

Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt

O WSPIERANIU
ROZWOJU OSOBY

WIKTOR ŻŁOBICKI

Edukacja holistyczna
w podejściu Gestalt

Wiktor Żłobicki

Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt

O WSPIERANIU ROZWOJU OSOBY



Kraków 2009

© Copyright by Wiktor Żłobicki
© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009

Recenzent:
dr hab. Andrzej Murzyn, prof. Uniwersytetu Śląskiego

Korekta:
Anna Gancarczyk

Projekt okładki:
Ewa Beniak-Haremska

Zdjęcie autora na okładce:
Ewa Mackiewicz

Publikacja pierwszego wydania sfinansowana
przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

ISBN 978-83-7587-061-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie II, Kraków 2009

Spis treści

Wstęp	9
Podziękowania	13
Część I	
Rozdział 1. Człowiek i edukacja w perspektywie humanistycznej	17
1.1. Edukacja a wyzwania współczesności	19
1.2. W poszukiwaniu humanistycznego wymiaru edukacji	23
1.3. Szkoła jako <i>oikeion</i> czy jako „fabryka nauczania”?	25
Rozdział 2. Podejście Gestalt w edukacji	35
2.1. Czy(m) jest podejście Gestalt w edukacji?	35
2.2. Kontekst historyczny	37
2.3. Między autorytetem irracjonalnym i racjonalnym, czyli „kim był Bodo?”	43
2.4. Proces edukacji w podejściu Gestalt	44
2.4.1. Uczenie się a kontakt	49
2.4.2. Spotkanie ucznia i nauczyciela	52
2.4.3. Osoba ucząca się w perspektywie gestaltowskiej	56
2.4.4. Tworzenie koncepcji zajęć edukacyjnych.....	58
2.5. Metodyczne aspekty pedagogiki Gestalt.....	67
2.5.1. Kreatywny charakter środków dydaktycznych	68
2.5.2. Przykład podejścia Gestalt w rozwijaniu kompetencji językowych	71
2.5.3. Środowisko sprzyjające uczeniu się	73
2.6. Pedagog Gestalt. Kompetentne wspieranie rozwoju	76
2.6.1. Pedagog – wyzwania roli	76
2.6.2. Pedagog i facylitacja	78
2.6.3. Empatia	81
2.6.4. Relacje interpersonalne	83
2.6.5. Kongruencja i kontrakt wychowawczy	97
2.6.6. Stawianie pytań	100
2.7. Pułapki intencjonalności	102
2.8. Kształcenie i doskonalenie pedagogów Gestalt	105

Rozdział 3. Filozoficzne źródła inspiracji dla podejścia Gestalt w edukacji	115
3.1. Idea holizmu w filozofii	116
3.1.1. Holizm a Gestalt	120
3.1.2. Taoizm a idea holizmu	123
3.2. Nurty filozoficzno-religijne Wschodu a podejście Gestalt	128
3.2.1. Buddyzm jako inspiracja rozwoju umysłowego i duchowego	130
3.2.2. Transcendencja w filozofii Wschodu. Między <i>chronos</i> a <i>kairos</i>	134
3.2.3. Zjawisko przepływu	136
3.3. Inspiracje filozofii egzystencjalnej	140
3.4. Perspektywa personalistyczna	144
Rozdział 4. Psychologiczne i psychoterapeutyczne źródła inspiracji	147
4.1. Inspiracje psychologii postaci	147
4.1.1. Całość a część – zarys teorii pola	148
4.1.2. Podstawowe pojęcia psychologii Gestalt: postać, figura, tło	151
4.2. Podejście Gestalt w psychoterapii jako źródło inspiracji dla pedagogiki	153
4.2.1. Fritz Perls i Gestalt – kontekst biograficzny gestaltowskiego nurtu w psychoterapii	154
4.2.2. Psychoterapia a holistyczna wizja człowieka	160
4.2.3. Cykliczność procesu doświadczania.....	163
4.2.4. Zakłócenia cyklu doświadczania	169
4.2.5. Paradoksalna teoria zmiany	171
4.3. Między „trzecią” a „czwartą” siłą w psychologii	173
Rozdział 5. Pedagogika a psychoterapia i psychoedukacja	177
5.1. Związki psychoterapii i pedagogiki	178
5.1.1. Psychoterapia a uczenie się	179
5.2. Psychoprofilaktyka i psychoedukacja jako cele edukacji	181
5.2.1. W poszukiwaniu efektywności edukacyjnej w działaniach o charakterze psychoterapeutycznym	182
Część II	
Rozdział 6. Rozwijanie potencjału człowieka w podejściu Gestalt. Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań własnych	191
6.1. Rozważania o statusie poznawczym humanistyki	192
6.2. Rozwój osoby a edukacja	198
6.2.1. Rozwój osoby jako pojęcie psychologii humanistycznej	198

6.2.2. Pojmowanie obrazu siebie	
w świetle różnych podejść psychologicznych	203
6.2.2.1. Nurt psychodynamiczny	206
6.2.2.2. Nurt behawioralny	209
6.2.2.3. Nurt poznawczy	209
6.2.2.4. Nurt humanistyczny	212
6.2.2.5. Fenomenologiczne koncepcje obrazu siebie	213
6.2.2.6. Obraz siebie w podejściu Gestalt	216
Rozdział 7. Mandala jako kreatywna forma pracy	
i narzędzie badawcze	223
7.1. Historyczne i filozoficzne źródła mandali	223
7.2. Kreatywność a mandala	227
7.3. Tworzenie mandali	229
7.4. Propozycja pogłębionej pracy z mandalą	231
Rozdział 8. Metodologia badań własnych	233
8.1. Problemy, hipotezy, zmienne i wskaźniki	233
8.2. Procedura badań	238
8.3. Strategia budowy narzędzia badawczego	
i sposobu przeprowadzenia badań	241
8.4. Badania pilotażowe	244
8.4.1. Fenomenologiczny obraz siebie	245
8.5. Zastosowane metody statystyczne	252
Rozdział 9. Prezentacja wyników badań własnych	255
9.1. Symbolika barw a obraz siebie	
jako przedmiot refleksji naukowej	255
9.1.1. Struktura i symboliczne znaczenie barw	
użytych w mandalach	264
9.2. Obraz siebie w komentarzach słownych do mandali	269
Zakończenie	283
Bibliografia	287
Summary	303
Zusammenfassung	305
Aneksy	307
Załącznik 1	309
Załącznik 2	310
Załącznik 3	323
Indeks nazwisk	329
Indeks pojęć	333

Wstęp

Każdy autor książki z jakiegoś powodu podejmuje się trudu tworzenia pisanego przez siebie dzieła. Wyjawienie tych intencji uważam za przejaw głębokiego szacunku zarówno dla Czytelnika, który poświęca swój czas na lekturę, jak i dla siebie samego. Opublikowanie tej książki ma bowiem sens, jeśli będzie ona służyć innym.

Otóż niezwykłą cechą zawodu pedagoga jest funkcjonowanie w nieustannym spotkaniu, kontakcie z innymi ludźmi pozwalającym na wspólne dorastanie, dojrzewanie i rozstania inicjujące kolejne etapy rozwoju. Jeśli uda się doprowadzić do tego, by edukacja była sprzymierzeńcem rozwoju każdego człowieka, to obie strony otrzymają potencjalną szansę lepszego zrozumienia świata, poznania siebie i innych ludzi. Właśnie taką perspektywę można odnaleźć w podejściu Gestalt.

Opublikowanie książki poświęconej podejściu Gestalt w edukacji wydaje się uzasadnione co najmniej z kilku powodów. Pierwszy z nich wynika z potrzeby rozwijania **ogólnej wiedzy pedagogicznej** i upowszechniania jej zarówno wśród wychowawców profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych¹. Można sądzić, że zawarte w tej publikacji interdyscyplinarne odczytanie podejścia Gestalt zostanie odebrane jako skromna próba wkładu w rozwój teoretycznej wiedzy o wychowaniu. Jak bowiem twierdzi Józef Górniewicz (2007, s. 142), teoria wychowania nie może pomijać problematyki doktryn pedagogicznych obejmujących zarówno filozofię wychowania, specyfikę projektu edukacyjnego i jego form instytucjonalnych, jak i analizę procesu wychowania i jego strukturę. Jak się wydaje, problematyka podejścia Gestalt w edukacji nie jest jeszcze dostatecznie reprezentowana w teorii wychowania. Drugi powód wiąże się z odpowiedzią na sygnalizowaną przez wielu pedagogów potrzebę tworzenia **osobistej, oryginalnej, twórczej struktury wiedzy** i rozwijania swoich kompetencji na podstawie różnych nurtów edukacyjnych. To zachęta do urzeczywistniania gestaltowskiego podejścia w edukacji na poziomie praktycznym. Powód trzeci – niezwykle istotny – to szacunek dla fenomenu rozwoju, jaki odbywa się w szkole za

¹ Podejście Gestalt w edukacji może być inspirujące nie tylko dla osób zawodowo związanych z edukacją, ale także dla rodziców, opiekunów i ludzi społecznie zaangażowanych w wychowanie, na przykład instruktorów harcerskich.

sprawą uczniów i nauczycieli. Doskonalenie relacji między uczestnikami procesu edukacyjnego jest sprawą wielkiej wagi.

Moim pierwotnym zamierzeniem było napisanie książki poświęconej pedagogice Gestalt i jej podstawom teoretycznym oraz rozwiązaniom metodycznym opisywanym w literaturze niemieckojęzycznej. Nie odrzuciwszy bynajmniej tej intencji – w wyniku studiów teoretycznych oraz kontaktu z psychoterapeutyczną i psychoedukacyjną praktyką Gestalt – doszedłem jednak do wniosku, że należy spojrzeć na Gestalt szerzej i potraktować jako **podejście do edukacji**. Współczesne pojmowanie sensu edukacji jest bowiem skażone przekonaniem, że wiedza bywa swoistym towarem – można ją sprzedać i kupić, towarem, od którego w dużej mierze zależy prestiż społeczny i status materialny². Czy ten dający się wyliczyć zysk ze zdobywania wiedzy nie przysłania innych wartości, takich jak **rozwój osobisty i duchowy**? Ważne wydaje się zwrócenie uwagi na to, czy celem edukacji jest kierowanie rozwojem czy też wspomaganie rozwoju. W podejściu Gestalt nadrzędnym celem pedagogiki jest takie wspieranie rozwoju człowieka, by rozumiał on siebie i otaczający go świat, wykorzystał optymalnie swój potencjał intelektualny i emocjonalny, realizował swój byt w poczuciu podmiotowości i sprawstwa. Frommowską inspiracją do spełniania tak rozumianej misji przywołuje Maria Straś-Romanowska (1992, s. 30), podkreślając, że:

przeżywanie własnego życia jest najważniejszą i zarazem najtrudniejszą sztuką, jaką praktykuje człowiek. Jej przedmiotem jest spełnienie życia, czyli rozwinięcie tego, czym się jest potencjalnie. Każdy z nas jest zarazem artystą i przedmiotem swojej sztuki, rzeźbiarzem i marmurem, lekarzem i pacjentem. Życie człowieka nie może być „żyte”, czyli nie może powielać wzorca swojego gatunku – żyć musi on sam.

Współczesna pedagogika humanistyczna potrzebuje nieustannego aktualizowania i rozwijania teoretycznych i empirycznych analiz zjawisk edukacyjnych, które rozgrywają się na terenie szkoły i poza nią. Problematyka podjęta w tej książce nawiązuje do tezy Lecha Witkowskiego (1994, s. 48–50)

o obecności w pedagogice polskiej białych plam, jeśli chodzi o odczytanie spuścizny humanistycznej na użytek teorii i praktyki edukacyjnej, i to nawet w jej zasadniczych ogniwach. Wbrew dobremu samopoczuciu niektórych pedagogów, że takich plam po prostu nie ma, rozpoznawanie ich i usuwanie staje się istotną składową procesy nasycenia pedagogiki nowymi impulsami teoretycznymi.

Wydaje się, że jedną z takich plam, obszarem niewystarczająco opisanym w polskiej pedagogice w sensie teoretycznym i praktycznym, jest podejście Gestalt w edukacji wyrosłe na podbudowie psychologii i psychoterapii

² Na taki sposób postrzegania edukacji zwraca uwagę między innymi Z. Melosik (2003).

Gestalt. Ta humanistyczna koncepcja o holistycznym charakterze pozwala zrozumieć i interpretować istotę procesów edukacyjnych. Czyni to w sposób interdyscyplinarny, dlatego w kolejnych rozdziałach tej książki podjęto ważne dla edukacyjnego podejścia Gestalt wątki między innymi z filozofii, antropologii, psychologii i psychoterapii.

Powinnością badacza humanisty wydaje się nie tyle udowadnianie jakiejś prawdy czy teorii, ile raczej rzetelne przedstawienie możliwie szerokiego spojrzenia na zagadnienie stanowiące przedmiot poznania; ukazanie wielu stron badanego problemu, także tych, które stanowią o niedookreśleniach czy słabościach konstrukcji myślowych. Książka, którą kieruję do Czytelnika jest rezultatem prowadzonych przeze mnie studiów teoretycznych, badań naukowych oraz osobistych doświadczeń edukacyjnych i terapeutycznych. Stanowi także ważny etap mojej drogi życiowej, ponieważ jest konsekwencją świadomego wyboru zawodu pedagoga. Jeszcze jako nastolatek – uczeń liceum ogólnokształcącego i drużynowy harcerski – w tym samym czasie miałem okazję doświadczać wychowania z dwóch różnych perspektyw: wychowywanego i wychowującego. Jako licealista stykałem się bowiem z wieloma nauczycielami o różnorodnych poglądach pedagogicznych. Byli wśród nich zarówno wspaniali, humanistycznie zorientowani pedagodzy, jak i osoby przyjmujące tradycyjną, autorytarną postawę. Z kolei jako nastoletni instruktor harcerski oddziaływałem, często intuicyjnie, na niewiele młodszych ode mnie ludzi. Te dwa fakty z mojej biografii miały istotne znaczenie dla późniejszego wyboru pedagogiki jako kierunku studiów. Potem, po wielu latach pełnienia roli nauczyciela i wychowawcy, zbierania doświadczeń zawodowych, uświadomiłem sobie, jak blisko podejścia Gestalt są moje przekonania i praktyka. Zatem naukowe studia nad podejściem Gestalt w edukacji traktuję jako drogę ku **pedagogicznej dojrzałości** na przełomie trzeciego i czwartego dziesięciolecia uprawiania przeze mnie tego zawodu.

Przedstawiony tu tekst jest niewątpliwie naznaczony moim osobistym „czasem antropologicznym”³, w badaniach nad podejściem Gestalt w edukacji studiowałem bowiem nie tylko teorię, ale eksplorowałem także intensywnie obszar *praxis*. Swój projekt studiów nad podejściem Gestalt w edukacji rozpocząłem stażem naukowym na Uniwersytecie Kassel, gdzie zapoznałem się z teorią i badaniami na ten temat. Kolejnym etapem był wielomiesięczny kontakt z krakowskim Instytutem Terapii Gestalt⁴, gdzie uczestniczyłem

³ Określenie to przyjmuję za Wojciechem Józefem Bursztą (2004, s. 10).

⁴ Współpraca z Instytutem Terapii Gestalt w Krakowie zaowocowała cyklem artykułów mojego autorstwa opublikowanych między innymi na łamach periodyku „Gestalt”: *Gestalt a pedagogika* (2001a, s. 20–24); *Pedagogika Gestalt jako sztuka kontaktu nauczyciela z uczniem. Próba wglądu w alternatywę edukacyjną* [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków (2001b, s. 561–572); *Gestalt a pedagogika, cz. 2: Od terapii Gestalt ku koncepcji pedagogiki Gestalt* (2002b, s. 14–19); *Gestalt a pedagogika, cz. 3: Uczyć się znaczy żyć* (2002c, s. 13–17); *Pedagogika Gestalt jako nurt pedagogiki humani-*

w grupie otwarcia „Barwy Gestaltu”, treningach terapeutycznych i rocznym stażu z psychoterapii Gestalt.

Publikacja składa się z dwóch zasadniczych części podzielonych na rozdziały. Pierwsza z nich ma charakter studium nad uwarunkowaniami i źródłami podejścia Gestalt w edukacji. Omawiam tam między innymi problemy wyzwań współczesnej edukacji, wyjaśniam istotę podejścia Gestalt w edukacji, odnosząc się do jego inspiracji filozoficznych, antropologicznych, psychologicznych i psychoterapeutycznych. Na część drugą składają się: rozważania o statusie poznawczym pedagogiki, omówienie teoretycznych podstaw badań (rozwoju osobistego, obrazu siebie, mandali), rozdział metodologiczny oraz omówienie wyników badań, których celem było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jaki jest związek edukacji w podejściu Gestalt z rozwojem osobistym człowieka. Do wykonania tego zadania wykorzystałem metodologię jakościową wspartą analizami statystycznymi.

Współczesny Gestalt, którego pedagogiczny i psychoedukacyjny wymiar pragnę przedstawić w tej książce, stanowi frapujący przedmiot studiów. Jednocześnie pojawia się istotna trudność polegająca między innymi na tym, że teoria i praktyka podejścia Gestalt nieustannie się rozwijają, co uniemożliwia pełny opis tego zjawiska. Nieporozumieniem byłoby także sądzić, że ta publikacja zawiera przepis na sukces w edukacji. Nie może nim być z prostego powodu – nie ma rozwiązań idealnie pasujących do każdego człowieka, ponieważ nie ma dwóch takich samych osób.

Przyjmując zatem, że w edukacji nie ma gotowych recept, byłbym rad, gdyby lektura tej książki stała się dla Ciebie, Czytelniku, nie tylko aktem poznania, ale również źródłem pytań, poszukiwań, a być może także swoistym katalizatorem rozwoju osobistego i zawodowego.

stycznej [w:] M. Prokosz (red.), *Nauki pedagogiczne we współczesnej humanistyce*, Toruń (2002d, s. 235–246); *Gestalt a pedagogika, cz. 4: Proces kształcenia i jego zakłócenia* (2003a, s. 26–30); *Gestalt a pedagogika, cz. 5: Ku podmiotowości w relacji z sobą i światem* (2003b, s. 17–22); *Gestalt a pedagogika, cz. 6: Edukacja jako urzeczywistnienie możliwości człowieka* (2004, s. 26–30); *O badaniach nad skutecznością oddziaływań psychoterapeutycznych* (2005a, s. 25–29); *Gestalt – filozofia, psychoterapia, edukacja* [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Łódź (2005b); *Gestalt i rozwój osobisty – studium empiryczne* (2006, s. 4–17); *Gestalt. Filozoficzne i psychologiczne inspiracje dla pedagogiki* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 1: *Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, Kraków (2007).

Podziękowania

W procesie tworzenia tej książki ważną rolę odegrało wiele Osób. Świadomy korzeni i skrzydeł obecnych w rodzinnej sztafecie pokoleń, której jestem częścią, wyrażam wdzięczność moim Najbliższym: żonie Krysi, dzieciom – Tomkowi, Asi i Michałowi, mamie Róży i braciom – Staszкови, Januszowi i Zbyszkowi. W trakcie pracy nad książką byli Oni dla mnie nieocenionym źródłem emocjonalnego wsparcia.

Do pogłębionych studiów nad edukacją holistyczną w podejściu Gestalt zachęcił mnie prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, który pomógł mi także w nawiązaniu kontaktu i odbyciu stażu naukowego u prof. dr. hab. Olafa-Axela Burowa na Uniwersytecie Kassel. Obu Profesorom pragnę podziękować i złożyć wyrazy szacunku.

Na drodze rozwijania moich kompetencji praktycznych miałem okazję uczyć się od wielu znakomitych psychoterapeutów. Szczególną wdzięczność chcę wyrazić Magdalenie Zaleskiej-Stolzmann, która nie tylko dzieliła się ze mną swoją wiedzą i umiejętnościami z zakresu psychoterapii i psychoedukacji Gestalt, ale także pomagała mi pokonywać problemy, jakie napotykałem podczas pisania tej książki. Dziękuję także Michèle Combeau, Katarzynie Węglorz-Makuch, Anne i Jean-François Aillaudom, Tomaszowi Rebecie, śp. Jackowi Pierzchale, Stephenowi Schoenowi oraz Thomasowi Schwingerowi. Udział w prowadzonych przez nich warsztatach terapeutycznych sprawił, że z innej perspektywy spojrzałem na siebie i swój zawód. Podczas kilkunastomiesięcznego stażu w Instytucie Terapii Gestalt w Krakowie miałem niezwykle okazję studiować i współpracować z Małgosią, Agatą, Anią, Izą, Małgorzatą, Izabelą, Iwoną, Czarkiem i Cezarym. Stworzyliśmy razem świetnie rozumiejącą się i pracującą grupę.

Dziękuję Ewie Olszewskiej, która przekazała mi wiele profesjonalnego, superwizyjnego wsparcia oraz dr Jolancie Kowal, która z wielką cierpliwością i talentem pedagogicznym pomagała mi poruszać się w świecie statystyki. Chcę także podkreślić, jak ważne dla mnie było szczere zainteresowanie pracą nad książką okazywane przez Koleżanki i Kolegów z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Spora część tej książki napisałem w wiejskim domu w Janiewiczach – z dala od gwaru i zgiełku tego świata. Za udzieloną mi gościnę w tym naprawdę niezwykłym miejscu chcę podziękować Barbarze i Wernerowi Chri-

stoffelom oraz Rodzinom Demczurów, Lewińskich i Ziemnickich. W mojej wdzięcznej pamięci pozostają także liczni (dlatego niewymienieni tu z imienia i nazwiska) przyjaciele, pedagodzy, uczniowie i studenci, dzięki którym powstała ta książka.

Część I

Człowiek i edukacja w perspektywie humanistycznej

Od końca lat osiemdziesiątych XX wieku obecny jest w polskiej pedagogice pluralizm edukacyjny, co bez wątplenia stanowi jeden z ważnych przejawów demokratyzacji życia w naszym kraju. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest więc potrzeba badania, inspirowania i uzasadniania przemian edukacyjnych. Dotyczy to przede wszystkim pedagogiki humanistycznej i jej różnych nurtów, ponieważ ich percepcja i sposób interpretacji wywołuje wiele kontrowersji i nieporozumień. Jak się wydaje, wynika to z niedostatku wiedzy o humanistycznym podejściu w pedagogice. Nie brakuje także głosów polemicznych i jednostronnie krytycznych wobec psychologii humanistycznej, uznanej za „trzecią siłę” w naukach psychologicznych – po psychoanalizie i behawioryzmie – która stała się źródłem pedagogiki humanistycznej. Bez wątplenia jednak przemiany w psychologii i pedagogice zainicjowane między innymi przez Carla R. Rogersa i Abrahama H. Masłowa wpisały się we współczesne nauki o człowieku i przynoszą coraz to nowe impulsy zarówno w odniesieniu do ich praktyki, jak i teorii. Stąd Zbigniew Kwieciński (1995, s. 39–40) stawia tezę o istnieniu w pedagogice humanistycznych roszczeń edukacyjnych, wśród których wymienia:

- roszczenia rewitalizacji (porzucanie starego paradygmatu i rozpoczynanie wszystkiego od początku w całkowicie nowej sytuacji wyjściowej; jest to na ogół przechodzenie od paradygmatów instrumentalno-adaptacyjnych ku myśleniu krytyczno-komunikacyjnemu);
- roszczenia resocjalizacji (ponownego uspołecznienia: opowiedzenia się po stronie interesów społeczeństwa „wspólnotowego” w sytuacji kryzysu tożsamości systemu i legitymizacji panowania);
- roszczenia rehumanizacji (personalizacji) w różnych wariantach humanizmu, jak: w radykalnej odmianie przykazania miłości bliźniego („kochaj drugiego człowieka tak, by przekroczył ciebie”); w uspołecznionym wariacie postulat samorealizacji (realizacja siebie w toku realizacji zadań na rzecz innych); w organizowaniu pomocy egzystencjalnej, psychoterapii;
- roszczenia rekonstrukcji: teoretycznego, hermeneutycznego zrozumienia siebie i procesów wielorako umiejscowionych w strukturze wysiłków czynienia świata sensownym.

Spowodowało to, jak twierdzi autor, że pedagogika humanistyczna nie stanowi monolitu – wysiłki w kierunku jej dookreślenia koncentrują się wokół czterech nurtów: pedagogiki krytycznej, pedagogiki negatywnej, pedagogiki hermeneutycznej, pedagogiki pozytywnej. Poszukując zatem rozwiązań obecnych problemów edukacji, warto odnotować niezwykle interesujące zjawisko, pozostające na styku psychologii, terapii i pedagogiki. Chodzi mianowicie o **podejście Gestalt w pedagogice**, które w literaturze naukowej jest najczęściej określane jako **Gestaltpädagogik (pedagogika Gestalt)**.

Podejścia Gestalt w edukacji nie można analizować w oderwaniu od problemów współczesności. Rozwój człowieka i rola edukacji w kształtowaniu tego rozwoju są bowiem ściśle ze sobą związane. Edukacja jest jednym z często używanych pojęć współczesnej pedagogiki, jednak precyzyjne zdefiniowanie tego terminu nie jest bynajmniej proste. Według Geralda L. Gutka (2003, s. 14–15) edukacja w bardzo szerokim znaczeniu „obejmuje wszystkie procesy społeczne, które przygotowują ludzi do uczestnictwa w kulturze”. Edukacja formalna i celowa odbywa się w szkole – wyspecjalizowanej instytucji społecznej zatrudniającej nauczycieli uważanych za ekspertów w dziedzinie kształcenia. Szerokie rozumienie edukacji przedstawia także Wincenty Okoń (1966, s. 64). Wyprowadza to pojęcie z łacińskiego słowa *educatio* (wychowanie) i opisuje jako

ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych.

Precyzując współczesną konotację tego terminu, autor *Nowego słownika pedagogicznego* podkreśla, że jest to „ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko rozumianą oświatę”. Taki sposób pojmowania edukacji przyjmuje także Krzysztof Rubacha (2003, s. 24–29), omawiając ogólną strukturę systemu pojęć pedagogicznych. Zatem w najszerszym ujęciu przez edukację rozumie się „ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka” (K. Rubacha, 2003, s. 21). Podobne stanowisko prezentuje Zbigniew Kwieciński (1991, s. 89), określając edukację, jako

ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i rozwijania własnego „Ja”.

Bez wątpienia współczesny, niezwykle skomplikowany i pełen sprzeczności świat nie sprzyja urzeczywistnieniu opisywanych założeń edukacji. Jak zauważa Henryka Kwiatkowska (2005, s. 77), jednym ze źródeł kryzysu edukacyjnego w środowisku szkolnym jest nacisk na to, by wychowanie cechowała „identyczność, przejrzystość, harmonijność, ład i porządek”. Tymcza-

sem gwałtownie zmieniająca się i często nieprzewidywalna rzeczywistość powoduje, że wychowanie bynajmniej

nie dokonuje się na gładkiej drodze harmonijnie ułożonych, niesprzecznych zdarzeń, lecz na drodze wyboistej, drodze ustawicznego potykania się o inność, różnicę, drodze tarcia, ścierania się poglądów, tradycji i antycypacji.

Dlatego przyjęcie postawy akceptacji różnorodności, odmienności może ułatwiać opis i zrozumienie współczesnego świata. Co więcej, różnicę uznaje się za kategorię filozoficzną i kluczowe pojęcie teoretyczne nauk humanistycznych (H. Kwiatkowska, 2005, s. 76).

1.1. Edukacja a wyzwania współczesności

Zajmowanie się edukacją we współczesnym świecie nabiera coraz większego znaczenia, jak bowiem podkreśla między innymi Albert V. Kelly (2002, s. 132–133) w swoim studium nad edukacją w społeczeństwie demokratycznym trzeba ją postrzegać

jako prawo człowieka, jako nadanie uprawnień (*entitlement*) każdemu dziecku; co istotniejsze, choć trudniejsze do osiągnięcia – edukację trzeba zatem planować i realizować w taki sposób, aby wizję tę odzwierciedlała.

Przekładając to stanowisko na praktykę edukacyjną, A. V. Kelly uważa, że edukację należy pojmować bardziej jako rozwój, nie zaś jako przyswajanie wiedzy, i – co za tym idzie – w pojmowaniu na przykład istoty programu nauczania powinniśmy posługiwać się nie tyle kategorią zbioru pewnych treści, co kategorią procesu. Zatem jednym z podstawowych założeń edukacji powinna być niezgoda na strategię kierowania do każdego ucznia tego samego zasobu wiedzy, w ten sam sposób, jest ona bowiem nie tylko „prostacka i naiwna”, ale także niebezpieczna dla istoty demokracji (A. V. Kelly, 2002, s. 133). Takie podejście do sposobu dystrybucji wiedzy jest przez badaczy procesów edukacyjnych postrzegane jako antydemokratyczna forma kontroli społeczno-politycznej i sprzyja alienacji społecznej sporej grupy uczniów. Dlatego przestrzeganie zasad demokratycznych w edukacji: równości wszystkich obywateli, ochrony praw człowieka, wolności jednostki w kontekście społecznym i utrzymania podmiotowości (suwerenności) ogółu obywateli, można uznać za sprawdzian demokratycznego ładu społecznego (zob. A. V. Kelly, 2002, s. 125). Te zasady często są ze sobą sprzeczne, konieczna jest zatem świadomość, że szczególnie w szkole należy wprowadzić praktykę godzenia tych sprzeczności w imię nie tyle interesów grupowych, ile w imię demokracji.

Dlatego wypada się zgodzić z poglądem, że

szkoła mogłaby spełniać funkcję przygotowawczą w sposób bardziej efektywny, gdyby zmieniła swoje cele dydaktyczne, a także metody nauczania, zwłaszcza zaś, gdyby przywiązywała wagę do stymulowania autentycznej aktywności (G. Mietzel, 2002, s. 35).

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że polskim realiom edukacyjnym oraz idei doskonalenia edukacji wiele miejsca w swoich książkach poświęcił Bogusław Śliwerski¹. Co więcej, upowszechnił on nie tylko wiedzę teoretyczną o edukacji, ale także na Uniwersytecie Łódzkim organizował cykl międzynarodowych konferencji pod nazwą „Edukacja alternatywna”. Stały się one znaczącym forum wymiany doświadczeń między teoretykami i praktykami edukacji.

W tych rozważaniach ważny jest także głos amerykańskich socjologów edukacji, którzy podkreślili, że systemy edukacyjne współczesnych społeczeństw powinny w mniejszym stopniu odpowiadać na potrzeby ekonomii i gospodarki, a w większym reagować na imperatywy społeczne. Jak stwierdzają,

gdyby edukację konstruować wokół potrzeb społecznych dzieci, rodzin, społeczności i całego demokratycznego społeczeństwa, priorytetem jej byłoby wyposażenie dzieci w podstawowe sprawności i umiejętności wyższego rzędu, potrzebne do wypełniania ról osobistych i obywatelskich. Misją oświaty szkolnej byłoby nadanie uczącym się mocy (*empowerment*) indywidualnej i społecznej, co samo w sobie sprzyjałoby stworzeniu bardziej sprawiedliwych szans przetrwania na rynku pracy. Uważamy, że szkoły są w stanie znacząco wpłynąć na zmianę jakości naszego życia, jednak wykorzystanie tego potencjału wymaga innych szkół (A. Bastian i in., 1997, s. 213).

Jak dalej dowodzą autorzy, na przykład kryzys oświaty amerykańskiej, mimo ogromnych środków przekazanych na jej reformę w latach siedemdziesiątych, wyraźnie wskazał na słabość i nieskuteczność oddziaływania na strukturę organizacyjną i techniczną stronę nauczania. Poprawa skuteczności nauczania jest bowiem możliwa wtedy, gdy zmieni się jakościowy kontekst edukacji – jak to określono – **kultury szkolnej**. Skuteczna reforma edukacji musi uwzględniać jakość stosunków między nauczycielami i innymi pracownikami oświaty a uczniami (zob. A. Bastian i in., 1997, s. 214). W tym miejscu należy zwrócić uwagę na zbieżność przedstawionych poglądów z możliwościami, jakie można stworzyć w środowisku edukacyjnym, w którym pracuje się zgodnie z podejściem Gestalt.

¹ B. Śliwerski pisał o tych kwestiach między innymi w takich książkach, jak: *Edukacja w wolności* (1990); *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki* (1992), *Wyspy oporu edukacyjnego* (1993); *Klinika szkolnej demokracji* (1996b); *Edukacja autorska* (1996a); *Jak zmieniać szkołę?...* (1998a); *Edukacja pod prąd* (2001a); *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku* (2001b).

Jednak w naszej kulturze nadal dominuje przekonanie, że beneficjentem rezultatów edukacji jest nie tyle jednostka, co rynek pracy, dla którego szczególnie atrakcyjnym produktem pozostaje nadal wykształcenie formalne. Dzieje się tak mimo wielu często radykalnych prób zmiany głównego celu edukacji, przede wszystkim jednak odchodzenia od przekazywania wiedzy na rzecz rozwijania i doskonalenia umiejętności uczenia się. Współczesne pojmowanie skuteczności uczenia się jest naznaczone przekonaniem, że formalne kwalifikacje są towarem, który – w zależności od trendów gospodarki i lokalnego rynku pracy – gwarantuje prestiż, powodzenie życiowe i materialne. Gerald L. Gutek (2003, s. 120–121) wyjaśnia to zjawisko, opierając się na socjoekonomicznej teorii ról:

Szkoły definiują rolę, którą należy przyjąć, aby osiągnąć sukces materialny – zdobyć dobrze płatną pracę i móc wspinać się na coraz wyższe szczeble drabiny ekonomicznej; podają definicje dobrego obywatela; tłumaczą, na czym polega sukces społeczny i tak dalej.

Czy zatem uczenie się, które przynosi tylko rozwój osobisty i rozwija jedynie duchowość, należy traktować jako zbędny luksus, bezużyteczną fanaberię?

Tak zwana **humanizacja uczenia się** jest nie do pogodzenia z powszechnie panującymi w szkole stosunkami strukturalnej przemocy, których istnienia nie zaakceptowali dobrowolnie ani nauczyciele, ani uczniowie. Spektakularne próby owej humanizacji szkoły komentuje Heinrich Dauber (2001b, s. 183–184), podkreślając, że zaprzeczeniem humanizacji szkoły i nadużyciem wobec integralności psychiki każdego człowieka może się stać sytuacja, gdy przemoc – wyrażająca się między innymi w obecności stopni szkolnych – zostanie zastąpiona wymuszonym wsparciem psychoterapeutycznym, narzuconym jakoby dla dobra uczniów i nauczycieli. Także instrumentalne traktowanie nauczycieli przez nadzór pedagogiczny i wybiórcze (często na pokaz) reagowanie na niezgodne z etyką zawodową postępowanie niektórych nauczycieli można raczej porównać do usuwania piasku w trybach, a nie do gruntownej odnowy zawodu nauczycielskiego. Praca edukacyjna wymaga uwzględnienia kontekstu społecznego, a skuteczność zawodowa nauczycieli zależy od postępującej humanizacji stosunków społecznych w kontekście zmian politycznych. Jednocześnie jest niezwykle istotne, by pedagog, świadomy swojej zależności od systemu społeczno-politycznego, rozumiał istotę kreatywnego uczenia się i rozwijał w sobie samopoznanie.

W tym miejscu należy zadać ważne pytanie: czy gestaltowskie podejście do edukacji może pomóc wychowującym i wychowywanym sprostać wyzwaniom, jakie stawia przed nimi współczesny skomplikowany świat. Odpowiedź nie jest bynajmniej prosta, ponieważ nasz współczesny świat przyspiesza biegu, znosi granice, jest nazywany **globalną wiosną**, w której zrelatywizowały się czas i odległości. Rozważając więc współczesność, nie sposób przeoczyć filozoficznego przesłania sprzed kilku dziesiątek lat,

które Antoine de Saint-Exupéry (1985) ubrał w opowieść o Małym Księżu². Z jednej strony postęp techniczny umożliwia przełamywanie wielu barier, z drugiej zaś – pośpiech, relatywizm czasu i wartości wpływa na nie tylko współczesne relacje interpersonalne w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, ale także na kondycję psychiczną jednostki³.

Wydaje się, że po **globalnej wiosce** przyszedł czas **globalnej szkoły**, ponieważ zasób informacji zawartych na przykład w Internecie jest nieporównywalnie większy niż wiedza zebrana w podręcznikach używanych w szkole. Internet jest najpotężniejszym światowym medium, które każdego dnia powiększa swoją zawartość liczącą już wiele milionów stron. Jest powszechnie dostępny dzięki komputerom osobistym, a jedną z cech tej gigantycznej, globalnej sieci jest jej otwartość i nieograniczoność. O szybkości i skuteczności rozwiązania konkretnego problemu decydują w dużej mierze możliwości techniczne komputera i zasobność sieci.

Tymczasem o przechodzeniu przez kolejne szczeble edukacji nadal decyduje formalne świadectwo wydane przez konkretną szkołę i zdobyte na podstawie uznawanej przez nauczycieli wiedzy (prawdopodobnie w większości podręcznikowej). Jej jakość – w kontekście mobilnych informacji internetowych – często bywa wątpliwa. Jednak do internetowych zasobów wiedzy także można mieć zastrzeżenie: z jednej strony można w nich znaleźć informacje niemal na każdy temat i to, co jest na ekranie monitora można „skonsumować”, na przykład wydrukować lub zapisać w pamięci komputera; z drugiej strony trudno czasem zweryfikować wiarygodność internetowej wiedzy, nie ma też gwarancji, że następnego dnia ów przekaz będzie nadal aktualny.

² Antoine de Saint-Exupéry (1985) przed wielu laty podjął w swojej opowieści o przygodach Małego Księcia ważną kwestię trudnych do przewidzenia skutków globalnych zmian. Nawiązuje do niej w tym miejscu pytanie, czy współczesny nam świat nie przypomina przypadkiem Piątej Planety Latarnika. Żyjący tam Latarnik, wypełniając wydany kiedyś rozkaz, zapalał lampę wieczorem, a rano ją gasił. Kiedy jednak planeta z roku na rok zaczęła obracać się coraz szybciej, sytuacja Latarnika stała się tragiczna:

„Z roku na rok planeta obraca się coraz szybciej, a rozkaz się nie zmienia.

– Więc? – spytał Mały Książę.

– Więc dzisiaj, gdy planeta robi obrót w ciągu minuty, nie ma chwili odpoczynku. W ciągu każdej minuty muszę zapalić latarnię i zgasić ją!

– U ciebie dzień trwa jedną minutę! Jakże to zabawne!

– To wcale nie jest zabawne – powiedział Latarnik – Już minął miesiąc, odkąd rozmawiamy.

– Miesiąc?

– Tak. Trzydzieści minut – trzydzieści dni. Dobranoc. Zapalił lampę”.

³ Do takiego obrazu rzeczywistości pasuje także przypowieść o turyście-podróżniku, który chcąc poznać życie nomadów, przyleciał samolotem na pustynię. Po przybyciu z radością stwierdził, że podróż z miasta na pustynię zajęła mu niespełna jeden dzień. Wtedy Beduin, który opiekował się wielbłądami w karawanie, rzekł:

– Mnie i moim wielbłądom ta droga zajęłaby miesiąc. Co zrobisz z zaoszczędzonymi 29 dniami?

Oto ważne pytanie i jednocześnie celny komentarz współczesnego, coraz gwałtowniej zmieniającego się świata.

1.2. W poszukiwaniu humanistycznego wymiaru edukacji

Aby ochronić *status quo* szkoły, pojawiają się różne pomysły dotyczące radzenia sobie z nadmiarem i dystrybucją wiedzy. Na dramatyzm pedagogicznych rozterek wskazuje Maria Reut (1997, s. 23), która zainspirowana dociekaniem filozoficznymi Karla Poppera stwierdza, że w edukacji mamy oto z jednej strony niecierpliwość, chęć udzielenia odpowiedzi za kogoś, pokusę zastąpienia „mniej wiedzącego” w jego samookreśleniu – tu wiedza (czyli „bycie mądrym”) rozumiana jest jako coś skończonego, do wykorzystania. Z drugiej zaś strony „mądrość” można postrzegać jako jedynie fragmentaryczny i niepewny charakter wiedzy („wiem, że nie wiem”) i rodzaj skromności wobec roszczeń do sprawowania władzy nad duszami. Jest to charakterystyczne dla podejścia Gestalt, gdzie dopuszcza się niepewność i ryzyko związane z istnieniem wolności w edukacji. Za bezkrytyczną i fałszywie rozumianą M. Reut uważa ideę wyzwolenia od przymusu i ucieczkę ku wolności za cenę nieuczestniczenia w procesie edukacji. Zatem wolność jednostki, jako podmiotu edukacji w rozumieniu gestaltowskim, można uznać za alternatywę dla poglądów descholersów z wczesnymi pracami Ivana Illicha (1976) na czele.

Warto się zgodzić ze stanowiskiem Carla R. Rogersa (2002b, s. 252–255), który w przestarzałym, tradycyjnym systemie edukacji widzi źródło indywidualnych problemów u uczniów. Rogers stawia przy tym słuszne pytanie, czy psychologowie szkolni poprzestaną na próbach diagnozowania tych problemów i zaradzania im czy też zaangażują się w tworzenie takich warunków nauki, które wyzwolą uczniów spod przymusu „[...] wykonywania przydzielanych zadań w więzieniach określanych obecnie mianem szkół” (2002b, s. 253).

Wydaje się, że to ważne pytanie należy skierować nie tylko do psychologów, ale także do pedagogów pracujących w szkołach. Rogersowski radykalizm w myśleniu przejawia się w przeniesieniu akcentu z nastawienia klinicznego, które uznaje za degradujące zawodowo, na projektowanie takich warunków nauki, które przywrócą procesowi uczenia się klimat radości. Bez wątpienia, wybór drugiej drogi będzie wymagał radykalnej zmiany w pełnieniu tej odpowiedzialnej roli zawodowej. Rogers (2002b, s. 253), opisując szkołę, ma na myśli elastyczną instytucję,

której jądro – jeśli to możliwe – będą stanowili uczniowie, natomiast pozostałe osoby będą służyły młodemu ludziom zdobywającym wiedzę;

sugeruje również, że zamiast „kojenia ran ofiar starego systemu, dla których porażka stała się codziennym doświadczeniem”, niezbędne jest zaangażowanie się w planowanie i projektowanie środowiska uczenia się we współpracy z nauczycielami, uczniami, dyrektorami szkół, rodzicami, naukowcami.

Rogersowski model edukacji nastawionej na ucznia należy do najbardziej znanych propozycji reformowania szkoły. Warto przypomnieć, że

radykalne zmiany w szkole zaproponowali także Neil Postman (zob. B. Śliwerski, 1998c) i Charles Weingarten (1972). Źródłem tych propozycji były niewątpliwie okoliczności i skutki rewolty społecznej 1968 roku. Autorzy⁴ przedstawili kilkanaście, niejednokrotnie niezwykle radykalnych, postulatów, które miały stanowić podstawę nowej pedagogiki w szkole. Uznali zatem, że w zrewolucjonizowanej szkole są potrzebne różnorodne zmiany i powinno się na przykład:

- z uwagi na postęp wiedzy, co pięć lat weryfikować treści wszystkich podręczników po to, by zapobiec ich dezaktualizacji;
- uznając, że nauczyciel jest specjalistą od pomagania w uczeniu się, porzucić dążenie do specjalizacji, na przykład matematyki, muzyki, przyrody;
- przenosić co jakiś czas nauczycieli ze szkół podstawowych do średnich i odwrotnie, by rozwijali swoje kompetencje zawodowe;
- oczekiwać od pedagogów uważających się za wysokiej klasy fachowców z jakiejś dziedziny, by napisali książkę;
- odrzucić wszystkie wymagania dotyczące specjalności i skoncentrować się wyłącznie na swoich uczniach;
- ograniczyć nauczycieli w ich codziennej pracy na każdej godzinie lekcyjnej, by mogli postawić najwyżej trzy zagadnienia i zadać piętnaście pytań; za każde następne płaciliby karę finansową (na przykład dwie jednostki monetarne);
- wymagać od nauczycieli, by nie stawiali pytań na które już dawno znaleziono odpowiedź; szkoda bowiem na to czasu; istotne jest bowiem, by stawiać takie pytania, które sprzyjają rozwijaniu wiedzy;
- znieść egzaminy i oceny, które są dla uczniów dwiema największymi przeszkodami w uczeniu się;
- żądać od wszystkich nauczycieli, by za podstawę swojej pracy uznali zwrócenie się ku własnemu wnętrzu i uczestniczyli w wybranych przez siebie formach terapii (niekoniecznie psychoanalizie) lub korzystali z porad psychologicznych czy grupowych form pracy psychoterapeutycznej;
- opracowywać każdego roku ranking nauczycieli, bynajmniej nie po to, by faworyzować jednych czy krzywdzić drugich, lecz po to, aby udoskonalać stosunki między uczniami i nauczycielami;
- żądać od nauczycieli, którzy egzaminują swoich uczniów, aby uczniowie wiedzieli, czego dokładnie powinni się nauczyć i co powinni wiedzieć;
- sprawić, by każda lekcja miała charakter fakultatywny i jednocześnie ograniczyć honorarium nauczycieli, jeśli uczniowie nie przychodziliby na zajęcia; w praktyce oznaczałoby to przejrzystą sytuację: wielu klientów – wiele pieniędzy; brak klientów – brak pieniędzy;

⁴ Neil Postman przez wiele lat był profesorem języka angielskiego na Uniwersytecie Nowojorskim i w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Harlemie. Charles Weingarten był profesorem pedagogiki w Queens College i przez wiele lat nauczał w innych szkołach wyższych.

- zapewnić każdemu nauczycielowi po przepracowaniu czterech lat roczny urlop, podczas którego podejmowałby inną pozapedagogiczną aktywność; ta aktywność po drugiej stronie ławki szkolnej miałaby przynieść wymierne skutki w rozwoju osobistym i zapobiegać wypaleniu zawodowemu;
- weryfikować kontynuację pracy w zawodzie także przez wiedzę, czy ktoś (poza osobistym partnerem) obdarza nauczyciela pozytywnymi uczuciami: „Lubię Panią/Pana” – to ważny sprawdzian istnienia w zawodzie;
- wszystkie napisy ze szkolnych toalet skopiować na dużą tablicę i powiesić ją na szkolnym podwórku;
- zabronić używania takich określeń, jak: nauczać, plan nauczania, program nauczania, iloraz inteligencji, egzaminy, testy, upośledzony, zdolny, głupi, przyspieszone postępy, wzrastanie, wprowadzenie, ocena, ludzkie istnienie, materiały szkolne, obowiązek administracyjny (por. N. Postman, Ch. Weingarten, 1972, s. 191–195).

Należy przyznać, że przytoczone postulaty stanowią przykład radykalnego podejścia do systemu edukacji i można je uznać za alternatywę dla poglądów wspomnianego wcześniej I. Illicha (1976), który zaproponował deskolaryzację edukacji⁵. Autorzy bynajmniej nie idą w swoich poglądach tak daleko, jak I. Illich; nie negując potrzeby istnienia szkoły, są głęboko przekonani o potrzebie głębokiej reformy. Szczególnie zaś podkreślają konieczność zmiany roli nauczyciela w edukacji szkolnej. Najważniejsze miejsce przyznają kompetencjom nauczycielskim.

1.3. Szkoła jako *oikeion*⁶ czy jako „fabryka nauczania”?

Nierzadko używa się określenia, że szkoła jest drugim domem. Wiąże się to z oczekiwaniem, że szkoła ma kształtować ważne i potrzebne młodemu człowiekowi wzorce, uobecniać ogólnie rozumianą troskę o dziecko, opiekę, wspomaganie rozwoju, gdyż tu spędza ono wiele czasu. Takie rozumienie tego terminu trafnie oddaje pojęcie *oikeion* określające „[...] miejsce, do którego człowiek należy, gdzie czuje się jak w domu, u siebie, gdzie wszystko jest swojskie”. Swojskość zaś „[...] oznacza tu przynależność, coś, co mnie wiąże, albo jest ze mną związane, bo do mnie należy” (H.-G. Gadamer, 2000, s. 300).

⁵ I. Illich (1976), opracowując w latach siedemdziesiątych XX wieku swoją koncepcję deskolaryzacji, zaproponował, by zamiast instytucji szkoły utworzyć system sieci edukacyjnych opartych na swobodzie w doborze celów uczenia się, treści edukacyjnych, metod i środków, a także, co ważne, na wolności w wyborze nauczyciela. W nawiązaniu do koncepcji I. Illicha można stwierdzić, że współczesna szkoła jako instytucja straciła monopol na przekazywanie mobilnej wiedzy. Zasoby internetowe stanowią nie tylko alternatywę dla podręczników szkolnych, ale często, daleko skuteczniej od nauczyciela w szkole, pomagają uczyć się, rozwijając osobiste zainteresowania i zdolności.

⁶ Źródłosłów od greckiego określenia *oikos*, czyli dom.

Niestety, o szkole, jako specyficznym tworze społecznym, można powiedzieć, że jest daleka od wizji miejsca bezpiecznego i przyjaznego uczącym się. Tezę tę formułuje Helmut Seel (1997, s. 101), twierdząc, że szkoła:

- osiąga legitymizowane społeczne cele;
- organizuje uczenie się oparte głównie na języku mówionym i pisanim;
- urzeczywistnia się głównie w przymusowym uczeniu się wśród innych uczniów w grupie;
- posiada społecznie akceptowany przywilej wystawiania świadectw szkolnych określających poziom osiągnięć;
- organizuje nauczanie prowadzone i kierowane przez nauczycieli, czyli profesjonalnie przygotowane osoby pomagające w uczeniu się.

A przecież szkoła i klasa to bynajmniej nie tylko budynek, sala, ławki oraz tablica, ani tym bardziej tylko miejsce pracy nauczycieli. Nie wystarczy, by w szkole byli uczniowie, którzy zajmują się tym i owym. Te elementy tworzą jedynie coś w rodzaju opakowania, szkieletu, który wymaga wypełnienia **DUCHEM**. Istotę tego zagadnienia ujął w swoich przemyśleniach między innymi Wojciech Eichelberger (2003, s. 82–83), twierdząc, że

nic nie jest ważne samo z siebie. Ludzie, miejsca i przedmioty stają się ważne przez to, że poświęcamy im uwagę. Dzięki temu nawet najskromniejsze pomieszczenie może stać się budzącą respekt, inspirującą świątynią, a byle mieszkanko, chatka – prawdziwym, bezpiecznym, wspierającym domem.

Dlatego w szkole nie wystarczy, by nauczyciele zaznaczali swoją obecność przez podawanie kolejnych porcji wiedzy, sprawdzanie klasówek, obecności, zadań domowych. Warto więc odnieść te przemyślenia także do szkoły, nade wszystko bowiem „[...] tak jak w świątyni – nie wolno się spieszyć, być nieuważnym, zachowywać się niechlujnie, agresywnie, byle jak” (W. Eichelberger, 2003, s. 82–83). By zatem w szkole był obecny ów duch edukacji, potrzeba wielu starań i uwagi, mądrości i dbałości o nastrój, który powinien towarzyszyć odkrywaniu nowego, nieznanego. Jeśli tego brakuje, szkołę można porównać do manufaktury, w której przeciętni lub kiepscy rzemieślnicy (nauczyciele) produkują masowo tandetne wyroby (uczniów). Nade wszystko bowiem szkołę tworzą uczniowie i nauczyciele, czyli ludzie. Właśnie w tym kontekście człowieka można postrzegać jako istotę, która wprawdzie składa się z wody i pierwiastków, ale cała reszta to dusza! Takie założenie nie ma dobrego umocowania w pozytywistycznym paradygmacie naukowym, w pełni koresponduje jednak z filozoficznymi założeniami egzystencji *homo educandus*.

Funkcjonowanie nauczyciela w szkole w dużym stopniu zależy od tego, jak postrzega uwarunkowania procesu uczenia się. Zbyt wielu pedagogów obiera strategię, według której klasa szkolna w istocie jest miejscem produkcji i przypomina **fabrykę nauczania** (zob. G. Mietzel, 2002). Stąd też uczniowie, niczym robotnicy w fabryce, są wynagradzani ocenami lub przywilejami przez nadzorujących ich nauczycieli przede wszystkim za

osiągnięcia korzystne z punktu widzenia tej instytucji. Jeżeli więc nauczyciele – świadomie albo z braku wiedzy o istocie uczenia się – traktują klasę szkolną jak fabrykę, wtedy ważny jest dla nich nie tyle proces uczenia się i rozwoju ucznia, co rozwój instytucji i osiągnięcie zaplanowanych celów dzięki **nienagannej pracy**. Owa nienaganność staje się przesadnie ważnym elementem pracy „szkoły-fabryki”, ponieważ każdy błąd pociąga za sobą dodatkowe koszty. Dlatego unikanie tych kosztów staje się ważnym zadaniem szkoły i uczeń, który pracuje za wolno lub popełnia błędy, uchodzi za **pracującego nieefektywnie**. Toteż uczniowie dostosowują się do takich warunków, doskonaląc strategie przedstawiania siebie innym jedynie w pozytywnym świetle i ukrywania swojej niewiedzy i słabości. Na pytania, poszukiwania i błędzenie nie ma tu miejsca. Z nauczycielem należy więc rozmawiać tak, jak on tego oczekuje, lub milczeć, gdy udzielenie własnej, czasem odmiennej odpowiedzi jest ryzykowne. Strategię tę stosują uczniowie na każdym etapie kształcenia, nie wyłączając studentów w szkołach wyższych⁷.

Radykalne nastawienie wobec szkoły przedstawia także Hans Lösch (1994, za: H. Dauber, 2001a, s. 30), twierdząc, że stanowi ona

często system wymyślony w celu uczenia się prymatu władzy i konkurencji. Stąd życiowe potrzeby i zainteresowania uczniów – na przykład uczenie się z poczuciem odpowiedzialności lub praktyczne przyswojenie i zastosowanie wiedzy – przeciwstawione motywacji do wydajności i orientacji na karierę, były tylko nieznacznie, jeśli w ogóle, uwzględniane [...].

Dlatego nierzadką reakcją tradycyjnej szkoły na takie *dictum* otaczającego świata są dążenia do ujarzżenia tego, co stanowi zagrożenie.

Jednym ze sposobów reagowania na ogrom informacji są próby pośpiesznego skonsumowania wybranych obszarów wiedzy, przybierającego czasem formę przypadkowo skomponowanej mieszanki treści nauczania, mylonej często z ideą integracji wiedzy. Wtedy w szkole może się pojawić demon pośpiechu, rodzący u wielu nauczycieli przekonanie, że szkoła ma być instytucją, która powinna przekazywać uczniom możliwie dużą porcję dorobku światowej nauki. Rodzice zaś, świadomi wagi wykształcenia we współczesnym świecie, mimowolnie stają się sprzymierzeńcami aparatu edukacyjnego pośpiechu. Niewielu nauczycieli potrafi się przeciwstawić klimatowi edukacji skażonej pośpiechem. A przecież w pracy z dziećmi ma się jedyną w swoim rodzaju szansę, by doświadczać radości z obserwowania i doświadczania rozwoju. Po co zakłócać to nieustannym pośpiechem? Jak twierdzi między innymi przedstawiciel postpedagogów – Hubertus von Schoenebeck (1990), dzieci mają prawo iść przez życie i edukację indy-

⁷ Opisane zjawiska są określane jako **ukryty program szkoły**; więcej na ten temat pisali między innymi: R. Meighan, 1993; A. Janowski, 1995; A. Nalaskowski, 2002. Problem ten analizowałem także w swojej książce *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją* (2002a).

widualnym tempem, mają bowiem naturalną zdolność samostanowienia⁸. Nauczyciel, przyjmujący rolę taktownego gościa w dziecięcym świecie, ma szansę stać się przewodnikiem w skomplikowanej rzeczywistości, człowiekiem nieustannie poszukującym i życzliwie inspirującym młodzież. Żyjemy w świecie pozostającym w nieustannym biegu. Zamiast więc spieszyć się, by nauczyć wszystkiego, co do tej pory odkryto i wynaleziono, nauczyciele w szkole mogą pomagać uczniom znaleźć swoje miejsce w realiach, które jutro będą już całkiem inne niż dziś.

Bynajmniej nie jest najważniejsze dokładne wyliczenie częstotliwości opisanych wyżej sytuacji; mało istotna wydaje się również empirycznie udowodniona reprezentatywność tych poglądów. Bez wątpienia jednak takie właśnie oblicze edukacji skłania pedagogów-badaczy do poszukiwania nowych impulsów prowadzących do jej zmiany.

Warto zatem wskazać na ideę globalnej ewolucji, jeśli nie rewolucji edukacyjnej, o której pisał między innymi Jacek Kuroń (2004), wybitna postać polskiej opozycji politycznej lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku oraz transformacji społecznej po 1989 roku. W swoim idealistycznym przesłaniu podkreślił prawo każdego człowieka do rozwijania osobistego potencjału, korzystania z dorobku kultury i dobrodziejstwa demokracji. Jak napisał:

zacząć trzeba od skrzyknięcia na całym świecie ludzi, dla których oświata jest sprawą najważniejszą czy jedną z najważniejszych. Ludzie ci zorganizują się w grupy wokół wspólnych pomysłów i inicjatyw. Powstający w ten sposób ruch powinien przygotować program nowych szkół i wykształcić wychowawców, działając takimi samymi metodami, według jakich zorganizowane zostaną nowe szkoły. [...] Podstawowym zadaniem inicjatorów będzie tworzenie owych placówek – mam na myśli nie tylko szkoły, ale różnego typu instytucje, od przedszkoli po uniwersytety, które powstaną równolegle do istniejącej już sieci oświatowej. Młodzieży należy zagwarantować swobodny wybór dotychczasowej szkoły lub nowego rodzaju placówki stworzonej przez ruch edukacyjny [...].

[...] Rewolucja edukacyjna zmieni obraz świata. Jestem przekonany, że to jej uczestnicy stworzą ład społeczny epoki informatycznej. Stworzą oni kulturę zgodną ze swoimi pragnieniami, marzeniami, dążeniami. Wolno przypuszczać, że będzie ona stanowiła pełną kontynuację wszystkiego, co najlepsze w dorobku ludzkości. Wierzę, że zagwarantują oni suwerenność każdej osoby ludzkiej i warunki jej podmiotowości – pełny dostęp do całej kultury ludzkiej.

Radykalizm i swoista utopijność tych idei pozostaje w związku z fermentem intelektualnym i kulturowym świata zachodniego, który rozpoczął się

⁸ Wśród prekursorów idei samostanowienia dziecka należy wymienić na przykład Marię Montessori, czy Janusza Korczaka. M. Montessori zawarła swoje poglądy w książce *Il segreto dell'infanzia*, wydanej w roku 1950 (opieram się na niemieckim tłumaczeniu tej książki *Kinder sind anders* – 1990, München). J. Korczak podkreślał ten problem w większości swoich pism.

w końcu lat sześćdziesiątych. Zatem opisywaną perspektywę globalnej rewolucji edukacyjnej należy sytuować we wspólnocie myśli humanistycznej psychologii i pedagogiki. Wyjaśniając, co rozumiemy przez światopogląd humanistyczny, trzeba podkreślić kilka ważnych elementów, a mianowicie: wiarę w wartość jednostki i wspólnotę ludzi, eksponowanie ludzkiej godności, zdolność każdego człowieka do rozwoju i doskonalenia, zaakcentowanie rozsądku, obiektywizmu i pokoju (zob. H. Dauber, 2002b, s. 164).

Analiza przemian edukacyjnych, jakie miały miejsce w ostatnich dziesięcioleciach, prowadzi do wniosku, że pozostawały one w ścisłym przyczynowo-skutkowym związku z teoriami psychologicznymi i socjologicznymi. Przykładem może być modne w latach siedemdziesiątych nauczanie programowane. Jego źródłem była behawioralnie zorientowana psychologia nauczania, która z jednej strony przyniosła rozwój programów nauczania, z drugiej zaś spowodowała, że bezpośrednie kierowanie procesem uczenia się przestało być głównym zadaniem nauczyciela. Natychmiastowe informacje zwrotne zawarte w tekstach programowanych umożliwiły indywidualizowanie tempa uczenia się. Coraz większego znaczenia nabierała dydaktyka zorientowana na cele, szczególnie rozwinięta dzięki dostępności kształcenia pojmowanego jako prawo obywatelskie.

Opierając się na teorii programowania dydaktycznego oraz na doświadczeniach angielskich i amerykańskich teorii kształcenia, próbowano także udoskonalać sposoby kontroli wyników nauczania. Świadectwa szkolne były społecznie ważnym przywilejem utrwalającym jednocześnie roszczenia społeczne. Nie powiodły się próby standaryzacji i obiektywizacji ocen, dlatego też w latach dziewięćdziesiątych pojawiła się strategia lekcji zorientowanych na cel. W tym podejściu uczeń był postrzegany jako współtworzący i współdecydujący czynnik wzmacniający ten proces. Nauczyciel zaś był postrzegany bardziej jako inicjator indywidualnego procesu uczenia się, mniej zaś jako rzeczywisty sternik (zob. H. Seel, 1997, s. 124–125).

A przecież już na początku XX wieku badania psychologów amerykańskich (zob. G. Mietzel, 2002, s. 31–32) wpłynęły na praktykę szkolną i przyczyniły się do rewizji teorii kształcenia formalnego zakładającej, że zdolności, takie jak: wola, logiczne myślenie, pamięć, uwaga, można ogólnie wzmocnić przez ćwiczenia. Ludzkiego umysłu nie traktowano już jak mięśnia, który zwiększa swoją wydolność, gdy przymusza się go do pewnego typu aktywności.

Ferment intelektualny wprowadza w tych rozważaniach także Francis Fukuyama (2000, s. 145–146), który opierając się na osiągnięciach współczesnej rewolucji biotechnologicznej, skłania się raczej ku pogładowi, że

[...] ludzie rodzą się z gotowymi strukturami poznawczymi i związanymi z wiekiem zdolnościami uczenia się, a struktury te w naturalny sposób wprowadzają ich do życia społecznego. Istnieje więc coś takiego, jak natura ludzka.

Dlatego więc – stwierdza dalej F. Fukuyama – badacze społeczni powinni ostrożnie podchodzić do wyjaśniania istoty natury ludzkiej z perspektywy relatywizmu kulturowego, którego podstawy zbudowano na filozoficznej myśli Friedricha Nietzschego i Martina Heideggera oraz antropologii kulturowej takich badaczy, jak Margaret Mead (zob. M. Mead, 1978). Filozoficzną podstawą relatywizmu kulturowego jest krytyka racjonalizmu zachodniego, antropologiczną zaś – badania, które doprowadziły do wniosku, że zauważalne różnice między grupami ludzi – na przykład poziom rozwoju techniki, osiągnięcia artystyczne i intelektualne, a nawet inteligencja – nie tyle są determinowane genetycznie, co pojawiają się jako produkt wychowania i kultury. Relatywizm kulturowy opiera się zatem na przekonaniu, że

[...] reguły kulturowe to arbitralne, społecznie konstruowane artefakty funkcjonujące w społeczeństwach (lub grupach wewnątrz tych społeczeństw), że nie istnieją uniwersalne standardy moralności ani sposoby, które pozwoliłyby nam dokonywać oceny normy i reguł, jakimi rządzą się inne kultury (zob. F. Fukuyama, 2000, s. 146).

F. Fukuyama stoi na stanowisku, że współcześni przedstawiciele nauk społecznych nie mogą obejść się bez założenia, iż ludzkie zachowanie jest wynikiem interakcji natury i kultury. Bez wątpienia wpływy kulturowe niejednokrotnie przeważają nad naturalnymi instynktami i popędami człowieka; jednak zdolność jednostki do uczenia się i zdobywania różnych umiejętności jest zdeterminowana biologicznie. Innymi słowy – to, że człowiek się uczy jest kwestią biologii; to, czego się uczy, stanowi już obszar kultury⁹.

Jednak wielu badaczy humanistów podkreśla, że młodzież dojrzewa w sztucznym, stworzonym przez społeczeństwo środowisku szkoły, w którym tak zwane realia w dużej mierze są zafałszowane i nierzeczywiste, nie dają młodzieży szansy na zetknięcie się z prawdziwym światem. Zamiast zatem realnej rzeczywistości, młodzież styka się z jej namiastką w świecie telewizji, Internetu, różnorodnych subkultur. Problem dopełniają rozluźniające się związki międzypokoleniowe. Rodzice poświęcają coraz więcej czasu na pracę zawodową i zapewnienie rodzinie podstaw egzystencji albo dobrobytu materialnego, przez co dzieci są wręcz przymuszane do samodzielności i często zaniedbywane emocjonalnie. Zbyt często także, jak twierdzi H. Dauber (2001b, s. 38), dzieci są konfrontowane z niemal nieograniczonymi możliwościami wyboru. Taka sytuacja jest bardzo niekorzystna dla ich rozwoju, ponieważ coraz częściej zdarza się, że młodzi reagują nadmiernymi roszczeniami lub niezadowoleniem. Konstatacja H. Daubera wydaje się całkiem realistyczna – twierdzi, że młodzi ludzie narzekają nie tyle na małe możliwości wyboru między odtwarzaczem MP3 a DVD, pro-

⁹ Rozważania na ten temat można znaleźć między innymi w przetłumaczonej na język polski książce *Kultura edukacji* Jerome'a Brunera (2006).

gramem telewizyjnym a Internetem, co na **niedostatek godnego zaufania wsparcia ze strony dorosłych**. Wszystko to powoduje, że elementarny proces układania się młodego człowieka ze światem i poszukiwania własnej tożsamości może być mniej lub bardziej zaburzony. Wskutek tego zjawiska młodzi coraz częściej nie mogą poradzić sobie z takim zagrożeniami, jak: bulimia i anoreksja, kontakt z narkotykami lub innymi środkami zmieniającymi świadomość. Używając symboliki teorii gestaltowskiej, przypomina to sytuację, w której próba skonsumowania (zasymilowania) przez dzieci i młodzież otaczającej je rzeczywistości może się skończyć i często kończy się „niestrawnością” i „wymiotami” (H. Dauber, 2001b, s. 33–34).

Wielu rodziców i pedagogów, ostatecznie porzuciwszy działania autorytarne – władzę nad dziećmi i podporządkowanie ich sobie – w istocie funkcjonuje w stanie permanentnej niepewności. Rodzi to u nich problem łączenia pozytywnych uczuć opartych na przyjaznych stosunkach z dziećmi z egzekwowaniem od nich świadomych i odpowiedzialnych zachowań. Kiedy więc dorosłych zawiedzie strategia wychowawcza, której podstawą jest bezwarunkowe wspieranie rozwoju własnych dzieci, może się pojawić uwikłanie w stosunki oparte na rywalizacji i walce. W konsekwencji dzieci uczą się takich właśnie zachowań i ujawniają je w kontaktach z dorosłymi, zarówno w środowisku szkolnym, jak i domowym. Reagują oporem na przymus, zemstą na raniące ich zachowania, pozorują brak chęci do nauki i prezentują postawę bylejakości w wypełnianiu szkolnych obowiązków.

Trudno nie zgodzić się z poglądem, że społeczeństwo – w swoim obecnym stadium przemysłowo-technologicznym – z jednej strony daje człowiekowi większe poczucie komfortu materialnego, z drugiej zaś strony można mówić o pogorszeniu kondycji psychicznej i humanistycznego wymiaru życia. Mentalność technokratyczna w zarządzaniu przyczyniła się do powstania zurbanizowanego, masowego społeczeństwa korporacyjnego. Podstawą funkcjonowania takiego społeczeństwa są produkcja wielu dóbr, rozbudowany system ich konsumpcji oraz rozwój masowych środków transportu i mediów, a jego siłą napędową jest równoczesne kreowanie i zaspakajanie potrzeb standardowego nabywcy. Obywatel napotyka trudności w urzeczywistnianiu indywidualnego stylu bycia; miarą sukcesu życiowego staje się ilość posiadanych dóbr materialnych czy też zakres sprawowanej władzy. Korporacyjność i standaryzacja społeczeństwa masowego ma swoje odzwierciedlenie również w edukacji. Logikę produkcji przemysłowej przeniesiono do systemów edukacyjnych, co spowodowało upowszechnienie kształcenia i możliwość awansu edukacyjnego na niespotykaną dotąd skalę. Masowość kształcenia przyniosła z kolei depersonalizację stosunków między nauczycielem a uczniem. Przełom XX i XXI wieku przyniósł nam wiele pytań i problemów dotyczących społeczeństwa technologicznego, które swój rozwój zawdzięczało zdobyczom nauki i postępowi wiedzy. Mimo pozorów stabilności świata opartego na dokonaniach naukowych, okazało

się, że wiedza nie stanowi antidotum na ustawiczne zmiany¹⁰. Ślepym za-
użkiem okazał się kult nauki, który bynajmniej nie obronił społeczeństw
przed wieloma niekorzystnymi zjawiskami społecznymi i ekonomicznymi.
Nie brakuje na przykład pedagogów, którzy z troską obserwują niepokojący
wpływ konsumpcjonizmu i kultury popularnej na współczesne pokolenie
młodych (zob. Z. Melosik, 2003, s. 68–93). Należy zwrócić uwagę na to, że
kultura konsumpcji i popkultura ma coraz większy wpływ nie tylko na
młodzież. Wyjaśnia to Zbyszko Melosik (2003, s. 69):

socjalizacja w „z góry” przygotowaną tożsamość jest logiczna wówczas, gdy cechy
społeczeństwa i kultur, w której dana jednostka żyje, odpowiadają tożsamości.
Tożsamość jednostki jest wtedy „nagradzana” przez odnajdywanie swego wize-
runku (niczym w lustrze) w tysiącach fenomenów społecznych. Dziś nie jest to
już możliwe. Rzeczywistość, która zostanie przedstawiona (i w której żyjemy),
jest w znaczącym stopniu sfragmentaryzowana. Tysiące sprzecznych prawd ry-
walizuje w niej ze sobą o status jedynej prawdy, relatywizując siebie nieustannie.
Tysiące sposobów (re)prezentacji ściga się o status obiektywności. Kanon i różni-
ca, lokalne i globalne, intelektualne i afektywne, popularne i elitarne. Typowe dla
przeszłości rozróżnienia i binaryzmy na naszych oczach „wyparowują”.

Jak twierdzi autor, logika rozwoju kultury współczesnej ma swoje źródło
w zjawisku konsumpcjonizmu oraz ideologii przyjemności. Konsumowanie
i uwikłanie w kulturę popularną tworzy pokolenie **globalnych nastolat-
ków** (Z. Melosik, 2003, s. 84–86), które charakteryzuje:

- świadome dążenie do zablokowania istniejących trendów kulturowych,
w imię uznanych, tradycyjnych wartości kulturowych;
- bezrefleksyjne dryfowanie wraz z szybko zmieniającą się kulturą;
- akceptacja euforii supermarketu i bezkrytyczne „klikanie” w rzeczywi-
stość, tak jakby to była strona z Internetu;
- prowadzenie negocjacji z dorosłymi na temat kształtu rzeczywistości
i świadomego podejmowania wyborów.

Należy się zgodzić z tezą autora, że w kulturze społeczeństwa globalnego
epoki ponowoczesnej zmienia się tożsamość człowieka. W przeciwieństwie
do przeszłości, w której jednostkę kreowały tożsamości narodowe, doświad-
czenia poprzednich pokoleń, w kulturze globalnej człowiek jest oderwany
od kontekstu najbliższego otoczenia społecznego. Kultura globalna **umię-
dzynarodawia** architekturę miast, supermarketów, lotnisk, a także barów
szybkiej obsługi McDonald, które mają podobny wystrój na całym świecie.
Systemy medialne kultury globalnej wykorzystują co prawda representa-
cje tożsamości narodowych, ale czynią to jedynie po to, by przetworzyć je

¹⁰ Zjawisko to określić można jako **lukę ludzką**, czyli rozdźwięk między rosnącą złożono-
ścią świata a możliwościami sprostania tym zmianom przez człowieka. Tak rozumiany
kryzys edukacyjny stał się ideą przewodnią poszukiwania nowych rozwiązań w edukacji
przez międzynarodowy zespół ekspertów (J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza – 1998,
s. 536–543).

i włączyć w obraz całego świata ponowoczesnego. Dorastający w takim otoczeniu nastolatki, mający dostęp do Internetu i telefonii komórkowej, łatwo komunikuje się z innymi. Ale jednocześnie jest to kontakt nacechowany skrótowością i slangiem popularnych wśród młodzieży **krótkich wiadomości tekstowych (SMS)**. Często też kontakt jest powierzchowny i bezosobowy, ponieważ żywego interlokutora zastępuje ekran komputera (porozumiewanie odbywa się za pomocą komunikatorów internetowych)¹¹. Globalny nastolatek funkcjonuje w specyficznej sytuacji nieustannego przystosowywania się do inwazyjnych i często chaotycznych zmian rzeczywistości; żyje w pełnej sprzeczności kulturze, która nie pozwala mu na znalezienie klarownych odpowiedzi na najprostsze pytania. Prowadzi to ku niezaangażowaniu, które młodzi zdają się traktować jako element **strategii przetrwania** w nowej kulturze. Trywializując nieco charakterystykę globalnego nastolatka, można powiedzieć, że uczy się on (a w zasadzie uczęszcza) do nienajgorszej szkoły średniej bądź na nienajgorszy uniwersytet, choć niespecjalnie to lubi; funkcjonuje tam jako uczeń lub student po to, by możliwie bezproblemowo uzyskać świadectwo czy dyplom. Jak wskazują badania, wielkomięjska młodzież klasy średniej – niezależnie od kraju – współistnieje w globalnej kulturze młodzieżowej, która ma pewne specyficzne cechy, takie jak niwelowanie różnic narodowych, etnicznych, językowych¹².

O zjawisku konsumpcjonizmu wypowiadał się także I. Illich (1972), według którego jednostka wtłoczona w system zinstytucjonalizowanej edukacji może się stać przedmiotem gry uprawianej przez naukowców, techników i planistów. Wartość człowieka w tej rzeczywistości jest mierzona jego zdolnościami konsumpcyjnymi i możliwością wchłonięcia całej masy produktów po to, by stworzyć miejsce dla nowych przedmiotów i znów zwiększyć podaż oraz popyt (zob. H. Zielińska, 1996).

Opisane wybrane problemy współczesnej edukacji, wiążące się z otaczającą nas rzeczywistością społeczną, ukazują, jak bardzo trudnym i odpowiedzialnym zadaniem jest uprawianie pedagogiki. Dlatego w tej kwestii warto się odwołać do bogatej tradycji humanistycznej psychologii i pedagogiki.

¹¹ Ważny komentarz wyraża w tej kwestii Marshall McLuhan (2001; 2004), który w latach sześćdziesiątych XX wieku wprowadził do języka humanistów pojęcie globalnej wioski (*global village*). Wtedy między innymi telewizja znosiła bariery czasowe i przestrzenne w przekazie informacji. Współcześnie globalny charakter komunikacji buduje inne globalne medium – Internet.

¹² Rozważania na ten temat można znaleźć między innymi w: J. Mucha, W. Olszewski, 1997; Z. Melosik, 2007; A. Tesser, R. B. Felson, J. M. Suls, 2004.

Podejście Gestalt w edukacji

Namysł nad podejściem Gestalt w pedagogice jest inspirowany między innymi rozważaniami Stefana Blankertza (1985, s. 45–46), który stawia pytanie: czy używanie pojęcia **pedagogika Gestalt** jest dostatecznie uzasadnione naukowo? Jak podkreśla autor, psychologia Gestalt (psychologia postaci) jest niewątpliwie powszechnie znana i ugruntowana w psychologii, stała się źródłem budowania teorii i praktyki: psychoterapii Gestalt, poradnictwa Gestalt, superwizji Gestalt. W przypadku pedagogiki Gestalt – twierdzi S. Blankertz – niełatwo jednoznacznie rozstrzygnąć, jaki jest obszar jej założeń teoretycznych i zainteresowań badawczych. Czy jej teorię i praktykę odnosi się do antyautorytarnej koncepcji szkoły, czy do naukowo uzasadnionej koncepcji udzielania wsparcia w rozwoju jednostki, czy psychologicznego i psychoterapeutycznego doskonalenia nauczycieli? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na zgłoszone przez S. Blankertza wątpliwości, ale odnotowując sporą liczbę publikacji zwartych i prac zbiorowych poświęconych pedagogice Gestalt, szczególnie niemieckojęzycznych (zob. m.in.: H. Petzold, G. I. Brown, 1977; A. Prengel, 1983; O. A. Burow, 1988; 1993; 2000; 2001), można przyjąć, że istnienie **podejścia Gestalt w pedagogice** jest naukowo uzasadnione.

2.1. Czy(m) jest podejście Gestalt w edukacji?

Odnosząc się do sugestii H. Seela (1997, s. 125), że w psychologii Gestalt i jej pedagogicznym zastosowaniu można szukać rozwiązań na miarę współczesnych oczekiwań edukacyjnych, przybliżę istotę podejścia Gestalt w edukacji. Składają się nań: holistyczny pogląd na człowieka i jego relacje ze światem; harmonijny rozwój osobistych zasobów i twórcze urzeczywistnianie niepowtarzalnych możliwości jednostki. Dlatego zawód pedagoga – powszechnie postrzegany jako rzemiosło – w podejściu Gestalt urasta do rangi uprawiania sztuki.

Trzeba w tym miejscu rozstrzygnąć, czy w rozważaniach o gestaltowskiej perspektywie edukacyjnej właściwe jest mówienie o **podejściu Ge-**

stalt. Sam Fritz S. Perls (2002, s. 80), którego niewątpliwie można uznać za *spiritus movens* psychoterapii Gestalt, stwierdził:

Osią mego **podejścia** [podkreślenie W. Ż.] uczyniłem świadomość, uznanie fenomenologii za pierwszy i niezastąpiony krok ku poznaniu wszystkiego, co jest do poznania.

Autor zwraca zatem szczególną uwagę na charakter i pryncypia uprawiania psychoterapii.

Terminu tego użyli w swojej książce między innymi Charlotte Sills, Sue Fish i Phil Lapworth (1999, s. 11), podkreślając, że

podejście Gestalt [podkreślenie W. Ż.] w terapii wprowadzili Frederic Fritz Perls i jego żona Laura, a także Paul Goodman. Połączyli wiele różnych koncepcji psychologicznych, dzięki czemu powstała metoda pracy z ludźmi, która rzucała wyzwanie tradycyjnym modelom stosowanym w owym czasie i współgrała z anarchistycznymi i wolnomyślicielskimi nastrojami lat 60. Zręby teoretyczne podejścia Gestalt były rozwijane i doskonalone od momentu powstania tego kierunku w Ameryce. W zasadzie kierunek ten nadal się rozwija, gdyż teoretycy i praktycy Gestalt podtrzymują tradycję kwestionowania ustalonych modeli i starają się patrzeć raczej na to, co rzeczywiście jest, a nie na to, co wydaje się być.

Charakteryzując podejście Gestalt w psychoterapii, autorzy podkreślają, że jego istotą jest całościowe i zintegrowane ujmowanie doświadczeń, niezależnie od tego, czy dotyczą one jednostek, grup czy obiektów. Podejście Gestalt w teorii i praktyce jest zbudowane z wielu różnorodnych elementów, które razem tworzą unikalną całość. O **podejściu Gestalt** pisał również Eric H. Marcus (1983, s. 7), analizując swoją pracę terapeuty Gestalt. Programową orientację w terapii określał jako „egzystencjalne, nieanalityczne, nakierowane na proces podejście Gestalt”. Pojęciem tym posłużył się także Carl R. Rogers (1991, s. 5), nawiązując do stworzonej przez siebie koncepcji terapii niedyrektywnej i edukacji skoncentrowanej na uczniu. Według niego istota jego wieloletnich doświadczeń związanych z psychoterapią i edukacją przejawia się w **podejściu nastawionym na osobę**. W tym ujęciu przedstawione pojęcie odnosi się również do centralnej idei rogersowskiego postrzegania podmiotowości człowieka zarówno w relacji terapeutycznej, jak i edukacyjnej.

Wydaje się, że istotnym uzupełnieniem rozważań o poprawności używania tego pojęcia w odniesieniu do gestaltowskiej wizji edukacji jest stanowisko Amadea Giorgiego (2002, s. 166), który skłania się ku tezie, że jest to

fundamentalny punkt widzenia na człowieka i na świat, który wnosi lub przyjmuje uczonej w swojej pracy badawczej, bez względu na to, czy ten punkt widzenia jest wyrażany otwarcie, czy tylko pośrednio.

To podejście podkreśla więc rolę samego badacza biorącego udział w przedsięwzięciu naukowym. Przywołane przykłady wydają się uzasadniać pogląd, że posługiwanie się pojęciem „podejście” będzie poprawne także w tej pracy – w odniesieniu do Gestaltu postrzeganego w perspektywie pedagogicznej.

2.2. Kontekst historyczny

Kiedy myślimy o przemianach we współczesnym świecie, w wyniku których pojawiło się także podejście Gestalt w edukacji, to warto uświadomić sobie (przynajmniej w zarysie) historyczne tło tego zjawiska. Omawiając źródła pedagogiki Gestalt, trzeba wspomnieć o reformatorskiej tradycji w wychowaniu, bez której nie byłoby współczesnego pluralizmu edukacyjnego i humanistycznego nurtu w pedagogice. Stefan Wołoszyn (1995, s. 75–76) wspomina o dwóch falach alternatywnego humanistycznego myślenia i działania pedagogicznego: jednej na przełomie XIX i XX wieku i międzywojnia oraz kolejnej – po II wojnie światowej. Oto bowiem przełom XIX i XX wieku przyniósł przemiany gospodarcze związane z rozwojem techniki i nauk przyrodniczych, szybkie przeobrażenia życia społecznego, ożywienie nauk społecznych, psychologicznych i filozofii. Stąd w początkach XX wieku często krytykowano ówczesną szkołę, używano wobec niej lekceważących określeń: stara i tradycyjna. Jak pisze Jędrzej Sobczak (1998, s. 19–20), w tym czasie o szkole mówiono i pisano, że jest szkołą: rutyny, pouczeń, nakazu, sankcji i kar, werbalnej i pamięciowej erudycji itp. Na fali tej krytyki pojawiły się idee **Nowego Wychowania** zainicjowane w Europie u schyłku XIX wieku w specjalnym typie szkół nazywanych **Nowymi Szkołami**. Pojawiły się w Anglii, Francji, Szwajcarii, Niemczech i stanowiły swego rodzaju wyspy oporu wobec nauczania i sposobu traktowania uczniów w szkołach publicznych. Dla podejścia Gestalt w edukacji ważne – z historycznego punktu widzenia – wydają się te idee Nowego Wychowania, które określano w Stanach Zjednoczonych jako wychowanie progresywne, zaś w Niemczech jako Niemiecką Pedagogikę Reformy¹. Pierwsze działania w ramach tego niemieckiego ruchu pedagogicznego przypisuje się trzem prywatnym szkołom z internatami, które zapoczątkowały rozwój Niemieckich Wiejskich Domowych Ognisk Wychowawczych (Deutsche Landerziehungsheime) (J. Sobczak, 1998, s. 21).

Nowe Wychowanie, jako niewątpliwy przejaw fermentu pedagogicznego w Stanach Zjednoczonych i w większości krajów Europy, było zjawiskiem niezwykle różnorodnym. Obok konkretnych szkół wprowadzających innowacje pojawiło się wiele nowych kierunków pedagogicznych, między

¹ Więcej informacji na ten temat przedstawia Mirosław M. Szymański w publikacji *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933* (M. Szymański, 1992).

innymi: naturalizm i psychologizm pedagogiczny, pedagogika integralna, pedagogika personalistyczna². Przy tej okazji należy wspomnieć o kilku postaciach ważnych dla nurtu Nowego Wychowania. Głoszone przez nich idee sprzyjały pojawieniu się i rozwojowi gestaltowskiej myśli w pedagogice³. Idee nowej edukacji podjęła Ellen Key w swojej sztandarowej dla Nowego Wychowania publikacji *Stulecie dziecka*, (E. Key, 1998; 2005) wydanej w 1900 roku. Poddając krytyce między innymi tradycyjną szkołę i odnosząc się do naczelnej idei kształcenia zintegrowanego, stwierdziła, że

Życie – życie przyrody i człowieka – oto co jedynie i wyłącznie do życia nas kształci. [...] szkoła i dom powinny dziecku dawać rzeczywistość w wielkich obfitościach, ciepłych falach, nie ujmując je w groble i nie kanalizując przez metodykę, systematykę, sztuczne podziały i egzaminy. [...] Wielkim i jedynym zadaniem szkoły jest uczynić się zbyteczną; w miejsce systemu i schematu wprowadzić życie i szczęście, co znaczy także – innymi słowy – czynność samodzielną (E. Key, 1998, s. 53–54).

Coraz bardziej interesowano się naukowo dzieckiem, dzięki Wilhelmowi Wundtowi, który w swoim ośrodku psychologii doświadczalnej na uniwersytecie w Lipsku wykształcił wielu badaczy i popularyzatorów psychologii dzieci i młodzieży nie tylko z Niemiec, ale i ze Stanów Zjednoczonych, z Anglii, Włoch, Holandii, a także z Polski. Dla przykładu, Granville S. Hall – jeden z uczniów W. Wundta – po objęciu w 1889 roku funkcji rektora amerykańskiego uniwersytetu w Worcester, stworzył pierwszy w świecie ośrodek studiów naukowych nad dziećmi (tzw. *child-study*), a następnie powołał stowarzyszenia zajmujące się psychologią i edukacją (zob. J. Sobczak, 1998, s. 23–24). Podobne organizacje powstały później w Europie. Kolejną ważną postacią był Georg Kerschensteiner (1998, s. 129–154), który jako profesor uniwersytetu w Monachium stał się jednym z najwybitniejszych teoretyków i filozofów Nowego Wychowania. Z kolei w Stanach Zjednoczonych ideę progresywnego wychowania zapoczątkował John Dewey, który w latach 1896–1903 prowadził w Chicago laboratorium pracy szkolnej przy Instytucie Nauczycieli i w 1896 roku opublikował *Moje pedagogiczne credo*, a dwa lata później ukazała się tłumaczona na wiele języków praca *Szkoła a społeczeństwo*⁴.

Współczesne, nowe idee w edukacji są naturalną konsekwencją opisanych historycznych przemian w myśleniu o dziecku i wychowaniu. Podejście Gestalt w edukacji wiąże się nie tylko z rozwojem nauk psychologicznych,

² Bardziej szczegółowe informacje o nurtach Nowego Wychowania można znaleźć w wielu opracowaniach z dziedziny historii wychowania, między innymi: L. Chmaj, 1963; S. Wołoszyn, 1964; 1998a; J. Sobczak, 1998.

³ Podkreślają to R. Reichel i E. Scala w publikacji *Das ist Gestaltpädagogik* (1996, s. 12–13).

⁴ Polskie tłumaczenia dzieł J. Deweya: *Moje pedagogiczne credo* (2005) oraz *Szkoła a społeczeństwo* (2005).

ale także z przemianami społeczno-politycznymi w Stanach Zjednoczonych i Europie w XX i XXI wieku. Niewątpliwy wpływ na współczesną pedagogikę miał – w latach trzydziestych XX stulecia na starym kontynencie – rozkwit nie tylko psychoanalizy (Zygmunt Freud), psychologii indywidualnej (Alfred Adler), ale także psychologii postaci, nad którą swoje pionierskie badania prowadzili niemieccy naukowcy (Christian von Ehrenfels, Wolfgang Köhler, Max Wertheimer). Jednak założenia tych nurtów psychologicznych były sprzeczne z rosnącą w siłę ideologią faszystowską, przez co stały się obiektem ataków nazistów. W konsekwencji prześladowano reprezentantów tych kierunków, gdyż ich sposób myślenia nie mógł być wykorzystany do skażonego faszyzmem, pseudonaukowego uzasadniania

[...] centralizmu, przemocy, gwałtu, ślepego posłuszeństwa, terroru ideologicznego, zniesławiania, prześladowania i wyniszczania myślących inaczej albo wyrzuconych poza obręb społeczeństwa (W. Metzger, 1976, s. 679).

Dla wielu z nich miejscem azylu okazały się Stany Zjednoczone Ameryki, gdzie mogli spokojnie żyć i pracować naukowo. Zatem w czasie, gdy w Europie do władzy doszli faszyci, doprowadzając potem do działań wojennych, na amerykańskich uniwersytetach dynamicznie rozwijały się nauki społeczne. Nastąpiło więc dramatyczne przerwanie rozwoju wielu różnorodnych nurtów naukowych w humanistyce europejskiej. Jeszcze raz warto podkreślić odmienną rzeczywistość społeczno-polityczną Europy i Ameryki oraz to, że umocnienie i rozkwit nauk społecznych w Stanach Zjednoczonych przypadł na trudne dla europejskiej tradycji czasy faszystowskiej krucjaty przeciw ideom humanistycznym. Jednak także później zimnowojenne podziały w Europie nie służyły pluralizmowi i twórczemu myśleniu w psychologii i pedagogice na kontynencie. Jak dosadnie określił to Wolfgang Metzger (1976, s. 679) – jedyny spośród psychologów postaci, który ocalał z II wojny światowej:

naukowo niekwestionowana zasada oszczędności przemienia się tu i ówdzie w zasadę gnuśności wtedy mianowicie, gdy odrzuca się teorie, które dla ich zrozumienia wymagają więcej niż 90 IQ, albo gdy się przyjmie, że podstawowe założenia naszej nauki – bez zważania na wszelkie odkrycia dokonane w międzyczasie – nie miały prawa wykroczyć ponad Locke’a na Zachodzie i ponad Marksa na Wschodzie.

Istotny impuls dla nauk społecznych w Europie Zachodniej przyniosły dopiero skutki młodzieżowej rewolty 1968 roku. Ten protest przeciwko skostniałej tradycji społeczeństw burżuazyjnych spowodował, że od początku lat siedemdziesiątych w tempie przyspieszonym przenikały ze Stanów Zjednoczonych do Europy nowe idee, ukazywało się wiele tłumaczeń, europejscy naukowcy wyruszali za ocean po nową wiedzę. Jak wiemy, kraje Europy Środkowej mogły w pełni korzystać z dorobku nauk humanistycznych uwolnionych spod wpływu ideologii dopiero ponad dwadzieścia lat później,

czego przykładem był przełom, jaki miał miejsce w Polsce po 1989 roku. Ten trwający do dziś czas otwarcia na nowe idee można i warto wykorzystać do przybliżenia założeń teoretycznych i rozwiązań praktycznych podejścia Gestalt w pedagogice.

Źródła gestaltowskiego nurtu w edukacji można szukać w amerykańskim ruchu „wolnych szkół”, który pojawił się w pierwszej połowie lat sześćdziesiątych XX stulecia jako reakcja na pełen autorytaryzmu i przesadnie technologiczny system wychowania. W ten eksperymentalny ruch w edukacji zaangażował się Paul Goodman, jego córka – Susan, i psychoterapeuta gestaltowski – Georg Dennison (P. Goodman, 1975). W latach siedemdziesiątych XX wieku na dobre rozwinął się trwający nadal proces włączania do naukowej wiedzy pedagogicznej doświadczeń różnych – wcześniejszych i późniejszych – nurtów psychologii, reprezentowanych na przykład przez humanistycznie zorientowanych psychologów: Carla R. Rogersa, Charlotte Bühler, Abrahama Masłowa, Ruth Cohn, twórców psychologii postaci i psychologii Gestalt: Maxa Wertheimera, Kurta Koffkę, Kurta Lewina, Kurta Goldsteina, i prekursorów terapii Gestalt: Fritza i Laureę Perlsów, Paula Goodmana.

W pierwszej w Europie całościowej publikacji książkowej na temat podejścia Gestalt w edukacji, napisanej przez współpracowników F. S. Perlsa – Hilariona Petzolda i Georga I. Browna, przedstawiono szkic przesłanek teoretycznych zastosowania założeń terapii Gestalt w nauczaniu i wychowaniu oraz opis doświadczeń z jej wykorzystania w doskonaleniu zawodowym nauczycieli (zob. H. Petzold, G. I. Brown, 1977). W kolejnej publikacji rozwinęto podstawy teoretyczne pedagogiki Gestalt. Wskazano na jej źródła wywodzące się zarówno z terapii Gestalt (Fritz Perls), jak i z edukacji przez stapanie się (*confluent education*) (Georg I. Brown), antropologii stosowanej – agogiki holistycznej (Hilarion Petzold) oraz zajęć interakcyjnych skoncentrowanych na temacie (*Themenzentrierte Interaktion*) (Ruth Cohn)⁵. *Confluent education*, czyli edukacja przez stapanie się, pozwoliła zweryfikować eksperymentalnie możliwość wykorzystania dorobku psychoterapii Gestalt w edukacji (zob. G. I. Brown, H. Petzold, 1978). Agogika integracyjna, określana inaczej jako antropologia stosowana, opiera się na założeniu, że człowiek jako podmiot ciała, psychiki i ducha żyje w nierozzerwalnym związku ze środowiskiem społecznym i ekologicznym. Zdobywa swoją tożsamość dzięki temu, że wchodzi w interakcje z tym środowiskiem. Z agogiki wynikają następujące przesłanki antropologiczne, ważne z punktu widzenia celów pedagogiki Gestalt (zob. O. A. Burow, K. Scherpp, 1981, s. 124; B. Śliwerski, 1998, s. 66):

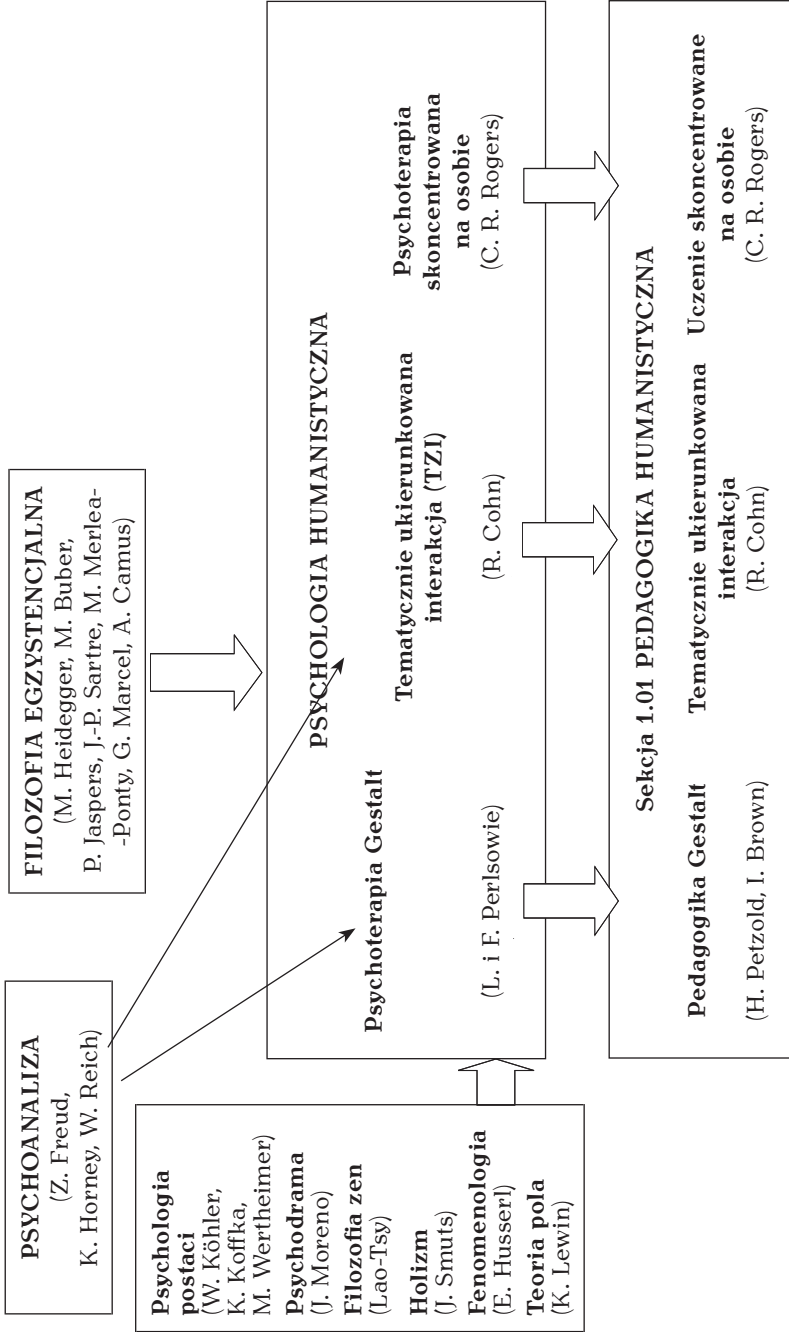
⁵ Taki naukowy fundament pedagogiki Gestalt opisują między innymi: O.-A. Burow, K. Scherpp – 1981, s. 119–122 i B. Śliwerski – 1998b, s. 160–161.

-
- człowiek jest w istocie organizmem godnym zaufania;
 - człowiek ma ogromne możliwości, których wykorzystanie wymaga stworzenia odpowiednich warunków;
 - człowiek jest istotą społeczną;
 - człowiek jest ze swej istoty aktywny, zmienia się dzięki własnej aktywności i interakcji ze swoim otoczeniem;
 - indywidualum dąży do wszechstronnego rozwijania swoich zdolności i możliwości;
 - postępowanie człowieka można zrozumieć jedynie całościowo.

Zajęcia interakcyjne skoncentrowane na temacie są propozycją edukacji, której celem jest integracja treści kształcenia (TO) z indywidualum – posiadającym swoją niepowtarzalną biografię, potrzeby (poznawcze, emocjonalne, cielesne, duchowe, moralne etc.), umiejętności komunikowania się z samym sobą – (JA), otoczeniem (GLOB) oraz grupą, której ów proces edukacyjny dotyczy (MY).

Współczesną wiedzę o najistotniejszych gestaltowskich wymiarach uczenia się i rozwoju można odnaleźć w takich publikacjach, jak: O. A. Burow i K. Scherpp (1981); O. A. Burow, H. Quitmann, M. P. Rubeau (1987); O. A. Burow (1988); M. Thanhoffer, R. Reichel, R. Rabenstein (1996); R. Luca, M. Winscherman (1995); R. Reichel, E. Scala (1996); Heinrich Dauber (2001). W Polsce zaś na ten temat pisał B. Śliwerski (1992b, 1998a, 1998b).

Schemat 1. Źródła podejścia Gestalt



Źródło: opracowanie autora na podstawie między innymi: O. A. Burow, H. Quitmann, M. P. Rubeau, 1987, s. 12; V. Buddrus, 1995, s. 103.

Jak wynika z powyższego schematu, pedagogika Gestalt jest rozległym obszarem koncepcyjnym inspirowanym przez wiele źródeł. Wśród nich należy wymienić psychoanalizę, fenomenologię, filozofię egzystencjalną, psychologię i pedagogikę humanistyczną, terapię Gestalt, psychodramę, tematycznie ukierunkowaną interakcję (TZI), dynamikę grupową, uczenie skoncentrowane na osobie. Trzeba także przypomnieć, że wiele ją łączy z ideami Nowego Wychowania (zob. J. Sobczak, 1998, s. 18–45) i Niemieckiej Pedagogiki Reform⁶, jak bowiem podkreślił O. A. Burow (1995, s. 208), pedagogika Gestalt przejęła z nich wiele myśli, impulsów i metod.

2.3. Między autorytetem irracjonalnym i racjonalnym, czyli „kim był Bodo?”⁷

Analizując społeczny i indywidualny wymiar bytu jednostki, można przyjąć założenie, że człowiek tylko wtedy jest w stanie zrealizować swoje wszystkie możliwości, gdy w procesie twórczym wejdzie w związki z innymi ludźmi. Dzięki temu istnieje cywilizacja, kultura, społeczeństwo (I. Orth, H. G. Petzold, 1993, s. 99), szczególną rolę należy przypisać szkole i uczeniu się, czyli procesowi rozwojowemu jednostki wkomponowanemu w relacje społeczne. Owe relacje są odzwierciedlone w stosunku władzy, jaką posiadają dorośli nad młodymi (M. Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 159), i mogą czasem przybierać tak karykaturalny wymiar, że nie będzie przesadą mówić wręcz o przetrwaniu. Za przykład niech posłuży relacja absolwenta jednego ze znanych warszawskich liceów (Z. Mencil, 2003, s. 87):

[...] nauczycielka języka rosyjskiego nie uczyła nas w ogóle – proszę rozumieć to w sposób jak najbardziej dosłowny. Przez cztery lata lekcje odbywały się zgodnie z planem, ale były fikcją. Zaraz po dzwonku nauczycielka pojawiała się w klasie, siadała za stołem nauczycielskim, po czym natychmiast zapadała w senne odrętwienie, rodzaj letargu, od czasu do czasu przerywanego tylko po to, by przejrzeć jakieś czasopismo albo pogmerać leniwie w torbie. Świadomi, że przez godzinę mamy wolne, na lekcjach języka rosyjskiego odrabialiśmy prace domowe z innych przedmiotów albo odpoczywaliśmy, grając w inteligencję lub okręty. [...] Nauczyciel języka niemieckiego był w porównaniu z nią potworem – bano się go wprost panicznie. Ciężki, zwalisty, z mięsistą purpurową twarzą i z łysiną zaczesywaną na pożyczkę twierdził, że jest uderzająco podobny do Rogera Moore’a z serialu „Święty” i oczekiwał potwierdzenia tej niedorzeczności. Do chłopców, nie wiadomo dlaczego, zwracał się wyłącznie per „Alojzy”, do dziewcząt zaś per „Franciszka”. Wzywając do odpowiedzi, rzucał każdemu w twarz pogardliwe: „Dukaj!”. Na jego lekcjach panowała wzorowa dyscy-

⁶ Pedagogikę Gestalt w taki sposób postrzegał Hilarion Petzold w wydanej wspólnie z Georgem I. Brownem książce *Gestaltpädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung* (1977, s. 7).

⁷ Tytuł nawiązuje do przedstawionej w tekście absurdalnej sytuacji społecznej, w której nauczający manipulował uczącymi się.

plina, na najmniejsze jej naruszenie reagował wybuchami niepoohamowanej wściekłości. W przypływie dobrego humoru lubił zakładać się o tabliczkę wedlowskiej czekolady, że nikt nie zagnie go ze znajomości niemieckiego słownictwa. Ktoś, kto przyjmował zakład, wyszukiwał w wielkim słowniku niemiecko-polskim i polsko-niemieckim dowolne rzadko używane niemieckie słowo, wypisywał je na tablicy, nauczyciel zaś podawał bezbłędnie polski odpowiednik i inkasował czekoladę, którą niezwłocznie pochłaniał, oblizując palce. Zajadły wróg nowoczesnych metod nauczania wymagał jednego: kucia, kucia i jeszcze raz kucia. Wkuwaliśmy więc na blachę niemieckie czytanki i jestem pewien, że do dzisiaj każdy, kogo uczył, obudzony w środku nocy pytaniem: Wer war Bodo? (kim był Bodo?), odpowie bez wahania: Bodo war ein Riese (Bodo był olbrzymem). Nigdy w życiu nie spotkałem pedagoga, który nawet kompletnych osłów i wałkonii potrafiłby tak mobilizować do wysiłku.

Gdyby w komentarzu do opisywanych wyżej sytuacji oprzeć się na myślach Ericha Fromma (1996), to można powiedzieć, że każdy pedagog – pozostając w specyficznych relacjach ze swoimi wychowankami – stoi przed wyborem – rozstrzyga między **autorytetem irracjonalnym i racjonalnym** (J. Przesmycka-Kamińska, J. Pietraszko, 1994, s. 30–31). Ten pierwszy rodzaj autorytetu wiąże się ze sprawowaniem władzy nad człowiekiem, drugi zaś opiera się na równości osób, mimo że posiadają różny zakres wiedzy i umiejętności. **Irracjonalność versus racjonalność** w pojmowaniu istoty autorytetu można w warunkach szkolnych ująć w strukturę **autorytet nadany versus autorytet dokonań**. Źródłem autorytetu nadanego jest samo przyjęcie roli zawodowej przez nauczyciela i społecznie akceptowane podporządkowanie mu uczniów. Istotą zaś autorytetu dokonań jest jego budowanie na podstawie poziomu kompetencji zawodowych oraz jakości relacji interpersonalnych. W taki właśnie kontekst wpisuje się gestaltowskie podejście w edukacji, w którym każda forma uczenia się – nie ograniczona bynajmniej do lekcji – w istocie powinna służyć spotkaniu i rozwijającemu potencjał człowieka kontaktowi ze sobą, innymi ludźmi i otaczającym światem.

2.4. Proces edukacji w podejściu Gestalt

Poszukując syntetycznej antropologicznej wykładni dla oddziaływań pedagogicznych z perspektywy Gestalt, możemy oprzeć się na poglądach H. Petzolda (1993, za: H. Dauber, 2001b, s. 115) i uznać, że **istotą edukacji w podejściu Gestalt jest bezpośrednie i całościowe porozumiewanie się między podmiotami na płaszczyźnie ciała, rozumu i uczuć, przy czym urzeczywistnianie owego holistycznego myślenia o człowieku wiąże się ze świadomością własnej przestrzeni życiowej, tworzenia własnej przestrzeni działania, uświadomienie sobie własnego pochodzenia oraz uznania ograniczoności własnego poznania, własnej świadomości i doczesności swojej egzystencji**.

Założenia te nie są obce także innym nurtom pedagogiki humanistycznej. Ta holistyczna wizja człowieka wyraźnie wskazuje, że w każdej sytuacji edukacyjnej – a szczególnie w szkole – człowiek posiada własny, niepowtarzalny rytm dojrzewania, stanowi o własnym rozwoju i autonomii, buduje swoje człowieczeństwo. Twierdzenie, że dziecko stanowi *tabula rasa* – niezapisaną tablicę – można zaliczyć do relikwów myślenia pedagogicznego, w relacjach z nauczycielem mądrość dziecka nie jest bowiem wcale mniejsza, lecz jest po prostu inna. Celem edukacji powinno się stać „wyciąganie na światło dzienne mądrości talentów właściwych dzieciństwu” (T. Moore, 1992, s. 71). Gestaltowska koncepcja pracy dydaktycznej jest oparta na kontakcie między jednostką a środowiskiem (R. Fuhr, 1991, s. 145–147). Można powiedzieć, że w rozwiązaniu modelowym osoba ucząca się pozostaje w kontakcie z treściami kształcenia i w dynamicznym układzie interpersonalnym tworzy własną wiedzę, przy czym treści kształcenia należy rozumieć jako

[...] każde skumulowane i zgeneralizowane doświadczenia ludzkości, które ze względu na swoją wartość zostały uwzględnione w planach nauczania,

zaś wiedzą jest „[...] wszystko to, co uczący przyswajają sobie przez zajmowanie się treściami kształcenia”. Jak twierdzi Reinhardt Fuhr (1991, s. 146–147), aby scharakteryzować proces kontaktu uczącego się z treściami edukacyjnymi, można użyć analogii do spożywania i trawienia pokarmu (inspirowanej niewątpliwie myślami F. Perlsa). Otóż osoba ucząca się inicjuje kontakt (czyli pobudza apetyt), rozpoznając w treściach kształcenia interesujący ją obszar. Spośród treści, z którymi pozostaje w kontakcie, wybiera coś (czyli konsumuje), a następnie zajmuje się tym (czyli przeżuwa), wbudowując, poszerzając i odnawiając swoją wiedzę. W rezultacie kontakt wchodzi w fazę końcową – następuje asymilacja i integracja wiedzy (czyli strawienie). Jeśli wiedzę uznać za akt twórczy, nierozzerwalnie związany z człowieczą potrzebą samorealizacji, to pragnienie zdobywania wiedzy jest cechą immanentną człowieka. Jednak współczesny człowiek żyje w niezwykle skomplikowanym świecie, w coraz większym wyobcowaniu z natury i związanym z tym zaburzonym odczuwaniem dynamiki własnych procesów wewnętrznych. Cywilizacja bowiem od dawna narusza psychologiczne, ekologiczne i społeczne podstawy życia człowieka. Zjawiska te nie ominęły także szkoły. Nic zatem dziwnego, że ulega zaburzeniu kontakt jednostki ze światem, a przede wszystkim asymilacja i integracja treści kształcenia. Przyglądając się współczesnej szkole, dostrzegamy przede wszystkim ograniczenie podmiotowości uczniów i nauczycieli. Marginalnie traktuje się aktywność poznawczą jednostki, poznanie zmysłowe i emocje towarzyszące uczeniu się. Założona *a priori* skuteczność procesów nauczania powoduje narzucanie kontaktu z treściami kształcenia (sprowadzonego najczęściej do werbalizmu), a w rozbudowanych mechanizmach kontroli wyników nauczania przy pomocy ocen sprawdza się ilość przyswojonych treści, a nie wiedzę.

W związku z tym uczący się są przymuszani do „połknięcia” treści, zamiast je „przeżuwać” (por. R. Fuhr, 1991, s. 146). Mówiąc krótko, zaburzony kontakt z treściami kształcenia powoduje, że ulegają one jedynie częściowej asymilacji i integracji z dotychczasową wiedzą uczącego się.

Zatem tym bardziej ważne stają się pytania: czego uczymy się naprawdę w szkole i poza nią?, jak środowisko społeczne może utrudniać rozwój intelektu, emocji i twórczego działania?, jaki udział mają w tym nauczyciele? Opisane wyżej problemy z natury rzeczy interesują pedagogów Gestalt, ponieważ praca z ewentualnymi zakłóceniami w procesie nauczania – uczenia się jest jednym z filarów Gestaltu.

Pedagogikę Gestalt zalicza się do tej grupy koncepcji pedagogicznych, o których można powiedzieć, że stanowią alternatywę wobec istniejącej powszechnej rzeczywistości pedagogicznej. Alternatywne nurty pedagogiczne łączy gotowość do zmiany tych uwarunkowań edukacji w wymiarze powszechnym, które w wyraźny sposób zaburzają proces nauczania – uczenia się. W szczególności zaś chodzi o niezgodę na (A. O. Burow, 1991, s. 141):

- brak całościowego zajmowania się charakterem procesów nauczania i uczenia się;
- niedostateczne zwracanie uwagi na indywidualność i zróżnicowanie zarówno uczniów, jak i pedagogów;
- uczenie się traktowane jako trening depersonalizacji i nieskutecznego obowiązkowego działania;
- tendencję do formowania u uczniów dyspozycyjności;
- skłonność szkół powszechnych do oddalania się od życia i pozbawionej sensu rytualizacji;
- ukryty, selekcyjny charakter szkół;
- niedostateczne zajmowanie się potrzebami nauczycieli i uczniów;
- rozdziewiek między skutecznością dydaktyczną i wychowawczą;
- niedostatek humanizmu.

Pojęcie „**edukacja**” można rozumieć jako **wyprowadzenie**. Zbyt często jednak termin ten interpretuje się jako wyprowadzanie z dzieciństwa, choć prawdopodobnie słuszniej byłoby odczytywać go jako wyjawianie możliwości, talentów i uzdolnień tkwiących w każdym człowieku. We współczesnej edukacji pojęcie **rozwój** konotuje specyficzne myślenie o skuteczności szkoły. Miarę tej konotacji wyznacza liniowy, systematyczny i – co ważne – mierzalny wzrost różnych kompetencji uczących się. W tak postrzeganym szkolnym rozwoju człowieka nie akceptuje się stagnacji, błędów, cofania się. Pejoratywnego znaczenia – w kontekście rozwoju – nabiera także pojęcie **niedojrzałości** jako stanu wartościującego jednostkę na każdym etapie kształcenia, a nie (ewentualnie) wyjściowego w karierze szkolnej dziecka. W tym kontekście warto odnieść się do postulatów, których źródłem są doświadczenia gestaltowskiego nurtu w psychoterapii. Z uwagi na to, że odnoszą się do relacji między osobą a światem, wyznaczają pole konstruktywnego kontaktu, budującego zdrową psychicznie, zdolną do skutecznego

uczenia się jednostkę, wydają się ważne także w pedagogice Gestalt. Oto lista tych dezyderatów (zob. C. Naranjo, 1970, za: Ch. Sills, S. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 42):

1. Żyj w „teraz”.
2. Żyj „tu”, w aktualnej sytuacji.
3. Akceptuj siebie takim, jakim jesteś.
4. Postrzegaj swoje środowisko takim, jakie ono jest, a nie takim, jakie Twoim zdaniem powinno być. Nawiązuj kontakt z tak postrzeganym środowiskiem.
5. Zachowuj się uczciwie wobec siebie.
6. Wyrażaj siebie, mówiąc, co czujesz, co myślisz, czego chcesz. Nie manipuluj sobą i innymi ludźmi przez racjonalizację, oczekiwania, osądy i zniekształcenia.
7. Doświadczaj całą gamę emocji – zarówno przyjemnych, jak i niemiłych.
8. Akceptuj tylko te oczekiwania wobec Ciebie, które nie są sprzeczne z Twoją wiedzą o sobie.
9. Zachowaj gotowość do eksperymentowania, by napotkać nowe sytuacje.
10. Otwórz się na zmianę i rozwój.

Oczywiście powyższe sformułowania wyznaczają pewne standardy idealne i, co warto podkreślić, trzeba je postrzegać raczej jako dynamiczną drogę ku tym celom, a nie osiągnięcie takiego stanu. Pedagogika Gestalt czerpie inspirację z tak rozumianej koncepcji zdrowia psychicznego i analizując sytuacje typowe dla powszechnej edukacji, wskazuje na zagrożenia dobrego samopoczucia jednostki w szkole i rezultatów jej uczenia się. Uczniowie mogą nadmiernie uzależnić się od wsparcia otoczenia, polegać na ważnych osobach w szkole (na przykład na nauczycielach, przywódcach rówieśniczych) do tego stopnia, że stają się biernymi i niezdecydowanymi jednostkami oczekującymi wskazówek, by działać. Uzależnienie to prowadzi zwykle do podporządkowania się żądaniom innych, bez uwzględnienia własnych uczuć, przekonań czy pragnień. Na przeciwnym biegunie mogą pojawić się także dążenia do zachowania nadmiernej niezależności, separacji, zerwania kontaktu. Brzemienne w skutki jest ograniczanie pola własnych doświadczeń, doznań, uczuć i myśli do tego stopnia, że traci się kontakt z własnym JA – dotyczy to zarówno uczniów, jak i nauczycieli. W warunkach tradycyjnej, powszechnej edukacji nieuchronnie tracimy część siebie, obowiązuje w niej bowiem specyficzny obraz człowieka, wyznaczony celami wychowania. Szkoła odrzuca istnienie przeciwieństw, zezwalając jedynie na akceptowane wychowawczo zachowania i nagradzając je. Obrazuje to linearny model postrzegania przeciwieństw, w którym ludzkie cechy świadczące o odmienności znajdują się na dwóch biegunach kontinuum. W tym rozumieniu człowiek może być tylko radosny albo smutny.

Schemat 2. Linearny model postrzegania przeciwieństw na kontinuum



Źródło: opracowanie własne.

Schemat 3. Symboliczne przedstawienie holistycznego modelu przeciwieństw pozostających w równowadze, oparte na znaku używanym przez niektóre nurty buddyjskie



Źródło: S. Ginger, A. Ginger, 1994, s. 147.

W podejściu Gestalt – wzorując się na myśli filozoficznej Wschodu – podkreśla się wagę dwóch stanów istnienia określanymi mianem **yin i yang** (zob. S. Ginger, A. Ginger, 1994, s. 147–148). Każda jakość ma co prawda swoje przeciwieństwa, ale oznacza to, że człowiek jest jednocześnie radosny i smutny. Tak rozumiane przeciwieństwa pozwalają zaistnieć stanowi pośredniemu, w którym możemy być otwarci na każdą możliwość i każde doświadczenie.

W szkole musimy przyjmować rolę człowieka posłusznego, podporządkowanego, spokojnego, uprzejmego. Zabronione jest ujawnianie innych cech stanowiących przeciwieństwo drugą część człowieczej natury – porywczoności, niechęci do pracy, nerwowości itp. Nie oznacza to bynajmniej, że pedagogika Gestalt koncentruje się na tej stronie zachowania człowieka. Chodzi tu raczej o całościowe postrzeganie ludzkiej natury i taki sposób pracy, by zamiast tłumienia zaburzeń i instrumentalnego wygaszania zachowań niepożądanych tworzyć okazje do pracy z zaburzeniami⁸. Relacje interpersonalne w szkole nie opierają się na szczerą wymianę uczuć, pragnień i myśli, lecz są zniekształcone przez różnego rodzaju zwyczaje, przesady, wyuczone zachowania. Proces nauczania – uczenia się zbyt często staje się grą, w której podstawą są doświadczenia z przeszłości i wyobrażenia

⁸ Jedną z ciekawych – pod względem teoretycznym i empirycznym – propozycji pracy z zaskłóceniami jest publikacja Teresy Borowskiej *Emocje dzieci i młodzieży. Zasoby – rozwijanie* (2006).

przyszłości, a wtedy i nauczyciel, i uczeń musi być kimś innym, niż jest w istocie. Funkcjonowanie „tu i teraz” jest niestety marginesem szkolnej rzeczywistości.

2.4.1. Uczenie się a kontakt

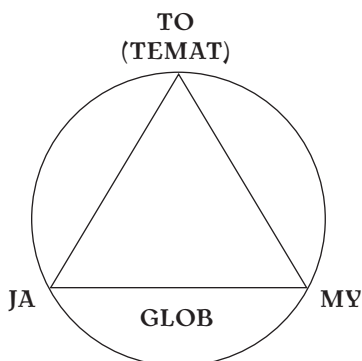
Jak twierdzą pedagodzy Gestalt, „uczenie się zachodzi na granicy kontaktu” i owa granica jest miejscem, w którym następuje rozpoznanie i decyzja otwarcia się na coś nowego w naszym życiu (zob. O. A. Burow, 1988, s. 84). Dlatego jednym z istotnych założeń pedagogiki Gestalt jest uznanie zjawiska kontaktu za podstawę nauczania i uczenia się. W procesie kontaktu możemy wyróżnić kilka faz:

- inicjacja kontaktu (na przykład poszukiwanie tematu, uświadamianie potrzeb, poszukiwanie sposobów podniesienia motywacji do działania, przybliżenie problemu);
- podjęcie aktywności (próby różnorodnych działań z wykorzystaniem wszelkich dostępnych środków);
- integracja doświadczeń (zebrane różnorodne doświadczenia mogą być porządkowane, odrzucane, wartościowane, rozróżniane itp.);
- rozwiązanie (pojawia się świadomość wyników osiągniętych w działaniu, uświadamiane są nowe problemy do rozwiązania).

W sytuacji kontaktu granicznego u osoby uczącej się mogą wystąpić zaburzenia mające źródło w indywidualnej biografii. Jednym z celów pedagogiki Gestalt jest wspieranie uczniów w rozpoznawaniu i zrozumieniu własnych, zdeterminowanych osobowościowo sposobów uczenia się. Niepowtarzalny, indywidualny charakter uczenia się określa zasada: dla każdej osoby to, czego potrzebuje **tutaj i teraz** dla rozwinięcia i zaspokojenia swoich indywidualnych potrzeb (zob. O. A. Burow, 1995, s. 258). Takie myślenie o uczeniu się jest alternatywą dla dominującego w powszechnej edukacji rozwiązania: dla wszystkich to samo, w tym samym czasie. Opisany model czterech faz kontaktu w procesie uczenia się powinien również uwzględniać wpływ dynamicznej równowagi, jaka ma zaistnieć w grupie uczących się osób. Zatem każdy – zarówno uczący się, jak i osoba pomagająca się uczyć – (JA) pozostaje w kontakcie z konkretną rzeczywistością (ŚWIAT), innymi osobami w grupie (MY), włączając się w realizację tematu (TO). W rezultacie powinno nastąpić domknięcie całości wieńczące proces uczenia się. Taki sposób edukacji opracowała i rozwinęła Ruth Cohn⁹.

⁹ Model zajęć interakcyjnych skoncentrowanych na temacie (*Themenzentrierte Interaktion*) opracowała Ruth Cohn ze współpracownikami z Workshop Institute for Living Learning (R. Cohn, 1975; R. Cohn, A. Farau, 1984).

Schemat 4. Uczenie się jako świadomie organizowany proces dynamicznej równowagi między jednostką (JA), grupą (MY), tematem (TO) i otaczającym światem (GLOB)



Źródło: H. Quitmann, 1985, s. 187.

Trzeba podkreślić, jak ważne jest całościowe podejście do doświadczania kontaktu z otaczającym światem (GLOB), z innymi członkami grupy (MY), ze samym sobą (JA) i z problemem będącym tematem zajęć (TO). Umożliwia to bowiem uczestnikom procesu uczenia się – zarówno uczącym się, jak i nauczającym – integrację sfery myślenia, emocji i działania. Szczególnego znaczenia nabierają wewnętrzne obszary kontaktu z samym sobą, co powinno prowadzić do holistycznego stanu – jedności ciała, intelektu i uczuć. Uzasadnieniem powyższych rozważań może być wypowiedź C. R. Rogersa (2002a, s. 142–143), który opisał kontakt z samym sobą i innymi w taki oto sposób:

Kiedy osiągam najwięcej jako facylitator grupy lub terapeuta, odkrywam coś nowego. Dostrzegam, że kiedy jestem najbliżej swego wewnętrznego, intuicyjnego „ja”, kiedy pozostaję w kontakcie z tym, co we mnie nieznanne, kiedy zapewne jestem w nieco odmiennym stanie świadomości, wówczas sama moja obecność przynosi ulgę i pomaga innym. W żaden sposób nie mogę takiego stanu wymusić, lecz kiedy odprężam się i zbliżam do swojego transcendentnego jądra, mogę się zachowywać dziwnie oraz impulsywnie, w sposób, którego nie można racjonalnie uzasadnić, który nie ma nic wspólnego z moimi procesami myślowymi. Te dziwne zachowania w pewien sposób okazują się jednak właściwe: wydaje się, że mój wewnętrzny duch sięgnął i dotknął wewnętrznego ducha drugiego człowieka. Nasza relacja wykracza poza samą siebie i staje się częścią czegoś większego. Pojawiają się głęboki rozwój, uzdrawianie, energia.

W tak pojmowanym procesie uczenia się czymś absolutnie podstawowym jest aktywność podmiotu, podjęcie przezeń działania. Dla podkreślenia wagi tego faktu istotne wydają się rozważania Hansa-Georga Gadamera (2000, s. 94), który odnosząc się do teorii rozwiniętej przez Arystotelesa, podkreślił, że

zrobić coś znaczy przez swoje działanie, przez swoją pracę powołać do życia coś, czego przedtem nie było: z reguły chodzi o coś użytecznego, narzędzie, przedmiot użytku [...]

Bez wątpienia można także mówić o rezultacie poznawczym tego procesu – wszak działanie, w wyniku którego powstaje coś nowego w sensie materialnym, przynosi wiedzę o procesie tworzenia i jego efektach. Co więcej jednak, to właśnie podejście Gestalt wskazuje na możliwość budowania nowej wiedzy o otaczającej nas rzeczywistości także za pomocą wyobraźni. Zmiany mentalne w wyniku procesów uczenia się mogą stanowić podstawę działania w rozumieniu H.-G. Gadamera.

Najbogatszym źródłem wiedzy na ten temat jest oczywiście uważna obserwacja otaczającego nas świata. Małe dziecko przeżywa różne stany emocjonalne w niezwykle intensywny sposób. Kiedy jest głodne – krzyczy, wymachuje rękoma; kiedy jest smutne – płacze; kiedy się cieszy – śmieje się głośno, biega. Zatem zarówno przeżywane przez człowieka emocje pozytywne przynoszące przeżycia przyjemne, jak i emocje negatywne związane z odczuwaniem przykrości pozwalają mu dokładnie określić jego relacje ze światem. Uczucia przyjemne przynoszą poczucie dobrostanu, szczęścia, wewnętrznej siły, nieprzyjemne zaś (na przykład gniew, strach, wstręt, niepokój) pozwalają określić inne cechy sytuacji. Takie decyzje ważne dla *status quo* jednostki osiąga się dzięki harmonijnemu połączeniu intelektu (myślenia), emocji (uczuć) i ciała (działania) (zob. O. A. Burow, H. Quitmann, M. P. Rubeau, 1987, s. 17).

W szkole oczekuje się głównie uczuć pozytywnych, które jak się powszechnie uważa, powinny być wzmacniane i rozwijane. Na przeciwnym biegunie sytuują się uczucia negatywne, których w środowisku szkolnym nie powinno się czy nie wypada przeżywać, a tym bardziej ich okazywać. Zatem kiedy pojawiają się emocje uznawane za negatywne, otoczenie szkolne próbuje je zagłuszyć. Dziecko dorastające w świecie dorosłych – na przykład w szkole, w rodzinie – dowiaduje się, że zachowania agresywne, złośczenie się, robienie min, płacz itp. są niemile widziane. Mówiąc krótko, dziecko uczy się hamowania wielu reakcji emocjonalnych, ponieważ dorośli komunikują mu: nie wolno się złościć, uspokój się wreszcie, bądź cicho, nie płacz, zachowuj się grzecznie. Taka sytuacja nie pozwala na doświadczanie i uświadomienie sobie zachowań towarzyszących uczuciom i ogranicza próby nie tylko konstruktywnego reagowania, ale i zmiany zachowań. Kiedy więc dochodzą do głosu uczucia uznawane przez dorosłych za niewłaściwe, najczęściej pojawia się poczucie winy i chęć ich stłumienia. W procesie wychowania często akceptuje się także takie emocje negatywne, jak lęk czy wstyd. Wszystko to prowadzi do tworzenia psychologicznych mechanizmów obronnych, które są sposobem radzenia sobie w sytuacjach trudnych emocjonalnie. Na dodatek zagłuszaniu różnego rodzaju emocji mogą

służyć także stosunkowo łatwo dostępne środki zmieniające świadomość – alkohol, narkotyki, leki psychotropowe.

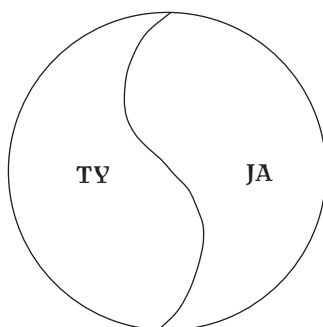
Nie dziwny się zatem, że tradycyjny podział emocji na **właściwe** (akceptowane społecznie) i **niewłaściwe** (pozbawione akceptacji) może utrudnić przyjęcie innego, alternatywnego punktu widzenia. Chodzi mianowicie o społeczną akceptację prawa do przeżywania różnych uczuć i konstruktywne podejście do sposobów ich wyrażania, czyli działania. Innymi słowy – z punktu widzenia podejścia Gestalt mamy do czynienia nie tyle ze złymi lub dobrymi emocjami, lecz bywają lepsze lub gorsze sposoby ich okazywania innym ludziom.

2.4.2. Spotkanie ucznia i nauczyciela

Kiedy myślimy o podejściu Gestalt w pedagogice, warto jeszcze raz podkreślić antropologiczne przesłanki kreatywności jednostki, która w tej koncepcji gra szczególną rolę. Człowiek, pozostając w związkach z innymi ludźmi, ma możliwość wykorzystania swojego potencjału w procesie twórczym, ale także współtworzy cywilizację, kulturę, społeczeństwo (I. Orth, H. G. Petzold, 1993, s. 99).

Konieczna więc wydaje się reorientacja sposobu postrzegania ucznia i nauczyciela oraz ich wzajemnych kontaktów. Nawiązując do koncepcji Martina Bubera (1992), można wymieni kilka rodzajów relacji między uczniem i nauczycielem. Warto podkreślić, że chodzi tu bardziej o pewne nastawienie, ponieważ permanentne funkcjonowanie w modelowej, oczekiwanej relacji **JA – TY** należy traktować raczej jako ideę, a nie jako nieustannie przeprowadzany proces.

Schemat 5. Model holistycznie pojmowanej relacji JA – TY jako spotkania między osobą i osobą



Źródło: O. A. Burow, H. Quitmann, M. P. Rubeau, 1987, s. 17.

Do krótkiej charakterystyki kilku typów ewentualnych relacji w spotkaniach nauczyciela i ucznia posłuży układ, którego podstawą jest pełna podmiotowość i samoświadomość każdego z partnerów. Możemy powiedzieć, że spotyka się (JA) UCZEŃ i (JA) NAUCZYCIEL, co przedstawia schemat 6.

Schemat 6. Relacja między podmiotem-ucznem a podmiotem-nauczycielem;

(JA) UCZEŃ \leftrightarrow (JA) NAUCZYCIEL

Źródło: opracowanie własne.

Jest to podstawa budowania relacji JA – TY między nimi. Jak twierdzi M. Buber, każdy w kontakcie z drugą osobą zamiast przedmiotowego traktowania, proponuje spotkanie, dialog, w którym każda osoba jest postrzegana jako niepowtarzalny, całościowy byt niepodlegający jakiegokolwiek charakterystyce psychologicznej. Oczywiście, jak w każdym rozwiązaniu modelowym, myślimy o tym, by pedagogowi jak najczęściej udawało się stworzyć taką właśnie relację. Opisany model związku interpersonalnego można uznać za charakterystyczny dla podejścia Gestalt, ponieważ zdolność do kontaktu z różnorodnymi stronami własnego JA jest impulsem do nawiązywania zróżnicowanych kontaktów z innymi (MY).

O odstępstwach od relacji modelowej prowadzących do zaburzeń interpersonalnego porozumiewania się możemy mówić wtedy, gdy na przykład uczeń jest przedmiotem oddziaływań nauczyciela przyjmującego rolę eksperta. Oznacza to wejście w układ (TO) UCZEŃ – (JA) NAUCZYCIEL.

Schemat 7. Relacja między podmiotem-nauczycielem a przedmiotem-ucznem

(JA) NAUCZYCIEL

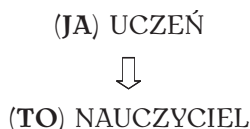


(TO) UCZEŃ

Źródło: opracowanie własne.

Podmiotowość jest bowiem zarezerwowana dla nauczyciela, zaś uczniowi pozostaje poddanie się jego kompetencji zawodowej i władzy. Ponieważ społeczeństwo narzuca swoiste przepisy roli nauczyciela i ucznia, taki rodzaj relacji pojawia się najczęściej, cechuje tradycyjny model nauczania – uczenia się. Wielokrotnie zdarza się, że nauczyciele o niskich kompetencjach merytorycznych (z konkretnej dziedziny wiedzy) uciekają się do stosowania przemocy strukturalnej po to, by utrzymać relację (TO) UCZEŃ – (JA) NAUCZYCIEL.

Schemat 8. Relacja między podmiotem-ucznem a przedmiotem-nauczycielem



Źródło: opracowanie własne.

Kiedy mamy do czynienia z relacją (JA) UCZEŃ – (TO) NAUCZYCIEL, to w istocie trudno mówić o rozwoju ucznia. Typowym przykładem takiej relacji jest pajdocentryzm sprowadzający nauczyciela do roli przyzwalającego na wszystko opiekuna. Natomiast w relacji typu (TO) UCZEŃ – (TO) NAUCZYCIEL mamy do czynienia z totalnym nieporozumieniem i dramatyczną sytuacją obustronnego uprzedmiotowienia. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń nie są w stanie nawiązać kontaktu między sobą. Cechą charakterystyczną jest obustronne manipulowanie i wykorzystywanie zamykające drogę do jakiegokolwiek rozwoju, uniemożliwiające uczenie się.

Świadomość wagi opisywanych relacji interpersonalnych jest niezwykle istotna. Warto bowiem przypomnieć, że problemy i troski towarzyszące człowiekowi w dzieciństwie i okresie dojrzewania mogą być małe lub ogromne, wywoływać jedynie niepokój bądź druzgocące poczucie zagrożenia egzystencjalnego. Jeśli uznamy, że takich sytuacji nie sposób uniknąć – a źródłem tych problemów często jest szkoła – to konieczność udzielania wsparcia przez dorosłych wydaje się bezdyskusyjna. W praktyce takie wsparcie może polegać na unikaniu zarówno przeciążania, jak i niedostatecznego stymulowania dziecka. Potrzebne jest świadome, uważne, pełne uczucia zainteresowanie potrzebami dorastającego człowieka – bez względu na to, czy jest nim przedszkolak czy licealista, dziecko z wielkomiejskiego osiedla czy z małej wsi. Kluczem do pełnienia takiej właśnie wspierającej roli wydaje się dorosłość rozumiana jako dojrzałość i doświadczenie. Jej ważnym elementem jest świadomość własnego dzieciństwa, czyli dostrzeżenie i dotarcie do swojego wewnętrznego dziecka. Obrazowo mówiąc, chodzi tu o pedagogów, „którzy nie pozbyli się swego dzieciństwa niczym starego kapelusza” (S. Gaschke, 2002, s. 56). Volker Buddrus (1995) uważa, że zanim ktoś podejmie się trudu wychowywania, ma za zadanie sięgnąć do pokładów własnego dzieciństwa – może w nim bowiem odkryć

różnego rodzaju tabu, wyparte lub stłumione zachowania, niespełnione marzenia i tęsknoty, zablokowane uczucia czy nieujawnione postawy.

Dzięki temu uświadamia sobie, że osobiste negatywne reakcje na zachowania dzieci mogą mieć związek z własną przeszłością, doświadczeniami z dzieciństwa (zob. B. Śliwerski, 1998d, s. 183).

Zdaniem O. A. Burowa (1988, s. 98–118) w wyznaczaniu drogi do osiągnięcia praktycznych kompetencji gestaltowskich pedagogowi mogą po-

móc pryncypia zaczerpnięte z uogólnionych doświadczeń terapii Gestalt, a mianowicie: koncentracja na kontakcie, działanie „tu i teraz”, koncentracja na osobie, świadomość, uczenie się przez doświadczenie, samoświadomość, domykanie postaci, integracja doświadczeń, odpowiedzialność, dialogowy charakter nauczania i uczenia się, współdziałanie oraz dobrowolność. Autor jednocześnie próbował przełożyć te pryncypia na poziom praktyki. O. A. Burrow w innej swojej publikacji (1981, s. 164–174) wskazuje, jak pomocne w zrozumieniu przez pedagoga istoty podejścia Gestalt w edukacji i zdobywaniu praktycznych umiejętności może być stawianie ważnych pytań¹⁰. Poniższy fragment zawiera tylko przykładowe tezy do rozstrzygnięcia, ale w istocie katalog tych pytań jest otwarty. Podstawą jest autorefleksja nad doświadczeniami w życiu osobistym oraz zawodowym i postawienie pytań, na przykład: Co w moim dotychczasowym stylu życia budzi moje zadowolenie lub niezadowolenie?; Co chcę zmienić?; Jak czuję się w klasie szkolnej?; Co mi przeszkadza, a co pomaga w pracy?; Jaki jest mój kontakt z uczniami?

Ponieważ podstawą zajęć są relacje między uczniami i nauczycielem, zatem **pierwszeństwo relacji uczeń – nauczyciel** trzeba uznać za założenie priorytetowe. Treści programowe ustępują więc potrzebom i możliwościom uczniów; ważne wydają się takie pytania: Jaki jest klimat społeczny w klasie?; Co ten klimat buduje?; Komu daję pierwszeństwo, a kogo zaniedbuję podczas zajęć?; Czy okazuję swoje emocje?; Czy uczniowie okazują swoje emocje?; Jak reaguję na zakłócenia pojawiające się między uczniami? etc.

Kolejnym wyzwaniem jest tworzenie horyzontalnej, dwupodmiotowej relacji w sytuacji nauczania – uczenia się, opartej na wzajemnym szacunku, otwartości, zaufaniu do wrodzonych możliwości ucznia etc. Pomocne mogą być tu następujące pytania: Jak skomentuję zaufanie uczniów do mnie?; Jak skomentuję moje zaufanie do uczniów?; Co ułatwia mi, a co utrudnia relację zaufania?; Czego uczę się od swoich uczniów? etc.

Podejście Gestalt afirmuje obraz człowieka, w którym holistycznie postrzega się wymiar poznawczy, emocjonalny, duchowy, cielesny i społeczny. Wychodząc od tej antropologicznej przesłanki wskazującej na jedność ciała, psychiki i duszy, można postawić następujące pytania: Jak uczniowie mogą wykorzystywać podczas zajęć wymienione wyżej wymiary człowieka?; Jak uczniowie wyrażają swoje emocje?; Jak uczniowie doświadczają swojej fizyczności podczas zajęć?; Jak uczniowie rozwiązują swoje problemy w grupie? etc.

Nauczyciel i uczniowie wspólnie kształtują proces edukacji. Oznacza to, że nauczyciel bierze pod uwagę obecne i przyszłe problemy, które dostrzegają uczący się. Tworzy jednocześnie takie sytuacje dydaktyczne i wychowawcze, dzięki którym uczniowie mogą odczuć i doświadczyć, jak istotny jest ten problem dla nich samych. Z tej perspektywy pomocne mogą być takie pytania: Co w ramach przedmiotu interesuje uczniów naj-

¹⁰ Wiele na ten temat pisze także B. Śliwerski (1998d, s. 161–169).

bardziej?; Co w ramach konkretnej lekcji interesuje uczniów najbardziej?; Jakie rozwiązania metodyczne stosuję, by uczniowie doświadczyli problemu „tu i teraz”?; etc.

Zajmowanie się w edukacji relacją jedności człowieka ze środowiskiem to następne wskazanie dla pedagoga Gestalt. Oznacza to budowanie i umacnianie z uczniami więzi społecznych, także tworzenie sytuacji sprzyjającej świadomej odpowiedzialności za ożywione i nieożywione środowisko. Istotne mogą być więc następujące pytania: Jaka jest struktura więzi społecznych w mojej klasie?; Z jakiego powodu ktoś z uczniów siedzi samotnie?; Co wiem o sytuacji domowej każdego ze swoich uczniów?; Czym zajmują się moi uczniowie poza szkołą?; Jak spędzają swój wolny czas?; Co robię, by uczniowie doświadczyli, jak zmiany środowiska mogą wpłynąć na ich życie osobiste?; W jaki sposób uczniowie korzystają z przysługujących im praw?

Kardynalną wskazówką dla pedagoga Gestalt jest organizowanie uczenia przez przeżywanie i działanie. Określa się to jako osobotwórcze uczenie się, które może polegać na eksperymentowaniu, poszukiwaniu, niekiedy popełnianiu błędów – wymaga często znacznie większego wysiłku i nakładu czasu. Z tej perspektywy można dokonać autodiagnozy, opierając się na takich przykładowych pytaniach: Jak organizuję zajęcia, by były ciekawe dla uczniów, wywoływały pozytywne emocje? W jakim stopniu uczniowie sami przygotowują i prowadzą zajęcia?; Jak reaguję na aktywność uczniów, jak ją wspieram?

Odnosząc się do sformułowanych refleksji, skłaniam się ku pogładowi, że osobom, które chcą wcielić w życie edukację w podejściu Gestalt, niezbędny jest specjalny tok treningów i kształcenia warsztatowego (G. I. Brown, H. G. Petzold, 1978). Poznanie jedynie metodycznej strony podejścia Gestalt, bez osobistej przemiany wewnętrznej, może sprowadzić pedagoga do roli rzemieślnika. Przyjęcie roli artysty wydaje się bardziej adekwatne, ponieważ mamy do czynienia z uprawianiem swego rodzaju sztuki.

2.4.3. Osoba ucząca się w perspektywie gestaltowskiej

Czy podejście Gestalt wnosi nowe impulsy do procesu uczenia się? Analizując relację pedagog Gestalt – uczeń, można odnieść się to tezy Jozefa Zinkera (1991, s. 24):

Spójrzcie na człowieka w taki sposób, w jaki patrzylibyście na zachód słońca albo na góry. Przyjmujcie to, co widzicie, z przyjemnością. Przyjmujcie człowieka ze względu na to, czym jest. Tak postąpilibyście w przypadku zachodu słońca. Nie mówilibyście: „ten zachód słońca powinien być bardziej purpurowy”, albo „te góry powinny być wyższe w środkowej partii”. Po prostu wpatrywalibyście się z zachwytem. Tak samo jest w przypadku drugiego człowieka. Patrzę i nie mówię: „jego skóra powinna być bardziej różowa”, albo „jego włosy powinny być krócej obcięte”. Człowiek po prostu jest.

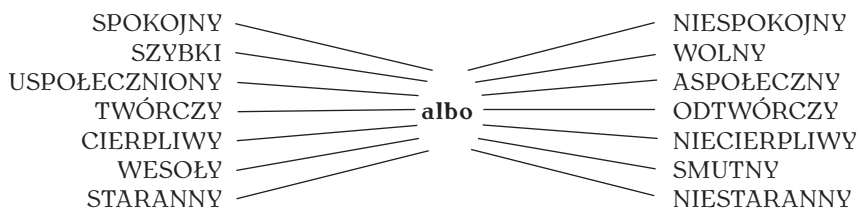
W pedagogice Gestalt mamy do czynienia z egzystencjalnym spotkaniem ludzi – ucznia i nauczyciela. Można uznać, że podczas takiego spotkania uczeń zaangażowany w proces edukacji gestaltowskiej ma możliwość¹¹:

- ustawicznego rozwijania świadomości samego siebie – własnego ciała, własnych wrażeń sensorycznych, emocji, związków z otoczeniem, działania etc.;
- zdobywania różnorodnych doświadczeń związanych z relacją między sobą i otaczającym światem;
- doświadczania swoich kompetencji samodzielnego uczenia się, rozwiązywania problemów – bez ich pozytywnego lub negatywnego oceniania ze strony nauczyciela;
- rozwijania wrażliwości na otaczający świat z jednoczesną umiejętnością skutecznego chronienia siebie w sytuacjach potencjalnie destrukcyjnych lub toksycznych.

Trzeba w tym miejscu dodać, że w tradycyjnej szkolnej rzeczywistości nauczyciele i wychowawcy najczęściej wyrażają swój stosunek do ucznia za pomocą dualistycznego opisu cech. Gdy zatem słuchamy charakterystyki kogoś, kto uczy się w szkole, słyszymy, że jest leniwy albo uczy się pilnie, posiada twórcze zdolności albo cierpi na ich brak, jest jednostką uspołecznioną albo zachowuje się aspołecznie etc.

Można to przedstawić w następujący sposób:

Schemat 9. Dualistyczny model cech ucznia



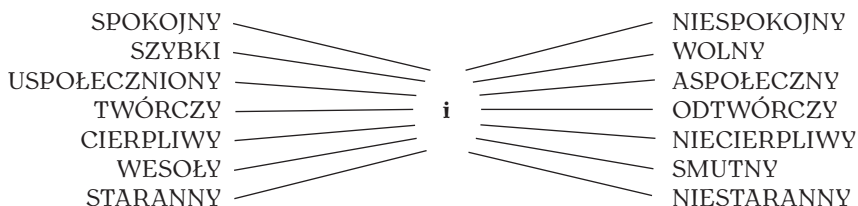
Źródło: opracowanie własne na podstawie: O. A. Burow, H. Quitmann, M. P. Rubeau, 1987, s. 19.

Z jednej strony jest więc upowszechniony tradycyjny, dualistyczny obraz ucznia, którego według arbitralnie przyjętych norm określa się jako starannego albo niestarannego. Alternatywę stanowi inny sposób postrzegania człowieka, akceptujący istnienie przeciwieństw. Wszak uznanie równoprawnej ważności przeciwstawnych właściwości, jakie może posiadać istota ludzka, buduje zgoła inną perspektywę dla jego nieskrępowanego

¹¹ Inspiracją do takiego postrzegania możliwych rezultatów edukacji są przemyślenia J. Zinkera (1991, s. 87–88).

indywidualnego i społecznego rozwoju. Taką perspektywę przedstawić można na schemacie.

Schemat 10. Holistyczny model cech ucznia



Źródło: opracowanie własne na podstawie: O. A. Burow, H. Quitmann, M. P. Rubeau, 1987, s. 19.

2.4.4. Tworzenie koncepcji zajęć edukacyjnych

Czy lekcja z uczniami prowadzona według założeń pedagogiki Gestalt różni się od zajęć w tradycyjnej szkole?¹² Posłużmy się przykładem lekcji języka angielskiego, podczas której uczniowie poznają nowe słowa, uczą się ich znaczeń, tworząc zwroty, by mogli się porozumiewać. Jest to praktyka obecna w wielu szkołach. W koncepcji Gestalt nie ma jakiejś specjalnej metody skutecznego nauczania. Istnieje za to w nauczycielu gotowość do przyjęcia w toku lekcji nowych doświadczeń w wyniku inspirującego kontaktu z samym sobą, z każdym z uczniów, z tematem lekcji, konfrontacji swojego postrzegania rzeczywistości z postrzeganiem rzeczywistości przez uczniów. Niezwykle ważne jest pytanie: jakie zainteresowania mogą przejawiać uczniowie podczas lekcji? Możliwe nasuwające się odpowiedzi to chęć zabawy, porozumiewania się z innymi, wyrażania uczuć. Prowadzący zajęcia może zainteresować uczniów pojęciem „dom” (*house*) i zamiast posługiwania się podręcznikiem języka angielskiego z ilustracją i tekstem na temat jakiegoś konkretnego domu, może zaprosić uczniów na przykład do fantazjowania na temat „dom moich marzeń”. Uczniowie mogą namalować lub narysować swój dom – całkowicie niepowtarzalny, będący wytworem wyobraźni; mogą następnie poszukać w słowniku angielskich określeń: drzwi, okien, dachu, komina, klamek etc. Taka sytuacja zapoczątkowuje żywe, spontaniczne zainteresowanie uczniów, którzy chcąc zaprezentować swój wymarzony dom, opisują jego elementy, używając słów w języku obcym. Tu może pojawić się naturalna wewnętrzna motywacja do rozmowy w języku angielskim, by wyrazić niepowtarzalność własnego pomysłu. Wszystko to sprzyja nie tylko uczeniu się języka angielskiego, ale jednocze-

¹² O przykładowych zajęciach poświęconych językowi ojczystemu pisał między innymi B. Śliwerski (1998a, s. 74–76).

śnie buduje poczucie sprawstwa, własnej wartości itd. To, co będzie działo się dalej, zależy od inwencji samego nauczyciela i uczniów. Najistotniejsze jest bowiem to, że organizację nauczania – uczenia się wyznaczają możliwości i potrzeby nauczyciela oraz uczniów, a nie program nauczania (zob. O. A. Burow, H. Quitmann, M. P. Rubeau, 1987).

Należy się więc zgodzić z H. Seelem (1997, s. 103), że

uczenie się oparte na badaniu i zrozumieniu uznawane jest w psychologii Gestalt za formy uczenia się, specyficzne jedynie dla rodzaju ludzkiego. Proces uczenia się rozumiany jest jako strukturalizacja i organizacja pola spostrzegania i wyobrażeń, a więc jako rozwój poznawczy.

To dlatego dydaktycy zorientowani na podejście Gestalt krytykują szczególnie dwie strony tradycyjnej teorii nauczania:

- pasywność uczących się, którzy powinni przyjąć pewną porcję wiedzy przekazywanej według reguł psychologii asocjacyjnej;
- przedstawianie w jednoznaczny sposób wyizolowanego zagadnienia przez nauczyciela już na początku procesu uczenia się.

Gestaltysty postrzegają proces uczenia się zgoła inaczej. Nie można po prostu podać uczniowi wiedzy, lecz to on sam buduje ją w każdym przypadku. Uczeń ma szansę na kontakt z życiową i duchową mądrością wtedy, gdy otworzy się na samodzielne poszukiwanie i badanie świata. W procesie uczenia się niezwykle ważne wydaje się doświadczanie braku jasności, które w naturalny sposób ukierunkowuje aktywność uczącego się ku zrozumieniu, dojściu do oświecenia. Na tym zasadza się sens uczenia się.

Spojrząwszy ogólniej na proces uczenia się i warunki, w jakich realizuje się gestaltowską strategię edukacyjną, można wskazać istotne elementy, które różnią ją od strategii realizowanej w szkole masowej. Ukazanie cech **naturalnego i szkolnego uczenia się** pozwala stworzyć płaszczyznę dyskusji na temat istoty procesu uczenia się i warunków doskonalenia edukacji w podejściu Gestalt.

Tabela 1. Porównanie cech naturalnego i szkolnego uczenia się

„naturalne”	UCZENIE SIĘ	„szkolne”
↓	↓	↓
realna, aktualna	POTRZEBA UCZENIA SIĘ	fikcyjna, konstruowana
zindywidualizowany	UDZIAŁ	skolektywizowany
odkryty	TEMAT	wymyślony
spontaniczny	PRZEBIEG	organizowany
uświadamiane	OSIĄGNIĘCIA	oceniane

Źródło: H. Seel, 1997, s. 102.

Analizując powyższą tabelę, można wyraźnie dostrzec różnicę między warunkami uczenia się organizowanego w tradycyjnej szkole a uczeniem się spontanicznym, które H. Seel (1997, s. 102) określa jako **naturalne**. Stąd rodzą się impulsy dla gestaltowskiej teorii, według której proces uczenia się może przynieść sukcesy wtedy, gdy konstruktywne uczenie się zostanie uznane za naturalną cechę człowieka, a od nauczyciela będzie się oczekiwać wykorzystywania i tworzenia okazji do uczenia się. Jeśli potraktujemy nauczanie jako tworzenie możliwości uczenia się, zaś uczenie się – jako dialektyczne i świadome rozwijanie oraz stosowanie wiedzy i emocji w działaniu, to nauczyciel powinien inicjować i wspierać aktywność uczniów przez podawanie istotnych pytań lub problemów. Przed nauczycielem stoi także odpowiedzialne zadanie odrzucenia w roli zawodowej swoistej relacji wertrykalnej, wartościującej – typu góra (nauczyciel) – dół (uczeń) – i zastąpienie jej pozycją horyzontalną, nacechowaną równowartością.

W postrzeganie uczenia się w kontekście procesu rozwojowego jednostki wkomponowanego w system społeczny niewątpliwie wpisuje się koncepcja pedagogiczna Gestalt, w której każda forma uczenia się (na przykład lekcja) w istocie służy spotkaniu, kontaktowi między ludźmi. Jakże bliskie jest to myśłom C. R. Rogersa (2002a, s. 273–347), że **uczyć się** oznacza w istocie **żyć**. Tymczasem dzieci i młodzież dorastają w specyficznym środowisku, w którym autentyczną rzeczywistość zastępują jej różnorodne formy symulowane i kreowane na przykład przez szkołę czy kulturę multimedialną. Sztuczność kreacji edukacyjnej szkoły przejawia się w specyficznym sposobie patrzenia na świat, w którym jego odkrywanie i objaśnianie przybiera najczęściej formę wiedzy podzielonej na fizykę, historię, matematykę, chemię, język ojczysty, język obcy etc. W takiej sytuacji próby holistycznego podejścia do wiedzy szkolnej kończą się na tworzeniu mniej lub bardziej udanych programów zawierających treści zintegrowane, ale ich realizacja przez nauczycieli już nie wychodzi poza spektakularne próby zerwania z nowożytną tradycją reprodukcji wiedzy. Jak pisał John Holt (2007, s. 41):

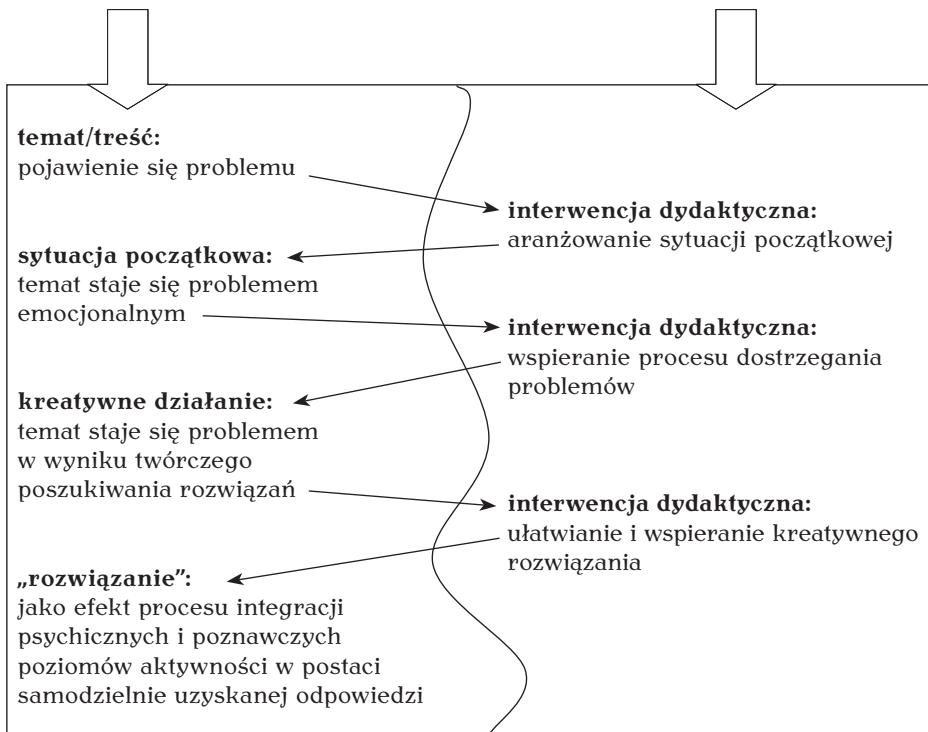
Byłoby dobrze, gdybyśmy zrozumieli, że to, co błędnie uznaliśmy za „kanony wiedzy”, „przedmioty szkolne”, „dziedziny nauki” lub „dyscypliny akademickie”, to tak naprawdę nie rzeczowniki, lecz **czasowniki**. Nie coś, co cieszy się jakimś niezależnym bytem, lecz przedmioty ludzkiego **działania**. Nie można powiedzieć „oto matematyka, oto biologia, oto filozofia”. Nie można **wskazać** fizyki ani zademonstrować chemii. W rzeczywistości żadne linie demarkacyjne nie oddzielają historii od geografii, fizyki od chemii, filozofii od językoznawstwa. To po prostu różne sposoby spostrzegania części składających się na całość rzeczywistości i ludzkich doświadczeń; różne sposoby zadawania dotyczących ich pytań. Historia jest aktem stawiania pytań o wybrane aspekty przeszłości, podobnie jak geologia, paleontologia, choć w ich przypadku pytania są inne. Fizyka i chemia są sposobami zadawania odmiennych pytań dotyczących otaczającego nas świata nieożywionego.

Jeśli więc przyjąć, że istotą integracji jest unikanie wszelkich podziałów i wyobcowania, to za H. Dauberem (2000, s. 198) należy podkreślić, że konieczne są analizy empiryczne i metodyczne. Oznacza to zarówno badanie, identyfikację i usuwanie przeszkód utrudniających integrację wiedzy, jak i poszukiwanie odpowiedzi – na płaszczyźnie metodycznej – na pytanie, jak doprowadzać do integracji? Jednym z rozwiązań jest przedstawione modelowe ujęcie struktury zajęć.

Schemat 11. Model struktury zajęć w podejściu Gestalt

AKTYWNOŚĆ UCZNIWA

AKTYWNOŚĆ NAUCZYCIELA



Źródło: H. Dauber, 2001a, s. 181.

Przedstawiony wyżej schemat można interpretować z następujący sposób: Na wstępie należy przyjąć, że nauczanie to tworzenie możliwości uczenia się, wspieranie tego procesu, zaś uczenie się jest świadomym procesem rozwijania i zastosowywania w działaniu nowych doświadczeń poznawczych i emocjonalnych oraz całościowe traktowanie tych przeżyć. Wtedy zadaniem nauczyciela staje się wspieranie uczniów tak, by stawiali pytania, podejmowali aktywność w sytuacji problemowej, konfliktowej. Nauczanie-uczenie się staje się więc twórczym procesem między uczącym

się a pomagającym się uczyć. Takie samodzielnie zdobyte przez uczniów doświadczenia, odpowiedzi na ważne pytania, mogą być źródłem nowych tematów, nowych pytań. Może się pojawić gotowość do dalszego eksplorowania świata i nowe, niezwykle ważne doświadczenia.

Działania nauczyciela mogą zatem wynikać z dwóch przesłanek: jedną z nich może być aranżowanie sytuacji początkowej, inicjowanie procesu uczenia się, wywołanie zainteresowania; drugą zaś jest reagowanie na problemy lub potrzeby, które zgłasza uczący się. Zatem nauczyciel pracujący w podejściu Gestalt może zarówno twórczo wspomagać poszukiwanie rozwiązań przez ucznia, jak i twórczo aranżować problem, wywoływać zainteresowanie. Opierając się na przedstawionym modelu, wychodzimy w procesie dydaktycznym od możliwości, potrzeb i zainteresowań uczniów, a nie od treści programowych. Chodzi bowiem o to, aby zdobywana wiedza miała bezpośrednie znaczenie dla uczącego się, angażowała jego uczucia, myślenie i skłaniała ku twórczej aktywności. Przykładowo, kiedy poprosimy ucznia, by wyobraził sobie dom swoich marzeń i spróbował swoje wyobrażenia skonkretyzować (na przykład w formie szkicu lub obrazu), ułatwimy mu nawiązanie kontaktu ze swoimi emocjami. Z punktu widzenia edukacji holistycznej może być to część większego projektu. Jeśli bowiem tematem przewodnim staje się pojęcie „mieszkam”, to rozwijając tę propozycję, możemy zaproponować przykładowe zadania w odniesieniu do różnych przedmiotów (zob. E. Scala, 1990, s. 54):

1. Język ojczysty: jak mieszkam? – wypowiedzi ustne i pisemne, prozą, w formie poetyckiej etc.
2. Geografia: jak mieszkają ludzie w innych krajach?, z czego budują domy? etc.
3. Historia: jak mieszkali ludzie w różnych epokach historycznych?
4. Język obcy: problem wyrazów i pojęć obcojęzycznych związanych z terminem „mieszkam”, głośne czytanie tekstów, konwersacje etc.
5. W obszarze działań otwartych:
 - wizyta w sklepie meblowym i antykwariacie;
 - spacer po mieście z aparatami fotograficznymi (stare i nowe domy, bloki z wielkiej płyty i domy jednorodzinne), rozmowy z mieszkańcami;
 - odwiedziny w hotelu;
 - spotkanie z architektem w pracowni;
 - samodzielne zadanie praktyczne: wyprawa na łono natury i przygotowanie tymczasowego mieszkania – budowa szałasów, rozstawienie namiotu, zasady ochrony środowiska (śmieci, latryna etc.).

Oczywiście możliwości podjęcia tego tematu są uzależnione nie tylko od uwarunkowań środowiskowych, w jakich odbywają się zajęcia dydaktyczne, ale przede wszystkim od cech nauczyciela, kreatywności uczniów etc. Szczególną bowiem cechą jest tu uczenie się skoncentrowane na osobie oraz integracja myślenia, uczuć i działania. Najważniejsze jest jednak to, że

w koncepcji pedagogicznej Gestalt procesom uczenia się w szkole przywraca się ich naturalny charakter.

Konkretnym przykładem takiego właśnie podejścia do organizacji procesu uczenia się może być rozkład zajęć w szkole oparty na podejściu Gestalt, o którym pisał B. Śliwerski (1998a, s. 76).

Tabela 2. Rozkład zajęć w szkole bazującej na podejściu Gestalt w edukacji

Ogniwo zajęć	Cel pedagogiczny	Czas realizacji	Formy pracy
1.	Czas pracy swobodnej, własna odpowiedzialność	8.00–9.00	– Czas pracy wolnej (ogród, korytarz szkolny, zwierzęta). – Indywidualne uczenie się. – Autorefleksja, medytacja.
2.	Kierowana praca duchowa	9.00–11.00 11.00–12.00	– Zajęcia dydaktyczne zgodne z programem szkolnym (na przykład: język niemiecki, język angielski, matematyka itd.). – Zajęcia z określonego przedmiotu nauczania lub zajęcia interdyscyplinarne.
3.	Metoda projektów	12.00–13.00	– Projekty w ramach danego przedmiotu lub wykraczające poza daną dyscyplinę. – Szkoła jako przestrzeń życia, gotowanie, gospodarstwo domowe, dom.
4.	Cisza – przerwa	13.00–14.15	– Posiłek, cisza, czas wolny.
5.	Twórczość Ciało Projekt	14.15–16.00	– Zajęcia z przedmiotów szkolnych. – Projekt. – Wycieczka.
6.	Opinia/ocena Pożegnanie	16.00–16.30	– Pamiętnik/dziennik uczenia się. – Uświadomienie sobie celów, rozstanie.

Źródło: M. Strack, 1985, za: B. Śliwerski, 1998a, s. 76.

Propozycja edukacyjna w podejściu Gestalt różni się więc od realiów szkoły masowej. Nie jest to jednak propozycja tożsama z odrzucaniem szkoły, lecz raczej stanowi ona odmienny sposób widzenia uwarunkowań skutecznego uczenia się i rozwoju. Pedagodzy i socjologowie edukacji wielokrotnie krytykowali system edukacyjny za konserwatyzm, centralizm,

biurokracyzm, przymus szkolny i inne niekorzystne zjawiska będące przejawami przemocy strukturalnej i symbolicznej (zob. na przykład: B. Bernstein, 1990; P. Bourdieu, J. C. Passeron, 2006; P. Goodman, 1975; I. Illich, 1972).

Tabela 3. Porównanie cech szkoły tradycyjnej z opartą na podejściu Gestalt

Obszary analizy	Szkoła tradycyjna	Szkoła oparta na podejściu Gestalt
Rozwiązania organizacyjne	Scentralizowany, masowy charakter placówki edukacyjnej.	Małe placówki edukacyjne.
	Klasyczna aranżacja przestrzeni uczenia się – rzędy ławek.	Elastyczna aranżacja przestrzeni uczenia się.
	Budynek szkolny jako podstawowe miejsce uczenia się.	Miejsce uczenia się pozostaje w związku z treściami uczenia się.
	Podział uczniów na klasy.	Elastyczne podejście do liczebności i struktury grupy uczniów.
	Podział czasu zajęć w szkole na 45-minutowe jednostki lekcyjne.	Elastyczne podejście do ilości czasu poświęconego na zajęcia.
	Praca z całą klasą, wyjątkowo w podziale na mniejsze zespoły.	Elastyczne podejście do liczebności grupy, praca w małych grupach.
Cechy procesu edukacji	Względna anonimowość uczniów i nauczycieli.	Osobisty charakter relacji nauczycieli i uczniów.
	Proces uczenia się polegający na przyjmowaniu, zapamiętywaniu i odtwarzaniu wiedzy.	Uczenie się jako twórczy proces.
	Obecność mechanizmów selekcji szkolnej.	Odrzucenie selekcji szkolnej.
	System ocen szkolnych.	Różnorakie informacje zwrotne, informacje o obecnym stanie kompetencji ucznia.
	Nauczanie uwzględniające podział wiedzy na poszczególne dyscypliny i odpowiadające im przedmioty nauczania.	Holistyczna koncepcja wiedzy i jej zgłębiania.

	Tłumienie napięć, zakłóceń w zachowaniu i uczeniu się za pomocą systemu kar i nagród.	Traktowanie zakłóceń w zachowaniu i uczeniu się jako naturalnego elementu wychowania, praca z zaburzeniami, odreagowanie napięć.
	Potrzeby i zainteresowania uczniów jako mało ważny element koncepcji kształcenia i programu nauczania.	Potrzeby i zainteresowania uczniów jako ważny element koncepcji kształcenia i programu nauczania.
	Ograniczanie autonomii i odpowiedzialności uczących się.	Pobudzanie i rozwijanie autonomii i odpowiedzialności uczących się.
	Nauczanie – uczenie się jako proces głównie poznawczy – przekazywanie wiedzy naukowej przez nauczycieli, czasem z możliwością budowania przez uczących się osobistych krytycznych przemyśleń.	Nauczanie – uczenie się jako proces duchowy, wynik wzajemnej wymiany myśli, wrażeń i uczuć między członkami grupy tworzonej przez nauczycieli i uczących się.
	Marginalnie traktowana podmiotowość i osobiste uwarunkowania uczenia się, takie jak: stany emocjonalne, motywacje, różnorodność doświadczeń biograficznych osób uczących się.	Urzeczywistnienie podmiotowości uczących się i nauczycieli w dialogowej wymianie różnorodnych emocji i racji.
	Nauczyciele i uczący się jako grupa o wysokim stopniu anonimowości.	Osobisty charakter relacji w grupie tworzonej przez nauczycieli i uczących się, oparty na związkach emocjonalnych, poznawczych oraz na działaniu.
	Wyznacznik jakości wiedzy to jej naukowe źródło, przesłaniający, a często marginalizujący praktyczne aspekty wiedzy.	Odkrywanie wiedzy dzięki stawianiu pytań, także podważających dotychczasową wiedzę naukową.
	Nauczycielska kontrola zgromadzonej przez uczących się wiedza podczas zaliczeń i egzaminów.	Procesy poznawcze, emocjonalne i doświadczenia uczących się oraz nauczycieli jako okazja do niewartościującej wymiany stanowisk i sposobów widzenia różnorodnych problemów.

Tabela 3. Porównanie cech szkoły tradycyjnej..., cd.

Obszary analizy	Szkoła tradycyjna	Szkoła oparta na podejściu Gestalt
Cechy procesu edukacji	Uczenie się głównie jako forma aktywności psychicznej. Hamowanie aktywności ruchowej w procesie uczenia się (z wyjątkiem zajęć sportowych).	Uczenie możliwe dzięki ciału i przez ciało. Wspieranie procesu uczenia się naturalną potrzebą ruchu w każdej sytuacji.
Uczeń	Obowiązek uczenia się w tym samym czasie i tempie, co wszyscy uczący się.	Uczenie się jako indywidualny proces transformacji wcześniejszych doświadczeń wzbogaconych poznawczo, emocjonalnie i praktycznie.
	Koncentracja na sferze poznawczej ucznia (nadmiar kognitywizmu).	Integracja poznania, emocji i działania.
	Zwracanie uwagi na rywalizację z innymi uczniami.	Zwracanie uwagi na współpracę z innymi uczniami.
Nauczyciel	Normalizowanie i planowanie pracy ucznia przez nauczycieli.	Wspomaganie samosterownego i samoregulacyjnego charakteru doboru treści i czasu uczenia.
	Nauczyciel jako fachowiec przekazujący wiedzę merytoryczną.	Nauczyciel jako osoba łącząca wiedzę metodyczną z wysokimi kompetencjami psychologicznymi i społecznymi.
	Kierowanie przez nauczyciela frontalnym nauczaniem.	Wspieranie przez nauczyciela procesu samostanowiącego uczenia się.
Rodzic	Najczęściej bierna obserwacja działań nauczycieli – ekspertów od edukacji.	Czynny współdziałal w procesie edukacji.

Źródło: opracowanie własne inspirowane pracami: O. A. Burow, K. Scherpp, 1981; B. Śliwerski, 1992b; 1998d; H. Dauber, 2001b.

Powyższe zestawienie ilustruje stanowisko przedstawicieli pedagogiki Gestalt na temat ważnych do spełnienia różnorodnych warunków uczenia się w szkole, wyraźnie wskazuje ich odmiennność od tradycyjnie pojmowanej edukacji (O. A. Burow, K. Scherpp, 1981, s. 128–136; zob. także: B. Śliwerski, 1998a, s. 71–74).

Porównując zatem te dwie perspektywy uczenia się – tradycyjną i holistyczną w gestaltowskim rozumieniu – można między innymi powiedzieć, że (por. B. Śliwerski, 1992):

- zamiast uczenia rozumianego jako przekazywanie wiedzy naukowej w linearnym procesie nauczania od nauczyciela ku uczniowi, proponuje się zintegrowane nauczanie i uczenie się postrzegane jako proces duchowy, w którym jest miejsce dla wymiany intelektualnej, emocjonalnej oraz działania;
- zamiast anonimowych często i powierzchownych stosunków w grupie uczących się, zamiast marginalizowania doświadczeń jednostki oraz jej stanów emocjonalnych i zainteresowań, jest możliwy autentyczny dialog, stosunki oparte na empatii i współpracy;
- zamiast reprodukcji wiedzy oraz jej kontroli w różnorodnych formach (na przykład w formie egzaminowania), proponuje się podmiotową ocenę rozwoju wiedzy, wzbogaconą o kreatywność, spontaniczność i emocjonalną otwartość;
- zamiast pracy frontalnej i założenia, że wszyscy powinni przyswajać wiedzę w jednakowym tempie i na poziomie zunifikowanym przez stopnie szkolne, jest możliwe indywidualne tempo pracy, respektuje się prawo integralnej decyzji o uczeniu się i osobiste szacowanie wyników uczenia się dzięki wzajemnej wymianie myśli, wrażeń i emocji i odniesienie ich do osobistej perspektywy każdego uczącego się.

2.5. Metodyczne aspekty pedagogiki Gestalt

Całościowy, holistyczny charakter omawianego w tej książce podejścia do procesu edukacji nie ułatwia bynajmniej odpowiedzi na pytanie, co decyduje o tym, że uczenie i nauczanie istotnie spełnia gestaltowskie kryteria. Odpowiedzi na to pytanie poszukiwał O. A. Burow (1988, s. 98), który sformułował dwanaście przewodnich zasad: koncentracji na kontakcie, **tu i teraz**, skoncentrowania na osobie, świadomości, uczenia się przez doświadczenie, samorozwoju, domykania postaci, integracji, odpowiedzialności, dialogowego uczenia się i nauczania, synergii, dobrowolności.

Jeśli zachowamy właściwy dla podejścia Gestalt dystans wobec ustalania konkretnych kryteriów działania, to opisane wyżej zasady musimy potraktować raczej jako służące porządkowaniu myślenia o pedagogice Gestalt – mają znaczenie głównie teoretyczne. Holistyczny charakter edukacji Gestalt sprawia, że istotne jest nie tyle całkowite podporządkowanie się tym zasadom, lecz raczej nieustanne doskonalenie sposobów ich urzeczywistniania. Innymi słowy – najważniejsza jest droga ku wyznaczonym celom, a nie ich osiągnięcie.

2.5.1. Kreatywny charakter środków dydaktycznych

Ważnym elementem zajęć edukacyjnych w podejściu Gestalt jest stosowanie kreatywnych środków dydaktycznych. W polskiej teorii nauczania przez środki dydaktyczne rozumie się

przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu nauczania – uczenia się i uzyskanie optymalnych osiągnięć szkolnych (W. Okoń, 1996, s. 306).

Wskazuje się, że powinny one pobudzać emocjonalne zaangażowanie ucznia w uczenie się, służyć pogłębieniu, wspomagać procesy myślowe, rozwijać sprawność w działaniu. Teoretycy nauczania zwykle dzielą środki dydaktyczne na:

- tekstowe, na przykład książki, artykuły;
- wzrokowe proste, na przykład mapy, zdjęcia;
- wzrokowe techniczne, na przykład rzutnik pisma, mikroskop;
- audialne (słuchowe), na przykład magnetofon;
- audiowizualne, na przykład magnetowid;
- automatyzujące proces dydaktyczny, na przykład komputer.

Tymczasem różnica między tradycyjnym a gestaltowskim pojmowaniem tego elementu środowiska dydaktycznego polega na wprowadzeniu pojęcia „kreatywne środki”, które tworzyć mają „optymalnie szeroką przestrzeń dla własnej aktywności ucznia i samodzielnego, twórczego kształtowania swojej osoby” (O. A. Burow, 1988, s. 185). Klasycznie pojmowane środki dydaktyczne, nazywane często pomocami dydaktycznymi, służą raczej osiągnięciu celów nauczania zaplanowanych przez nauczającego, podczas gdy kreatywne media służą twórczej aktywności uczącego się¹³.

Wśród kreatywnych środków dydaktycznych używanych podczas zajęć o charakterze holistycznym, wymienia się przede wszystkim samych uczestników procesu edukacyjnego, czyli ucznia, nauczyciela oraz inne osoby zaproszone do udziału w zajęciach – na przykład ludzi posiadających jakieś szczególne, ważne dla przebiegu uczenia się kompetencje, świadków zdarzeń historycznych, osoby reprezentujące pewne zjawiska społeczne, zawodowe (zob. H. Petzold, G. I. Brown, 1977, za: O. A. Burow, 1988, s. 186). Oznacza to, że w edukacyjnym podejściu Gestalt dostrzegamy ważną stronę procesu uczenia się, gdy osoba **pracuje samą sobą**. Można więc wyróżnić wiele twórczych środków, którymi są na przykład przedmioty, tworzywo lub sposób działania (H. Petzold, G. I. Brown, 1977, za: O. A. Burow, 1993, s. 41–42):

¹³ Współcześnie do tak rozumianej twórczości nawiązują między innymi następujące publikacje: K. J. Szmidt, 1997; 2001a; 2001b; 2003; K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski, 2002.

- środki osobiste: nauczyciele, uczniowie, osoby zaproszone do zajęć;
- środki materialne: na przykład glina, materiały do majsterkowania, duże arkusze papieru, gazetki ściennie, kolaże, materiały do kolorowania (kredki woskowe, węgiel rysunkowy, farby);
- środki techniczne: na przykład obrazy (druk, reprodukcje, zdjęcia fotograficzne, przeźrocza, fragmenty filmów), muzyka (medytacyjna, klasyczna, pieśni), multimedia, teksty;
- działania aktywizujące: na przykład drama, pantomima, ruch, teatr lalek, techniki wyobrażeniowe, projekty, gry teatralne.

Niezwykle ważne jest, by posługiwać się tylko takimi środkami, które odpowiadają danej sytuacji edukacyjnej. Są tu więc potrzebne odpowiednie kompetencje gestaltowskie pedagoga, który w sposób adekwatny do sytuacji odkryje wspólnie z uczniami, jaki środek kreatywny będzie najlepiej wspierać proces uczenia się¹⁴. Cechą podejścia Gestalt w edukacji jest zatem wykorzystywanie twórczych środków, pozwalających integrować emocjonalne i poznawcze strony uczenia się. Możemy wtedy mówić o osobotwórczej edukacji¹⁵.

Oczywiście wiemy, że większość wymienionych środków dydaktycznych używa się także w klasycznym procesie nauczania. Specyficzne dla pedagogiki Gestalt jest jednak jej zorientowanie na procesy i osoby. W tym też tkwi istotna różnica między wykorzystaniem środków twórczych w tra-

¹⁴ Praktyczne możliwości wykorzystania kreatywnych środków dydaktycznych opisują także O. A. Burow, H. Quitmann i M. P. Rubeau w metodycznym opracowaniu poświęconym pedagogice Gestalt *Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag* (1987).

¹⁵ Omawiane podejście ilustrują opisane propozycje zajęć kierowanych do uczniów (zob. O. A. Burow, H. Quitmann, M. P. Rubeau, 1987, s. 68–70):

1. Nauczyciel przedstawia uczniom ćwiczenie: Zapraszam Cię, byś odwołał się do swojej fantazji i zastanowił się, jak będzie wyglądał świat w roku 2025. Swoje myśli przedstaw w kolażu. Zanim jednak zakończysz pracę nad kolażem, spróbuj zachowywać się tak, jak w Twoim mniemaniu będzie to robił człowiek w roku 2025. Na zakończenie zapraszam Cię do wymiany poglądów z innymi uczniami na temat Twoich nadziei i niepokojów związanych z przyszłością.

Takie zajęcia pozwalają uczniowi samodzielnie rozpoznać – „tu i teraz” – swoje emocje, związane z własną przyszłością, ożywione między innymi dzięki zastosowaniu kreatywnych środków: kolażu, dźwięku. Ów osobisty wgląd może być podstawą poszukiwania bardziej szczegółowych informacji, danych oraz faktów i dalszego opracowywania problemu.

2. W ramach zajęć o tematyce „Pokój i wojna” nauczyciel najpierw zachęca uczniów, by wyrazili symbolicznie samych siebie i swój stosunek do pojęcia „pokój” (na przykład kolorami, kolażem, rysunkiem). Następnie w kilkuosobowych grupach uczniowie rozmawiają o swoich propozycjach, by potem sformułować wspólne zdanie wyrażające stosunek grupy do pojęcia „pokój”. Sformułowania każdej grupy przypina się do ściany – stanowi to podstawę rozważań o pojęciu „wojna”. To ćwiczenie zastosowanym w nim dzięki kreatywnym środkom, sprzyja uświadomieniu sobie przez uczniów, czym jest dla nich pojęcie „pokój”, pozwala na wymianę poglądów z innymi uczniami i doświadczenie osobistego wpływu na stworzenie przez grupę wspólnego zdania. W ten oto sposób proces edukacyjny może sprzyjać osobistemu zaangażowaniu poznawczemu i emocjonalnemu uczniom.

dycyjnie pojmowanym procesie edukacyjnym i w podejściu Gestalt. Aby zilustrować tę różnicę, można posłużyć się przykładem technik malarskich, których użycie może być związane z osiągnięciem celów tradycyjnej lekcji (na przykład rozwijania umiejętności plastycznych uczniów); ale w pedagogice Gestalt propozycja namalowania jakiegoś obrazu, użycia kolorów, wykorzystania jakiejś techniki (na przykład dramy) wynika z pragnienia zareagowania na konkretną potrzebę ucznia, który ma możliwość wyrażenia swojego obecnego stanu emocjonalnego, na przykład wzruszenia, złości, smutku.

Wspomniana wyżej osobotwórcza edukacja wymaga specyficznego podejścia do organizowania okazji do uczenia się i właściwego stosowania kreatywnych środków dydaktycznych.

Kolejnej egzemplifikacji poświęca swoją uwagę Brian Way (1990, s. 9) – autor monografii na temat dramy w wychowaniu dzieci i młodzieży – który biorąc pod uwagę kwestię edukacji, dostrzega istotną różnicę między dostarczaniem informacji a bezpośrednim doświadczeniem:

„Kto to jest osoba niewidoma?”. Odpowiedzią może być: „Osoba niewidoma jest osobą nie mogącą widzieć”. Alternatywna odpowiedź to: „Zamknij oczy i, nie otwierając ich przez jakiś czas, spróbuj znaleźć wyjście z tego pokoju”. Pierwsza odpowiedź zawiera zwięzłą i ścisłą informację. Intelkt jest być może usatysfakcjonowany. Jednak druga odpowiedź dostarcza pytającemu momentów bezpośredniego doświadczenia, przekraczającego zwykłą wiedzę, wzbogacającego wyobraźnię, prawdopodobnie poruszającego serce i duszę tak samo, jak umysł.

Inny przykład podaje Krystyna Pankowska (2000, s. 21), wskazując na sposób analizy baśni o Jasiu i Małgosi:

Uczniowie klasy II siedzą na podłodze i w roli dziennikarzy przeprowadzają wywiad z mamą baśniowych bohaterów, Jasiu i Małgosi:

- Dlaczego pozwoliła pani dzieciom pójść do lasu bez opieki?
- Chciałam od nich odpocząć i musiałam posprzątać – pada odpowiedź dziewczynki występującej w roli mamy.

Opisane wyżej sytuacje uczestnictwa w dramie pozwalają na doświadczanie wzajemnych relacji między ludźmi, odczuwanie emocji, rozwój poznawczy. Edukacja w podejściu Gestalt z jej holistycznym pojmowaniem uczenia się wręcz nie może istnieć bez dramy. K. Pankowska (2000, s. 22) stoi na stanowisku, że dramę należy postrzegać nawet ogólniej niż jako kreatywny środek dydaktyczny, gdyż jej zdaniem drama, z punktu widzenia edukacji,

to metoda dydaktyczno-wychowawcza angażująca w działanie ucznia całą jego wiedzę o świecie, tworzącą nowe jej jakości w związku z wykorzystywaniem wyobraźni, emocji, zmysłów, intuicji. Podstawą dramy jest rozgrywanie w różnych możliwych rolach nowych, nieznanych wcześniej, nieraz bardzo trudnych

sytuacji, w celu ich zrozumienia, uwewnętrznienia, zdobycia lub pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych ludziach.

Mamy więc tu do czynienia z niepowtarzalnością i podmiotowością jednostki, która wchodzi w interakcje z innymi ludźmi. Ma dzięki temu możliwość doświadczania i zrozumienia własnych stanów psychicznych w kontekście procesów społecznych zachodzących w jej otoczeniu.

2.5.2. Przykład podejścia Gestalt w rozwijaniu kompetencji językowych

Związków między słowem mówionym i pisanym nie trzeba udowadniać, stanowią one bowiem o istocie kodu językowego, jakim posługują się ludzie. Szkoła jest miejscem, gdzie powinno się doskonalić umiejętności posługiwania się językiem. Istnieje jednak – i to przede wszystkim właśnie za sprawą szkoły – bardzo poważny rozdzźwięk między tymi dwiema formami porozumiewania się. Oczywiście wiadomo, że umiejętność posługiwania się słowem mówionym jest immanentną cechą człowieka, nabywaną niemalże od urodzenia w toku rozwoju i wychowania. Uczymy się bowiem mówić dzięki kontaktom społecznym oraz procesom kodowania i dekodowania przekazu werbalnego.

Celowe wydaje się w tym miejscu odwołanie się do fenomenologicznego źródła wiedzy o kompetencjach lingwistycznych – tak w zakresie języka mówionego, jak i pisanego. Przywołam więc własne pedagogiczne doświadczenia związane z uczeniem się posługiwania językiem ojczystym przez dzieci. Otóż przed kilkoma laty, nie przerywając pracy naukowo-dydaktycznej na uniwersytecie, pogłębiałem swoje kompetencje praktyczne w dziedzinie edukacji wczesnoszkolnej. Zostałem nauczycielem-wychowawcą i rozpocząłem współpracę z dziećmi na początku czwartego semestru ich nauki. Oceniając umiejętności językowe swoich uczniów, spostrzegłem, że spora grupa dzieci słabo czyta, a jeszcze liczniejsze grono niechętnie pisze. Jak się okazało, jedną z podstawowych przyczyn takiego stanu rzeczy był lęk przed negatywną oceną głośnego czytania i obawa przed popełnianiem błędów ortograficznych. Oczywiście chodziło tu o przykre wcześniejsze doświadczenia. Wspólnie z dziećmi ustaliliśmy więc, że pisząc samodzielnie własne teksty, opowiadania, bawiąc się na przykład w układanie rymów, będą się starać możliwie szybko i wiernie zapisywać swoje myśli na papierze. Zawarliśmy kontrakt, że to właśnie będzie zadaniem priorytetowym, zaś poprawność ortograficzna będzie dopiero kolejnym krokiem na drodze doskonalenia języka pisanego. W dowolnym momencie zajęć każde dziecko, które miało wątpliwości ortograficzne lub gramatyczne, mogło poprosić o pomoc. Opisana umowa z dziećmi nie była niczym nadzwyczajnym, ale w imponująco szybkim tempie spowodowała poprawę szybkości i precyzji głośnego czytania oraz rozumienia tekstów. Częste prezentacje na lekcjach

tekstów samodzielnie napisanych przez dzieci w domu i w szkole zaowocowały coraz dłuższymi i bogatszymi treściowo pracami. Systematycznie zmniejszała się liczba pomyłek ortograficznych i gramatycznych, ponieważ popełnione błędy były nie tyle okazją do wystawienia oceny, ile raczej służyły przypomnieniu poprawnej formy i omówieniu zasad posługiwania się językiem¹⁶. Swoim wielkim szacunkiem dla postępów w umiejętnościach oratorskich i pisarskich dzieci podzieliłem się z ich rodzicami. Podczas jednego ze spotkań rodzicielskich naświetliłem charakter umowy z dziećmi, dowodząc, że rozbudzenie i utrwalenie umiejętności zapisywania przez dzieci swoich myśli nie grozi bynajmniej ortograficznym analfabetyzmem. Nic nie stoi bowiem na przeszkodzie, by dopiero po osiągnięciu biegłości w szybkim zapisywaniu własnych myśli, zacząć zwracać uwagę na poprawność ortograficzną. Nie ukrywam, że rodzice sceptycznie odnieśli się do takiego rozwiązania, ponieważ doświadczenia szkolne większości z nich miały zgoła odmienny charakter. Argumentowałem, że przede wszystkim należy zwracać uwagę i podtrzymywać zainteresowanie oraz gotowość dzieci do korzystania z wielkiego dobrodziejstwa komunikacji, jakim jest język pisany. Udało się więc w znacznym stopniu ograniczyć istotny hamulec rozwoju językowego.

A zatem umiejętność logicznego wypowiedzania się nie musi stać w sprzeczności z poprawnością ortograficzną. Można się odwołać do poglądów J. Holta (2007, s. 124–129), który stwierdził, że dzieci uczą się dobrze pisać tylko wtedy, gdy chcąc sformułować dla siebie lub innych coś, co uznają za ważne, mają możliwość próbowania i eksperymentowania. Nie chodzi tu bynajmniej o to, by powiedzieć uczniom: „Piszcie, co chcecie i jak chcecie!”. Anarchia czy też pozostawienie ich samym sobie nie wchodzi w rachubę. Wolność, szczególnie w szkole, jest w swojej istocie wprawdzie bezcenna, lecz w żadnym wypadku nie oznacza braku możliwości wyboru¹⁷.

Reasumując rozważania o kompetencjach językowych warto podkreślić niezwykle ważną kwestię, a mianowicie wzajemną relację między myśleniem a pisanem. J. Holt (2007, s. 124) wspomina o cierpieniu katuszy przez tych, którzy przelewają swoje myśli na papier. Gdy myśli biegną znacznie szybciej, niż można je zapisać, to bez wątpienia trudność stanowi sprawność ręki (nawet przy posiłkowaniu się klawiaturą komputera), która nie nadąża za szybkością myślenia abstrakcyjnego. O tej naturalnej niedoskonałości naszego organizmu zbyt często zapomina się w szkole, zakłócając nadmiernymi wymaganiami początkowy okres nauki języka. W podejściu Gestalt także i ten element wykształcenia postrzegany jest w wymiarze holistycznym¹⁸.

¹⁶ Problem ten opisał wcześniej także J. Holt (2007).

¹⁷ Warto sięgnąć do książki J. Holta (2007, s. 124–127), który opisuje ciekawe sposoby rozwiązywania umiejętności formułowania myśli na papierze.

¹⁸ W kontekście powyższych rozważań o kompetencjach językowych dzieci warto wspomnieć, że czterolatki, które czytają i piszą, nie są bynajmniej niczym nadzwyczajnym.

2.5.3. Środowisko sprzyjające uczeniu się

Organizowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się jest jednym z ważnych elementów podejścia Gestalt w edukacji. Jako interesującą propozycję, bliską gestaltowskim pryncypiom, można uznać koncepcję **centrum edukacyjnego** – środowiska służącego uczeniu się i rozwojowi, którego tezy zostały przedstawione w 1979 roku przez Hubertusa von Schoenebecka (2001, s. 69). Jak twierdzi autor, opisywany sposób myślenia napotyka w praktyce wiele barier wynikających z obecności przemocy strukturalnej i symbolicznej w edukacji:

idea samookreślenia w kwestii uczenia się zostanie zaakceptowana, kiedy dojdzie do społecznego konsensusu co do tego, że dzieci nie mogą być duchowo zniewalane, lecz powinny mieć prawo do życia w atmosferze wzajemnej wymiany myśli, wtedy pojawią się wszystkie szczegóły, których dzisiaj nie można jeszcze zidentyfikować (H. von Schoenebeck, 2001, s. 72).

Opisując zasady, według których powinno pracować **centrum edukacyjne**, zwraca się uwagę przede wszystkim na:

- zniesienie obowiązku uczenia się, przy czym chodzi nie tylko o zniesienie obowiązku uczenia się czegokolwiek, ale także obowiązku uczenia się czegoś określonego; dzieci samodzielnie będą decydować o treściach i sposobie uczenia się;
- zniesienie obowiązku szkolnego, czyli uczęszczania do szkoły; ten obowiązek zostanie zastąpiony prawem do odwiedzania centrum edukacyjnego i będzie to dotyczyć zarówno dzieci, jak i rodziców;
- eliminację oceniania na rzecz wspierania i pomocy opartej na lojalności wobec dzieci; dorośli pracujący w centrum będą facylitatorami, zachowując niezależność w swojej pracy, podstawą komunikacji będzie relacja osoba – osoba;
- klimat sprzyjający uczeniu się i otwartości jako cechy relacji między uczącymi się a nauczającymi; orientacja na otwartość centrum oznacza, że będzie czynne przez cały dzień i będą w nim pracować także osoby z zewnątrz, których kompetencje przyczynią się do wspierania rozwoju dzieci.

Część pracy można wykonywać w centrum uczenia się, ale równie dobrze można uczyć się poza nim. Jak pisze H. von Schoenebeck (2001, s. 71):

Ponownie przywołam fenomenologiczny opis rozwoju umiejętności językowych mojego najmłodszego syna Michała. Otóż w wieku około trzech i pół lat towarzyszył mi podczas pisania książki o ukrytym programie w edukacji. Najpierw uważnie obserwował mnie, gdy pracowałem nad tekstem, korzystając z komputera, potem – bez mojej inspiracji – wielokrotnie pytał o nazwy liter, które pojawiały się na ekranie. Samodzielnie odkrył, że zapis graficzny liter na ekranie komputera nie różni się od tekstu w książkach. Zainteresowanie komputerem i edytorem tekstu przerodziło się w zabawę zapisywania różnych liter, a potem całych wyrazów i zdań.

Być może, że dzieci i ich nauczyciel spędzą trochę czasu w **centrum edukacyjnym** znajdującym się w ich miejscowości, a może nie. Być może będą dyskutować przed sklepem o problemie matematycznym lub przed kinem roztrząsać problemy moralne. Być może posłuchają na placu zabaw wykładu o Amazonce. Być może razem namalują na bruku jakiś obraz. Być może narobią razem trochę hałasu przy pomocy gitary i pojemnika na śmieci jako perkusji. Być może nauczyciel namówi je do zabawy w pisanie. Być może przyjmą jego propozycję, by załagodzić spór. Być może pewnego popołudnia będą rozmawiać po angielsku, czytać Marka Twaina w oryginale, wkuwać angielską gramatykę i przepytywać się wzajemnie ze słówek. Być może pozwolą sobie wyjaśnić, jak kupuje się bilety na przejazd. Być może pokaże im piorunochron i będą rozmawiać o elektryczności, błyskawicy i burzy. Życie jest pełne pytań i możliwości uczenia się.

Postpedagodzy, uszczegóławiając koncepcję „centrum edukacyjnego”, podkreślają, że praca pedagoga będzie bardziej przypominać rolę *streetworkera*¹⁹ i używają w związku z tym pojęcia *streetteachera*, czyli nauczyciela środowiskowego. Zadaniem takiego nauczyciela będzie docieranie do miejsc spotkań dzieci i przedstawianie im swoich propozycji bez narzuconego z góry programu i wcześniej założonych celów dydaktycznych. Wiedza naukowa nauczyciela środowiskowego w jakiejś dziedzinie naukowej będzie jedynie elementem kształcenia, zaś podstawą stanie się rozwijanie umiejętności psychospołecznych – komunikowania, zdolności empatycznych, negocjacji, akceptacji. W procesie kształcenia specjalistów środowiskowych student będzie zobligowany do rozwijania samoświadomości, poznania swoich możliwości i ograniczeń.

W opisanym wyżej środowisku istnieje możliwość rozpoznawania przez człowieka potrzeby pracy indywidualnej i korzystania ze współpracy z innymi; w sposób naturalny, a nie wymuszony uzasadnioną ekonomicznie wydajnością pracy – dopuszcza się innych do współpracy, nawiązuje się kooperację z osobami, których kompetencje w odniesieniu do jakiejś czynności są wyższe. Jednak decyzję o tym podejmuje zawsze jednostka. W społeczeństwie, w którym intencjonalność wychowawcza stała się pasem transmisyjnym przemocy symbolicznej²⁰, coraz częściej mówi się o tym, że młodzieży potrzebują środowiska wolnego od wpływów wychowawczych i oceniania przez dorosłych; środowiska, w którym mogą działać zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, stosownie do potrzeb.

Warto podkreślić, że istnieje wiele inicjatyw i nurtów edukacyjnych nawiązujących do idei edukacji całościowej. Należy do nich na przykład koncepcja kształcenia wyzwalającego w edukacji wczesnoszkolnej, obejmują-

¹⁹ Pojęcie *streetworker* w literaturze jest tłumaczone jako „pedagog uliczny”, ale trafniejsze wydaje się określenie „pedagog środowiskowy”.

²⁰ Zjawisko przemocy symbolicznej opisał między innymi Basil Bernstein (1990), który twierdzi, że edukacja z jej nieodłącznymi atrybutami – takimi jak sposób przekazywania wiedzy, selekcja, klasyfikacja – odzwierciedla zarówno dystrybucję władzy przez klasę panującą, jak i stworzone przez nią zasady kontroli społecznej.

jąca ponad sześćdziesiąt dezyderatów dydaktycznych i blisko osiemdziesiąt ogólnowychowawczych (W. Puślecki, 1996). Warto też pamiętać o roli, jaką pełni środowisko materialne sprzyjające uczeniu się. Na przykład trudno wyobrazić sobie osiągnięcie zamierzonych celów edukacyjnych bez użycia środków dydaktycznych w systemie Marii Montessori czy Rudolfa Steinera, specyficznej architektury wolnych szkół w duńskim Twind bądź organizowania otoczenia dziecka w projektowaniu okazji edukacyjnych w rodzimej Wrocławskiej Szkole Przyszłości.

O takich ścisłych związkach między podejściem Gestalt w edukacji a organizowaniem środowiska uczenia się pisze H. Dauber (2001b, s. 159):

Zakładając wspólne potrzeby i osobiste zainteresowania, urządziliśmy w naszym gospodarstwie warsztat ślusarski i stolarski, zbudowaliśmy szklarnię, laboratorium fotograficzne, tkalnię, przędzalnię, garncarnię, piekarnię z wielkim piecem piekarskim opalonym drewnem, szopę do urządzania wystaw i przedstawień teatralnych, założyliśmy ogród oraz rozbudowaliśmy jedno z pomieszczeń, przeznaczając je na zabiegi terapeutyczne. Do tego dochodzi jeszcze kilka mniejszych i większych zwierząt.

Trzeba podkreślić, że u podstaw tak organizowanego środowiska edukacyjnego leży kilka ważnych założeń. Chodziło między innymi o wykorzystywanie naturalnych materiałów i prostych, niezmechanizowanych narzędzi, umożliwiających dzieciom doświadczanie poczucia sprawstwa, dzięki praktycznemu kontaktowi z tradycyjnymi formami pracy. Nie jest to bynajmniej nawoływanie do rezygnacji z używania nowoczesnych technologii i narzędzi. Jest to raczej przemyślane działanie, by uczniowie kształcili się w duchu ekologii, troszcząc się nie tylko o siebie, ale także o własne środowisko, doświadczając przy tym różnicy między zaopatrywaniem się a byciem zaopatrywanym (zob. H. Dauber, 2001b, s. 159). Posługiwanie się na przykład narzędziami tradycyjnymi, tworzy zdecydowanie większe możliwości rozpoznawania swoich zdolności manualnych, zręczności, dotarcia do poczucia kreatywności. Proste narzędzia, w przeciwieństwie do maszyn, pozwalają w łatwiejszy sposób poprawiać własne błędy. Dla przykładu – jeśli dziecko uczy się ciąć drewno piłą ręczną, doświadcza związku między swoim wysiłkiem a rezultatami pracy. Długość cięcia przekłada się na zmęczenie mięśni, własne możliwości fizyczne dziecka wyznaczają poziom aktywności i skutki działania. W przypadku maszyny istnieje rozdźwięk między wynikami pracy a włożonym wysiłkiem. Bynajmniej nie chodzi o to, by negować sens postępu technicznego i odrzucać nowoczesną technikę ułatwiającą życie, raczej o umożliwienie rozpoznawania własnych możliwości, doświadczanie poczucia sprawstwa, a także ukazanie ograniczeń w używaniu narzędzi. Dlatego z jednej strony trudno wyobrazić sobie seryjną produkcję, na przykład mebli, bez odpowiedniego zaplecza technicznego, ale z drugiej strony okazji do rozwijania samoświadomości człowieka i poczucia osobistego sprawstwa nie da się zastąpić prawami ekonomii i gospodarki rynkowej.

Reasumując, dobrze przygotowane środowisko uczenia się zbliża szkołę do prawdziwego życia. Pozwala uniknąć pułapki organizowania edukacji skupionej na poznawczej stronie uczenia się, której towarzyszy często nie tylko opór i brak satysfakcji u dzieci, ale także rozczarowania i frustracje u dorosłych.

2.6. Pedagog Gestalt. Kompetentne wspieranie rozwoju

Żadna ze znaczących dla pedagogiki idei filozoficznych nie pozostaje w izolacji od dorobku wcześniejszych pokoleń. Mamy bowiem do czynienia z procesem nieustannego przenikania się, wzajemnego wpływu i tworzenia wytworów intelektu człowieka. Jak stwierdził jeszcze na początku XX wieku jeden z wielkich polskich pedagogów – Jan W. Dawid (1962, s. 42),

[...] kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czym jest nauczyciel, a raczej, za co się ma i czym jeszcze chciałby być. Dlatego w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty – mógł być człowiekiem lichym.

J. W. Dawid podkreślał zatem wagę osobowościowych predyspozycji do wykonywania zawodu nierozzerwalnie związanego z permanentnym uczestnictwem w specyficznych interakcjach. Twierdził, że dobrego nauczyciela wyróżnia „objaw duchowego życia”, czyli

potrzeba i zdolność sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych. (J. W. Dawid, 1962, s. 43).

Oto osobiste przekonanie pedagoga-myśliciela o istocie umiejętności ludzi, których praca polega na pomaganiu innym w rozwijaniu ich możliwości. Dawid potwierdził, że chodzi o to, by każdy człowiek uczący się, poszukujący rozwiązania swoich mniej lub bardziej istotnych problemów, mógł liczyć na wsparcie fachowca charakteryzującego się wymienionymi specyficznymi cechami.

2.6.1. Pedagog – wyzwania roli

Współczesna skomplikowana rzeczywistość implikuje konieczność posiadania przez nauczycieli specyficznych kompetencji. Postępująca profesjonalizacja zawodu nauczyciela jest nieuchronna, dlatego zdaniem Petera Trucka (1997, s. 249) w toku kształcenia niezbędne jest zwrócenie szczególnej uwagi na umiejętności diagnostyczne i terapeutyczne, które wymagają interdyscyplinarnej wiedzy między innymi z dziedzin psychologii uczenia

się, pediatrii, pedagogiki społecznej, pedagogiki rodzinnej, pedagogiki zabawy, zapobiegania przemocy, specyficznych zakłóceń rozwoju, takich jak dysleksja czy dyskalkulia, itd. Polscy pedeutolodzy są zgodni z tym stanowiskiem. H. Kwiatkowska (zob. H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz, 1992, s. 4–5) podkreśla, że myśląc o edukacji nauczycieli, trzeba uwzględnić jej specyficzny charakter. Po pierwsze bowiem – edukacja nauczycielska nie ogranicza się jedynie do opanowania wiedzy zawodowej, lecz przede wszystkim do sprawnego posługiwania się nią w praktyce. Po drugie – w kształceniu nauczycieli powinno się odrzucić jedynie poznawcze nastawienie do wszelkich problemów związanych z nauczaniem i wychowaniem. Po trzecie – kwalifikacji nauczycielskich nie da się wyznaczyć specyficznym modelem czynności zawodowych. W istocie bowiem uprawianie tego zawodu wymaga umiejętności komplementarnego podejścia do wiedzy, sprawności metodycznych i specjalistycznych. Od współczesnego pedagoga oczekuje się, by odszedł od swojej tradycyjnie pojmowanej autorytarnej roli i stał się specjalistą od wszechstronnego rozwoju człowieka. W myśleniu o współczesnym wychowaniu szczególnego znaczenia nabiera zatem orientacja humanistyczna. Według Stanisława Wołoszyna (zob. S. Wołoszyn, 1992, s. 71–72) oznacza to między innymi, że nauczyciel-wychowawca:

- postrzega każdą sytuację dydaktyczną czy wychowawczą jako „spotkanie: ja – drugi”;
- nade wszystko „umie używać siebie”;
- odkrywa własną unikalną osobowość i umiejętnie posługuje się nią jako instrumentem działania pedagogicznego;
- traktuje zdobywaną wiedzę teoretyczną jako okazję do osobistego rozwoju i doskonalenia swych działań.

Przekładając te postulaty na język praktyki, można odwołać się do inspirujących przemyśleń Artura Brühlmeiera (1994, s. 35–36), który podkreśla, że charakter i jakość życia samego nauczyciela jest w istocie rodzajem przygotowywania się do zajęć:

Kiedy dla wypoczynku wędrujemy po okolicy, kiedy z ciekawości poznajemy obce kraje i zwyczaje, kiedy dla wewnętrznego wzbogacenia czytamy wiersze i historie, zagłębiając się w przeszłość, wertujemy filozoficzne dzieła, kiedy śpiewamy, tańczymy, muzykujemy, modelujemy, gramy w teatrze, pracujemy, rysujemy, piszemy, ćwiczymy, zbieramy znaczki, kamienie czy obrazy, odwiedzamy wystawy sztuki i koncerty, hodujemy pszczoły czy gołębie, obserwujemy zwierzęta, zbieramy rośliny, uprawiamy ogród, fotografujemy czy obsługujemy komputer – zawsze jest to prawdziwe przygotowanie do zajęć. Wszystko jest interesujące. Radość odkrywania jest jedną z najpiękniejszych radości.

Zatem zawód ten cechuje wielostronność i różnorodność. Znaczy to również, że o wszystkie swoje zajęcia można troszczyć się jak o hobby. Brühlmeier nie przypadkiem podkreśla więc, że „kto chce mieć przyjazny stosunek wobec szkoły, łączy się ze światem”.

Przytoczone poglądy tym bardziej potwierdzają tezę, że specyficzny charakter podejścia Gestalt w edukacji, zakładający integrację myślenia, uczuć i działania w procesie nauczania – uczenia się, wymaga obecności specjalnie przygotowanych pedagogów (O. A. Burow, 1991, s. 142). W tej części rozdziału spróbuję przedstawić najistotniejsze wyzwania, którym powinni oni sprostać.

Ważne założenie pedagogiki Gestalt polega na tym, że jej punktem wyjścia jest sam nauczyciel. Nie oznacza to, że chodzi o tworzenie jakiegoś specjalnego wzorca nauczyciela przyjaznego uczniom lub o zaspokajanie potrzeb dzieci w pierwszej kolejności. Istotne jest za to tworzenie prawdziwie kongruentnych stosunków interpersonalnych z uczniami, które może stworzyć tylko człowiek w pełni świadomy własnych potencjału, potrzeb, ograniczeń etc.

W wielu koncepcjach pedagogicznych nauczyciel bywa wręcz bombardowany wskazówkami na temat tego, w jaki sposób ma się **stawać** dobrym nauczycielem, jak nim **być**. Pedagogika Gestalt odżegnuje się od formułowania zadań edukacyjnych w taki sposób i za niezwykle ważne zadanie uznaje przyczynienie się do rozpadu tak przyjętych, często uwewnętrznionych norm. Nawiązać tu trzeba do podstawowego założenia, ważnego także w terapii Gestalt, według którego zmiana może się odbywać wówczas, gdy ktoś będzie tym, kim jest, a nie tym, kim chciałby być. Oryginalność nauczycielskiej edukacji w podejściu Gestalt wyraża się w dialogowym, skoncentrowanym na osobie poznawaniu siebie, kształtowaniu swoich kompetencji pedagogicznych przy zastosowaniu twórczych metod i zasad edukacyjnych. Dzięki nim nauczyciel ma możliwość wejścia w rolę facylitatora – uważnego, wspierającego i wrażliwego partnera uczącego się. Postrzegając rolę zawodową pedagoga w takim wymiarze, trzeba się zgodzić z Anthonym De Mello (1998, s. 256), że „znać rzeczy, oznacza być uczonym. Znać innych, oznacza być mądrym. Znać siebie, to być oświeconym”.

2.6.2. Pedagog i facylitacja

Rozwój każdego człowieka jest nierozzerwalnie związany z wymianą informacji ze swoim otoczeniem społecznym. Jednostka korzysta przy tym z własnych doświadczeń, może także brać pod uwagę doświadczenia innych osób. Podstawowego znaczenia nabiera w związku z tym zachowanie podmiotowego charakteru relacji między ludźmi – sięgamy wtedy do opisaną przez C. R. Rogersa (1998, s. 417–424; 2000a, s. 304–327) idei facylitacji, czyli wspierania²¹. Opisując cechy facylitatora, C. R. Rogers podkreśla rolę auten-

²¹ Warto nadmienić, że w naukach o wychowaniu pojęciu „facylitacja” nadano jeszcze inne znaczenie, odmienne od przyjmowanego w tej publikacji. Chodzi o – opisaną przez Józefa Bańkę (1996) – „ideologię facylitacji”, według której człowiek ma służyć technice, a nie technika człowiekowi. Autor demaskuje fałszywe przekonanie, że wykorzystywanie zdoby-

tyczności, akceptacji, zaufania, empatycznego rozumienia etc. Praźródłem koncepcji facylitacji w edukacji jest oczywiście Rogersowska psychoterapia nastawiona na osobę.

Facylitacja jest wspieraniem, ułatwianiem rozwoju osobowości człowieka – znaczącą rolę odgrywa tu postawa i działanie facylitatora. C. R. Rogers, który wprowadził to pojęcie, uznał, że facylitatorem może być zarówno terapeuta, jak i nauczyciel (zob. M. Kościelniak, 2004, s. 11–111). Jednak działania facylitatora w psychoterapii i w edukacji znacząco się różnią. Podczas gdy terapeuta-facylitator tworzy relację interpersonalnej bliskości, ponieważ wchodzi głęboko w wewnętrzny – w jakiś sposób zakłócony – świat przeżyć drugiej osoby, pedagog-facylitator buduje taką relację z dziećmi, które funkcjonują w grupie. Rozwój psychiczny większości dzieci jest na ogół prawidłowy i można założyć, że posiadają one żywe i aktualne doświadczenia odbioru bezwarunkowej akceptacji, na przykład w relacji ze swoimi rodzicami. Facylitator w relacji psychoterapeutycznej swoją postawą pomaga klientowi, który często doświadczył frustracji potrzeby zewnętrznej akceptacji i otrzymywania akceptacji bezwarunkowej. Facylitator w relacji edukacyjnej zasadniczo nie potrzebuje wchodzić w świat głębokich przeżyć wewnętrznych dzieci, raczej chroni i wspiera humanistyczny klimat współtworzony nieustannie w grupie rówieśniczej. Praca psychoterapeutyczna w niczym by nie pomagała, a często byłaby wręcz szkodliwa. Terapeuta-facylitator skupia się nie tyle na metodach i technikach pracy psychoterapeutycznej, lecz niemal wyłącznie pozostaje w kontakcie z przeżyciami wewnętrznymi klienta. Aby nauczyciel-facylitator skutecznie pełnił swoją misję tworzenia bezpiecznej emocjonalnie atmosfery sprzyjającej osobowości uczniemu, powinien czerpać z bogatej wiedzy metodycznej²².

W tym miejscu można zadać pytanie o skuteczność podejścia Gestalt w procesie uczenia się. Doświadczenia niemieckie i austriackie wskazują, że spora grupa pedagogów, którzy poszukiwali możliwości satysfakcjonującego doskonalenia osobistego i zawodowego, korzystała z oferty ośrodków prowadzących terapię Gestalt. Udział w zajęciach sprzyjał pogłębieniu doświadczenia i kompetencji społecznych wykorzystywanych skutecznie także w praktyce szkolnej.

czy techniki dla ułatwiania życia zwalnia człowieka od odpowiedzialności za otaczającą go rzeczywistość. J. Bańka stwierdza, że wychowanie powinno przeciwstawiać się temu zjawisku, inaczej bowiem człowiek, ulegając technokratycznym trendom, traci dystans wobec wytworów cywilizacji i gubi swoją podmiotowość.

²² Różnicę między facylitacją w wymiarze terapeutycznym i edukacyjnym podkreśla także Marek Kościelniak (2004, s. 127–137) w swoim studium nad poglądami C. R. Rogersa. Między innymi odnosi się to do stosowania wypracowanych przez facylitatora metod i technik działania, ponieważ dzięki nim pedagog-facylitator dba o zapewnienie swoim uczniom „wewnętrznych warunków ułatwiających »znaczące uczenie się«, podczas gdy od terapeutycznego facylitatora oczekuje się, że „koncentruje się wyłącznie na wewnętrznej stronie funkcjonowania klienta”.

Jak podkreśla Wolfgang Hinte (1980, s. 167–169), podstawowym zadaniem pedagoga pracującego z grupą uczniów jest wspieranie procesu uczenia się. To **principium** determinuje wszystkie inne działania kierowane do uczących się. Ważne jest to, że konkretne zadania wyznaczają pedagogowi aktywność grupy i rozstrzygnięcia przyjęte w dialogu z jej członkami. A zatem, stosownie do specyfiki grupy, pedagog może podejmować różnorodne formy działań:

– **Pomaganie w docieraniu do wszystkich dostępnych źródeł wiedzy.**

Oznacza to na przykład zarówno oferowanie pomocy w rozwiązaniu jakiegoś dostrzeżonego przez grupę problemu, jak i wskazywanie, że istnieją obszary, których uczący się jeszcze nie dostrzegli. O takim podejściu wspomina między innymi W. Hinte (1980, s. 167), podając przykład uczniów, którzy chcą dowiedzieć się czegoś o narkotykach. W takim przypadku pedagog może wykonać wiele działań – od propozycji lektury materiałów informujących o narkomanii (filmy, broszury, ulotki etc.), spotkań z profesjonalistami zajmującymi się problemem uzależnień (lekarzem, psychologiem, terapeutą etc.), po pośrednictwo w kontakcie z poradnią uzależnień.

– **Oferowanie, lecz bynajmniej nie narzucanie, osobistych swoistych kompetencji.**

Dla przykładu – oto do grupy uczących się przychodzi pedagog posiadający pewną wiedzę fachową, przygotowany do świadomego wykorzystania programu nauczania. Może on jedynie przedstawić swoje propozycje, wybór jednak należy zostawić uczącym się. Chodzi mianowicie o to, że pedagog nie uzurpuje sobie prawa do posiadania władzy nad grupą. Jego wiedza nie może służyć zniewalaniu uczniów, lecz raczej otwieraniu ich na otaczający świat.

– **Przekazywanie informacji zwrotnych.**

Niezwykle istotne jest to, by pedagog zajmował stanowisko w każdej ważnej sytuacji edukacyjnej, a jednocześnie wyzbył się zwyczajowego prawa do interpretacji według „obiektywnie prawdziwych” kryteriów. Taki *feedback*, podkreślający subiektywny charakter poznania, otwiera uczących się na twórcze myślenie.

– **Udzielanie nieustannej pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych.**

Za normalną należy uznać sytuację, w której uczeń doznaje trudności w procesie uczenia się, na przykład nie wie, czego i jak ma się uczyć. Rolę pedagoga można więc postrzegać w kategoriach uważnego obserwowania i słuchania uczących się, pobudzania ich zainteresowań itd. Trzeba jednocześnie podkreślić, że nie chodzi o to, by natychmiast rozwiązywać problem i przez to mieć świadomość sukcesu pedagogicznego, a raczej o przekonanie, że z punktu widzenia nauczyciela i uczącego się najważniejszy jest sam proces rozwiązywania problemu, a nie jego szybkość i skuteczność.

– **Postrzeganie siebie w roli rzecznika uczenia się w klimacie wspierania uczenia się.**

Chodzi tu mianowicie o dbałość o wolne od lęku, pozytywne nastawienie emocjonalne uczniów do uczenia się, bycie autentycznym, akceptującym przeciwstawne punkty widzenia. Szczególnie ważne jest uznanie, że nie tyle powinno się usuwać zakłócenia procesu uczenia się, co pracować z zakłóceniami.

2.6.3. Empatia

Współczesna wiedza psychologiczna pozwala nam stwierdzić, że jedną z podstawowych cech niezbędnych dla pedagoga-facilitatora jest empatia, którą według słownikowego ujęcia możemy określić jako „umiejętność wczuwania się w położenie innej osoby, identyfikowanie uczuciowe z kim” (W. Kopaliński, 1967, s. 211). W literaturze fachowej jednym z najczęściej cytowanych autorów zajmujących się zagadnieniem empatii jest niewątpliwie C. R. Rogers. Jako twórca podejścia nastawionego na osobę, w wyniku wieloletnich poszukiwań istoty empatii doszedł do wniosku, że nie jest to bynajmniej stan, lecz proces. Stąd w sytuacji edukacyjnej, empatyczny sposób bycia z drugą osobą oznacza między innymi:

- wejście w jej świat percepcji;
- wrażliwość na jej zmieniające się odczuwane znaczenia;
- pozostawienie swoich własnych poglądów i wartości, by bez uprzedzeń wejść w jej świat;
- komunikowanie, w jaki sposób odczuwasz jej własny świat (zob. C. R. Rogers, 2000a, s. 155–156).

Irvin D. Yalom (2003, s. 17) dla zobrazowania, czym jest empatia, przytoczył pewną historię opowiedzianą przez jedną z jego klientek. Owa kobieta w okresie swojego dojrzewania miała trudne relacje ze swoim negatywnym ojcem. Spragniona poprawy tych kontaktów z nadzieją czekała na wspólną podróż samochodem do college’u. Kilka godzin mieli spędzić tylko we dwoje. Jednak to długo oczekiwane spotkanie okazało się totalną katastrofą. Ojciec zachowywał się dokładnie tak samo „jak zawsze” i zaczął narzekać na brzydkie i zaśmiecony potok płynący wzdłuż drogi. Ona zaś nie dostrzegła żadnych śmieci w pięknym, czystym strumieniu. Ponieważ nie wiedziała, jak zareagować w tej sytuacji, resztę podróży spędzili w milczeniu, odwróceniu każde w swoją stronę. Jakiś czas później kobieta jechała sama samochodem tą samą drogą i ku swojemu zdumieniu spostrzegła, że woda płynie po obu stronach drogi. Ze smutkiem skonstatowała, że potok, który teraz zobaczyła przez swoje okno kierowcy był dokładnie tak brzydki i zaśmiecony, jak go opisywał jej ojciec. Wtedy jednak – gdy nauczyła się

wyglądać przez okno ojca – było za późno; ojciec już nie żył. Ta opowieść zapadła I. D. Yalomowi w pamięć i przy wielu okazjach przypominał sobie samemu i swoim studentom: **patrz przez okno innego człowieka**.

Stephen Murgatroyd (2000, s. 28–35) zalicza empatię do podstawowych elementów udzielania pomocy o różnym charakterze. Autor proponuje, by człowiek rozwijający umiejętności empatyczne podejmował praktyczne ćwiczenia, między innymi: doskonalił parafrazowanie w kontaktach z przyjaciółmi, członkami rodziny; wyobrażał sobie przeżycia i sytuacje osoby, z którą pracuje, jakby tworzył film dokumentalny albo powieść biograficzną; przy pomocy słowników, tezaurusów, beletrystyki poszerzał zasób słownictwa określającego emocje. Takie działania mogą pomagać rozwijać zestaw środków wyrażania empatii.

C. R. Rogers (2002a, s. 168), powołując się na Martina Bubera i Ronaldą D. Lainga, twierdzi, że empatia okazywana przez facylitatora wzmacnia poczucie tożsamości człowieka. Wynika to z głębokiej potrzeby potwierdzenia niepowtarzalności i wyjątkowości naszej egzystencji przez drugiego człowieka. Ma to ogromne znaczenie także w sytuacjach edukacyjnych. Dowiedli tego w swoich badaniach David N. Aspy (za: C. R. Rogers, 2002a, s. 169) i jego współpracownicy, stwierdzając, że nauczyciele wykazujący wyższy poziom zrozumienia uczniów przyczyniali się do znacznie większych postępów w nauce czytania. Jak to trafnie ujął M. Kościelniak (2004, s. 103), empatyczne zrozumienie warunkuje trafność komunikacji między facylitatorem a uczącym się. Chodzi o osiągnięcie rzeczywistego werbalnego i niewerbalnego porozumienia między nimi. W komunikacji niewerbalnej oznacza to „współodczuwanie”, czyli ujednoczenie reakcji emocjonalnych wywołanych przez określone doświadczenia, zaś w komunikowaniu werbalnym pozwala ujednoczyć i doprecyzować pojęcia. Warto dodać, że warunkiem przyczyniania się do dobra drugiego człowieka jest trafne rozpoznanie jego potrzeb i celów. Zwraca na to uwagę Maria Jarymowicz w *Encyklopedii psychologii* (1998, s. 934), określając takie specyficzne zdolności rozumienia odmienności pojęciem **empatia poznawcza**. Na uwarunkowania pojawienia się empatii i wykorzystywania jej w relacjach wychowawczych zwraca uwagę także Alice Miller (1999, s. 14–15), stwierdzając, że niezwykle ważne dla dorosłego – rodzica lub wychowawcę – jest dotarcie do swojego **wewnętrznego dziecka**. O tym pryncypium wspomina we wstępie do swojej książki *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, podkreślając:

ponieważ nie wierzę w skuteczność żadnych recept ani dobrych rad, przynajmniej jeśli chodzi o zachowania nieświadome, moje zadanie widzę „nie we wzywaniu rodziców”, by obchodzili się ze swoimi dziećmi inaczej, niż przywykli, „ale w zwróceniu się w tej sprawie do dziecka tkwiącego w dorosłym”.

Empatyczne zrozumienie jest zatem niezbędnym elementem wspierania rozwoju, o czym przekonuje C. R. Rogers (2002a, s. 172–173):

- wolny od oceniania i pełen akceptacji klimat empatii umożliwia człowiekowi przyjęcie troskliwej i dowartościowującej postawy wobec samego siebie;
- bycie słuchanym przez kogoś rozumiejącego umożliwia człowiekowi nauczenie się słuchania z większą uwagą i empatią własnych intuicyjnych doświadczeń i odkrywania ich ledwie odczuwalnych znaczeń;
- większe zrozumienie jednostki dla samej siebie i wyższa samoocena otwierają nowe możliwości doświadczeń, które staną się częścią osadzonego na mocniejszych fundamentach pojęcia własnego „ja”.

2.6.4. Relacje interpersonalne

Jeśli uznać pobudzanie i kształtowanie samoodpowiedzialności i samostanowienia jako ważny element edukacji, to głównego znaczenia nabiera rodzaj wpływu jaki wywierają na siebie wzajemnie facylitator i osoba ucząca się. W interakcjach tych najważniejsza jest kategoria władzy. Społeczny charakter władzy uobecnia się w wielu relacjach interpersonalnych związanych z wychowaniem. W naszym kręgu kulturowym z władzy nad dziećmi mogą korzystać rodzice, wychowawcy, nauczyciele. Nazbyt często władza ucieka się do manipulacji, może prowadzić do ucisku, a nawet do przemocy fizycznej i psychicznej. Z punktu widzenia psychopedagogicznych założeń Gestalt każdy rodzaj wykorzystywania władzy w edukacyjnych relacjach interpersonalnych jest nadużyciem. Aby budować związki oparte na szacunku do samostanowienia, rozwijające odpowiedzialność za siebie, trzeba być wrażliwym na kilka problemów, o których pisze także Gerard Egan (2002, s. 92–96). Po pierwsze – wielu uczących się nie docenia swoich możliwości w zdobywaniu wiedzy. W takiej sytuacji łatwo o manipulowanie rolami – budowanie silnej władzy nauczyciela i bezbronności ucznia. Zatem ważnym elementem pracy nauczyciela jest pomoc w odkrywaniu możliwości ucznia i wspieranie ich rozwoju na tyle, by nie naruszyć granicy, gdy aspiracje, zamiast pobudzać, stają się hamulcem rozwoju. Po drugie – autentyczna współpraca ucznia i nauczyciela wymaga włączenia uczącego się w tworzenie programu. Powinien on wiedzieć, czego może się nauczyć, w jaki sposób, kiedy i gdzie. Oczywiście trzeba zachować elastyczność stosownie do wieku i poziomu samoświadomości ucznia. Po trzecie – uczenie się jest procesem, który nie zaczyna się i nie kończy na lekcji, lecz trwa nieustannie, ma swoją dynamikę, czyli okresy dużej intensywności i efektywności, ale także spowolnienia czy wręcz zablokowania. To oznacza, że o skutecznej pomocy i wspieraniu uczenia się można mówić wtedy, gdy uczeń samodzielnie, we własnym tempie – czasem wolniej, czasem szybciej – odkrywa dotychczas niewykorzystane własne możliwości i stosuje zdobytą wiedzę.

Aby kogoś wspierać w rozwoju, trzeba go naprawdę zrozumieć. Jeśli gotowość do pomocy jest w istocie chęcią podporządkowania, pokierowania, nie będzie prawdziwym wsparciem. Nawet wtedy, gdy pedagog świadom jest własnych potrzeb i możliwości, a odcina się od uważności skierowanej na ucznia, nie będzie niestety facylitatorem. Dopiero głęboki wgląd w potrzeby i emocje, zarówno swoje, jak i ucznia, buduje prawdziwą relację wspierania. Podstawą dobrych relacji jest bowiem zrozumienie, oświecenie, których istotę można odnaleźć w przesłaniu (A. De Mello, 1998, s. 111):

Naprawdę nigdy nie posiadasz rzeczy.
Masz je tylko na chwilę na przechowaniu.
Jeśli nie jesteś w stanie ich oddać, to one cię trzymają.
Cokolwiek cenisz jak skarb,
musi być trzymane w zagłębieniu dłoni, jak trzyma się wodę.
Starasz się pochwycić i już tego nie ma.
Przywłaszcz to sobie, a już zużywa się to.
Uwolnij i jest na zawsze twoje.

Stąd już krok ku sformułowaniu ważnych etycznych wskazówek, kierowanych do pedagoga Gestalt (por. G. Egan, 2002, s. 80–83), który:

- pomagając i wspierając proces uczenia się, dba o to, by przede wszystkim nie szkodzić;
- dba o profesjonalne podejście do swego zawodu, ustawicznie rozwija swoje kompetencje;
- pracuje z głębokim przekonaniem, że każdy uczeń, z którym pracuje, chce i może się uczyć;
- z rozwagą podchodzi do diagnozowania każdego ucznia i podejmuje działania stosowne do tej diagnozy;
- dostosowuje swoje działanie do tempa pracy każdego ucznia;
- sens swojej pracy postrzega w tym, by pozostając z zgodzie z własnym JA, kierować się nastawieniem na ucznia.

Ponadto, za radą G. Egana (2002, s. 106–108), można wskazać na pewne szczególne umiejętności, które ułatwiają nawiązanie dobrych relacji. Facylitator pamięta o tym, by **stać twarzą w twarz** z uczącym się, przyjmując pozycję **otwartości**, czasem **lekko pochylić się ku rozmówcy**, w kontakcie bezpośrednim zważać na **kontakt wzrokowy** i być **rozluźnionym**, czyli zachowywać się naturalnie i swobodnie. Takie pozawerbalne zachowania wobec uczącego się mogą pomagać jedynie wtedy, gdy są nie tyle „wytrenowane”, co mocno osadzone w osobistych nastawieniach pomagającego. Można je przedstawić za pomocą akronimu **MOST**, ponieważ dosłownie i w przenośni odpowiadają idei **łączenia dwóch brzegów** – relacji między wspierającym a wspieranym; stanowią pewien zestaw niewerbalnych umiejętności interpersonalnych osoby udzielającej wsparcia:

- **M – Mobilizujące zaangażowanie.** Ważnym elementem powodzenia relacji pomagania są takie zachowania niewerbalne pedagoga, które sygnalizują innym jego zaangażowanie, na przykład kontakt wzrokowy, pozycja ciała ułatwiająca kontakt. Pracując w parze, pedagog wspólnie z uczącym się ustala najlepszą dla obu osób relację – czasem obok, czasem twarzą w twarz. Podczas pracy w grupie zajmuje wraz z innymi miejsce na obwodzie koła, zapewniając skuteczność porozumiewania się. Jeśli uczący się dostrzeże uważność pomagającego, jego zaangażowanie w proces uczenia się może być daleko większe.
- **O – Otwartość.** Uczący się pracuje skuteczniej, gdy pomagający i otoczenie, w którym się znajduje, zapewniają poczucie bezpieczeństwa. Utrudnienia w kontakcie z pomagającym (na przykład siedzenie za biurkiem; pozycja rąk i nóg – na przykład założone, skrzyżowane) mogą być sygnałem dla uczącego się, że gotowość pomagającego do udzielenia mu wsparcia jest problematyczna lub niewystarczająca.
- **S – Szczerość** towarzysząca swobodnej naturalności. W sytuacji pomagania trudno ustrzec się trudności spowodowanych emocjami przeżywanymi zarówno przez pomagającego, jak i przez uczącego się. Jednak ze strony pomagającego trzeba oczekiwać profesjonalnego reagowania na trudności pojawiające się u uczącego się. Naturalność w zachowaniu wobec uczącego się należy postrzegać jako swobodę w wypełnianiu roli. Uczący się powinien otrzymywać jasne i czytelne sygnały niewerbalne od pomagającego. Swoboda w niewerbalnym sygnalizowaniu emocji przez profesjonalnego pomagającego bynajmniej nie powinna rozpraszać uczącego się.
- **T – Troskliwa obecność.** Troskliwa i uważna obecność pomagającego jest niezbędnym warunkiem poczucia bezpieczeństwa osoby uczącej się, szczególnie w sytuacjach kryzysów, zahamowań czy wręcz regresu w uczeniu się. Owa troskliwość wyraża akceptację dynamiki procesu uczenia się, w którym zakłócenia są czymś zupełnie normalnym. Oznacza to, że nie walczy się z zakłóceniami, lecz pracuje nad nimi.

Oczywiście trzeba podkreślić, że skuteczność opisywanych zachowań zależy zarówno od indywidualnych cech pomagającego oraz jego partnera, jak i od wielu okoliczności zewnętrznych. Zatem przedstawiony zestaw refleksji należy traktować raczej jako jedną z wielu propozycji funkcjonowania w relacjach interpersonalnych.

Wśród wielu sposobów opisywania roli zawodowej nauczyciela warto zwrócić uwagę na propozycję wypowiedzianą o profesji nauczyciela za pomocą tautogramu:

*Niuanse nauczania*²³

Nowy (naiwny) nauczyciel nabył niewielki, niebieski notes.

Napisał:

nadzieję nawet nieuków napełnię,
 nauczę nowości najciekawiej,
 napotkaną niewiedzę napiętnuję,
 najlepszych nagrodzę,
 nie nakrzyczę nigdy na najgorszych,
 nauczę niewiadomego,
 niesprawiedliwość nie nastąpi nigdy,
 naprawię niedogodności nauczania,
 natchnę, nastroję, naprowadzę,
 nadchodzę – nauka nigdy nudna!!!

Niestety, na nieszczęście, nauczanie nastręczyło
 niespodziewanych, nieprzyjemnych niedogodności: niewiedzy
 nieopisanej, nudy nieokiełznanej, notorycznych nieobecności,
 nawet niechęci nauczanych...

Niektórzy namawiają:

„Nauczycielu, nabądź nowy notes,
 napisz na nowo normy nauczania!!!”.

Natrafiają na: „Nie, nigdy!” nauczyciela

(Nadal Naiwna Nauczycielka)

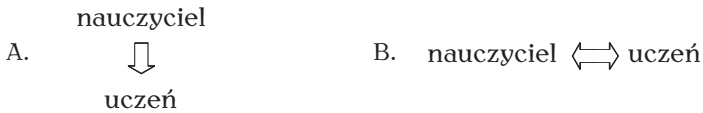
Pomijając niewątpliwe starania, by powyższej wypowiedzi nadać specyficzną formę literacką, nie sposób oprzeć się wrażeniu, że autorka zawarła w niej dowód swojej samoświadomości. Przesłaniem tego tekstu wydaje się niezgoda na instrumentalne traktowanie zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Inspiracje do myślenia tymi kategoriami można odnaleźć w pracach E. Fromma (por. J. Przesmycka-Kamińska, J. Pietraszko, 1994, s. 30–31) – pedagog, pozostając w specyficznych relacjach ze swoimi wychowankami, stoi przed wyborem między **autorytetem racjonalnym i irracjonalnym**. Ten pierwszy rodzaj autorytetu opiera się na równości osób, których cechuje jedynie inny zakres wiedzy i umiejętności. Autorytet **irracjonalny** wiąże się ze sprawowaniem władzy nad drugim człowiekiem. **Irracjonalność versus racjonalność** w pojmowaniu istoty autorytetu, można w warunkach szkolnych ująć w układzie **autorytet nadany versus autorytet dokonań**. Źródłem autorytetu nadanego jest samo przyjęcie roli zawodowej przez nauczyciela i społecznie akceptowane podporządkowanie mu uczniów. Istotą autorytetu dokonań jest poziom kompetencji zawodowych oraz jakość relacji interpersonalnych; i dlatego w podejściu Gestalt tylko taki rodzaj autorytetu o specyficznej dynamice

²³ *Gramy w tautogramy*, „Zwierciadło” 2004, nr 2, s. 83. W przeciwieństwie do innych twórców tautogramów opublikowanych w tym czasopiśmie, autorka postanowiła pozostać anonimowa, występując pod pseudonimem „Nadal Naiwna Nauczycielka”. To może sugerować jej obawę przed napiętnowaniem w szkole, w której pracuje. Intencja tekstu wyraźnie wskazuje na niezgodę wobec tradycyjnych metod nauczania.

można przypisać pedagogowi. Obca etycznie jest zatem względna stabilność autorytetu z nadania społecznego.

Schemat 12. Postrzeganie relacji między nauczycielem a uczniem:

A – w szkole tradycyjnej, B – w podejściu Gestalt



Źródło: opracowanie własne.

Relacje interpersonalne między pedagogiem a uczniem zwykle się postrzegają jako wertrykalne – obie role społeczne są przecież różne, odmienne są też doświadczenia i zadania do wykonania, inny bagaż doświadczeń etc.; ale gdyby te relacje analizować horyzontalnie, to może się okazać, że na granicy osobistego kontaktu między uczniem i nauczycielem pojawia się niezwykle i skomplikowany świat bytu człowieka we wspólnocie. Kiedy odrzuci się hierarchiczne przekazywanie wiedzy z góry na dół, dochodzi do **spotkania nauczyciela będącego uczniem i ucznia będącego nauczycielem** (zob. H. Dauber, 2001b, s. 55). Nie oznacza to bynajmniej, że ignoruje się różnice w wiedzy, doświadczeniu życiowym i kompetencjach uczestników tego spotkania, podkreśla się jednak relację opartą na szacunku do człowieka jako osoby. Najważniejsze pojęcia: nauczyciel i nauczanie, otrzymują szczególną konotację. Nauczycielem jest ten, kto pomaga innemu odnaleźć ukryty sens własnego życia oraz własnych doświadczeń, zaś nauczanie to uświadomienie komuś czegoś i uczynienie procesu uczenia się czymś, co można przeżywać.

Humanistyczne myślenie o tak postrzeganych relacjach między pomagającym w uczeniu się i tym, który się uczy, buduje wrażliwość na wiele potencjalnie niszczących sytuacji. Uwaga w tej kwestii może być źródłem wielu ważnych informacji skutkujących jak najlepszymi działaniami zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Mniej lub bardziej naukowe dowody badań nad uczniami i pedagogami wskazują, że wzajemne relacje między nimi zbyt często są pełne gniewu, cierpienia i wzajemnych frustracji. Załęknieni lub agresywni uczniowie, znerwicowani lub emocjonalnie wypaleni nauczyciele, hałas towarzyszący wielu szkolnym chwilom – oto przykłady nacechowanych wzajemną wrogością relacji interpersonalnych.

Trzeba więc wykorzystać doświadczenia pedagogów Gestalt, którzy stworzyli modelowe ujęcie najważniejszych kompetencji, jakimi powinien się cechować nauczyciel.

Tabela 4. Elementy tworzące kompetencje zawodowe nauczyciela w podejściu Gestalt

Uczyć, czyli osiąść zdolność wspierania:	Wychowywać, czyli osiąść zdolność wspierania:	Ocenić, czyli osiąść zdolność rozwijania i stosowania:	Doradzać, czyli osiąść zdolność:	Tworzyć, czyli osiąść zdolność:
<ul style="list-style-type: none"> - uczenia, jak się uczyć; - własnej aktywności ucznia; - myślenia nastawionego na rozwiązywanie problemów; - kreatywności; - niezależności; - samostanowienia. 	<ul style="list-style-type: none"> - rozwoju osobistego; - wolnego, odpowiedzialnego działania; - rozpoznawania osobistej potrzeby uczenia się; - procesów tworzenia wartości; - kontaktu osobistego; - życia według demokratycznych wartości; - postępowania adekwatnego do przemyślanego celu. 	<ul style="list-style-type: none"> - nieautorytarnych form oceniania; - wspierających form diagnozowania; - koncepcji doskonalących możliwości rozwojowe. 	<ul style="list-style-type: none"> - niedyrektywnego doradzania uczniom i rodzicom; - przedstawiania argumentów dla świadomych decyzji; - udzielania pomocy w samodzielnym rozpoznawaniu i rozwiązywaniu problemów. 	<ul style="list-style-type: none"> - ustawicznego samorozwoju; - ustawicznego doskonalenia koncepcji nauczania; - doskonalenia organizacyjnego szkoły jako instytucji.

Źródło: O. A. Burow, 1988, s. 25.

Jak pisze O. A. Burow (1988, s. 25), do osiągnięcia takiego poziomu kompetencji niezbędne jest, by nauczyciel był przekonany o rzeczywistych rezultatach, jakie przynosi podejście Gestalt w nauczaniu i wychowaniu. Trzeba też podkreślić, że nieporozumieniem byłoby założenie, jakoby istniały jakieś uniwersalne, jednakowe dla wszystkich zasady działania pedagoga. Podobnie mitem byłoby mniemanie, że każdy z uczniów tak samo zareaguje na pracę swego facylitatora. Prawdziwsze wydaje się stanowisko, że jeden uczeń uzyskuje najlepsze wyniki, gdy nauczyciel okazuje mu wiele cierpliwości i ciepła; inny potrzebuje do efektywnej pracy konkretnej wiedzy, danych, częstych informacji zwrotnych.

Dlatego podstawowe założenia Gestalt w pracy edukacyjnej, czy to w procesie pomagania, czy też wspierania, stanowią jedynie pewne ramy tworzenia udanych relacji międzyludzkich. Niewątpliwie o skuteczności pracy nauczyciela z grupą decyduje – zgodny z jego filozofią życiową, oparty na autentyczności – swoisty zestaw działań dostosowanych do indywidualności każdego ucznia.

Trzeba w tym miejscu odnieść się do szczególnie istotnej kwestii związanej z uczeniem się, a mianowicie oceniania. Rozwijając wątek kompetencji pedagoga Gestalt do wspierania samooceny ucznia, trzeba podkreślić, że w większości sytuacji edukacyjnych nieustannie porównuje się to, co uczeń umie, z tym, co umieć powinien. Gdyby przyjrzeć się specyficznym uwarunkowaniom oceniania w szkole masowej, to temu procesowi nadaje się nawet znamiona obiektywności – na przykład przez stosowanie testów, określanie poziomów osiągnięć. Ocena wystawiona przez nauczyciela staje się podstawowym wyznacznikiem osiągnięć ucznia i często – źródłem jego zanizonej samooceny. Zatem nauczyciel, wystawiając stopień za słabe postępy w nauce, symbolicznie określa winę ucznia. Czy ten sam nauczyciel z przyjemnością zajmujący się na przykład uprawą warzyw na swojej działce obwinia rzodkiewkę lub marchewkę o to, że słabo rośnie? Raczej będzie się zastanawiał, czy odpowiednio nawoził, zapewnił wilgoć, zwrócił uwagę na warunki pogodowe, siłę kiełkowania nasion etc. Tak jak nasiona są nasionami, a uczniowie uczniami, tak okoliczności ich wzrastania w dużej mierze zależą od ogrodnika i nauczyciela.

Jeden z autorów zajmujących się filozofią zen zwrócił uwagę na potrzebę zrozumienia przyczyn problemów człowieka, zamiast obwiniania go za ich pojawianie się. Przytoczył historię, którą opowiadał podczas pewnego spotkania w Paryżu (T. Nhât Hanh, 1997, s. 73):

– Kiedy w twoim ogrodzie sałata nie chce rosnąć, nie obwiniasz sałaty, lecz szukasz przyczyn: czy potrzeba więcej nawozu, wody, czy może więcej cienia? Kiedy natomiast mamy kłopoty z przyjaciółmi bądź z rodziną, obwiniamy te osoby, zamiast przyjrzeć się, jak należy o nie dbać, by rosły pięknie jak sałata. [...].

Po wykładzie usłyszał przypadkiem rozmowę między ośmioletnią dziewczynką i jej matką:

- Mamusiu, pamiętaj, żeby mnie podlewać. Jestem twoją sałatą.
- Dobrze córeczko, ale ja też jestem sałatą, więc ty też nie zapomnij mnie podlać.

Wydaje się więc sensowne nawiązanie do wieloletnich doświadczeń Virginii Satir (2000, s. 121) w sytuacji pomagania drugiemu człowiekowi. Owa sytuacja jest charakterystyczna także dla podejścia Gestalt w edukacji i dlatego dla pedagoga wspierającego rozwój uczących się ważne mogą być poniższe wskazówki:

- Uczucia są spontaniczne; nie zależą ani od twoich własnych życzeń, ani od życzeń innych. Możesz jedynie spróbować wzbudzać uczucia i jeżeli to się nie uda, możesz pogodzić się z porażką i próbować znowu.
- Twoje prośby nie mają żadnego wpływu na myśli innych ludzi. Możesz jedynie próbować przekonać innych, przedstawiając swoje argumenty w sposób możliwie klarowny i najbardziej przekonujący. Jeżeli to się nie uda, możesz zaakceptować swoją porażkę i zgodzić się na kompromis lub „zgodzić się na niezgodę”.
- Osiągniesz wątpliwy sukces, jeśli będziesz żądać, aby inni mówili lub robili to, czego chcesz, albo nie mówili i nie robili tego. Udowodnisz wtedy swoją siłę, ale nie swoją wartość. Ponieważ jednak taka strategia zagraża autonomii innego człowieka, prawdopodobnie poczuje on, że jego wartość została zakwestionowana i będzie w odwecie próbował dewaluować twoją wartość.

A zatem w relacji, rozumianej jako spotkanie człowieka z człowiekiem, czyli podmiotu z podmiotem, V. Satir podkreśla znacznie takiego oto przesłania: dwoje ludzi nigdy nie może myśleć tak samo o wszystkim; dwoje ludzi będących partnerami nigdy nie może czuć się dokładnie tak samo przez cały czas; dwoje ludzi nie może pragnąć zawsze tych samych rzeczy lub zawsze pragnąć ich jednocześnie. W rzeczywistości więc z jednej strony każdy jest autonomiczną i niepowtarzalną istotą, z drugiej zaś – pozostaje w związkach z innymi ludźmi, doświadczając oczekiwań, próśb, żądań, wartościowania i ocen. Dlatego problem wywierania wpływu jest ważnym obszarem rozważań w podejściu Gestalt.

W większości koncepcji edukacyjnych wpływ jako kategoria działania ma wyraźnie intencjonalny charakter. Wywieranie wpływu oznacza świadome i celowe organizowanie takich sytuacji, które mają doprowadzić do zmian pożądaných przez ich twórcę. W podejściu Gestalt wpływ ma zgoła inną konotację i można go rozpatrywać jako konsekwencję bycia sobą w relacji z partnerem.

Nie jest zatem istotne, co w relacji z wychowankiem pedagog robi lub czego nie robi, ponieważ i tak wywoła to jakąś reakcję. Jeśli przyjąć taką właśnie konwencję wpływu, to nie istnieje potrzeba mierzenia skuteczno-

ści oddziaływania wychowawczego drugiej osoby. Wtedy to jednostka jest odpowiedzialna sama za siebie, za swój stan i takiej odpowiedzialności nie zrzuca się wyłącznie na partnera procesu edukacyjnego (na przykład na nauczyciela). Rezygnacja z wpływu manipulacyjnego na korzyść relacji podmiotowej ustanawia tu istotną różnicę. Radykalne pojmowanie manipulowania innymi polega na przekonaniu, że na przykład nauczyciel czyni to wobec uczniów, gdy organizuje swój tok działania specjalnie po to, by stworzyć określony rodzaj wpływu. Oczywiście w kategoriach ukrytego programu można mówić także o zaniedbującym świadomym wpływie. Zatem autentyczność wychowawcy, autentyczność nauczyciela w kontakcie w dzieckiem, redukuje manipulację. Im więcej autentyczności w relacjach, tym mniej w nich manipulacji²⁴. Taką relację postuluje między innymi Hubertus von Schoenebeck²⁵. Przybliżenie istoty tej koncepcji wydaje się celowe, ponieważ może stanowić obszar inspiracji dla wciąż rozwijającego się podejścia Gestalt. Postpedagodzy odrzucają przedmiotowe traktowanie człowieka i opowiadają się za upodmiotowieniem relacji międzyludzkich. Uznają subiektywność jako podstawową kategorię objaśniania zjawisk tego świata, a w wymiarze teoretycznym i praktycznym sięgają do psychologii humanistycznej C. R. Rogersa. Dla postpedagogów poznanie, emocje etc. mają charakter wyłącznie subiektywny, a wiedza, wartości i uczucia istnieją o tyle, o ile są uświadomione przez człowieka i przez niego zinternalizowa-

²⁴ Przywołam w tym miejscu metaforyczną wizję relacji pozbawionych intencjonalnych manipulacji. Fragmenty *Listu do mojego kota* cytowanego przez H. von Schoenebecka (1994a, s. 172–174) można uznać za wykładnię podmiotowych stosunków między ludźmi: „Codziennie obserwuję istotę, którą uważam dla siebie za wzór – mojego kota. Uczę się od niego (choć on o tym nie wie i wcale nie chce mnie pouczać – to ważna różnica!) i stwierdzam ku mojej wielkiej radości, że już bardziej jestem kotem niż kiedyś. Mój nauczyciel leży teraz rozluźniony, zwinięty w kłębek w bujanym fotelu i nie dba wcale o to, ile dla mnie znaczy. Chciałabym być jeszcze bardziej podobna do ciebie: Ja nie chcę już analizować i wyjaśniać, lecz po prostu być: jak ty, kiedy wygrzewasz się w słońcu, nie wiedząc nic o prognozie pogody. Ja chciałabym z poczuciem bezpieczeństwa zbliżać się do ludzi i móc odchodzić od nich, kiedy nie są dla mnie dobrzy: jak ty, kiedy bez wahania unikasz, faworyzujesz, kochasz, opuszczasz. Ja chciałabym potrafić zdobywać sobie czułość i miłość, kiedy ich potrzebuję: jak ty, kiedy delikatnie wskakujesz na moje kolana. Ja chciałabym potrafić dyskretnie i nie narzucając »dobrych rad« pocieszać: jak ty, kiedy po prostu przychodzisz do mnie i słuchasz, bo widzisz, że jestem smutna. [...] Ja chciałabym być bezpieczna, nie poddawać się manipulacji ani wychowaniu: jak ty, który chodzisz tylko swoimi drogami, tylko siebie słuchasz, tylko do siebie należysz. Ja nie chciałabym pytać innych, co zrobić: jak ty, który nigdy nie wpadłbyś na pomysł, aby zapytać innego kota, co powinieneś robić. Ja nie chciałabym już więcej szukać, lecz po prostu żyć: jak ty, który beczelnie kładziesz się na mojej książce i zakrywasz druk, w którym być może ukrywało się moje zakłęcie i pokazujesz mi: Tu jest życie, teraz!”.

²⁵ H. von Schoenebeck był uczniem C. R. Rogersa i konsultował z nim między innymi projekt badawczy swojej pracy doktorskiej poświęconej postpedagogicznemu komunikowaniu się z dziećmi. Schoenebeck jest autorem przetłumaczonych na język polski publikacji: *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślenia antypedagogiczne* (1991); *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać* (1994b); *Kocham siebie takim, jakim jestem* (1994a); *Po tamtej stronie wychowania. Życie w wolności od psychicznej przemocy*, (wydanie 1 – 1998, wydanie 2 – 1999); *Szkoła z ludzką twarzą. Wizja i rzeczywistość* (2001).

ne. Dlatego także postpedagogikę należy traktować jako pewną ideę – weryfikowalną wyłącznie subiektywnie.

Każdy pogląd posiada swoje subiektywne uzasadnienie i jego prawdziwości nie da się udowodnić – jak w przykładzie ze szklanką pełną napoju, z której przelejemy do drugiej szklanki połowę jej zawartości. Tradycyjny, dychotomiczny system wartościowania sprawia, że pojawia się trudny do obiektywnego rozsądzenia dylemat, która z nich jest w połowie pełna, a która w połowie pusta. Podobnie – zgubienie przez nas pewnej sumy pieniędzy można potraktować bądź jako ciężką osobistą stratę, bądź jako niespodziankę od losu dla kogoś, kto być może potrzebował tych pieniędzy bardziej niż my; albo upadek i otarcie kolana – u jednej osoby wywołać może wybuch złości na własną niezdarność, zaś u innej refleksję, że na szczęście nie złamała nogi. Jeśli będziemy obserwować te dwie osoby pod kontem fizjologicznej reakcji na ból, to odkrywamy, że ich zachowanie nie będzie się niczym różnić – obie złapią się za bolące kolano. Kontekst psychologiczny tego zdarzenia będzie jednak u każdej z tych osób odmienny.

Czy jest możliwa rezygnacja z tradycyjnego pojmowania i sprawowania władzy dorosłych nad dziećmi? W tej specyficznej relacji podporządkowania dzieciom szczególnie trudno funkcjonować, ponieważ dorośli (na przykład rodzice, nauczyciele, wychowawcy) posiadają moc i prawo do ich osądzania i oceniania, narzucania swojej interpretacji świata. Kwintesencję tego podejścia wyraża wciąż dominujące w relacji wychowawczej założenie, że wychowujący (rodzic, nauczyciel) wie lepiej niż samo dziecko, co jest dla niego (dziecka) dobre. Zdarza się przecież, że dorośli (nauczyciele, rodzice) brutalnie i bezkarnie łamią duszę dziecka, mówiąc mu na przykład: „jesteś wagarowiczem”, gdy ucieka ze szkoły z powodu trudności w nauce. Sami zaś bez skrupołów biorą zwolnienie lekarskie, gdy czują się przytłoczeni obowiązkami zawodowymi lub grozi im wyrzucenie z pracy. Jeśli przychodzi człowiekowi chęć na to, by po prostu usiąść gdzieś, „wyłączyć się”, pozwolić spokojnie mijać czasowi, to nierzadko otoczenie reaguje komentarzem: „to przecież strata czasu, czyste lenistwo”; „liczy się tylko ten, kto pracuje, osiąga coś konkretnego”. A przecież przeciążanie dzieci obowiązkami szkolnymi nie jest fikcją, często muszą przygotowywać się do kilku sprawdzianów w tym samym dniu albo odrabiać zadania domowe wymagające wielogodzinnego ślęczenia nad książkami²⁶.

²⁶ Jedna z moich studentek podczas zajęć na temat osób dorosłych znaczących w życiu opowiadała o swojej mamie, która w szczególnie trudnym okresie nauki w liceum ogólnokształcącym zaproponowała jej specyficzną umowę. W myśl tej umowy dziewczyna mogła być nieobecna w szkole, gdy nauczyciele wręcz bombardowali jej klasę sprawdzianami, klasówkami czy zadaniami domowymi. Innymi słowy – dziewczyna otrzymywała od matki pisemne usprawiedliwienia nieobecności, ponieważ nauczyciele i dyrekcja liceum nie dostrzegali problemu przeciążania nauką. Oczywiście nie chodziło o zaniechywanie szkoły, lecz o podmiotowe traktowanie młodego człowieka, elastyczne podejście do jego szkolnych obowiązków i własnego rytmu pracy. Dziewczyna nie musiała nigdy rozstrzygać, czy iść na wagar czy nie, ponieważ otrzymywała rozumiejące wsparcie od własnej matki. Dzięki

Wielu dorosłych nauczyło się już w dzieciństwie, że podporządkowywanie, spełnianie oczekiwań, skrywanie emocji (szczególnie negatywnych) stanowi podstawowy element socjalizacji. Co więcej, empirycznie udowodniono, że brak akceptacji wczesnodziecięcych emocji negatywnych (np. złości czy smutku) przez rodziców w procesie społecznego dostosowania ma istotny wpływ nie tylko na problemy z kondycją psychiczną w dorosłym życiu, ale prowadzi także do zaburzeń w fizjologii jednostki (D. Goleman, 2003, s. 380–381).

W środowisku szkoły funkcjonuje pewna grupa psychologów i nauczycieli, którzy wykonują swój zawód w przekonaniu, że posiadają kompetencje stanowienia o tym, co jest dobre dla innych. Dlatego nauczają, diagnozują, doradzają, prowadzą terapię, doskonalą metody swojej pracy. Sens swojej aktywności zawodowej postrzegają w podbudowanym naukowo, zamierzonym i celowym oddziaływaniu na ludzi. Tymczasem pedagog wykorzystujący kompetencje facylitacyjne w sytuacjach konfliktów interpersonalnych, opierający się głównie na procesie kontaktu jednostki z otoczeniem, wzmacnia w uczniu jego poczucie odpowiedzialności i wolności. Jak to obrazowo opisał Victor Chu (1993, s. 30), jednostka ma

[...] wolny wybór, aby przyjąć coś pożywnego albo odrzucić to, co niestrawne. Z drugiej strony ponosi też odpowiedzialność za odrzucenie tego, co pożywnego (patrz: projekcja), i opychanie się tym, co szkodliwe (patrz: introjekcja).

Zatem na przykład facylitator, udzielając wsparcia stronom konfliktu w nawiązaniu między nimi konstruktywnego komunikowania się, zwraca uwagę na:

- Inicjację dialogu z uwzględnieniem reguły uważnego słuchania siebie i innych. Na tym etapie jest niezwykle istotne, by strony konfliktu porozumiewały się ze sobą w przekonaniu, że jest to sytuacja wyboru, a nie przymusu. Ma to szczególne znaczenie dla gotowości do rozpoznania przyczyn konfliktu, a w rezultacie do próby rozwiązania problemu, zmiany zachowań będących źródłem konfliktu.
- Zbieranie informacji – obie strony, a następnie także ewentualni świadkowie, wymieniają się informacjami aż do uzyskania pełnej wiedzy o okolicznościach konfliktu. Ważne jest to, że rezygnuje się z oceniania, wartościowania zachowań na rzecz skupienia się na faktach zaobserwowanych w przebiegu konfliktu.
- Odwołanie się do emocji występujących w konflikcie. Na tym etapie poszerza się postrzeganie sytuacji konfliktowej przez obie strony dzięki włączeniu emocji w proces kontaktu. Okazja do skonfrontowania własnych emocji z emocjami strony przeciwnej może zainicjować zmianę. Ogromne znaczenie dla jednostki ma bowiem to, czy otoczenie konstruk-

temu mogła samodzielnie regulować rytm swojej pracy w szkole, bez uszczerbku dla rezultatu nauki w liceum, zdała bowiem maturę w bardzo dobrym wynikiem.

tywnie wspiera jej aktywność. Formą takiego wsparcia jest ujawnianie emocji. Ich obecność sprzyja zmianie zachowań niepożądanych i podtrzymuje gotowość do utrwalania zachowań akceptowanych społecznie. Rezygnując świadomie z moralizowania, spektakularnego zakończenia sporu i osiągnięcia jakiegoś wymyślonego przez wychowawcę celu, możemy zakładać, że ewentualna zmiana w zachowaniu wychowanka nastąpi w sposób naturalny, w wymiarze indywidualnym jednostki, jako reakcja na poszerzenie świadomości. Jak się wydaje, udzielanie takiego wsparcia może sprzyjać doskonaleniu poznawczych i emocjonalnych kompetencji dzieci w sytuacji konfliktu. Może być to jedyna w swoim rodzaju okazja do uświadomienia sobie, że nie każdy, kto wydaje się agresorem, w istocie nim jest; że zanim zacznie się działać, trzeba zebrać wiele informacji i upewnić się, czy spostrzeżenia są trafne, etc. Nazbyt często dorośli interweniujący w sytuacji konfliktowej starają się koniecznie znaleźć „winnego”, który ową „winę” powinien uznać za swoją. Ewentualna kara lub groźba jej zastosowania ma wygasić zachowania negatywne i doprowadzić do pogodzenia zwaśnionych stron, na przykład na skutek sugestii: „no, to teraz na zgodę podajcie sobie ręce”. I nie chodzi tu bynajmniej o pokpiwanie z zachęcania do zgody między zwaśnionymi stronami, lecz raczej o niezgodę na nakłanianie do fikcyjnego pojednania. Nie od rzeczy będzie odwołać się do nierzadkich przypadków skutecznego ukrywania przed dorosłymi tego, że konflikt bynajmniej nie został zażegnany.

Odrzucając autorytaryzm i eliminując tak zwane karanie wychowawcze, facylitator tworzy okazję do samodzielnego stanowienia norm moralnych i ich uwewnętrznienia. Niewykluczone, że dzięki temu w przyszłości, we właściwy dla siebie sposób, strony konfliktu zrozumieją, na czym polegają zachowania konstruktywne. Z kolei dla pozostałych świadków jest to okazja do uświadomienia sobie, że raniące zachowanie innych często wynika z błędnej oceny sytuacji. Wszak popełnianie błędów zdarza się każdemu, ale można przyjąć, że przedstawiona sytuacja sprzyja temu, by tych błędów więcej nie powtarzać.

Mamy zatem do czynienia ze strategią wychowawczego działania, w którym podkreśla się nie tyle wygaszanie zachowań niepożądanych społecznie, ile raczej tworzenie klimatu dla zachowań społecznie konstruktywnych. Jednak trzeba pamiętać, że w naszym kręgu kulturowym w specyficzny sposób postrzega się skuteczność procesu wychowania; na przykład skrywanie uczuć często uważa się za przejaw dojrzałości społecznej. Nie akceptuje się prawa do popełniania błędów, mimo że mogą świetnie służyć uczeniu się. Rzadko też dopuszcza się możliwość wykorzystywania naruszenia jakiejś normy do inicjowania debaty nad społecznym uzasadnieniem i sensownością jej przestrzegania.

Opisane uwarunkowania funkcjonowania w roli wychowawcy stają się więc ważnym obszarem naszych analiz. M. Buber (zob. 1992, s. 149–152) twierdzi, że wychowawca jako osoba, niezależnie od tego ilu wychowanków powierzono jego opiece, w istocie pozostaje w relacji z każdym z nich. W od-

niesieniu do wychowanków wydaje się to całkiem oczywiste, na przykład w czasie lekcji, gdy nauczyciel omawia jakieś zagadnienie. Każdy z uczniów funkcjonuje wtedy z nauczycielem w diadzie i komunikuje się z nim w jedyny, niepowtarzalny sposób. Nauczycielskie pojmowanie relacji JA – TY z wychowankiem zasadza się na założeniu, że

[...] żyje w świecie jednostek, którego określona część powierzana jest każdorazowo jego pieczy. Każdą z tych jednostek uważa on za predystynowaną do tego, by stać się jedyną i niepowtarzalną osobą, a tym samym przedmiotem szczególnego bytu – zadania, które przez nią i tylko przez nią może być spełnione (M. Buber, 1992, s. 149).

Każdy z wychowanków stanowi mikrokosmos o ogromnych możliwościach rozwoju i sens pracy wychowawcy polega na tym, by „[...] jedynie otworzyć ową potencjalność drugiego, i to nie przez pouczenie, lecz przez spotkanie [...]”. To jakże jednoznaczne podkreślenie podmiotowości wychowanka jest ważnym wyjaśnieniem istoty relacji JA – TY w wychowaniu. Wychowawca zatem stawia siebie w roli „pomocnika aktualizujących sił”, jakie drzenią w każdym wychowanku. Cała wiedza, jaką posiada i nieustannie rozwija wychowawca, stanowi potencjał, z którego powinien korzystać wtedy, gdy dojdzie do spotkania z wychowankiem (w Buberowskim tego słowa znaczeniu). Narzucanie wychowankowi racji wychowawcy Buber postrzega więc jako zaprzeczenie wychowawstwa, w przeciwieństwie do otwierającego i rozwijającego spotkania. Pisze o tym w następujących słowach:

Otwierający wychowawca wierzy w pierwotną siłę, która osadziła się i osadza we wszystkich istotach ludzkich, aby w każdej chwili rozwinąć się i przybrać specyficzną postać. Ufa, że rozwój ten potrzebuje za każdym razem jedynie owej zawartej w spotkaniach pomocy, do udzielania której jest powołany i on (M. Buber, 1992, s. 151).

Oczywiście nie oznacza to, że za każdym razem wyjście wychowankowi naprzeciw zaowocuje spotkaniem, wszak do tego trzeba dwóch stron. Nieodwzajemnienie gotowości do dialogu jest także możliwe, ale dojrzały i mądry wychowawca jest świadom tego, że inicjowanie kontaktu opiera się na opisywanej wyżej postawie. Wtedy – jak pisze M. Buber – „jeśli jednak uda się wzajemność, międzyludzkie rozkwita w prawdziwej rozmowie”.

Zatem w kontaktach wychowawcy z wychowankiem, w relacji osoby z osobą, warto mieć na uwadze przesłanie C. R. Rogersa zawierające niezwykle ważną kwestię – umiejętność słuchania drugiego człowieka. Kiedy bowiem ma miejsce autentyczne spotkanie, można się spodziewać wsparcia – relacjonował to C. R. Rogers (2002, s. 27–28):

Wiele razy w życiu zmagalem się z nierozwiązywalnymi problemami, w pewnym okresie pogrązałem się zaś w cierpieniu, przytłoczony poczuciem rozpacz i bezwartościowości. Sądzę, że miałem więcej szczęścia niż wielu innych, znajdowałem bowiem w takich sytuacjach ludzi, którzy potrafili mnie

wysłuchać, ratując przed chaosem moich własnych uczuć. Potrafili zrozumieć, o co mi chodzi, nieco lepiej niż ja sam. Ludzie ci wysłuchiwali mnie, nie osądzając, nie diagnozując i nie oceniając. Po prostu słuchali, wyjaśniali i reagovali na moje komunikaty na wszystkich poziomach, na których je wysyłałem. [...] W takich sytuacjach zawsze rozładowywało to moje napięcie. Pozwalało mi zrzucić z siebie przerażające poczucie winy, rozpacz i zagubienia, których doświadczałem. Kiedy więc słucha się mnie i słyszy, potrafię zacząć na nowo, inaczej postrzegać świat i dalej kroczyć przez życie. To zadziwiające, gdy obserwujemy, jak coś nierozwiązywalnego staje się możliwe do rozwikłania dzięki temu, że ktoś nas wysłuchał; poczucia zagmatwania, któremu nie można w żaden sposób zaradzić, ustępuje jasnym strumieniom myśli. Głęboko cenię chwile, w których mogę doświadczyć owego wrażliwego, empatycznego i skupionego słuchania.

W swoim bogatym zbiorze doświadczeń funkcjonowania w roli terapeuty C. R. Rogers ma także świadomość tego, co dzieje się u jego rozmówcy. Jako wybitna postać współczesnej psychologii humanistycznej uwiarygodnia swoje kompetencje twórcy i badacza nastawienia ukierunkowanego na osobę, wspominając, że dochodzenie do wysokich umiejętności nie jest bynajmniej proste. Nie wypiera się tego, że początki jego obecności z drugim człowiekiem w pracy terapeutycznej były dalekie od sposobu, jaki stawiał na pierwszym miejscu i upowszechniał wiele lat później. Opisywał to następującymi słowami (C. R. Rogers, 2002a, s. 28–29):

Nie lubię, kiedy nie potrafię kogoś wysłuchać – kiedy go nie rozumiem. Jeśli wynika to ze zwykłego braku zrozumienia, z trudności w skupieniu uwagi na tym, o czym mówi, czy też z trudności w rozumieniu jego słów, odczuwam jedynie nieznaczne niezadowolenie z siebie. Lecz naprawdę nie lubię, kiedy nie potrafię wysłuchać kogoś dlatego, że jestem tak przekonany o tym, że wiem, co powie, iż go nie słucham. Dopiero później zdaję sobie sprawę, że słyszałem to, co zdecydowałem się usłyszeć w jego słowach, że nie zdołałem naprawdę go wysłuchać. Jeszcze gorzej się czuję, kiedy się przyłapię na próbach przekręcania przesłania drugiej osoby w ten sposób, by odpowiadało ono moim oczekiwaniom. To bardzo subtelna umiejętność i zadziwia mnie samego, z jaką wprawą potrafię to robić. Trochę przekręcając czyjeś słowa i znaczenie tego, co ten ktoś powiedział, potrafię nie tylko stworzyć wrażenie, że on mówi to, co ja chcę usłyszeć, lecz również to, że jest taką osobą, jaką chciałbym, by był. Dopiero kiedy skutek jego protestu lub mojego stopniowego uświadomienia zdam sobie sprawę z tego, że subtelnie nim manipuluję, ogarnia mnie oburzenie na siebie. Wiem również z własnego doświadczenia, jaka frustrująca może być rozmowa z osobą, która słyszy nie to, co się do niej mówi. To wzbudza gniew, zakłopotanie i rozczarowanie.

W konkluzji rozważań C. R. Rogersa można przyjąć takie oto założenie: pedagog, który chce być facylitatorem, świadomie buduje fundament swojej roli na doskonaleniu umiejętności uważnego słuchania i obserwowania. Dopiero wtedy przychodzi czas na rozwijanie innych umiejętności – zadawania pytań i proponowania zadań do rozwiązania.

2.6.5. Kongruencja i kontrakt wychowawczy

Jedną z najważniejszych cech pedagoga chcącego wspierać procesy uczenia się jest kongruencja, która według C. R. Rogersa (2002a, s. 30–31) polega na tym, że doświadczanie przez człowieka bieżącej chwili, tego co jest **tu i teraz**, jest obecne w jego świadomości, zaś to, co jest uświadomione, przejawia się również w komunikowaniu się z drugą osobą. Wtedy mamy do czynienia z człowiekiem zintegrowanym, istniejącym jako całość, budującym fundament dobrej komunikacji. Jednocześnie, jak dodaje dalej C. R. Rogers (2002a, s. 33), jedną z najważniejszych zasad komunikacji międzyludzkiej, której przestrzeganie daje szansę bycia dobrym rodzicem, pedagogiem czy nauczycielem, jest akceptacja tego, że drugi człowiek – córka, syn, partner, uczeń – ma prawo być sobą, doświadczać w sposób bezwarunkowy swojej odrębności, ma prawo posiadać własne – również odmienne – ideały, wartości, cele. Kiedy taka postawa jest źródłem wewnętrznego zadowolenia, można sądzić, że tworzy się kongruencja. Niestety wielu dorosłych, a także dzieci, identyfikuje kształtowanie siebie z dopasowywaniem się do oczekiwań innych.

Docenianie i kochanie lub bycie docenianym i kochanym to zatem doświadczenia wspomagające nasz rozwój. Osoba, która jest kochana z podziwem, nie zaś z zachłannością, kwitnie i rozwija własne, niepowtarzalne JA. Osoba, która bez zachłanności sama się wzbogaca (C. R. Rogers, 2002a, s. 38).

Marek Kościelniak (2004, s. 103) – autor publikacji poświęconej recepcji poglądów C. R. Rogersa – stwierdza, że kongruencja wychowawcy jest warunkiem podstawowym budowania zaufania między facylitatorem a dzieckiem. Dopiero gdy ten warunek zostanie spełniony, można się spodziewać zaistnienia relacji, dzięki której dziecko uzyska istotne wsparcie w rozwoju. Cechujący się kongruencją pedagog, zetknąwszy się na przykład z aroganckim i wulgarnym zachowaniem swojego ucznia, jest świadomy, że w tej konkretnej sytuacji, osoba – to jedno, a zachowanie tej osoby – to drugie. Pedagog może zatem nie akceptować zachowania, ale nie przekłada się to bynajmniej na brak akceptacji osoby. Odrzuca tym samym autorytarne formy wymuszenia oczekiwanych zachowań, na przykład: ironiczne lub obraźliwe ośmieszanie przy całej klasie, wykorzystywanie swojej władzy formalnej przez wyrzucanie za drzwi, wzywianie rodziców do szkoły, kierowanie na rozmowę z dyrektorem etc. Poszukując w tej sytuacji najlepszego rozwiązania, może otwarcie i szczerze odwołać się do osobistych wartości²⁷.

²⁷ Komunikat może zawierać taką przykładową treść: „Użyłeś w mojej obecności niecenzuralnych słów. Ja takich słów nie uznaję i nie używam. Rozumiem, że byłeś zdenerwowany, a mnie z kolei denerwują przekleństwa. Jestem gotów do rozmowy o tym, co zdenerwowało ciebie, co mnie zirytowało, i jak sobie z tym radzić... Co ty na to?”.

Warto także pamiętać o możliwości odwołania się na przykład do obowiązujących norm zawartych w kontrakcie, zaakceptowanym przez wszystkie współpracujące ze sobą strony. Wtedy, w sytuacji naruszenia normy, można odwołać się do jej zapisu w umowie, do akceptacji zestawu norm i oczekiwać ich przestrzegania. Według *Małego słownika języka polskiego* [S. Skorupka, H. Auderska Z. Łempicka (red.), 1969, s. 298], kontrakt to „układ, umowa na piśmie zawarta między stronami, precyzująca warunki i zobowiązania, określona terminem”. Ten rodzaj porozumienia obowiązywał dotychczas w świecie prawniczym i gospodarczym, a obecnie coraz częściej bywa stosowany przez psychologów i pedagogów w różnego typu sytuacjach interpersonalnych. Pedagog może go wykorzystywać zarówno w relacji z pojedynczym wychowankiem, jak i z grupą.

Poniżej odnoszę się do kontraktu zawieranego przez nauczycieli i uczniów, ale Ewa Góralczyk (2006) w swoim obszernym opracowaniu *Umowa z klasą* wskazuje na przykład na potrzebę ustalania umowy w gronie nauczycieli, a także kontraktu z rodzicami.

Z pedagogicznego punktu widzenia kontrakt nie jest jedynie dokumentem, ale ważnym narzędziem komunikowania się między sobą. Praca nad zawarciem umowy tworzy bowiem sytuację wychowawczą, w której jest zachowane poczucie sprawstwa każdego z jej uczestników. Zamiast tradycyjnego narzucania regulaminów, norm, każdy ma możliwość przedstawienia w dyskusji swoich oczekiwań, potrzeb, interesów, propozycji rozwiązań. Głęboki sens zawierania kontraktów (umów) wychowawczych wynika z idei podmiotowości wszystkich uczestników procesu wychowania. Kiedy bowiem dochodzi do wspólnej umowy, regulującej jakiś obszar relacji interpersonalnych (na przykład w klasie szkolnej), wtedy nauczyciel świadomie rezygnuje ze swojej władzy formalnej i sprawowania autorytarnej kontroli nad uczniami. Uczniowie zaś świadomie rezygnują z grania ról narzuconych im przez ukryty program w edukacji²⁸.

W tradycyjnym pojmowaniu wychowania nauczyciel-wychowawca sam ustala normy postępowania i stoi na straży ich przestrzegania. To jeden z wyznaczników autorytarnej roli wychowania. Natomiast nauczyciel wykorzystujący kontrakt z uczniami nie jest uwikłany w kontrolowanie wszystkich i wszystkiego. Dzięki temu stwarza okazję – zarówno sobie, jak i uczącym się – do przyjęcia osobistej odpowiedzialności za powodzenie przedsięwzięcia objętego umową.

H. Rylke (1999, s. 141–145) do podstawowych cech kontraktu zalicza jawność, jasność i gwarancję jego wypełnienia. Sugeruje zatem, by zawierał następujące elementy: zakresy działań (zobowiązań), jakie biorą na siebie strony; czas i miejsce oraz inne warunki, w jakich będą wykonywane te

²⁸ Zob. na przykład: R. Meighan i in., 1993; A. Janowski, 1995; H. Rylke, G. Klimowicz, 1992; W. Żłobicki, 2002a.

działania; konsekwencje realizacji i skutki niewywiązania się z umowy; ustalenie, kiedy nastąpi omówienie wypełnienia umowy.

Jeśli odnieść się do struktury tak skonstruowanej umowy, to pojawia się wątpliwość dotycząca zapisu o skutkach niewywiązania się z niej. Biorąc bowiem pod uwagę podejście Gestalt, trzeba stwierdzić, że ewentualne naruszenie kontraktu jest okazją nie tyle do zastosowania kary, sankcji, ile raczej do omówienia okoliczności i uwarunkowań problemu, który się wydarzył. W takim przypadku warto przyjrzeć się sprawie bliżej i przeanalizować, czy zapis kontraktu jest adekwatny do roli, jaką ma pełnić. W konsekwencji osoba naruszająca umowę może lepiej uświadomić sobie skutki swojego postępowania albo może się pojawić konieczność zmiany treści umowy. W takiej gwarantowanej dialogiem sytuacji nadal jest zachowana równoprawność umawiających się podmiotów. Kontrakt staje się więc ważnym narzędziem pracy z pojawiającymi się zakłóceniami. Co więcej, ewentualne naruszenie umowy jest świetną okazją do weryfikowania wszelkich norm, sprawdzania w działaniu ich społecznej użyteczności. Kontrakt jest więc okazją dla każdej ze stron do uczenia się zasad dialogowego wyrażania oczekiwań, sprzyja pogłębianiu refleksji nad relacją między potrzebami własnymi i innych ludzi; pozwala budować klarowne granice²⁹.

Przygotowując spotkanie poświęcone budowaniu kontraktu, warto pamiętać o tym, by:

- przedstawić cel umowy, którym jest stworzenie listy zasad regulujących relacje interpersonalne w konkretnej grupie;
- zagwarantować podmiotowość uczestników spotkania;
- zebrać a następnie przedyskutować wszystkie zgłoszone propozycje;
- przyjąć zasadę konsensusu przy ustalaniu ostatecznej wersji umowy;
- przyjąć zapis o możliwości renegotjacji kontraktu.

Trzeba tu dodać, że pedagog przedstawiający propozycję kontraktu może się spotkać z nieufnością wychowanków, większość uczących się ma bowiem zgoła odmienne doświadczenia szkolne dotyczące relacji z nauczycielami. Swoistą „normą” szkolną jest to, że to nauczyciele, a nie uczniowie,

²⁹ Przykładowa procedura przygotowania kontraktu wychowawczego: Zaproponuj, by każda osoba w grupie, z którą masz pracować, anonimowo opisała swoje emocje dotyczące sytuacji lub zjawisk w grupie, na przykład: „lubię, gdy...”; „czuję ciekawość, gdy...”; „cieszę się, gdy...”; „dziwię się, gdy...”; „boję się, gdy...”; „nie lubię, gdy...”; itd. Kartki należy wrzucić do kapelusza, pudełka itp., następnie dzieci kolejno losują po jednej, głośno odczytują ich treść i dyskutują o problemie, który został opisany. Następnie, odnosząc się do wszystkich opisów, proponują, jakie normy chcą ustalić (na przykład: każdy ma prawo do własnych poglądów, będą szanować poglądy innych, słucham uważnie i nie przerywam wypowiedzi drugiej osoby), pamiętając o możliwości renegotjacji kontraktu. Ustalają ostateczną treść kontraktu, decydują, jaką będzie miał formę (na przykład ustną lub pisemną; w jednym egzemplarzu, wywieszony na znanym miejscu lub powielony). W razie potrzeby każdy członek grupy może odwoływać się do zapisów kontraktu. Co pewien czas uczestnicy omawiają funkcjonowanie zawartej umowy.

ustalają zasady uczenia się i oceniania na swoich lekcjach. Typowe dla tej sytuacji jest obiegowe powiedzenie, że prawa nauczyciela można zawrzeć w dwóch punktach: nauczyciel ma zawsze rację, oraz: jeśli nauczyciel nie ma racji, to obowiązuje punkt pierwszy. Jeśli więc przez kontrakt wprowadza się nową jakość w relacjach z uczniami, to warto pamiętać, że każdy uczeń potrzebuje czasu i odpowiedniego klimatu w relacjach interpersonalnych, by zmierzyć się ze swoimi negatywnymi doświadczeniami szkolnymi. Dlatego trzeba być przygotowanym na to, że już samemu wyjaśnianiu uczniom zasad zawierania kontraktu wychowawczego towarzyszyć może klimat dystansu, podejrzliwości pomieszanej z nadzieją. Dopiero wtedy gdy pedagogowi uda się przekonać uczniów o szczerości swoich intencji, otwiera się droga do efektywnej dyskusji o zasadach współpracy i można rozpocząć pracę nad ustalaniem kontraktu.

2.6.6. Stawianie pytań

Jeśli rozpatrujemy zdobywanie i pogłębianie wiedzy o świecie jako proces *stricto* gestaltowski, to ważne pozostają uwagi H.-G. Gadamera (2000, s. 107), który stawianie pytań uważa za początek wszelkiej wiedzy. Nie bez znaczenia w relacji uczeń – nauczyciel jest w związku z tym źródło tych pytań i motywacja do ich zadawania. Jak zauważa autor:

Każde pytanie jest jakoś umotywowane. Sens każdego pytania określony jest przez rodzaj tej jego motywacji. Wszyscy znamy tak zwane pytania pedagogiczne: gdy pyta nas o coś ktoś, kto nie pyta dlatego, że sam chce wiedzieć. Wie się wówczas całkiem dobrze, że egzaminujący wie to, o co pyta. Cóż to za pytanie, które zadaję, znając już odpowiedź! Takie pytanie pedagogiczne należałoby raczej – z przyczyn hermeneutycznych – nazwać niepedagogicznym. Można je usprawiedliwiać tylko wtedy, gdy w toku rozmowy egzaminacyjnej obaj rozmówcy staną przed »otwartymi pytaniami« i w ten sposób nienaturalność pytań »pedagogicznych« zostanie przezwyciężona. Tylko wówczas może naprawdę okazać się, co kto potrafi.

W myśleniu kategoriami Gestalt takie właśnie dochodzenie uczniów do prawdy jest sposobem zdobywania wartościowych umiejętności analizy i syntezy zjawisk, widzenia każdego problemu całościowo, w ogólnym kontekście. Zatem nawet sytuacja stawiania pytań na przykład podczas egzaminu (zob. tabelę 5) może się stać świetną okazją do inicjowania twórczego procesu uczenia się i podmiotowych relacji między nauczycielem i uczniem.

Tabela 5. Zestawienie przykładowych różnic w stawianiu pytań z zależności od strategii przyjętej przez nauczyciela

Strategia facylitacyjna nauczyciela	Strategia reprodukcyjna nauczyciela
Uczący się postrzegany jako niepowtarzalna osoba	Uczący się postrzegany jako manipulowalny element struktury szkoły
Akcentowanie niezależności i indywidualności ucznia	Akcentowanie adaptacji ucznia do życia w społeczeństwie
Stawianie pytań i poszukiwanie z uczniem wielu odpowiedzi	Stawianie pytań i uznawanie tylko oczekiwanej odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne.

Czy na lekcjach w szkole nauczyciele dbają o to, by uczniowie wiedzieli czego i dlaczego się uczą? Jak wiele czasu pochłania uczniom praca, która nie przynosi im żadnego pożytku? Jak często nie rozbudzona świadomość problemu utrudnia uczniom osiągnięcie stanu odpowiedniej motywacji do intelektualnego wysiłku?³⁰ Stratą czasu jest zajmowanie się czymś, co nie stanowi problemu. Kłopot jednak w tym, że w szkole często nie wiadomo, czy tego problemu nie widzi nauczyciel czy uczniowie. Bywa też tak, że nadmierna ingerencja pytaniami bardziej zaburza rozwiązywanie problemu niż je wspiera. Pomaganie uczącemu się, rozwiązującemu różnorodne problemy człowiekowi, może polegać nie tyle na ingerowaniu w ten proces, ile na wspierającym towarzyszeniu w relacji Osoba – Osoba. Pójście drogą wyznaczoną doświadczeniem życiowym dorosłego nie zawsze przynosi rozwiązanie. W tym kontekście stawianie pytań zamkniętych, na przykład: czy nauczyłeś się ...?; kiedy wreszcie zabierzesz się do nauki?; czy: przestaniesz przeszkadzać?; utrudnia rozwój, zaś stawianie pytań otwartych, na przykład: co sądzisz o...?, tworzy pole wolności myśli.

Jak twierdzi J. Holt (2007, s. 117), prawdziwą pracę nauczyciela inicjuje zadanie pytania przez ucznia, co nie oznacza, że udzielenie odpowiedzi na pytanie jest nauczaniem. Bynajmniej – nauczyciel, udzielając odpowiedzi

³⁰ Istotę problemu zadawania pytań i poszukiwania odpowiedzi znajdziemy między innymi w cytowanej przypowieści Dalajlamy, upowszechnionej przez Paulo Coelho (2004, s. 10): „Pewien nauczyciel spacerował ze swymi uczniami po wiejskiej okolicy i prawił im o cudach bożych. Nagle rozpadła się deszcz i wszyscy pobiegli w stronę pobliskiej chaty. Kiedy zatrzymali się przed drzwiami, nauczyciel odwrócił się do uczniów i powiedział:

– Wpuszczę was dopiero wtedy, gdy podacie mi właściwą odpowiedź.

Zakłopotani uczniowie mokli na deszczu i nie wiedzieli, jak zadowolić swojego mistrza. Trzęśli się z zimna, ale nie mogli wpaść na właściwą odpowiedź. Wreszcie, po prawie dwóch godzinach, jeden z uczniów powiedział:

– Mistrzu, nie zadałeś nam pytania, my jednak jak szaleni próbujemy odnaleźć odpowiedź. Nie ma sensu rozwiązywać problemu, który nie istnieje.

– Winszuję, to jest właściwa odpowiedź w sytuacji, w jakiej się znaleźliśmy.

To mówiąc, nauczyciel otworzył drzwi do chaty”.

na pytanie, może słowami wyrazić część swojego doświadczenia, a pytający uczeń otrzymuje jedynie słowa, a nie doświadczenie. By zatem uczeń mógł nadać właściwe znaczenie usłyszanej odpowiedzi, potrzebuje się oprzeć na swoim własnym doświadczeniu. Przekaz nauczyciela kierowany do ucznia nie będzie pusty poznawczo, jeśli ich wzajemne doświadczenie przynajmniej częściowo jest podobne. Jak pisze J. Holt (2007, s. 117):

Nie mogliśmy wyjaśnić mechanizmu spalania paliwa w silniku samochodowym czy samolotowym komuś, kto nigdy nie widział ognia. Musielibyśmy zaszczerpić w jego systemie doświadczeń pojęcia spalania, ciepłą, rozszerzalności cieplnej, energii cieplnej, zanim bylibyśmy w stanie prowadzić rozmowę dla niego rozmowę o silnikach.

Jeśli więc doświadczenie nauczyciela i ucznia w jakimś fragmencie jest podobne, wtedy nauczyciel, właściwie wykorzystując wzajemne doświadczenia, może **pomóc uczniowi odkryć lub zobaczyć w innym kontekście** coś, czego uczeń wcześniej nie dostrzegł, nie wiedział. To kolejny przykład gestaltowskiego podejścia do edukacji.

2.7. Pułapki intencjonalności

W podejściu Gestalt należy podkreślić charakter autorytetu pedagoga w znaczeniu łacińskiego pojęcia *auctoritas* oznaczającego „wpływ osobisty, znaczenie; przywództwo; odpowiedzialność” (W. Kopaliński, 1967, s. 83). Mówimy więc o pedagogu jako osobowym wzorze odzeganującym się od autorytaryzmu i inspirującym innych do samorealizacji, w przeciwieństwie do autorytetu pojmowanego w sensie angielskiego terminu *authority*, określającego posiadanie władzy i wpływów³¹.

Celną w swoim symbolizmie ilustracją tak rozumianego rozróżnienia może być przypowieść o tym, jak pewien japoński profesor, chcąc być doskonalszy, udał się do mistrza zen. Po powitaniu chciał od razu zadać wiele pytań, ale mistrz zaproponował:

– Usiądź, napijemy się herbaty.

Zaparzywszy herbatę, postawił filiżankę przed profesorem. Powoli zaczęła nalewać napój – lał, lał, aż filiżanka wypełniła się po brzegi i herbata zaczęła się przelewać.

Profesor krzyknął:

– Już się więcej nie zmieści, przestań lać!

A mistrz zen na to:

– No właśnie, podobnie jest z twoim umysłem. Jest tak wypełniony, że nic już nie można dodać, nic się nie zmieści.

³¹ Interesującej analizy pedagogiki autorytarnej dokonała Małgorzata Kosiorek w książce: *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007.

Jeśli będziemy analizować tę przypowieść w kontekście relacji nauczyciel – uczeń, to możemy powiedzieć, że podstawą rozwoju człowieka jest gotowość do przyjmowania wiedzy, uczenia się, przeżywania świata. Uznaje się to za dar przekazany nam przez naturę. Kiedy jednak z różnych przyczyn brakuje klimatu sprzyjającego nauce i jego pozytywnych skutków, używanie nawet najbardziej wyrafinowanych metod nauczania staje się bezcelowe. Symbolikę pustej filiżanki egzemplifikuje dziecięce naturalne zainteresowanie otaczającym światem i sobą, jego nieustanne zadziwienie i wynikająca z tego intensywna eksploracja świata. Wtedy dziecku towarzyszący dorośli (rodzic, wychowawca, nauczyciel), doświadczają współuczestniczenia w rozwoju. Metafora przepelniania filiżanki dosadnie i obrazowo przedstawia stan zaburzonej relacji interpersonalnych, pełnych dysharmonii, w których pomija się podmiotowość wychowanka, nie baczny na jego gotowość do uczenia się.

Wychowawca, nauczyciel powinien się pojawić dopiero wtedy, gdy wychowanek-uczeń jest gotowy do poznania i przeżycia czegoś nowego. Prawdziwy nauczyciel bowiem nie poszukuje uczniów, by ich nauczać; zjawia się wtedy, gdy jest potrzebny albo gdy uczniowie sami go znajdują. Tezę tę podkreśla kolejna metaforyczna przypowieść o człowieku, który spotkał wędkarza na brzegu rzeki i poprosił go o rybę. Ten dał mu ją i człowiek najadł się, ale następnego dnia znów był głodny. Wrócił nad rzekę i spotkał innego wędkarza. Poprosił go o coś do jedzenia, a wtedy ów wędkarz dał mu wędkę i nauczył łowić ryby. Od tej pory człowiek nauczył się zdobywać pożywienie i przestał głodować.

Potencjał, z jakim jednostka pojawia się na świecie pozwala twierdzić, że mądrość i mistrzostwo jest w każdym człowieku, pod warunkiem jednak, że nie ograniczy się jego wolności i niezależności. Warto w tym miejscu przywołać poglądy nauczyciela-mistrza zen, który ostrzegł swoją uczennicę: „Uważaj, bo jestem wielkim oszustem, sprzedaję wodę nad brzegiem rzeki” (P. Kapleau, 1990). Wyjawił tym samym tajemnicę relacji między nauczycielem i uczniem, używając metafory spotkania nad brzegiem rzeki. Oto spragnieni uczniowie stoją z nauczycielem nad tą samą wodą. Ci, którzy nie dostrzegą prostej prawdy, że są nad rzeką, proszą, by nauczyciel sprzedawał im wodę. Czyni to na ich prośbę, uprzedzając, że żyją w stworzonym przez siebie iluzorycznym świecie. Ci zaś, którzy za sprawą nauczyciela odkryją, że są nad rzeką i znajdują wodę, dostępują oświecenia.

Warto podkreślić jeszcze inną własność uczenia się, a mianowicie gotowość do poznawania i doświadczania nowego, nieznanego. Wielu z nas doskonale wie, jak niewielka, czasem wręcz znikoma, jest skuteczność nauki, gdy na uczenia wywiera się nacisk. Owemu naciskowi często nadaje się społeczne uzasadnienie, wynikające z tradycji kulturowej i wtedy powszechnie obowiązującą normą staje się przekonanie, że **czegoś trzeba się nauczyć**. Podkreślam – **trzeba, a nie – można**.

Instytucją, w której najczęściej i to w majestacie prawa stosuje się tę swoistą filozofię w praktyce, jest oczywiście szkoła. To w niej właśnie zbyt często **trzeba**, a nie **można** nauczyć się dodawania, reguł ortograficznych, języka angielskiego etc. Kolejnym krokiem takiej falsyfikacji rzeczywistości staje się poszukiwanie efektywnych (a czasem też efektownych) sposobów nauczania tego, co jest potrzebne. Skutecznym narzędziem zinventaryzowania tego, czego trzeba było się nauczyć w szkole, są egzaminy, sprawdziany i stopnie.

Dylemat: **trzeba** czy **można się uczyć** – jest aktualny nie tylko na zajęciach matematyki czy fizyki w szkole. Za przykład niech posłuży umiejętność pływania. Z wielu względów jest ona niewątpliwie przydatna każdemu człowiekowi. Jak wskazują współczesne badania nad zdolnościami przystosowawczymi człowieka, noworodki dysponują naturalną – przyswojoną już w życiu płodowym – umiejętnością bezpiecznego pływania w wodzie, która jednak niećwiczone i niedoskonalona zanika po pewnym czasie. Dlatego później zachodzi konieczność nauki pływania od podstaw. Jednym ze stosowanych (na szczęście nie używanych powszechnie) sposobów jest tzw. rzucenie na głęboką wodę. Polega to na przekonaniu, że człowiek postawiony w sytuacji zagrożenia powinien wykorzystać instynktowne zachowania obronne i poruszać rękoma oraz nogami, by utrzymać się na powierzchni. Prawdopodobnie dla pewnej grupy osób taki sposób zdobywania umiejętności okazywał się skuteczny i w rezultacie nauczyły się utrzymywać na powierzchni wody. Z pewnością jednak w wielu przypadkach można wskazać nie tylko nieskuteczność, lecz wręcz traumatyczny skutek takich metod. Przez niewątpliwie celowe, ale w istocie jakże mało skuteczne sposoby uczenia, wielu osobom odebrano przyjemność bezpiecznego zażywania kąpeli w upalne letnie dni, na przykład w jeziorze, morzu czy basenie.

Jeszcze inny przykład – znad Bałtyku, w którym woda nawet latem jest stosunkowo chłodna i oscyluje w granicach 15–19 stopni Celsjusza. Otóż obserwując rodziców małych dzieci, które po raz pierwszy znalazły się nad morzem, można dostrzec diametralnie różne zachowania dorosłych. Są wśród nich tacy, którzy przekonani, że dziecko trzeba oswoić z wodą i rozpocząć naukę pływania, zmuszają malca do wejścia do chłodnej wody. Nikogo nie trzeba przekonywać, że gdy ciało jest nagrzane przez słońce, szok termiczny jest szczególnie dotkliwy. Słysząc więc wrzaski maluchów, które bronią się przed wejściem do wody. Inni rodzice, świadomi tego, że dziecko ma okazję nauczyć się pływać albo choćby skorzystać z zabawy w wodzie, pozostając w dyskretnym, bezpiecznym dystansie, stawali się świadkami dziecięcej fascynującej eksploracji nadmorskiej plaży. Nieodłącznym elementem tego poznawania świata jest zawsze kontakt z wodą, wejście do niej. Dopiero w tym momencie są potrzebne silne ręce rodzica, który chroni przed niebezpieczeństwem wejścia na głęboką wodę. W ten sposób także można rozpoczynać naukę pływania. Niewątpliwie w obu opisywanych przypadkach intencje rodziców były szlachetne, wszak dziecko,

które umie pływać jest potencjalnie bezpieczniejsze. Jakże jednak odmienna bywa droga ku umiejętnościom pływackim.

Opisane autorytarne podejście do nauczania nie jest rzadkością. Nie ważne, czy dzieje się to podczas nauki pływania, czy na lekcji historii; czy robi to rodzic w domu, czy nauczyciel w szkole. Istotne jest przesłanie jakim kieruje się wychowujący, gdy spotka się z wychowankiem. Gdzie zatem leży klucz do właściwego wyboru sposobu, według którego można urzeczywistnić jakiś intencjonalny zamiysł wychowawczy? Jedną z dróg do znalezienia owego klucza wskazuje A. De Mello (1998, s. 10) w swojej przypowieści:

Pewien człowiek zaczął dawać swemu dobermanowi duże dawki tranu, ponieważ powiedziano mu, że jest on dobry dla psów. Codziennie trzymał głowę protestującego psa między kolanami, otwierał mu na siłę szczęki i wlewał płyn do gardła.

Pewnego dnia pies wyrwał się i rozlał tran na podłogę. Potem, ku wielkiemu zaskoczeniu mężczyzny powrócił, żeby wylizać łyżkę. Wtedy to człowiek zrozumiał, że pies nie protestował przeciwko tranowi, lecz metodzie jego aplikowania.

Konkludując zatem, uczenie się i zmiana są możliwe wtedy, gdy uczący się podmiot sam odnajduje i uświadamia sobie gotowość do poznania nowego oraz gdy ma możliwość satysfakcjonującego uczynienia nieznanego znanym.

2.8. Kształcenie i doskonalenie pedagogów Gestalt

Posługiwanie się opisanymi umiejętnościami interpersonalnymi wymaga specjalnego trybu ich zdobywania, ponieważ – jak się okazuje – powszechnie obowiązujący system kształcenia pedagogicznego nie przygotowuje w pełni do sprostania wyzwaniom współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Takie stanowisko przedstawia wielu pedeutologów, na przykład Mieczysław Wojciechowski nie bez słuszności stwierdza (2002, s. 16–17):

jak kraj długi i szeroki – wszyscy nauczyciele mają potwierdzone formalne umiejętności pedagogiczne. A jednocześnie ci sami nauczyciele wykazują w większości zdumiewający brak podstawowych umiejętności psychologicznych w zakresie wychowawczego kontaktu z uczniami.

Wynika stąd, że skuteczność pracy wychowawczej i dydaktycznej wymaga nie tyle kwalifikacji formalnych, potwierdzonych często przez różne podmioty prowadzące edukację nauczycieli, ile rzeczywistych kwalifikacji emocjonalnych i interpersonalnych.

Dlatego koncepcja kształcenia pedagogów posługujących się podejściem Gestalt obejmuje nie tylko rozwijanie struktur poznawczych, ale także emo-

cjonalnych. Niewykonalna bowiem może być próba przyswojenia i wykorzystania Gestaltu bez rozumnego wejścia w strukturę własnej osobowości oraz przygotowania do wewnętrznego doskonalenia. Dopiero po spełnieniu tego warunku możliwy wydaje się kolejny etap budowania umiejętności towarzyszenia uczniom w specyficznej, gestaltowskiej organizacji uczenia się.

Próba organizowania struktur metodycznych w podejściu Gestalt bez pogłębionego poznania samego siebie może skutkować głęboką dezintegracją roli zawodowej i prowadzić do gwałtownego wypalenia zawodowego. Niebezpieczeństwa, na które zwracam uwagę, wynikają stąd, że tradycyjnie pojmowana rola zawodowa nauczyciela znacznie różni się od sposobu jej wypełniania w pedagogice Gestalt. Można to wyjaśnić, porównując kierowców, z których jeden jeździ używanym wiele lat samochodem stale tą samą trasą, a drugi wyrusza w długą i trudną podróż w nieznaną, prowadząc pojazd nowej generacji.

Kształcenie przyszłego pedagoga zorientowanego na Gestalt polega między innymi na wprowadzaniu w podstawowe pojęcia, zasady, metody pracy pedagogiki Gestalt. Niezbędna jest oczywiście wiedza teoretyczna, gotowość i umiejętność stosowania technik, ale także uwzględnienie osobistych doświadczeń, jakie powstały podczas pracy z „mistrzami”. Taki rodzaj kształcenia służy poznawaniu i oswajaniu się ze specyfiką tego nurtu pedagogicznego. Stawanie się pedagogiem Gestalt trzeba przede wszystkim postrzegać jako tok rozwojowy. Specyfika pracy w podejściu Gestalt polega bowiem nie na podkreślaniu umiejętności technicznych i metodycznych, jak w przypadku pedagogów tradycyjnych, lecz na ustawicznej pracy nad własnym rozwojem osobowościowym. O ile wiedzę teoretyczną i umiejętności techniczne można opanować w około trzy lata, o tyle osobisty rozwój zabiera znacznie więcej czasu. W tym procesie istotne jest podążanie własnym rytmem, według indywidualnego, неповtarzalnego modelu pracy nad sobą, wspierania i rozwijania swoich uzdolnień i własnego stylu. Dla przykładu, niemieccy pedagodzy, którzy chcą doskonalić swoje kompetencje zawodowe w podejściu Gestalt, mają do wyboru wiele ośrodków kształcenia – między innymi Centrum Gestalt w Berlinie (Gestaltzentrum Berlin), Instytut Fritza Perlsa w Mainz (Fritz-Perls-Institut), Instytut Psychoterapii Gestalt i Pedagogiki w Berlinie (Institut für Gestalttherapie und Pedagogik). Cechą charakterystyczną jest różnorodność i samodzielność programowa każdego z tych ośrodków, ale – jak stwierdził O. A. Burow (1988, s. 145) – elementy procesu edukacyjnego wspólne są podstawowe; należą do nich między innymi:

- teoretyczne założenia pedagogiki i psychoterapii Gestalt;
- konstruowanie procesu kształcenia według zasad pedagogiki Gestalt;
- prowadzenie rozmowy i poradnictwo;
- wykorzystanie dramy i psychodramy;
- wykorzystanie działania, ruchu i cielesności w edukacji;
- wykorzystanie kreatywnych środków dydaktycznych.

Tabela 6. Przykład struktury planu doskonalenia zawodowego dla pedagogów Gestalt w Instytucie Fritza Perlsa

32.-godzinne seminarium wstępne przed podjęciem ostatecznej decyzji o kształceniu w zakresie pedagogiki Gestalt	1. rok kształcenia	2. rok kształcenia	3. rok kształcenia	4. rok kształcenia	
	Poziom podstawowy	Poziom średni		Poziom zaawansowany	
	Zajęcia grupowe ukierunkowane na samopoznanie i rozwój osobisty (360 godzin)				
	Środki twórcze w pedagogice Gestalt (40 godzin)	Ciało i ruch w szkole (40 godzin)	Poradnictwo w szkole (40 godzin)	Planowanie i tworzenie zajęć (40 godzin)	
	Drama pedagogiczna (40 godzin)	Zajęcia teoretyczne (cz. I) – podstawy pedagogiki Gestalt (24 godziny)	Pedagogika Gestalt jako inspiracja do reformowania szkoły (40 godzin)	Zajęcia teoretyczne (cz. I) – rozwój osobisty a szkolne uczenie się (24 godziny)	
			Superwizja w małych grupach ukierunkowana na zajęcia praktyczne (60–90 godzin)		
		Praktyka w zakresie pedagogiki Gestalt (80 godzin)			

Źródło: J. Bürmann, za: H. Petzold, J. Sieper, 1993, s. 482.

Jak wynika z powyższego schematu, gestaltowskie podejście do budowania kompetencji facylitacyjnych u psychologów i pedagogów zakłada, że podstawą wszelkich umiejętności oddziaływania na drugiego człowieka jest nieustające samopoznanie, które pomaga uświadomić sobie swoje mocne i słabe strony. Dopiero na tej podstawie można rozwijać umiejętności wspierania w rozwoju innych ludzi. „Poznaj siebie samego” (*Gnothi seauton*) – powiedział Chilon ze Sparty (J. Legowicz, 1974, s. 8). Do tej właśnie sentencji odniósł się Konrad Lorenz (1972, s. 284), twierdząc wręcz, że jest to najmądrzejsza ze wszystkich myśli skierowanych do człowieka jako istoty obdarzonej najwyższą inteligencją.

Zatem w kształceniu pedagogów Gestalt zwraca się szczególną uwagę na doświadczenie i rozwój samoświadomości. Oznacza to wskazywanie w pierwszej kolejności na poznanie samego siebie. Wypada w tym miejscu

wspomnieć o Januszu Korczaku (1987, s. 32–33), który już dawno podkreślał, między innymi w swoim przesłaniu do pedagogów:

bądź sobą, szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz poznać dzieci. Zдай sobie sprawę z tego, co sam jesteś zdolny zrobić, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić.

To stanowi podstawę budowania osobistego warsztatu metodycznego. Dopiero wtedy jest możliwe znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób pracować z dziećmi, korzystając z osiągnięć Gestaltu.

W tym miejscu należy wspomnieć o interesującym przykładzie opisującym wpływ doskonalenia zawodowego w podejściu Gestalt na rozwój osobisty i zawodowy pedagogów. Chodzi mianowicie o pracę zredagowaną przez J. Bürmanna i J. Heinela (1997), reprezentującą nurt fenomenologiczny, która zawiera obszerne osobiste relacje dziewięciu nauczycieli. Książka ta ukazuje, jak wyraźny jest związek między osobistą wewnętrzną przemianą każdego z nauczycieli a zmianą w ich życiu zawodowym. Jak podkreślono: „zajęcia prowadzone przez tych nauczycieli mogły ulec przemianie, ponieważ oni sami zmienili się” (J. Bürmann, J. Heinel, 1997, s. 7). Owa przemiana była głównym celem doskonalenia prowadzonego w specyficznych, eksperymentalnych warunkach przez fachowo przygotowany personel. Jak wynika z przedstawionych opisów, w ramach tak zorientowanego doskonalenia zawodowego nauczycielom umożliwiono uświadomienie i rozpoznanie własnych problemów z przeszłości, uwolnienie ukrytego potencjału i wstąpienie na drogę kreatywnego działania w szkole. Analiza własnych doświadczeń szkolnych i kariery szkolnej była okazją do rozwijania kompetencji prowadzenia rzeczywiście twórczych zajęć. Dzięki tej pracy zmieniły się nie tylko stosunki interpersonalne między nauczycielami i uczniami, ale także rozwijano otwartość, akceptację różnorodności i klarowności granic.

Pozostawanie w kontakcie z sobą urasta więc do rangi podstawowej umiejętności osoby, której rola polega na pomaganiu innym. O tym fenomenie pisał Carl Gustav Jung (1999), wspominając pewną sesję z klientką skierowaną przez lekarza, któremu nie udało się wyleczyć jej chronicznej bezsenności. Ta dwudziestokilkuletnia nauczycielka żyła w ciągłym lęku przed popełnianiem błędów nie licujących z jej statusem społecznym. Z powodu odległego miejsca zamieszkania kobiety i przyczyn finansowych było to ich pierwsze i jedyne spotkanie terapeutyczne. Jung uznał więc, że powinien skupić się na wyjaśnieniu klientce, jak ważna w jej przypadku jest relaksacja; wyjaśnił, w jaki sposób sam się relaksuje, wypływając łodzią na jezioro i poddając się wiatrowi. Mimo starań nie mógł jednak nawiązać z kobietą kontaktu emocjonalnego. W pewnym momencie, gdy opowiadał o żeglowaniu i wietrze, pojawiła się w jego świadomości melodia kołysanki o małej dziewczynce w stateczku na Renie i rybkach, którą w dzieciństwie nuciła jego matka, gdy usypiała jego siostrę. Poddając się temu doznaniu,

zaczął cicho śpiewać na tę melodię o wietrze, o falach, o żeglowaniu i odprężeniu... i dostrzegł, że jego pacjentkę „upaja jakiś czar...”. Wkrótce to pojedyncze spotkanie dobiegło końca, ale słynny terapeuta miał je w pamięci. Po wielu latach, na jakimś kongresie, przypadkowo natknął się na lekarza, który przypomniał historię tej kobiety. Jung tak zrelacjonował spotkanie:

– Oczywiście pamiętam ten przypadek – odpowiedziałem – i bardzo chciałbym się dowiedzieć, co się z nią potem stało!

– Ależ ta kobieta – powiedział zaskoczony lekarz – jak pan pewno wie, wróciła uleczona. To właśnie ja chciałbym się dowiedzieć, co pan z nią wtedy zrobił, ponieważ ona miała tylko jakieś mętne wspomnienia o żeglowaniu i wietrze – nie mogłem z niej wydobyć, co pan z nią zrobił. Wydaje mi się, że i ona nie wie... ale to przecież niemożliwe, żeby pan jej zaśpiewał piosenkę o statku...

[...] Jak miałem mu wytłumaczyć, że po prostu wsłuchałem się w siebie?

Kształcenie pedagogów Gestalt powinno zbudować solidne podstawy teoretyczne i praktyczne. Jednakże myśląc o perspektywie wykorzystania tego podejścia w pracy z dziećmi, trzeba pamiętać o nieuchronnej konfrontacji z realnymi uczniami, a nie z osobami odpowiadającymi jakimś teoretycznym opisom. W sytuacji spotkania z konkretnymi osobami – wychowankami, i wystąpienia konkretnych, rzeczywistych problemów wychowawczych pedagog Gestalt staje przed koniecznością nieustannego weryfikowania, a czasem nawet kwestionowania zawodowego wykształcenia, jakie otrzymał. Wystrzega się wszelkiego prostego naśladownictwa, wszelkiej imitacji zachowań i działań osób, które go szkoliły i od których się uczył. Wszak każde dziecko, z którym się zetknie, jest absolutnie **wyjątkowe**. Każdy człowiek jest w istocie niepowtarzalny i pedagogika Gestalt wspiera rozwój takich właśnie wyjątkowych i niepowtarzalnych osobowości, wobec których przestrzega się prawa do odmienności. Kiedy zatem pedagog Gestalt nauczy się już tego, jakie działania można podjąć w pewnych sytuacjach, jednocześnie buduje w sobie świadomość konieczności nieustannej weryfikacji wszystkich doświadczeń, które do tej pory wykorzystywał, by twórczo dostosować się do każdego zawsze nowego zdarzenia. Funkcjonowanie w takiej właśnie sytuacji scharakteryzował Bert Hellinger (2004, s. 191), stwierdzając, że „Chyba nigdy nie wiemy tego, co jest. Jednak, być może, pojmujemy to, co pomaga!”. Tę myśl uzasadnił, przywołując historię pewnej kobiety, która zapytała, co ma zrobić, ponieważ we wszystkim wie, że się jej dobrze, tylko papierosy pali na umór. W odpowiedzi wysłał krótki list – jak twierdził – „trochę zaszyfrowany”, a po tygodniu otrzymał odpowiedź od tej kobiety. Odpisała, że czytała jego list wielokrotnie, ale wciąż go nie rozumie... tyle że, o dziwo, już nie pali...

Można powtórzyć za Lao-Tsy (1987, s. 64): „[...] wiedzieć, że się nie wie, to jest szczyt”. Odnosząc się więc do doświadczeń Serge’a Gintera (1999, s. 15), warto się zgodzić z tezą, że człowiek, w szczególności pedagog Ge-

stał, który udziela wsparcia innym w ich rozwoju, może funkcjonować na czterech poziomach: od **nieświadomości swojej niekompetencji**, przez **świadomość swojej niekompetencji**, ku **świadomości swojej kompetencji** aż do **nieświadomości swojej kompetencji**.

Dlatego w kształceniu pedagogów Gestalt zwraca się szczególną uwagę na doświadczenie, rozwój samoświadomości, poznanie siebie w pierwszej kolejności, a dopiero potem przechodzi się do metod pracy z dziećmi. Taki sposób myślenia w kształceniu pedagogów jest podobny do Perlsowskiej definicji psychoterapii – raczej jako specyficznego światopoglądu aniżeli zbioru technik pracy z drugim człowiekiem. W tym sensie kształcenie w dziedzinie pedagogiki Gestalt polega przede wszystkim na rozwijaniu umiejętności bezpośredniego doświadczenia zarówno siebie, jak i otoczenia. W związku z tym jest respektowana niepowtarzalność i indywidualność, jaką wnosi z sobą każdy studiujący. W procesie kształcenia, obejmującym różnorodne warsztaty i treningi grupowe oraz pracę indywidualną, tworzy się ważna relacja mistrz – uczeń, która daje możliwość wypracowania swojego własnego stylu na podstawie wielości różnorodnych doświadczeń.

Słusznie więc twierdzi H. Kwiatkowska (1992, s. 4–5), że myśląc o edukacji nauczycieli, trzeba uwzględnić jej charakter. Po pierwsze bowiem – edukacja nauczycielska nie ogranicza się jedynie do opanowania wiedzy zawodowej, lecz jest to przede wszystkim sprawne posługiwanie się nią w praktyce. Po drugie – w kształceniu nauczycieli powinno się odrzucić jedynie poznawcze nastawienie do wszelkich problemów związanych z nauczaniem i wychowaniem. Po trzecie – kwalifikacji nauczycielskich nie da się wyznaczyć specyficznym modelem czynności zawodowych. W istocie bowiem uprawianie tego zawodu wymaga umiejętności komplementarnego podejścia do wiedzy, sprawności metodycznych i specjalistycznych.

W rozważaniach o kwalifikacjach ludzi udzielających pomocy psychologicznej, a także edukacyjnej, można odnaleźć wątek praktycznej inteligencji, mądrości i zdrowego rozsądku. Cechy te bez wątpienia należą także do dobrze wypełnianej roli pedagoga udzielającego pomocy i wsparcia w uczeniu się. Opierając się na uszczegółowieniu tych cech opisanym przez G. Egana (2002, s. 47), za szczególnie ważne z perspektywy edukacyjnej należy uznać:

- dojrzałość emocjonalną, umiejętność samopoznania;
- odwagę w przyznawaniu się do błędów i umiejętność wyciągania z nich wniosków;
- psychologiczne i ludzkie zrozumienie innych;
- umiejętność wglądu w relacje międzyludzkie;
- zdolność rozumienia znaczenia wydarzeń;
- akceptowanie niejasności i umiejętność pracy z nimi;
- otwarty stosunek do skomplikowanych przypadków i powikłanej natury człowieka;

- otwarcie na wydarzenia nie pasujące do logicznych, tradycyjnych schematów;
- umiejętność takiego ujęcia problemu, które pozwala na pracę nad nim;
- umiejętność dostrzegania związków;
- zdolność dostrzegania błędów w rozumowaniu;
- zdolność przekształcania informacji;
- unikanie stereotypów;
- myślenie holistyczne;
- kreatywność;
- otwartość na zmiany;
- umiejętność logicznego myślenia;
- umiejętność „metarozumowania” lub umiejętność analizy rozumowania;
- świadomość **bycia świadomym**;
- intuicję;
- zdolność myślenia i przewidywania;
- zdolność łączenia pozornie przeciwstawnych ról w udzielaniu pomocy, na przykład opiekuńczej i wyrozumiałej z wymagającą i frustrującą.

Oczywiście należy podkreślić, że nie wszyscy praktykujący w pomaganiu edukacyjnym zaakceptują w całości zestaw tych cech – niektóre z nich przyjmą, inne zaś odrzucą. Jednak najważniejsze w relacji z uczniami lub osobami, którym udziela się pomocy, jest przestrzeganie zasady *primum non nocere* – przede wszystkim nie szkodzić. Oznacza to, że nieetyczne jest świadome lub nieświadome działanie (na przykład z braku odpowiednich kompetencji), które szkodzi partnerowi pomagającego.

Metaforyczną ilustracją dla tych rozważań może być pewna historia przytoczona przez Amy Mindell (1996, s. 71–72). Otóż pewien Amerykanin, mistrz aikido udał się do Japonii, by tam dodać ducha swym praktykom. Jechał właśnie metrem, gdy nagle jakiś rostry pijany i agresywny typ pojawił się w przejściu między ławkami i, zataczając się, wygrażał wszystkim dookoła. Mistrza aikido tak to poruszyło, że był gotów wykorzystać swoje umiejętności, które jak dotąd przydawały mu się tylko na macie. W momencie gdy wszystko wskazywało na to, że stoczy walkę z pijanym chuliganem, siedzący obok stary człowiek podniósł wzrok i spytał napastnika, czy miałby ochotę usiąść przy nim i porozmawiać. Awanturnik wymyślał starca, ale wydawał się zaintrygowany niecodzienną propozycją. Ów starzec zapytał go, jaki alkohol lubi najbardziej. Pijak odparł, że jego ulubionym trunkiem jest sake. Wtedy staruszek uśmiechnął się i z rozrzewnieniem rzekł, że w dawnych czasach też lubił razem z żoną wyjść wieczorem z domu i w jej towarzystwie napić się sake. A potem zapytał awanturnika, czy ma żonę, ten zaś odparł, że jest samotny i czuje się przegrany. Kiedy mistrz aikido z Ameryki wysiadał z wagonu metra, chuligan opowiadał coś cicho staremu człowiekowi, opierając głowę na jego kolanach, ten zaś głąaskał go łagodnie po włosach.

Opowiadający tę historię mistrz aikido określił swoje zachowanie jako brutalne i grubiańskie. Uświadomił sobie, że starzec posiadał specyficzne

umiejętności, dzięki którym odczytał agresję pijanego jako wołanie o życzliwość, zrozumienie, przyjazną rozmowę. Takie umiejętności często są naturalnym towarzyszem mądrości życiowej charakterystycznej dla podeszłego wieku. Jednak dostępne są każdemu pod warunkiem, że zdobywa się je w specyficznej sytuacji edukacyjnej – mistrz aikido rozumiał, że w filozofii sztuki obrony, jaką zgłębiał, ważne miejsce zajmuje współczucie i zdystansowanie.

Gestaltowskie wzajemne relacje między pedagogami a uczniami są budowane w spotkaniu JA – TY. W tak rozumianej relacji spotykają się dwie niezależne osoby, ponieważ

intersubiektywność stosunków nauczyciel – uczeń nie jest niczym innym, jak postrzeganiem i pojmowaniem ucznia jako integralnej wewnętrznie i pełnowartościowej istoty ludzkiej i traktowanie jej jako takiej (B. Śliwerski, 1997, s. 32).

Jak wskazuje dalej autor, integralność ucznia jako osoby oznacza dla nauczyciela konieczność postrzegania w nim jedności procesów psychicznych i duchowych, emocji i woli. Ważne jest także uwzględnianie specyfiki ról, jakie ma do spełnienia uczący się, ponieważ w szkole tylko pozornie pełni on jedynie rolę ucznia. Jest przecież nie tylko uczniem, ale także na przykład kolegą, hobbystą, harcerzem, sportowcem. Ową tradycyjnie pojmowaną intencjonalność zastępuje w podejściu Gestalt gotowość do wspierania ucznia w rozwoju i pomaganie mu, by stawał się osobą. W związku z tym, nie może być mowy o dyrektywnej intencjonalności inspirowanej potrzebą osiągania celów kształcenia czy wychowania.

Dla procesu uczenia się w podejściu Gestalt istotne są wzajemne relacje między pedagogiem i uczniem, w których drugorzędne znaczenie ma program nauczania lub wymagania wychowawcze, one bowiem obudowują dominującą pozycję nauczyciela. Te elementy szkodzą stosunkom interpersonalnym, dlatego do głosu dochodzi bezpośredni horyzontalny kontakt JA – TY nauczyciela z uczniem. To on jest podstawą zajmowania się określonymi treściami nauczania. Przykładem może być kontakt z pozycją – zajęcia najczęściej sprowadzają się do interpretacji treści i stawiania (obecnego już w uczniowskich dowcipach) sakramentalnego pytania, co autor miał na myśli. Natomiast w podejściu Gestalt kontakt z literaturą piękną ma wymiar emocjonalny. Uczeń ma możliwość odkrywania uczuć, jakie wywołuje w nim recepcja utworu, oraz rejestrowania własnych reakcji na lekturę, na przykład gęsiej skórki, wzruszenia, napięcia, irytacji.

Na podstawie bogatego doświadczenia niemieckich pedagogów, opartego na hospitaacjach zajęć dydaktycznych, pracy grup kształcenia podopiecznego oraz badań, stworzono listę kryteriów, według których można odpowiedzieć na pytanie, czy prowadzone przez nauczyciela zajęcia mają charakter gestaltowski (zob. O. A. Burow, H. Quitmann, M. P. Rubeau, 1987, s. 85). Do takich kryteriów można zaliczyć:

- łączenie treści nauczania z osobistym znaczeniem, jakie nadaje im uczeń;
- tworzenie komunikacji bezpośredniej;
- włączenie komunikacji niewerbalnej;
- budowanie pozytywnych i pomocnych stosunków;
- wychodzenie od „tu i teraz” w klasie szkolnej;
- fantazjowanie;
- eksperymentowanie z rozwiązaniami, rozstrzygnięciami;
- zastosowanie ćwiczeń w identyfikacji;
- ćwiczenie aktywnego słuchania;
- stosowanie gier i zabaw;
- wychodzenie od sztuki, grania ról muzycznych, tańca itp.;
- wspieranie atmosfery pobudzającej uczenie się;
- uwzględnianie możliwości wielopłaszczyznowego poznania zmysłowego;
- samodzielne produkowanie materiałów dydaktycznych;
- uwzględnianie osobistych uwarunkowań życiowych;
- uwzględnienie indywidualnej historii życia uczniów.

Nauczyciel funkcjonujący w takiej roli pozostaje w odmiennej od tradycyjnej interakcji z uczniami. Można te kontakty określić jako partnerskie i dialogowe, w przeciwieństwie do relacji naznaczonych formalnym autorytetem góra – dół i podkreślających różnice w wiedzy formalnej, statusie społecznym, doświadczeniu życiowym, wieku itp. Innymi słowy, w tak tworzonym procesie uczenia się szczególnie podkreśla się nie treści programowe, lecz potrzeby i możliwości samorealizującego się nie tylko ucznia, ale i nauczyciela³².

Trzeba zaznaczyć, że stosowanie podejścia Gestalt w edukacji może napotykać istotne trudności. Opisywane przez B. Śliwerskiego (1997) doświadczenia pedagogów niemieckich potwierdzają, że barierę stanowią postawy uczniów, których uczestnictwo w zajęciach prowadzonych w podejściu Gestalt oznacza radykalną zmianę sposobu uczenia się. Chodzi o otwartość, samoodповідzialność, uczenie się inicjowane przez samego ucznia. Także rodzice nie mają zaufania do takich metod, oczekują bowiem od szkoły i nauczycieli przewodnictwa w osiąganiu sukcesów w szkole i dogłębnego przygotowania do zdawania kolejnych egzaminów. Ponadto dla wielu rodziców uruchomienie obszaru emocji, niemal całkowicie nieobecnego w szkole, wydaje się tematem tabu. Bez wątpienia jednak najtrudniejszą barierą dla zaistnienia podejścia Gestalt w edukacji są sami nauczyciele.

³² Przeanalizowaniu roli i znaczenia postaw emocjonalnych w pracy pedagogicznej może służyć następujące ćwiczenie: Przypomnij sobie przyjaciół lub nauczycieli, którzy mieli wielki wpływ na Twój rozwój. Odpowiedz na pytanie, jakie wartości wnieśli w Twoje życie i jakie z tych wartości nie straciły swego znaczenia również wtedy, gdy kontakt z tymi ludźmi się zakończył. Jakie cechy stanowiły o sile oddziaływania tych ludzi? Zastanów się, czy sposób wchodzenia w relacje interpersonalne i właściwości emocjonalne tych ludzi miał silny wpływ na Ciebie (zob. A. Mindell, 1996, s. 18–19).

Wyznacznikiem pracy pedagoga nad sobą i perspektywą doskonalenia swoich kompetencji mogą być przemyślenia opisane przez A. Mindell (1996, s. 18), że ludzie związani z tym zawodem zazwyczaj są o wiele bardziej świadomi teoretycznych założeń, jakie powinny im przyświecać w pracy, niż swoich rzeczywistych zachowań w kontakcie z osobami wychowywanymi. W związku z tym być może więcej uwagi powinni poświęcać temu, co naprawdę robią, organizując wychowanie. Coraz wyższy poziom samoświadomości w tej kwestii wydaje się niezbędny.

Można powiedzieć, że w zawodzie pedagoga nie są bynajmniej najważniejsze ani procedury, ani teorie, ani systemy filozoficzne (zob. A. Mindell, 1996, s. 13). Naprawdę ważne wydają się bowiem emocje pedagoga wobec siebie i wobec innych. Owe emocje i umiejętność wprężenia ich w proces wychowania pokazują w istocie, jakim w ogóle jest człowiekiem i jak odpowiada na zadania, które przynosi życie. Metaforycznie rzecz ujmując – wyznawane wartości i sposób przeżywania świata można porównać do gleby, z której wyrastają różnorodne rośliny – wszystkie techniki i procedury.

Filozoficzne źródła inspiracji dla podejścia Gestalt w edukacji

Żaden z nurtów edukacyjnych nie pozostaje w izolacji od swoich założeń filozoficznych, ponieważ z istoty edukacji wypływa poszukiwanie odpowiedzi na jedną z podstawowych kwestii: kim jest człowiek? Gerald L. Gutek (2003, s. 15) podkreśla zależność konkretnych rozwiązań edukacyjnych od filozoficznych założeń dotyczących natury wszechświata, ludzkiej egzystencji, społeczeństwa, dobrego życia. Według autora przed osobami podejmującym trud właściwego doboru i organizacji treści programowych pojawia się konieczność odpowiedzi na ważne pytania filozoficzne: Jaka wiedza jest najbardziej wartościowa?; Jaką wiedzę należy przekazać uczniowi?; Jaki rodzaj wiedzy jest ważny dla rozwoju osobistego, a jaka może przynieść korzyść społeczeństwu? etc.

Korzeni europejskiej tradycji edukacyjnej upatruje się zwyczajowo w filozofii starożytnej, ale coraz częściej pojawia się hipoteza, że współczesny świat może wiele zyskać na integracji wschodniej myśli filozoficznej i mistycyzmu z kulturowymi źródłami cywilizacji zachodniej i dorobkiem nowoczesnej nauki, tworząc nowy obszar przemiany kulturowej i budowania nowej wizji świata. Przekonany był o tym C. G. Jung (1989, s. 77), który zaznaczył, że zachodnia filozofia i psychologia, z uwagi na ich geograficzne i historyczne tło, reprezentują jedynie część myśli ludzkiej. Dlatego sięganie do filozofii Wschodu należy uznać za ważny krok ku budowaniu wiedzy o świecie wspólnej wszystkim ludziom. Znany polski filozof – Leszek Kołakowski (2006, s. 12–15) – w myśli mistycznej Wschodu dostrzega wielki potencjał duchowej odnowy współczesnego świata pełnego chaosu, i według niego na przykład „buddyzm jest jedną z najpiękniejszych i najmądrzejszych wiar, jakie ludzkość stworzyła”.

Aby zrozumieć istotę podejścia Gestalt w edukacji, trzeba się oprzeć na opisanych niżej ideach holizmu i egzystencjalizmu. Myśl przewodnią buduje tu filozoficzny namysł nad tezą o całościowym pojmowaniu świata oraz filozoficzna refleksja nad życiem, której niepowtarzalny sens nadaje każdy człowiek.

3.1. Idea holizmu w filozofii

Kiedy rozpatruje się istotę holizmu, czyli całościowego spojrzenia na świat, można przywołać słowa jednego z największych uczonych – Alberta Einsteina, który napisał:

Człowiek jest częścią całości, którą my nazywamy wszechświatem, częścią ograniczoną w czasie i przestrzeni. Doświadcza on samego siebie, swoich myśli i uczuć jako czegoś, co jest oddzielone od wszystkiego innego – swoiste optyczne złudzenie świadomości. To złudzenie jest pewnego rodzaju więzieniem, które ogranicza nas do własnych upodobań i skłonności ku nielicznym nam bliskim. Naszym celem powinno być uwolnienie się z tego więzienia. Tak się stanie, gdy rozszerzymy horyzont naszego współodczuwania do tego stopnia, aż obejmie ono wszystkie żyjące stworzenia i wszelką naturę z całym jej pięknem (za: H. Dauber, 2001a, s. 78).

Myśli A. Einsteina i jego teoria względności przyczyniły się do tego, że holizm stał się ważnym pojęciem w naukach humanistycznych. Pojęcie „holizm” pochodzi od greckiego *holos* (całość) i zostało upowszechnione przez Jana Christiana Smutsa¹, który w 1925 roku wydał książkę *Holizm and Evolution* (por. J. C. Smuts, 1938). Przedstawił w niej teorię poznania opartą na trzech podstawowych założeniach. Po pierwsze – człowiek doświadcza otoczenia wszystkimi zmysłami; inspirację filozoficzną tej tezy czerpał z filozofii Immanuela Kanta. Po drugie – percepcja rzeczywistości ma charakter całościowy, a nie fragmentaryczny, co oznacza, że **całość** jest czymś innym i czymś więcej niż **sumą części składowych**; filozoficznym źródłem tej tezy były poglądy Platona. Po trzecie – całościowość jest stanem dążenia części do połączenia się w całość; ten sposób uporządkowania świata odnalazł w filozofii Hegla.

Tezę całościowości może zobrazować gestaltowski przykład pachnącej róży (choć już wyhodowano róże niemal bez zapachu), która ma kolce (choć już wyhodowano odmiany bezkolczaste), łodygę, liście i płatki tworzące kielich kwiatu. Zatem choć każdy liść róży jest swoistą całością, podobnie jak łodyga czy pojedynczy kolec, to dopiero ich połączenie tworzy piękną roślinę. Czy pojedynczy kolec albo płatek kwiatu z najpiękniejszej nawet róży jest różą? Niewątpliwie najpiękniejsza róża straci swój urok, jeśli rozdzielimy ją na części.

Całościowe postrzeganie istoty świata w jego niepodzielności i współzależności można przedstawić za pomocą innego przykładu. Tich Nhât Hanh (1997, s. 53) pisze:

¹ John Christian Smuts dał się poznać nie tylko jako filozof, który opublikował książkę o holizmie. Był również wybitnym politykiem, który swoje poglądy filozoficzne wprowadzał w życie – sprzeciwiał się między innymi dyskryminacji rasowej, kolonializmowi. Był jednym z inicjatorów powołania Ligi Narodów, a później zwolennikiem utworzenia Organizacji Narodów Zjednoczonych, dla której opracował preambułę Karty Narodów Zjednoczonych.

jeśli uchwycisz rzeczywistość stołu, wówczas zobaczysz, że w samym stole obecne są wszystkie te rzeczy, o których zwykliśmy myśleć jako o „świecie nie-stołu”. Gdybyś zabrał „nie-stołowe” elementy i zwrócił je ich źródłu – gwoździe rudzie żelaza, drzewo lasowi, stolarza jego rodzicom – stół przestałby istnieć.

Jest zatem drewniany **stół**, który istnieje dlatego, że istnieje jednocześnie **świat nie-stołu** – z lasem, w którym rosnęło drzewo i zostało ścięte; stolarzem, który ów stół wykonał; rudą żelaza, z której wykonano gwoździe. Można też wymienić mnóstwo innych elementów tego świata mających związek ze stołem: przodkowie i nauczyciele stolarza, huta i hutnicy, słońce i deszcz, dzięki którym drzewo mogło rosnąć, szkodniki i ptaki chroniące drzewo przed szkodnikami etc. To ogromne pole dla edukacyjnej eksploracji świata, w którym wszystko ze wszystkim jest powiązane. Jeśli do organizowania procesu tworzenia wiedzy w szkole wykorzystana jest idea holizmu, to aranżuje się uczniom warunki sprzyjające dostrzeganiu przez nich skomplikowanych i niezwykłych jednocześnie zależności zachodzących w otaczającym świecie.

Analogicznie można mówić o całościowym obejmowaniu wiedzy o świecie. W istocie bowiem rozumienie świata nie jest w pełni możliwe, jeśli objaśnia się jego istnienie – jak to się często dzieje w szkole – za pomocą wiedzy skumulowanej w tak zwanych przedmiotach nauczania. Fizyka, chemia, biologia, język ojczysty czy matematyka tworzą przecież fascynujące dziedziny wiedzy – ale tylko dziedziny! Nie da się wytłumaczyć na przykład fenomenowi narodzin człowieka jedynie przy pomocy wiedzy matematycznej, chociaż bez niej – także nie można tego uczynić w sposób całościowy.

Należy więc przyjąć, że podejście holistyczne oznacza

[...] konieczność całościowego i zintegrowanego ujmowania doświadczeń – niezależnie od tego, czy dotyczą one grup, obiektów, czy jednostek – a nie dzielenie ich na dające się wyodrębnić fragmenty (Ch. Sills, S. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 11).

Idąc tym tropem, przyjmujemy, że percepcja człowieka nastawiona jest na postrzeganie całości. Takie całościowe obrazy i doświadczenia powiązane z potrzebami, które chcemy zaspokoić, tworzą naszą wiedzę o świecie².

² Można zaproponować ćwiczenia praktyczne pozwalające doświadczać holizmu (na podstawie: Ch. Sills, S. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 77–78): 1. Przez kilka chwil **przyglądaj się** otoczeniu, w którym aktualnie jesteś. Nie skupiając uwagi na żadnym konkretnym obiekcie, pozwól swoim oczom ogarnąć wszystko, co możesz zobaczyć, i spróbuj stworzyć całość z tego **wizualnego** doświadczenia. 2. Gdy już stworzysz tę **wizualną całość**, bądź świadom(a) swoich innych zmysłów. Jakie słyszysz dźwięki? Jakie czujesz zapachy? Jakie doznania cielesne odbierasz? Jakie odczuwasz emocje? Uświadom sobie **całość** swoich zmysłowych doświadczeń. Odbieraj wszystkie doznania jednocześnie w takim stopniu, jak to tylko możliwe. 3. A teraz wybierz z otoczenia jeden z obiektów i **skoncentruj się** na nim tak, by stał się **figurą**, podczas gdy pozostałe elementy będą **tłem**. Zwróć uwagę, czy wyodrębniona figura jest nadal częścią otoczenia? Zwróć uwagę na przykład na to, jak krawędzie figury są określane przez tło, jak jej kolor współgra z otoczeniem itd. 4. A teraz wybierz z otoczenia inny obiekt i powtórz procedurę opisaną w kroku trzecim. Co w tym czasie działo się z Two-

Jednocześnie trzeba przypomnieć, że są ludzie, którzy rozróżniają przeciwieństwa, żyją w tradycji dwubiegowości, wzajemnego wykluczenia się sprzeczności. Czy istnieje więc tak zwana wiedza obiektywna? Czy opisanie jakiegoś przedmiotu w sposób wspólny dla wszystkich rzeczy pozwala stwierdzić, że ów przedmiot rzeczywiście istnieje? Współczesna nauka może to udowodnić, ale jednocześnie ów przedmiot może być uznany za przejaw subiektywnego, irracjonalnego postrzegania, który w istocie nie istnieje. To także może być udowodnione. Tworzą się zatem dwie przeciwstawne koncepcje postrzegania rzeczywistości, ale gdyby wziąć pod uwagę filozofię zen, można na to spojrzeć jeszcze z innego punktu widzenia (za: H. Dauber, 2001b, s. 51):

Mistrz Zen trzyma kij nad głową ucznia.

– Jeśli powiesz, że ten kij to rzecz realna, uderzę cię nim. Jeśli powiesz, że nie jest rzeczą realną, uderzę cię nim. Jeśli nic nie powiesz, uderzę cię także.

Tworzenie w swojej świadomości par przeciwieństw można z tego punktu widzenia uznać za swoisty rodzaj falsyfikowania rzeczywistości. Gestaltycy proponują, by jednostronność przeciwieństw zastąpić ich obopólnością i cyklicznością, na przykład wdychanie i wydychanie, dojrzewanie i starzenie się trzeba rozpatrywać jako całość. Ku holistycznemu, a nie dualistycznemu pojmowaniu stanów charakteryzujących przeciwieństwa i odmienności skłaniał się F. S. Perls (1989, za: H. Dauber, 2001b, s. 124), pisząc:

Czymkolwiek coś jest – zawsze rozróżnia się to w formie przeciwieństw. Jeśli pozwolicie się ponieść jednej z ukierunkowanych przeciwieństw, znajdziecie się w pułapce albo przynajmniej utracicie równowagę. Jeśli pozostaniecie w nieokreśloności punktu zerowego, utrzymacie równowagę i perspektywę.

Z tego punktu widzenia pojęcia „nic” i „coś” albo „pustka” i „pełnia” bynajmniej nie są od siebie izolowane, jak to ma miejsce w rozumowaniu dualistycznym, lecz pozostają ze sobą w związku. Istotą tego sposobu myślenia wyjaśnia na przykład jedno z najważniejszych dzieł wschodniej filozofii, w którym znajdujemy taki oto wywód (Lao-Tsy, 1987, s. 10):

Trzydzieści szprych w piaście.

Dzięki pustce między nimi istnieje pożytek z koła.

Z gliny formuje się naczynia i garnki.

Dzięki pustce w ich wnętrzu istnieje pożytek z naczyń.

W ścianach domów wycina się drzwi i okna.

Dzięki pustce w ich wnętrzu istnieje pożytek z domów.

Na tym właśnie polega korzyść z pełnego i pożytek z pustego.

im doświadczeniem poprzedniego obiektu? Jak zmieniła się Twoja percepcja pierwszego obiektu? 5. Przejdź teraz w inne miejsce. Jaki wpływ na Twój odbiór otoczenia miała zmiana miejsca? Czy zmieniła się percepcja wybranych przez Ciebie dwóch obiektów?

Idee holizmu są obecne także w poezji; jeden z największych poetów – Horacjusz (2000, s. 278), tak opisywał współistnienie przeciwieństw:

Ktoś się boi, ktoś pragnie: to to samo prawie;
 Obydwaj bowiem muszą w przykrej żyć obawie,
 Obydwo nagła zmiana umie wprawić w drzenie.
 Tym samym jest ból, radość, obawa, pragnienie,
 Gdy widząc coś, co jego przekracza nadzieje,
 Ktoś wpija wzrok, a myślą i ciałem drętwieje.

Jeszcze inaczej uzasadnia to Anthony De Mello (1998, s. 203), stwierdzając:

Gdybym opowiedział o mojej pustce lub był jej świadom, czy byłaby to pustka? Muzyka potrzebuje pustki fletu; litery – pustki strony; światło – próżni zwanej oknem; świętość – braku własnego „ja”.

Stanowisko w kwestii holizmu zajął także Carl G. Jung (1999, s. 234–235), podkreślając, że pragnął aby

[...] pojawiło się jakieś nowe posłanie z wewnątrz, dzięki czemu bylibyśmy zdolni dostrzec coś spoza startych na pył szczątków infantylnizmu – posłanie, w którym objawi się jakiś nowy, prawdziwy, konstruktywny obraz. Musimy zwizualizować ten obraz o świecie naszego doświadczenia, jako ideę i zarazem jako żywy kształt – grunt już został przygotowany dawno temu w dziejach ducha. Zawsze zwracałem na to uwagę. Alchemicy określali to mianem krągłości – chodzi tu o ideę Całkowitości. Chińczycy określają to mianem Dao – to jest zjednoczenie przeciwieństw w jedną całość.

Podobnie o całościowości pisał Artur Brühlmeier (1994, s. 14–15), twierdząc, że

idea całokształtu opiera się zasadniczo na wyobrażeniu, że wszystko, co istnieje, rozbite jest – samo w sobie lub co najmniej w naszym odczuciu – na przeciwieństwa.

Skutkuje to tym, że całość można powiązać i urzeczywistnić dopiero przez spojrzenie świadomie ogarniające przeciwstawne pola. A. Brühlmeier przywołuje tutaj symbole yin i yang, podkreślając, że w wychowaniu holistycznym sprzeczności należy postrzegać jako części jednej całości. Sprzyja to ogólnemu spojrzeniu na wszystkie możliwe do rozpoznania elementy jednego zjawiska. Autor, zainspirowany pedagogiką Johanna Pestalozziego, wskazuje na klasyczną triadę ciała, umysłu i ducha, podkreślając, że na tej podstawie buduje się **kształcenie całościowe** z jednej strony jako świadomy rozwój wszystkich trzech obszarów, z drugiej zaś strony jako równie świadoma integracja każdego z nich z dwoma pozostałymi:

W tym, co cielesne powinno wyrażać się to, co duchowe, i rozświetlać się to, co umysłowe; to, co duchowe, powinno dawać wiadomości o stanie cielesnym i być przeniknięte przez to, co umysłowe; a to, co umysłowe, powinno być

zakorzenione tak w tym, co cielesne, jak i w tym, co duchowe. Syntetyczne spojrzenie na wszystkie te trzy zasady nie wyklucza jednak hierarchicznego ich wartościowania, które postuluje priorytetową pozycję tego, co umysłowe (A. Brühlmeier, 1994, s. 16).

O tym, że obecność przeciwieństw w intencjonalnym oddziaływaniu zbliża wychowanie do życia i czyni akt wychowawczy prawdziwym, przekonany był Janusz Korczak. Apelował on do wychowawców, by zaakceptowali współistnienie w wychowaniu przeciwstawnych wartości, stwierdzając:

w teorii wychowania zapominamy, że winniśmy w dziecku nie tylko cenić prawdę, ale i rozpoznawać kłamstwo, nie tylko kochać, ale i nienawidzić, nie tylko szanować, ale i pogardzać, nie tylko godzić się, ale i oburzać, nie tylko ulegać, ale i buntować się (J. Korczak, 1987, s. 21).

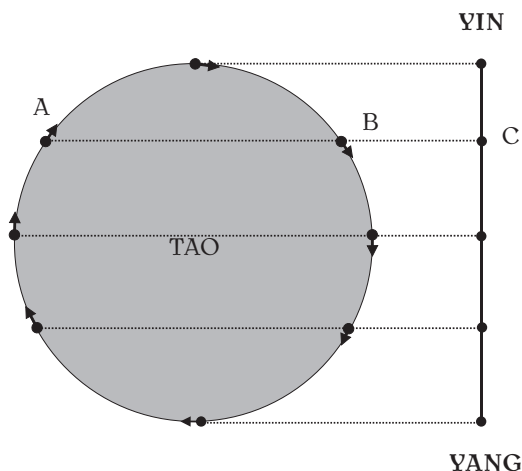
3.1.1. Holizm a Gestalt

Jednym z przykładów obecności idei holizmu w humanistyce jest współczesna wiedza o podejściu Gestalt, na którą składa się synteza różnorodnych źródeł, między innymi psychoanalizy Z. Freuda i jego kontynuatorów, teorii pola, psychologii postaci, fenomenologii, filozofii egzystencjalnej, psychodramy, Rogersowskiego podejścia skoncentrowanego na osobie, filozofii zen. Każde z tych źródeł stanowi element zintegrowanej teorii i praktyki Gestalt, ale nie traci przy tym swojej teoretycznej i praktycznej odrębności.

Podstawą wyjaśnienia idei holizmu można uczynić – paradoksalnie – klasyczne rozumienie przeciwieństw, zbudowane na koncepcji zachwiania równowagi. Owa nierównowaga przejawia się między innymi w podkreślaniu syntezy z naruszeniem roli procesów analizy; racjonalnej, naukowej wiedzy odseparowanej od intuicyjnej mądrości życiowej; rywalizacji pomijającej współpracę, ekspansji nie zrównoważonej stabilizacją etc. Ku wyjaśnieniu braku tej równowagi w rzeczywistości kulturowej świata zachodniego skłaniał się Fritjof Capra (1994). Trzeba zaznaczyć, że naukowe uzasadnienie obecności idei holizmu w humanistyce opiera się na osiągnięciach współczesnej fizyki kwantowej i teorii względności. Podważono nieomyślność Kartezjuszowskiej koncepcji dualizmu ducha i materii będące podstawą poznania naukowego nowożytnego świata. W tej jednostronności widzi autor przyczynę głębokiego kryzysu społecznego, ekologicznego, moralnego oraz duchowego współczesnego świata zachodniego i dlatego odwołuje się do myśli filozoficznej Wschodu.

Ukazuje to schemat 13 przedstawiający symbolicznie ideę całościowości i dynamiczną jedność przeciwieństw.

Schemat 13. Symboliczne przedstawienie dynamicznej jedności biegunowych przeciwieństw



Źródło: opracowanie własne na podstawie schematu zamieszczonego w: F. Capra, 1994, s. 152³.

Przedstawiony schemat ilustruje tezę filozofii Wschodu, że przeciwieństwa – takie jak światło i ciemność czy dobro i zło – są jedynie różnymi aspektami tego samego zjawiska, dynamicznie na siebie oddziałują, są od siebie zależne. Te przeciwieństwa symbolicznie przedstawiono w postaci archetypowych biegunów YIN i YANG (na linii pionowej), których dynamiczną jedność uosabia TAO (okrąg).

Podąża wspólnie:
Mocne równoważy słabe,
Krótkie równoważy długie. (Lao-Tsy, 2001, s. 8).

Klasyczny model jedności przeciwieństw opisał także C. G. Jung (1989, s. 46):

yang osiąga swą największą siłę, w jego głębi rodzi się ciemna moc **yin**: albowiem noc zaczyna się w południe, kiedy to **yang** ustępuje i poczyna się przemieniać w **yin**.

³ Symbolika TAO przedstawia połączenie w jedność dwóch przeciwstawnych energii w przyrodzie: **yin** – zasady zawartej na przykład w pasywności, głębinach, ciemności, zimnie i wilgoci oraz **yang** – zasady zawartej na przykład w działaniu, wyżynach, świetle, cieple i suchości. Jak pisze Jung (1989, s. 206), w pierwotnym znaczeniu yin – to pochmurny, zachmurzony, zaś yang – to sztandary powiewające w słońcu, czyli coś oświetlonego, jasnego. Capra (1994, s. 153–154) używa symboliki yin – yang dla opisanja kontrastów między męską i żeńską stroną natury człowieka. Społeczeństwa zachodnie tradycyjnie faworyzują element męski (yang), który cechuje się aktywnością, racjonalnym myśleniem, rywalizacją, agresywnością itd. Tłumiony zaś jest element żeński (yin), który z kolei określa się jako intuicyjny, mistyczny, tajemniczy.

Jung twierdził, że na Zachodzie nie funkcjonowało pojęcie odpowiadające rozumieniu Tao, które tworzą znaki: **głowa i iść**. **Głowę** można rozumieć jako **świadomość**, a **iść** jako **poruszanie się po drodze**. Zatem TAO to inaczej **iść świadomie** albo **świadoma droga**. Jak twierdzi C. G. Jung (1989, s. 52), jeśli pojmiemy Tao jako metodę lub świadomy sposób jednoczenia się tego, co jest rozdzielone, prawdopodobnie zbliżymy się do psychologicznego znaczenia tego pojęcia.

TAO jest więc określane jako stan i proces komplementarności przeciwieństw⁴. Jak dowodzi F. Capra (1994, s. 152–153), jeśli wyobrazimy sobie piłkę toczącą się ze stałą prędkością po obwodzie koła, którego wnętrze symbolizuje TAO (schemat 13), to w pewnym momencie znajdzie się ona w punkcie A, a następnie w punkcie B itd. Jeśli wykonamy rzut ruchu tej piłki na linię pionową (obrazującą YIN – YANG), to zaobserwujemy, że zwalnia ona ruch przy zbliżaniu się do punktu granicznego YIN, następnie zawraca, znów przyspiesza, po to by po raz kolejny zwolnić i dojść do punktu granicznego YANG, a potem powoli zawrócić ku YIN i tak bez końca. W tym układzie jednostajny ruch okrężny, który jest jednocześnie ruchem oscylacyjnym między dwoma przeciwnymi biegunami, może obrazować dynamiczną w swojej istocie jedność przeciwieństw. Dlatego to, co zwykle nazywamy przeciwieństwami i sytuujemy na kontinuum, można postrzegać jako dwie strony tej samej rzeczywistości. Na przykład ktoś, kto przeżywa radość, wcześniej musiał zaznać uczucia złości.

Trzeba podkreślić, że zachętę do czerpania z bogactwa myśli intelektualnej Wschodu stanowią nie tylko poglądy wspomnianych wyżej przedstawicieli nowoczesnej fizyki kwantowej. Także współcześni filozofowie coraz częściej odwołują się do filozofii Wschodu. Na przykład Leszek Kołakowski (2006, s. 15) w jednym z wywiadów stwierdził, że stoickie poglądy Marka Aureliusza na temat istoty filozofowania są podobne do prawd głoszonych przez filozofię buddyjską. W innym tekście opisał poglądy filozoficzne Heraklita z Efezu, którego nazwał „głosicielem wiecznej przemiany” (L. Kołakowski, 2004). Spopularyzowane w aforyzmach Heraklitejskie zapatrywania na istotę holizmu, takie jak: „jedną i tą samą jest droga w górę i w dół” lub „wszystko płynie” albo „wszystko jest w przepływie” czy „nie możesz dwakroć wejść do tej samej rzeki” – ukazują przechodzenie jednych jakości w inne, grę przeciwieństw i ich ustawiczną przemianę. Nie tworzy to bynajmniej chaosu, w tej przemianie utrzymuje się bowiem proporcja i równowaga. Jak podkreśla L. Kołakowski (2004), „[...] we wszystkim dostrzegamy grę przeciwieństw, bez czego świat by w ruinę popadł”. Są wśród nich takie proste antonimie, jak początek i koniec na okręgu, którym może być każdy punkt; takie, które polegają na stopniowym przechodzeniu czegoś w swoje przeciwieństwo, jak zimno i ciepło. Istnieją też takie, które wytwarzają na-

⁴ Pojęcia komplementarności przeciwieństw używał także Niels Bohr (zob. F. Capra, 1994, s. 164–165).

pięcie, jak w strzelaniu z łuku. Działanie przeciwieństw można na przykład dostrzec w tym, że woda ma różny wpływ na istoty żywe: jest dobrym środowiskiem do pobierania tlenu przez ryby, ale nie przez człowieka itd. Organizmy te będą odwrotnie reagowały na tlen atmosferyczny. Zatem dla zrozumienia istoty holizmu niezwykle ważna jest konkluzja heraklitejskiej filozofii, że „na przekór powszechnej zmienności świat jest jednością, jest w ładzie”.

Zdaniem L. Kołakowskiego (2004), myśl filozoficzna Wschodu pojawia się także w dylemacie Kartezjusza:

[..] czy mamy jakiś dowód na to, że świat w którym żyjemy, nie jest rodzajem snu? Wszak we śnie przeżywamy rozmaite sceny i wydaje nam się, że dzieją się naprawdę. Czy nie jest zatem możliwe, że jakiś złośliwy demon łudzi nas i przedstawia nam jako rzeczywistość coś, co jest naprawdę sennym marzeniem?”.

Nie jest wcale łatwo rozstrzygnąć ten problem, ale problem postawiony przez Kartezjusza w XVI wieku, choć pozostaje i ważny, i niepokojący jednocześnie, pojawił się przecież znacznie wcześniej, bo w IV wieku przed naszą erą. Opisywał go Czuang-Tsy (1953, s. 65) – taoistyczny filozof, kontynuator dorobku Lao-Tsy:

Pewnego razu Czuang Czou śniło się, że jest motylem, radosnym motylem, który latał swobodnie, nie wiedząc, że jest Czuang Czou. I czy motyl był snem Czuang Czou, czy też Czuang Czou był snem motyla? A przecież Czuang Czou i motyl stanowczo różnią się od siebie. To się nazywa istota przemiany.

Jak się więc okazuje, dylemat ten od dwudziestu pięciu stuleci pozostaje nadal otwarty dla filozofów.

3.1.2. Taoizm a idea holizmu

Warto w tym miejscu przybliżyć taoizm, jako jeden z najstarszych wschodnich poglądów religijno-filozoficznych wyjaśniających istnienie świata i życia. Jego najstarszą inskrypcję odnaleziono między innymi na naczyniach z brązu, które datuje się na XI wiek przed naszą erą. Współcześnie najbardziej znanym tekstem o Tao jest *Tao Te King* – w dosłownym tłumaczeniu *Księga Drogi i Cnoty*, wydana w wielu językach, znana w Chinach pod nazwą *Tekst pięciu tysięcy* (od ilości znaków użytych do zapisania tekstu). Jej autorstwo przypisuje się Lao-Tsy, założycielowi chińskiej szkoły filozoficznej – taoizmu, żyjącemu w VI wieku przed naszą erą, czyli w czasach współczesnych Konfucjuszowi. Jednak wielu badaczy *Tao Te King* jest zdania, że księga ta nie wyszła spod jednej ręki; inni zaś twierdzą, iż tekst nosi znamiona autentyczności, tyle że zapisano go z przekazów ustnych dwa wieki później. Najstarsze zachowane wydanie *Księgi Drogi i Cnoty* pochodzi z 206–195 roku przed naszą erą; w książce wykorzystuję polski przekład tego tekstu (Lao-Tsy, 1987, s. 3–72).

W taoizmie przyjmuje się, że rzeczywistość, która nas otacza, jest TAO. Pojęcie to posiada wiele znaczeń, tłumaczonych przez Europejczyków między innymi jako: rozum, absolut, ścieżka, prowadzić, pokazywać drogę, droga, ład przyrody, bóg, sposób, metoda, zbiór zasad moralnych (zob. T. Żbikowski, 1987, s. 73–74; T. Doktor, 1987, s. 202). Uważna obserwacja przyrody wyjaśnia istotę TAO – ruch Ziemi, cykl dnia i nocy, jasność i ciemność, przychodzenie i odchodzenie, rozszerzanie i kurczenie, wzrost i obumieranie, górę i dół, jawę i sen etc. Jak napisał Czuang-Tsy (1953, s. 98),

tao jest stanem i rzeczywistością, nie jest czynnością ani kształtem. Może być udzielone, ale nie może być wzięte. Można je osiągnąć, ale nie można go zobaczyć.

Drogę ku TAO można więc uznać za rodzaj poszukiwania sensu istnienia jednostki w świecie i świata w jednostce. Filozoficzny traktat *Tao Te King* jest impulsem dla fenomenologii. Zdaniem Tadeusza Doktora (1987, s. 200–201) dzieło to jest rodzajem fenomenologicznej mapy, bez której trudno się poruszać po rozległych obszarach doświadczenia wewnętrznego człowieka.

Jednym z najbardziej reprezentatywnych opisów pojęcia Tao jest następujące wyjaśnienie (*Tao Te Ching*, za: J. S. Bolen, 1999, s. 18):

Tao jest pustym naczyniem, używanym, lecz niewyczerpanym. [...] głęboko ukryte, jest zawsze obecne. [...] jak woda, która ożywia dziesięć tysięcy rzeczy, lecz czyni to bez wysiłku. [...] nie może być ujarzmione, gdyż nie ma kształtu, nie może być posłyszane, gdyż jest poza dźwiękiem, nie można go dotknąć, gdyż jest nieuchwytny. [...] nie można go opróżnić. [...] Tao jest ukryte i bezimienne, samo ożywia wszystko i sprawia, że wszystko rozkwita. [...] Wszystko bierze początek z tao. [...] jest źródłem dziesięciu tysięcy rzeczy. [...] wielkie tao przepływa wszędzie.

Odczytanie znaczenia tych słów w kontekście zachodnich systemów filozoficznych stanowi nie lada kłopot. W naszej kulturze uczenia się, przepełnionej duchem kartezjańskim, za **prawdziwe** uznaje się tylko to, co można racjonalnie, naukowo uzasadnić. Dlatego warto pozostać konsekwentnie przy lekturze dzieła Czuang-Tsy (1953, s. 233–234), by spróbować pojąć istotę TAO, analizując tę oto przypowieść:

Wiedza, wędrując na Północ, dotarła do Czarnej Wody⁵ i wstąpiła na wzgórze Tajemniczego Kurhanu⁶, gdzie natknęła się na Niewyraźną Prawdę⁷.

⁵ Północ to mityczny skraj świata, a Czarna Woda to płynąca tam rzeka symbolizująca niepoznawalność Tao.

⁶ Tajemniczy Kurhan jest kolejnym symbolem niepoznawalności Tao.

⁷ Niewyraźna Prawda, opisana w oryginale chińskim jako wu-wei-wei, oznacza dosłownie: brak, działać, wyrażać. Według komentarza Lin Hi-i jest to „samorzutność [przyrody]”. W interpretacji można się skłaniać ku pojęciu milczącego niedziałania, czyli rzeczywistej prawdy, której nie można wyrazić.

– Chciałabym – rzekła do niej Wiedza – o coś ciebie spytać: jak należy myśleć i jak należy rozważać, żeby poznać Tao? Gdzie przebywać i jak się starać, żeby zbliżyć się do Tao?

Na te trzy pytania Niewyraźalna Prawda nie dała odpowiedzi. I nie tylko nie odpowiedziała, ale nie wiedziała, co odpowiedzieć. Wiedza, niczego się nie dowiedziawszy, zawróciła na Południe do Białej Rzeki⁸ i wstąpiła na górę Uśmierzania Wątpliwości, gdzie ujrzała Nieopatrzny Przypadek. Wiedza zwróciła się do niego z zapytaniem. Nieopatrzny Przypadek odpowiedział:

– O, ja to wiem i zaraz Ci powiem.

Ale kiedy chciał mówić, zapomniał, co miał powiedzieć.

Wiedza, nie otrzymawszy odpowiedzi, zwróciła się do Siedziby Władzy, żeby odwieźć cesarza Huang-ti i zapytać go o to samo. Huang-ti odpowiedział:

– Nie myśleć i nie rozważać to jest początek wiadomości o Tao. Nie zajmować żadnego stanowiska i nie starać się o nie to początek pojmowania Tao, spoczęcie w Tao. Nie wyruszać znikąd i nie iść żadną drogą to początek zbliżenia się do Tao.

Wiedza na to powiedziała:

– My oboje wiemy o tym, ale tamci o tym nie wiedzieli. Któż z nas ma rację?

– Naprawdę rację ma Niewyraźalna Prawda, bo nic nie wie – odpowiedział Huang-ti. – A Nieopatrzny Przypadek zbliża się do niej, bo zapomniał, co wiedział. A my oboje nigdy się do niej nie zbliżymy. Dlatego też wiedzący nie mówią, a mówiący nie wiedzą.

Dlatego też mędrzec uprawia bezsłowną naukę. Do Tao nie można dotrzeć, bo nie ma określonego miejsca; cnoty nie można z zewnątrz osiągnąć, bo jest w nas samych.

Zacytowany wyżej fragment można uznać za jeden z opisów podstawowej zasady taoizmu – *wu wei*, czyli **niedziałania** (S. Blankertz, E. Doubrawa, 2005, s. 282–284). Według tej zasady porządek natury jest niezmienny, a wszystko, co nas otacza, biegnie swoim torem. Niedziałanie nie oznacza bynajmniej bezczynności, lecz raczej otwarcie się w pełni na rzeczy i zdarzenia bez ingerencji w ich istotę, za to zgodnie z ich naturą. W filozofii taoistycznej zakłada się, że człowiek posiada potencjał, który jest podstawą i istotą wszystkiego, a buddyści nazywają to naturą umysłu. Jak twierdzi Claude Diolosa (1999, s. 13–20), ten element filozoficzny jest wspólny buddyzmowi i taoizmowi.

Podstawowe założenia taoizmu okazały się płodne także dla rozwoju innego obszaru wiedzy o człowieku, mianowicie nauk medycznych. Znacząca grupa lekarzy uprawiających medycynę konwencjonalną otworzyła się na tak zwane **niekonwencjonalne** metody profilaktyki i leczenia, których podstawą jest postrzeganie organizmu człowieka jako całości psychofizycznej. W przeciwieństwie do podzielonej na wąskie specjalności medycyny klasycznej, tradycyjna medycyna Wschodu oparta jest bowiem na równowadze yin i yang w ludzkim organizmie. Wszelkie schorzenia

⁸ Biała Rzeka symbolizuje samorodną czystość.

cielesne, wpływające także na psychikę człowieka, postrzegane są jako naruszenie tej równowagi. W ogromnym uproszczeniu można powiedzieć, że harmonia między yin i yang utrzymuje się dzięki nieustannemu ruchowi energii witalnej zwanej ji (ch'i), która przepływa przez systemem kanałów energetycznych – meridianów, łączących wszystkie narządy. Choroby są w istocie stanem zablokowania przepływu energii ji (ch'i) między yin i yang, leczenie zaś polega między innymi na stosowaniu stymulacji akupunkturowej specjalnych punktów leżących na meridianach. Współczesna medycyna zachodnia, choć dysponuje nowoczesną technologią i coraz bogatszą ofertą leków, od wielu lat z powodzeniem wykorzystuje zabiegi akupunkturowe do leczenia wielu schorzeń.

Jeszcze do niedawna tradycja uprawiania nauki stworzona na Zachodzie opierała się na dominacji starożytnej filozofii greckiej nad myślą filozoficzną Wschodu. Jak stwierdził Witold Jabłoński (1953, s. 7), wynikało to z przyjmowania *a priori* umysłowej wyższości intelektualnych zdobywczy Zachodu nad filozofią Wschodu przez pryzmat współczesnych osiągnięć technologicznych świata zachodniego. Tymczasem rosnąca świadomość wielokulturowości współczesnego świata sprzyja szacunkowi wobec różnych systemów filozoficznych. To sprawia, że w Europie i w Stanach Zjednoczonych coraz częściej odwołujemy się do intelektualnego dorobku znacznie starszych cywilizacji Wschodu.

F. Capra (1994, s. 36–37) jest przekonany o tym, że w bogactwie doświadczeń wschodniej myśli filozoficznej można dostrzec szansę na podniesienie wiarygodności dorobku współczesnej nauki. Twierdzi on, że

podstawowe elementy wschodniego światopoglądu są także elementami światopoglądu wylaniającego się ze współczesnej fizyki. Ich celem jest uświadomienie, że myśl Wschodu, a ogólniej myśl mistyczna, dostarcza konsekwentnego i odpowiedniego filozoficznego tła teoriom współczesnej nauki; koncepcje świata, w którym naukowe osiągnięcia człowieka mogą doskonale harmonizować z jego celami duchowymi i przekonaniem religijnymi. Dwoma podstawowymi aspektami tej koncepcji są jedność i wzajemne powiązania wszystkich zjawisk oraz wewnętrznie dynamiczna natura wszechświata.

Holistyczne spojrzenie na świat jest zatem możliwe dzięki integracji dorobku wschodniej i zachodniej pracy intelektualnej. Sens odwoływania się przez naukowców do wschodniej myśli filozoficznej dostrzegł także światowej sławy fizyk jądrowy – Robert Oppenheimer (zob. F. Capra, 1994, s. 30), twierdząc, że

ogólne koncepcje na temat rozumowania człowieka [...] zilustrowane odkryciami w ramach fizyki atomowej nie są całkowicie nieznane, nieprawdopodobne, czy nowe w naturze rzeczy. Nawet w naszej kulturze mają one historię, a w myśli buddyjskiej czy hinduskiej zajmują ważniejsze, centralne miejsce. To, co napotyka, to egzemplifikacja, zachęta i odkurzenie starej mądrości.

Aktualna jest więc prawda, że wszystko, co nowe, jest w gruncie rzeczy stare, tyle że dawno zapomniane. W podobnym tonie wypowiedział się także inny autorytet w dziedzinie fizyki, laureat nagrody Nobla – Niels Bohr (1963, s. 35), który stwierdził, że

by znaleźć sytuację podobną do tej, jaka wytworzyła się w fizyce atomowej [...] musimy odnieść się do pewnych problemów teoriopoznawczych, z którymi spotykali się już tacy myśliciele, jak Budda czy Lao-Tsy, kiedy próbowali zharmonizować naszą pozycję widzów i aktorów w wielkim dramacie istnienia.

Przytoczone wyżej poglądy prowadzą do ważnego wniosku, sformułowanego przez F. Caprę (1994), że **holonomia, czyli całość wszechrzeczy** zawarta w każdej jej części, jest być może uniwersalną właściwością przyrody. F. Capra (1994, s. 20) stawia tezę, że ruch intelektualny i społeczny, zapoczątkowany w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego stulecia – przejawiający się w rosnącym zainteresowaniu ekologią, holistycznym podejściem do życia człowieka – można rozpatrywać w kategoriach yang, które po osiągnięciu skrajnego wychylenia ustępuje yin. Ale jednocześnie toczący się obecnie konflikt między Zachodem a ekstremalnymi siłami w świecie islamu pokazuje, że trudność dla każdej ze stron stwarza odmiennosc drugiej. Walka, zamiast dialogu i porozumienia, jest brzemieniem w skutki dla obu stron – prowadzi do eskalacji światowego terroryzmu i aktywności antyterrorystycznej na niespotykaną dotąd skalę. Wydarzenia z 11 września 2002 roku i ich następstwa są tego namacalnym dowodem.

Jakże więc aktualnie brzmi wydzwięk jednej ze wschodnich mądrości z IV wieku przed naszą erą (Czuang-Tsy, 1953, s. 95):

Kto wie, jak działa przyroda i jak działa człowiek, ten osiąga szczyt. Kto zna działanie przyrody, ten żyje z nią w zgodzie; kto zna działanie człowieka, poznaje, co jest poznawalne, i utrzymuje się przy życiu dzięki temu, co jest poznaniu niedostępne, jak oddychanie, trawienie i tym podobne. W ten sposób dopełni miary swego żywota i nie umrze przedwcześnie w połowie drogi. I to jest dopiero pełnia wiedzy. Ale mimo to istnieje niepewność. Wiedza musi się na czymś opierać, żeby być słuszną. A to, na czym się ona opiera, jest właśnie nieustalone. A skąd wiemy, czy to, co nazywamy przyrodzonym, nie jest sztuczne, i czy to, co nazywamy sztucznym, nie jest naturalne?

Pociąga to za sobą refleksję o sposobie myślenia i wartościowania, szczególnie w naukach humanistycznych. Filozofia taoistyczna zakłada więc, że wszystkie zdarzenia są wzajemnie powiązane i wszystkie niosą istotną treść, która ujawni się sama, jeśli stworzymy ku temu odpowiednie warunki⁹. W centrum uwagi taoizmu leży nieustanny przepływ dokonujący się

⁹ Taką sprzyjającą okazją może być na przykład propozycja doświadczenia istoty holizmu skierowana do uczniów (zob. T. Nhât Hanh, 1997, s. 29): podaj dzieciom kosz pełen jabłek, by przechodził z rąk do rąk, od dziecka do dziecka, by każde z nich wzięło po jednym jabłku i położyło je na dłoni. Zaprosz dzieci, by wpatrując się w jabłko, pomedytowały nad pocho-

w świecie zewnętrznym (A. Mindell, 1996, s. 24). Dlatego ważny wydaje się swoisty dystans do posiadanej wiedzy i uważność kierowana na wszystkie elementy codziennej pracy pedagogicznej. Dostrzeganie owych na pozór nieistotnych własności otaczającego świata można przyrównać do swoistej postawy nazywanej w filozofii zen **umysłem początkującego**. Ów umysł jest otwarty i wolny od uprzedzeń, nie obciążony balastem wiedzy teoretycznej i zdolny do podążania za czymś, czego zazwyczaj nie dostrzegamy. Pisze o tym Shunryu Suzuki (zob. A. Mindell, 1996, s. 57), twierdząc, że

kiedy twój umysł jest pusty, gotów jest na wszystko i na wszystko otwarty. Umysł początkującego to bezmiar możliwości; umysł eksperta zna ich zaledwie kilka.

Jak twierdzi A. Mindell (1996, s. 57–58), pułapką może się okazać tendencja do interpretowania w sposób wyuczony i standardowy tego, co jest niezwykłe, nieodgadnione, niepowtarzalne. Jeśli pedagog pozwoli, by dać się złapać w tę pułpkę, utraci kontakt z samym sobą.

3.2. Nurty filozoficzno-religijne Wschodu a podejście Gestalt

Na wstępie trzeba podkreślić, że w literaturze poświęconej podejściu Gestalt w psychoterapii, jako jedno ze źródeł inspiracji dla F. Perlsa i jego następców wymienia się filozoficzne założenia istoty i praktyki buddyźmu zen. W rzeczywistości jednak sprawa nie jest tak prosta, ponieważ XX-wieczne realia pojawienia się filozofii zen na Zachodzie są rezultatem wielowiekowych przemian tego nurtu filozoficzno-religijnego oraz jego specyficznej asymilacji w zachodniej kulturze. Należy więc wyjaśnić, że w świecie Wschodu oprócz zen funkcjonuje wiele wierzeń, których korzeni można szukać co najmniej dwa tysiące pięćset lat wstecz. W wielowiekowej historii myśli filozoficznej Środkowego i Dalekiego Wschodu miał miejsce skomplikowany proces tworzenia się różnorodnych nurtów, ich wzajemnego oddziaływania i przenikania (zob. C. S. Littleton, 1998; W. Kopalinski, 1967; H. von Glasenapp, 1996).

dzeniem owocu: „Spróbuj wyobrazić sobie jabłoń, która wydała ten owoc. Zobacz sad zimą, gdy drzewa otulone śniegiem śpią i potem w ciepłych promieniach wiosennego słońca zaczynają wypuszczać zielone liście i białe kwiaty. Deszcz przynosi ożywczą wilgoć, w świetle słońca opadają płatki i pojawia się zalążek owocu. Słońce i deszcz przychodzą i znikają, a jabłko rośnie i rośnie. Ciężkie od soku łatwo daje się zdjąć z drzewa i tak oto jest na Twojej dłoni. Powąchaj, jaki zapach ma twoje jabłko. Powoli, z uwagą weź jabłko do ust i poznaj jego konsystencję, smak, soczystość. Za każdym razem, gdy zobaczysz jabłko, odczuj, jak niezwykle jest jego zaistnienie – dostrzeż w nim całe piękno wszechświata. Jedząc owoc powoli, delektując się jego smakiem i zapachem – jeśli tylko zechcesz – możesz odczuć szczęście”.

W wielu opracowaniach wskazuje się, że jednym z najstarszych systemów religijno-filozoficznych i jak dotąd licznie reprezentowanym jest **buddyzm**¹⁰. Pojawił się w VI wieku przed naszą erą w Indiach za sprawą Siddharthy Gautamy – księcia, który porzuciwszy dostatnie życie, poszukiwał istoty mądrości, czyli oświecenia. Po czterdziestu dniach medytacji został uznany za Buddę, czyli przebudzonego, który doświadczył tego, czym naprawdę jest rzeczywistość. W samych Indiach buddyzm zanikł mniej więcej tysiąc lat temu i dopiero od niedawna przeżywa odrodzenie, rozprzestrzenił się natomiast w Azji. W jej południowo-wschodniej części – na Sri Lance, w Birmie, w Tajlandii i w Kambodży – istnieje w konserwatywnej postaci, zwanej **buddyzmem Pali** albo **hinajaną**, zaś w Azji północnej – w Tybecie, Nepalu, Chinach, Mongolii i Japonii – jako odmiana buddyzmu zwana **mahajaną**. Trzeba dodać, że współcześni wyznawcy mahajany byli prześladowani przez reżimy komunistyczne. Kolejną formą buddyzmu, która przeniknęła w VII wieku między innymi do Tybetu, Mongolii i Nepalu był nurt zwany później **buddyzmem tybetańskim** lub **lamaizmem**.

Buddyzm zen jest jedną z wielu szkół buddyjskich, w której szczególnie miejsce zajmują praktyki medytacyjne. Jest japońskim odpowiednikiem sanskryckiego określenia dhjana, oznaczającego właśnie medytację. Zen stał się jednym z najbardziej znanych nurtów buddyzmu w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych. Mówiąc o religijnym obrazie Indii, jako kolebki buddyzmu, nie można jednak pominąć wpływów hinduizmu, który jest kontynuacją wedyzmu¹¹ i braminizmu.

Kolejnym, największym systemem filozoficzno-religijnym Wschodu jest taoizm, którego twórcą był ponoć Huang Di – legendarny Żółty Cesarz, żyjący w połowie III tysiąclecia przed naszą erą, uważany za pierwszego władcę Chin. Wielu historyków uważa jednak, że taoizm powstał znacznie później, jako skutek praktyk duchowych uprawianych przez wiele pokoleń pustelników żyjących w górskich samotniach rozrzuconych po całych Chinach. Uznaje się więc, że taoizm narodził się w VI wieku przed naszą erą, gdy Lao-Tsy stworzył *Tao Te King*, czyli *Księgę Drogi i Cnoty*.

Prawie równolegle – w VI wieku przed naszą erą – pojawił się w Chinach konfucjanizm, czyli system nauk w pewnym stopniu oparty na taoizmie, głoszący przestrzeganie praw i zasad moralnych, kultywowanie dobrych obyczajów i posłuszeństwa wobec panującej władzy. Ówczesny konfucjanizm był przede wszystkim próbą pogodzenia potrzeb duchowych społeczeństwa Chin z niemal niewolniczym ustrojem feudalnym.

¹⁰ Między innymi Helmut von Glasenapp (1996) w swojej książce *Pięć religii świata* opisuje buddyzm jako jedną z największych religii świata obok hinduizmu, chińskiego uniwersalizmu, chrześcijaństwa i islamu.

¹¹ Szacuje się, że wedyzm praktykowano już między połową drugiego tysiąclecia a początkiem pierwszego, więc jest starszy niż buddyzm.

Jak wspomniałem na wstępie tego rozdziału, jednym ze źródeł filozoficznych psychoterapii Gestalt był buddyzm zen¹². Jest to przykład otwarcia świata zachodniego na wielowiekowy dorobek kultury Wschodu. Wydaje się jednak, że inspiracji dla współczesnego podejścia Gestalt w edukacji warto szukać nie tylko w buddyzmie zen, ale w ogólnie rozumianej myśli filozoficzno-etycznej Wschodu. Warto zastanowić się nad refleksją Wojciecha Mikołajewicza (2002, s. 277):

podróż na „Wschód” dla człowieka cywilizacji „Zachodu” może oznaczać powrót do samego siebie, stanowiąc bodziec dla odkrywania nieznanych obszarów duchowości.

Trafna i płodna epistemologicznie wydaje się użyta przez autora metafora procesu poznania, jako podróży po świecie z zatartymi granicami między Zachodem i Wschodem, podczas której racjonalność styka się z duchowością, a ruch, stałość i zmienność odzwierciedla się w umyśle. Czyż nie ma racji K. Jaspers (1991, s. 44), wskazując na potencjał poznawczy, jakim dysponuje każdy człowiek, i formułując tę oto myśl:

Dokądkolwiek pójdziemy, horyzont otaczający to, co już osiągnęliśmy, przesuwają się znów dalej i zmusza nas do tego, by zrezygnować z chęci ostatecznego postoj.

I nie chodzi tu bynajmniej o przemieszczanie się bez celu i bez końca, lecz podróż obfitującą w przemyślenia i wybory, budowanie **mapy życia**. Wtedy mamy szansę doświadczyć duchowego oświecenia, które nie tyle jest celem, co raczej drogą ku temu celowi.

3.2.1. Buddyzm jako inspiracja rozwoju umysłowego i duchowego

Wśród wielu inspiracji filozoficznych, z jakich może czerpać współczesna pedagogika, należy wymienić buddyzm. Wskazanie najistotniejszych przesłań tego nurtu filozoficzno-etycznego wydaje się zabiegiem wartościowym poznawczo. Sanskryckie słowo Budda oznacza **przebudzonego**, który odkrył **dharmę**, czyli drogę wiodącą ku **oświeceni**u. Celem **dharmy** jest uwolnienie człowieka z **samsary** – z pozoru obiektywnego poglądu, że świat w którym istniejemy jest pełen chaosu, wypadków, przestępstw itd., czyli zdarzeń, na które nie mamy wpływu. **Samsara** jest źródłem subiektywnie postrzeganego cierpienia człowieka, a przesłaniem buddyzmu jest przezwyciężenie tego cierpienia. Nie oznacza to bynajmniej, że chodzi o całkowite wyeliminowanie cierpienia jako uczucia, które jest przecież

¹² Buddyzm zen stał się przedmiotem zainteresowania przedstawicieli europejskiej myśli humanistycznej między innymi za sprawą publikacji, których autorem jest Daisetz Teitaro Suzuki (1991; 2004a; 2004b).

elementem życia człowieka. Chodzi raczej o przewyciężenie cierpienia, wyzwolenie się spod jego przemożnego wpływu. Celem **dharmy** nie jest bynajmniej usunięcie cierpienia, lecz dzięki duchowej praktyce wyzwolenie ze stanu niewiedzy, która jest źródłem owego cierpienia. W poszukiwaniu drogi ku oświeceniu buddyści opierają się na tak zwanych czterech szlachetnych prawdach:

- cierpienie jest elementem życia;
- owo cierpienie ma swoją przyczynę;
- tę przyczynę można wyeliminować;
- drogą, która prowadzi do usunięcia przyczyny cierpienia, jest duchowa ścieżka ku oświeceniu.

Cierpienie, o którym mowa wyżej, niekoniecznie oznacza mękę; nie jest także pesymistycznym wnioskiem na temat ludzkiego istnienia. Jest sądem, w którym bierze się pod uwagę na przykład to, że wszyscy – już od chwili narodzin – starzejemy się i nieuchronnie czeka nas kres życia. Buddyści twierdzą, że przyczyną cierpienia jest ignorancja. Jednak nie można jej bynajmniej utożsamiać z głupotą, ponieważ jest raczej stanem iluzji, której ulegają ludzie, gdy pragnąc szczęścia, w istocie zmierzają wprost ku cierpieniu. Pragnieniu szczęścia towarzyszy często brak świadomości, w jaki sposób można je osiągnąć. Dzieje się tak między innymi wtedy, gdy utożsamiamy szczęście z przyjemnością, intensywnością doznań. Przypomina to bieg ku tęczy po to, by się w nią ubrać. Tymczasem szczęście to sposób bycia wynikający z wewnętrznej wolności, a nie z radowania się doznaniem. Z cierpienia można się wyzwolić dzięki duchowej praktyce kontemplacyjnej, drodze ku oświeceniu.

Jak twierdzą buddyści, ich system filozoficzno-etyczny jest nauką o stanie umysłu, wyznacza szlak ku dobroci, pokorze i życzliwemu stosunkowi do wszystkich żyjących istot. W tym rozumieniu praktyki duchowe buddyzmu są nie tyle praktykami religijnymi według określonej doktryny, ile raczej rodzajem uczestnictwa w drodze duchowych poszukiwań. Buddyzm jest filozofią, rodzajem mądrości, a nie religią w zachodnim rozumieniu tego słowa; nie wymaga wiary w jego zasady czy też gotowości do ich narzucania innym, ukazuje za to **drogę** przeobrażenia ludzkiego wnętrza. Stąd bierze się koncepcja buddyjskiej nauki o stanie umysłu, o jego **oświeceniu i osiągnięciu wewnętrznego spokoju**. Jak podkreślał K. Jaspers (2000, s. 66), w buddyzmie „nie było nigdy rozdźwięku między filozofią i teologią, wolnością rozumu i autorytetem religijnym”.

Człowiek, pragnąc szczęścia i chcąc uniknąć cierpienia, ulega złudzeniu, że szczęście i cierpienie przychodzi ze świata zewnętrznego. To tak, jakby spoglądając w lustro, próbował wycierać lustro zamiast twarzy. Według filozofii buddyjskiej wszystko zależy od stanu umysłu człowieka; ponieważ człowiek często nie jest tego świadomy – błądzi. Kiedy zaś uświadomi sobie, że źródłem zarówno szczęścia, jak i cierpienia jest jego umysł, dostąpi oświecenia i uwolni się tym samym od negatywnych nastawień. Zrozumie

wtedy, że – paradoksalnie – największym wrogiem człowieka nie jest drugi człowiek, lecz wewnętrzny niepokój. K. Jaspers (2000, s. 41–42) wskazuje na istotną różnicę między wyzwalającą wiedzą buddyjską a wiedzą opartą na doświadczeniu zmysłowym i wywodach naukowych:

Prawdziwa wiedza stanowi już wyzwolenie. Pochodzenie i metoda wyzwalającej wiedzy nie odpowiadają jednak pojęciu wiedzy, do jakiego jesteśmy przyzwyczajeni. Wiedza ta nie jest poparta wywodami logicznymi i percepcją zmysłową, lecz odnosi się do doświadczenia przemian świadomości i poziomów medytacji [...].

W drodze ku oświeceniu potrzebne są narzędzia, dzięki którym można osiągnąć ów stan. Jednym z najważniejszych narzędzi jest **medytacja**, której prowadzi do uspokojenia umysłu. Umysł człowieka metaforycznie można przedstawić jako taflę wzburzonego wiatrem jeziora, która utrudnia zobaczenie dna. Ucisząc jezioro, człowiek uzyskuje jasny obraz tego, co jest w jego wnętrzu i na dnie. Nieprzypadkowo więc na przykład lekarze studiujący przez siedem lat medycynę tybetańską, rok przeznaczają wyłącznie na medytację. Później, po rozpoczęciu samodzielnej praktyki, medytują przez jeden miesiąc w roku. Nauki buddyjskie stanowią więc element kompetencji zawodowych. Wtedy to kontakt lekarza z pacjentem staje się aktem medytacji i współodczuwania jednocześnie.

Człowiek medytuje zatem po to, by uświadomić sobie prawdziwą naturę swojego umysłu. Dobroć wobec wszystkich istot i współodczuwanie to narzędzia niezbędne do medytacji. Paradoksalnie polega to na odejściu od skupiania się na sobie samym i zwracaniu uwagi na wszystkie istoty żyjące wokół. Przeciętny człowiek może mieć powierzchowną wiedzę na temat istoty medytacji. Taka niepełna wiedza zasada się na przekonaniu, że medytujący człowiek siedzi w odosobnieniu, zadowolony, zrelaksowany, pozbawiony wszelkich myśli. Tymczasem medytacja polega na uspokojeniu umysłu, dzięki czemu człowiek uświadamia sobie to, co się w umyśle dzieje. Okazuje się wtedy, że nasz umysł nieustannie tworzy myśli odnoszące się do przeszłości albo przyszłości. Można je porównać do motyli, które przylatują, przysiadają i odlatują. Systematyczne, codzienne praktykowanie medytacji, nawet przez krótki czas, ma służyć uspokojeniu myśli, subiektywnemu poczuciu spokoju, zwiększeniu wiary we własne możliwości. Na przykład D. T. Suzuki (1991, s. 68–69) podkreślał, że praktykowanie medytacji (zazen) nie pozostaje w sprzeczności z wyznawaniem jakiegokolwiek religii, nie jest bowiem poznawaniem buddyzmu zen, lecz poznawaniem siebie.

Należy wspomnieć, że przybliżenie myśli filozofii buddyjskiej sprzed wielu wieków nie pozostaje w sprzeczności z chrześcijańskimi korzeniami Europy. Jak stwierdził mnich – o. Jan Bereza – dialogując ze swoim buddyjskim odpowiednikiem, którym był Lama Rinczen:

[...] dzisiaj nastały dobre czasy dla religii. Europa staje się jeszcze bardziej wielonarodowa i wielokulturowa. Dialog między religiami jest czymś naturalnym i koniecznym. O otwieraniu się na inne tradycje religijne przypomniał Sobór Watykański II, przywołując zasadę o nasionach prawdy, głoszoną w pierwszych wiekach chrześcijaństwa. Gdy cofniemy się do początków chrześcijaństwa, znajdziemy na przykład sytuację, w której Chrystus chwali setnika. Odpowiedź setnika, „Panie, nie jestem godzien”, weszła na stałe do modlitwy chrześcijańskiej. Jezus mówi, że nie znalazł tak wielkiej wiary w Izraelu, jak u setnika i tym samym ukazuje nam przedstawicieli innych religii jako wzór wiary. Dzisiaj mnisi chrześcijańscy patrzą na życie mnichów buddyjskich i przytaczają te słowa Chrystusa. Bo przecież rozwój chrześcijaństwa zainspirowany został w dużej mierze filozofią grecką, czyli pogańską, prawda? Trudno sobie bez niej wyobrazić choćby uprawianie teologii. Sama religia w swojej istocie nie jest źródłem konfliktu, gdyż zawsze zakłada miłość drugiego człowieka. Gdyby chrześcijanie byli prawdziwymi chrześcijanami, buddyści prawdziwymi buddystami, a muzułmanie prawdziwymi muzułmanami, to konfliktów by nie było (zob. H. Bortnowska, 2003).

Co więcej, wspomniany wyżej zakonnik opisał konkretne przejawy dialogu międzyreligijnego w ramach federacji benedyktyńskiej. Na przykład, realizując program duchowej wymiany, chrześcijańscy zakonnicy wyjeżdżają do klasztorów buddyjskich czy hinduistycznych, a mnisi buddyjscy przebywają w klasztorach u benedyktyńców, cystersów czy kamedułów. Należy także odnotować spotkanie mnichów chrześcijańskich i buddyjskich w klasztorze w Getsemani w amerykańskim stanie Kentucky. To tam Dalajlama przekonywał, że mnisi powinni w większym stopniu włączać się w życie społeczności, w której żyją, i pomagać ludziom. Z kolei mnisi chrześcijańscy mówili, że borykają się z sytuacją odwrotną – są zbyt często zaangażowani w różne działania i dlatego może im brakować czasu na modlitwę i kontemplację.

Dialog między kulturami, między systemami filozoficzno-religijnymi jest faktem, stąd w wielokulturowość wpisane jest także poszukiwanie duchowości przez świeckich. W krajach zachodnich nie brakuje więc zarówno buddyjskich, jak i chrześcijańskich klasztorów, w których powstały ośrodki medytacyjne pełne świeckich gości.

Czy wielowiekowe doświadczenia buddyjskich praktyk duchowych istotnie mogą mieć wpływ na życie człowieka? Takie pytanie postawili sobie naukowcy z University of Wisconsin-Madison. Zespół pod kierunkiem Richarda Davidsona za pomocą encefalografu, tomografu komputerowego oraz rezonansu magnetycznego przeprowadził badania nad neurofizjologią buddyjskich mnichów, by sprawdzić, czy zaawansowana praktyka kontemplacyjna istotnie zmienia biologię mózgu (zob. U. Kraft, 2005). Do badań przystąpiło ośmiu mnichów buddyjskich (wskazanych przez Dalajlamę), którzy mieli za sobą co najmniej tysiąc godzin doświadczeń medytacyjnych. Jednym z badanych był Mathieu Ricard – mnich buddyjski z klasztoru Shechen w Katmandu, były naukowiec pochodzący z Europy. Grupę kontrolną stano-

wiło sto pięćdziesiąt osób nie mających żadnego doświadczenia z praktyką medytacji buddyjskich.

Wyniki tych badań wykazały między innymi radykalnie wysoką aktywność płatów czołowych u mnichów. Warto w tym miejscu wspomnieć o mózgowych falach gamma – najnowszym odkryciu neurologów. Są to rytmy o częstotliwości od około trzydziestu herców do prawdopodobnie nawet dwustu herców. Takie właśnie wysokie częstotliwości zaobserwowano u mnichów podczas medytacji. Co więcej, w porównaniu z grupą kontrolną aktywność fal gamma ich mózgów była wyraźnie silniejsza. Naukowcy zakładają więc, że fale te obserwuje się przede wszystkim w stanie silnego pobudzenia z jednoczesnym maksymalnym skupieniem, czyli podczas medytacji, a także na przykład w sytuacji, gdy z niezwykłym zaangażowaniem pracujemy nad czymś, co intryguje nas od dłuższego czasu i właśnie czujemy, że wpadliśmy na trop genialnego rozwiązania. Ten stan był opisywany jako zjawisko **przepływu**.

Okazało się więc, że – w porównaniu z osobami z grupy kontrolnej – w strukturze mózgów badanych mnichów buddyjskich odkryto taki rodzaj zmian, które świadczą o tym, iż długotrwała praktyka medytacyjna może dosłownie przeobrazić człowieka. Zatem osiągnięcie oświecenia, tak zwanej dharmy, nie jest bynajmniej tylko spektakularną formą praktyki religijnej, lecz całkiem realnym stanem, który każdy może osiągnąć dzięki wglądowi w stan własnego umysłu. Stąd twórcze wykorzystanie filozoficzno-etycznych założeń buddyzmu i przeniesienie ich na grunt relacji edukacyjnych wydaje się niezwykle ciekawe.

3.2.2. Transcendencja w filozofii Wschodu Między *chronos* i *kairos*¹³

Ważnym obszarem taoistycznej refleksji filozoficznej, pomocnej w zrozumieniu istoty podejścia Gestalt w edukacji, są zjawiska psychiczne o charakterze transcendentalnym, określane jako **olśnienie**, **wgląd** czy **oświecenie**. Osiąga się je dzięki specyficznej, często medytacyjnej praktyce i w psychologii zalicza się do **odmiennych stanów świadomości** (ASC – *altered states of consciousness*). Badaniem istoty takich stanów u człowieka zajmowano się od dawna (zob. H. Grzymała-Moszczyńska, 1998, s. 345–347), jednak jak dotąd, mimo wielu prób, nie udało się w jednoznaczny i przekonujący naukowo sposób wyjaśnić, na czym polega ten fenomen. Początkowo podejmowano badania oparte na założeniach behawioryzmu, w sztucznie przygotowanych warunkach laboratoryjnych, często wykorzystując środki zmieniające świadomość. Z punktu widzenia współczesnej wiedzy

¹³ Pojęcia *chronos* i *kairos* wyjaśniam szerzej w dalszej części tego rozdziału. Najkrócej mówiąc, chodzi o odmiennie pojmowanie pojęcia czasu, którego upływ jest rejestrowany przez człowieka lub niemożliwy do zmierzenia.

psychologicznej badania te były to więc obarczone poważnymi zakłóceniami. W latach trzydziestych XX wieku psychologowie przyjęli założenie, że medytacja jest rodzajem autohipnozy. Jeszcze inaczej interpretowali to psychoanalitycy, wskazując, że podczas medytacji dochodzi do regresji wielofazowej wywołanej nieruchomą pozycją ciała i bierną koncentracją. Rozluźnienie mięśni powoduje obniżenie poziomu lęku, co ułatwia kontakt świadomości z podświadomością.

Wpływ medytacji na człowieka badano także z perspektywy psychofizjologii i funkcjonowania dwóch układów centralnego systemu nerwowego – układu ergotropowego i trofotropowego. Gdy jest pobudzany układ ergotropowy, wzrasta produkcja adrenaliny, akcja serca ulega przyspieszeniu, wzrasta ciśnienie krwi i napięcie mięśni szkieletowych. Jak stwierdzono podczas badań przeprowadzonych u joginów i mnichów buddyjskich, uprawianie medytacji uaktywnia pracę układu trofotropowego, co powoduje spowolnienie akcji serca, obniżenie ciśnienia krwi i zmniejszenie napięcia mięśni szkieletowych.

Z kolei w podejściu poznawczym medytację traktuje się jako sposób wpływania na odbiór i przetwarzanie informacji z otaczającego świata. Jak dowodzą naukowcy, na co dzień rejestrujemy i przetwarzamy psychicznie tylko taką część spośród ogromnej liczby docierających do nas bodźców, która pozwala skutecznie przetrwać naszemu organizmowi. Jeśli ta automatyczna selekcja zostanie zawieszona i jednostka przyjmie świadomie nową strategię postrzegania, to wiele nie dostrzeganych na co dzień elementów rzeczywistości może ponownie znaleźć się w polu świadomości. Podkreśla się tu podobieństwo między doznaniem mistycznym a spostrzeganiem świata przez dzieci.

Rozpatrując odmienne stany świadomości (ASC), można wskazać także na zjawisko **doświadczenia** w psychoterapii, którego istnienie potwierdzono na gruncie nauk ścisłych, między innymi – fizyki teoretycznej i chemii. Jak pisze C. R. Rogers (2002a, s. 145), omawiając badania na ten temat, gdy w trakcie kontaktu terapeutycznego tłumione dotąd emocje były przeżywane w pełni świadomie, z akceptacją, to wraz z odczuwalną przemianą psychologiczną i wyższym poziomem wglądu w siebie, pojawiały się także zmiany fizjologiczne. Tak oto dzięki wymianie energii z otoczeniem, z procesu entropii wyłoniło się uporządkowanie i złożoność. Zjawisko to wyjaśniał między innymi Ilya Prigogine (zob. C. R. Rogers, 2002a, s. 144–145) – belgijski uczony, chemik i filozof, laureat nagrody Nobla z 1977 roku. Przywołał on teorię wymiany energii z otoczeniem, która w ogólnym zarysie polega na tym, że każda struktura – na przykład ludzka czy chemiczna – potrzebuje tym więcej energii, im bardziej jest skomplikowana, złożona. Przykładem takiej struktury jest ludzki mózg, który stanowiąc jedynie dwa procent masy ciała, zużytkowuje aż dwadzieścia procent tlenu dostępnego organizmowi. Taki system cechuje się względną niestabilnością i, przechodząc liczne przemiany, dochodzi do nowego, odmiennego od poprzednie-

go stanu. Ten nowy stan jest bardziej uporządkowany, bardziej spójny niż wcześniejszy, ale jednocześnie jest jeszcze bardziej skomplikowany i posiada jeszcze większy potencjał kreowania zmian. Oznacza to, że

im bardziej złożony jest system, tym większy ma potencjał wykraczania poza samego siebie (samotranscendencji); jego części współpracują, aby go poznać (C. R. Rogers, 2002a, s. 146).

Prace wspomnianego wyżej I. Prigogine'a przyczyniły się w istotny sposób do zmiany tradycyjnego paradygmatu nauki; ale trzeba przypomnieć także Fritjofa Caprę, który opierając się na osiągnięciach wybitnych fizyków, wykazał, że nauki ścisłe i wschodni mistycyzm przeciwstawiają się sobie tylko pozornie. Mimo że są odrębne, powinno się je traktować jako komplementarne drogi poznania, ponieważ dopiero wtedy – wzajemnie się uzupełniając – prowadzą do pełniejszego zrozumienia otaczającego nas świata.

3.2.3. Zjawisko przepływu

Zjawisko optymalnego doświadczenia, znane też pod pojęciem **przepływu**, odnosi się do pozytywnych stanów świadomości, które cechują się odczuciem zgodności między osobistymi umiejętnościami a wymogami środowiska, wysokim poziomem skupienia uwagi i tak głębokim zaangażowaniem w wykonywaną czynność, iż **człowiekowi wydaje się, że czas przepływa obok**. Dojmujące staje się poczucie wewnętrznej przyjemności z wykonywania danej czynności i pojawia się chwilowa utrata samoświadomości. Ów brak kontaktu z samoświadomością oznacza, że JA nie jest świadome kierowania czynnością lub zaistnienia w niej. Trzeba dodać, że współczesna koncepcja przepływu jest pokłosiem dokonań Abrahama Masłowa¹⁴.

Namacalnym dowodem takiego podejścia w uprawianiu nauki jest na przykład książka *Tao fizyki* napisana przez F. Caprę – znanego filozofa i kompetentnego fizyka. We wstępie do swojej pracy autor napisał:

miałem wrażenie, że to nie ja piszę, ale że coś pisze przeze mnie. Wydarzenia, które nastąpiły później potwierdziły moje wrażenia (F. Capra, 1994, s. 19).

Dzieło to, tworzone w opisanym wyżej stanie emocjonalnym i intelektualnym, zostało entuzjastycznie przyjęte w Anglii oraz w Stanach Zjednoczonych. Bez specjalnej reklamy doczekało się sporych nakładów w kilkunastu przekładach językowych.

Wielu ludziom znane jest zjawisko przepływu, samorzutnego wglądu intuicyjnego, wychodzącego poza racjonalizm w myśleniu. Przykłady takich fenomenów przywołuje F. Capra (1994, s. 49), opisując sytuację, gdy

¹⁴ Chodzi o książkę: M. Csikszentmihalyi (1998), *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*.

usiłujemy przypomnieć sobie jakieś nazwisko, słowo czy miejsce. Pomimo gotowości i usilnych starań nazwania owego obiektu, przez pewien dłuższy lub krótszy czas nie jest to możliwe, trudno sobie przypomnieć zagubione w pamięci słowo. Często mówimy wtedy, że mamy ten wyraz „na końcu języka”. Dopiero gdy zajmujemy się czymś innym, po pewnym czasie, nagle, w ułamku sekundy pojawia się zagubione słowo. Myślenie świadome nie ma w tym procesie udziału. Jest to przykład nagłego bezpośredniego wglądu. Innym przykładem może być zrozumienie nauczycielskiego wykładu o wysokim poziomie abstrakcji lub wymagającego dalekich skojarzeń. Kiedy po usłyszeniu jakiegoś wywodu, w pewnym momencie, w ułamku sekundy zrozumie się jego sens, doznaje się wtedy **oświecenia** czy **olśnienia**. Czymś zupełnie innym będzie zrozumienie tego fragmentu wiedzy, kiedy zostanie on poddany żmudnemu procesowi jedynie intelektualnej analizy. Z punktu widzenia psychologii poznawczej pojawiająca się nagle zmiana percepcji problemu prowadząca do zrozumienia jego istoty jest określana jako **wgląd** (E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, 2007, s. 337–340). Takie zjawisko posiada dwie charakterystyczne cechy: zasadniczą zmianę struktury problemu i doświadczenie nagłości rozwiązania. Nagłości rozwiązania towarzyszy reakcja „aha!”, zaskakująca przede wszystkim osobę szukającą rozwiązania. Wgląd poprzedzać może faza tzw. inkubacji i doświadczenie impasu lub porażki.

W rozważaniach nad zjawiskiem przepływu warto sięgnąć do opisu osadzonego co prawda w innej konwencji, ale wiernie oddającego istotę sprawy. Może to oznaczać, że w pozornie różnych źródłach wiedzy odnajdujemy odpowiedzi na ważne – z punktu widzenia nauki – pytania.

Prawie każdy z nas doświadczył kiedyś tao. Być może doznaliśmy tego na szczycie górskim, jako nagłego, zadziwiającego poczucia jedności ze światem. Mogło też przydarzyć się to najzwyczajniej w świecie wczesnym rankiem we własnej kuchni, gdy przytulne, zalane światłem pomieszczenie promieniowało ciepłem, które poruszyło coś głęboko w sercu. Albo podczas samotnego spaceru po plaży, gdy znaleźliśmy szkielet ryby o dziwnym kształcie przypominającym na przykład motyla – symboliczny dar morza otrzymany w momencie, gdy obraz motyla nabrał dla nas szczególnego znaczenia poprzez sny, jego zaś pojawienie się w tej chwili nabrało rangi synchronicznego zdarzenia, przepełniając nas miłością i radością. Doświadczenie tao wiąże się zawsze z głębokim poczuciem pozostawania integralną częścią jakiejś większej i ważniejszej całości emanującej miłością oraz kontaktu z niewidzialną, odwieczną rzeczywistością. W takich ponadczasowych chwilach, gdy doznajemy tao, przepełnia nas uczucie, że jest ono ważniejsze niż codzienne sprawy (J. S. Bolen, 1999, s. 123).

W tym miejscu chcę zrelacjonować jedno z moich doświadczeń zjawiska, które przez zachodnich psychologów jest określane jako przepływ, zaś we wschodniej myśli filozoficznej – jako TAO. Otóż na jednym ze spotkań stażowych w Instytucie Terapii Gestalt w Krakowie członkowie mojej grupy i ja zostaliśmy zaproszeni do odbycia godzinnego samotnego spaceru,

podczas którego mieliśmy spróbować wykonać pewne zadanie. Chodziło mianowicie o to, by w otoczeniu odnaleźć przedmioty, które miały istotny związek z obecnym stanem emocjonalnym każdego z nas. Żywo zareagowałem na tę propozycję i wybrałem się na sąsiadującą z Instytutem pobliską łąkę, po której wcześniej wielokrotnie spacerowałem. Postanowiłem ze szczególną uwagą szukać czegoś, czego do tej pory nie dostrzegłem. Odczuwałem dojmujące przeświadczenie, że znajdę coś niezwykłego. Istotnie, co rusz natrafiałem na jakieś niespodzianki-niezwykłości, których wcześniej nie dostrzegłem – między innymi starą buteleczkę po lekach, muszlę ślimaka z monetą wewnątrz, niewielkie oczko wodne z okazałymi roślinami etc. Jednak moim największym odkryciem było odnalezienie zabytkowych bogato zdobionych drzwi, które wraz z ościeżnicą leżały ukryte w bujnej jesiennej trawie. Byłem zdumiony, ponieważ wcześniej wielokrotnie przechodziłem obok tego miejsca i nigdy ich nie widziałem. Z pewnością przeleżały w trawie wiele miesięcy, wyrzucone przez kogoś jako nieprzydatna starość. Ostrożnie uniosłem jedno ze skrzydeł drzwi i doznałem uczucia otwierania jakiejś ukrytej głęboko tajemnicy, wszak pod tymi drzwiami – a właściwie za nimi – trwała niezbadana głębia ziemi. W tym momencie uświadomiłem sobie jasno, że natrafiłem na drzwi, które w wymiarze nie tylko symbolicznym przyniosły z sobą rodzaj **oświecenia, czyli TAO**.

Okoliczności pojawienia się takiego stanu stają się zrozumiałe, gdy sięgniemy do rozważań o istocie ludzkiego poznania (zob. H. Dauber, 2001a, s. 108), czyli odkryciu **najwyższej całości**. Osiągnięciu tego wymiaru rzeczywistości sprzyja odejście od postrzegania świata w dualistycznej perspektywie wyznaczającej człowiekowi i jego otoczeniu rolę podmiotu lub przedmiotu. Przekonująco pisze o tym także E. Fromm (1996, s. 30–31), twierdząc, że na przykład w działalności twórczej jest możliwe osiągnięcie stanu określanego jako uczucie zespolenia:

w każdej twórczej pracy człowiek tworzący zespala się ze swoim tworzywem reprezentującym zewnętrzny, istniejący poza nim świat. Czy stolarz robi stół, czy złotnik klejnot, czy rolnik uprawia zboże, czy malarz maluje obraz – we wszystkich typach pracy twórczej pracujący i przedmiot jego pracy stają się jednym, człowiek zespala się ze światem w procesie tworzenia.

We wschodniej myśli filozoficznej – na przykład w buddyzmie zen – podkreśla się, że zniesienie granic między **być** i **nie być**, między **ja** a tym **innym** stwarza szansę na to, by człowiek pozbył się lęków i doświadczył istoty wolności. Adekwatną ilustracją takiego stanu ducha wydaje się jedna z sentencji zebranych przez Lao-Tsy (1985):

Wszyscy na Świecie uważają piękno za piękno,
tylko dlatego, że istnieje brzydota.
Wszyscy uważają dobro za dobro,
tylko dlatego, że istnieje zło.

Posiadanie zatem pojawia się
wraz z nieposiadaniem.
Trudne z łatwym się uzupełniają.
Długie krótkiemu jest przeciwne.
Wysokie i niskie siebie podtrzymują.
Głos i dźwięk zgadzają się ze sobą.
Przód i tył idą swoim śladem.
Mędrzec przeto oddaje się niedziałaniu
i naucza bez słów.
Tysiące rzeczy nieustannie powstaje i ginie.
Mędrzec tworzy, lecz nie posiada.
Pracuje, lecz nie szuka korzyści.
Zapomina o skończonym dziele.
Dlatego trwa ono wiecznie.

Nie jest to bynajmniej jedynie zapisana w księgach mądrość buddyjskiego filozofa, zapewne każdy doznaje częściej lub rzadziej uczucia przepływu, **zapomnienia się, zatopienia się** w podejmowane działanie, co A. Maslow nazywał **doświadczeniem szczytowym**. Przykładem takiego stanu jest relacja jednej ze studentek uczestniczących w seminarium H. Daubera (2001a, s. 111):

Na biurku leży rozpoczęty obraz. Mimo że wcale tego nie zamierzałam, chwytam za pędzel i zaczynam – od tak, po prostu – malować. Jakby samoczynnie zaczynają płynąć ze mnie farby, kolory i symbole i moja ręka komponuje obraz z całą naturalnością. Zapominam o czasie i przestrzeni. Mija cała noc, przestaję malować dopiero wtedy, gdy obraz jest „całkowicie ukończony”. Nie mogę powiedzieć, jak i dlaczego go namalowałam, ale jestem do głębi uszczęśliwiona i spostrzegam czarujący ranek. Każdy, kto dotychczas ten obraz oglądał, jest urzeczony. W tym obrazie tkwi nadzwyczajna siła wyrazu i proces powstawania działa dalej jak podarunek. Jestem uradowana, a zarazem zasmucona tym przeżyciem. Uradowana, gdyż pokazało mi, co tkwi we mnie – ale często pytam sama siebie, czy to rzeczywiście byłam ja...?

Jestem smutna, bo często myślę, że nigdy już nie zdarzy się taka możliwość dostępu do moich sił twórczych. Siłą woli – mimo wielokrotnych prób – nie jestem w stanie tego osiągnąć. Wprawdzie przeżywam „momenty roztapiania się”, „zamglenia” i „samozapomnienia”, ale nie wszechogarniające połączenie, poprzez które staję się pośrednikiem między dwoma wymiarami rzeczywistości.

Dla wyjaśnienia istoty zjawiska przepływu ważne znaczenie może mieć sposób doświadczania czasu (zob. J. S. Bolen, 1999, s. 120–121). W naszym języku mamy tylko jedno słowo określające czas, Grecy używali natomiast dwóch, jakże odmiennych pojęć: *chronos* i *kairos*. Pierwsze z nich – *chronos* – odnosiło się do czasu, który postrzegamy jako odmierzany, upływający. Ma on niejako obiektywny charakter. Mówimy wtedy, że czas można policzyć, na przykład godzinami spędzonymi w nie ulubianej pracy, tykaniem zegara odmierzającym bezsenne chwile, oczekiwaniem na spotkanie z ważną dla nas osobą itd. *Kairos* z kolei to niemożliwe do zmierzenia, „bezczasowe”,

subiektywnie odczuwane **uczestnictwo w czasie**. Sekwencji tego czasu nie rejestruje zegar. *Kairos* odczuwają osoby pochłonięte na przykład jakimś zajęciem (także uczeniem się, pracą); spotykające się z ukochaną osobą; spędzające czas wolny; wygrzewające się na słońcu, doświadczające rozluźnienia.

Dlaczego doświadczanie i przeżywanie przepływu rzadko bywa udziałem osób uczących się? Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać na przykład w specyfice masowej edukacji opartej na mechanizmach rywalizacji, ocenianiu nastawionym na oczekiwany, wcześniej już zaprogramowany sukces, jedynie pozorowanej dbałości o rozwijanie potencjału jednostki. Tak funkcjonujące środowisko społeczne powoduje raczej poczucie wyobcowania. W podejściu Gestalt buduje się warunki znacznie bardziej sprzyjające poczuciu harmonii rozwoju. Być może jednym z najlepszych sposobów mierzenia skuteczności edukacji byłaby sytuacja, w której nauczyciele wraz z uczniami przeanalizowaliby, jaką ilość czasu spędzonego w szkole można nazwać *chronos*, a jaką *kairos*.

Podsumowując tę część rozważań, trzeba stwierdzić, że systemy filozoficzne Wschodu, takie jak taoizm czy buddyizm zen, mimo wyraźnej odmienności kulturowej stanowią żywe, często niedoceniane źródło inspiracji dla współczesnej psychologii i pedagogiki.

3.3. Inspiracje filozofii egzystencjalnej

Egzystencjalizm przyczynił się w dużej mierze do rozwoju psychologii i pedagogiki humanistycznej, w szczególności odegrał ważną rolę w psychoterapii Gestalt. Jej twórca – E. S. Perls – uznał (2002, s. 80), że istotą tego podejścia w psychoterapii jest świadomość jednostki, a fenomenologia egzystencjalna stanowi pierwszy i niezastąpiony krok na drodze poznania wszystkiego, co jest do poznania. Egzystencjalizm wywarł znaczny wpływ na dwudziestowieczną humanistykę i myśl psychologiczną. Powstanie filozoficznej myśli egzystencjalnej zawdzięczamy Sørenowi Kierkegaardowi, który poddał krytyce abstrakcyjny racjonalizm filozofii Georga Hegla (2002). S. Kierkegaard (1988; 2007) podkreślał subiektywny, osobisty wymiar życia ludzkiego jako przeciwwagę do heglowskiej koncepcji ducha absolutnego; używał pojęcia egzystującej jednostki, które zainspirowało z kolei Gabriela Marcela¹⁵ do nadania temu kierunkowi filozoficznemu nazwy egzystencjalizm. Wśród czołowych egzystencjalistów można wymienić także Karla Jaspersa, Martina Heideggera, Martina Bubera, Jeana-Paula Sartre’a, Alberta Camusa, ale warto zaznaczyć, że idee egzystencjalne obecne były już w utworach Friedricha Nietzschego i Fiodora Dostojewskiego. Na różnorodność my-

¹⁵ Z egzystencjalnymi poglądami G. Marcela można się bliżej zapoznać, sięgając do jego publikacji przetłumaczonych na język polski: 1984; 1987; 1995; 2001.

śli egzystencjalnej wskazywał Emmanuel Mounier w swojej rozprawie *Wprowadzenie do egzystencjalizmów* (1964). Podkreślał, że egzystencjalizm rozwijał się w dwóch głównych nurtach: chrześcijańskim i ateistycznym. Przykładem jest odrzucenie dogmatów i przyjęcie osobistej drogi do wiary – jak u S. Kierkegaarda, czy negacja prawd absolutnych, uniwersalnych reguł i konieczność wyznaczenia przez każdego człowieka własnych racji i nadawanie znaczeń – jak u J.-P. Sartre'a (1998, 2007). W obu przypadkach mówimy o nieograniczonej wolności jednostki w podejmowaniu decyzji.

Wielość nurtów egzystencjalistycznych skutkuje brakiem jednolitego aparatu pojęciowego. Różnorodność odmian egzystencjalizmu może tworzyć złudzenie zamętu terminologicznego. Jednak bez wątpienia egzystencjalizm jest nurtem filozoficznym zajmującym się zjawiskami właściwymi dla tego, co żywe, ludzkie, istniejące.

Jak twierdzi Gerard L. Gutek (2003, s. 111), najogólniej rzecz biorąc, egzystencjalizm można zdefiniować

jako rodzaj spekulacji filozoficznej, która opiera się na przeciwstawieniu jednostki, niepowtarzalnej i wolnej, stadu, tłumowi czy społeczeństwu masowemu. Egzystencjalizm zakłada również, że wszyscy ludzie ponoszą całkowitą odpowiedzialność za sens swojej egzystencji i samookreślenie.

Egzystencjalizm przypisuje nadrzędną rolę ludzkiej subiektywności i zajmuje się filozoficzną refleksją nad życiem, której podstawową cechą jest subiektywny punkt widzenia każdego człowieka. Jak pisze M. Straś-Romanowska (1996, s. 19), egzystencją nazywają filozofowie „przeżywanie świata i siebie w świecie”, czyli istnienie świadome i związane z nim wolne wybory”. Dlatego z egzystencjalizmem nierozzerwalnie wiąże się założenie, że wewnątrznie, przeżyciowo człowiek jest zawsze wolny. Człowiek jest zatem istotą z definicji wolną. Postawa egzystencjalna człowieka opiera się na osobistej samorefleksji nad sensem swojego istnienia, uczuciami, zdarzeniami etc. (G. L. Gutek, 2003, s. 117). Egzystencjaliści odrzucają istnienie zewnętrznych kryteriów prawdy i fałszu czy dobra i zła, zatem punktem odniesienia dla każdego człowieka jest on sam. I dlatego w myśleniu o edukacji egzystencjaliści zwracają uwagę na ukształtowanie osoby w pełni autentycznej, świadomej swojej wolności i tego, że każdy jej wybór jest aktem tworzenia niepowtarzalnej wartości. Konsekwencją takiego myślenia o wolności jednostki jest charakter relacji jednostki z otoczeniem społecznym i innymi ludźmi. Egzystencjalista powinien potraktować poważnie przede wszystkim ludzi i ich doświadczenie. Jedną z podstawowych cech myśli egzystencjalnej jest znaczenie jednostki – dla S. Kierkegaarda to właśnie osoba istniejąca jako jednostka jest podstawowym zagadnieniem egzystencjalnym. Można tu wyszczególnić ważne założenia myśli egzystencjalnej: pierwsze z nich to podkreślanie znaczenia wolności, świadomości i autorefleksji; drugie – wynikające z pierwszego – to fakt, że odpowiedzialność jest skutkiem wolności, a każda osoba jest wolna i jednocześnie odpowiedzialna za wybory, działa-

nie, swoją autentyczność. W istocie bowiem każdy jest odpowiedzialny za swoją własną egzystencję.

Do ważniejszych założeń egzystencjalizmu należy formuła: **egzystencja wyprzedza esencję**, oznaczająca, że sami czynimy się jednostkami, którymi jesteśmy. Dla przykładu, Heideggerowski sposób myślenia uosabia twierdzenie, że

[...] dla każdego *Da-sein*, jego byt (esencja), to sposób, w jaki kształtuje on swoje życie, to jego sposób „egzystowania”,

zaś w Sartre’owskiej formule „sami »wybieramy« to, jacy jesteśmy” (zob. T. Honderich, 1998, s. 174). Heideggerowski egzystencjalizm określa się jako metafizyczny, ponieważ – w przeciwieństwie do tradycyjnej epistemologii – postrzeganie rzeczywistości przez człowieka i jego istnienie ma charakter wyłącznie subiektywny. Według M. Heideggera (1994; 2002) wszelkie elementy życia każdego człowieka są obiektem jego wyborów. Nie jest ważna nasza wiedza o świecie, lecz nasz byt, istnienie – czyli właśnie egzystencja (*Dasein*). Własna egzystencja jest tym, czego jesteśmy najbardziej bezpośrednio i niewątpliwie świadomi. Nie percypujemy bynajmniej świata z zewnątrz, lecz jesteśmy w nim. Nadto nie żyjemy w świecie jako izolowane jednostki, lecz kontaktujemy się z innymi, poszukując i znajdując indywidualny, niepowtarzalny sposób istnienia (zob. T. Honderich, 1998, s. 322–327; B. Magge, 2000, s. 211–213). M. Heidegger zakłada, że egzystencja człowieka jest istnieniem w czasie – byt zatem posiada trojaką strukturę, której elementy odpowiadają przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Nazbyt często jednak ludzie oddalają się od swojej pierwotnej, holistycznej natury. Powrót do niej wydaje się możliwy jedynie dzięki „pozwoleniu być bytowi”. Oznacza to otwarcie się na siebie. Owa egzystencja musi być pojmowana całościowo, to znaczy musi także uwzględniać koniec tego czasu, czyli śmierci. Akceptacja tej prawdy przez jednostkę pozwala na nadanie życiu własnego sensu, a czas istnienia nabiera wtedy treści. Przekonuje o tym między innymi Agnieszka Widera-Wysoczańska (2000) w swej pracy poświęconej teoretycznym i empirycznym stronom życia i śmierci. Jej założenia opierają się na poglądach psychologów humanistyczno-egzystencjalnych, którzy podkreślając holistyczną wizję człowieka, zwracali jednocześnie szczególną uwagę na kres życia, jako znaczący fakt egzystencjalny. Człowiek jest zatem osobą stanowiącą niepodzielną całość i przeżywającą wszelkie fakty własnej egzystencji (zob. na przykład: A. Widera-Wysoczańska, 2000; H. Grzegołowska-Klarkowska, 1990; A. Gałdowa, 1992).

Z kolei A. Camus (1993) w swojej myśli egzystencjalnej, naznaczonej buntem i poczuciem absurdu, podkreśla relatywizm, który paradoksalnie ma stanowić swoiste poczucie pewności istnienia człowieka w świecie. Sposobem na życie jest zaakceptowanie przez jednostkę własnego człowieczeństwa takim, jakie ono jest, czyli cząstkowego i cierpiącego w swoim bycie

(zob. J. Kiełbasa, 2001, s. 31). Nasuwa się tu myśl o wpływie dzieł M. Prousta i F. Nietzschego na poglądy A. Camusa.

Warto też wspomnieć Simone de Beauvoir¹⁶, która będąc przez wiele lat w związku z bardziej od niej znanym J.-P. Sartre'em, wywarła znaczny wpływ na jego poglądy i twórczość (zob. T. Honderich, 1998, s. 136–137). Choć sama podkreślała, że jest jego uczennicą, była to raczej twórcza współpraca, J.-P. Sartre bowiem zawsze jej pierwszej przedstawiał swoje prace z prośbą o krytykę i dyskusję. S. de Beauvoir była najbardziej znana jako rzeczniczka feminizmu reprezentująca egzystencjalny pogląd na temat sytuacji kobiet, według którego świat rządzony przez mężczyzn narzucał kobietom status Innego, kobiety zaś w gruncie rzeczy same były odpowiedzialne za ten stan, gdyż „wybierały bezpieczeństwo zamiast samoprzekraczania”. W swoich późniejszych, dojrzałych pracach stwierdziła, że każdy człowiek – niezależnie od płci – jest w swoich wyborach w znacznej mierze uzależniony od warunków społecznych. W zapatrywaniach na kwestię wolności jednostki pozostawała w opozycji do J.-P. Sartre'a, który twierdził, że „niewolnik w kajdanach jest równie wolny jak jego pan”. Beauvoir uważała, że tak rozumianej – nieograniczonej – wolności nie mają ani więźni, ani nałożnica w haremie. Rozróżniała dwa rodzaje wolności: pierwszy to zdolność do przekraczania i zmieniania istniejących warunków, drugi zaś to możliwość pełnego ich wykorzystania. Kwintesencję tego poglądu zawierają jej słowa:

Człowiek jest jedynym i suwerennym panem swojego losu, jeśli tylko chce nim być, oto co twierdzi egzystencjalizm; w tym też chyba leży optymizm. (S. de Beauvoir, 1998, s. 179).

Sądzi się, że to właśnie S. de Beauvoir zainspirowała J.-P. Sartre'a do sformułowania ważnej tezy egzystencjalnej o subiektywnie odbieranej wolności jednostki, która jest nieodwołalnie związana z wolnością innych ludzi.

Myśl filozoficzna egzystencjalizmu opiera się więc na fenomenologii i podkreśla jej znaczenie, jako podstawowej płaszczyzny zrozumienia niepowtarzalnego doświadczenia każdego człowieka. W związku z tym na wydarzenia, które się analizuje, na ogląd rzeczywistości patrzy się raczej z perspektywy znaczenia, jakie mają dla konkretnego człowieka niż w kategoriach obiektywnego poznania, naukowo uzasadnionej definicji czy potwierdzenia hipotetycznych sądów. Kluczowy dla egzystencjalizmu jest więc indywidualny sposób doświadczania rzeczywistości i nadawania sensu każdemu przeżywanemu zjawisku¹⁷.

¹⁶ Pełniejszą recepcję poglądów filozoficznych S. de Beauvoir można znaleźć w publikacji A. Murzyna *Simone de Beauvoir. Filozofia a płęć* (1999).

¹⁷ Różnorodność ujęć egzystencjalizmu w Polsce obrazują między innymi następujące publikacje: T. Borowska, 1998; 2002; K. Popielski, 1996; M. Straś-Romanowska, 1992; J. Tarnowski, 1982; 1983; 2003.

Egzystencjalizm był więc ważną inspiracją filozoficzną dla humanistycznie zorientowanej psychologii i pedagogiki¹⁸. Takie pojęcia, jak świadomość własnej egzystencji i podmiotowości, nabrały nowych znaczeń. Osoba w ujęciu egzystencjalnym jest istotą wolną, otwartą, rozumną, twórczą, zdolną do refleksji i kreowania siebie. Doświadcza zarówno szczęścia, jak i kryzysów oraz problemów egzystencjalnych. Istotą ludzkiego bytu jest świadomość własnego losu określająca osobę jako podmiot. Przejawem owej podmiotowości jest zdolność jednostki do uświadamiania i przeżywania własnego istnienia, odczuwanie odrębności, ciągłości, spójności i intymności. Niezwykle ważne z punktu widzenia podejścia Gestalt i podejmowanych przeze mnie badań jest doprecyzowanie pojęcia **przeżycia** jako całościowego, niezwykle złożonego procesu ustosunkowywania się człowieka do faktów otaczającego świata. Przeżycie jest pojmowane jako całokształt zjawisk psychicznych i biofizycznych, na które składają się zarówno treści i akty tradycyjnie zaliczane do procesów poznawczych (na przykład spostrzeżenia, pamięć, myśli), jak i doznania emocjonalne, cielesne, intencje i wszelkie inne (zob. A. Widera-Wysoczańska, 2000, s. 58–59; M. Straś-Romanowska, 1992). Ślady tych przeżyć nie znikają, lecz pozostają niejako wpisane w psychikę i cielesność człowieka – one właśnie są obiektem mojego zainteresowania badawczego. Osobiste znaczenia, jakie jednostka nadaje samej sobie i otaczającemu światu pod wpływem przeżyć stanowią subiektywne kryterium postrzegania i interpretacji własnych przeżyć i otaczającej rzeczywistości. Tę wiedzę wykorzystała A. Widera-Wysoczańska (2000) w swoim studium poświęconym hermeneutycznej analizie zjawiska przemijania i kresu życia. Autorka podkreśliła, że wielu psychologów przywiązuje duże znaczenie do osobowych symboli wyrażanych w języku przez metafory. Są one bowiem zjawiskiem pośredniczącym między osobistymi przeżyciami i znaczeniami podmiotu a rzeczywistością pozapodmiotową. Z tego względu pogląd, że treści ludzkiego doświadczenia podlegają symbolizacji stanowi nie tylko konstatację filozoficzną, ale jest także ważnym argumentem dla prowadzonych przeze mnie badań fenomenologicznych nad podejściem Gestalt w edukacji.

3.4. Perspektywa personalistyczna

Czy podejście Gestalt w edukacji można zaliczyć do tych nurtów edukacyjnych, które zawierają element personalistyczny? Odpowiedź na to pytanie nie jest bynajmniej prosta, ponieważ – jak twierdzi Marian Nowak (2003,

¹⁸ Więcej informacji na temat nurtu chrześcijańskiego i ateistycznego w pedagogice egzystencjalnej można znaleźć w pracy J. Tarnowskiego *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej* (1982). Syntetyczne opracowanie wpływu egzystencjalizmu na edukację przedstawił Gerard L. Gutek w swojej pracy *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji* (2003, s. 110–132).

s. 236–238) – personalizm nie jest jednolitą kategorią; funkcjonuje w wielu odmianach i nurtach. Mimo tej różnorodności, personalizm współcześnie traktuje się jako (J. Herbut, 1997, s. 422–423):

- doktrynę podkreślającą autonomiczną wartość człowieka jako osoby i postulującą jej pełną afirmację;
- programy działań wspierających rozwój osoby ludzkiej, podporządkowujące wartości ekonomiczne i techniczne wartościom osobowo-duchowym.

Personalistyczny wymiar podejścia Gestalt w edukacji przejawia się między innymi w idei dwupodmiotowości, czyli równoprawnej relacji między wychowawcą i wychowankiem. Oznacza to, że w myśleniu o skutkach wychowania pojawiają się pedagog i wychowanek – każdy jako odrębny byt tworzący w swoim indywidualnym mikrokosmosie jedność poznania, duchowości, emocji, cielesności wpisaną w kontekst społeczny. Niesprzeczne z gestaltowską perspektywą wydają się poglądy Emmanuela Mouniera (1964, s. 117–118) – jednego z przedstawicieli humanizmu personalistycznego. Stawiając pytanie: od czego zależy wychowanie dziecka, a w zasadzie: co jest celem wychowania, stwierdził, że

nie polega ono na fabrykowaniu osoby, ale na jej pobudzeniu. Z samej istoty rzeczy **osoba budzi się przez wezwanie, ale nie może zostać uformowana przez tresurę**. Celem wychowania nie może więc być urabianie dziecka zgodnie z wymogami konformizmu środowiska rodzinnego, społecznego czy państwowego, ani wyłączna jego adaptacja do funkcji czy roli, jaką będzie odgrywało jako człowiek dorosły. Transcendencja osoby wymaga, aby osoba nie należała do nikogo innego poza sobą samą: dziecko jest podmiotem, nie jest ono ani „*res societatis*”, ani „*res familiae*”, ani „*res Ecclesiae*”¹⁹. Nie jest ono jednak ani podmiotem czystym, ani podmiotem wyizolowanym. Uwikłane w swoje zbiorowości, tworzy się ono w nich i poprzez nie: nie są one w stosunku do niego wszechpotężne, ale są naturalnymi środowiskami formującymi. Środowiska te tworzą rodzina i naród, obydwa otwarte na ludzkość, do czego chrześcijanin dodaje jeszcze Kościół.

Z kolei Mieczysław Łobocki (2007, s. 21), analizując wpływ filozofii personalistycznej na wychowanie, podkreślił, że

każdy człowiek bez względu na wiek, płeć, iloraz inteligencji czy stan zdrowia jest istotą rozumną, wolną i odpowiedzialną, wrażliwą na prawdę, dobro i piękno, zdolną do samorealizacji i twórczości, a niejednokrotnie również transcendencji.

Ważne jest to, że wymienione przymioty istnieją w każdym człowieku zarówno w wymiarze realnym, jak i potencjalnym. Są istotne nie tylko z filozoficznego, ale także z pedagogicznego punktu widzenia.

¹⁹ Z języka łacińskiego: **rzecz** należąca do społeczeństwa, **rzecz** należąca do rodziny, **rzecz** należąca do Kościoła.

Personalistyczna perspektywa w wychowaniu wyznacza pedagogowi specyficzny charakter relacji z osobą uczącą się. Pedagog postrzega swego partnera jako

osobę w pełni ludzką, to jest istotę rozumną, wolną i odpowiedzialną oraz zasługującą na podmiotowe traktowanie (M. Łobocki, 2007, s. 24).

Gestaltowska przesłanka o potencjalności tkwiącej w każdej osobie nie jest bynajmniej tożsama z poglądem, że wychowanek „jest osobą, którą należy w nim »wzbudzić«” (M. Nowak, 2003, s. 243). To jest właśnie przykład różnorodności w recepcji myśli personalistycznej. W tak rozumianej intencjonalności gestaltyści mogą dostrzec niebezpieczeństwo przekroczenia przez wychowawcę delikatnej materii równoprawnych relacji z wychowankiem. Dlatego nauczyciel wystrzega się wszelkiego uprzedmiotawiania, a przede wszystkim traktowania wychowanka jako „przedmiotu użycia” w jakiegokolwiek postaci (M. Łobocki, 2007, s. 24).

Podejście Gestalt można zaliczyć do grupy współczesnych egzemplifikacji personalizmu, wśród których B. Śliwerski (1996b, s. 37) wymienia między innymi: pedagogikę radykalnego humanizmu Ericha Fromma, pedagogikę niedyrektywną Carla Rogersa, pedagogikę dialogu Martina Bubera czy postpedagogikę Hubertusa von Schoenebecka. Mimo istotnych różnic, mają one wspólną wizję człowieka, na którą składają się następujące przesłanki (F. Adamski, 1993a; 1993b; B. Śliwerski, 1996b, s. 40):

- afirmacja niepowtarzalnego bytu, autonomii każdej osoby, tkwiącej w człowieku wartości immanentnej;
- podmiotowość człowieka bez względu na płeć, rasę, wyznanie; traktowana holistycznie;
- podmiotowość prawna rozumiana jako wrodzona godność osoby wynikająca z prawa naturalnego, a nie darowizny społecznej czy władzy;
- prymat życia duchowego osoby;
- dialogowy i wspólnotowy wymiar więzi społecznych, co sprawia, że we wspólnocie jednostek ludzkich JA urzeczywistnia się przez spotkanie z TY.

Zdaniem A. Murzyna (2001), w obliczu kryzysu edukacji i niebezpieczeństw, jakie czyhają na współczesnego człowieka poddawanego różnego rodzaju indoktrynacji, potrzebna jest orientacja na osobę, rozwijanie jej tożsamości. To wychowanek jest najważniejszy w procesie wychowania, wychowawca zaś wspomaga jego wielostronny rozwój.

Personalistyczny wymiar podejścia Gestalt w edukacji przejawia się więc w myśleniu o rezultatach wychowania w kontekście tendencji wychowanka do samoaktualizacji. Skutki wychowania o tyle zależą od wychowawcy, o ile, pełniąc swoją rolę zawodową o charakterze facylitacyjnym, będzie się właściwie posługiwał wyspecjalizowanym narzędziem, którym jest on sam. Trafnie to ujął I. D. Yalom (2003, s. 147), gdy podkreślał dbałość o siebie w sytuacji zawodowego udzielania wsparcia, przywołując powiedzenie Abrahama Lincolna, że gdyby miał osiem godzin na ścięcie drzewa, kilka z nich spędziłby, ostrzając siekiere.

Psychologiczne i psychoterapeutyczne źródła inspiracji

Podejścia Gestalt w pedagogice nie można analizować bez odwoływania się do psychoterapii Gestalt rozumianej również jako wspieranie procesów rozwojowych jednostki. Z kolei podstawę teoretyczną tego podejścia terapeutycznego buduje między innymi psychologia postaci (Gestalt). Jednym z najważniejszych założeń odnoszących się do podejścia Gestalt jest jego holistyczny charakter, rozumiany jako

[...] konieczność całościowego i zintegrowanego ujmowania doświadczeń – niezależnie od tego, czy dotyczą one grup, obiektów, czy jednostek – a nie dzielenie ich na dające się wyodrębnić fragmenty (Ch. Sills, F. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 11).

Pojawia się tu więc konstatacja, że całość jest czymś więcej niż tylko sumą części. Zatem, percepcja człowieka jest nastawiona na postrzeganie całości. Takie całościowe obrazy i doświadczenia powiązane z potrzebami, które chcemy zaspokoić, budują naszą wiedzę o świecie; na przykład głodny człowiek wśród wielu obiektów znajdujących się w kuchni zauważy chleb, masło czy inne artykuły żywnościowe. Koncentrując się na swojej aktualnie odczuwanej potrzebie, dopiero później dostrzeże kartkę z informacją – że przygotowany posiłek znajduje się w lodówce – czyli inny obiekt, który nie jest bezpośrednio związany z odczuwanym głodem. Takie wyjaśnienie charakteru ludzkiego postrzegania koncepcja Gestalt czerpie z psychologii postaci. Wiedza na ten temat z punktu widzenia pedagogiki wydaje się nie do przecenienia, ponieważ postrzeganie jest niezwykle istotnym elementem uczenia się.

4.1. Inspiracje psychologii postaci

Założenia psychologii postaci, znanej także pod nazwą psychologii Gestalt, opracowali Wolfgang Köhler (1924; 1933), Kurt Koffka (1935) i Max Wer-

theimer (1925). Autorzy ci odrzucili tradycję sprowadzania doświadczenia ludzkiego do elementów podstawowych, widząc zamiast nich całości, systemy, formy organizacyjne rozpatrywane jako główne przesłanki tak przeżywania, jak i zachowania. Gestalt według W. Köhlera (1924, za: F. B. Simon, H. Stierlin, 1998, s. 82–83) oznacza jednostkę lub całość wyróżniającą się z otoczenia lub tła. Elementy dające się wyróżnić w postaci są wzajemnie zależne i w swoim jednorodnym kontekście przyjmują właściwości, których nie można przypisać żadnemu pojedynczemu elementowi, a jedynie całościowemu układowi figury. Psychologowie postaci przeprowadzili wiele badań dotyczących nie tylko zjawisk zachodzących w ludzkiej świadomości (głównie spostrzegania), ale także interpretowanych psychologicznie zachowań zewnętrznych (zwierząt i ludzi) w sytuacjach złożonych, zarówno naturalnych, jaki i eksperymentalnych (T. Tomaszewski, 1998, s. 95–104). Dla rozwoju psychologii postaci duże znaczenie zyskały badania W. Köhlera nad myśleniem przeprowadzone wśród małąp człekokształtnych. W polu widzenia zwierzęcia umieszczano zawieszoną nad nim przynętę (na przykład banana) i różne przedmioty, kije bambusowe, skrzynki. Zdarzało się, że małpa po wielu próbach (wyciąganiu ręki, podskakiwaniu), nie mogąc dosięgnąć smakołyku, w radykalny sposób zmieniała swoje zachowanie. Brała w dłoń kije lub podkładała skrzynkę i dzięki temu dosięgała do przynęty. Zdaniem W. Köhlera zwierzę odbiera całościowy obraz sytuacji. Nadając najpierw znaczenie tylko bananowi i jego lokalizacji, po nieudanych próbach sięgania po jedzenie znaczenia nabiera luka między bananem a małpą, zaś kij lub skrzynka zyskuje znaczenie elementu wypełniającego ową lukę (T. Tomaszewski, 1998, s. 102–104). Taką nową organizację sytuacji, skuteczną z punktu widzenia celu działania, W. Köhler określił jako **wgląd**.

Psychologowie postaci, zainspirowani osiągnięciami fizyki dotyczącymi teorii pola, założyli, że

[...] zachowanie jest zdeterminowane przez pole psychofizyczne, stanowiące zorganizowany system nacisków czy napięć (sił), analogicznych do pola grawitacyjnego czy elektromagnetycznego. Na przykład sposób, w jaki spostrzegamy pewien przedmiot, jest zdeterminowany przez całe pole, w którym ten przedmiot się znajduje. (C. S. Hall, J. Lindzey, 1998, s. 355).

Owo pole spostrzeżeniowe, bez względu na jego zróżnicowanie, jest postacią. Postacią w rozumieniu teorii Gestalt jest zarówno całość postrzeganego pola, jak i jego składowa oraz jej część.

4.1.1. Całość a część – zarys teorii pola

Obecność teorii pola w naukach humanistycznych należy zawdzięczać Kurtowi Lewinowi (1935; 1952), który zakładał, że zachowanie człowieka jest bezpośrednią funkcją jego osobowości i środowiska. Teoria pola legła u podstaw psychologii postaci, w której zakłada się, że nie można zrozumieć

funkcjonowania organizmu bez uwzględnienia wpływów otaczającego środowiska. Polem psychologicznym, którego częścią jest człowiek, nazywa się przestrzeń wyznaczoną jakimiś granicami (T. Tomaszewski, 1998, s. 106). Innymi słowy, otoczenie jest postrzegane przez człowieka właśnie jako pole, którego on sam jest częścią. Włodzimierz Szewczuk (1998, s. 368–369), omawiając teorię pola K. Lewina, podaje, że można opisać ludzkie zachowanie (B) jako funkcję (F) tak zwanej przestrzeni życiowej (Lps), czyli całej sytuacji, w jakiej się człowiek znajduje. Ową przestrzeń budują wzajemnie zależne warunki wewnętrzne istniejące w samej jednostce (P) oraz tkwiące w otoczeniu (E). Można to zapisać w postaci wzoru:

$$B = F (Lps) = F (P, E)$$

Oznacza to, że przestrzeń życiowa (Lps) jest pierwotną, realną rzeczywistością psychologiczną, która zawiera całość możliwych determinantów zachowania. Zachowanie człowieka jest zatem zdeterminowane przez pole psychofizyczne człowieka, które w pewnym sensie można przyrównać do pola grawitacyjnego lub elektromagnetycznego. Oczywiście trzeba podkreślić, że K. Lewin zaczerpnął z nauk matematycznych i fizycznych jedynie metodę teorii pola, a nie jej treść. Autor uważał swoją teorię za twór uniwersalny, za pomocą którego można także przedstawić rzeczywistość psychologiczną (zob. E. Matłosz, 1998a, s. 3–7). Według niego człowiek jest systemem energetycznym o charakterze psychicznym, na który składają się różnorodne elementy. Główną tendencją tego systemu jest dążenie do równowagi i w sytuacji gdy między elementami systemu tworzą się napięcia, mamy do czynienia z procesami (na przykład spostrzegania, myślenia) prowadzącymi do przemieszczeń energii i przywrócenia równowagi. Jednak na przykład zmiana położenia w przestrzeni życiowej człowieka niekoniecznie wiąże się z fizyczną zmianą zajmowanej pozycji. Oto bowiem uczeń biorący udział w lekcji, która go nie interesuje, w sferze psychiki może istnieć zupełnie gdzie indziej – we własnym domu, w kinie, na spotkaniu z rówieśnikami etc. Realna i rzeczywista jest zatem nie tyle obecność fizyczna, cielesna, lecz bycie psychiczne.

Także Ch. Sills, F. Fish i P. Lapworth (1999, s. 80–85), przedstawiając założenia psychologii pola, podkreślają, że człowieka należy ujmować nie tylko w kontekście jego środowiska, ale także w powiązaniu z tym środowiskiem. Oznacza to, że człowieka można zrozumieć wtedy, gdy uwzględnimy wpływ, jakie wywiera nań środowisko. Jednocześnie każdy z nas organizuje w niepowtarzalny sposób całość środowiska w zależności od sytuacji i potrzeb, co sprzyja tworzeniu owego pola¹. Ma to szczególne znaczenie

¹ Oto propozycje ćwiczeń, które mogą przybliżyć teorię pola (por. Ch. Sills, F. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 85):

– Wyobraź sobie sytuację, w której na przykład: widzisz fotel albo czujesz zapach ogniska lub wiatr owiewa ci twarz itp. Jakie obrazy, jacy ludzie przychodzą ci na myśl? Czy masz

w relacjach terapeutycznych lub edukacyjnych, gdy podczas spotkania terapeuta z klientem czy też nauczyciel z uczniem tworzą wspólną przestrzeń, w której w każdym momencie może powstać nowe pole.

Współcześni psychologowie wyróżniają kilka podstawowych zasad charakteryzujących teorię pola. Na przykład E. Matłosz (1998a, s. 6) wymienia: zasadę powiązania, czyli konieczność zaistnienia dwóch związanych ze sobą faktów; zasadę konkretności, czyli konieczność istnienia rzeczywistych sytuacji, które zachodzą w realnej przestrzeni życiowej człowieka; zasadę współczesności, czyli konieczność istnienia różnych faktów jedynie w chwili obecnej. Z kolei Ch. Sills F. Fish i P. Lapworth w swej pracy (1999, s. 81–85) opisał teorię pola nieco szerzej, wyróżniając pięć zasad: organizacji, współczesności, niepowtarzalności, zmieniającego się procesu oraz znaczenia.

Zasada organizacji ukazuje, że skupianie się na fragmentach rzeczywistości może tworzyć jej niepełny lub wręcz fałszywy obraz. Dopiero spostrzeżenie całości sytuacji pozwala nadać jej znaczenie. W sytuacjach edukacyjnych zdobywanie przez uczniów pełnej wiedzy o świecie wymaga od nauczyciela umiejętności organizacji pola, dzięki czemu uczniowie mają możliwość integracji wiedzy o świecie.

Znaczenie ujmowania rzeczywistości w jej kontekście można zilustrować przykładem reklamy telewizyjnej przedstawiającej idącego ulicą elegancko ubranego mężczyznę, którego w pewnym momencie spycha z chodnika biegnący skinhead. Wydawać by się mogło, że mamy do czynienia z chuligańskim napadem, ale szerszy plan ukazał spadający z rusztowania ciężki przedmiot, który mógł zranić mężczyznę. Ten nowy element sytuacji zmienił jej kontekst, młody człowiek okazał się wybawcą, a nie chuliganem. Ale oto pojawia się puenta reklamy – chodzi mianowicie o gazetę, której misją będzie przedstawianie wydarzeń w ogólnym kontekście, dzięki czemu czytelnik pozna prawdziwy obraz wydarzeń. Możemy wziąć pod uwagę artystyczną stronę tego przekazu telewizyjnego, ale gdy uwzględnimy cel reklam, pojawia się jeszcze jeden kontekst sytuacji – zachęta do kupienia gazety. Aby osobiście sprawdzić, czy gazeta rzeczywiście rzetelnie opisuje wydarzenia, trzeba ją kupić i przeczytać.

Zasada współczesności wskazuje, że sens naszego aktualnego doświadczenia można odnaleźć tylko na podstawie wpływu, jaki **obecnie** wywiera na nas pole. Oznacza to, że każda sytuacja, niezależnie od jej charakteru, dzieje się **teraz**. Dotyczy to także sytuacji z przeszłości i przyszłości. Jeśli bowiem ktoś kiedyś swoim zachowaniem sprawił mi przykrość, to świadomość tego uczucia wynika z tego, iż w **aktualnym polu** moich myśli pojawiają się wspomnienia tej sytuacji; to w **aktualnym polu** moich myśli może

jakieś konkretne wspomnienia z tym związane. Opowiedz o tym innym członkom grupy. Przeanalizujcie te opowieści i odnieście je do teorii pola.

– Pomyśl o bliskiej ci osobie. Uświadom sobie, jak ją sobie wyobrazasz, w jakiej sytuacji, w jakim kontekście. Podzielcie się w grupie swoimi opowieściami. Jak teraz skomentujesz teorię pola?

zaistnieć uczucie radości z powodu planowanego za jakiś czas wyjazdu do ulubionego miejsca wypoczynku.

W szkole warto pamiętać o tym, że skuteczne uczenie się wymaga aktualnego (**tu i teraz**) zaangażowania się ucznia w przyswajanie wiedzy i umiejętności. Stąd treści, które nie zainteresują uczącego się, nie znajdują się w polu terażniejszego doświadczenia.

Zasada niepowtarzalności każdej osoby wynika z wyjątkowości doświadczenia każdego człowieka. W każdym momencie mamy do czynienia z unikalnym systemem – indywidualnym polem – którego elementem jest jednostka z jej stanem emocjonalnym, fizycznym i umysłowym.

Zasada zmieniającego się procesu podkreśla, że nic nie jest statyczne ani stałe. Życie zawsze jest procesem, w którym nieustannie zachodzą zmiany. Każde doświadczenie należy ujmować jako proces – na przykład czytając ten tekst, doświadcza się pewnej zmiany związanej z myśleniem. Gdyby nawet ktoś natychmiast ponownie przeczytał ten sam fragment tekstu, nie może niestety powtórzyć swojego pierwszego doświadczenia.

Zasada możliwego znaczenia zwraca uwagę na potencjalne znaczenia każdego elementu systemu. Zgodnie z tą zasadą nie można pomijać ani lekceważyć czegokolwiek, co znajduje się w polu.

Trzeba podkreślić, że koncepcja K. Lewina stała się alternatywą dla dominujących wówczas teorii behawioralnych i przyczyniła się w dużej mierze do rozwoju badań nad zachowaniem ludzi.

4.1.2. Podstawowe pojęcia psychologii Gestalt: postać, figura, tło

Jednym z podstawowych elementów psychologii Gestalt wyprowadzonym z teorii pola jest koncepcja figury i tła, która w dużej mierze opiera się na wynikach eksperymentów naukowych Edgara Rubina (zob. W. Szewczuk, 1937, s. 213–214). Jeśli patrzymy w **niebo** i obserwujemy **chmurę** o jakimś niezwykłym kształcie, to staje się ona **figurą**, niebo zaś jest **tłem**. Podobnie jeśli w tym zdaniu **zatrzymamy** uwagę na wyrazie wydrukowanym pogrubioną czcionką, to ów wyraz stanie się **figurą** w **tle** papierowej strony tej książki. W. Szewczuk w dalszej części swej pracy (1937, s. 71–72) omawia bardziej szczegółowo problem istnienia figury i tła w różnych sytuacjach poznawczych człowieka. Opisał między innymi eksperymenty z rozpoznawaniem figur geometrycznych w kształcie liter oraz zbiorów plam. Eksperymenty te dowiodły, że „pole wzrokowe (zmysłowe) ma tendencję do tworzenia jedności zwartych, zamkniętych” (W. Szewczuk, 1937, s. 71). Innymi słowy chodzi tu o względną powtarzalność procesu całościowego postrzegania jakiejś figury. Całościowy charakter ludzkiego postrzegania powoduje, że każdy z elementów przedstawionych na rysunku może mieć całkiem inne znaczenie i w tym momencie warto przybliżyć pojęcie jakości postaciowych opisane w XIX wieku przez Christiana von Ehrenfelsa (zob. W. Szewczuk, 1937, s. 57–58). Zwrócił on

uwagę na to, że gdy oddziałuje się bodźcami dźwiękowymi lub wzrokowymi, które tworzą jakąś melodię lub kształt, to niewątpliwie mamy do czynienia z uporządkowanym zestawem wrażeń tworzącym pewną całość. Jeśli jednak pojedyncze dźwięki melodii zostaną zagrane oddzielnie kilku osobom, to żaden ze słuchaczy nie usłyszy linii melodycznej. Taką melodię usłyszeć może jedynie osoba, której zagramy wszystkie nuty w odpowiednim porządku. Zatem melodia jest czymś więcej niż tylko sumą pojedynczych tonów. Ehrenfels nazwał to **przeżyciem kompleksowym** w przeciwieństwie do pojedynczych przeżyć prostych. Kolejnym dowodem potwierdzającym teorię jakości postaciowych jest to, że melodia lub obraz może ulegać **transpozycji**. Oznacza to na przykład, że melodię rozpoznajemy jako tę samą mimo zmiany instrumentu lub tonacji, w której jest grana. Zmiana tonacji powoduje, że w nowej formie nie powtórzy się ani jedna z nut poprzedniej melodii, a mimo wszystko utwór zostanie rozpoznany. Transpozycja polega zatem na trwałości zasadniczej istoty postaci, mimo przemiany jej części składowych. Opisujący przez Ch. von Ehrenfelsa całościowy charakter psychofizycznej istoty człowieka, znajdujemy także u W. Diltheya (za: W. Szewczuk, 1937, s. 60), który twierdził, że

[...] dzianie się psychiczne szczególnie tam, gdzie mają miejsce twory sensoryczne, nie może być zrozumiane na tle atomistyczno-mechanistycznego asocjacionizmu. Dane bezpośrednie nie tworzą nigdy agregatów. Części, czy człony, jakie można wyróżnić, nie łączą się z sobą sumatywnie, nie trwają obok siebie obojętnie, ale każdorazowo są zespolone w pewne całości, w których zachodzą między nimi określone konkretne stosunki. Można je wyodrębnić w tej całości na drodze abstrakcyjnej, ale nie wolno uważać ich za składniki całości. Całość jest czymś pierwotnym. Od całości powinna psychologia zacząć, bo tylko ujęcie całości umożliwi i określa interpretację części.

Trzeba dodać, że istnieje jeszcze inny znaczący mechanizm całościowego postrzegania. Chodzi mianowicie o skutki niedokończonych spraw. Otóż istnienie tylko niektórych elementów jakiejś sytuacji czy postaci powoduje dążenie do poszukiwania brakujących fragmentów, po to by mieć świadomość całości (zob. Ch. Sills, F. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 13). Człowiek odczuwa bowiem dyskomfort, gdy coś jest niedokończone. Na przykład jeśli w poprzednim zdaniu w wyniku pomyłki drukarskiej zamiast słowa „dyskomfort” byłoby „dyskomfor”, to czytelnik niemal automatycznie dodałby w myśli literę „t”.

Trzeba wspomnieć także o pewnych uwarunkowaniach rozpoznawania figury jako niedomkniętej. Po pierwsze, człowiek musi wcześniej zdobyć odpowiednie doświadczenie. Przecież dziecko, które na przykład jeszcze nie umie czytać, nie zwróci uwagi na błąd w opisanym wyżej przykładzie. Aby więc rozpoznać coś jako **niedokończone**, trzeba najpierw zdać sobie sprawę z tego, **co to jest**. Brak doświadczenia wyklucza w tym wypadku rozpoznanie. Po drugie, tendencja do domyknięcia figury pojawia się wraz ze

stanem gotowości podmiotu do działania, na przykład w sytuacji doświadczania niezgodności między pewnym zakodowanym wzorcem lub stanem przeszłym a odbieranym **tu i teraz** stanem rzeczywistym. W taki zatem sposób można wyjaśnić motywy działania człowieka, który podejmuje aktywność pod wpływem napięcia emocjonalnego będącego skutkiem wyodrębnienia jakiegoś problemu. Ów problem to sytuacja całkowicie lub częściowo nowa dla działającego człowieka. W rozwiązywaniu problemu dużą rolę przypisuje się **strukturalizacji** – wglądowi w sytuację, dzięki czemu zyskuje się zrozumienie złożoności elementów i często przyjmuje to formę iluminacji, nagłego zrozumienia istoty rzeczy albo tak zwanego „fenomenu aha!” (zob. S. Popek, 2001, s. 67–69). Wgląd pozwala na **restrukturalizację**, czyli ponowne połączenie elementów w nową całość. Bardzo ważną rolę spełniają tu dyspozycje indywidualne jednostki. Reorganizacja zastanej struktury sytuacji w nową jakość (postać) może napotykać trudności, stąd należy zwrócić uwagę na hamulce twórczego działania, takie jak:

- ograniczenie i zaślepienie przez nawyki;
- wierne powtarzanie tego, czego nas nauczono;
- działanie mechaniczne;
- budowanie fragmentarycznego stanowiska;
- działanie ograniczone jedynie do części struktury problemu;
- lekceważenie wewnętrznych współzależności między elementami struktury (zob. I. Rozet, 1982, s. 40).

Reasumując zatem – niewyjaśnione sprawy, wydarzenia, niedokończone rozmowy, niewyrażone uczucia pozostają w nas i utrudniają pełne zaangażowanie w to, co obecnie się dzieje. Niedomknięta figura jest zatem potencjalnym aktem działania podmiotu. Owo działanie jest uzależnione od świadomości stanu, w jakim znajduje się dostrzeżona figura. To dlatego powiększanie obszaru świadomości jest istotnym elementem współczesnego podejścia Gestalt. Zatem zarówno w psychoterapii, jak i pedagogice chodzi o rozpoznawanie różnych figur i pracę nad nimi.

4.2. Podejście Gestalt w psychoterapii jako źródło inspiracji dla pedagogiki

Swoisty fenomen gestaltowskiej psychoterapii polega na tym, że opiera się ona na syntezie wielu koncepcji, między innymi: tradycyjnej psychoanalizy (Z. Freud, K. Horney, W. Reich), teorii pola (K. Lewin), psychologii postaci (M. Wertheimer, K. Koffka, W. Köhler), tzw. psychoanalizy interpersonalnej (E. Fromm), terapii ciała (W. Reich), filozofii egzystencjalnej (M. Buber), fenomenologii (E. Husserl), holizmu (J. Smuts), buddyzmu zen (zob. D. T. Suzuki, 1991, 2004a, 2004b), psychodramy (J. Moreno).

Ponieważ Gestaltycy czerpali i nadal czerpią inspiracje z wielu źródeł, współczesny Gestalt różni się od swojej pierwotnej wersji, której idee przedstawili w 1942 roku Fritz i Laura Perls kontestujący wówczas psychoanalizę².

4.2.1. Fritz Perls i Gestalt – kontekst biograficzny gestaltowskiego nurtu w psychoterapii

Kiedy prześledzimy rozwój podejścia Gestalt w psychoterapii – tak inspirującego pedagogów – to bez wątplenia stwierdzimy, że mamy do czynienia z procesem, który nadal trwa. Współczesna praktyka Gestalt różni się od swojego pierwowzoru, ale zachowała swój holistyczny charakter. Za niewątpliwego twórcę i autora psychoterapii Gestalt uważa się Friedricha (Fritza) Salomona Perlsa, należy jednak podkreślić, że koncepcja ta zrodziła się dzięki twórczej współpracy między innymi z Lore Posner – jego późniejszą żoną, oraz Paulem Goodmanem.

Zakłada się, że wychowanie i socjalizacja każdego człowieka odbywają się w kontekście konkretnego przebiegu życia wyznaczonego przez wielopłaszczyznowe uwarunkowania, wzajemne relacje z rodziną i społeczeństwem. Zatem z punktu widzenia pedagoga, biografia F. Perlsa pełni w gestaltowskiej koncepcji psychoterapii i procesów rozwojowych rolę szczególną, ponieważ mamy do czynienia z nieustannym łączeniem osobistych projektów z wymaganiami zewnętrznymi. Przy czym chodzi tu nie tyle o życiorys, czyli przedstawienie chronologicznie obiektywnych danych w przebiegu życia, ale raczej o biografię, którą za W. Marotzkim (2000, s. 139) rozumiem jako „subiektywną konstrukcję przeżytego życia, tzn. rezultat nadawania znaczeń i sensów, które realizują się sytuacyjnie”. Biografia oznacza tym samym dokonania podmiotu, dzięki którym przeszłość jest reorganizowana w kontekście terażniejszości i przyszłości. Jednym z przykładów takiego właśnie podejścia do biografii w naukach o wychowaniu jest praca Wenera Locha *Lebenslauf und Erziehung* (za: W. Marotzki, 2000, s. 140), w której autor rozwinął tezę, że wychowanie i kształtowanie dokonują się głównie w kontekście przebiegu życia konkretnych osób. Analizy, jakie przedstawił W. Marotzki (2000), zdają się wyjaśniać wartość poznawczą badań materiałów biograficznych, analizowanych naturalnie z uwzględnieniem perspektywy fenomenologicznej. Wynika stąd, że uprawnione są pedagogiczne analizy i interpretacje kontekstu osobistego przebiegu życia każdej osoby. Przedstawienie biografii F. Perlsa ma zweryfikować hipotezę, że

² Swoje poglądy opublikowali w książce: F. S. Perls (1947), *Ego, Hunger and Agression: A Revision of Freud's Theory and Method*, London.

jego poglądy i dokonania pozostają w związku z kontekstem społecznym, w którym żył³.

Fritz Perls, a właściwie Friedrich Salomon Perls, urodził się 8 lipca 1893 roku w Berlinie. Był trzecim dzieckiem w zasymilowanej żydowskiej rodzinie zaliczającej się do niższej klasy średniej. Jak podają biografowie, poród i pierwsze miesiące życia obfitowały w komplikacje. Był wychowywany przez niekochających się rodziców, którzy często kłócili się ze sobą, dochodziło między nimi do rękoczynów. Jego matka nierzadko stosowała kary cielesne, uczucia uzależniała od tego, czy syn sprosta jej wymaganiom, ojciec zaś okazywał mu pogardę, niejednokrotnie poniżał go, używając wulgarnych określeń. Można przypuszczać, że dlatego F. S. Perls dość wcześnie zaczął buntować się przeciwko autorytarnym metodom wychowania w patriarchalnej, tradycyjnej żydowskiej rodzinie. To dlatego biografowie F. S. Perlsa podkreślają hipotezę o związku trudnych i skomplikowanych relacji z ojcem ze często szokującym klientów sposobem porozumiewania się i uprawiania terapii (P. Clarkson, J. Mackewn, 2008, s. 19). Już jako dziesięcioletni chłopiec przejawiał zaburzenia zachowania, wagarował, odmawiał odrabiania lekcji, fałszował dzienniczek z ocenami, podkradał pieniądze, zniszczył tak zwaną dyscyplinę, którą biła go matka. W wieku trzynastu lat z powodu wagarów i złych ocen został relegowany z gimnazjum. To wtedy ojciec próbował wymusić na nim podjęcie pracy fizycznej i terminowanie u rzemieślnika. Jednak F. S. Perls postanowił na własną rękę zapisać się do innego gimnazjum o bardziej liberalnych zasadach (notabene ukończył je z najlepszą lokatą w klasie). W tym czasie zachwyił go świat teatru, występował jako statysta w Teatrze Królewskim w Berlinie, zaczął działać w ekspresjonistycznym zespole rozpowszechniającym całkowite zaangażowanie aktora w rolę, występował na małych scenach. Doświadczenia teatralne uwrażliwiły go na komunikację niewerbalną i pozwoliły później na doskonalenie umiejętności budowania dramatycznego napięcia podczas pracy terapeutycznej.

W 1914 roku rozpoczął studia medyczne, które przerwała I wojna światowa. Walcząc w okopach, zatrut się gazem bojowym i był ranny. Po wojnie wrócił na studia medyczne, które ukończył w 1920 roku. Rok później uzyskał tytuł doktora i rozpoczął praktykę neuropsychiatryczną w Berlinie. W tym czasie nawiązał kontakty z berlińskimi kręgami intelektualnymi, poznał wielu filozofów, pisarzy, malarzy, lewicujących intelektualistów i politycznych radykałów. W 1923 roku na kilka miesięcy wyjechał do Nowego Jorku, gdzie bez sukcesu próbował nostryfikować swój dyplom. Powrócił więc do Berlina, otworzył praktykę neurochirurgiczną i, poznawszy Karen Horney, przez krótki czas odbywał u niej sesje psychoanalityczne. W tym okresie rozpoczął także asystenturę u Kurta Goldsteina, który w Institut

³ Szczegóły biograficzne przytaczam za: P. Clarkson, J. Mackewn (1993, 2008), C. Sills i in. (1999), W. Walker (2001), S. Ginger (2004) oraz S. Blankertz, E. Doubrawa (2005).

zur Erforschung der Folgererscheinungen von Hirnverletzungen (Instytut Badań Następstw Urazów Mózgu) prowadził badania nad zaburzeniami percepcji. Goldstein prezentował całościowe podejście do człowieka, uznając za podstawowe założenie o nierozdzielności i jedności ciała, umysłu i duszy. F. S. Perls zainteresował się wtedy pracami z psychologii Gestalt. W jego życiu pojawiła się Lore Posner – psycholog, przyszła żona i współtwórczyni psychoterapii Gestalt. Jej wiedza i umiejętności inspirowały go przez wiele lat. W tym czasie odbył niezwykle intensywną, codzienną, osiemnastomiesięczną analizę u Eugena J. Harnika – ortodoksyjnego psychoanalityka, który rygorystycznie przestrzegał dystansu wobec pacjenta. Dziś może się to wydać dziwaczne, ale E. J. Harnik unikał na przykład uścisku dłoni pacjenta, bardzo rzadko nawiązywał kontakt słowny, czasem raz na tydzień wypowiadał zdanie, szurał stopą o posadzkę, sygnalizując tym samym koniec sesji etc.

W 1928 roku F. S. Perls przerwał psychoanalizę u E. J. Harnika, otworzył własną praktykę terapeutyczną. Podjął decyzję o małżeństwie z Laurą Posner. Wznowił swoją terapię, tym razem u Wilhelma Reicha, który w swojej pracy psychoanalitycznej opierał się na pozytywnej koncepcji agresji i wychodził z założenia, że ludzkie problemy wyrażają się nie tylko w sferze psychicznej, ale mają również swoje fizyczne odzwierciedlenie pod postacią – jak to określał – **zbroi ciała**. Perls miał więc okazję doświadczać między innymi jedności cielesności i psychiki w pracy z ciałem, koncentracji na tu i teraz. Ten aktywny styl pracy wywarł wielki wpływ na stworzoną później przez niego koncepcję psychoterapii Gestalt.

Przejęcie władzy w Niemczech przez nazistów i wizja represji z powodu semickiego pochodzenia i praktyki psychoanalitycznej zmusiły Perlsa w 1934 roku do emigracji. Wraz z rodziną opuścił Niemcy i po rocznym pobycie w Amsterdamie wyemigrował do Afryki Południowej. Założył w Johannesburgu South Africa Institut for Psychoanalysis (Południowoafrykański Instytut Psychoanalizy) i w krótkim czasie stał się wziętym psychoanalitykiem pracującym w tradycyjny sposób – pięć pięćdziesięciminutowych sesji w tygodniu ze zredukowanym do minimum kontaktem z klientem. Stał się sławny i bogaty, ale jak wspominał, był wtedy „wyrachowanym trupem, jak większość psychoanalityków tamtego czasu” (za: S. Ginger, 2004, s. 43). Tam też miał możliwość zapoznania się z ideą holizmu, której głoszycielem był John Smuts, ówczesny premier rządu południowoafrykańskiego. Podejście holistyczne, czyli całościowe postrzeganie świata i wzajemnych powiązań wszechrzeczy, stało się później jednym z fundamentów koncepcji Gestalt.

W 1936 roku F. S. Perls – już jako dość zaawansowany psychoanalityk – wziął udział w Międzynarodowym Kongresie Psychoanalizy w Pradze. Przedstawił tam referat, w którym podkreślił, że instynkt głodu jest równie istotny jak instynkt seksualny, zaś agresja ma pozytywne znaczenie dla przetrwania i pojawia się u człowieka wraz z pierwszymi zębami. Tezy te nie wzbudziły oczekiwanego przez autora zainteresowania znamienitych

uczestników kongresu. Wilhelm Reich, jego mistrz, ledwie go poznał, zaś Zygmunt Freud okazał wyraźny dystans i chłodny stosunek – F. S. Perls poczuł się tym głęboko dotknięty i przez wiele lat żywił do nich urazę. Wydarzenie to skłoniło go do podjęcia pracy nad książką *Ja, głód i agresja*, którą napisał wspólnie z żoną i w pierwszym wydaniu z 1942 roku opatrzył podtytułem *Rewizja teorii Freuda*⁴. W tej pracy, odnosząc się do teorii Z. Freuda, przedstawiono nowatorskie, jak na owe czasy, poglądy na psychoterapię. W największym skrócie chodziło o to, że czynności związane z przyjmowaniem pokarmu, takie jak: gryzienie, żucie, wyplwanie albo przełykanie, trawienie i przyswajanie, są metaforą relacji człowieka z otaczającym go światem; agresję należy zaś postrzegać jako zdrowy popęd, dzięki któremu człowiek wchodzi w kontakt i wymianę ze światem. Związek F. S. Perlsa z Laurą miał zatem charakter nie tylko osobisty, ale także zawodowy. Ich praca terapeutyczna ewoluowała, odeszli bowiem od ortodoksyjnej psychoanalizy, uznając wagę podejścia holistycznego, podczas sesji eksperymentowali, nawiązywali bezpośredni kontakt wzrokowy, zwracali uwagę na emocjonalne i cielesne strony pracy z klientem.

Perls, służąc podczas II wojny światowej w armii południowoafrykańskiej jako psychiatra i terapeuta, eksperymentował z technikami terapii krótkoterminowej. Po zakończeniu wojny i służby w armii podjął decyzję o zmianie swojego dotychczasowego życia. Wyjechał do Stanów Zjednoczonych, rezygnując z dotychczasowej pozycji zawodowej, komfortu materialnego. Poznał Ericha Fromma, który zachęcił go do pozostania w Nowym Jorku i otworzenia praktyki.

W życiu Perlsa rozpoczął się kolejny ważny etap. Sprowadził do Stanów rodzinę. Nowojorscy neopsychoanalizyści, a wśród nich K. Horney i S. Sullivan, pozytywnie wyrażali się o jego książce. Poznał filozofa Paula Goodmanna, dzięki któremu nawiązał żywe kontakty z nowojorską cyganerią, lewicującymi intelektualistami, pisarzami i ludźmi teatru nowej fali. Powrócił do swojej pasji teatralnej, aktywnie uczestniczył w pracach Living Theater, którego założenia opierały się na spontanicznym – **tu i teraz** – wyrażaniu uczuć, bliskim kontakcie z publicznością, odejściu od odgrywania ról na rzecz stosowania improwizacji.

W 1949 roku Fritz i Laura Perlsowie zainicjowali grupową pracę psychoterapeutyczną, w której brali udział między innymi: Paul Goodmann – pisarz i filozof, Isador From – fenomenolog, Elliot Shapiro – psycholog, Paul Weisz – lekarz i krzewiciel buddyźmu zen, Sylwester Eastman, a później Ralph Hefferline – profesor uniwersytetu. Doświadczenia zebrane w tym okresie stanowiły ważny etap w dotychczasowych studiach F. S. Perlsa i zaowocowały wydaną w 1951 roku książką *Gestalt Therapy*, napisaną przy współpracy z P. Goodmannem i R. Hefferliem. Datę tę uznaje się za oficjalne narodziny nowego nurtu psychoterapeutycznego, który rozwijał się

⁴ Tytuł oryginału: *Ego, Hunger and Aggression. A Revision of Freud's Theory and Method*.

w dwóch ośrodkach – w Nowym Jorku i w Cleveland koło Chicago. F. S. Perls przedstawiał swoje podejście terapeutyczne podczas wykładów i spotkań od Kanady po Kalifornię i Florydę. Niestety, nie spotkał się z oczekiwanym przez siebie oddźwiękiem. Dla tego ponad sześćdziesięcioletniego wówczas człowieka była to aktywność ponad jego możliwości psychofizyczne – dało o sobie znać chore serce. Perlisa dotknął kolejny kryzys egzystencjalny – jak piszą biografowie, uważał on swoje życie za „skończone w zupełnej obojętności i braku zrozumienia” (S. Ginger, 2004, s. 45). Zdecydował się przejść na emeryturę, rozstał się z żoną i wyjechał do Miami na Florydzie, gdzie nadal prowadził terapię z kilkoma klientami, ale żył w poczuciu samotności i wycofania. Podczas pobytu na Florydzie przeżył burzliwy, namiętny dwuletni romans ze znacznie młodszą od siebie – trzydziestodwuletnią kobietą. Porzucony przez nią powrócił do wędrownego trybu życia, jeżdżąc z wykładami i pokazami od miasta do miasta. Mając prawie siedemdziesiąt lat, podjął półtoraroczną podróż po świecie. Żył w izraelskich kibucach, małych wioskach zamieszkałych przez młodych artystów, przeżył fascynację obecnym tam liberalnym stylem artystycznego życia. Potem udał się do Japonii, gdzie spędził kilka miesięcy w klasztorze zen. Wiosną 1964 roku postanowił osiąść w Esalen Institute, który był wówczas mekką humanistycznie zorientowanej psychologii. Założyciele instytutu – M. Murphy i R. Price – zapraszali znane osoby, by stworzyć klimat dla Ruchu Rozwoju Potencjału Ludzkiego. Perls prowadził tam pokazy i sesje terapii Gestalt. Wówczas jednak jego praca nie zyskała większego rozgłosu.

Osiągnięcia F. Perlisa zostały bardziej dostrzeżone dopiero na fali rewolty młodzieżowej 1968 roku. Podejście Gestalt wpisało się idealnie w głośnie wówczas kontestację przez młode pokolenie konsumpcyjnego stylu życia i dążenie do **być** zamiast **mieć**. W upowszechnieniu psychoterapii Gestalt dużą rolę odegrał magazyn „Live”, na łamach którego ukazał się artykuł poświęcony F. S. Perlowski i jego sposobom pracy terapeutycznej. Do Esalen z całego świata zaczęli tłumnie zjeżdżać zarówno ludzie poszukujący w Gestalcie wsparcia dla swoich poszukiwań sensu życia, jak i psychologowie i psychoterapeuci, którzy chcieli się uczyć się Gestaltu od człowieka okrzykniętego wówczas **Wielkim Starcem z Esalen**. Publikowano przebieg jego seminariów, rejestrowano je na taśmie filmowej. Wśród osób współpracujących wówczas z F. S. Perlssem lub zainspirowanych jego terapią można wymienić takie znane postaci, jak: G. Bateson, A. Lowen, E. Berne, J. Lilly, S. Grof, J. Grindler, R. Bandler, C. Naranjo, J. Simkin.

Perls zasłynął swoim sposobem pracy **na gorącym krześle**. Jego relacja z klientami miała wtedy często konfrontacyjny, wręcz prowokacyjny charakter. To podejście trafiło na podatny grunt społecznej akceptacji odrzucania ograniczeń, rozwijania własnej indywidualności. Jak pisali Ch. Sills F. Fish i P. Lapworth (1999, s. 19):

słynne powiedzenie Perlsa: „porzuć rozum i dotrzyj do swych zmysłów” oznaczało pierwotnie rodzaj zachęty dla ludzi, by zamiast analizować siebie i zastanawiać się nad sobą, zaczęli być sobą. Czasami jednak zasada ta brana była zbyt dosłownie – ludzie działali impulsywnie, nie zastanawiając się nad konsekwencjami swojego postępowania.

Równocześnie pojawił się drugi nurt terapii Gestalt, tworzony i rozwijany przez niektórych współpracowników F. S. Perlsa – między innymi przez jego żonę, a także przez E. Fromma, E. i M. Posterów i J. Kepnera. W tym nurcie podkreślano rolę i znaczenie podmiotowej relacji psychoterapeuty i klienta, w której terapeuta rzeczywiście akceptuje, widzi i słyszy klienta. Pełen szacunku i uwagi terapeuta pomagał klientowi w nawiązaniu kontaktu z zakłóconymi relacjami z sobą samym i z osobami z jego otoczenia społecznego. Kontakt terapeuty z klientem służył rozwijaniu samoświadomości.

W 1969 roku F. Perls postanowił urzeczywistnić wielką ideę swego życia i stworzyć ośrodek, rodzaj wspólnoty, w której można żyć po gestaltowsku przez dwadzieścia cztery godziny na dobę. Zakładał, że każdy, kto zechce być członkiem tej wspólnoty, przez kilka miesięcy będzie miał okazję pracować nad swoim rozwojem, by potem móc wykorzystać odkryty potencjał w codziennym życiu poza społecznością terapeutyczną. Kupił więc starą przystań rybacką na zachodnim wybrzeżu Kanady i wraz z kilkoma współpracownikami rozpoczął urządzanie ośrodka. W tamtym czasie mówił o sobie, że jest wreszcie szczęśliwy i spełniony. Znany i podziwiany, niestrudzenie upowszechniał swoje idee terapeutyczne. Niestety, nie dane mu było dokończyć rozpoczętego dzieła, pogarszał się stan jego zdrowia, podejrzewano u niego nowotwór trzustki. Podał się operacji, ale niedługo potem miał zawał serca i zmarł 14 marca 1970 roku.

Z bogatej biografii F. Perlsa wynika więc, że na powstanie, kształtowanie się i rozwój jego gestaltowskiego podejścia do psychoterapii złożyło się wiele osobistych i środowiskowych uwarunkowań. Ważna była między innymi jego sytuacja rodzinna – relacje z rodzicami, szczególnie złe relacje z ojcem i klimat wychowawczy panujący w domu. Istotne było także to, że doświadczając wielkiego wpływu psychoanalizy na swoje życie, przez prawie pół wieku i większą część swej aktywności zawodowej, pozostawał jednak w konflikcie z większością psychoanalityków z Z. Freudem na czele. Założenia jego terapii Gestalt wynikały z twórczej krytyki psychoanalizy i obejmowały między innymi: rolę świadomości jednostki zamiast nieświadomej dynamiki popędów; przesunięcie akcentu z popędu seksualnego na popęd głodu oraz uznanie niektórych przejawów agresji za pozytywny wymiar życia; zwrócenie uwagi na mechanizmy samoregulacji organizmu oraz kreatywność człowieka; rezygnację z klasycznej psychopatologii; użyteczność przeżywania tu i teraz zamiast analizowania przeszłości; naturalne, spontaniczne relacje z klientem zamiast interpersonalnego dystansu itd.

Choć F. S. Perls był niewątpliwie ojcem duchowym psychoterapii Gestalt, trzeba zaznaczyć, że w istocie początki tego podejścia stworzył wraz z zespołem ludzi: L. Posner, P. Goodmannem i R. Hefferlinem. Jego śmierć nie zahamowała dalszego rozwoju tego nurtu psychotherapeutycznego i współczesny Gestalt różni się od swojego pierwowzoru. Dzięki twórczej pracy wielu osób, które inspirowały się nawzajem, stał się uznawanym powszechnie podejściem terapeutycznym i psychoedukacyjnym, niezwykle bogatym i ciekawym zarówno teoretycznie, jak i praktycznie.

4.2.2. Psychoterapia a holistyczna wizja człowieka

Słuszne wydaje się założenie, że przesłanki antropologiczne są podstawą kreowania obrazu człowieka z perspektywy terapeutycznego podejścia Gestalt. Trzeba tu nawiązać z jednej strony do arystotelesowskiej tezy, że ludzi postrzega się jako *zoon politikon*, czyli istoty społeczne, a z drugiej zaś do przesłanki, że

[...] człowiek jest postrzegany jako istnienie w czasie ciała, psychiki i ducha w środowisku społecznym i ekologicznym, jako podmiot z uświadomionymi i nieuświadomionymi dążeniami, pozostający w relacjach ze światem i bliźnimi (H. Petzold, 1993, s. 19).

Człowiek zatem, wchodząc w związki z innymi ludźmi, w twórczym procesie urzeczywistnia swój potencjał, dzięki któremu istnieje cywilizacja, kultura, społeczeństwo (I. Orth, H. Petzold, 1993, s. 99).

Jednym z argumentów potwierdzających użyteczność wiedzy humanistycznej jest to, że dzięki niej można poszukiwać odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek. Opisane wyżej przesłanki antropologiczne wyraźnie wskazują, że wizja człowieka w podejściu Gestalt ma holistyczny wymiar, charakteryzowany przez następujące założenia:

- **Całościowość** – ciało, myśli, emocje, doznania cielesne i spostrzeżenia współistnieją ze sobą, tworząc człowieka jako całość. Dzięki ciału, umysłowi i psychice jednostka całościowo odbiera rzeczywistość, w której istnieje.
- **Samoświadomość** – jest warunkiem *sine qua non* procesu Gestalt i należy ją rozumieć jako zwracanie uwagi na emocje i myśli pojawiające się w danej chwili lub aktualne działanie. A zatem – typowe dla Gestalt nie jest bynajmniej angażowanie się w to, co było lub może się zdarzyć w życiu osoby, lecz aktywność umiejscowiona w czasoprzestrzeni **tu i teraz**. Wiąże się z tym kierowanie uwagi na **strumień świadomości**. Polega to na relacjonowaniu aktualnie odbieranych różnorodnych bodźców, myśli i emocji. Gestaltysty posługują się tą techniką, uznając ją za wartościowy sposób pobudzania, rozwijania i praktykowania samoświadomości⁵. Należy

⁵ Strumieniowi świadomości w ujęciu teoretycznym i praktycznym poświęcony jest cały rozdział czwarty książki: Ch. Sills, F. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 29–40. Pisze o tym także J. Mellibruda (2001).

zaznaczyć, że tę technikę pierwsi wykorzystywali psychoanalitycy zachęcający pacjentów, by ci relacjonowali każdą myśl, jaka przychodzi im do głowy. Dokonanie przez człowieka terapeutycznej zmiany w sobie i we własnym życiu jest możliwe dzięki uświadomieniu sobie stanu, w którym się obecnie znajduje. Każdy bowiem może uświadamiać sobie swoje emocje, myśli, doznania cielesne i spostrzeżenia. Owa samoświadomość istnieje w trzech sferach – wewnętrznej (świadomość swojego ciała, uczuć i emocji), pośredniej (fantazje, wyobrażenia, myśli) oraz zewnętrznej (zmysły – widzenie, słuchanie, smakowanie, wąchanie, dotykanie, mówienie, poruszanie się).

- **Samoregulacja** – naturalną tendencją człowieka jest utrzymywanie stanu równowagi. Z fizjologicznego punktu widzenia pocenie się jest reakcją na przegrzanie organizmu, szybsze oddychanie jest spowodowane wzmożonym wysiłkiem, zaś pragnienie jest sygnałem o utracie wody.
- **Figura i tło** – w kontakcie z otoczeniem wyodrębniamy pewne obiekty, inne zaś pozostają w tle. Przypomina to działanie obiektywu aparatu fotograficznego, w którym ustawiamy ostrość na jakiś przedmiot, przez co reszta staje się nieostrym tłem. We wspomnianym wcześniej przykładzie – dla człowieka odczuwającego głód kuchnia będzie tłem, zaś produkty żywnościowe – figurą. Klasycznym podręcznikowym przykładem figury i tła jest czarno-biały rysunek przedstawiający biały kielich – jako figurę, i czarne profile twarzy – jako tło, bądź odwrotnie: kielich jako tło, zaś profile jako figurę.
- **Domykanie całości** – ludzie mają nie tylko naturalną zdolność do widzenia całości, ale także odczuwają potrzebę domknięcia niedokończonych spraw, które mogą ciągle zaprzętać uwagę i utrudniać pełne przeżywanie teraźniejszości. Przykładem może być uczenie się czytania przez dziecko (o nie zaburzonej percepcji), które zaczyna układać wyrazy w zdania bez zwracania szczególnej uwagi na pojedyncze litery. Potrzeba domknięcia całości powoduje na przykład zainteresowanie kolejnymi odcinkami serialu filmowego, które kończą się często w najmniej oczekiwanym momencie.
- **Odpowiedzialność** – świadomość samego siebie dzięki zmysłom, myśleniu i zachowaniu, implikuje przekonanie, że człowiek sam kieruje reakcjami na otaczający świat. To tworzy podstawę wzięcia odpowiedzialności za swoje życie, za to, kim człowiek jest i co może zmienić.
- **Zaspokojenie potrzeb** – każdy człowiek odczuwa wewnętrzne potrzeby – fizyczne, psychiczne, społeczne – i posiada naturalną zdolność do ich zaspokajania.
- **Wartość człowieka** – ocenianie tego, jak człowiek się zachowuje, przestaje być istotne, ponieważ ludzie nie są z natury ani dobrzy, ani źli. Każdy jest tym, kim jest tu i teraz. W terapii podkreśla się doświadczanie i odnajdywanie wartości samego siebie.

- **Tu i teraz** – wyjaśniając to określenie najlepiej posłużyć się stwierdzeniem „jesteśmy tutaj i to dzieje się teraz. Poza tym momentem cała ludzka wiedza jest tylko fantazją” (zob. Ch. Sills F. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 17). „Tu” określa miejsce, w którym aktualnie jesteśmy, zaś „teraz” oznacza teraźniejszość. Istniejemy tylko w teraźniejszości, także wtedy, gdy doświadczamy przeszłości, przypominając ją sobie, bądź wyobrażamy sobie przyszłość, starając się przewidzieć ją właśnie tu i teraz.
- **Wzajemne powiązania** – człowiek jest istotą społeczną, nawiązuje kontakty i stanowi część swojego otoczenia. Zatem utrzymywanie i rozwijanie dobrych relacji ze swoim środowiskiem jest podstawą do określania i odnajdywania siebie samego (por. C. Sills, F. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 16–18).

William R. Passons (1986, s. 18–19), omawiając teoretyczne podstawy terapii Gestalt, postawił ważne pytanie: kim jest człowiek?⁶ Poszukując odpowiedzi na to pytanie, odniósł się do publikacji znaczących terapeutów gestaltystów i przedstawił główne założenia dotyczące natury człowieka:

1. Człowiek jest całością. Oznacza to, że jest ciałem, emocjami, myślami, wrażeniami, spostrzeżeniami, które są wzajemnie zależne od siebie.
2. Człowiek jest częścią swego środowiska i nie może być zrozumiany poza nim.
3. Człowiek jest raczej proaktywny niż reaktywny.
4. Człowiek jest zdolny do uświadamiania sobie swych wrażeń, myśli, emocji i spostrzeżeń.
5. Człowiek posiada samoświadomość i dlatego jest zdolny do dokonywania wyborów, i dlatego jest odpowiedzialny za swe ukryte i jawne zachowania.
6. Człowiek posiada potencjał, środki i zasoby, by żyć efektywnie i rozwijać się.
7. Człowiek doświadcza siebie tylko w teraźniejszości. Przeszłość i przyszłość mogą być doświadczone dzięki wspomnieniom i antycypacji.
8. Człowiek w swej istocie nie jest ani dobry, ani zły.

Można więc stwierdzić, że z punktu widzenia antropologii podstawę terapeutycznej koncepcji Gestalt stanowi człowiek, który jest pozytywnie nastawiony do siebie, jest świadomy swoich potrzeb i stara się je twórczo zaspokajać, ma dobre kontakty interpersonalne, świadomie kieruje swoim życiem, jest odpowiedzialny za siebie, całościowo postrzega siebie i otaczający świat i aktywnie w nim uczestniczy. Kontakt z sobą i ze światem – z osobami (Ja – Ty) i rolami, jakie pełnią (Ja – To) – odbywa się tu i teraz, przyczyniając się do rozwoju jednostki.

⁶ W. R. Passons wyraźnie zazaczył, że jego poglądy odnoszą się do człowieka postrzeganego jako zdrowa, a nie patologiczna jednostka.

4.2.3. Cykliczność procesu doświadczania

W gestaltowskim wyjaśnianiu istoty funkcjonowania człowieka podkreśla się zjawisko cykliczności, którego doświadczamy na każdym kroku. Można bowiem założyć, że wszystko w życiu ma charakter cykliczny – ze swoim początkiem, środkiem i końcem. Cyklicznie zmieniają się pory roku, cykl dobowy dzielimy na dzień i noc, w cyklu oddychania bierzemy wdech a potem robimy wydech, w cyklu odżywiania się odczuwamy głód i jego zaspokojenie itd. Doświadczamy także cyklu życia – od narodzin, przez różne stadia dojrzewania, do starości. F. S. Perls, F. R. Hefferline i P. Goodman (1980, s. 433–434) stwierdzili, że każde ludzkie doświadczenie rozpoczyna się, rozwija się i kończy. Zatem w odniesieniu do gestaltowskiej relacji między organizmem człowieka i jego otoczeniem zaproponowali, by używać pojęcia **kontakt** i wyodrębnić cztery jego fazy: **pre-kontakt**, **wejście kontakt**, **pełny kontakt** i **post-kontakt**. Kolejni teoretycy Gestaltu różnie przedstawiali tę kwestię i wyodrębniali od trzech do dziesięciu faz (zob. S. Ginger, 2004, s. 52; M. Petit, 1996, s. 143). Pojawiło się też nowe pojęcie – **cykl doświadczania**, w którym kontakt był elementem integralnie związanym z innymi fazami (zob. Ch. Sills, F. Fish, P. Lapworth. 1999, s. 53–57; S. Ginger, 2004, s. 51, 146). Istotą cyklu doświadczania jest jego samoregulacyjny charakter. Jak wyjaśnia Victor Chu (1993, s. 21), cykl doświadczenia, wymiany ze światem, można zrozumieć, posługując się przykładem procesu przyjmowania pokarmu. Tu warto wspomnieć o wpływach psychoanalizy na teorię Gestalt – w psychoanalizie także uwzględnia się popędy jako ważny wyznacznik ludzkiego działania. Różnica polega jednak na tym, że w psychoanalizie zwracano szczególną uwagę na popęd seksualny, zaś w terapii Gestalt – na popęd głodu. Na przykład człowiek po urodzeniu instynktownie poszukuje pokarmu i odżywia się mlekiem matki. Podstawowym sposobem pobierania pokarmu jest więc ssanie. Potem jednak w okresie niemowlęcym, gdy pojawiają się pierwsze zęby, człowiek staje się zdolny do gryzienia, przeżuwania i smakowania. Rozwój organizmu jest możliwy dzięki skomplikowanej przemianie materii rozdrobnionego pokarmu (między innymi obcych białek i węglowodanów, obcego tłuszczu na własne białka, węglowodany i tłuszcze). Rozdrobniony obcy materiał podlega trawieniu, a następnie jest wchłaniany w jelitach i przechodzi do krwi. Z kolei z krwi są pobierane materiały budulcowe i energetyczne niezbędne do życia, zaś niestrawione resztki pokarmu są wydalane. Zatem dzięki asymilacji materiał **obcy** staje się w końcu materiałem **własnym**.

W koncepcji terapeutycznej Gestalt takie właśnie niezakłócone przemiany symbolizują rozwój i dojrzewanie. Podczas pobierania pokarmu dochodzi do smakowania, które poprzedza trawienie. Rozpoznanie smaku pozwala zróżnicować pożywienie na smaczne i niesmaczne, pożywne i szkodliwe. Ważną funkcję pełni wtedy wstręt, dzięki któremu można podejmować decyzję o odrzuceniu produktów niesmacznych i szkodliwych.

Alternatywa przyjąć lub odrzucić staje się symbolem odpowiedzialności i wolności jednostki. Z drugiej strony mogą się pojawić negatywne skutki odrzucenia tego, co jest pożywne, i przyjmowania tego, co jest szkodliwe.

Kontakt jednostki z otoczeniem można więc z pewnym uproszczeniem porównać do procesu przyjmowania pożywienia. Podobnie jak każdy organizm potrzebuje pokarmu, by przetrwać, tak każdy człowiek – zwłaszcza dorastający – potrzebuje informacji i wskazówek o swoim zachowaniu w otoczeniu społecznym. Zachowanie to może wpływać z własnych doświadczeń bądź z nakazów, zakazów, rad i wzorców pochodzących z otoczenia. Człowiek może przyjmować (podobnie jak pokarm) własne i obce doświadczenia, by sprawdzać ich wartość. Jeśli wzorce zostaną uznane za przydatne, są internalizowane. Jednak ich przydatność powinna być nieustannie aktualizowana. Jeśli jednak człowiek dojdzie do wniosku, że zewnętrzne reguły zachowań są dla niego nieodpowiednie, to na nim spoczywa odpowiedzialność za ich odrzucenie. Może to spowodować konflikt z otoczeniem, który powinno się uznać za podstawę rozpoznania i rozwiązania problemu. Można wybrać kompromis lub inny sposób zachowania, odejść, szukać nowych doświadczeń, nowego otoczenia itd. Najważniejsza jest bowiem odpowiedzialność jednostki w wymianie z otoczeniem.

Trzeba tu wspomnieć o jeszcze jednym pojęciu, mianowicie o **organizmicznej samoregulacji**, przez którą F. S. Perls rozumiał zaspokajanie przez człowieka przede wszystkim potrzeb pojawiających się na pierwszym planie. Można tu przywołać przykład kierowcy, który ruszając w długą drogę, radośnie oczekuje na dotarcie do miejsca, gdzie spędzi urlop. W tym momencie zaspokojenie potrzeby wypoczynku wysuwa się na pierwszy plan. Ale przecież podczas jazdy samochodem pierwszoplanowa staje się potrzeba bezpieczeństwa. Jej zaspokojenie wymaga uważności skierowanej na znaki drogowe oraz sytuację na drodze. Skupienie uwagi na tych elementach aktualnej sytuacji pozwala uniknąć potencjalnego niebezpieczeństwa.

V. Chu (1993, s. 21) opisał prostotę i jednoczesną złożoność zjawiska samoregulacji, przywołując przypowieść o uczniu, który zwrócił się do mistrza zen, by ten wyjaśnił mu tajemnicę swojej doskonałości. Wtedy mistrz zen odparł:

– Kiedy jestem spragniony – piję. Kiedy jestem głodny – jem. Kiedy jestem zmęczony – śpię.

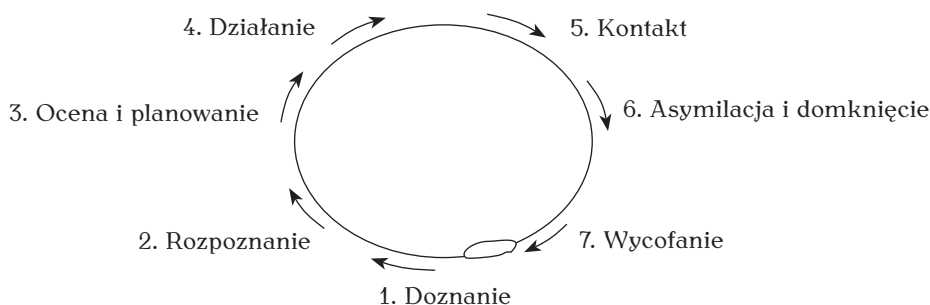
Cykl doświadczania opiera się zatem na samoregulującym się procesie nieustannego tworzenia i znikania postaci. Ów proces przebiega w ten sposób, że raz po raz na pierwszym planie naszej uwagi pojawia się figura (spostrzeżenie, potrzeba, wrażenie, emocja), która tworzy się na tle aktualnego ogólnego stanu naszego organizmu. Stąd można powiedzieć, że między tłem i każdą figurą zachodzi nieustanna wymiana. Pojawiająca się w świadomości człowieka figura (na przykład poczucie głodu) wywołuje dążenie do jej zamknięcia (na przykład zaspokojenia głodu). Dzieje się to dzięki skutecznemu kontaktowi z otoczeniem (na przykład dzięki przygotowaniu posiłku). Wtedy postać dopełnia się, powraca do tła, robiąc miejsce

nowej figurze⁷. Warto tu wspomnieć o światowej sławy podróżniku, dziennikarzu i pisarzu nominowanym do literackiej nagrody Nobla – Ryszardzie Kapuścińskim (2002, s. 110), który z parapsychologicznej perspektywy przedstawił taki oto opis nieprzerwanego procesu pojawiania się i znikania postaci:

Wszyscy jesteśmy fotografami posługującymi się zmienną ogniskową. Dzięki jej właściwościom, poruszając pierścieniem obiektywu, możemy obraz każdego obiektu czy sceny powiększyć lub zmniejszyć, wyodrębnić albo pominać. Z pomocą tego właśnie mechanizmu manipulujemy obrazami świata. Jedne utrwalamy, inne skazujemy na niebyt. Ale ponieważ każdy, w każdej chwili i miejscu, ciągle tą zmienną porusza i przedstawia, każda rzecz wygląda na milion sposobów różnie i w związku z tym, na tych milion sposobów jest również widziana i przeżywana.

Cykl doświadczania i jego poszczególne stadia można przedstawić na schemacie (por. Ch. Sills, F. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 53–57):

Schemat 14. Cykl doświadczania



Źródło: Ch. Sills, F. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 56.

Zatem ów proces przebiega w taki sposób, że najpierw pojawia się **doznanie**, czyli bodziec pochodzący ze świata zewnętrznego lub naszego organizmu. Dla osoby A może to być na przykład potrzeba fizjologiczna, dla osoby B – spostrzeżenie, dla osoby C – emocja. Osoba A czuje niepokój w okolicy żołądka, B słyszy dzwonek w swoim mieszkaniu, C na lotnisku czuje ucisk w okolicy gardła. Doznanie staje się figurą dzięki **rozpoznananiu**, uświadomieniu sobie tego, co niesie ze sobą bodziec. Osoba A uświadamia

⁷ Gestaltowska organizmiczna samoregulacja ma swój odpowiednik na przykład w filozofii buddyjskiej, według której umysł nie może się koncentrować na dwóch rzeczach jednocześnie. Przykładem ilustrującym to zjawisko może być medytacja w sytuacji gdy martwimy się czymś, co stało się w przeszłości lub tym, co może się wydarzyć w przyszłości. Uczucie przykrości zniknie z naszego pola doznań, jeśli wejdziemy w stan medytacji na przykład przez przeniesienie uwagi na swój oddech i całkowite skupienie się na nim (zob. Bstan-'dzin-rgya-mtsho [XIV Dalajlama], 2002, s. 85–96).

sobie, że jest głodna; osoba B rozpoznaje, że dzwonek pochodzi z telefonu komórkowego znajdującego się w innej części mieszkania; osoba C ucisk w gardle rozpoznaje jako wzruszenie. Rozpoznanie skutkuje reakcją na bodziec, nadawaniem mu dokładnego znaczenia, jego **oceną i planowaniem** działania, mobilizowaniem energii. Osoba A postanowi zrobić sobie coś do jedzenia; osoba B uzna, że zaraz podniesie słuchawkę; osoba C odczuje chęć przytulenia obiektu swojego wzruszenia, na przykład dawno niewidzianej matki. Aby urzeczywistnić zamiar, człowiek podejmuje **działanie**. Wprowadza w życie swój plan według znanego sobie wzoru albo eksperymentuje. Osoba A przygotowuje sobie kanapkę; B idzie do drugiego pokoju, podnosi słuchawkę telefonu i włącza go; C kieruje się ku matce, otwiera ramiona. Gdy człowiek jest już w pełni zaangażowany w działanie, następuje faza **kontaktu**: A odczuwa smak zjadanej kanapki, delektuje się nią; B słyszy w słuchawce głos i rozmawia; C obejmuje matkę i czuje płynące po policzku łzy wzruszenia. Jeśli dzięki kontaktowi zaplanowany cel został osiągnięty, następuje **asymilacja i domknięcie postaci**, co można określić jako stan fizycznego i psychicznego zadowolenia: osoba A czuje się syta; osoba B ma świadomość, że otrzymała ważny telefon; osoba C zaspokoiliła swoją tęsknotę za dawno nie widzianą matką, łzy przyniosły ulgę i ucisk w gardle zniknął. Opisowany proces samoregulacji ma charakter dynamiczny. W tym stadium człowiek rozpoznaje, czy potrzeby wynikające z zaistniałej sytuacji istotnie zostały zaspokojone, dokonuje jakby powtórnej oceny. W procesie tym możliwy jest powrót – do stadium oceny i planowania, a następnie działania, kontaktu itd.

Jeśli dotychczasowa aktywność istotnie doprowadzi do domknięcia figury, następuje wycofanie, odwrócenie od niej uwagi⁸. Wtedy z tła może się zacząć wyłaniać nowa figura. Osoba A, zaspokoiwszy głód, może uciąć sobie drzemkę albo zwrócić uwagę na nieporządek w kuchni i zacząć sprzątać; osoba B, skończywszy rozmowę telefoniczną, może skupić swoją uwagę na ubieraniu się albo myciu zębów; osoba C może zacząć szukać prezentu, by obdarować nim matkę; itd.

⁸ Doświadczeniu domykania całości mogą sprzyjać następujące ćwiczenia: (por. Ch. Sills, F. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 78): 1. Jeśli masz przed sobą tę książkę lub jakąś inną, zastoń czystą kartką cały lewy brzeg jakiejś strony (około 3 centymetrów). Spróbuj przeczytać teraz jedną lub kilka linijek. Zauważ, jak wiele słów, zwrotów czy zdań możesz dokończyć, mimo że niektóre słowa są częściowo lub w całości zasłonięte. 2. Przygotuj kartkę papieru i przybory do rysowania. Weź do ręki na przykład kredki, flamastry, długopis i, nie patrząc na papier, bazgraj przez dłuższą chwilę. Następnie, obracając kartkę w różne strony, przyjrzyj się, jaki powstał obraz (lub obrazy). Zwróć uwagę na to, w jaki sposób dodajesz lub pomijasz pewne elementy, by znaleźć obraz narysowany na kartce. 3. Jakie uzupełnienia brakujących fragmentów poniższych zdań przychodzą Ci spontanicznie do głowy? Nie depcz trawni..... Ten się śmieje, kto się ostatni. Każdy ma tatę i 4. Być może na bieżąco wypełniasz wszystkie swoje zadania życiowe. Jeśli tak nie jest, zrób listę tych zadań, które ostatnio nieustannie zaprzętały Twoje myśli, gdyż wymagały dokończenia. Czy któreś z nich możesz teraz dokończyć? Zrób to. Jak się czujesz ze świadomością, że zadanie jest zakończone? Jeśli chcesz, spróbuj dokończyć inne zadania. Jeśli na Twojej liście są jeszcze inne, nierozwiązane zadania życiowe, to jak się czujesz z tą świadomością?

Warto dodać, że między wycofaniem (stadium ostatnim) a doznaniem (pierwszym stadium) uwaga ukierunkowana na jakiś konkretny cel słabnie i pojawia się rodzaj **punktu zerowego**, który staje się elementem każdego zdarzenia. Jego znaczenie podkreślił Salomon Friedländer (1918) w filozoficznym dziele pod znamienym tytułem „Twórcza obojętność”. Ów stan możemy odczuwać jako specyficzny rodzaj świadomości, nie zajmujemy się wtedy ani wspomnieniami ani planami na przyszłość, doświadczamy tu i teraz gotowi zareagować na bodźce z otaczającego świata bądź z naszego organizmu. Słowem – jesteśmy gotowi utworzyć kolejną postać. F. S. Perls (2002, s. 81) określał to jako twórczą pustkę, rodzaj kreatywnej obojętności. Z kolei H. Dauber (2001b, s. 123) pisał o płodnej próżni, która w naturalny sposób może się zamienić w twórczą aktywność i przyczynić się do rozwoju, ale może także wywołać niepokojącą pustkę i lęk. W tym drugim przypadku mamy do czynienia z wyraźnie zaburzoną samoregulacją i w takiej sytuacji może być potrzebna pomoc terapeuty.

O obszarze między **wycofaniem** a kolejnym **doznaniem** pisał także C. G. Jung. Posłużył się przykładem ze swojej biografii, odnosząc się do okresu, w którym odmienne od Z. Freuda poglądy spowodowały jego izolację w ruchu psychoanalitycznym. Nazwał ten czas okresem wewnętrznej niepewności, stanem dezorientacji. Prowadząc jednak nadal swoją pracę psychoterapeutyczną, całkowicie odszedł od psychoanalizy i bez odnoszenia się do jakiegokolwiek teorii, postanowił całkowicie otworzyć się na pacjenta. Słuchał uważnie opowieści o snach i fantazjach każdego z nich i ograniczał się do pytań w rodzaju: „Co przychodzi panu/pani na myśl w związku z tym?”; „Jak pan/pani to rozumie?”; „Jaka jest tego przyczyna i co pan/pani o tym sądzi?” (zob. J. S. Bolen, 1999, s. 38). Ten okres życia C. G. Junga można porównać do opisywanego w teorii Gestalt stanu twórczej obojętności. Ów stan zapoczątkował przemianę wewnętrzną znanego psychologa, która zaowocowała stworzeniem jednej z uznanych do dziś w świecie teorii psychologicznych.

Z kolei Amy Mindell (1996, s. 70) ów stan określa jako zdystansowanie i uważa, że jest ono

szczególną postawą emocjonalną, która pozwala nie przywiązywać się do sytuacji, lecz wykroczywszy poza jej ramy, odnaleźć czynnik meta – zewnętrzny punkt widzenia. Każdy z nas zna z własnego doświadczenia poczucie dystansu, które pojawia się w chwilach wycofania i bierności, kiedy nie mamy ochoty nic robić i czujemy się oderwani od rzeczywistości, albo też chcielibyśmy się od niej oderwać. Poddając się takiemu nastawieniu, zyskujemy nową perspektywę [...].

Takie zdystansowanie sprzyja wychodzeniu poza nawykowe rozwiązania, pozwala poprowadzić się swoistej niewiedzy i odnaleźć w sobie odkrywczy umysł i nieskrępowanie. W takim specyficznym stanie otwarcia można zauważyć to, czego nie dostrzeże człowiek napięty, zorientowany na przy-

kład na sukces. Owa swoista uważność⁹ pozwala rozpoznać mało wyraźne sygnały, które zwykle giną w tle; na przykład A. Mindell (1996, s. 78–79) zachęcała swoich stażystów, by po intensywnym i długim szkoleniu zagłębili się w doświadczanie nie-myślenia i sprawdzili, jak to wpłynie na ich pracę. Okazało się, że wielu z nich poczuło ulgę, gdy tylko porzucili wyobrażenia i otworzyli się na „nieoczekiwany, włączający się samorzutnie przejaw świata”. Z całą pewnością żaden człowiek nie jest błyskotliwy i mądry przez dwadzieścia cztery godziny na dobę. Zatem chwile niewiedzy, wycofania i tak zwanego lenistwa należy traktować jako naturalną, wręcz konieczną część ludzkiego doświadczenia.

Tabela 7. Cykl doświadczania u osoby zdrowej i zaburzonej

Faza cyklu doświadczania	Osoba zdrowa	Osoba zaburzona
Faza pierwsza	... Płodna pustka	Pustosłowie, gadanina, niedokończone postaci (Gestalty)
Faza druga	Deficyt organizmu – kontakt z potrzebą	Deficyt organizmu – trudności w kontakcie z potrzebą
Faza trzecia	Dążenie do satysfakcji	Reaktywacja niedokończonych postaci (Gestaltów)
Faza czwarta	Identyfikacja potrzeby – wyłanianie się wyraźnej postaci (Gestaltu)	Reaktywacja dawnych potrzeb
Faza piąta	Ekscytacja (mobilizacja) sensoryczna i motoryczna	Lęk, unieruchomienie
Faza szósta	Kontakt	Unikanie
Faza siódma	Wybór sposobu reakcji	Odtwarzanie starych wzorców
Faza ósma	Działanie – zaspokojenie potrzeby	Niespójna aktywność
Faza dziewiąta	Świadomość satysfakcji	Frustracja
Faza dziesiąta	Odoczynek. Płodna pustka...	Impas
...Faza pierwsza...	... Płodna pustka...	... Pustosłowie, gadanina, niedokończone postaci (Gestalty)...

Źródło: M. Petit, 1996, s. 143.

⁹ Pojęcia **uważność** – w sanskrycie *sattipatha* – bynajmniej nie powinno się utożsamiać z uwagą (w słownikowym znaczeniu tego słowa), określaną jako „dyspozycja psychiczna do koncentracji myśli lub spostrzeżeń na jakimś przedmiocie, fakcie lub przeżyciu psychicznym itp.; koncentracja świadomości” [S. Skorupka, H. Auderska, Z. Lempicka (red.), 1969, s. 872]. Uważność oznacza coś więcej niż uwagę – jest opisywanym przez Thich Nhat Hanha (1992, s. 18) stanem „utrzymywania żywej, pełnej świadomości tego, co wydarza się »na zewnątrz« i »wewnątrz« nas w chwili obecnej”.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na publikację Marie Petit (1996, s. 143), która przedstawiła nieco inaczej cykl doświadczania, pogłębiając swoje rozważania o perspektywę osoby zdrowej i zaburzonej. Petit podkreśla tym samym uniwersalność terapii Gestalt we wspieraniu rozwoju człowieka zarówno w stanach naturalnych kryzysów rozwojowych, występujących u osób zdrowych psychicznie, jak i w stanach patologicznych z punktu widzenia psychologii. Tabela 7 ukazuje dziesięć faz cyklu doświadczania, które nabierają specyficznego wymiaru w zależności od tego, czy mamy do czynienia z człowiekiem zdrowym czy zaburzonym:

Wyraźnie widać więc różnice w rezultatach cyklu doświadczania w zależności od strategii działania w kontakcie z potrzebą. Dlatego celem terapii Gestalt jest zwrócenie uwagi na sposób, w jaki człowiek zrywa ten kontakt ze sobą i/lub z otoczeniem. Oczekiwany skutkiem jest powrót zdolności do prawidłowego funkcjonowania w naturalnym procesie tworzenia i zamykania postaci. Innymi słowy – chodzi o rozwijanie samoświadomości ułatwiającej wprowadzenie konkretnych zmian życiowych, za które jednostka bierze odpowiedzialność.

4.2.4. Zakłócenia cyklu doświadczania

Jak wiadomo, z tła oddziałuje na nas ogromnie dużo bodźców, które mogą być początkiem tworzenia nowej figury. Nie sposób jednak sobie wyobrazić, by człowiek reagował na każdy bodziec. Nasz organizm jest zdolny do samodzielnego radzenia sobie z ich nadmiarem. Jednak dla człowieka istotne stają się te problemy, które są wynikiem zaburzeń w tworzeniu i zamykaniu postaci. W podejściu Gestalt owe zaburzenia nazywa się oporami (S. Ginger, 2004, s. 57). Wśród zaburzeń, które mogą pojawić się w dowolnym stadium cyklu doświadczania i spowodować jego przerwanie, możemy wymienić: desensytyzację, defleksję, introjekcję, projekcję, retrofleksję, egotyzm i konfluencję (zob. Ch. Sills, F. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 61–73). Trzeba przy tym zaznaczyć, że jest to rozróżnienie teoretyczne, pomocne jedynie w wyjaśnieniu i zrozumieniu tego, co niepowtarzalne w każdym człowieku, który doświadcza problemów:

- **Desensytyzacja** to tłumienie naturalnej zdolności człowieka do odbierania bodźców za pomocą zmysłów. Powoduje ograniczenie zdolności widzenia, słyszenia, odczuwania dotyku, smaku, zapachu. Jednostka może blokować doznania zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Wystąpienie desensytyzacji w stadium doznawania ma poważne skutki, ponieważ blokuje bądź ogranicza świadomość tego, co dzieje się tu i teraz; na przykład w sytuacji szkolnej: uczeń, wchodząc z lękiem do klasy, może nie odbierać oznak wsparcia od swoich rówieśników, a jeśli chodzi o fazę kontaktu – może siedzieć na lekcji i nie słyszeć tego, co mówi nauczyciel. Desen-

sytyzacja może być także skutkiem używania substancji odurzających – alkoholu, narkotyków, kofeiny, nikotyny itp.

- **Defleksja** to zaburzenie polegające na tym, że człowiek kieruje swoją energią nieadekwatnie do sytuacji. Bodźce docierające do jednostki nie przekładają się na odpowiednią reakcję. Defleksję stosuje na przykład ktoś, kto zapytany, jak się czuje, odpowiada: dlaczego to cię interesuje. Typowym szkolnym przejawem defleksji są wagary jako częsta reakcja na trudności w nauce.
- **Introjekcja** polega na przejmowaniu od otoczenia reguł, sposobów zachowania, przekazów, które niejednokrotnie mogą zaburzać zdrowe, samoregulacyjne funkcjonowanie jednostki. Wzruszony mężczyzna powstrzymujący siłą łzy to skutek funkcjonowania przekazu: mężczyźni nigdy nie płaczą. Nadpobudliwe dziecko, mimo niewątpliwej potrzeby ruchu, stara się siedzieć spokojnie w ławce, ponieważ rodzice i nauczyciele nakazują być grzecznym w szkole i nie przeszkadzać.
- **Projekcja** jest procesem wypierania jakiejś własności JA i przypisywania go innej osobie, zwierzęciu lub przedmiotowi. Człowiek dokonuje projekcji, gdy wyobraża sobie, że wie, dlaczego ktoś coś zrobił, co ktoś inny czuje, myśli. Projekcją często posługują się nauczyciele w szkole.
- **Retrofleksja** polega na kierowaniu aktywności do wewnątrz, zamiast ją uzewnętrzniać. Gdy podczas nudnego i długiego wykładu student siedzący w pierwszej ławce powstrzymuje się od ziewania, to właśnie stosuje retrofleksję.
- **Egotyzm** to proces nadmiernej koncentracji na sobie i samoobserwacji, który utrudnia pełne włączenie się w jakiekolwiek doświadczenie. Jeśli człowiek analizuje i ocenia swoje zachowanie zamiast pozostawać w kontakcie z inną osobą i otoczeniem, to w istocie egotycznie wycofuje się z tego kontaktu. Egotyzm może także zaburzać radość z rozwiązania jakiegoś problemu.
- **Konfluencja** polega na swoistym stopieniu się z otoczeniem, tak że zacierają się świadomość własnej odrębności, indywidualności. Nie należy jej utożsamiać z bliskością, która ma charakter sytuacyjny. Na przykład w relacji z drugą osobą jednostka ma trudność z rozróżnieniem, które z doświadczeń są własne, a które partnera. Konfluencja szczególnie często zaburza relacje w parach, między małżonkami.

Opisane zakłócenia naturalnego procesu doświadczania powodują zniekształcenia bądź zerwanie kontaktu z samym sobą i/albo ze swoim otoczeniem. Ale – jak twierdzi S. Ginger (2004, s. 57–60) – opory mają nie tylko patologiczny charakter, mogą być także pozytywne dla jednostki. Na przykład zdrowa konfluencja przybiera formę wspólnego dla rodziny przeżywania radości z okazji czyichś urodzin. Niektóre introjekcje wydają się konieczne z punktu widzenia współżycia społecznego, jeśli ktoś musi punktualnie przychodzić na zebranie, nie krzyczeć na ulicy, szanować cudze dobro. „Zdrowa” projekcja według S. Gintera pomaga zrozumieć innego

człowieka, przewidzieć jego zachowanie, ożywić relację interpersonalną. Retrorefleksja jest wręcz konieczna, gdy powstrzymanie niechęci wobec sfera lub zaniechanie nagabywania uroczej nieznanym przyniesie więcej pożytku niż szkody. Pożytecznym skutkiem defleksji może być zmiana tematu rozmowy albo „pilna konieczność” zrobienia czegoś innego dla uniknięcia konfliktu, zręcznego obejścia problemu.

Współczesna cywilizacja wdrukowuje w aktywność jednostki wiele różnych sposobów zrywania kontaktu z samym sobą. Człowiek, odczuwając zmęczenie, nazbyt często stosuje strategię „wyłączenia się”, ucieczki. Takim odcięciem się od siebie może być oglądanie telewizji dla wypełnienia czasu. Typowym zjawiskiem jest tu zabawa pilotem, czyli przeglądanie kilkunastu lub czasem kilkudziesięciu kanałów telewizyjnych. Do częstych zachowań można zaliczyć spotkania z innymi ludźmi, by zagłuszyć uczucie samotności lub czytanie, by zapomnieć o otaczającej rzeczywistości. Istnieje jeszcze wiele innych sposobów zerwania kontaktu z otoczeniem, w którym żyje człowiek. Przykładem są globalne zmiany klimatyczne. Ich przyczyna leży nie tylko gigantycznej ilości zanieczyszczeń emitowanych do środowiska naturalnego przez światowy przemysł, ale także w zachowaniach ludzi naruszających odwieczną równowagę w przyrodzie, gdy siadają za kierownicą samochodu tylko po to, by odbyć przejażdżkę dla swojej przyjemności, albo jadą do sklepu oddalonego o sto czy dwieście metrów. Wpływa to na stan środowiska naturalnego, między innymi przyczynianie się do powstania kwaśnych deszczy, które już zniszczyły – i nadal niszczą – miliony drzew.

W kontekście opisanych zakłóceń można powiedzieć, że jeśli w sytuacji pojawienia się problemu nie dochodzi do zniekształcenia bądź zerwania kontaktu z sobą samym i/albo ze swoim otoczeniem, wtedy możliwa jest prawdziwa i skuteczna przemiana wewnętrzna – człowiek staje się tym, kim naprawdę jest, a nie tym, kim chciałby być. Istotą tego stanu akceptacji samego siebie opisuje **paradoksalna teoria zmiany**.

4.2.5. Paradoksalna teoria zmiany

Z punktu widzenia podjętych w tej pracy rozważań zasadne wydaje się uwzględnienie koncepcji stworzonej przez Arnolda R. Beissera (1970, s. 77–80). Chodzi mianowicie o **paradoksalną teorię zmiany**, według której „zmiana pojawia się wtedy, kiedy ktoś staje się tym kim jest, a nie wtedy, kiedy usiłuje stać się tym, kim nie jest”.

W myśl założeń teorii A. R. Beissera owa zmiana nie następuje wyłącznie w wyniku usiłowań czy aktywności samej osoby bądź kogoś z zewnątrz, kto chce do tej zmiany intencjonalnie doprowadzić; pojawia się natomiast wtedy, gdy osoba poświęca swój czas i wysiłek, aby **stawać się tym, kim rzeczywiście jest**. Słuszne wydaje się założenie, że skuteczny ruch (zmia-

na) wymaga solidnego, mocnego oparcia. Poruszanie się bez tego oparcia jest trudne bądź w ogóle niemożliwe. Innymi słowy – człowiek zyskuje mocne podstawy rozwoju, jeśli zaakceptuje siebie takim, jakim jest i uświadomi sobie swoją obecną sytuację.

Przywołana tu teoria wydaje się wyjaśniać istotę dramatycznej sytuacji, w jakiej znalazł się współczesny człowiek. Z jednej strony bowiem musi on przystosować się do porządku mającego swoje źródło w dorobku poprzednich pokoleń. Z drugiej zaś strony dynamiczne zmiany społeczne, ekonomiczne i kulturalne oraz niezwykle tempo ich pojawiania się powodują, że w swoim życiu człowiek wielokrotnie musi odnaleźć się w nowych, nieprzewidywalnych sytuacjach.

W jednym z raportów edukacyjnych UNESCO przyjęto słuszną tezę, że współczesny świat stoi w obliczu **luki ludzkiej** rozumianej jako dystans między rosnącą złożonością świata a zdolnością człowieka do sprostania temu wyzwaniu (zob. J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, 1998, s. 536–543). Świadczą o tym nie tylko osobiste problemy egzystencjalne przeżywane przez jednostkę, ale także problemy o wymiarze globalnym, takie jak: ocieplenie klimatu, energia nuklearna użytkowana do celów wojskowych i pokojowych, dyskryminacja, terroryzm, źródła i nośniki energii etc. Dlatego współczesna koncepcja edukacji dążąca do wypełnienia owej luki ludzkiej egzemplifikuje się w postawie wobec wiedzy i życia akcentującej znaczenie inicjatywy człowieka, opanowania nowych umiejętności, postaw i wartości niezbędnych do życia w świecie pełnym zmian. Konwencjonalny, zachowawczy wzorzec uczenia się utrwała reagowanie na kryzysy *post fatum*; alternatywą jest przewidywanie kryzysów, zapobieganie im zanim jeszcze dadzą o sobie znać. Sprzyja temu innowacyjne uczenie się – twórcze, nastawione na budowanie nowych struktur i postrzeganie starych problemów w nowym świetle. Rodzi to poważne konsekwencje dla koncepcji edukacji, ponieważ obok szkoły (a często nawet zamiast niej) pole uczenia się tworzą rodzina, rówieśnicy, media.

Jak twierdzi A. R. Beisser, problem sprowadza się do umiejętności określenia relacji między jednostką a zmieniającym się społeczeństwem. Zatem człowiek poszukujący stabilności, skonfrontowany z nieustannie zmieniającym się systemem społecznym jest zdany tylko na siebie. Co więcej, nie mogąc znaleźć całkowicie bezpiecznego oparcia w najbardziej nawet uniwersalistycznej ideologii, staje przed koniecznością przystosowania się do zmiany. Wtedy to oddziaływanie edukacyjne bądź psychoterapeutyczne trzeba postrzegać nie tyle jako rozwój charakteru ukształtowanego według jakiegoś wzorca, konkretnej struktury, ale jako wspieranie osobistego systemu wartości człowieka i rozwijanie zespołu umiejętności poruszania się wraz ze strumieniem czasu.

W podejściu Gestalt zaznacza się, że osoba pomagająca (pedagog, terapeuta) odrzuca rolę specjalisty, który ma zmienić drugiego człowieka. Jego strategia polega raczej na zachęcaniu do tego – a w niektórych przy-

padkach nawet na naleganiu – aby osoba która chce się zmienić, była tam, gdzie jest teraz, i stawiała się tym, kim naprawdę jest. Pomagający wierzy, że zmiana nie następuje dzięki próbowaniu, interpretacji, wymuszaniu. Te sposoby oddziaływania uznaje się za nieskuteczne, ponieważ osoba, która oczekuje i poszukuje zmiany, zwracając się o wsparcie, jest w konflikcie przynajmniej z dwoma przeciwstawnymi, zwalczającymi się intrapsychoicznymi nastawieniami:

porusza się stale między wyobrażeniem, kim powinna być, a fantazją na temat, kim obecnie jest; nigdy w pełni nie identyfikuje się ani z jednym, ani z drugim” (A. R. Beisser, 1970, s. 78).

Na przykład w relacji edukacyjnej bądź terapeutycznej gestaltysta pomaga jednostce przyjrzeć się sobie, a dokładniej – jej fantazjom na temat tego, kim obecnie jest (kim wyobraża sobie, że jest), i oczekiwaniom podczas pełnienia roli (kim powinna być). Zarówno te wyobrażenia, jak i te fantazje stają się obiektem pracy terapeutycznej. Pomagający wykorzystujący podejście Gestalt stoi na stanowisku, że człowiek dąży do istnienia jako funkcjonalna całość, niepodzielona na przeciwstawne części. Jak sugeruje A. R. Beisser, jeśli osoba zaczyna **wyobrażać sobie, kim jest lub kim powinna być**, to zadaniem pomagającego jest wspieranie jej, by **doświadczała tego, kim jest w danej chwili**.

Także pomagający uwiarygodnia swoją zmianę, kiedy dąży do tego, aby być sobą w kontakcie z osobą, której udziela wsparcia. Ten rodzaj wzajemnej interakcji prowadzi ku prostej prawdzie: pomagający może być najbardziej skuteczny wtedy, gdy sam się zmienia. Będąc otwartym na własne przemiany, najprawdopodobniej najbardziej wpłynie na swego klienta. Cel zostaje osiągnięty wtedy, gdy zarówno pomagający, jak i klient mogą pozostawać sobą, utrzymując przy tym kontakt ze sobą.

Paradoksalna teoria zmiany powstała przede wszystkim na użytek psychoterapii. W opinii jej autora może mieć także duże zastosowanie do analizy innych procesów rozwojowych, niewątpliwie jest również użyteczna w perspektywie psychoedukacyjnej oraz pedagogicznej.

4.3. Między „trzecią” a „czwartą” siłą w psychologii

Pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku Stanisław Grof (1999) wspólnie z Abrahamem Maslowem, Anthonym Sutichem i Jamesem Batmanem doszli do wniosku, że psychologia humanistyczna jako „trzecia siła” w psychologii – po psychoanalizie i behawioryzmie – stanowi stadium przejściowe do „czwartej psychologii”, która jest

transpersonalna i transhumanistyczna, a swój punkt centralny ma w większym stopniu w kosmosie niż w ludzkich potrzebach i zainteresowaniach i wykra-

cza ponad ludzkość, tożsamość, samourzeczywistnienie i temu podobne (zob. H. Dauber, 2001b, s. 158).

Powstał więc nowy nurt psychologiczny, skupiony wokół badań nad świadomością, podkreślający znaczenie duchowego wymiaru psychiki. Ten nurt nazwano psychologią transpersonalną; wkrótce potem powołano Towarzystwo Psychologii Transpersonalnej oraz rozpoczęto wydawanie czasopisma „The Journal of Transpersonal Psychology”. Grof miał także wiele kontaktów z innymi przedstawicielami psychologii transpersonalnej, dzięki czemu w 1978 roku powstało Międzynarodowe Towarzystwo Psychologii Transpersonalnej.

S. Grof (1999, s. 299–300) podkreślał, że spośród wszystkich podejść terapeutycznych najbliższa jego własnej koncepcji psychoterapii jest psychoterapia Gestalt, z jej akcentem na pełne przeżywanie tu i teraz”, ze wszystkim jego właściwościami fizycznymi, spostrzeżeniowymi, emocjonalnymi. Proces terapeutyczny nie oznacza bynajmniej leczenia, lecz raczej samopoznanie i odkrywanie siebie. Terapeuta funkcjonuje jako facylitator: stwarza warunki pomagające w autoeksploracji, czasem przedstawia klientowi swoje stanowisko, opierając się na wcześniejszych własnych doświadczeniach, przeżyciach.

S. Grof (1999, s. 597–599) przedstawił interesujące spojrzenie na psychikę. Uznał, że o zdrowiu psychicznym decyduje rozpoznanie przez człowieka i pielęgnowanie w sobie dwóch uzupełniających się stron ludzkiej natury, czyli własnego istnienia, jako odrębnej jednostki istniejącej w świecie materii i jako potencjalnie nieograniczonego pola świadomości. Pojawiają się więc dwa *modi* doświadczenia, czyli **hilotropowy i holotropowy tryb świadomości** (S. Grof, 1999, s. 599–608). Harmonijne współdziałanie tych dwóch *modi* świadomości stanowi warunek autentycznego zdrowia psychicznego i umysłowego.

W **hilotropowym** modusie świadomości człowiek urzeczywistnia koncepcję istnienia opartego na strategii przetrwania. Swoje życie postrzega przez pryzmat siebie, własnych dzieci, rodziny, znajomych, religii, kraju, rasy itp., ale „nie jest w stanie zrozumieć ani doświadczyć jego jednoczącej, holistycznej osnowy” (S. Grof, 1999, s. 599). Osoba taka ma ograniczoną zdolność do czerpania zadowolenia ze zwykłych, codziennych zdarzeń i jest zmuszona uciekać się do zawilego planowania przyszłości. Może to prowadzić do udziału w tym, co nazywamy „wyścigiem szczurów” lub „życiowym kieratem”. Osoba, która w życiu przeważnie kieruje się opisywanym tu mechanizmem, nie potrafi się cieszyć tym, co ma i żadne osiągnięcia ani dobra nie przynoszą jej prawdziwego zadowolenia. Stan ten dotyka nie tylko ludzi z poczuciem braku sukcesu, ale często jest udziałem osób sławnych i bogatych, u których sukcesy przyczyniają się do depresji zamiast przynieść satysfakcję. Człowiek ma wtedy poczucie bezcelowości, bezsensu swego życia, co metaforycznie można porównać do wejścia na szczyt drabiny

i odkrycia, że została przystawiona do niewłaściwej ściany (S. Grof, 1999, s. 600). Jak wskazuje dalej autor, typowymi sposobami istnienia w świecie jest tu pochłonięcie przeszłością lub przyszłością, ograniczona świadomość chwili obecnej, przesadne zwracanie uwagi na manipulowanie światem zewnętrznym i odcinanie się od wewnętrznych procesów psychicznych. Częste atrybuty tego sposobu postrzegania świata to bolesna świadomość ograniczoności własnej egzystencji, niezdolność do pogodzenia się z przemijaniem i starzeniem się oraz głęboki lęk przed śmiercią.

Odmienny od **hilotropowego** jest **holotropowy** modus świadomości charakteryzujący się tym, że człowiek nie jest w stanie odpowiednio ustosunkować się do materialnego świata jako układu odniesienia. Oznacza to odrzucenie materialnej strony rzeczywistości, niezdolność do utożsamiania się z własną cielesnością, zacieranie czasu, przestrzeni oraz granic między jednostką a światem. W skrajnych przypadkach może prowadzić do zagrożenia życia.

Oba tryby świadomości mogą więc okazać się autodestrukcyjne, jeśli stają się jedynym sposobem postrzegania siebie i świata. Dlatego ideałem jest harmonijne stopienie się i przenikanie obydwu modalności, dzięki czemu można uniknąć toksycznego dualizmu. Jest to jedna z postaci holistycznego pojmowania świata i dynamicznej równowagi przeciwieństw.

Prawidłowe scalenie modalności hilotropowej z holotropową umożliwia pełny kontakt z wydarzeniami w świecie materialnym, choć traktowane są one nie tyle jako środki do osiągnięcia konkretnych celów, co raczej jako proces przemian, w których wszyscy mamy swój udział. Nacisk na chwilę terażniejszą odciąża od zaabsorbowania przeszłością oraz od troski o przyszłość (S. Grof, 1999, s. 606).

Człowiek doświadcza więc codziennej realności, będąc jednocześnie świadomy duchowego wymiaru świata. W praktyce oznacza to swobodne poruszanie się między tymi dwoma stanami świadomości, wykorzystywanie ich w sposób elastyczny, stosownie do okoliczności.

Wśród prekursorów psychologii transpersonalnej wymienia się takie znane nazwiska, jak: William James, Carl Gustaw Jung, Antony Sutich, Abraham Maslow, James Fadiman, Wiktor Frankl, Erich Fromm. Jednak współczesny kształt psychologii transpersonalnej stworzyli między innymi Stanislaw Grof (1999) i Ken Wilber (1996; 2000).

Psychologia transpersonalna w swojej istocie stanowi przeciwagę konsumpcjonizmu i kultury masowej. Opiera się na powrocie do tradycji duchowych Wschodu podkreślających życie w harmonii ze światem i sobą. Pojawia się więc, jak się wydaje, coraz więcej obszarów wspólnych z podejściem Gestalt. Może to sprzyjać rozwijaniu zarówno praktyki psychoterapii transpersonalnej, jak i psychoterapii Gestalt.

Pedagogika a psychoterapia i psychoedukacja

O istnieniu związków pedagogiki z psychoterapią nie trzeba nikogo przekonywać; opisała je między innymi Romana Miller (1981) w swojej książce o znamienym tytule *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Autorka ukazała wzajemne relacje między spontanicznym wzrastaniem w społeczeństwo i kulturę, intencjonalnym wpływem wychowawczym oraz psychologicznym i psychiatrycznym oddziaływaniem terapeutycznym. Odnosząc się do relacji między psychoterapią a pedagogiką, zwróciła między innymi uwagę na to, że w praktyce wychowawczej nie zwraca się dostatecznej uwagi na zdobywanie przez pedagogów wiedzy o sobie samym w psychologicznym tego słowa znaczeniu. Zdaniem R. Miller (1981, s. 224), na przykład uczestnictwo w różnego rodzaju treningach psychologicznych jest ważnym składnikiem rozwoju osobistego i zawodowego pedagogów, zaś poziom ich umiejętności psychologicznych powinien być na tyle wysoki, by potrafili

[...] podobnie jak psychoterapeuci wyjaśniać reakcje emocjonalne i ich ambiwalentność, rozumieć, czym jest struktura „ja” i zinternalizowanego systemu wartości jako mechanizmów regulacyjnych, wreszcie nieobca powinna im być motywacja ukryta, która odgrywa rolę w mechanizmach obronnych.

O tym, że jest wiele wspólnych dla pedagogiki i psychoterapii obszarów zainteresowań przekonuje między innymi Lechosław Gapik (1998, s. 57). Jego zdaniem, teoretycy i praktycy edukacji mają tu duże pole do eksploracji z uwagi na to, że

[...] elementy edukacji istnieją w każdym systemie teoretycznym psychoterapii i w każdej technice. Daleko wykraczają poza terapię behawioralną, która w całości oparta jest na procesach uczenia się, bo w istocie każda relacja pomiędzy psychoterapeutą a pacjentem zawiera aspekty edukacyjne i to w obu kierunkach.

Zainteresowanie pedagogów, jakim warto obdarzyć podejście Gestalt w psychoterapii wynika także z tego, że jest ono niezwykle użyteczne w procesach samopoznania i rozwijania potencjału jednostki.

5.1. Związki psychoterapii i pedagogiki

Specjaliści zajmujący się terapią psychologiczną i psychiatryczną wciąż jednoznacznie nie rozstrzygnęli, czy psychoterapia jest jedynie procesem leczenia zaburzeń psychicznych czy może być także z powodzeniem stosowana we wspomaganiu samorozwoju osób, które borykają się z problemami egzystencjalnymi i nerwicami. Kazimierz Dąbrowski (1996, s. 87) w swoich rozważaniach nad zdrowiem psychicznym w ujęciu humanistycznym podkreśla, że

zdrowym jest człowiek, którego rozwój jest wyraźny i niezależny od tego, czy jest on przystosowany do życia, tj. umie sobie radzić w każdej sytuacji w kontakcie z rzeczywistością, czy też tego przystosowania nie wykazuje. W tym kontekście zdrową psychicznie może być także jednostka o wzmożonej pobudliwości psychicznej oraz większość jednostek z objawami nerwic czy psychonerwic, opartych na rozwoju wyższego poziomu funkcji psychicznych.

Twórca teorii dezintegracji pozytywnej wyraźnie więc stwierdza, że ludzie przeżywający problemy – mające w istocie charakter rozwojowy – mogą potrzebować okresowego wsparcia terapeutycznego. Stąd podejmowanie psychoterapii przez ludzi zdrowych jest jak najbardziej uzasadnione wtedy, gdy znajdują się oni w stanie kryzysów rozwojowych, egzystencjalnych oraz stanach nerwicowych będących skutkiem nieprzystosowania pozytywnego i przyspieszonego rozwoju psychicznego (K. Dąbrowski, 1996, s. 88–89). Istotą psychoterapii jest zatem pomaganie człowiekowi w odkrywaniu różnych poziomów własnych możliwości i ukierunkowaniu swojego wysiłku rozwojowego. Dzięki psychoterapii opartej na takich zasadach jednostka może urzeczywistniać wrodzony potencjał.

Autor teorii dezintegracji pozytywnej podkreśla, że kryzysy rozwojowe są istotnymi elementami pozytywnego rozwoju (człowiek nie może się właściwie rozwijać bez przeżywania, uświadamiania i przekraczania twórczych kryzysów rozwojowych). Twierdzi wręcz, że we właściwym podejściu psychoterapeutycznym uwzględnia się potencjał rozwojowy ujawniający się w stanach kryzysowych. Innymi słowy – rozwój, a zatem i psychoterapia nie może mieć miejsca bez procesów rozluźnienia psychicznego, rozbitcia psychicznego, czyli bez dezintegracji pozytywnej. Jeśli więc kryzysy rozwojowe, o których mowa, są zjawiskiem normalnym, to w procesie kształcenia zawodowego, między innymi pedagogów, należy uwzględnić zajęcia z psychopatologii, higieny psychicznej, nerwic i psychonerwic (K. Dąbrowski, 1996, s. 100). Konstatując – założenia podejścia Gestalt w terapii i edukacji są zgodne z teorią przedstawioną przez K. Dąbrowskiego.

Inaczej na omawiany problem patrzy Jerzy Aleksandrowicz (2002), który należy do przedstawicieli medycznego kierunku w psychoterapii. Zdaniem autora *Psychopatologii zaburzeń nerwicowych i osobowości* skuteczność oraz podstawy naukowe różnych nurtów psychologii humanistycznej są

wątpliwe, a silny wpływ filozofii egzystencjalnej i fenomenologii nosi znamiona ideologizacji nauki. Humanistycznemu podejściu w psychoterapii zarzuca jednostronność w pojmowaniu natury człowieka jako istoty konstruktywnej, zdolnej do samorealizacji. Formułuje zatem wątpliwości między innymi pod adresem teorii A. Masłowa, E. Fromma, C. R. Rogersa czy F. Perlsa. Praktyka i wyniki wielu badań przeczą jednak tak radykalnemu stanowisku.

5.1.1. Psychoterapia a uczenie się

Jeśli przyjmując obecne w naukach psychologicznych założenie, że psychoterapię stosuje się w odniesieniu do tych osób, u których zaobserwowano nie tyle zmiany organiczne w systemie nerwowym, ile zaburzenia stanowiące wyuczoną formę zachowania (A. Frączek, M. Szostak, 1971, s. 60), to teoria uczenia się może wyjaśniać istotę psychoterapii. Wspominany już L. Gapiak (1998, s. 57) podkreśla ważną rolę teoretyków i praktyków edukacji w każdym systemie psychoterapeutycznym. Mimo że każda relacja psychoterapeutyczna ma cechy edukacyjne, niejednokrotnie są one marginalizowane w różnych szkołach psychoterapii. Edukacyjnego wymiaru skutków psychoterapii nie sposób jednak pominąć, jeśli przeanalizujemy stanowiska autoritetów naukowych zajmujących się tą problematyką. Gerard Egan (2002) stwierdza na przykład, że pomoc psychoterapeutyczną należy traktować raczej jako uczenie się niż nauczanie. Wskazuje to na wyraźne postawienie terapeuty w roli osoby pomagającej klientowi, wtedy gdy może on zdobyć praktyczne umiejętności radzenia sobie w sytuacji trudnej, czyli nauczyć się nowego sposobu postrzegania, przeżywania, działania etc. Ogólne pojmowanie procesu uczenia się to nieustanne „oduczanie się i uczenie na nowo”, które „wpisane w życie tak długo, dopóki jesteśmy zdolni do życia”, a w odniesieniu do pomocy

nauka pojawia się wtedy, gdy powstają, rozwijają się i wykorzystywane są rozwiązania, które poprawiają jakość życia (zob. G. Egan, 2002, s. 96).

W takiej sytuacji można mówić o dobrym uczeniu się, gdy klient samodzielnie odkrywa własne dotychczas niewykorzystane możliwości i korzysta z nich. Podobne poglądy reprezentują Arnold A. Lazarus i Clifford N. Lazarus (2003, s. 133–134). Według nich „naprawdę pomocni terapeuci zazwyczaj traktują terapię jako aktywny proces edukacyjny”, co oznacza, że stwarzają klientowi bezpieczną pod względem emocjonalnym okazję zgłębiania swojej psychiki, ale oprócz tego pomagają zidentyfikować i sprawdzić błędne przekonania i informacje, które były źródłem problemów emocjonalnych. Takich terapeutów cechuje akceptacja osoby klienta, gotowość do udzielenia bezwarunkowego wsparcia. G. Egan (2002, s. 76) specyficzną relację między pomagającym a klientem traktuje jako przymierze pracy, a związek między nimi – jako platformę uczenia się. Stwierdza, że

w przymierzu pracy sam związek jest często miejscem lub bodźcem do ponownej nauki związków emocjonalno-społecznych.

Dzięki zagwarantowanemu poczuciu bezpieczeństwa w relacji z terapeutą lub grupą terapeutyczną klient może eksperymentalnie doświadczyć **nowego**: agresywny – pozostać wycofany; nieśmiały – głośno wypowiadać swoje racje; samotnik – otworzyć się na nawiązanie relacji z innymi, etc. Tak zdobyte kompetencje mogą być potem przeniesione na inne płaszczyzny społeczne i mieć ogromną moc sprawczą.

Zdaniem Johna Dollarda i Neala E. Millera (1967), reprezentujących behawioralny nurt w psychoterapii, celem oddziaływań psychoterapeutycznych jest krytyka wychowania i naprawianie błędów popełnionych w procesie wychowania, przy czym przez błędy należy rozumieć nadawanie uczeniu się niewłaściwego kierunku. Wtedy to pojawiają się zachowania nerwicowe mające charakter wyuczony. Podłożem tych zachowań jest konflikt emocjonalny z okresu dzieciństwa, spowodowany przeważnie przez rodziców stawiających dziecku sprzeczne wymagania i oczekujących wykonania nierealnych zadań. Trzeba przyznać trzeba, że taka argumentacja może być przekonująca. Wydaje się jednak, że opisane podejście nie jest wystarczające dla wyjaśnienia niezwykle skomplikowanych uwarunkowań zaburzeń życia psychicznego człowieka. Dyskusja nad behawioryzmem spowodowała rezerwę wobec tak jednoznacznie przyjętych założeń – stąd nie będę rozwijał tego wątku.

Pomoc psychologiczna w sposób formalny przypisana jest oczywiście psychologom, psychiatrom, terapeutom różnych orientacji, ale – jak twierdzi G. Egan (2002, s. 24) – nauczycieli także można zaliczyć do przedstawicieli tych profesji, w których udzielanie pomocy jest wpisane w wypełnianie roli zawodowej. Uzasadnienie tego poglądu rodzi się z konstatacji, że w procesie nauczania, na przykład języka ojczystego, biologii czy historii, uczestniczą młodzi ludzie, którzy dojrzewają emocjonalnie, intelektualnie i społecznie, borykają się z wieloma problemami. Zatem trudności psychologiczne pojawiają się także w procesie edukacji – to właśnie sfera życia generuje potrzebę udzielania wsparcia. Odnośnie do środowiska szkolnego można więc mówić o klimacie sprzyjającym doradztwu (poradnictwu), czyli – ujmując rzecz najogólniej – działaniu społecznemu (ale także interakcji międzyosobowej), polegającym na dostarczaniu przez doradcę porad, wskazówek po to, by radzący się mógł rozwiązać swój problem (A. Kargulowa, 2004, s. 37). Trzeba przy tym pamiętać o całym skomplikowaniu współczesnego doradztwa, wynikającym z ponowoczesnej rzeczywistości społecznej, która różnicuje doradców na mistyków, optymistycznych praktyków, pragmatyków, negocjatorów, edukatorów, łączników i cyników (A. Kargulowa, 2004, s. 157–187).

5.2. Psychoprofilaktyka i psychoedukacja jako cele edukacji

Jednym z ważnych wymiarów podejścia Gestalt w edukacji jest podkreślanie znaczenia emocji w procesie uczenia się. Oznacza to, że osobotwórcze uczenie się jest możliwe przy optymalnym zaangażowaniu emocjonalnym uczącego się. Narzucone przez szkołę reguły, przymus uczenia się, bezosobowość, presja psychiczna mogą rujnować naturalną gotowość człowieka do uczenia się. Należy tu także pamiętać o rodzinnych czy środowiskowych wpływach na osobę pełniącą rolę ucznia. To dlatego Kazimierz Jankowski (1994, s. 280–281) zwraca szczególną uwagę na rolę szkoły w psychoprofilaktyce, ponieważ zaburzenia emocjonalne najczęściej pojawiają się w okresie przejścia od roli dziecka do ról okresu dojrzałości. Zdaniem tego autora nauczyciele i wychowawcy

często nie zdają sobie sprawy, że dostrzegają tylko jedną stronę rozwijających się zaburzeń psychicznych: tę, która manifestuje się przez trudności funkcjonowania w roli ucznia. Trudności ucznia są jednak najczęściej wynikiem kryzysu, jakiego doznaje on jako jednostka ludzka. Niezdolność współuczestniczenia w życiu grupy, określenia siebie i swoich celów, ma bardziej fundamentalne znaczenie dla trudności szkolnych, niż niskie możliwości intelektualne czy brak motywacji uczenia się. Współczesna szkoła, jeśli nawet stawia sobie cele bardziej ambitne, niż przekazanie wiedzy, z pewnością nie dysponuje metodami, które byłyby adekwatne do osiągnięcia tych celów. Metody te mogą wnieść do życia szkoły jedynie ludzie, którzy je znają, a więc psychoterapeuci (K. Jankowski, 1994, s. 280–281).

Autor dodaje, że skuteczność psychoprofilaktyki zależy w równej mierze także od tego, w jakim stopniu wśród wymagań stawianych nauczycielom i wychowawcom znajdzie się wymóg posiadania przez nich kompetencji psychokorekcyjnych. Od dawna bowiem metody pierwotnie stosowane jedynie w psychoterapii z powodzeniem zaadaptowano do wychowania. Jak pisze K. Jankowski (1994, s. 280):

w gruncie rzeczy stosuje się nie tyle psychoterapię, co specjalne metody treningu, dzięki któremu można uzyskać wysoki stopień umiejętności zaspokajania wyższych potrzeb psychologicznych.

Taki trening sprzyja rozwijaniu specyficznych umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, a ich posiadanie jest bez wątpienia warunkiem zdrowia psychicznego. Dla przykładu – K. Jankowski podkreśla rolę, jaką w szkole pełni wiara jednostki we własne siły oraz obowiązujący w tej instytucji charakter dyscypliny. Człowiek, który nie stracił wiary we własne siły, łatwiej znosi sytuacje trudne. Podobnie łatwiejsze jest organizowanie aktywności edukacyjnej danej osoby wtedy, gdy cechuje ją samodyscyplina, każda dyscyplina narzucona z zewnątrz jest bowiem niemal zawsze czymś przykrym i popycha do buntu.

5.2.1. W poszukiwaniu efektywności edukacyjnej w działaniach o charakterze psychoterapeutycznym

W tym miejscu warto przedstawić kilka empirycznych dowodów na istnienie związku między edukacją i psychoterapią Gestalt. Skutecznością oddziaływań psychoedukacyjnych w środowisku młodzieżowym zajmował się Zbigniew Nęcki (1995), który wraz z zespołem współpracowników podjął badania nad zachowaniami komunikacyjnymi uczestników młodzieżowych warsztatów profilaktyki psychologicznej, prowadzonych w 1995 roku przez trenerów Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków z Krakowa. Zakładano, że udane kontakty, doświadczenia budowania porozumienia przez zbliżenie, otwartość, wymianę opinii w trakcie zajęć psychoedukacyjnych będą sprzyjać lepszemu funkcjonowaniu młodych ludzi w szkole, w rodzinie i wśród rówieśników. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jak przebiegały procesy komunikacyjne w trakcie działań, których intencją było udzielanie wsparcia psychologicznego w ramach Programu Profilaktyki Uzależnień i Promocji Zdrowia. Program ten był realizowany przez zespół terapeutów z Krakowa pod merytorycznym kierunkiem Jacka Pierzchały. Celem tego programu było oddziaływanie psychologiczne na młodzież zagrożoną negatywnymi zjawiskami społecznymi: reprodukcją niekorzystnych relacji rodzinnych, bezrobociem, kontaktami ze środkami psychoaktywnymi – alkoholem, narkotykami. Ponieważ owe patologiczne zjawiska są uwarunkowane wieloma czynnikami, stąd autorzy programu zdecydowali, że zajmą się próbą zbadania skuteczności komunikowania się w trakcie udzielania pomocy psychologicznej, jako potencjalnego nośnika korzystnej zmiany. Ponieważ uznano, że osiągnięcie tego celu jedynie przez indywidualne oddziaływanie i interwencje terapeutyczne może być mało skuteczne, ważnym założeniem programu było prowadzenie psychologicznej pracy grupowej obejmującej całą społeczność uczniowską. Nie oznaczało to bynajmniej lekceważenia niepowtarzalnej indywidualności każdego z młodych ludzi. Wśród celów, jakie postawiono przed zespołem realizatorów tego przedsięwzięcia, było sprzyjanie zmianom w funkcjonowaniu jednostek i całych zespołów klasowych, a w szczególności (Z. Nęcki, 1995, s. 10): wzrost poziomu świadomości, lepszy wgląd w siebie, poznanie swoich silnych i słabych stron; pogłębienie spójności między poziomem percepcji, poziomem doświadczenia i poziomem działania; wzrost wrażliwości emocjonalnej i otwartości w relacji z innymi; poprawa samooceny, zwiększenie jej adekwatności; rozwijanie umiejętności regulacji poziomu autonomii i zależności w relacjach społecznych; wzrost asertywności, uzasadnionej pewności siebie; sprawność działania w sytuacjach trudnych i konstruktywne rozwiązywanie konfliktów; wzrost odporności na presję ze strony rówieśników, zwłaszcza na presję związaną z patogennymi modelami zachowania, takimi jak narkotyki czy alkohol; wzrost ilości kontaktów, ożywienie interakcji w klasie; ujawnienie i nazywanie relacji międzyludzkich, określenie

wzajemnych pozycji; zmniejszenie barier między grupami istniejącymi w klasie; poprawa stopnia otwartości, szczerości i gotowości do odsłaniania się, komunikowania z rówieśnikami, kolegami z klasy szkolnej; poprawa relacji między uczniami a ich nauczycielami i rodzicami; lepsze rozumienie odmienności płci, poprawa wzajemnej percepcji; wzrost życzliwości i przyjaznych układów zarówno w klasie jak i poza klasą. By stworzyć najlepsze warunki do zdobywania takich doświadczeń, przyjęto następujące sposoby pracy: zajęcia były prowadzone z całym zespołem klasowym, by stworzyć warunki do integracji grupy; każdy z prowadzących miał możliwość zmiany kolejności zajęć i prowadzonych ćwiczeń w zależności od stanu grupy, jej energii i poziomu aktywności; osoby pracujące z młodzieżą pełniły także poza zajęciami funkcję opiekunów i doradców indywidualnych; prowadzący codziennie rejestrowali swoje zajęcia i omawiali je z superwizorem; w każdym zespole pracowało dwóch trenerów najczęściej kobieta i mężczyzna oraz dwoje kotrenerów; prowadzący zajęcia przestrzegali założeń treningu interpersonalnego, nie podejmując pracy terapeutycznej (poza uzasadnionymi sytuacjami).

W związku z tym, że realizację programu profilaktycznego oparto na podejściu Gestalt warto pokrótce zrelacjonować program zajęć i jego przebieg, by zobrazować jego specyfikę. Praca z każdym z wytypowanych trzech zespołów klasowym rozpoczynała się od spotkania przedwyjazdowego, w trakcie którego poznawały się obie strony – prowadzący i uczniowie. Uzgodniono wstępny kontrakt, który obejmował między innymi aktywność na zajęciach, relacje z opiekunami poza zajęciami, zakaz używania alkoholu. W trakcie tego spotkania przeprowadzono pierwszy, wstępny pomiar technikami testowymi. Dwa tygodnie po spotkaniu odbył się siedmiodniowy obóz, podczas którego organizowano spotkania grupowe w dwóch sesjach – porannej i popołudniowej. W zajęciach uczestniczyło w sumie siedemdziesięciu dwóch uczniów, trzech wychowawców klas, zespół trenerów oraz psycholog, a także operator kamery wideo jako bierny uczestnik.

Pierwszy dzień obozu rozpoczął się od spotkania, którego celem było sprecyzowanie wzajemnych oczekiwań, przypomnienie zasad współpracy, wstępne rozpoznanie sytuacji w danej klasie, rozpoznanie podgrup, układów, konfliktów i napięć. Zaproponowano między innymi: rundkę¹ na temat wzajemnych oczekiwań, cykl ćwiczeń z dziedziny komunikacji niewerbalnej (spotkanie się wzrokiem, gesty pozdrowień, spotkanie bez słów, intensywny ruch, jestem spokojny, jestem zdenerwowany itp.), omówiono doświadczenia dotyczące zajęć. Wieczorem odbył się spacer kontemplacyjny, którego

¹ Rundka jest specyficznym rodzajem komunikacji między uczestnikami grupy. Polega na dobrowolnych wypowiedziach uczestników na jakiś temat, na przykład: podziel się z innymi informacją, w jakim nastroju zaczynasz spotkanie? Jakie jest Twoje zdanie na temat...? W rundce można przedstawić swoje własne myśli i emocje, jednak bez oceniania innych osób.

założeniem było doświadczanie ciemności i spokoju. Ten rodzaj aktywności był dla wielu osób źródłem szczególnie wartościowych przeżyć.

Celem zajęć w drugim dniu było zbudowanie wzajemnego zaufania, możliwość otwartego kontaktu między uczniami i budowanie zintegrowanego zespołu klasowego. Odbyły się dwie trzygodzinne sesje, których przebieg obejmował: ujawnianie poziomu swej aktywności w kontakcie z innymi, sprawdzenie swego nastroju; doświadczenie dystansu wobec innych, wejście oraz wyjście z kręgu, inne ćwiczenia niewerbalne; spotkania w parach i omówienie sposobów percepcji, poziomu zaufania, trudności we wzajemnych kontaktach; kontakt międzyludzki: omówienie zasad komunikowania, praca w parach nad komunikacją, werbalna i niewerbalna wymiana informacji, długa wymiana spojrzeń, badanie dłoni, doświadczenie poziomów świadomości: zmysły, emocje, myślenie, ciało. Dzień zakończyło spotkanie podsumowujące zajęcia.

Podstawowym rodzajem aktywności w trzecim dniu obozu było rozwijanie umiejętności interpersonalnych i zasad dobrego komunikowania się. Przyjęto cztery fundamentalne zasady komunikowania się: mów od siebie i za siebie (na przykład: ja uważam..., według mnie...); stosuj formę twierdzącą, jasno określaj swoje tezy; mów do danej osoby, nie o danej osobie; kieruj komunikaty bezpośrednio do ludzi; oddzielaj swoje opinie od swoich emocji, sądy od domysłów i przypuszczeń. Zajęcia obejmowały analizowanie aktualnej sytuacji emocjonalnej i nastroju, dyskusję w mniejszych zespołach nad cechami dobrej komunikacji i referowanie wyników na forum całej grupy, poznawanie własnych granic i ćwiczenie zachowań asertywnych, ćwiczenia uwrażliwiające na wymianę informacji: moje mocne strony – twoje mocne strony, rundkę wymiany doświadczeń i emocji po zajęciach. Spotkanie zakończył wykład i dyskusja na temat wartości życiowych, holistycznego ujęcia człowieka, poglądów na temat rozwoju osobowości i sytuacji młodej osoby.

Tematem zajęć w czwartym dniu obozu były zagadnienia związane z płcią, kontaktami między chłopcami i dziewczętami, wzajemną percepcją i oczekiwaniami wobec siebie. Zajęcia były poświęcone rozwijaniu tolerancji wobec odmienności i ujawnianie indywidualnej percepcji, co miało sprzyjać osłabieniu stereotypów i uprzedzeń. Te cele miały zostać osiągnięte dzięki dyskusji w grupach dziewcząt i chłopców na temat wzajemnego postrzegania płci, cech idealnego partnera, oczekiwań wobec przyszłego partnera w dorosłym związku. Kolejnym elementem programu dnia było przedstawienie opinii poszczególnych grup przez ich przedstawicieli zakończone grupową dyskusją nad aprobatą lub odrzuceniem sądów. W dalszej części zajęć odbyła się projekcja filmu i dyskusja na temat etyki współżycia seksualnego, odpowiedzialności za siebie i za partnera, środków antykoncepcyjnych i odpowiedzialności za wychowanie dzieci. Spotkanie zakończyła rundka osobistych refleksji: co przyniosły mi dzisiejsze zajęcia?

Tematem wiodącym piątego dnia były wszelkiego rodzaju uzależnienia. Od uzależnień o charakterze społecznym po uzależnienie od narkotyków i alkoholu. Nawiązywano przy tym do problemów patologii społecznej, zjawiska autonomii psychicznej i zniewolenia podejmowanych w ciągu poprzednich czterech dni zajęć. Zajęcia rozpoczęto rundką: moja energia i motywacja do pracy na zajęciach. Następnie odbyła się dyskusja na temat tego, co oznacza uzależnienie. Był to punkt wyjścia do bogatej analizy głównych rodzajów uzależnień, mechanizmów uzależnienia oraz podstaw profilaktyki: alkoholizmu, nikotynizmu, lekomanii, nadmiernego jedzenia, uzależnienia od innej osoby, substancji narkotycznych, innych substancji uzależniających. Kolejną propozycją skierowaną do grupy było swobodne działanie twórcze na tematy związane z uzależnieniami oparte na dramie, formach plastycznych lub literackich. Zajęcia zakończono dyskusją nad istotą uzależnień, analizą odczuwanych stanów wolności i zniewolenia, możliwości samorealizacji i poczucia ograniczenia przez ludzi, sytuacje, warunki zewnętrzne.

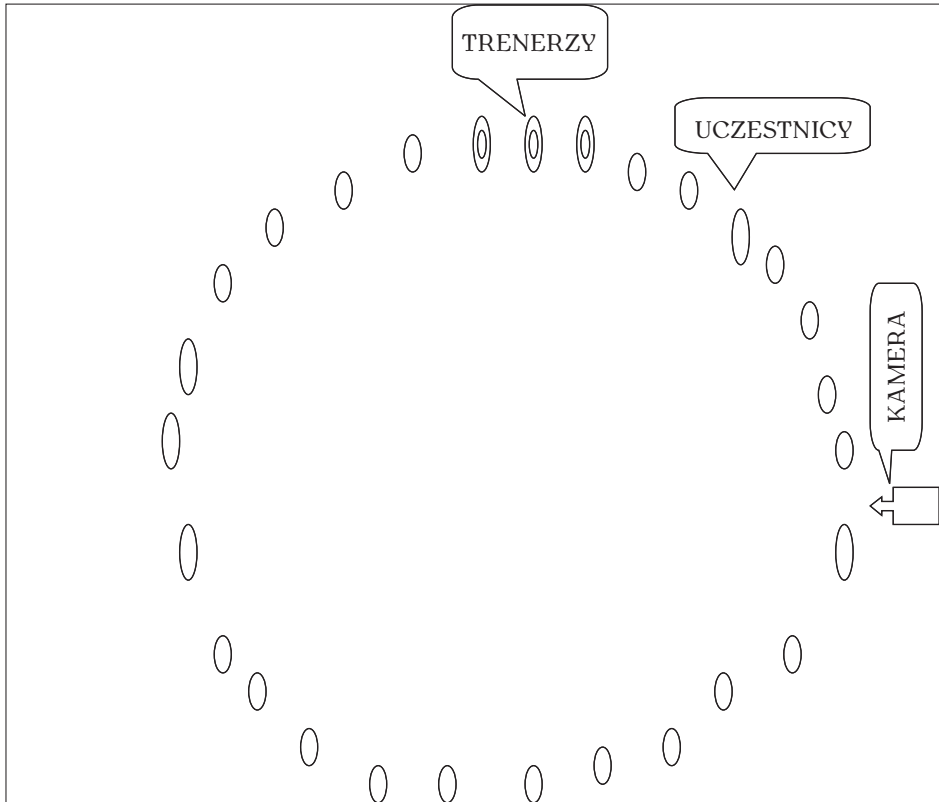
W szóstym dniu obozu kontynuowano problematykę uzależnień w kontekście zdrowia fizycznego i psychicznego oraz choroby. Zaproponowano między innymi ćwiczenia niewerbalne (wzajemne naśladowanie, nietypowe ruchy, pantomimiczne wyrażanie opinii o innych), burzę mózgow na temat rozumienia zdrowia, tworzenie asocjacji oraz grę skojarzeń na temat zdrowia i profilaktyki. Następnie zaproponowano dyskusję w małych grupach na temat relacji z rodzicami, przymusu i presji, granic interwencji w cudzą psychikę i ulegania wpływom innych ludzi, korzystnych i niekorzystnych nawyków reagowania, obrazu rodziców i relacji z nimi, wyobrażenia o sobie jako o rodzicu. Kolejnym zadaniem podjętym przez młodzież była praca nad plakatami o własnym zdrowiu, wykonanie plakatu grupowego oraz organizacja wernisażu plakatów. Następnie odbyła się dyskusja na temat psychologicznych wymiarów zdrowia i choroby, z podkreśleniem roli jednostki w budowaniu podstaw własnego samopoczucia fizycznego i psychicznego. Zajęcia zakończyła rundka: co przyniosły mi dzisiejsze zajęcia?

Ostatni dzień obozu poświęcono podsumowaniu pobytu pojmowanego jako propozycja wspierania rozwoju osobistego uczestników. Zwrócono uwagę na różnicę między codziennym życiem a warunkami treningowymi, na utrzymanie nowych wartości i doświadczeń w konfrontacji z wymaganiami szkoły i rodziny. Na wstępie zajęć odbyła się rundka wprowadzająca: z czym wyjeżdżam?, po czym umożliwiono przekazywanie sobie nawzajem informacji zwrotnych w formie „prezentów na drogę”. Zajęcia zakończono ćwiczeniem polegającym na przekazie życzliwości „z ręki do ręki”, co miało podkreślić poczucie więzi grupowej.

Jak wcześniej zaznaczyłem, realizacja programu profilaktycznego nie była jedynym celem obozu. Zaplanowano i przeprowadzono także badania, w których podstawowym materiałem poddanym analizie były rejestracje wideo z zajęć odbytych według opisanego wyżej programu, wykonane

w trzech klasach trzecich z dwóch krakowskich liceów ogólnokształcących. Materiał empiryczny obejmował także wyniki badań zestawem testów² w pomiarze początkowym – dwa tygodnie przed wyjazdem na obóz, drugim pomiarem w ostatnim dniu obozu i pomiarem końcowym dwa tygodnie po powrocie z obozu.

Schemat 15. Układ przestrzenny badanej grupy podczas zajęć



Źródło: Z. Nęcki, 1995, s. 23.

Wśród wielu wyników z badań interesujące były wnioski dotyczące emocji sygnalizowanych przez uczestników zajęć; na przykład podczas jednej z sesji analizowano częstość pojawiania się werbalnych wyraźnych oznak takich emocji, jak: radość, zaskoczenie, niepewność, irytacja, znudzenie, lekceważenie (zob. Z. Nęcki, 1995, s. 92–96). Okazało się, że najczęściej przejawianym stanem emocjonalnym była radość (43,2%), co mogło świad-

² W skład baterii testów weszły: Skala Aktywności Komunikacyjnej (SAK), Skala Sprawności Interpersonalnej (SYMLOG), Skala Samooceny Rosenberga, Kwestionariusz Samooceny (STAI), Kwestionariusz Przekonań i Opinii.

czyć o dobrej atmosferze zajęć i przyjaznych relacjach międzyludzkich. Dziewczęta częściej (26,3%) odczuwały radość niż chłopcy (16,9%), co zdaje się potwierdzać tezę o zróżnicowaniu społecznie akceptowanych zachowań w zależności od płci. Spośród wszystkich obserwowanych aktów emocjonalnych, około 17% wskazywało na zaskoczenie, co mogło wynikać z dynamiki zajęć warsztatowych. Rzadziej sygnalizowano natomiast negatywne emocje, takie jak: niepewność (14,8%), irytację (11,7%), znudzenie (7,1%) i lekceważenie (5,1%). Dokładna analiza zapisu kamery wideo pozwoliła wnioskować, że negatywne emocje wynikały z niedoskonałości programu warsztatów oraz niewystarczających kompetencji prowadzących.

Rejestrowaną podczas badań aktywność werbalną podzielono na trzy grupy: **autoelekcję**, **inwazję**, **elekcję** (zob. Z. Nęcki, 1995, s. 83–84). Zabranie głosu w momencie gdy poprzedni mówca zakończył swoją wypowiedź, a inni jeszcze nie zabrali głosu określa się jako **autoelekcję**. Inwazyjną aktywność werbalną przejawia osoba, która rozpoczyna mówić, gdy inna osoba jeszcze jest przy głosie. Innymi słowy, **inwazja** to przysłowiowe wejście w słowo. Wyraźne zaś wskazanie, wyznaczenie do zabrania głosu przez osobę wypowiadającą swoją kwestię wcześniej nosi nazwę **elekcji**. Proces właściwej komunikacji opiera się głównie na autoelekcji, rzadziej na elekcji, incydentalnie na inwazji. W trakcie jednej z sesji warsztatowych oszacowano, że uczestnicy najczęściej sami decydowali się na zabranie głosu (ponad 60% sytuacji). Wezwanie do zabrania głosu, czyli elekcja występowała w około 37% sytuacji, zaś w 3% sytuacji dojsię go głosu nastąpiło w wyniku inwazji. Uwzględniając płeć badanych, okazało się, że chłopcy (38,5%) niemal dwukrotnie częściej niż dziewczęta (23,3%) spontanicznie zabierali głos, czterokrotnie częściej zabierali głos w wyniku inwazji (chłopcy – 2,4%, dziewczęta – 0,6%).

Wyniki potwierdziły korzystne skutki pobytu na obozie, poprawę stanu psychicznego i lepsze, bardziej podmiotowe relacje z otoczeniem. Autorzy badań doszli do wniosku, że procesy interpersonalne podczas zajęć wywołały u 25% uczniów wyraźnie dodatnie zmiany; u 54,9% uczestników zmiany te były korzystne, zaś u 20,1% zmian nie zaobserwowano lub były one minimalne. Stwierdzono duże zróżnicowanie poziomu aktywności werbalnej poszczególnych uczestników – czynnik ten determinował i różnicował rezultat. W badanej populacji około 35% uczestników wykazywało taką aktywność, zaś 65% przejawiało aktywność zewnętrzną w niewielkim stopniu. W aktywności komunikacyjnej dominowało pozytywne nastawienie, wyrażanie aprobaty i zainteresowania, wzajemne wspieranie się.

Wcześniejsze doświadczenia uzupełnione wynikami pracy na obozie skłoniły autorów do wniosku, że można mówić o następujących indywidualnych rezultatach działań psychoedukacyjnych: wzroście umiejętności komunikacji, wzroście samooceny, lepszej orientacji w swoich mocnych i słabych stronach, lepszym dostosowaniu społecznym, zmniejszeniu napięcia, wzroście pozytywnego nastawienia do otoczenia, poprawie nastawienia

wienia do szkoły i nauczycieli, wzroście poczucia podmiotowości, znacznym uwrażliwieniu na relacje z drugim człowiekiem, lepszych relacjach interpersonalnych z innymi uczniami w klasie, dawaniu i odbieraniu wsparcia. W odniesieniu zaś do grupy wskazano na następujące rezultaty: wzrost integracji zespołu klasowego i poczucia wspólnoty, zmniejszenie dystansu między dziewczętami i chłopcami oraz między uczniami i nauczycielami, osłabienie stereotypów dotyczących komunikacji interpersonalnej. Opisane wyniki pracy z młodzieżą dowodzą tezy o skuteczności psychoprophilaktycznego i psychoedukacyjnego wspierania środowiska wychowawczego.

Część II

Rozwijanie potencjału człowieka w podejściu Gestalt Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań własnych

Filozofowie twierdzą, że we współczesnych naukach humanistycznych można obserwować zapowiedziany już przez postmodernistów proces specjalizacji i wysubtelnienia problematyki. Trafnie to ujął Jacques Derrida (zob. N. Szczepańska, 1997, s. 13), który myśląc o filozofii i literaturze, stwierdził, że na naszych oczach dokonuje się ruch na granicy poszczególnych dyscyplin, tworzący pewną nową jakościowo, a jednocześnie szerszą dziedzinę. Interdyscyplinarność nauki jest więc w humanistyce czymś powszechnym, a nawet koniecznym. Nie dziwi więc to, że w kręgu naukowych zainteresowań antropologów filozoficznych, etyków fenomenologicznych, psychologów i pedagogów humanistycznych pojawiają się te same lub bliższe sobie obszary rzeczywistości.

T. Tomaszewski w wielu swoich pracach podkreślał społeczne zapotrzebowanie na wiedzę psychologiczną, oświatę i wychowanie traktował jako pole badań. Praktyczny charakter działalności edukacyjnej i wychowawczej wyznacza psychologię i pedagogię miejsce wśród nauk stosowanych. Oznacza to, że nieustannie istnieje zapotrzebowanie na interdyscyplinarne badania, a związek między tymi dwiema dziedzinami wiedzy jest bezdyskusyjny. Dorobek poznawczy psychologii jest niezwykle silną inspiracją dla poszukiwań badawczych w pedagogice. W ten sposób można argumentować, że istotnym czynnikiem rozwoju nauk pedagogicznych jest postęp psychologii.

Z kolei według C. R. Rogersa (2002a, s. 250–251) badania w psychologii powinny się opierać na wytrwałym i zdyscyplinowanym wysiłku zmierzającym do zrozumienia zjawisk subiektywnego doświadczenia człowieka. Zdaniem Rogersa ta wiedza nie jest wyłącznie domeną psychologii czy psychoterapii, lecz

jest szczególnym przypadkiem szerszej kategorii konstruktywnych relacji interpersonalnych, co pozwala całą wiedzę uzyskana na tym polu uogólniać i stosować w innych dziedzinach (C. R. Rogers, 1991, s. 7).

Dlatego, kierując się tą sugestią, tworzyłem swój plan studiów badawczych nad dorobkiem gestaltystów, uznając podejście Gestalt w edukacji za ważny nurt humanistyki. Szczególnie istotne było dla mnie to, że jest wykorzystywane od wielu lat w praktyce psychologicznej i pedagogicznej. Wydaje się więc ciekawe poznawczo i owocne naukowo, by podejście to uczynić w Polsce bardziej znanym.

6.1. Rozważania o statusie poznawczym humanistyki

Jest tak wiele doktryn, lecz doktryny są wymyślone,
wymyślone przez ludzi; nie są odkryciem – lecz
wymysłem. Umysł człowieka może tworzyć
nieskończoną ilość systemów i doktryn,
ale poznanie prawdy poprzez teorie
nie jest możliwe. Umysł nafasze-
rowany wiedzą pozostaje
* w nieświadomości. *

(B. S. Rajneesh,
1983, s. 104)

*

Przytoczona wyżej myśl Bhagwana S. Rajneesha stwarza pole do refleksji nie tylko nad jej treścią, lecz także nad formą graficzną. Nieprzypadkowo forma graficzna, w którą wpisany jest powyższy tekst, może się kojarzyć z trójkątem ostrzegawczym przed wjazdem na drogę, po której poruszają się kierowcy mający pierwszeństwo przejazdu. Informacja, jaką niesie ów charakterystyczny trójkątny znak drogowy jest niezwykle ważna dla kogoś, kto jeździ samochodem, ponieważ pozwala uniknąć niebezpieczeństw i osiągnąć zamierzony cel podróży. Treść cytowanej myśli przynosi natomiast refleksję o relatywności prawdy w interpretowaniu świata, gdy analizujemy go jedynie przez pryzmat teorii naukowych. Metaforycznie rzecz ujmując, cytat jest umownym znakiem przestrzegającym badaczy zajmujących się humanistyką. Pogląd B. S. Rajneesha na ten temat nie jest bynajmniej odosobniony, można go przypisać na przykład egzystencjalistom. Dlatego też pisząc tę książkę, korzystałem nie tylko z materiałów uważanych za *stricte* naukowe, ale również z opracowań nierecenzowanych naukowo, które jednak mają wartość poznawczą.

Nie od dziś wątpi się, czy wiedza zgromadzona na podstawie podejścia pozytywistycznego jest wystarczająca do rozważań na temat procesu

wspierania w rozwoju. Duchowy wymiar rozwoju rodzi potrzebę oparcia się nie tylko na filozofii i etyce europejskiej czy amerykańskiej, ale także na przykład na myśli filozoficznej Środkowego i Dalekiego Wschodu. Jak się okazuje, wiele z tych założeń wykorzystuje się we współczesnych naukach społecznych.

Kiedy przystępuje się do badania naukowego jakiegoś wycinka rzeczywistości z punktu widzenia humanistyki, to nieuchronnie pojawia się pytanie o jej status poznawczy (zob. na przykład: T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 244–250). Punktem odniesienia z historycznego punktu widzenia jest bowiem dorobek nauk przyrodniczych opierających się na kartezjańskich regułach myślenia i postępowania badawczego. C. R. Rogers (2002a, s. 249), odnosząc się do tej kwestii, przywoływał przestrogi Roberta Oppenheimera, który twierdził, że najgorszą rzeczą, jaką mogłaby zrobić psychologia, byłoby przyjęcie za podstawę zdezaktualizowanego modelu fizyki. W tym kontekście wypowiedź tę można odnieść do ogólnie rozumianej humanistyki. Należy także podkreślić stanowisko, według którego zjawisk psychicznych nie można badać metodami przyrodniczymi, ponieważ do tego konieczne jest poszukiwanie adekwatnych sposobów poznania¹.

Chociaż współcześnie w opozycji do zasad postępowania naukowego Kartezjusza do głosu dochodzi wywodzący się z postmodernizmu relatywizm poznawczy, ideowy, emocjonalny i warsztatowy, to wydaje się, że trwający nadal spór o naukowość humanistyki nie może być jednoznacznie rozstrzygnięty. Trzeba się natomiast zgodzić ze stanowiskiem T. Bauman (2001, s. 247–248):

aktywny stosunek do wartości, jasno określony zakres i postać subiektywizmu są społeczną funkcją nauk społecznych i cechami konstytutywnymi naukowego poznania w humanistyce.

Oddając należyne szacunek wielu pokoleniom, dzięki którym zgromadzono ogrom ludzkiego poznania, należy równocześnie przyjąć, że naukę powinno się postrzegać jako zaledwie cząstkę większego obszaru wiedzy, w którym poszukuje się prawdy także za pomocą wielu innych, równie znaczących sposobów (C. R. Rogers, 2002a, s. 250–251). W prawdziwej pracy naukowej C. R. Rogers (2002a, s. 252) zachęca zatem do

podążania za własną naukową ciekawością – w głąb tajemnic różnych aspektów natury ludzkiej, z którego mogłyby wynikać osobiste, skrupulatne, niezależne poszukiwania, przynoszące znaczący wkład w rozwój wiedzy.

Dlatego trzeba się pogodzić z tym, że współczesna pedagogika – jak wiele innych nauk społecznych – jest często skazana na pozorny eklektyzm wynikający z prawomocnej obecności zarówno myśli scjentystycznej, jak

¹ Jednym z filozofów skłaniających się ku takiemu pogładowi był Wilhelm Dilthey (zob. Z. Kuderowicz, 1987).

i humanistycznej. Wydaje się, że rozwijanie teoretycznych i praktycznych wymiarów obu tych nurtów może służyć doskonaleniu poziomu profesjonalizmu pedagogów.

Jak pisze H.-G. Gadamer (2000, s. 37):

nie ulega niczyjej wątpliwości, że cywilizacja zachodnia zawdzięcza swój specyficzny kształt, a także swoją wciąż rosnącą jednolitość nauce.

Autor kontynuuje, że podkreślane przez naukę roszczenie do prawdy zasadza się na kwestionowaniu tego, co niesprawdzone, i tym samym – na lepszym rozpoznaniu otaczającej nas rzeczywistości. Przychodzi więc na myśl kategoria prawdy obiektywnej i stąd pojawia się pytanie:

[...] w jakiej mierze z samego postępowania nauki wynika, że jest tyle pytań, na które musimy znaleźć odpowiedź, a których nauka nam zabrania? Nauka zabrania pytań, dyskredytując je, to jest ogłaszając je za bezsensowne. Albowiem dla nauki sens ma wyłącznie to, co odpowiada jej własnej metodzie dochodzenia do prawdy i badania prawdy. Uczucie niezadowolenia wobec zgłaszanego przez naukę roszczenia do prawdy rodzi się zwłaszcza w dziedzinie religii, filozofii i światopoglądu. Są to instancje, na które powołują się głosy sceptyczne wobec nauki, aby zaznaczyć ograniczenie naukowej specjalizacji i metodycznego badania w stosunku do rozstrzygających problemów życiowych.

Andrzej Bronk (1982) odczytując myśli H.-G. Gadamera o poznaniu w nauce, stwierdza, że dychotomiczny podział na obiektywność i subiektywność jest fałszywy, sztuczny i nie oddaje faktycznej sytuacji poznawczej, szczególnie w naukach humanistycznych i w filozofii. Zatem błędem jest przeciwstawianie subiektywności obiektywności, wówczas bowiem subiektywność sama jest rozumiana obiektywistycznie. Gadamerowska krytyka pozytywistycznego paradygmatu badań w humanistyce zasadza się nie tyle na odrzuceniu doświadczeń nauk przyrodniczych, co na stwierdzeniu, że nie może to być jedyny sposób na poznanie naukowe. Wręcz jest on mało przydatny dla zrozumienia świata, życia człowieka, społeczeństwa, kultury, dziejów (zob. A. Bronk, 1982, s. 20–21). Świat ludzki jest bowiem **dany** inaczej niż świat przyrody, gdyż istnieje w aktach poznania i jego obecność zależy od człowieka. Dlatego problem rozumienia jest nie tyle zagadnieniem metodologicznym, co ontologicznym. Rozumienie nie jest bynajmniej gorszym rodzajem poznania, lecz pierwotną formą bycia człowieka z światem.

H.-G. Gadamer (2000, s. 43) podkreśla, że wiedza naukowa w jej współczesnym rozumieniu uwolniła nas od wielu przesądów, rozwiązała wiele złudzeń – za ideał nadal uznaje się osiągnięcie sprawdzalnych wyników poznania; jednocześnie stwierdza, że wzór ten bywa rzadko realizowany,

[...] a ci spośród badaczy, którzy najusilniej starają się go osiągnąć, przeważnie nie mają nam do powiedzenia rzeczy naprawdę ważnych.

Filozof przyznaje wręcz, że największe, najbardziej płodne osiągnięcia nauk humanistycznych pozostawiają daleko w tyle ideał sprawdzalności.

Warto podkreślić, że współczesna humanistyka w znacznym stopniu ograniczyła dogmatyzm i nietolerancję w nauce. Sprawiała tym samym, że wiedzę o człowieku w tak skomplikowanych czasach, jak współczesne, tworzy się także w obszarze metanaukowym i paranaukowym. Holistyczne widzenie świata i człowieka w tym świecie nie jest możliwe, gdy ograniczamy się jedynie do pozytywistycznej nauki. Trzeba także sięgnąć do wielowiekowych doświadczeń kultur innych niż europejska. Przykładem może być tak mocno zakorzeniona w paradygmacie pozytywistycznym medycyna, która otworzyła się na koncepcje diagnozowania i leczenia człowieka dotychczas uznawane za pozanaukowe, na przykład: irydologię, ajurwedę, homeopatię, akupunkturę itd.

Jak zauważa Gerard Mietzel (2002, s. 27), jeśli nawet badacze w naukach społecznych wykorzystują związki statystyczne do swoich analiz, to i tak nie pozwalają one

[...] na formułowanie absolutnie pewnych prognoz, a jedynie wypowiedzi o mniejszym lub większym stopniu prawdopodobieństwa.

Nie ulega bowiem wątpliwości, że zachowanie człowieka w każdym momencie zależy od niezliczonych warunków. Należy także obalić mīt o wyższej naukowej randze badań w naukach ścisłych, który opiera się na przeświadczeniu, że instrumenty pomiaru w naukach społecznych są mało dokładne. Pouczające w tym kontekście są analizy przytoczone przez G. Mietzela (2002, s. 27–28) wskazujące, że sporo wątpliwości budzi zasadność wyrokowania o skuteczności metod badawczych w zależności od tego, czy są domeną nauk ścisłych, czyli **twardych**, czy społecznych uznawanych za **miękkie**.

W podejmowane tu rozważania wpisują się poglądy Andrei Folkierskiej (1995, s. 155), która analizuje skutki odwrotu w pedagogice od ideologii scjentyzmu. Jak podkreśla autorka, różnorodności podejść badawczych używanych we współczesnej pedagogice towarzyszy założenie o ich wzajemnej równoprawności i równowartościowości. Rodzą się jednak pewne wątpliwości. Z jednej strony bowiem w badaniach odzwierciedla się faktyczną różnorodność sposobów ludzkiego bycia we współczesnym świecie, z drugiej zaś – trudno intelektualnie ogarnąć tę różnorodność, a jeszcze trudniej znaleźć odpowiedź na pytanie, czym jest edukacja. Folkierska konkluduje:

[...] pedagogika w swym wewnętrznym zróżnicowaniu, choć niepewna swej naukowej autonomii, wpisuje się ciągle w obszar eksplorowany przez nauki, a nauka – zgodnie z tradycją sięgającą Arystotelesa – czyni zarówno punktem wyjścia, jak i dojścia swych dociekań badawczych sąd, twierdzenie mówiące coś o rzeczywistości.

Najnowsze opracowania metodologiczne (zob. T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 248–250) przekonują o tym, że prawda i słuszność naukowa nie przynależą jakimkolwiek poznaniu badawczemu. Prowadzi to do istotnego wniosku, który wydaje się jednocześnie przestrożą i ważną wskazówką metodologiczną, że głównym wrogiem obiektywnego poznania jest sztywność jego struktury i postawy badawczo-interpretacyjnej. Odkrywanie naukowej prawdy, aspirującej do miana obiektywnej, nie może być domeną jedynie myślenia racjonalnego. Owa prawda i tak pozostaje bowiem tworem wybitnie ludzkim, ograniczonym, przez to nie może być dokładna.

Przykładem potwierdzającym takie stanowisko jest relacja Petera McLarena (1994, s. 5), który tak oto podsumował swoje badania jakościowe nad związkami rytuałów z nauczaniem w jednej z kanadyjskich szkół:

odkryłem mniej niż chciałem (współczesna edukacja może rozczarować), ale więcej niż przewidywałem. [...] Miałem odkryć nieznaną rzecz, a tymczasem rzeczy znajome stały się nieznanymi w swych układach [...].

Zatem to, co wydawało się przejrzyste i proste w pedagogii, w wyniku pogłębionej refleksji naukowej, okazało się uwikłane w system zależności niemożliwych do zbadania metodami statystycznymi. Stało się za to dostępne jedynie poznaniu z perspektywy jakościowej.

Przedstawione sugestie metodologiczne skłaniają do przyjęcia wniosku, że problemy badawcze podejmowane w tej pracy trudno objąć **badaniami kwantytatywnymi**, czyli takimi, których przedmiotem jest jedynie ilościowe względnie wielkościowe oszacowanie rzeczy i zjawisk. Podejście czysto kwantytatywne pomija bowiem element **jakościowy**, rozumiejący, eksponując tylko scjentyistyczny obiektywizm osiągnięty dzięki precyzyjnie skonstruowanym narzędziom badawczym. W analizowanym tu wielowymiarowym podejściu do procesu wspierania rozwoju, którego źródła należy szukać w filozofii egzystencjalnej, fenomenologii, trzeba wybrać inną drogę naukowego poznania. Być może droga ta jest mniej precyzyjna i wyrazista niż scjentyistyczna, oparta jest bowiem na subiektywnym charakterze własnej wiedzy i poznania, a badacz pozostaje w jedności ze światem, który poddaje eksploracji. W tego rodzaju badaniach rozwiązaniem jest posługiwanie się narzędziami „miękkimi”, elastycznymi, za pomocą których można docierać w głąb badanych zjawisk, a także poszerzyć perspektywę ich postrzegania. Jak słusznie zauważa T. Bauman (2001, s. 267–268), w badaniach jakościowych jest możliwe podjęcie tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, co pozwala na podejmowanie problematyki związanej z ocenami, wartościami, przeżyciami. Ten alternatywny wobec przyrodniczego nurt, zwany **interpretatywnym**, ma na celu głównie rozumienie, a same badania są nazywane **badaniami rozumiejącymi**. Przeprowadza się je za pomocą nieustrukturalizowanych metod i technik, a ich istoty upatruje się nade wszystko w rozumieniu i interpretacji zjawisk interesujących badacza.

Trzeba wyraźnie podkreślić, że nie chodzi o to, by badania jakościowe zastąpiły w pedagogice badania ilościowe, taki podział ma raczej znaczenie symboliczne. W badaniach humanistycznych postuluje się więc coraz częściej, by nie wyłączając analiz ilościowych, doceniać opis i analizę jakościową rozpoznanej empirycznie rzeczywistości (zob. na przykład: J. Rutkowiak, 1995; T. Pilch, T. Bauman, 2001).

O praktycznym stosowaniu podejścia komplementarnego w badaniach psychologicznych pisze na przykład Jolanta Kowal (2006, s. 173–203). Według tej autorki metody statystyki klasycznej można z powodzeniem używać w badaniach jakościowych, których celem jest na przykład postawienie hipotez, skonstruowanie kwestionariusza lub przygotowanie metody projekcyjnej do analiz społeczno-ekonomicznych. Procedura takich badań zakłada na przykład spotkanie z wybranymi respondentami, których prosi się o odpowiedź na postawione pytania. Odpowiedzi mogą być rejestrowane w różny sposób: na papierze, nośniku magnetycznym lub cyfrowym albo w programie komputerowym (na przykład w Internecie). Respondenci mogą także naszkicować rysunek lub wybrać ilustracje symbolizujące treści ważne dla badacza. Reakcje respondentów można analizować z psychologicznego punktu widzenia, korzystając z metod projekcyjnych. Badane osoby oglądają na przykład zestaw przygotowanych ilustracji, symbolizujących pewne treści i mają określić: które obrazki najbardziej się podobają i dlaczego; jakie wywołują skojarzenia; czy mogą reprezentować cechy osobowości; z czym się kojarzą; jakie wywołują marzenia; jakie odczucia itd. Koncepcja badań zakłada następnie wykorzystanie grupy sędziów kompetentnych, którzy analizują tak zwany materiał jakościowy i na tej podstawie formułują nazwy kategorii słownych, do których można zakwalifikować daną wypowiedź; określają, w jakim stopniu dany obiekt (stwierdzenie, obrazek, produkt itd.) pasuje do danej kategorii. Następnie sędziowie zestawiają wszystkie wypowiedzi i wspólnie wybierają te, które w sensie statystycznym są najbardziej homogeniczne. Na podstawie określeń czy sformułowań, które zdaniem sędziów najczęściej się powtarzały i w których ocenie byli oni najbardziej zgodni, można przygotować kwestionariusz do badań pilotażowych, ilościowych, przeznaczonych dla większej populacji.

Zatem w analizach ilościowych dokonuje się również jakościowej analizy danych i podobnie – w badaniach jakościowych stosuje się także obliczenia statystyczne. Dzięki temu jest możliwy pełniejszy opis, zrozumienie, wyjaśnienie i interpretacja eksplorowanych zjawisk. Dlatego w przedstawionych tu badaniach własnych podjąłem decyzję o komplementarnym podejściu do poznania naukowego i wykorzystaniu zarówno jakościowego, jaki i ilościowego paradygmatu badań.

6.2. Rozwój osoby a edukacja

Rozwój osoby w kontekście procesów edukacyjnych jest kwestią tak złożoną, że nie łatwo określić jego podstawy teoretyczne. Istnieje wiele kategorii mogących służyć do tego celu. Z przyjętej w tej książce perspektywy humanistycznej wyłaniają się dwa podstawowe zagadnienia przydatne z punktu widzenia moich badań: rozwój osoby i obraz siebie. Jasne jest, że interesuje się nimi pedagog, ale ponieważ są to kluczowe pojęcia psychologiczne, mamy do czynienia z interdyscyplinarnym spojrzeniem na procesy rozwojowe w wyniku oddziaływań edukacyjnych.

W tym kontekście warto przytoczyć stanowisko Anny Brzezińskiej (2004, s. 36–37), która wskazuje na ewolucyjną zmianę myślenia o psychologii rozwoju człowieka, od prac podejmujących najpierw temat rozwoju dzieci i młodzieży po objęcie poszukiwaniami teoretycznymi i badawczymi całości życia od poczęcia do śmierci. Współcześnie rozwija się psychologia rozwoju człowieka odzwierciedlająca całościową orientację w interpretowaniu ludzkiego życia.

6.2.1. Rozwój osoby jako pojęcie psychologii humanistycznej

Myślenie o rozwoju osoby wiąże się nierozdzielnie z założeniem, że człowiek jest z natury istotą wzrastającą nie tylko fizycznie, ale i psychicznie. Poruszając się konsekwentnie w obszarze paradygmatu humanistycznego, należy wskazać, że oznacza to, iż osobowość człowieka jest wynikiem rozwoju własnych predyspozycji. Jak pisała Karen Horney (1978, s. 15):

w sprzyjających warunkach tkwiące w jednostce zasoby energii bywają zużytkowane do zrealizowania wszystkich jej potencjalnych możliwości [...].

Nie oznacza to bynajmniej, że ów rozwój przebiega identycznie u różnych osób. Autorka w swoim studium poświęconym uwarunkowaniom rozwoju człowieka wyraźnie podkreśliła, że mamy do czynienia ze skomplikowanym procesem, na który wpływa wiele czynników.

Zależnie od indywidualnych uzdolnień i skłonności, a także od warunków, w jakich upłynęły wcześniejsze i późniejsze okresy życia – człowiek staje się łagodniejszy lub surowszy, bardziej ostrożny lub bardziej ufny, bardziej lub mniej na sobie polegający, nabywa natury refleksyjnej lub bardziej zwróconej ku aktywności zewnętrznej, a przede wszystkim rozwija swoje indywidualne zdolności (K. Horney, 1978, s. 15).

Nie jest to bynajmniej jedyny paradygmat, który pozwala wyjaśnić tak skomplikowane zjawisko, jakim jest rozwój. W dorobku naukowym wielu pokoleń znajdziemy różnorodne rozważania na ten temat, ale należy zwrócić uwagę na dwie inne niż humanistyczna, znaczące koncepcje (por. K. Horney, 1978, s. 17). Jedną z nich jest freudowska koncepcja psychoana-

lityczna, według której „[...] człowiek jest z natury istotą grzeszną i igraszką prymitywnych instynktów” i w związku z tym jego rozwój jest uzależniony od opanowania i przewyciężenia ciemnej strony swojej natury.

Nieco inaczej rozumieją istotę rozwoju zwolennicy koncepcji, według której w naturze ludzkiej istnieje zarówno pierwiastek dobra, jak i pierwiastek zła. Pomyślny rozwój ma miejsce wtedy, gdy osłabia się wpływ czynników negatywnych i/lub w szczególny sposób pielęgnuje się oraz wzmacnia (na przykład z pomocą sił nadprzyrodzonych) zadatki dobra.

Nie istnieją niestety obiektywne metody sprawdzenia, który pogląd jest prawdziwy. Pozostaje więc przyjęcie założenia, że

człowiek może się rozwijać naprawdę tylko wówczas, gdy przyjmie odpowiedzialność za samego siebie. (K. Horney, 1978, s. 17–18).

Droga rozwoju prowadzi wtedy przez zrozumienie samego siebie i docieranie do własnego potencjału.

Problem rozwoju osobistego analizował także Abraham Maslow (2004). Tworząc swoją teorię osobowości, sformułował tezę, że w człowieku istnieje potencjalna istota, która dochodzi do głosu w sposób pełny lub ograniczony. Całkowita urzeczywistnienie tej potencjalności bądź dążenie do destrukcji może mieć miejsce zarówno w najwcześniejszych etapach rozwoju człowieka, gdy jest niemal bezbronny i zdany na opiekę dorosłych, jak i w późniejszym życiu. Jeśli jednak w toku rozwoju zapewnieni się najlepsze warunki, wtedy do głosu dochodzi – pełna i zgodna z ową pierwotną naturą człowieka – harmonijna droga rozwoju. Pozwala ona na urzeczywistnienie istniejącego w człowieku potencjału. Jeśli warunki w jakich człowiek żyje hamują ów potencjał, wtedy do głosu dochodzą mechanizmy obronne, które na początku umożliwiają przetrwanie w trudnych momentach, ale z czasem mogą blokować ów spontaniczny rozwój.

Dwudziestowieczne poglądy A. Masłowa są bliskie znacznie wcześniejszej, arystotelesowskiej koncepcji **entelechii**, przez którą należy rozumieć pełny rozwój potencjału tkwiącego w formie zalążkowej w każdej żywej istocie, a przede wszystkim w człowieku (zob. T. Tomaszewski, 1998, s. 109–110). Entelechia to stan pełnej aktualizacji, osiągnięcia pierwotnie zamierzonego celu, właściwego każdemu stworzeniu, perfekcja bytu danego indywiduum zależna od tego, w jaki stopniu urzeczywistnia on swoją właściwą istotę, w jakim stopniu jest realny (zob. N. Szczepańska, 1997, s. 13–18). Entelechia jest jednocześnie stanem i procesem, jest czymś dokonanym i jednocześnie dokonującym się dynamicznie na każdym etapie rozwoju człowieka. Oznacza to, że pełnię owego stanu niekoniecznie należy uznawać za tożsamą z końcem rozwoju, ponieważ także każdy moment może zawierać spełnienie.

Z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia daje to szansę odejścia od neurotycznego rozszczepienia między trudnym do uzyskania

ideałem a rzeczywistym stanem. Pozwala to myśleć o rozwoju i samorealizacji jednostki w każdym momencie jej życia, niezależnie od tego, co na drodze ku tej pełni zostało osiągnięte. W tym znaczeniu, sensem aktywności człowieka byłoby nie tyle osiągnięcie celu, lecz raczej uczestniczenie w drodze ku temu celowi. Tę koncepcję egzemplifikują właśnie poglądy A. Masłowa, dla którego aktualizacja jest procesem. Można zatem powiedzieć, że każdy człowiek, podlegając nieustannym przemianom, pozostaje jednak cały czas sobą, bytem, któremu w każdym momencie można nadać nową jakość.

W rozważaniach na temat pojęcia **rozwoju** nie sposób pominąć Rogersowskiego podejścia skoncentrowanego na osobie. Według C. R. Rogersa człowiek rodzi się z indywidualnym potencjałem rozwojowym oraz silną dążnością do zrealizowania swoich możliwości, czyli tak zwaną tendencją do samoaktualizacji (*self-actualisation*) (C. R. Rogers, 2002b, s. 129). Przyjmuje się więc, że natura człowieka ma charakter pozytywny między innymi dlatego, że przejawia się w tendencji do rozwoju. Potrzeby, dążenia, popędy człowieka są przejawem tej dążności i prowadzą do rozwoju jednostki, zaś zaburzenia rozwoju, na przykład zachowania aspołeczne, są skutkiem nabywania doświadczeń w patologicznym środowisku zewnętrznym.

Opierając się na poglądach C. R. Rogersa, można powiedzieć, że każdy człowiek postrzega świat w sposób niepowtarzalny i owe spostrzeżenia tworzą pole fenomenologiczne jednostki (zob. L. A. Pervin, O. P. John, 2002, s. 174). Co prawda prywatny świat człowieka jest trudny do obiektywnego zbadania, ale możemy próbować postrzegać i interpretować go tak, jak się jawi jednostce. Innymi słowy, możemy zobaczyć i próbować zanalizować zachowanie konkretnego człowieka przez pryzmat jego własnego poznania. Istota tak rozumianego poznania tkwi w fenomenologicznym sposobie postrzegania rzeczywistości podkreślającym rozumienie i interpretację tego, w jaki sposób ludzie doświadczają siebie i świata, w którym żyją.

Rogers zwracał więc szczególną uwagę na potrzebę zrozumienia doświadczenia subiektywnego każdego człowieka, czyli fenomenologicznego pola konkretnej osoby (zob. L. A. Pervin, O. P. John, 2002, s. 196). Opracowane przez niego pojęcie samoaktualizacji, jako podstawowego motywu ludzkiego funkcjonowania, było alternatywą wobec teorii psychoanalitycznych. Owo pojęcie oznacza nieustanne otwieranie się na doświadczenia oraz gotowość do integracji tych doświadczeń w coraz bardziej rozwijające się poczucie JA. C. R. Rogers sformułował także hipotezę, że człowiek funkcjonuje w taki sposób, by doświadczać wewnętrznej spójności oraz utrzymywać równowagę między spostrzeżeniami, odczuwaniem swojego JA a doświadczeniem. W momencie gdy doświadczenia dostępne jednostce są odczuwane jako przerażające, zagrażające obrazowi siebie mogą się pojawiać zachowania obronne, takie jak: subcepcja, czyli doświadczanie bodźca bez uświadomienia go sobie; zniekształcenie, czyli repercepcja doświadczenia w taki sposób, aby ochronić spójność JA; zaprzeczanie, czyli niedopuszczanie do świadomości uczuć, które mogą zagrozić spójności obrazu JA.

Uniwersalność Rogersowskiego skoncentrowania na osobie pozwala określić najlepsze warunki podmiotowego uczenia się, a w konsekwencji także rozwoju. Podstawą jest tu wiara w możliwości uczącego się, co w istotny sposób wpływa na rolę osoby pomagającej w uczeniu się. Po pierwsze – pedagog nie musi kontrolować procesu uczenia się, manipulować nim czy sterować. Jego zadaniem nie jest oddziaływanie na motywację, ponieważ podstawową aktywnością każdego organizmu jest wzrost, rozwój, aktualizacja i wewnętrzna zgodność. Po drugie – trzeba się odnieść do relacji między osobą pedagoga i uczącym się. Najistotniejsze jest tutaj nastawienie pedagoga, by rozumieć uczącego się. Po trzecie – w uczeniu się skoncentrowanym na osobie podstawowe znaczenie ma autentyczność, czyli sposób, w jaki spotykający się ze sobą ludzie zachowują się zgodnie ze swoim JA.

Rogers (2002a, s. 147–148), opierając się na wieloletnich doświadczeniach własnych i współpracujących z nim osób, podkreślał, że wykorzystywanie podejścia nastawionego na osobę w psychoterapii i edukacji skutecznie wyzwała konstruktywne zmiany osobowości oraz zachowania i przez to sprzyja rozwojowi. W takim sprzyjającym klimacie człowiek, mając swobodę wyboru dowolnego kierunku aktywności, wybiera drogi konstruktywne, pozytywne i w rezultacie w pełni korzysta z urzeczywistniania siebie.

Aby wyjaśnić jeszcze dokładniej relacje między Rogersowskim uczeniem się a rozwojem, warto zwrócić uwagę na kilka problemów (G. Egan, 2002, s. 92–96). Po pierwsze – wielu uczących się z różnych przyczyn nie uświadamia sobie swoich możliwości w zdobywaniu wiedzy. W takiej sytuacji łatwo o manipulowanie rolami – budowanie silnej władzy pedagoga i bezbronności uczących się wobec tej władzy. Zatem ważnym elementem roli zawodowej pedagoga jest pomaganie uczącym się w odkrywaniu przez nich swoich możliwości i wspieranie ich rozwoju na tyle, by nie przekroczyć granicy, gdy aspiracje zamiast pobudzać, stają się hamulcem rozwoju. Po wtóre – autentyczna współpraca uczących się i pomagających w uczeniu się prowadząca do intensywnego rozwoju wymaga włączenia uczących się w tworzenie programu stosownie do ich poziomu samoświadomości. Powinni oni wiedzieć, czego mogą się nauczyć, w jaki sposób, kiedy i gdzie. Po trzecie – uczenie się jest procesem rozwojowym, który bynajmniej nie ogranicza się do szkolnych murów. Nie zaczyna się więc i nie kończy w salach lekcyjnych, lecz trwa nieustannie także i poza szkołą (można nawet zaryzykować tezę, że przede wszystkim poza szkołą – z uwagi na rewolucję informatyczną). Rozwój ma też swoją dynamikę – okresy dużej intensywności i wydajności, ale także spowolnienia czy wręcz zablokowania. Oznacza to, że o skutecznej pomocy i wspieraniu w rozwoju można mówić wtedy, gdy uczący się samodzielnie, we własnym tempie – czasem wolniej, czasem szybciej – odkrywa dotychczas niewykorzystane własne możliwości i użytkuje je w praktyce.

Rogersowska koncepcja procesu uczenia się oraz relacji między uczącymi się i pomagającymi w uczeniu się została zweryfikowana w badaniach (zob. L. A. Pervin, O. P. John, 2002, s. 196). Potwierdzono prawidłowość, że im bardziej w określonej sytuacji osoby czuły się autentycznie i wyrażały siebie, tym większe było prawdopodobieństwo, że na przykład, ucząc się, będą ekstrawertyczne, miłe i sumienne, otwarte na doświadczenia. Prowadzone studia dowiodły, że istotnie ludzie więcej pracowali i byli bardziej wytrwali w odniesieniu do celów autonomicznych niż do celów wyznaczonych w wyniku zewnętrznych nacisków lub przymusu wewnętrznego w postaci lęku lub poczucia winy. Co więcej, w wielu badaniach potwierdzono także związek między osiąganiem celów motywowanych wewnątrznie a utrzymaniem zdrowia psychicznego i fizycznego (zob. L. A. Pervin, O. P. John, 2002, s. 213).

Trzeba podkreślić, że istota podejścia nastawionego na osobę, egzemplifikującego filozofię rozwoju, jest związana z pewnym ideałem człowieka, z dążeniem do stania się **Osobą**. C. R. Rogers (2002a, s. 360–363) był świadomy rozdziewięku między rozpoznaną rzeczywistością a rozpowszechnianą przez niego ideą rozwoju. Dlatego celowo posłużył się określeniem **Osoba przyszłości** i wskazał listę cech sprzyjających jej samourzeczywistnieniu, do których zaliczył:

- otwartość na świat – własny, wewnętrzny, ale także zewnętrzny; na doświadczenie, nowe idee, nowe pojęcia, nowy sposób bycia;
- pragnienie autentyczności wiążące się z odpowiednim sposobem komunikowania się, odrzuceniem dwulicowości, hipokryzji, zwodniczości;
- sceptycyzm wobec nauki i technologii, które są nazbyt często używane do manipulowania ludźmi i podboju świata;
- otwartość na nowy, komplementarny sposób uprawiania nauki;
- dążenie do jedności, czyli holistyczne postrzeganie życia i łączenie w uczeniu się poznania, emocji, energii fizycznej i psychicznej, odrzucenie dychotomicznego podziału na ciało i umysł, intelekt i uczucia, jednostkę i grupę etc.;
- pragnienie intymności, czyli poszukiwania nowych form wspólnoty z innymi ludźmi;
- świadomość nieustannej przemiany;
- troska o innych ludzi, rozumiana jako łagodna, wrażliwa, nieoceniająca, niemoralizująca forma wsparcia, wtedy gdy takiego wsparcia potrzebują;
- stosunek do natury wyrażający się w bliskości naturalnego środowiska i w trosce o jego stan; satysfakcja z kontaktu z naturą wynika nie z podporządkowywania jej sobie, lecz ze sprzymierzania się z jej siłami;
- antyinstytucjonalizm, czyli odrzucenie wszelkich form biurokratycznych, których funkcjonowanie przeczy zasadzie równości;
- zaufanie do siebie wypływające między innymi z braku zaufania do władzy zewnętrznej i branie pod uwagę własnego subiektywnego doświadczenia;

- dystans wobec materialnej pomyślności, wygody, statusu majątkowego;
- skłonność do duchowości mająca swoje źródło w poszukiwaniu znaczenia swojego życia.

Lista przedstawia pewien stan idealny, ale C. R. Rogers pisał (2002a, s. 360) że spotkał wiele osób, których filozofia życia opierała się na tych ideałach. Byli to menedżerowie dużych firm, którzy zrezygnowali „z wyścigu szczurów w szarych garniturach” i odrzucili perspektywę wysokich uposażeń, aby żyć prosto, po nowemu; młodzi ludzie w dżinsach kontestujący komercyjną kulturę masową; ludzie z aspiracjami, którzy porzucili szkoły, nie mogąc się zmieścić w sztywnych regułach systemu edukacyjnego; księża, zakonnice i kaznodzieje, którzy dostrzegali sprzeczności między dogmatyzmem swoich instytucji a życiem mającym prawdziwie ludzkie znaczenie; kobiety, które postanowiły uporać się z ograniczeniami nałożonymi im przez skostniały – od wieków patriarchalny – system społeczny; Meksykanie, Murzyni i przedstawiciele mniejszości narodowych, którzy przełamując uprzedzenia rasowe, walczyli z biernością i kreowali swoje życie w zgodzie ze swoimi oczekiwaniami. W takim rozumieniu istota rozwoju polega na tym, że człowiek staje się autorem własnego istnienia (zob. A. Gurycka, 1986). Człowiek może więc być twórcą zdarzeń i stanów, przez co wpływa na własne otoczenie, kieruje swoim zachowaniem i kształtuje swój los. Jak pisał C. R. Rogers (2002b, s. 108–109), gdy nie ma żadnych faktycznych czy domniemych zagrożeń dla JA, można sobie pozwolić na badanie różnych wymiarów swojego doświadczenia: z perspektywy własnych rzeczywistych uczuć, z perspektywy ich odbioru przez zmysły i narządy trzewne, bez zniekształcania ich w celu dostosowania do istniejącej koncepcji JA.

Zdaniem A. Brzezińskiej (2004, s. 30–31) badania i analizy prowadzone w obszarze rozwoju człowieka należą do najtrudniejszych w psychologii. Przedmiotem badań jest bowiem nie tyle konkretne badane zjawisko, ale jego zmienność, mechanizm tych przemian, ich geneza – źródła zmian i czynniki determinujące ich przebieg oraz skutki. Świadomość trudności nie powinna jednak wykluczać prób naukowej eksploracji rozwoju także przez pedagogów. Dlatego – ostrożny w formułowaniu wniosków – próbowałem zbadać zmienność obrazu własnej osoby w kontekście podjętej edukacji.

6.2.2. Pojmowanie obrazu siebie w świetle różnych podejść psychologicznych

Jednym z podstawowych założeń humanistycznej psychologii i pedagogiki jest holistyczne ujmowanie człowieka oraz wspólne pola teoretycznej i empirycznej współpracy z filozofią fenomenologiczną. Stąd obiektem zainteresowań stały się między innymi takie zagadnienia, jak natura człowieka, JA jako centrum i podłoże osobowości, osoba itd. (zob. W. Szewczuk, 1987, s. 74; J. Koziński, 1981).

W wielu pracach psychologicznych znaczące miejsce zajmuje tematyka **obrazu siebie**. Co prawda w literaturze angielskojęzycznej ugruntowaną tradycję ma pojęcie **self-concept**, ale w polskiej literaturze naukowej powszechnie używa się zamiennie pojęć **obraz siebie** i **obraz JA**.

Termin „obraz JA” bynajmniej nie jest łatwe do zdefiniowania choćby z tego względu, że pojęcie „JA” bywa różnie określane. Na przykład członkowie niektórych plemion zamieszkujących wyspy mórz południowych nie posługują się określeniem „ja”, lecz „tutaj”, zaś Eskimosi zamiast „ja” używają trzeciej osoby liczby pojedynczej (F. S. Perls, 2002, s. 127).

Kiedy jednak mówimy o naukowym pojmowaniu obrazu samego siebie, to jego źródła należy szukać w XIX-wiecznej pracy Williama Jamesa *Principles of Psychology* (za: E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, 1997, s. 216–217). Było to pierwsze amerykańskie opracowanie poświęcone teorii JA (zob. W. James, 2002). Autor rozróżnił **JA poznające**, czyli myśli i przekonania dotyczące nas samych i **JA poznawane**, które jest aktywnym odbiorcą informacji. Współcześnie można by przyjąć, że **JA poznające** to świadomość, zaś **JA poznawane** to postrzegane przez nas własne myśli, przekonania i cechy. Na podstawie tezy, że człowiek ma tyle społecznych JA, ile jest jednostek, które go rozpoznają i które noszą w swoich umysłach jakiś jego obraz, pojawia się także próba sformułowania pojęcia obrazu osoby (E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, 1997, s. 217).

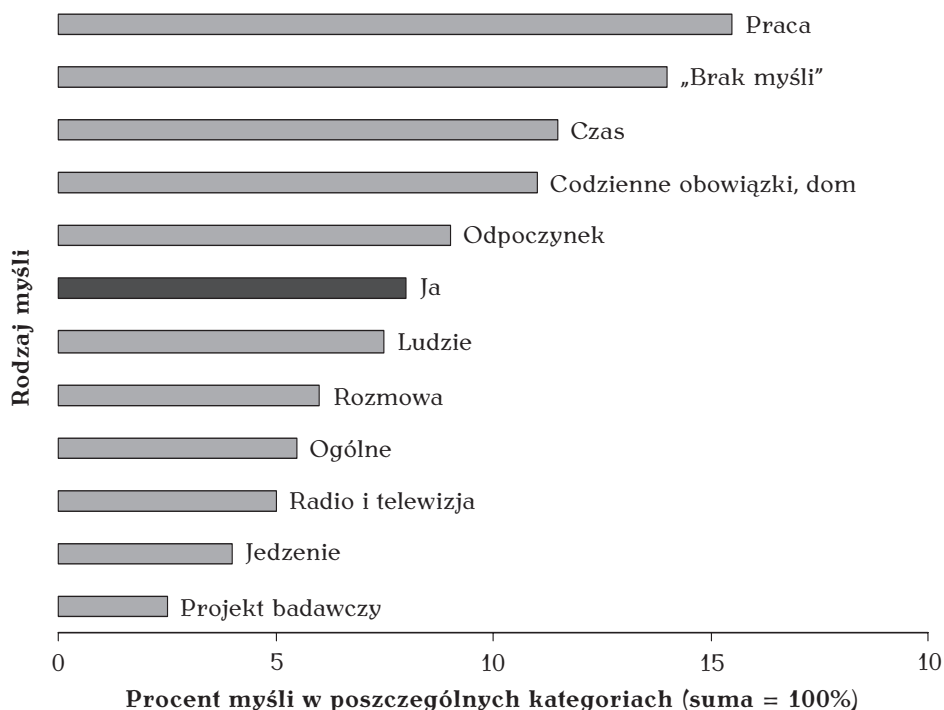
Teoretycznymi i empirycznymi analizami różnych znaczeń pojęcia JA zajmowało się później wielu psychologów, co zaowocowało niezwykle bogatą i zróżnicowaną wiedzą na ten temat. Przedstawienie współczesnego stanu tej wiedzy, choćby w formie przeglądowej, wymagałoby oddzielnego opracowania teoretycznego. Zatem na użytek niniejszej pracy spróbuję wyjaśnić najistotniejsze wybrane kwestie związane z **obrazem siebie** w takim ujęciu, jakie wydaje się konieczny dla teoretycznego uzasadnienia podjętych przeze mnie badań nad podejściem Gestalt w perspektywie pedagogicznej.

Jaki rodzaj uporządkowania wiedzy można tu zastosować? W amerykańskim podręczniku psychologii społecznej (E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, 1997, s. 212–259) obrazowi własnej osoby poświęcono jeden z piętnastu rozdziałów. Kategoria JA jest tu wkomponowana w sformułowanie odpowiedzi na pytanie, jakie są społeczne uwarunkowania postrzegania samego siebie? Na podstawie teorii psychologii społecznej i wyników badań empirycznych omówiono cztery zasadnicze drogi dochodzenia przez człowieka do wiedzy o sobie: introspekcję, obserwacje własnego zachowania, schematy JA i interakcję społeczną. Istota obrazu własnej osoby jest wyjaśniana przez pryzmat między innymi teorii postrzegania siebie, dwuczynnikowej teorii emocji, teorii JA, teorii porównań społecznych, teorii autoprezentacji.

Warto tu przedstawić wyniki pewnych interesujących dociekań empirycznych. Otóż M. Csikszentmihalyi, T. Figurski przeprowadzili badania w grupie stu siedmiu osób w wieku od siedemnastu do sześćdziesięciu

trzech lat, stawiając sobie pytanie: jak często ludzie myślą o sobie samych? (zob. E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, 1997, s. 221). Każdą z osób wyposażono w specjalny sygnalizator dźwiękowy, który włączał się siedem razy dziennie między godziną 7.30 a 22.30 w losowo wybranych odstępach czasu. W chwili gdy uczestnik badań usłyszał brzęczyk, miał odpowiedzieć na pytania, co robił w tym momencie, o czym myślał i w jakim był nastroju.

Wykres 1. Wyniki badań nad myśleniem o sobie a innymi myślami



Źródło: M. Csikszentmihalyi, T. Figurski, 1982, za: E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, 1997, s. 222.

Badacze pogrupowali wszystkie odpowiedzi, wyróżniając dwanaście różnych kategorii (zob. wykres 1). Jak się okazało, tylko 8% wszystkich zapisanych spostrzeżeń dotyczyło Ja. Badani przede wszystkim myśleli o odpoczynku, codziennych obowiązkach domowych i zawodowych, innych ludziach i rozmowach z nimi. Stosunkowo często pojawiała się też kategoria „braku myśli”. Wyniki tych badań sugerują, że ludzie dokonują introspekcji, ale niezbyt często. Jednocześnie wypada się zgodzić z poglądem, że obraz siebie ma istotny wpływ na funkcjonowanie społeczne człowieka, a niektórzy psychologowie uważają, że każdą próbę wyjaśniania zachowań

społecznych bez uwzględnienia obrazu siebie powinno się uznać za niewystarczającą (zob. M. Łaguna, 1996, s. 17).

Narracja psychologów społecznych stanowi jedynie część rozważań na temat pojęcia obrazu siebie w literaturze naukowej. Ważną tezę dotyczącą pojęcia JA zawarł L. A. Pervin i O. P. John (2002, s. 18–19) w swojej przeglądowej pracy zawierającej omówienia współczesnych teorii i podejść do badań osobowości. Autorzy stwierdzili, że kategoria JA była używana z trzech ważnych powodów. Po pierwsze, istotnym wymiarem fenomenologicznego, subiektywnego doświadczania świata przez człowieka jest uświadomienie sobie swojego istnienia. Po drugie, na zachowanie człowieka w wielu różnych sytuacjach wpływa to, co odczuwa wobec siebie. Po trzecie wreszcie, wiele wątpliwości budziły te teorie, w których bez posługiwania się pojęciem JA, próbowano wyjaśnić zintegrowany, całościowy charakter istoty ludzkiej. Konsekwentnie więc w książce L. A. Pervina i O. P. Johna (2002) obecny jest wątek obrazu siebie w rozdziałach poświęconych głównym teoriom osobowości, których źródła tkwią w: psychoanalizie, fenomenologii, behawioryzmie, nadawaniu znaczenia cechom oraz czynnikom społeczno-poznawczym.

Z kolei Philip G. Zimbardo (1999, s. 23–30) wśród głównych kierunków psychologicznych wymienia: biologiczny, psychodynamiczny, behawioralny, poznawczy, humanistyczny i ewolucjonistyczny. Jednak precyzując główne nurty psychoterapeutyczne, wskazuje na ich cztery podstawowe typy (P. G. Zimbardo, 1999, s. 706):

- psychodynamiczny,
- behawioralny,
- poznawczy,
- egzystencjalno-humanistyczny.

Skoro więc podejście Gestalt wpisuje się w obszar teoretyczny humanistycznej psychologii i pedagogiki, to strategię przeglądu najistotniejszych ustaleń terminologicznych dotyczących pojmowania obrazu siebie można wysnuć z dominujących w psychologii konceptualnych podejść (zob. na przykład: M. Łaguna, 1996, s. 17–41). Omówię zatem różne koncepcje obrazu siebie z punktu widzenia czterech głównych nurtów psychologii, zaś, stosownie do postawionego problemu badawczego, bardziej szczegółowo zajmę się ujęciem obrazu siebie w teorii C. R. Rogersa, którą można zaliczyć do nurtu egzystencjalno-humanistycznego.

6.2.2.1. Nurt psychodynamiczny

W licznej grupie teorii inspirowanych osiągnięciami psychoanalizy pojęcie JA odgrywa znaczącą rolę. Twórca psychoanalizy – Zygmunt Freud – w swojej teorii osobowości używał pojęć: **ego**, **id**, **superego**. Przedstawiając podstawowe założenia Freudowskiej teorii w wielkim uproszczeniu, trzeba podkreślić, że człowieka postrzega siebie jako dynamiczny system

energetyczny (zob. W. Szewczuk, 1998, s. 507–513), w którym **ego**, czyli JA, sprawuje ważną funkcję. Pojęcie **ego** obejmuje postrzeżenia odnoszące się do otaczającego świata i do siebie, realistyczne myśli o świecie oraz o planowanym zaspokajaniu potrzeb i pragnień. Ego nie jest jednak najsilniejszym elementem całego systemu, ponieważ podporządkowuje się swoistemu potencjałowi energetycznemu nazwanemu **id**, czyli wrodzonym, pierwotnym popędem, pragnieniom. To właśnie z **id** nieustannie czerpie swoją energię i można powiedzieć, że **ego** jest swoistą formą **id** upostaciowioną w kontakcie z rzeczywistością. Trzecim elementem tego systemu jest **superego**, które powstaje pod wpływem społecznych interakcji człowieka, systemu nakazów i zakazów, relacji z rodzicami, innymi dorosłymi, szkołą etc. **Superego** zawierające zakazy, nakazy i ideały funkcjonuje w dwóch podsystemach: **Ja idealnym** i **sumieniu**. **Ja idealne** odpowiada za nagradzanie, dążenie do doskonałości, zaś zadaniem **sumienia** jest karanie przez wywołanie poczucia winy.

Można więc przyjąć, że osobowość człowieka w rozumieniu Z. Freuda jest tworzona przez skomplikowane procesy, które jako **id** mają charakter biopsychiczny, jako **ego** – psychiczny, jako **superego** – psychospołeczny. **Ego**, czyli **JA** jest pomostem między **id**, **superego** i światem zewnętrznym. Rozwijając w późniejszym okresie swoją teorię psychoanalityczną, Z. Freud podkreślił wyraźniej znaczenie rozwoju **ego** i jego funkcjonowanie, dając **JA** większą autonomię i aktywność (zob. E. Paszkiewicz, 1983).

Problematykę obrazu siebie, określanego jako **poczucie własnej tożsamości** uczynił przedmiotem swoich rozważań Erik H. Erikson (1997; 2004; zob. także: L. Witkowski, 1989). W swojej teorii rozwoju osobowości człowieka opisał osiem stadiów życia, w których główną rolę pełni tożsamość jednostki. Jednostka realizuje się w wyniku konfrontacji antagonistycznych biegunów. W każdym z poszczególnych stadiów pojawia się specyficzny rodzaj przemiany kryzysowej, która może przynieść pozytywne lub negatywne skutki.

Rozwój człowieka od urodzenia do dojrzałości przechodzi przez pięć etapów, dorosłość zaś dzieli się na trzy stadia. Jeśli posłużymy się kategorią harmonijnego rozwoju osobowości, to w pierwszym stadium, obejmującym pierwszy rok życia, dziecko buduje zaufanie do siebie i świata; w drugim stadium (około drugiego–trzeciego roku życia) dziecko zaczyna dostrzegać swoją odrębność, oceniać siebie i inne osoby ze swojego otoczenia; w trzecim (około czwartego–szóstego roku życia) odkrywa własną płciowość i włącza ją do obrazu własnej osoby; w czwartym (około siódmego–jedenaścimego roku życia) jego aktywność sprzyja osiągnięciu poczucia kompetencji. W stadium piątym (około dwunastego–osiemnastego roku życia), najważniejszym dla dorastania i kształtowania się tożsamości człowieka, jednostka dąży do poznania i zrozumienia siebie. W stadium szóstym (około dziewiętnastego–dwudziestego szóstego roku życia), obejmującym okres wczesnej dorosłości, za zrównoważoną osobowościowo można uznać jednostkę, która jest zdolna do prawdziwej miłości i nawiązania bliskich i głębokich relacji

z niektórymi osobami. Okres wieku dojrzałego (po około dwudziestym piątym roku życia) jest siódmym stadium, w którym powinna się pojawić równowaga zbudowana na poczuciu odpowiedzialności za to, co wniosło się w świat i pragnieniu, aby coś zostawić dla przyszłych pokoleń. W ostatnim – ósmym stadium, czyli starości – równowaga powinna doprowadzić do akceptacji życia, takim jakie ono jest, z pozytywnymi i negatywnymi elementami. Jest to droga do zdobywania mądrości.

Poczucie tożsamości człowieka przedstawiał w swoich analizach także Erich Fromm (1971). Źródłem owego poczucia tożsamości jest obraz JA. Obraz ten odpowiada za aktywność jednostki i stanowi centrum jej osobowości. Rozwój struktury JA według E. Fromma dokonuje się w tak zwanej **indywiduacji**. W tym procesie do głosu dochodzą dwie tendencje: **Ja własne** i **pseudo-Ja**. Chodzi tu mianowicie o dynamiczną równowagę między JA a światem zewnętrznym. Rozwój JA odbywa się niejako naturalnie, natomiast rozwój **pseudo-Ja** i rozdźwięk między tymi dwiema tendencjami ma miejsce wtedy, gdy człowiek jako własne przejmuje myśli, oceny uczucia innych ludzi (E. Fromm, 1993). Jeśli autentyczne uczucia i przekonania, będące częścią JA, zaczynają być tłumione, dochodzi do zastąpienia pierwotnego Ja przez **pseudo-Ja**. Owo pseudo-Ja jest źródłem utraty poczucia własnej tożsamości, które jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka. Utrata tego poczucia jeszcze bardziej może rozbudowywać **pseudo-Ja**.

Na uwagę zasługuje koncepcja JA Karen Horney (1978; 1993). Ogólne rozumienie tego pojęcia przyczyniło się do rozróżnienia trzech pojęć odnoszących się do JA, czyli **JA realnego**, **JA prawdziwego** i **JA wyidealizowanego**. Należy podkreślić holistyczne podejście K. Horney do obrazu siebie, zgoła inne niż ortodoksyjne Freudowskie koncepcje **self**. Zatem JA realne jest tym wszystkim, czym dana osoba jest obecnie, funkcjonując w określonym czasie i miejscu. JA prawdziwe z kolei jest postrzegane jako źródło rozwoju, główna siła napędowa człowieka skierowana na indywidualny rozwój i urzeczywistnianie potencjału jednostki. Aby rozwój tego potencjału był możliwy, niezbędne są sprzyjające warunki, szczególnie w okresie dzieciństwa – dziecko powinno wzrastać w rodzinie zapewniającej mu poczucie bezpieczeństwa, ciepło, szacunek, zaufanie do siebie i innych ludzi. Właśnie okres dzieciństwa był dla K. Horney źródłem odporności jednostki na występujący w życiu dorosłym niepokój, poczucie bezradności i samotności. Ma to wynikać z braku odpowiedniej ilości właściwych doświadczeń. Z **JA idealnym** mamy do czynienia wtedy, gdy człowiek koncentruje się na stworzonym przez siebie wyidealizowanym obrazie własnej osoby. Jeśli to **wyidealizowane JA** zaczyna dominować nad **JA prawdziwym**, wtedy energia człowieka, zamiast ukierunkowywać go na rozwój i zaspokajanie autentycznych potrzeb, jest marnotrawiona na utrzymanie i ugruntowanie stworzonego w wyobraźni obrazu siebie. Najczęstszym skutkiem takiego stanu jest perfekcjonizm każdego działania, wygórowane ambicje, potrzeba dominowania nad otoczeniem, kompulsywna pogoń za wielkością. W re-

zultacie pojawia się jednocześnie pogarda dla swojego **prawdziwego JA** i poczucie dumy z wymagowanego obrazu siebie.

6.2.2.2. Nurt behawioralny

Przedstawiciele psychologii behawioralnej uważają, że osobowość człowieka nie jest kształtowana przez tajemnicze wewnętrzne siły popędowe. W przeciwieństwie do psychoanalizy, podkreślają wagę sposobu kształtowania zachowania jednostki przez otoczenie. W tej orientacji obraz siebie jest traktowany jako pojęcie nieprecyzyjne, trudne do zdiagnozowania z punktu widzenia pomiaru zachowań człowieka. James Watson (1990) podkreślał w swoich pracach, że badanie świadomości jednostki nie jest potrzebne; by wyjaśnić funkcjonowanie człowieka, wystarczy poznać jego środowisko zewnętrzne i manipulować nim. Z kolei Burrhus Frederic Skinner (1978) używał co prawda pojęcia JA, ale nadawał mu behawioralny, zewnątrzsterowny charakter. Według niego JA pojawia się w odpowiedzi na okoliczności, które mają swoje źródło najpierw w bodźcach i doznaniach dziecka płynących z ciała, potem zaś kształtowane jest przez okoliczności zewnętrzne, przede wszystkim przez kontakty społeczne. JA jako jedynie element podlegającego manipulacji organizmu może być więc przedmiotem samopoznania dzięki wrodzonej wrażliwości jednostki na wzmocnienia pozytywne lub negatywne. Może też poznawać i kontrolować dany obiekt w odpowiedzi na zachodzące okoliczności w środowisku zewnętrznym. Neobehawioryści (zob. na przykład: E. C. Tolman, 1995), pozostając nadal wierni badaniom nad zachowaniem człowieka, usiłowali wprowadzić między innymi zmienne pośredniczące do klasycznego schematu bodziec – reakcja, by zwrócić uwagę na subiektywne uwarunkowania zachowania.

6.2.2.3. Nurt poznawczy

Orientacja poznawcza jest zaliczana do najważniejszych nurtów psychologii obok psychoanalitycznego, behawioralnego i humanistycznego. Często podkreśla się, że psychologia kognitywna jest rozwinięciem nurtu behawioralnego (zob. Z. Uchnast, 1983). Zimbardo (1999, s. 26–27) twierdzi wręcz, że to bezpośrednia odpowiedź na ograniczoność behawioryzmu. Psychologia poznawcza wychodzi od podstawowej prawdy o naturze ludzkiej egzystencji: „*cogito ergo sum*” („myślę, więc jestem”), sformułowanej jeszcze w XVII wieku przez francuskiego filozofa René Descartes’a. Istota aktywności człowieka wynika z tego, że jest zdolny do myślenia. Poczucie tożsamości pojawia się dzięki temu, że ludzie zdają sobie sprawę z własnych procesów myślowych, myśli zaś są zarówno przyczyną, jak i skutkiem działań zewnętrznych (P. G. Zimbardo, 1999, s. 27). Orientacja poznawcza przyczyniła się do powstania wielu teorii i badań empirycznych, w których ważnym elementem było myślenie o ogólnie rozumianym obrazie siebie. Zasadniczo

rzecz biorąc, JA w tym ujęciu jest traktowane jako zorganizowany system pojęciowy, nieustannie asymilujący wiedzę pochodzącą z doświadczenia. Stąd też struktury JA, a także obraz siebie stanowią swoistą płaszczyznę pośredniczącą w doświadczaniu świata obiektywnego. Obraz siebie jest ujmowany jako funkcja poznawcza organizmu człowieka, dzięki której można przekształcać świat obiektywny w swój własny – subiektywny. Procesy poznawcze mają charakter świadomy, stąd i obraz własnej osoby ma świadomą naturę (zob. L. A. Pervin, O. P. John, 2002, s. 473–474).

Jedno z ujęć osoby w tym nurcie znajdujemy w teorii społeczno-poznawczej, której przedstawiciele podkreślają, że nie istnieje jakiś jeden obraz JA (zob. L. A. Pervin, O. P. John, 2002, s. 474–495). Mamy za to do czynienia z przekonaniem o sobie oraz procesami samokontroli, które zmieniają się stosownie do czasu i sytuacji. Badania doprowadziły psychologów poznawczych do wniosku, że człowiek w zależności od sytuacji może postrzegać siebie jako czującego i działającego w zupełnie odmienny sposób. Oznacza to, że ktoś, kto w pracy jest dominujący w stosunku do innych ludzi i skłonny do gniewu, w relacjach rodzinnych może być ciepły i przyjmować postawę opiekuńczą. Odnosząc się do wyników przytaczanych badań, L. A. Pervin i O. P. John (2002, s. 477) wskazują, że istnieje nie tyle jakaś struktura JA, lecz raczej „rodzaj intraindywidualnej stałości we wzorcach i organizacji zachowania”. Jednostka posiada więc charakterystyczne wzorce relacji sytuacja – zachowanie, które można nazwać podpisami behawioralnymi. Z kolei w innych badaniach przedstawiono stanowisko, że całościowy obraz siebie nie dość jasno odpowiada złożoności przekonań jednostki na temat własnej skuteczności, przekonania te różnicują bowiem warunki środowiskowe oraz rodzaj i poziom aktywności człowieka (zob. L. A. Pervin, O. P. John, 2002, s. 477–478). Stąd ważnym obszarem badań stało się **poczucie własnej skuteczności**, czyli sądy jednostki na temat własnych umiejętności działania w określonej sytuacji lub wobec określonego zadania.

Jest wiele polskich opracowań teoretycznych dotyczących tego nurtu, w których podjęto problematykę obrazu siebie. Można tu wymienić na przykład prace Janusza Reykowskiego (1970; 1975), Wiesława Łukaszewskiego (1974; 1979; 1984), Józefa Kozielskiego (1981), Marii Jarymowicz (1984; 1988), Zbigniewa Zaborowskiego (1989; 2000).

Jedną z bardziej rozbudowanych teorii osobowości, w których analizowano obraz własnej osoby przedstawił J. Reykowski (1975, s. 791). Autor twierdzi, że osobowość jest centralnym systemem regulacji i integracji czynności, w którym ważną rolę gra współzależność mechanizmów emocjonalnych i poznawczych. Pojęcie **własnego JA** jest bowiem strukturą poznawczą, której właściwości regulacyjne są w dużym stopniu uzależnione od uczuć. Odnosząc się do podstawowych założeń tej teorii, można powiedzieć, że istnieją dwie sfery w strukturze obrazu własnej osoby – **poczucie własnego JA**, czyli niezwerbalizowane przeświadczenie dotyczące własnych możliwości, wyglądu, umiejętności etc., oraz **JA świadome**. **Poczucie wła-**

snego JA tworzy się w wyniku uogólnienia informacji dotyczących między innymi własnych stanów wewnętrznych, cech psychicznych, pragnień, postaw, wyglądu, pozycji wśród innych ludzi, uprawnień, przywilejów etc. Organizacja tych informacji sprzyja uświadomieniu różnic między światem zewnętrznym a tym, co dotyczy własnej osoby – z jednej strony tworzy się więc **JA**, z drugiej zaś **nie-JA**. Przez **JA świadome** autor rozumie opinie o sobie wyrażane w formie zdań orzekających, między innymi opinie na swój temat, które człowiek jest gotów przekazać innym. Jest to **JA publiczne** kierowane do innych ludzi, do otoczenia. **JA świadome** może występować także w formie **JA prywatnego**, czyli przekonań pozostawianych tylko dla siebie. Według J. Reykowskiego równocześnie z zaistnieniem **JA świadomego** powstaje jeszcze jedna struktura – **JA idealne**, czyli zbiór sądów charakteryzujących własne JA z punktu widzenia tego, jakie powinno być.

Z kolei W. Łukaszewski (1974, s. 171) uważa obraz siebie za mylący i nie-stosowny do swojej treści. Opisując jednak właściwości jednostki, wyróżnił modele pojęciowe – JA przeszłe, JA realne i JA idealne. Analizując osobowość jako regulator zachowania człowieka, autor wyraźnie podkreślał, że sprawne spełnianie tej funkcji zależy od systemu informacji o stanach otoczenia, o stanach własnej osoby, o relacjach między JA i otoczeniem oraz o programach czynności i programach działania (1977, s. 105–106). W kolejnej pracy (W. Łukaszewski, 1984, s. 403–406) konsekwentnie nie uznaje pojęcia „obraz siebie”, ale podkreśla przy tym, że tradycja nakazuje psychologom zajmującym się osobowością, by poszukiwali możliwie najwszechstronniejszej odpowiedzi na pytania odnoszące się do człowieka: jaki jestem, kim jestem, jaki pragnę być.

J. Koziński (1981, s. 67) stwierdza, że obraz własnej osoby będący przedmiotem badań innych teorii JA pozostaje także w kręgu jego zainteresowań dotyczących teorii samowiedzy. Obraz własnej osoby to świadome, zwerbalizowane informacje człowieka o nim samym. Zamiennie posługiwał się pojęciami: obraz siebie i samowiedza.

Także M. Jarymowicz (1984) używa pojęcia „samowiedza”. Według autorki na samowiedzę składają się dwa elementy: indywidualna i społeczna tożsamość człowieka. Wyróżniając **JA-osobiste** i **JA-społeczne**, analizuje relacje między jednostką a otaczającym ją światem społecznym. **JA-osobiste** jest podsystemem samowiedzy obejmującym najbardziej charakterystyczne właściwości jednostki i określającym poczucie własnej odrębności. Drugi element podsystemu samowiedzy – **JA-społeczne** – kształtuje się stopniowo pod wpływem interakcji z otoczeniem społecznym. Wiąże się z nadawaniem własnej grupie cech odrębności i odczuwaniem podobieństwa do osób postrzeganych w kategoriach *My*, a co za tym idzie – z włączaniem się w działania na rzecz grupy.

Nieco inaczej opisuje ten problem Z. Zaborowski (1989). Przedstawiając swoje poglądy, pisze o samoświadomości, którą rozpatruje jako proces kodowania i przetwarzania informacji o własnej osobie i tworzenia represen-

tacji poznawczej siebie. Ów proces jako wynik rozwoju osobowości i wpływów środowiska społecznego może przyjmować postać samoświadomości osobowej, zewnętrznej, refleksyjnej i obronnej. Jak podkreśla E. Czykwin (2000, s. 291), pojęcie samoświadomości implikuje obiecującą naukowo perspektywę badawczą, jeśli w kategoriach humanistycznych rozumieć je jako obraz własnej osoby.

6.2.2.4. Nurt humanistyczny

Podejście humanistyczne w psychologii pojawiło się jako alternatywa dla psychoanalizy i teorii behawioralnych. Psychologowie humanistyczni odrzucają zarówno tezę psychoanalityków o przemożnym wpływie instynktów na człowieka, jak i behawioralne założenie o manipulacyjnym wpływie środowiska. Jednostka jest bowiem postrzegana jako podmiotowy byt dążący do powiększenia i rozwoju swojego potencjału (P. G. Zimbardo, 1999, s. 27). Cechą charakterystyczną nurtu humanistycznego jest koncentracja na subiektywnym doświadczaniu świata. Na przykład A. H. Maslow (2004, s. 51), który wniósł ogromny wkład w rozwój psychologii humanistycznej, stoi na stanowisku, że każdy człowiek poszukuje odpowiedzi na fundamentalne pytania: kim jestem?, jaki jestem? Tym samym dociera do własnego JA i odkrywa je. Mechanizm poznawania własnego JA polega na wolnych wyborach. Jednostka, wybierając to, co jest dla niej dobre, zgodne z jej wewnętrzną naturą, doznaje subiektywnego poczucia przyjemności. Ma wtedy szansę dotrzeć do **świadomości wewnętrznej** opartej na nieświadomej percepcji własnego potencjału. Zdaniem A. H. Masłowa (1990, s. 84) charakter obrazu siebie jest uzależniony od zaspokojenia jednej z najważniejszych potrzeb człowieka, mianowicie potrzeby szacunku, rozumianej jako pragnienie stałej, mocno ugruntowanej, zwykle wysokiej oceny siebie, samopoważania, szacunku do siebie i ze strony innych ludzi. Jeśli potrzeba szacunku zostaje zaspokojona, człowiek zyskuje poczucie własnej wartości, pewności siebie.

Inny z psychologów, który wniósł swój wkład w nurt psychologii humanistycznej – Gordon W. Allport (1988) – podkreślał wieloznaczność i różne podejścia do pojęcia JA. Na użytek swojej teorii osobowości używał pojęcia **proprium**, przez które rozumiał „wszystkie aspekty osobowości, które współtworzą jej wewnętrzną jedność” (G. W. Allport, 1988, s. 38). Opisując te aspekty, stwierdził, że podlegają one rozwojowi wraz z wiekiem człowieka. I tak na przykład w ciągu pierwszych trzech lat życia rozwija się świadomość własnego ciała, własnej tożsamości, samooceny etc. W kolejnych latach dzieciństwa tworzy się **JA rozszerzone**, na które składają się dwa elementy – aktualne role, zdolności, czyli odpowiednik **JA realnego** oraz aspiracje jednostki i wyobrażenia na temat tego, kim chciałaby być. W okresie późniejszym w rozwoju **proprium** do głosu dochodzi wymiar poznawczy, czyli wiedza zdobywana w toku edukacji. Według autora obraz

własnej osoby jest pomostem między spojrzeniem na teraźniejszość i przyszłość (G. W. Allport, 1988, s. 48).

Twórca analizy egzystencjalnej – Victor E. Frankl (1998, s. 53) – przywiązuje dużą uwagę do dynamiki wewnętrznego doświadczenia relacji jednostki ze światem. Ludzkie istnienie ujmuje w trzech wymiarach **ja jestem**:

- pierwszy oznacza **ja muszę**, czyli na przykład czynniki dziedziczne i środowiskowe zmuszają mnie do czegoś;
- drugi oznacza **ja potrafię**, czyli na przykład mam zdolność aktualizowania tego lub innego elementu osobowości;
- trzeci oznacza **ja powinienem**.

Autor dotyka problematyki obrazu siebie, podkreślając duchowość osoby ludzkiej, postrzega człowieka jako **był rozstrzygający**, który bynajmniej nie rozstrzyga tylko o czymś, lecz za każdym razem o sobie. Każdy akt stanowienia jest osobistym rozstrzygnięciem, które kształtuje tego, kto rozstrzyga.

Kiedy kształtuję swój los, osoba którą jestem, kształtuje charakter, jaki posiadam – rozwija się osobowość, którą się staję” (V. E. Frankl, 1998, s. 65).

Zatem koncepcja osoby zawiera się między pojęciami **jestem – mam – staję się**, co oznacza, że człowiek **jest** osobą, **posiada** charakter, ale osobowością **się staje**.

6.2.2.5. Fenomenologiczne koncepcje obrazu siebie

Zasługą psychologów humanistycznych – jak twierdzi Maria Grzywak-Kaczyńska (1988, s. 28) – jest zwrócenie uwagi na to, że człowiek także ma wpływ na swój rozwój psychiczny za sprawą rozwijającego się JA. Dzięki temu – w sprzyjających warunkach wychowawczych – może wykorzystać swoje wrodzone zdolności, braki zaś kompensować innymi zdolnościami; ustosunkowywać się wybiórczo do wpływów otoczenia i przyjmować korzystne, niekorzystne zaś odrzucać.

Amadeo Giorgi (2002, s. 65) podaje, że jednym z pierwszych badaczy wykorzystujących fenomenologię w psychologicznej analizie ludzkiego zachowania był Donald Snygg, który twierdził, że alternatywą dla obiektywistycznego podejścia naukowego jest „[...] system fenomenalny, który przyjmie punkt widzenia aktywnego organizmu zamiast punktu widzenia badacza”. To właśnie Donald Snygg wraz z Arthurem W. Combsem stali się prekursorami badań nad **obrazem siebie**, definiując go jako

te części pola fenomenologicznego, które jednostka wyróżnia jako określone i względnie stałe cechy swojej osoby (zob. M. Łaguna, 1996, s. 35).

Zgodnie z tymi poglądami obraz siebie wyodrębnia się z pola fenomenologicznego każdego człowieka, a ogólne pojmowanie JA fenomenalnego

zawiera wszystko to, do czego człowiek się odnosi, używając określeń: ja, mnie, moje. Utrwalanie, wzmacnianie i obrona owego JA należy do podstawowych potrzeb jednostki (zob. na przykład: Z. Uchnast, 1983; S. Siek, 1986).

Omawiając koncepcje obrazu siebie w nucie humanistycznym nie sposób pominąć teorii osobowości C. R. Rogersa, za sprawą którego nastąpił zwrot we współczesnej psychologii i pedagogice. O doniosłości jego myśli świadczy nie tylko osobisty dorobek teoretyczny i empiryczny, ale przede wszystkim wiele doniesień o badaniach, potwierdzających *status quo* psychologii humanistycznej (zob. na przykład: R. R. Hock, 2003; D. Bongers i in., 2005; W. Żłobicki, 2005a). W Rogersowskiej teorii należy odnotować niebudzący wątpliwości wielki wpływ fenomenologii. Zgodnie z podejściem fenomenologicznym człowiek traktowany jest nie tylko jako istota budująca własny obraz świata wewnętrznego i społecznego, ale także nadająca temu obrazowi własne znaczenie. Subiektywne ujęcie doświadczania świata i siebie stało się zatem obszarem bardzo intensywnego zainteresowania psychologów. Według C. R. Rogersa, człowiek rodzi się z niepowtarzalnym, indywidualnym potencjałem rozwojowym oraz silną dążnością do urzeczywistnienia swoich możliwości, czyli z tak zwaną tendencją do samoaktualizacji (*self-actualisation*). Potrzeby, dążenia, popędy człowieka są przejawami tej tendencji i prowadzą do rozwoju jednostki, zaś zaburzenia rozwoju, na przykład zachowania aspołeczne, wynikają z doświadczeń nabywanych w patologicznym środowisku zewnętrznym. Obserwując uważnie przebieg swoich sesji terapeutycznych z klientami, C. R. Rogers doszedł do wniosku, że istotną rolę w tych doświadczeniach należy przypisać funkcjonowaniu JA. Owo JA zmieniało się pod wpływem doświadczeń, ale jednocześnie postrzeganie nowych doświadczeń i zachowanie jednostki było uzależnione od obecnego stanu JA. Zanim jednak C. R. Rogers dookreślił pojęcie JA, rozpoczął nagrywanie rozmów prowadzonych podczas swoich sesji terapeutycznych. Zwrócił szczególną uwagę na komunikaty, za pomocą których klienci wyrażali swoje problemy. Ponieważ często używali określenia JA, dokonał klasyfikacji słów odnoszących się do JA. Posługując się fenomenologiczną procedurą badawczą, doszedł do wniosku, że jeśli JA stanowi wyraz ogólnej tendencji ludzkiego organizmu do samoaktualizacji, to obraz własnej osoby wyodrębnia się w polu fenomenologicznym jednostki nie tyle jako pewien stan, lecz także jako proces związany z doświadczaniem JA. Jak pisał, doświadczanie siebie w kategoriach dobrego życia „jest procesem, nie stanem bycia. Jest ono kierunkiem, nie celem” (C. R. Rogers, 2002b, s. 231). Należy więc jeszcze raz podkreślić, że JA jest jednym z podstawowych pojęć, a obraz siebie – jednym z głównych elementów teorii osobowości stworzonej przez C. R. Rogersa (2002b, s. 227–243) zaliczanego do grona najbardziej wpływowych teoretyków psychologii humanistycznej.

Niezwykle istotna jest zatem Rogersowska hipoteza, że

jednostka posiada olbrzymie zasoby, pozwalające jej na zrozumienie samej siebie, przemianę pojęcia „własnego ja”, swoich postaw i zachowań, którymi sama kieruje. Z zasobów tych zaś można czerpać jedynie wtedy, gdy powstanie określony klimat sprzyjającego nastawienia psychologicznego (C. R. Rogers, 2002b, s. 64).

Co więcej, uważał, że stopień zrozumienia siebie jest najważniejszym czynnikiem w przewidywaniu zachowań jednostki. Następnie podkreślił, że warunkiem wykorzystania przez tych zasobów jest klimat sprzyjającego nastawienia psychologicznego, swoistej relacji międzyludzkiej, jaka może zaistnieć między wychowankiem a wychowawcą, klientem a terapeutą czy dzieckiem a rodzicem. Klimat ten określił mianem nastawionego na osobę.

Precyzując pojęcie JA, należy je traktować jako element pola fenomenologicznego człowieka, który jest zorganizowanym systemem uświadomionych spostrzeżeń. Jak stwierdzili L. A. Pervin i O. P. John, (2002, s. 224),

pojęcie Ja w ujęciu Rogersa zakłada czasową sytuacyjną spójność; to znaczy, że sposób w jaki ludzie spostrzegają siebie w danym momencie i w danej sytuacji, wiąże się z ich poglądami na temat siebie w innych momentach i innych sytuacjach. Pojęcie Ja w rozumieniu Rogersa zakłada ponadto, że stanowi ono całość w odróżnieniu od mieszaniny niepowiązanych ze sobą elementów.

Mamy tu więc do czynienia z wyraźnym odniesieniem do teorii pola i psychologii postaci, co tym samym tworzy pomost teoretyczny z podejściem Gestalt w psychoterapii.

Trzeba w tym miejscu wspomnieć, że współcześni kontynuatorzy Rogersowskiego sposobu myślenia o JA są zdania, iż jednostka może posiadać wiele JA. Mogą się one konkretyzować jako **JA pozytywne**, jako **JA negatywne**, jako **JA**, które **istnieje tu i teraz** oraz jako **JA potencjalne**, w bliżej nieokreślonej przyszłości. Jeszcze inny punkt widzenia przedstawiono w relacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego. Otóż wiele osób korzysta na przykład z Internetu, by eksplorować różne JA, ponieważ uważa, że

sieć jest bezpiecznym miejscem do próbowania różnych ról, głosów i tożsamości, jest to rodzaj symulatora dla JA, które chciałyby się pokazać w prawdziwym życiu (L. A. Pervin, O. P. John, 2002, s. 181).

Rogersowskie rozważania nad obrazem siebie były inspiracją dla pedagogów podejmujących prace studyjne o charakterze empirycznym i teoretycznym, o czym świadczą między innymi badania Marioli Łaguny (1996) nad obrazem siebie studentów kształconych metodami aktywizującymi oraz obszernie studium Marka Kościelniaka (2004) poświęcone pedagogicznej myśli C. R. Rogersa.

Należy więc przyznać, że teorię C. R. Rogersa warto wykorzystać jako odpowiednią podstawę teoretyczną do wyjaśniania zmian w strukturze obrazu siebie pod wpływem oddziaływań edukacyjnych. C. R. Rogers (2002a) podejmował bowiem między innymi temat zmian obrazu siebie pod wpływem relacji nauczyciel – uczeń i jego zdaniem charakter tych zmian zależy od jakości owej relacji. Potwierdziły to badania Davida Aspy'ego i Flory Roebuck, którzy stwierdzili, że pozytywne doświadczenia w relacjach z nauczycielem-facilitatorem przyczyniają się do budowania wielu wartościowych przekonań dotyczących własnej osoby. Przekonania te można wyrazić w następujących stwierdzeniach:

1. Moje uczucia są akceptowane przez innych.
2. Dobrze jest być mną... Jestem wyjątkowy i wartościowy.
3. Moje uczucia dają dobrą podstawę do decyzji o tym, co dobre i co złe w moim życiu.
4. Każdy ma uczucia i każdy ma prawo je wyrażać.
5. Robienie rzeczy, które są ważne i ekscytujące dla mnie, jest wartościowe.
6. Moje doświadczenia mogą kierunkować moje uczenie się, a to, czego się uczę, pomaga mi interpretować moje doświadczenia (zob. C. R. Rogers, 1969, za: M. Kościelniak, 2004, s. 60).

Skoncentrowana na osobie relacja między pomagającym się uczyć i uczącym się jest określa jako **konstruktywna**, sprzyjająca rozwojowi osoby uczącej się oraz pozytywnym zmianom w jej osobowości. Ową relację cechuje akceptacja, empatia, autentyczność i kongruencja. Możliwość urzeczywistniania tkwiących w jednostce możliwości jest dana wszystkim ludziom. Jednak nie wszyscy w pełni te możliwości realizują. Dlaczego tak się dzieje? Można wysnuć hipotezę, że kwestią podstawową jest dotarcie człowieka do samoświadomości, o jakiej myślimy w ujęciu Gestalt. Docieranie do owej samoświadomości, jej pogłębianie, otwiera drogę ku przemianom i pełnemu wykorzystaniu własnego potencjału.

6.2.2.6. Obraz siebie w podejściu Gestalt

F. S. Perls (2002, s. 127) – prekursor psychoterapii Gestalt – uważał, że gdy pojawia się jakaś potrzeba, to jej zaspokojeniu służy każdy organ, wszystkie zmysły, myśli, aktywność fizyczna. Gdy tylko potrzeba zostanie zaspokojona, wszystko wycofuje się w tło. Stąd wyciągnął wniosek, że „Ja» jest doświadczeniem pierwszoplanowej postaci”. Według niego JA jest rodzajem zawiadującego centrum, w którym wyłaniają się wszystkie potrzeby. Owo centrum nie jest bynajmniej jakąś statyczną konstrukcją, lecz symbolem funkcji identyfikacji.

Podobne stanowisko reprezentuje Serge Ginger (2004, s. 50), twierdząc, że JA w sensie teoretycznym jest wyłącznie konstrukcją hipotetyczną, pozwalającą umownie opisać oraz interpretować zjawiska. Konsekwentnie

więc przekonuje o tym, że nikt nie dysponuje *self* w gestaltowskim znaczeniu tego terminu. Dlatego JA według S. Gingera (2004, s. 50) to

mój sposób bycia, w tym konkretnym momencie, w tym konkretnym miejscu, chodzi o zjawiska zachodzące w trakcie „granicznego kontaktu” między mną samym i moim bezpośrednim otoczeniem.

Stąd, zdaniem autora, *self* ma niewiele wspólnego z *ego* w rozumieniu Z. Freuda, **jaźnią** C. G. Junga bądź Dorosłym w rozumieniu analizy transakcyjnej. JA nieustannie się zmienia i pozostaje w związku z fenomenologicznym postrzeganiem świata, twórczym przystosowaniem się w określonym polu. JA, pojmowane jako aktualny sposób kontaktowania się jednostki z otoczeniem, przechodzi przez pięć faz:

- pre-kontakt (związany z funkcją id) – wyłonienie potrzeby, jakiejś sytuacji;
- włączenie (związane z funkcją ego) – wejście w kontakt;
- kontakt właściwy (pełny);
- wyłączenie (związane z funkcją ego) – podsumowanie, gdy sytuacja jest rozwiązana;
- asymilacja (związana z funkcją id) – wycofanie (zob. S. Ginger, 2004, s. 52–57).

Każde doświadczenie przyswojone w opisanym wyżej cyklu kontaktu aktualizuje obraz siebie, ale znaczenie przełomowe dla trwałej i pozytywnej zmiany obrazu siebie mają szczególnie dwie fazy – włączenie i wyłączenie. Dzieje się tak, ponieważ w tych momentach pojawia się najwięcej zakłóceń i trudności. Zresztą cały cykl kontaktu nie jest wolny od potencjalnych zakłóceń, takich jak: konfluencja, introjeksja, projekcja, retrofleksja, defleksja (zob. S. Ginger, 2004, s. 57–60). Dotyczą one relacji JA z otaczającym światem w kontakcie granicznym.

Z perspektywy teorii Gestalt – jak twierdzi Todd Burley (2003, s. 6) – JA nie jest ograniczone naszym ciałem, jak przyjmują to psychoanalitycy. W znaczeniu fenomenologicznym świadomość człowieka kształtuje się bowiem w tak zwanym kontakcie granicznym między JA a Nie-JA. Oznacza to, że jednostka doświadcza granicy między tym, co jest moje, a tym, co jest nie moje. Ktoś więc może postrzegać muzykę Mozarta jako element JA, czyli tego, co moje, zaś utwory hiphopowe jako element Nie-JA, czyli tego, co nie moje.

Jak zauważa S. Ginger (2004, s. 50), w teorii Gestalt używa się co prawda pojęcia JA (*self*), ale nie jest ono tożsame z Freudowskim *ego* czy Dorosłym z analizy transakcyjnej. Gestaltowskie JA charakteryzuje mianowicie **osobisty sposób bycia** – „tu i teraz”, w konkretnym momencie, konkretnym miejscu; zjawiska zachodzące w trakcie kontaktu granicznego między osobą a jej bezpośrednim otoczeniem. *Self* określa aktualny styl twórczego przystosowania się jednostki w polu spostrzeżeńowym. Mamy więc w teorii Gestalt do czynienia z *self*, które

jest wysoce „zmiennie” i głęboko związane z fenomenologicznym postrzeganiem świata, przedkładającym chwilowy, subiektywny „proces” nad poszukiwanie trwałych, zobiektywizowanych jakości bytu (S. Ginger, 2004, s. 50).

Doświadczenie autentycznego JA przedstawione przez F. S. Perlsa jest ważnym elementem gestaltowskiego podejścia psychoterapeutycznego (za: L. Grzesiuk, 2006, s. 415–418). Gestaltysty, opisując **autentyczne** JA, posługują się modelem faz **ego**, wśród których można wyróżnić:

- fazę frazesową, czyli najbardziej zewnętrzne przejawy JA człowieka, na przykład grzecznościowe, stereotypowe zachowania;
- fazę fałszywą, czyli odgrywanie nieprawdziwych ról, wyobrażanie sobie, że jest się kimś innym niż w rzeczywistości;
- fazę lęku, frustracji w wyniku doświadczania swojej nieautentyczności;
- fazę impasu, poczucia pustki, bezsilności na skutek doświadczania poprzedniej fazy;
- fazę implozji, czyli doświadczania potrzeb, emocji i energii; paradoksalnie jednak potrzeby nie są zaspokajane, emocje nie są wyrażane, zaś energia nie jest używana;
- fazę eksplozji, gdy skumulowana energia wreszcie zostaje właściwie spożytkowana przez człowieka, który dociera wtedy do **autentycznego JA**.

Owo autentyczne JA staje się źródłem pozytywnej energii, jest punktem oparcia, nadaje egzystencji człowieka właściwe znaczenie. Przedstawiona wyżej Perlsowska koncepcja faz ego akcentuje różnorodność doświadczania obrazu siebie. Z nieco inną różnorodnością spotykamy się w teorii S. Gintera (2004, s. 25) odnoszącej się do pięciu wymiarów ludzkiej aktywności: fizycznego, afektywnego, racjonalnego, społecznego i duchowego. Mamy więc do czynienia z holistycznym ujęciem obrazu siebie, które można wykorzystać w badaniach nad podejściem Gestalt.

Trzeba zaznaczyć, że takie całościowe podejście do klasyfikacji struktury obrazu siebie można odnaleźć w wielu innych koncepcjach. W jednej z nich wyróżnia się najbardziej podstawowe obszary treściowe obrazu własnej osoby: **JA fizyczne**, czyli obraz własnego ciała, stan zdrowia, wygląd fizyczny itd.; **JA moralno-etyczne**, czyli ocenę własnej moralności, stosunek do Boga itd.; **JA prywatne**, czyli indywidualne cechy osobowości; **JA rodzinne**, czyli percepcję własnej osoby w stosunku do najbliższych; **JA społeczne**, czyli postrzeganie związków z innymi ludźmi spoza rodziny (zob. W. H. Fitts, 1975). W innej teorii wyróżniono następujące kategorie treściowe obrazu siebie: atrybuty fizyczne – wygląd, wzrost, właściwości fizyczne; opisy zachowań – działania, nawyki, preferencje; opisy właściwości emocjonalnych – stany emocjonalne, nastroje; opisy motywacji – spostrzegane intencje, atrybucja przyczyn; właściwości poznawcze – opisy własnych postaw, natury własnych myśli (zob. H. Gasiul, 1992, s. 141). Przykład całościowej klasyfikacji treści obrazu siebie znajdujemy także w literaturze polskiej. Janusz Reykowski (1975, s. 791) przyjął, że elementami obrazu

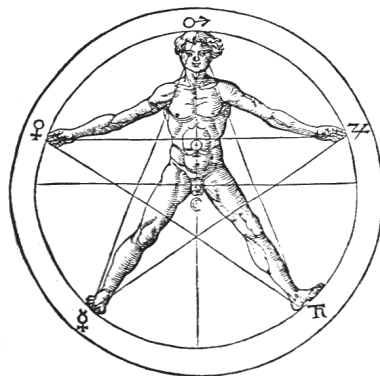
własnej osoby są gromadzone, organizowane i uogólniane doświadczenia dotyczące: wyglądu i właściwości fizycznych, własnych umiejętności i zdolności, własnych postaw i potrzeb, pozycji wśród innych ludzi oraz wymagań jednostki wobec otoczenia.

Jak widać, cechą wspólną wielu koncepcji osobowości jest całościowe, wielowymiarowe postrzeganie obrazu własnej osoby. Zatem z uwagi na to, że jednym z podstawowych filarów teorii Gestalt jest holizm, konsekwentnie przyjąłem, że człowiek postrzega samego siebie

jako istnienie w czasie ciała, psychiki i ducha w środowisku społecznym i ekologicznym, jako podmiot z uświadomionymi i nieświadomymi dążeniami, pozostający w relacjach ze światem i bliźnimi (H. Petzold, J. Sieper, 1993, s. 19).

Tę całościową wizję istoty ludzkiej w sposób inspirujący przedstawił S. Ginger (2004, s. 25). Postuluje, by dla zilustrowania wielowymiarowości postrzegania siebie samego w ujęciu Gestalt przyjąć model graficzny pentagramu. Ludzka sylwetka z głową i kończynami harmonijnie wpisuje się w tę figurę geometryczną. Podobny sposób widzenia człowieka zawarli wcześniej w swoich pracach między innymi Markus Vitruvius Polio, Leonardo da Vinci i Heinrich Cornelius Agrippa von Nettesheim².

Rysunek 1. Ludzka sylwetka wpisana w pentagram



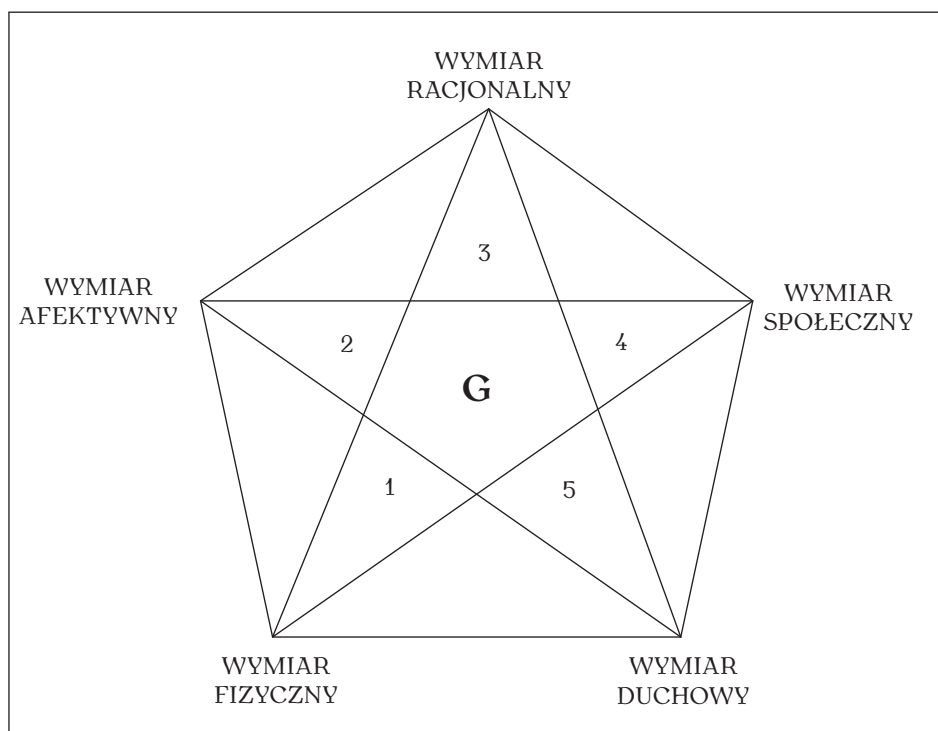
Źródło: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Pentagram>.

Ginger (2004, s. 25) proponuje więc, by w podejściu Gestalt – symbolicznie oznaczonym literą G w centrum pentagramu – przyjąć jako podstawowe pięć wymiarów ludzkiej aktywności:

² Obraz człowieka, znany pod nazwą człowieka witruwiańskiego, upowszechnił pod koniec XV wieku Leonardo da Vinci zainspirowany opisem proporcji ludzkiego ciała przedstawionym przez Markusa Vitruwiusa Pollio w traktacie *De Architectura* z I wieku przed naszą erą. Motyw sylwetki ludzkiej wpisanej w pentagram przedstawił Heinrich Cornelius Agrippa von Nettesheim w swoim XVI-wiecznym dziele *Libri tres de occulta philosophia*.

- 1) wymiar **fizyczny**: ciało, zmysłowość, motoryka, fizyczna seksualność;
- 2) wymiar **afektywny**: serce, uczucia, więź miłosa, inne więzi etc.;
- 3) wymiar **racjonalny**: głowa (z jej dwiema półkulami) – myśli, wyobrażenia twórcza;
- 4) wymiar **społeczny**: inni ludzie, środowisko społeczne, kulturowe etc.;
- 5) wymiar **duchowy**: miejsce i znaczenie człowieka w kosmosie i globalnym ekosystemie etc.

Schemat 16. Pentagram symbolicznie przedstawiający pięć podstawowych wymiarów aktywności człowieka



Źródło: S. Ginger, 2004, s. 25–26.

Autor zauważa, że górne ramię (3) egzemplifikuje poznanie, dwa boczne ramiona pentagramu (2 i 4) odnoszą się do **relacji** (z sobą oraz z innymi), zaś oba dolne ramiona (1 i 5) symbolizują **ugruntowanie** jednostki, tworząc równowagę między cielesnością (fizyką) i duchem (metafizyką). Warto dodać, że omawiana symbolika nie odnosi się bynajmniej tylko do jednostki,

ale może być z powodzeniem stosowana do heurystycznej diagnozy innych różnorodnych złożonych układów³.

W zaproponowanej koncepcji badań wychodzę z założenia, że jeśli w literaturze naukowej powszechnie wskazuje się na wielowymiarowość obrazu siebie, to można podjąć próbę wykorzystania gestaltowskiej teorii przedstawionej przez S. Gingera do zbadania obrazu siebie w pięciu wymiarach: cielesnym, afektywnym, racjonalnym, społecznym i duchowym.

³ Ginger proponuje na przykład poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak funkcjonuje Twój związek z innym człowiekiem na płaszczyźnie fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, społecznej i duchowej? Równie owocne mogą być wyniki analizy Twojego miejsca pracy: wymiar fizyczny (na przykład wyposażenie), wymiar afektywny (na przykład atmosfera, charakter relacji osobistych), wymiar racjonalny (na przykład stosowana technologia), wymiar społeczny (na przykład związki z otoczeniem) i wymiar duchowy (na przykład zasady moralne).

Mandala jako kreatywna forma pracy i narzędzie badawcze

Potrzeba podjęcia rozważań na temat mandali wynika z dwóch ważnych względów. Po pierwsze, mandalę wybrałem jako narzędzie badawcze w zaprojektowanych przeze mnie analizach empirycznych. Opierałem się tu na wcześniejszych doświadczeniach badawczych O.-A. Burowa (1993), który między innymi wykorzystał mandalę jako narzędzie badawcze do analizy rezultatów doskonalenia zawodowego pedagogów uczestniczących w gestaltowskim programie psychoedukacyjnym. Po drugie, jest ona jedną z kreatywnych form pracy w podejściu Gestalt. Istnieje więc potrzeba opisanie, wyjaśnienia zasad jej tworzenia i wykorzystywania w pracy terapeutycznej oraz psychoedukacyjnej.

7.1. Historyczne i filozoficzne źródła mandali

Zastosowanie mandali jako narzędzia w badaniach pedagogicznych należy do rzadkości. Dlatego potrzebne wydaje się omówienie historycznego i filozoficznego kontekstu pojawienia się tej formy plastycznej ekspresji. Swoistym odzwierciedleniem istoty mandali może być jej encyklopedyczny, syntetyczny opis w formie graficznej przedstawionej na s. 224.

Trzeba stwierdzić, że w historii cywilizacji europejskiej kolistą formą mandali nie jest niczym niezwykłym. Jak zauważa Sussane F. Fincher (1994, s. 21), koło jako początek wszechrzeczy pojawia się na przykład w dziełach Platona, który opisał stworzenie świata w sposób następujący:

[...] ustanowił on kosmos kulą krążącą po kole, jedną i jedyną, lecz w swojej doskonałości zdolną dotrzymywać sobie towarzystwa, tak że nie potrzebowała innej przyjaźni czy znajomości

Według sanskrytu czyli uporządkowanego języka starożytnych i średniowiecznych Indii, mandala to „koło, centrum lub obwód o znaczeniu magicznym” (S. Popek, 1999, s. 174). Motyw koła i inne formy do niego zbliżone istniały od zarania ludzkiej kultury, o czym świadczą prehistoryczne naskalne rysunki odkryte przez archeologów w Europie, Afryce i Ameryce Północnej. Prawdopodobnie miały związek z rytualnymi praktykami w kultach słońca i księżyca. Można sądzić, że prehistoryczni ludzie pozostawali pod wrażeniem kulistych ciał niebieskich, odczuwali fascynację lub lęk. W mitologii egipskiej idealnie okrągły kształt miał kosmos, wewnątrz którego znajdowali się spleceni ze sobą bóg ziemi – Geb i bogini nieba – Nur. W wielu kulturach w kształt koła formowano miejsca uważane za święte. Koło było podstawą poznawania rzeczywistości i kontaktu z nią ludzi, którzy od pokoleń pozostawali w bliskim związku z naturą. Aby się ogrzać i chronić przed niebezpiecznymi zwierzętami, ludzie grupowali się wokół ogniska na planie koła. Idea koła była podstawą wyjaśniania rytmu życia przez Indian z plemienia Dakota. Jeden z ich mędrców twierdził, że: „Wszystko, co czyni Moc Świata, dokonuje się w okręgu. [...] Słońce wynurza się i zapada na okrągło. Tak samo księżyc, i oba są okrągłe. Nawet pory roku zataczają w swych zmianach wielkie koło i zawsze wracają tam, gdzie kiedyś były. Życie człowieka jest kołem od dzieciństwa do dzieciństwa i tak samo jest ze wszystkim, w czym porusza się moc” (zob. S. F. Fincher, 1994, s. 21).

Motyw mandali odnajdujemy w wielu budowlach sakralnych – w sklepieniach katedr gotyckich, witrażach, rozetach, posadzkach mozaikowych itp. Znane są średniowieczne chrześcijańskie mandale Hildegardy z Bingen przedstawiające jej mistyczne wizje Boga. W jednej z wizji plastycznie opisała

królewski tron, otoczony okręgiem. Na tronie siedziała żywa osoba, przepelniona światłością przedziwnej chwały. [...] Od tej osoby, tak pełnej światłości, siedzącej na tronie, rozprzestrzeniał się wielki krąg koloru złotego, niczym od wschodzącego słońca. Nie mogłam dojrzeć jego końca (S. F. Fincher, 1994, s. 29).

Co ciekawe, praca nad mandalami przyniosła uzdrowienie ciężko chorej Hildegardzie.

Inny mistyk – Jakob Boehme – był autorem mandal symbolizujących chrześcijańską kosmologię. Według niego dwie rzeczywistości – ducha i materii (przyrody) – obracały się jak koła w obrębie większego koła symbolizującego szerszą rzeczywistość boską (zob. S. F. Fincher, 1994, s. 29; S. Popek, 1999, s. 176). Znany człowiek Renesansu – Giordano Bruno

– stworzył serię mandali, którym nadał doskonałą artystycznie formę. Był przekonany, że jeśli wykorzysta się jego mandale do wizualizacji stanu idealnej harmonii, to przywróćą one człowiekowi równowagę, prowadząc do pozytywnych zmian.

Mandala była także wykorzystywana przez uzdrowicieli z plemienia Indian Nawaho. Traktowali oni chorobę jako naruszenie naturalnej harmonii ludzkiego organizmu i, podejmując praktyki lecznicze, wykonywali rytualne czynności, które miały przywrócić tę równowagę. Wyrównywali skrawek ziemi i tworzyli z piasku mandalę, której motywy odpowiadały wymaganiom konkretnej sytuacji. Kiedy mandala była gotowa, umieszczano chorego w jej centrum, by porządek rysunku pomógł przywrócić harmonię i przywołać pomocne bóstwa, sprzyjając powrotowi do zdrowia.

Okazuje się, że formę mandali można nadać także modelowi ekosystemu człowieka i pojmowania istoty zdrowia. Tak zwana Mandala Zdrowia przedstawia holistyczne ujęcie człowieka jako całości biologicznej, duchowej i społecznej oraz części innej całości – ekosystemu (zob. Z. Słońska, 1994, s. 40; E. Kasperek, 1998, s. 38–39). W tym rozumieniu zdrowie jednostki postrzega się w całości kształcie obejmującym jej osobnicze czynniki biologiczne i psychologiczne, środowisko naturalne, zwyczaje, styl życia, uwarunkowania ekonomiczne i kulturowe, system opieki zdrowotnej oraz warunki ekonomiczne.

Jedna z bardziej znanych i jednocześnie bardzo starych form praktykowania mandali pochodzi z Tybetu. Związana jest z tradycją buddyjską, której jednym z celów jest dążenie człowieka do oświecenia, dotarcie do swojego wnętrza¹. Jak wyjaśnia Giuseppe Tucci (2002), człowiek, który chce pracować z mandalą w zgodzie z filozofią buddyjską, powinien dystansować się wobec świata materialnego i odczuwać autentyczną potrzebę duchowej przemiany. Przygotowanie do pracy nad mandalą obejmuje post, rytualne obmywanie, medytację i śpiewy. W odosobnionym miejscu oczyszcza się skrawek powierzchni ziemi. Następnie za pomocą kolorowych nitki tworzy się koło podzielone na cztery części i przy użyciu kolorowych farb, tuszów lub kolorowego piasku wypełnia się je tradycyjnymi, symbolicznymi wzo-

¹ W tym miejscu warto odwołać się do międzynarodowego projektu Mandala for World Peace, który był symbolicznym aktem spotkania kultury europejskiej i buddyjskiej w intencji światowego pokoju (Szczecin, 28 września–5 października 2002 roku) Dwaj mnisi buddyjscy: Tsundru Zangpo i Rinczen Namgjal, przez blisko tydzień tworzyli mandalę w obecności publiczności, pracując i medytując po kilkanaście godzin dziennie. Praca nad mandalą polegała na przesypaniu milionów kolorowych ziarenek piasku za pomocą tradycyjnych metalowych lejków zwanych *chakpur*. Ta praca, wymagająca specjalnych umiejętności, opiera się na niezmiennym od starożytności geometrii przedstawianej w świętych księgach buddyjskich. Ceremonia zakończenia pracy nad mandalą miała charakter symboliczny. Mnisi zmiotli misternie usypaną mandalę, odzwierciedlając nietrwałość wszystkiego, co istnieje. Część piasku rozdano zgromadzonym widzom z intencją zachowania zdrowia, a punktualnie w południe mnisi udali się na Wały Chrobrego i pozostały piasek wspięli do Odry, by dobro nagromadzone podczas tworzenia mandali rozprzestrzeniło się po całym świecie.

rami. Można też wykorzystywać własne pomysły, jeśli pozostają w zgodzie z wewnętrznymi emocjami osoby tworzącej mandalę. Kiedy mandala tybetańska jest ukończona, jej twórca przechodzi kolejne fazy medytacji. Mają one pomagać w dotarciu do tych wymiarów osobowości, które utrudniają mu odkrycie tak zwanej **czystej świadomości**. Osiągnięcie oświecenia i rozpoznanie wszystkimi zmysłami idei całościowości praktykuje się między innymi przez wizualizację wykonanej mandali. Według Phillipa Rawsona (1994, s. 90) malowanie mandali jest dla Tybetańczyków swoistą pomocą w zrozumieniu tekstów medytacyjnych. Z kolei Michael Willys (2002, s. 34) w swoim opracowaniu na temat Tybetu podkreślił rolę mandali w osiągnięciu stanów nazywanych świadomością absolutną, jednością wszystkich bytów. Koncentrację na obrazie mandali łączy się z ważną prawdą buddyjską: obrazy nie są rzeczywiste, lecz stanowią projekcję ludzkiej wyobraźni. Ten jedynie pozorny paradoks sprzyja wewnętrznemu uporządkowaniu, przeżyciu znaczących doświadczeń. Mandala tybetańska jest więc obiektem medytacji i duchowych przeżyć. Ma odzwierciedlać wewnętrzną rzeczywistość, rozwój świadomości człowieka, który ją tworzy.

Współczesnej psychologii i terapii ideę mandali przybliżył C. G. Jung – szwajcarski myśliciel, uznawany za wybitną postać psychologii głębi. Przez wiele lat prowadził badania nad snami, wykorzystując mandale jako narzędzie badawcze. Prowadząc dziennik z zapiskami snów, przeplatając je szkicami i rysunkami w kształcie koła, doszedł do wniosku, że mandala jest symbolem **jaźni** i podobnie jak w tradycji hinduskiej oznacza **środek**, **centrum**. Odkrył, że mandala rysowana przez niego każdego poranka odzwierciedlała jego wewnętrzny aktualny stan ducha. Jak twierdził, mandala to po prostu specyficzna forma archetypowa i

[...] prastary symbol sięgający prehistorii ludzkiej. Znaleźć go można wszędzie – wyraża się w nim albo bóstwo, albo Jaźń. Oba te pojęcia są, psychologicznie rzecz biorąc, ściśle ze sobą związane – co nie oznacza, że ujmuję Boga jako Jaźń czy Jaźń jako Boga. Stwierdzam tylko, że między jednym a drugim występuje związek psychologiczny, na co istnieje wiele dowodów. Mandala to bardzo ważny archetyp – jest to archetyp ładu wewnętrznego, zawsze używany w tym właśnie znaczeniu, czy to gwoli sensownego przyporządkowania wielu aspektów wszechświata i stworzeniu schematu świata, czy to gwoli stworzenia systemu psyche ludzkiej. Mandala obrazuje fakt, że istnieje środek i peryferie – mandala jest próbą ujęcia całości, jest symbolem Całkowitości (C. G. Jung, 1999, s. 333).

Według C. G. Junga, mandalę można uznać za odzwierciedlenie tożsamości człowieka, ponieważ koło stanowi symboliczną przestrzeń wyrażającą jaźń, a wypełniające ją kształty i barwy są niepowtarzalne². Z psychologicznego punktu widzenia – jak twierdził C. G. Jung (1989, s. 55) –

² C. G. Jung, pisząc o mandali, wskazywał na zbieżność wielowiekowego doświadczenia filozofii Wschodu ze współczesną wiedzą psychologiczną. Te i inne zagadnienia, obecne zarówno

życie, jeśli przeżywa się je z całkowitym oddaniem – przynosi intuicję dotyczącą JA, indywidualnej istoty. Poczucie istnienia indywidualnego JA przejawia się w rysowaniu, podczas gdy świadomość domaga się poświęcenia życiu. Stanowiąca symbol mandala jest bowiem nie tylko środkiem wyrazu, lecz – pozostaje w całkowitej zgodzie z koncepcjami Wschodu – wywołuje też skutek, działa na swego twórcę.

C. G. Jung (1993b, s. 112), opisując funkcjonalne znaczenie mandali, podkreślił, że są to

instrumenty do medytacji, koncentracji, zanurzenia się w siebie, używane po to, by uświadomić sobie doświadczenie wewnętrzne [...].

Był przekonany, że analiza treści podświadomych zawartych w takim rysunku może być sposobem pogłębienia rozwoju osobistego:

Jaźń [...] jest jak mandala, którą jestem ja i mój świat. Mandala odwzorowuje tę mandalę i koresponduje z mikrokosmiczną naturą psychiki [...]. Dopiero stopniowo odkryłem, czym mandala jest naprawdę: [...] jaźnią, całkowitością osobowości (C. G. Jung, 1964, za: S. Popek, 1999, s. 177).

Jest to wyraźna sugestia, że mandala, narysowana lub namalowana przez daną osobę, odzwierciedla naturalny i unikalny wzrost ku całkowitości. Jung nazywał ten proces **indywiduacją**. Mandale służą jednocześnie do tworzenia wewnętrznego porządku i właśnie dlatego mogą pojawić się seriami, następować często po stanach chaotycznych odznaczających się niepokojami, konfliktami. Wyrażają idee bezpiecznego schronienia, wewnętrznego pogodzenia się i pełni. Dowodem na istnienie tego procesu jest spontaniczne ukazywanie się mandali w snach, w wyobraźni i w dziełach sztuki (por. S. F. Fincher, 1994, s. 16).

7.2. Kreatywność a mandala

Praca nad mandalą rodzi się z wewnętrznego impulsu, jest swoistym rytuałem prowadzącym do duchowego odrodzenia człowieka (zob. G. Tucci, 2002, s. 50–51). Wymaga od jej twórcy skupienia, skrupulatności. Najogólniej rzecz biorąc, klasyczną mandalę tworzy okrąg zewnętrzny oraz jeden lub kilka mniejszych okręgów ułożonych koncentrycznie. W te okręgi są wpisane kwadraty i ich przekątne. Współcześnie najbardziej rozpowszechnione jest wykonywanie mandali na papierze, ale najstarsza tradycja nakazuje, by tworzyć ją na obrzędowo przygotowanej i wyznaczonej ziemi, wykorzystując różnokolorowe proszki. Można ją także wykonać na płótnie. Jak twierdzi Andrzej Strumiłło (1987, s. 333), przeciwnicy sztuki mandali mogą

we wschodniej, jak i w zachodniej myśli filozoficznej, opisano w obszernej publikacji *Psychologia a religia Zachodu i Wschodu* (C. G. Jung, 2005).

zarzucać jej ornamentalną zgiełkowość, płaskość, linearyzm, prymitywizm rysunku i modelunku, schematyzm postaci itd. Prawa sztuki sprawiają jednak, że swoistą artystyczną urodę posiadają nawet te egzemplarze mandali, które sprawiają wrażenie naiwnych. Jednak mandala przede wszystkim jest próbą zgłębienia tajemnicy egzystencji i dlatego – zdaniem A. Strumiłły – proces powstawania mandali ma charakter modlitwy i kontemplacji.

Z psychologicznego punktu widzenia spontanicznie tworzona mandala jest jednocześnie ekspresją i projekcją. Jak pisze S. Popek (1999, s. 177–178),

tworząc mandalę, komponujemy osobisty symbol, który ujawnia, kim jesteśmy w danym momencie. Koło, które rysujemy, zawiera, a niekiedy wręcz prowokuje wyłanianie się skłóconych elementów naszej natury. Lecz nawet kiedy na powierzchni wydobywa się konflikt, przy tworzeniu mandali występuje niezaprzeczalnie złagodzenie napięcia. Być może dzieje się tak dlatego, że forma nadali kojarzy się z naszą przestrzenią zamkniętą, którą w sposób symboliczny otwieramy i poszukujemy na zewnątrz. Sam akt rysowania w obrębie koła daje przy tym poczucie jedności i wyrażania siebie (projekcja), a uwalnianie się od napięć staje się ekspresją, która jako proces spontaniczny posiada właściwości terapeutyczne.

Gerard D. Oster i Patricia Gould w swojej pracy *Rysunek w psychoterapii* (1999) wskazują, że rysunek należy traktować jako podstawę elementarnej komunikacji. Archeologowie badający rozwój społeczny gatunku człowieka podkreślają, że ten sposób komunikowania był obecny już w prehistorii i stanowił formę wyrażania myśli i emocji.

Tworzenie mandali uważa się za pewien rodzaj medytacji, odkrywania samego siebie i dlatego ważne jest, by wykonywać ją w możliwie pełnym skupieniu, uważności skierowanej na siebie³. Dlatego mandalę powinno się tworzyć w samotności, ale można także współpracować z drugą osobą lub w kilkuosobowej grupie. Ważne jest dobre oświetlenie i płaska powierzchnia do pracy, miejsce które zapewni dobry klimat, atmosferę skupienia przez co najmniej sześćdziesiąt–dziewięćdziesiąt minut. Atmosferze twórczej aktywności sprzyja cisza, ale można też rozważać łagodną, sączącą się w tle muzykę, zapalenie świec albo kadzidełka etc.

Do wykonania mandali można wykorzystać kredki, farby, glinę, kamyki, kwiaty, piasek, skórę, drewno, tkaniny itp., w zasadzie warianty doboru materiałów są praktycznie nieograniczone.

Najprostszym i najpopularniejszym rozwiązaniem jest wykorzystanie następującego zestawu materiałów:

- kartki białego lub czarnego papieru rysunkowego bądź bloku technicznego formatu A4;

³ W opisanych propozycjach pracy nad mandalą korzystałem z własnych doświadczeń z zajęć ze studentami, inspirowanych wskazaniem Sussan Fincher (1994, s. 40–46) i Joan Kellogg (1992, s. 123–126).

- kredek świecowych, ołówkowych, pastelowych, kolorowej kredy, pisaków, farb, plasteliny itp.;
- cyrkla lub talerzyka o średnicy około piętnastu–siedemnastu centymetrów do obrysowania konturu mandali;
- lakieru do włosów do utrwalenia mandali;
- notatnika i długopisu lub ołówka.

Dobór środków do kolorowania mandali zależy od preferencji konkretnej osoby. Można rysować tylko kredkami pastelowymi, świecowymi lub na przykład łączyć kredki z farbami, plasteliną itp. Zaproponowany format papieru wydaje się najlepszy, choć mandale można wykonywać również na większych arkuszach, ale wtedy ich eksponowanie i przechowywanie może być kłopotliwe. Z kolei zbyt małe kartki mogą utrudniać stworzenie odpowiedniej formy. Zasadniczo warto się jednak kierować indywidualnym wyborem. Dobrze sprawdza się gruby biały papier rysunkowy. Alternatywę stanowi czarny papier, na którym wyraźniej widać na przykład kolorową kredę. Mandale wykonane kredą utrwała zwykły lakier do włosów. Gotowe mandale można wyeksponować na wystawie w odpowiednim miejscu lub przechowywać w teczkach.

7.3. Tworzenie mandali

W pracy nad mandalą ważne jest pełne zaangażowanie każdej osoby. Oznacza to, że na przykład w pracy grupowej istotne jest także zapewnienie każdemu uczestnikowi zajęć komfortu pracy indywidualnej. Dlatego dalsze sugestie dotyczące tworzenia mandali będą miały charakter osobisty, kierowany do pojedynczej osoby. Oto lista kilku kroków:

- **Krok pierwszy** – praca nad mandalą będzie bardziej efektywna, jeśli powstrzymasz racjonalne myślenie i ocenianie tego co robisz.
- **Krok drugi** – nie ma dobrej lub złej mandali. Każda jest po prostu odzwierciedleniem osoby, jaką jesteś w danym momencie. Mandala powinna być środkiem ekspresji, pozwól więc, aby dobór kolorów oraz form dokonywał się spontanicznie.
- **Krok trzeci** – zanim przystąpisz do rysowania, poświęć kilka chwil na relaksację. Po rozłożeniu przed sobą wszystkich potrzebnych materiałów usiądź wygodnie, odpręż swoje ciało i umysł, aby stworzyć odpowiednie warunki do kreatywności. Oddychaj głęboko i wyobrażaj sobie, jak przy każdym wydechu napięcia opuszczają twoje ciało. Jeśli nadal czujesz napięcie w mięśniach, możesz przeciągnąć się kilka razy. Postaraj się uwolnić umysł od codziennych spraw. Pozwól sobie w tym wybranym czasie na przerwę od odpowiedzialności, bycie tylko tu i teraz. Przyjmij też, że po zakończeniu pracy nad mandalą, jeśli zajdzie taka potrzeba, wrócisz do swoich obowiązków.

- **Krok czwarty** – kiedy poczujesz odprężenie, możesz przymknąć oczy i zacząć skupiać uwagę na swoim wnętrzu. Być może uświadomisz sobie i poczujesz formy, kolory i kształty tańczące przed okiem umysłu. Starając się jak najmniej myśleć, wybierz ze swojej wewnętrznej wizji jakiś kolor, formę czy odczucie jako punkt wyjścia do mandali. Jeżeli nic się przed Tobą nie ukazuje, po prostu przejdź do kolejnego kroku.
- **Krok piąty** – otwórz oczy i spójrz na kolory, których będziesz używać. Wybierz kolor, od którego rozpoczniesz rysowanie mandali, kierując się swoją wewnętrzną wizją lub po prostu reagując na barwy otoczenia. Być może poczujesz, że to kolor wybiera ciebie...
- **Krok szósty** – z pomocą cyrkla lub talerzyka nakreśl okrąg, by powstało koło o średnicy około piętnastu–siedemnastu centymetrów. Pozostając w kontakcie ze swoimi emocjami, starając się jak najmniej myśleć, zacznij wypełniać koło kolorami i formami. Możesz zacząć od środka lub od skraju koła. Możesz wyobrazić sobie jakiś wzór lub też działać spontanicznie. Nie ma właściwego czy niewłaściwego sposobu tworzenia mandali. Pracuj tak długo, aż uznasz, że mandala jest skończona. Niekiedy stworzenie jednej mandali nie wystarcza. Możesz więc wykonać kolejną, jeśli towarzyszy Ci wrażenie, że są w Tobie uczucia, które nie zostały jeszcze wyrażone w mandali formą i kolorem. Kiedy stworzysz więcej niż jedną mandalę danego dnia, pożyteczne jest ponumerowanie ich według kolejności powstawania.
- **Krok siódmy** – spróbuj zidentyfikować pozycję swojej mandali. Nie zwracając uwagi na brzegi papieru, obracaj mandalą, patrząc pod wszystkimi kątami. Jednym ze sposobów przekonania się, jakie jest właściwe ułożenie mandali, jest uchwycenie poczucia równowagi lub odczucia odprężenia, które jest Twoim wewnętrznym głosem mówiącym: „tak jest dobrze”. Kiedy znajdziesz już właściwe ułożenie, zaznacz górę swojej mandali małą literką **g**. Na odwrocie mandali zapisz dzień, miesiąc i rok, w którym została wykonana. Datowanie mandali jest pomocne przy przeglądaniu ich w przyszłości. Mimo że każda mandala jest unikalna, pamiętanie ich sekwencji czasowej bez zaznaczenia dat może sprawiać kłopoty, a znajomość kolejności, w jakiej pojawiają się pewne formy i kolory, może pomóc Ci w określeniu ich znaczenia.
- **Krok ósmy** – połóż pracę przed sobą, tak aby literka **g** znalazła się u góry. Najlepiej jest patrzeć na nią przynajmniej z odległości wyciągniętej ręki. Można ustawić ją pionowo około metra od miejsca, w którym siedzisz albo umieścić ją na ścianie. Możesz też powiesić mandalę w specjalnym miejscu, by często patrzeć na swój rysunek. Pozostań w kontakcie ze swoją mandalą. Jednym ze sposobów doświadczania tego kontaktu jest wyobrażanie sobie, że chodzisz wewnątrz niej, jak po pomieszczeniu. Odpowiedz na przykład na pytania: jak Ci jest w twoim mandalicznym kręgu?; gdzie jest najbardziej wygodnie, a gdzie najmniej?; jak z tej perspektywy przedstawiają się Twoje symbole?; jakich doznajesz uczuć? Na

koniec, jeśli chcesz, nadaj tytuł swojej mandali. Niech pojawi się on przy możliwie najmniejszym zaangażowaniu myśli. Tytuł może być podsumowaniem pierwszego wrażenia, jakiego doznajesz, patrząc na mandalę z pewnej odległości. Możesz zapisać ten tytuł wraz z datą na odwrocie kartki. Koncentracja na mandali, wizualne doświadczanie jej form i barw, może się stać dla Ciebie specyficznym, cennym źródłem informacji zwrotnych o sobie.

Na tym można zakończyć medytację z mandalą. Jednak wiele osób jest skłonnych pracować nadal i mogą one pójść ścieżką pogłębionej analizy.

7.4. Propozycja pogłębionej pracy z mandalą

Warto pamiętać, że pogłębiona praca z mandalą ma sens wtedy, gdy pojawi się wewnętrzne przekonanie o potrzebie dalszej eksploracji swojego wewnętrznego świata. Dotychczas w pracy z mandalą aktywny był zmysł wzroku i emocje. Teraz możesz skupić się na racjonalnym trybie działania, zwerbalizować i zapisać swoje refleksje. Przyda się do tego notatnik (równie użyteczny będzie dyktafon). Jeśli zajmujesz się serią prac wykonanych tego samego dnia, to lepiej jest pracować z każdą mandalą oddzielnie.

Po pierwsze – wypisz słowa, które kojarzą Ci się z Twoją mandalą. To może być okazja do zrozumienia przekazów z podświadomości zaszyfrowanych w użytych przez Ciebie kolorach i symbolach.

Po drugie – sporządź listę użytych kolorów, począwszy od dominującego do najslabiej zaznaczonego. Zwróć szczególną uwagę na kolor lub kolory użyte w zewnętrznym okręgu. Nie pomijaj również koloru pustych przestrzeni, w których prześwituje barwa papieru. Przy każdej z barw zapisz swoje skojarzenia: słowa, odczucia, wyobrażenia czy wspomnienia, które przychodzą ci do głowy. Dzięki zestawianiu barw z ich werbalnymi skojarzeniami, zaczniesz rozpoznawać swój indywidualny język kolorów. Odkryjesz nie tylko to, które kolory lubisz, a których nie, lecz zorientujesz się również, jakie emocje, pojęcia i ludzi kojarzysz z określonymi barwami i w jaki sposób. Twoje unikalne doświadczenia życiowe są zakodowane w barwach. Pracując z mandalami, być może przekonasz się, że kolor, który nadajesz kształtowi, potrafi zmienić jego znaczenie. Ten osobisty zestaw znaczeń może dostarczyć ważnych wskazówek co do odkrycia wymowy twojej mandali.

Po trzecie – odkryj i opisz liczby oraz kształty zawarte w twojej mandali. Liczby odkrywa się zwykle, sumując występujące w mandali obiekty, na przykład liczba „kropli deszczu”. Nieokreślone kształty mogą wymagać opisu przez jakiś zwrot, na przykład „zawijas u dołu”, „różowy rozprysk”, „postrzępiona fala”. Inne kształty można łatwo opisać jako „gwiazdę”, „płód”, „konia” itd. Możesz poświęcić uwagę każdemu z tych kształtów po kolei, uświadamiając sobie słowa, odczucia i wspomnienia, które przychodzą Ci

do głowy. Zapisuj je w momencie gdy się pojawiają. Twoje skojarzenia nie muszą być „sensowne”. Na tym etapie zbierasz surowy materiał. Jego znaczenie może być odkryte w dalszej części procesu.

Po czwarte – gdy lista skojarzeń jest już ukończona, przeczytaj ją, odnosząc zapiski do nadanego wcześniej tytułu mandali. W tym momencie możesz zacząć dostrzegać pewien porządek w zanotowanych słowach. Być może lista skojarzeń zasugeruje Ci jakiś przewodni temat. Następnie spróbuj w kilku zdaniach wyrazić główny wątek swojej mandali, wyprowadzony z jej tytułu oraz skojarzeń.

Zebrany w ten sposób materiał jest cennym źródłem samopoznania – wizualnym symbolom zawartym w barwach i kształtach mogą być nadane słowne znaczenia. Tworzenie mandali jest okazją do kontaktu z mądrością, która tkwi w każdym człowieku, sprzyja uświadomieniu i samorealizacji.

Metodologia badań własnych

Podejmując badania własne nad podejściem Gestalt w edukacji, kierowałem się przesłaniem C. R. Rogersa (2002a, s. 252), by przyczynić się do rozwijania „prawdziwej nauki o człowieku”. Jego zdaniem w naukowych poszukiwaniach należy podjąć wyzwanie

podążania za własną naukową ciekawością – w głąb tajemnic różnych aspektów natury ludzkiej, z którego mogłyby wynikać osobiste, skrupulatne, niezależne poszukiwania, przynoszące znaczący wkład w rozwój wiedzy.

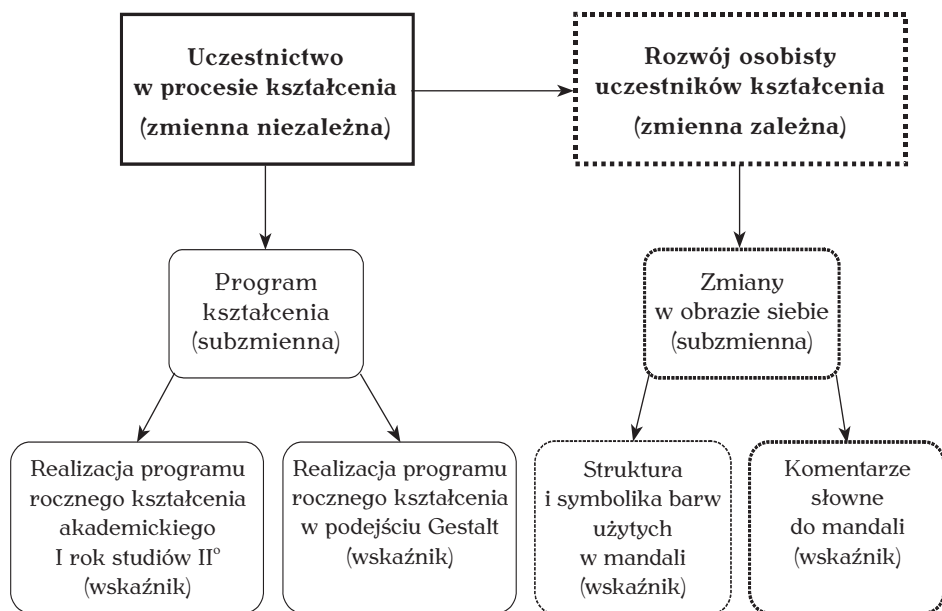
Nie byłoby to możliwe bez określenia teoretycznych podstaw moich dociekań badawczych. Zatem po przedstawieniu w poprzednim rozdziale głównych zagadnień teoretycznych dotyczących rozwoju osobistego, przejdę do omówienia przyjętych przeze mnie założeń i rozwiązań metodologicznych.

8.1. Problemy, hipotezy, zmienne i wskaźniki

W części badawczej pracy postanowiłem rozpoznać, jak podejście Gestalt w edukacji stymuluje rozwój osobisty. Ta kwestia wydaje się szczególnie istotna z punktu widzenia skuteczności kształcenia pedagogicznego. Bez wątplenia ważnym elementem przygotowania nauczycieli i pedagogów do wykonywania tego trudnego psychologicznie zawodu¹ jest stymulowanie ich rozwoju osobistego. W Polsce nie zajmowano się dotychczas tym zagadnieniem z perspektywy gestaltowskiej, więc podjęcie badań wydaje się uzasadnione. Problem badawczy przyjął zatem formę pytania: **czy istnieje związek między uczestnictwem badanych osób w procesie kształcenia a ich rozwojem osobistym?**

¹ O specyficznych cechach roli zawodowej pedagogów pisał Krzysztof Konarzewski (1998, s. 157–160, 172–177). Wśród nich wymienił psychologiczną trudność roli, przez którą rozumiał koszty psychiczne, jakie trzeba ponieść przy jej wykonywaniu. Autor podkreślił, że problem ten jest niezwykle ważny, ale jednocześnie skomplikowany i słabo zbadany.

Schemat 17. Zmienne i wskaźniki przyjęte w badaniach własnych



Źródło: opracowanie własne.

Pojawiły się zatem dwie zmienne: zmienna niezależna – uczestnictwo w procesie kształcenia, oraz zmienna zależna – rozwój osobisty uczestników procesu kształcenia. Dookreślenie, że subzmienną niezależną będzie program kształcenia, zaś subzmienną zależną – zmiany w obrazie siebie, pozwoliło sprecyzować poszukiwania badawcze i dokonać operacjonalizacji zmiennych. Chodziło mianowicie o to, by określić wskaźniki, które pozwoliłyby nadać zmiennym konkretny, możliwy do zbadania wymiar. Zatem z uwagi na to, że w badaniach uczestniczyły dwie różne grupy osób, wskaźnikiem subzmiennej niezależnej w grupie quasi-eksperymentalnej było zrealizowanie rocznego programu kształcenia w podejściu Gestalt, zaś w grupie kontrolnej – zrealizowanie programu kształcenia na pierwszym roku policencjackich studiów magisterskich na uczelni pedagogicznej.

Z kolei struktura kolorów użytych w mandali oraz komentarze słowne do mandali były wskaźnikami subzmiennej zależnej, czyli zmian w obrazie własnej osoby. Komentarze te analizowałem z gestaltowskiej perspektywy pięciu wymiarów aktywności człowieka: cielesnego, emocjonalnego, poznawczego, społecznego i duchowego.

Przedmiotem moich dociekań badawczych uczyniłem więc zmiany w obrazie własnej osoby jako element rozwoju osobistego pod wpływem kształcenia w podejściu Gestalt. Problemem badawczy sformułowałem zatem następująco: Czy udział badanych osób w realizacji programu zajęć

psychoedukacyjnych w podejściu Gestalt ma związek ze zmianami w obrazie siebie? Jeśli tak, to jaki jest charakter tych zmian?

Konsekwencją postawienia problemu badawczego było sformułowanie hipotez, czyli twierdzeń, których weryfikację miały przynieść badania:

- udział w zajęciach psychoedukacyjnych w podejściu Gestalt ma związek z rozwojem osobistym, czego dowodem są zmiany obrazu własnej osoby uczestników w wymiarach cielesnym, emocjonalnym, poznawczym, społecznym i duchowym;
- w porównaniu z grupą kontrolną zmiany w obrazie siebie u osób z grupy eksperymentalnej (uczestników zajęć psychoedukacyjnych w podejściu Gestalt) są bardziej intensywne.

Hipotezy zostały poddane weryfikacji na dalszym etapie badań, ale w tym miejscu wskazać trzeba innych badaczy, którzy empirycznie sprawdzali, jaki wpływ na uczących się ma specyficzne podejście w kształceniu. Chodzi o znaczące w humanistyce kilkunastoletnie badania D. Aspy'ego i F. Roebuck nad stosowaniem w edukacji Rogersowskiego podejścia skoncentrowanego na osobie – Person Centered Approach (zob. M. Kościelniak, 2004, s. 56–65). Dowiedziono, że specyficzne przygotowanie zawodowe, jakie zdobyli nauczyciele-facylitatorzy, i sposób prowadzenia przez nich edukacji przyczynił się do wykształcenia u uczniów bezsprzecznie pozytywnych przekonań dotyczących własnej osoby (zob. M. Kościelniak, 2004, s. 60).

Na wstępie trzeba zaznaczyć, że – jak stwierdzają L. A. Pervin i O. P. John (2002, s. 196) – w diagnozowaniu obrazu siebie najbardziej wskazane byłoby wykorzystanie pełnego opisu fenomenologicznego, którego istota polega na próbie zrozumienia tego, jak ludzie doświadczają siebie i otaczający ich świat. Oznacza to niepowtarzalność każdej jednostkowej relacji, gdyż każdy człowiek na swój indywidualny, wyjątkowy sposób postrzega świat i siebie w tym świecie. Mając to na uwadze, trudno zebrać taki materiał za pomocą na przykład technik Q-sort, ponieważ osoby poddawane badaniu musiałyby korzystać z zestawu twierdzeń znajdujących się na wcześniej przygotowanej przez badacza liście. Gdyby więc zastosować jednolity zestaw kategorii do opisu obrazu siebie, to z fenomenologicznego punktu widzenia w istotny sposób ograniczałoby to swobodę badanych.

Jak dotąd nie znaleziono doskonałego sposobu rozwiązania tego problemu. Trudność określenia wpływu oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych na procesy rozwojowe jednostki polega na tym, że dotychczas nie udało się stworzyć obiektywnych narzędzi naukowego poznania tej sfery życia człowieka. Może być ona rozumiana tylko z perspektywy wewnętrznej, czyli przeżywającego podmiotu. Jak słusznie zauważa M. Straś-Romanowska (1996, s. 20), zadaniem badacza jest zrozumieć, opisać i zinterpretować to, co człowiek przeżywa, i tę perspektywę badawczą nazywa się rozumiejącą lub subiektywistyczną.

Należy odnotować sporą liczbę badań, których autorzy odwołują się do orientacji fenomenologicznej. Zalicza się do nich C. R. Rogers, którego

poglądy pozwalają przyjąć, że opis fenomenologiczny badanej osoby można z pożytkiem naukowym wykorzystać także w przedstawionych tu badaniach (zob. L. A. Pervin, O. P. John, 2002, s. 196).

W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione wcześniej pytania badawcze przeprowadziłem badania empiryczne oparte na modelu quasi-eksperymentalnym z grupą A o charakterze eksperymentalnym i z grupą B – kontrolną oraz pomiarem początkowym i końcowym. W literaturze metodologicznej ten typ badań określa się jako **plan z nieekwiwalentną grupą kontrolną** (S. G. West, 2004, s. 107–108) i stanowi on alternatywę dla klasycznego eksperymentu randomizacyjnego. Tym planem badawczym objąłem grupę, w której wprowadzono czynnik interwencyjny, czyli udział w zajęciach w podejściu Gestalt. Jako nierównoważną grupę kontrolną można potraktować „inny system szkolny” (S. G. West, 2004, s. 107). Dlatego grupą kontrolną był zespół osób uczestniczących w edukacji akademickiej, w której nie wykorzystywano tego podejścia.

Uczestnictwo w rocznym programie edukacji psychologicznej i rozwoju osobistego w podejściu Gestalt, realizowanym w Instytucie Terapii Gestalt w Krakowie, było propozycją kierowaną do osób, które poszukują lepszej jakości życia, a także pierwszym etapem profesjonalnego szkolenia kandydatów do zawodu psychoterapeuty. Z formalnego punktu widzenia edukacja ta miała status kursu doskonalącego, zatwierdzonego przez władze oświatowe. Po zakończeniu tej fazy kształcenia i pozytywnym wyniku rozmowy kwalifikacyjnej z przedstawicielami ITG uczestnicy mogli ubiegać się o przyjęcie na następny, trzyletni etap szkolenia. Wśród celów rocznego programu edukacji psychologicznej i rozwoju osobistego można wymienić: lepsze poznanie i akceptację siebie; rozwijanie kreatywności; stworzenie możliwości świadomego kontaktu ze swoimi uczuciami i potrzebami; kształtowanie umiejętności budowania otwartych, bliskich i bezpośrednich relacji z drugim człowiekiem.

Program realizowano w cyklu dziesięciu spotkań szkoleniowo-treningowych, obejmował następujące elementy:

- pięćdziesięciogodzinny psychologiczny grupowy trening integracyjny z elementami treningu interpersonalnego i uwrażliwiającego, którego celem było przygotowanie uczestników do skutecznego uczenia się w trakcie rocznego szkolenia z wykorzystaniem doświadczenia osobistego i asymilacji treści teoretycznych na podstawie procesu grupowego;
- blok warsztatowy „Wprowadzenie do teorii i praktyki terapii Gestalt” (trzy spotkania po dwadzieścia pięć godzin), którego celem było zapoznanie z podejściem Gestalt w psychoterapii (między innymi z podstawowymi pojęciami i zasadami, procedurami językowymi, komunikacją werbalną i niewerbalną, koncepcją cyklu energetycznego² i jego praktycznym

² W podejściu Gestalt w terapii i w edukacji dla określenia następujących po sobie faz procesu tworzenia i zamykania figury różni autorzy używają takich pojęć, jak: cykl energetyczny, cykl doświadczenia, cykl kontaktu.

- zastosowaniem, wyodrębnianiem figury z tła i jej domykaniem jako ze sposobem pracy w terapii Gestalt);
- dwudziestopięciogodzinny trening „Psychodrama w terapii Gestalt”;
 - pięćdziesięciogodzinny trening rozwoju osobistego poświęcony pracy psychoterapeutycznej dotyczącej własnych problemów emocjonalnych;
 - dwudziestopięciogodzinne zajęcia warsztatowe poświęcone podstawom teoretycznym, praktyce diagnostycznej i terapeutycznej z dziedziny analizy transakcyjnej;
 - dwudziestopięciogodzinny trening „Sen w terapii Gestalt”, którego celem było zapoznanie z teorią i praktyką Perslowskiej koncepcji pracy ze snem;
 - dwudziestopięciogodzinny trening „Proces grupowy w terapii Gestalt”;
 - dwudziestopięciogodzinny warsztat „Osobisty system wartości”, którego celem było odkrywanie własnych możliwości i ograniczeń, zasobów kreatywności i indywidualności na podstawie teorii i praktyki pracy z klientem i pracy własnej; warsztat ten był także poświęcony podsumowaniu zebranych wiedzy i doświadczeń.

Jako drugi ze wskaźników subzmienniej niezależnej w grupie kontrolnej przyjąłem realizację programu edukacji akademickiej na pierwszym roku magisterskich studiów uzupełniających. Roczny wymiar zajęć na tym etapie kształcenia wynosił dwieście osiemdziesiąt pięć godzin wykładów, ćwiczeń i seminariów. Plan studiów pierwszego roku obejmował następujące przedmioty i sposoby realizacji:

- seminarium magisterskie (sześćdziesiąt godzin zajęć seminaryjnych);
- kierunki i prądy współczesnej pedagogiki (dziesięć godzin wykładów i piętnaście godzin ćwiczeń);
- teorie współczesnej psychologii (dziesięć godzin wykładów i dziesięć godzin ćwiczeń);
- filozoficzne koncepcje człowieka (dziesięć godzin wykładów i dziesięć godzin ćwiczeń);
- etykę (dziesięć godzin wykładów);
- nowoczesne koncepcje i technologie w edukacji (dziesięć godzin wykładów i dziesięć godzin ćwiczeń);
- logikę (dziesięć godzin wykładów);
- metodologię badań społecznych (dziesięć godzin wykładów i dziesięć godzin ćwiczeń);
- metody i techniki badań pedagogicznych (dziesięć godzin ćwiczeń);
- historię myśli pedagogicznej (dwadzieścia godzin wykładów i czterdzieści godzin ćwiczeń);
- seminarium pedagogiczne (dwadzieścia godzin);
- systemy oświatowe na tle porównawczym (dziesięć godzin wykładów i dziesięć godzin ćwiczeń);
- psychologię twórczości (piętnaście godzin ćwiczeń);

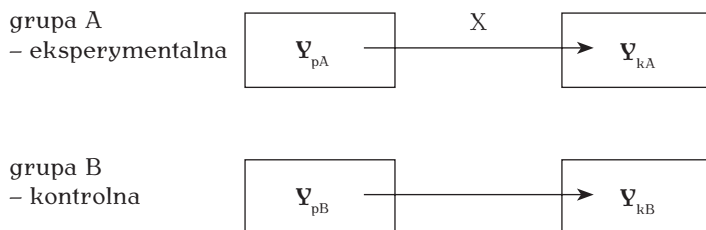
- zastosowanie technik komputerowych i statystyki w badaniach naukowych (dziesięć godzin ćwiczeń);
- socjologiczne problemy edukacji (dziesięć godzin wykładów i dziesięć godzin ćwiczeń).

Dokonując porównania dwóch wskaźników, nie trudno skonstatować, że zarówno grupa quasi-eksperymentalna, jak i nieekwiwalentna grupa kontrolna funkcjonowały w różniących się programowo i metodycznie warunkach realizacji procesu edukacyjnego. W grupie A realizowano proces psychoedukacji w podejściu Gestalt, traktowany jako czynnik eksperymentalny (zmienna niezależna X). Grupę kontrolną B tworzyli uczestnicy klasycznych form kształcenia pedagogicznego na poziomie akademickim. Trzeba podkreślić, że obie grupy funkcjonowały w podobnej formule kształcenia niestacjonarnego oraz w podobnym całkowitym wymiarze zajęć (trzysta godzin – grupa quasi-eksperymentalna i dwieście osiemdziesiąt pięć godzin – grupa kontrolna). Przyjąłem, że wszelkie różnice między wynikami pomiaru w obu grupach będę interpretował jako skutek działania zmiennej niezależnej.

8.2. Procedura badań

Aby konstrukcja badania eksperymentalnego była adekwatna do stawianych hipotez, w eksperymencie założyłem dwukrotny pomiar (początkowy i końcowy) zmiennej zależnej Y, czyli obrazu siebie badanych w grupie A (eksperymentalnej) oraz w grupie B (kontrolnej). Przyjąłem, że do wskaźników obrazu siebie zaliczę strukturę i symboliczne znaczenie kolorów użytych do wypełnienia kręgu mandali oraz autorski opis cech obrazu siebie w wymiarach cielesnym, emocjonalnym, poznawczym, społecznym i duchowym, odzwierciedlony w komentarzach słownych do mandali.

Schemat 18. Schemat planu badań



Y – obraz siebie – zmienna zależna; X – edukacja w podejściu Gestalt – zmienna niezależna; pA , pB – pomiary początkowe; kA, kB – pomiary końcowe

Źródło: opracowanie własne.

Zarówno w początkowym, jak i w końcowym pomiarze zastosowałem to samo narzędzie badawcze, czyli mandaliczny krąg do wypełnienia kolorami przez każdego badanego, symbolizujący holistyczny, indywidualny obraz siebie wraz z osobistym komentarzem słownym do narysowanej mandali. Przyjąłem, że za pomiar początkowy posłuży mi mandala retrospektywna wraz z komentarzem słownym, odnosząca się do obrazu siebie w okresie bezpośrednio poprzedzającym podjęcie aktywności edukacyjnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Mandala, także opatrzona komentarzem słownym, tworzona tu i teraz przez badanych podczas zajęć kończących cykl kształcenia, będzie stanowić pomiar końcowy. Koncepcja obu pomiarów odbywających się podczas jednego spotkania była zgodna z podejściem Gestalt, w którym – jak przypomnę – zwraca się uwagę na **doświadczenie nie tylko terażniejszości, ale także przeszłości w aktualnym polu – tu i teraz** (Ch. Sills, S. Fish, P. Lapworth, 1999, s. 82).

Jak słusznie podkreśla S. Popek (1999, s. 180), wskazując na prace C. G. Junga, swobodna ekspresja podczas tworzenia barwnych mandali jest sama w sobie formą autentycznej i szczerzej wypowiedzi

własnego „ja”, tym bardziej że dzieje się to w układzie koła spełniającego funkcję silnej koncentracji na „ja wewnętrznym” i związku tego „ja” z uniwersalnymi symbolami społecznej rzeczywistości.

W rysowanych mandalach ważne są między innymi wszystkie użyte przez twórcę formy, liczba powtarzających się elementów, górna i dolna część koła mandalicznego, ale „główną funkcję terapeutyczną, a także projekcyjną spełniają barwy” (S. Popek, 2003, s. 180). Dlatego właśnie barwy użyte w mandalach i ich symbolika zostały wykorzystane w tej pracy do fenomenologicznego opisu zmian w obrazie siebie pod wpływem edukacji.

Podobne stanowisko znajdziemy w niemieckich badaniach nad jakością życia (*Lebensqualität*), w których uwzględniono subiektywne postrzeganie tego stanu przez badane osoby (zob. S. Popek, 2001, s. 22). Analogiczne założenia znajdujemy w opracowaniu przeglądowym na temat mierzenia jakości życia (zob. R. Derbis, 2000, s. 100). Subiektywny wymiar życia ludzkiego podkreśla również S. Kowalik (2000) w koncepcji rozwojowo-psycho logicznego traktowania problematyki jakości życia.

Istotnego znaczenia w analizie życia psychicznego nabiera więc pojęcie przeżycia i jest ono rozumiane jako

[...] proces wewnętrzny, który polega na wzbogacaniu rezultatów naszego poznania rzeczywistości za pomocą świadomych procesów przetwarzania, kojarzenia i personalizowania informacji o rzeczywistości z punktu widzenia znaczenia dla własnego życia (S. Popek, 2001, s. 26–27).

Autor stwierdza, że suma przeżyć w pewnym okresie określa jakość życia, którą można badać, analizując emocje, jakich doświadcza człowiek.

Co prawda, jak wskazują niektórzy autorzy opracowań przeglądowych (zob. L. A. Pervin, O. P. John, 2002, s. 225), są powody, by nie mieć pełnego zaufania do fenomenologicznych opisów obrazu JA. Chodzi o możliwość wystąpienia u badanych nieświadomych procesów obronnych oraz świadomych wysiłków, by zaprezentować siebie w sposób społecznie pożądany. W zaprojektowanych tu badaniach dążyłem jednak do ograniczenia tych wpływów; na przykład badani z grupy eksperymentalnej przez stosunkowo długi okres mogli rozpoznawać swoje mechanizmy obronne w toku zajęć terapeutycznych w podejściu Gestalt i można założyć, że w momencie przeprowadzania badań dysponowali stosunkowo wysokim poziomem samoświadomości w odniesieniu do tej kwestii. Także badani z grupy kontrolnej w toku swojej edukacji akademickiej w dziedzinie pedagogiki mieli do czynienia z psychologią. Ponadto opisywany już wcześniej specyficzny charakter emocji towarzyszący pracy nad mandalami oraz całkowita anonimowość, którą zapewniono badanym, pozwalają przyjąć, że przedstawiony obraz siebie – tak w **retrospekcji**, jak i w wymiarze aktualnym – można uznać za niezafałszowany. Przemawia za tym fakt, że sędziowie kompetentni wśród prac plastycznych wskazywali mandale, które odzwierciedlały zarówno procesy rozwojowe, jak i kryzysy.

Biorąc pod uwagę przedstawione problemy metodologiczne, w opisywanej tu koncepcji badań fenomenologicznych uwzględniono symboliczne znaczenie barw użytych w mandalach oraz informacje zawarte w sformułowanych przez badanych komentarzach słownych do rysunków mandali charakteryzujące obraz siebie przed zajęciami i po zakończeniu zajęć. Przyjmując, że mamy do czynienia z fenomenologiczną percepcją obrazu siebie, uznać to można za wskaźnik zmian, jakie nastąpiły w toku praktyki edukacyjnej i terapeutycznej.

Posiłkując się sugestiami T. Bauman (2001, s. 285), chciałbym scharakteryzować przyjętą przeze mnie strategię badawczą. Badania zostały przeprowadzone na przełomie 2003 i 2004 roku po części przeze mnie, po części zaś przez współpracującą ze mną przy zbieraniu materiału badawczego mgr Magdalenę Zaleską-Stolzman – psychoterapeutę i supervisor Instytutu Terapii Gestalt w Krakowie. Dobór próby badawczej miał wyraźnie celowy charakter, w grupie eksperymentalnej chodziło bowiem o przeprowadzenie badań wśród osób, które zakończyły roczną edukację w dziedzinie podejścia Gestalt w psychoterapii i psychoedukacji; w grupie kontrolnej zaś znaleźli się studenci pedagogiki po zakończeniu rocznej edukacji na dwuletnich studiach magisterskich, podjętych po wcześniejszym uzyskaniu tytułu licencjata.

W debacie nad naukowym uprawomocnieniem badań empirycznych zwrócono uwagę na to, że oprócz modelu tradycyjnego opartego na pomiarze i ortodoksyjnego opartego na eksperymencie, humaniści coraz częściej sięgają po model hermeneutyczny. Warto wspomnieć, że nazwa „badania hermeneutyczne” pochodzi od greckiego boga Hermesa, który interpretował wiadomość w zależności od sytuacji, w taki sposób, by stała się ona

zrozumiała dla ludzi. Agnieszka Widera-Wysoczańska (2000, s. 73), opisując obszar analiz hermeneutycznych z metodologicznego punktu widzenia, podkreśla, że

jakościowe badania interpretacyjne zazwyczaj zorientowane są na głębokie studia dokonywane na relatywnie małej grupie osób, nawet na pojedynczym przypadku. Osoby dobierane są celowo.

Przytaczane przez autorkę doświadczenia jakościowo zorientowanych badaczy stanowią dowód, że grupa sześciu–ośmiu osób jest wystarczająco liczna, by właściwie poznawać jednostki w zespole homogenicznym (A. Widera-Wysoczańska, 2000, s. 73–74). Jeśli planuje się eksplorowanie pewnej różnorodności w doświadczaniu jakiegoś zjawiska, to mówi się o grupie dwunastu–dwudziestu osób. Dla badaczy o orientacji pozytywistycznej z pewnością wątpliwa byłaby reprezentatywność takiej próby badawczej. Podkreślić jednak należy, że paradygmat jakościowy wskazuje na inne cele niż tradycyjne, empiryczno-korelacyjne.

8.3. Strategia budowy narzędzia badawczego i sposobu przeprowadzenia badań

Badania, które podjąłem, stanowiły duże wyzwanie, ponieważ miałem do czynienia z wielowymiarową, złożoną i skomplikowaną rzeczywistością, w jakiej w istocie funkcjonowali badani. W tej sytuacji prawdopodobnie żadne instrumentarium badawcze nie spełni kryterium obiektywności, ale można dokonać próby takiego zaprojektowania sposobu badania, by uzyskać informacje ważne z punktu widzenia założonego celu badań. Jak twierdzi Tadeusz Piłch (zob. T. Piłch, T. Bauman, 2001, s. 250), dostarczenie informacji jest głównym zadaniem, jakie powinno spełniać narzędzie badawcze. Opracowując strategię badawczą, wykorzystałem zasady pracy nad mandalą opracowane przez Sussan F. Fincher (1994, s. 40–46), która sugeruje między innymi, by tworzyć listę kolorów poczynawszy od dominującego, skończywszy na śladowo użytych, a także odnotowywać słowa, skojarzenia, myśli.

Zakłada się, że praca z mandalą pozwala wyrazić siebie i sposób postrzegania świata. Współcześni psychologowie, opierając się na teoriach Z. Freuda i C. G. Junga, uznali, że rysunek wykonywany przez daną jednostkę – będąc rodzajem bardzo osobistej wypowiedzi zawierającej treści świadome oraz nieświadome – z powodzeniem może być wykorzystany w pracy diagnostycznej (G. D. Oster, P. Gould, 1999, s. 21–22). Oznacza to, że człowiek, rysując, spontanicznie poddaje się emocjom i z pomocą różnych form ekspresji plastycznej reaguje na fakty istniejące w polu percepcyjnym. S. Fincher (1994, s. 40–46), odwołując się do C. G. Junga, twierdzi, że

każda z barw zawartych w mandali ma swoje znaczenie w interpretacji tego dzieła plastycznego. Każdy użyty kolor można analizować, biorąc pod uwagę częstotliwość jego występowania, a patrząc na wypełnioną kolorami mandalę, można także zapisywać skojarzenia. Na ten wymiar wskazują także G. D. Oster i P. Gould (1999, s. 61), według których wartość diagnostyczna rysunku wzrasta, jeśli uzupełniają go spontaniczne skojarzenia werbalne. Jak pisze C. G. Jung (1993, s. 118), znaczenie mandali jako symbolu jedności i całości jest dostatecznie potwierdzone zarówno historycznie, jak i empirycznie w aspekcie psychologicznym. Sugestie znawców tematu miały swoje odzwierciedlenie w przyjętej przeze mnie procedurze badawczej. Uczestnicy badań byli proszeni o to, by w trakcie swojej pracy plastycznej lub po jej zakończeniu dopisywali komentarze słowne stanowiące werbalne dopełnienie mandali przedstawiającej obraz własnej osoby.

W czasie badań szczególną uwagę zwracano na klimat twórczej pracy w skupieniu i ciszy. Przy wykonywaniu mandali ważne było spontaniczne i kreatywne działanie, oparte na własnej wyobraźni. Mało prawdopodobne, ale jednak możliwe było wystąpienie czynników zakłócających, takich jak: próby naśladowania wzorów, krytyczna ocena kompozycji w trakcie jej tworzenia. W zebranych materiale badawczym wziąłem także pod uwagę język używany przez uczestników. Jeden z ważnych elementów badań stanowiło rozpoznanie rzeczywistości językowej badanych osób. Dlatego celowo nie ustaliłem przed badaniami gotowej siatki pojęć, która służyłaby do opisu eksplorowanej rzeczywistości. Logiczny ciąg działań obejmował najpierw wyjście od realności języka używanego przez osoby badane, a następnie – z pozycji badacza, wspartego wiedzą i umiejętnościami sędziów kompetentnych – dokonanie próby reinterpretacji używanych przez badanych słów w komentarzu do mandali. W dalszej kolejności należało dookreślić opisywane stany za pomocą języka teorii naukowej, by następnie odnieść się do teorii wyjaśniających badaną rzeczywistość i poszukiwać odpowiedzi na postawione wcześniej pytania badawcze.

Należało doprecyzować jeszcze jedno rozstrzygnięcie związane z prowadzonymi badaniami. Otóż niekwestionowana bywa wartość frekwencyjnych, rozłożonych w czasie badań i materiał badawczy zebrany w ten sposób na początku i pod koniec procesu edukacji miałby prawdopodobnie specyficzną wartość diagnostyczną. Spora grupa badaczy opiera się na takich właśnie założeniach metodologicznych. Można jednak przyjąć inny punkt widzenia, w którym ważnym elementem wpływającym na diagnostyczność materiału badawczego jest wzrost samoświadomości jednostki. Przyjąłem więc, że w tym wypadku wartościowe poznawczo jest wykonywanie mandali retrospektywnej i projekcyjnej w krótkim odstępie czasu, bowiem

podczas rysowania pobudzane są wspomnienia i fantazje związane z nieświadomymi treściami i zawierające mniej oceniany materiał (G. D. Oster, P. Gould, 1999, s. 19).

Taki właśnie sposób wykorzystania retrospekcji i projekcji rysunkowych wskazywali G. D. Oster i P. Gould (1999, s. 82, 90). Opisywali procedurę kierowania do klientów instrukcji rysowania „Przeszłości, terażniejszości i przyszłości”. Podkreślali że w pracach plastycznych zatytułowanych „Przed, w trakcie, po” dokonania klientów były wyrażone symbolicznie.

Wydaje się, że zaproponowany sposób badania oparty na mandali i komentarzu słownym jest bliski samoopisowi fenomenologicznemu. Wykorzystałem tu doświadczenia opisane przez O. A. Burowa (1993), który zajmował się badaniem rezultatów doskonalenia zawodowego nauczycieli w podejściu Gestalt. Zebrany przez autora materiał badawczy zarówno od strony plastycznej, jak i językowej stanowił istotne źródło danych fenomenologicznych. Jest to zgodne z przydatnym metodologicznie stanowiskiem C. R. Rogersa (1951, za: L. A. Pervin, O. P. John, 2002, s. 174), który twierdził, że każdy człowiek postrzega świat w sposób niepowtarzalny, te spostrzeżenia tworzą pole fenomenologiczne jednostki. Chociaż owo pole jest w istocie prywatnym światem jednostki, możemy próbować rejestrować i interpretować te spostrzegania. Dla przeprowadzonych badań istotne jest to, że tendencja do rozwoju jednostki oraz obraz JA należą do głównych pojęć strukturalnych w humanistycznej teorii osobowości C. R. Rogersa.

Uczestnicy byli informowani o prawdziwym celu badania, którego istotą było przedstawienie obrazu własnej osoby za pomocą środków wyrazu artystycznego (mandali) oraz werbalnego (komentarza słownego do mandali):

- przed rozpoczęciem edukacji – miała temu służyć retrospekcja;
- na zakończenie edukacji w procesie rozpoznania obecnego stanu JA – tu i teraz.

Badanym przedstawiono następującą instrukcję:

W pierwszym kole w dowolny, wybrany przez Ciebie sposób przedstaw przy pomocy kolorowych kredek **obraz siebie (Ja jako CAŁOŚĆ) przed podjęciem tej formy edukacji**. Obok dopisz określenia, które stanowią Twój komentarz do rysunku.

W drugim kole w dowolny, wybrany przez Ciebie sposób przedstaw przy pomocy kolorowych kredek **obraz siebie (Ja jako CAŁOŚĆ) w kontekście procesu edukacji, który właśnie się zakończył**. Obok dopisz określenia, które stanowią Twój komentarz do rysunku.

Prowadzący badania działali jawnie, informowali o swoich intencjach, gwarantowali badanym pełną dobrowolność udziału i anonimowość. Badani byli jedynie proszeni o zamieszczenie identycznego znaku identyfikacyjnego na obu wykonanych mandalach. Ponieważ nie narzucano gotowego i wystandaryzowanego narzędzia badawczego, każdy z badanych miał wpływ na treść swojej pracy: sam określał, jakich kolorów i form użyje w części plastycznej oraz jak skomentuje mandalę. Wyników badania nie dało się przewidzieć z uwagi na pełną samodzielność każdego uczestnika przy wykonywaniu pracy.

Wszystkie opisane warunki, w jakich przeprowadzono badania, miały służyć stworzeniu klimatu akceptacji i bezpieczeństwa uczestnikom badań. Chodziło bowiem o to, by specyficzna atmosfera sprzyjała odzwierciedleniu obrazu siebie w pracach plastycznych. O takim klimacie pisał C. R. Rogers (2002b, s. 108–109):

gdy nie ma żadnych faktycznych czy domniemanych zagrożeń dla „ja”, klient może sobie pozwolić na badanie różnych aspektów swojego doświadczenia z perspektywy własnych, rzeczywistych uczuć, z perspektywy ich odbioru przez własne zmysły [...].

Zatem w podjętej analizie narzędziem pozwalającym dotrzeć do danych dostępnych fenomenologicznie ukierunkowanemu poznaniu były karty z zaznaczonym obszarem koła, w którym uczestnicy w metaforycznej formie przedstawiali obraz siebie oraz komentarze słowne charakteryzujące stan owego JA.

8.4 Badania pilotażowe

Jednym z etapów zaplanowanego procesu badawczego były badania pilotażowe, których miały na celu sprawdzenie prawidłowości konstrukcji narzędzia badawczego i sposobu zbierania danych. Poszukiwałem odpowiedzi na pytanie, czy krąg mandaliczny wypełniony kolorami oraz autorski komentarz słowny do mandali będzie odpowiednim materiałem badawczym pozwalającym sprawdzić, czy istnieje związek między udziałem badanych osób w realizacji programu zajęć psychoedukacyjnych w podejściu Gestalt i zmianami w obrazie siebie. Chodziło więc o potwierdzenie:

- czy mandala jako narzędzie badawcze dostarczy odpowiedniego materiału do interpretacji symboliki użytych kolorów;
- czy towarzyszące mandali komentarze słowne istotnie pozwolą opisać zmiany obrazu własnej osoby w wymiarach: cielesnym, emocjonalnym, poznawczym, społecznym i duchowym.

Pilotaż polegał na kilkunastogodzinnej pracy z sześcioma osobami spełniającymi kryteria przynależności do grupy eksperymentalnej. Badani zostali poproszeni o narysowanie dwóch mandali – jednej przedstawiającej symbolicznie obraz własnej osoby przed podjęciem kształcenia w podejściu Gestalt i drugiej na zakończenie zajęć; ponadto dopisali słowny komentarz obok narysowanych mandali. Dodatkowo każda z badanych osób, przebywając w osobnym pomieszczeniu, nagrała na dyktafonie swoją swobodną odpowiedź na pytanie: „Patrząc na narysowane przez siebie mandale, powiedz, co Tobie przyniosło roczne studium prowadzone w podejściu Gestalt?”.

8.4.1. Fenomenologiczny obraz siebie

Poniżej przedstawiam wstępne wyniki pilotażu, uzupełnione nagranyymi na dyktafon osobistymi wypowiedziami pięciu spośród sześciu osób biorących udział w badaniach.

Tabela 8. Zestawienie kolorów mandali i komentarzy słownych w badaniach pilotażowych

Uczestnik badania pilotażowego	Pomiar początkowy		Pomiar końcowy	
	Kolory (%)	Komentarze słowne	Kolory (%)	Komentarze słowne
A	<ul style="list-style-type: none"> - czarny (15) - biały (50) - czerwony (10) - niebieski (10) - żółty (0) - zielony (15) - pomarańczowy (0) - fioletowy (0) - różowy (0) - brązowy (0) 	<ul style="list-style-type: none"> - sztywność - zamknięcie - lęk - ucieczka - oddalenie - fałsz - śmiech - sztuczność - gniew - złość - trzymanie - ściskanie - kontrola 	<ul style="list-style-type: none"> - czarny (5) - biały (65) - czerwony (5) - niebieski (5) - żółty (5) - zielony (5) - pomarańczowy (5) - fioletowy (5) - różowy (0) - brązowy (0) 	<ul style="list-style-type: none"> - otwartość - elastyczność - odwaga - radość - ból - smutek - pełnia - ufność - wiara - spokój - ciepło - bliskość - łzy - śmiech - przepływ
B	<ul style="list-style-type: none"> - czarny (10) - biały (25) - czerwony (10) - niebieski (10) - żółty (15) - zielony (5) - pomarańczowy (0) - fioletowy (15) - różowy (5) - brązowy (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - podzielenie - strach - klatka - sztuczna woda - wibracja - uciekanie - bajki - daleko - ciasno - sama 	<ul style="list-style-type: none"> - czarny (5) - biały (0) - czerwony (5) - niebieski (20) - żółty (25) - zielony (15) - pomarańczowy (5) - fioletowy (25) - różowy (0) - brązowy (0) 	<ul style="list-style-type: none"> - człowiek - oczy - kontakt - cisza - łagodność - ból - wyraźnie - dziś - spotkanie - smutek - dzień-noc - księga życia/śmierci - oddech - krok - przestrzeń - zgoda - bliskość - sama - nie sama

Tabela 8. Zestawienie kolorów mandali..., cd.

Uczestnik badania pilotażowego	Pomiar początkowy		Pomiar końcowy	
	Kolory (%)	Komentarze słowne	Kolory (%)	Komentarze słowne
B				– ciepło – woda – powietrze
C	– czarny (0) – biały (0) – czerwony (0) – niebieski (15) – żółty (15) – zielony (15) – pomarańczowy (20) – fioletowy (15) – różowy (20) – brązowy (0)	– czekanie – nadzieja – radość nowego – iluzja – entuzjizm – euforia	– czarny (30) – biały (0) – czerwony (20) – niebieski (5) – żółty (5) – zielony (5) – pomarańczowy (0) – fioletowy (10) – różowy (5) – brązowy (20)	– strach – utrata nadziei – niepewność – ból – brak oczekiwań – złość – brak jasności
D	– czarny (0) – biały (5) – czerwony (10) – niebieski (20) – żółty (30) – zielony (20) – pomarańczowy (0) – fioletowy (15) – różowy (0) – brązowy (0)	– pokuta – ciekawość – siła – kontrast – zabawa – ucieczka – podróż	– czarny (0) – biały (5) – czerwony (0) – niebieski (40) – żółty (0) – zielony (50) – pomarańczowy (0) – fioletowy (0) – różowy (0) – brązowy (5)	– JA – wolność – kot – czułość – miękkość – spokój – dotyk
E	– czarny (5) – biały (50) – czerwony (10) – niebieski (5) – żółty (15) – zielony (5) – pomarańczowy (0) – fioletowy (0) – różowy (5) – brązowy (5)	– pędzić – agresja – nieuważność – ciekawość – ból – szukanie – wyprawy – biegnę – chcę – myślę – lęk – nie wiem, że wiem – smutek	– czarny (0) – biały (30) – czerwony (15) – niebieski (5) – żółty (20) – zielony (10) – pomarańczowy (5) – fioletowy (5) – różowy (5) – brązowy (5)	– Ja i Ty – potrzebuję – droga – idę – cisza – czuję – czekać – przyjaźń – niepokój – spokojność – wiem, że nie wiem – oddech – inność

F	<ul style="list-style-type: none"> - czarny (10) - biały (20) - czerwony (5) - niebieski (30) - żółty (5) - zielony (10) - pomarańczowy (5) - fioletowy (0) - różowy (10) - brązowy (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - wielkie nadzieje - lekko-myślność - iluzje - optymizm - chaos - brak zdrowego rozsądku - determinacja - mobilizacja - piękne wizje przyszłości - marzenia 	<ul style="list-style-type: none"> - czarny (10) - biały (30) - czerwony (10) - niebieski (20) - żółty (5) - zielony (10) - pomarańczowy (0) - fioletowy (5) - różowy (5) - brązowy (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - bylejakość - frustracja - zwątpienie - brak sił - niewiara - smutek - stagnacja - nadzieja - przebłąski widzenia - radości - wsparcie - mobilizacja - wiara - niedojrzałość - strach - wkurzenie
---	---	--	---	---

Źródło: badania i opracowanie własne.

Swoją analizę rozpocznę od próby odniesienia się do znaczeń nadanych komentarzom słownym do mandali. W narracjach, które przedstawili badani, pojawiło się wiele interesujących wątków.

Próbując określić charakter zmiany, jaką przedstawiła osoba A, zwrócimy uwagę na to, że w opisie obrazu siebie w pomiarze początkowym pojawiły się: sztywność, zamknięcie, lęk, ucieczka, oddalenie, fałsz, śmiech, sztuczność, gniew, złość, trzymanie, ściskanie, kontrola. Pomiar końcowy ukazuje zgoła odmienny obraz, określony takimi słowami, jak: otwartość, elastyczność, odwaga, radość, pełnia, ufność, wiara, spokój, ciepło, bliskość, śmiech, przepływ. Jednak pojawia się też: ból, smutek, łzy. Te sformułowania mogą odzwierciedlać charakter i dynamikę przemiany pod wpływem podejścia Gestalt. Zmianę odzwierciedlają także użyte w mandalach kolory. W pomiarze początkowym odnotowujemy duży udział barwy czarnej (15%), która w pomiarze końcowym zajmuje tylko 5% powierzchni mandali. W literaturze przedmiotu uznaje się, że czerń w wymiarze symbolicznym oznacza między innymi pesymizm i rezygnację.

Badana osoba B w pomiarze początkowym używa określeń: podzielenie, strach, klatka, sztuczna woda, wibracja, uciekanie, bajki, daleko, ciasno, sama. Na zakończenie kształcenia w podejściu Gestalt, uzupełniając pracę plastyczną, opisuje obraz własnej osoby w następujących słowach: człowiek, oczy, kontakt, cisza, łagodność, wyraźnie, dziś, spotkanie, dzień–noc, oddech, krok, przestrzeń, zgoda, bliskość, sama – nie sama, ciepło, woda, powietrze. Podobnie jak u poprzedniej osoby, także i tu pojawiają się określenia świadczące o przeżywaniu trudnych emocji, takie jak: ból, smutek, księga życia/śmierci. Także kolory użyte w mandali wskazują na pozytywną przemianę w obrazie siebie. Kolor czarny w pomiarze początkowym obejmujący 10%

powierzchni mandali, w pomiarze końcowym zmniejsza się o połowę. Podobny spadek obserwujemy w odniesieniu do bieli, symbolizującej między innymi osamotnienie i wyobcowanie. W pomiarze początkowym barwa biała obejmuje 25% powierzchni mandali, natomiast w pomiarze końcowym zupełnie zanika. Obserwujemy także zmianę w użyciu koloru żółtego, którego symbolika związana jest między innymi z otwartością, spontanicznością i empatią. Wykorzystanie tej barwy rośnie z 15% w pomiarze początkowym do 25% w pomiarze końcowym. Identyczne wskaźniki procentowe dotyczą także barwy fioletowej, symbolizującej między innymi wrażliwość, intuicję, trudności w przystosowaniu emocjonalnym. Mamy zatem i w tym przypadku do czynienia z wyraźną – choć wyrażoną symbolicznie – zmianą obrazu siebie.

Jak pokazuje powyższa tabela, podobna zmiana obrazu siebie dotyczy osób D i E. Natomiast odmienną sytuację obserwujemy w przypadku badanych C i F. Na podstawie komentarzy słownych do mandali określających obraz własnej osoby możemy przypuszczać, że mamy do czynienia z osobami, które w różnym stopniu doświadczały kryzysu egzystencjalnego zarówno przed okresem edukacji w podejściu Gestalt, jak i po jej zakończeniu. Oto bowiem komentarz słowny osoby C w pomiarze początkowym zawierał takie sformułowania, jak: czekanie, nadzieja, radość nowego, iluzja, entuzjazm, euforia; zaś w pomiarze końcowym pojawiły się określenia: strach, utrata nadziei, niepewność, ból, brak oczekiwań, złość, brak jasności. Zmianę obrazu siebie potwierdzają też barwy użyte do rysowania mandali. W pomiarze końcowym wśród wykorzystanych barw obserwujemy pojawienie się dużego odsetka czerni (30%), brązu (20%) – symbolizującego między innymi niepokój, zahamowanie emocjonalne, oraz czerwieni (20%), która w wymiarze symbolicznym jest interpretowana między innymi jako emocjonalne pobudzenie i skłonność do agresji. Omawiane kolory nie występowały w pomiarze początkowym. Wydaje się więc, że w przypadku osoby C mamy do czynienia z bardziej dynamicznym procesem przeżywania kryzysu egzystencjalnego niż u osoby F. W przypadku osoby F odnotowujemy w pomiarze początkowym: wielkie nadzieje, lekkomyślność, iluzje, optymizm, chaos, brak zdrowego rozsądku, determinacja, mobilizacja, piękne wizje przyszłości, marzenia; zaś w pomiarze końcowym: bylejałość, frustracja, zwątpienie, brak sił, niewiara, smutek, stagnacja, nadzieja, przebłyski widzenia, radości, wsparcie, mobilizacja, wiara, niedojrzałość, strach, wkurzenie. W przypadku tej osoby zmiany w kolorystyce mandali są niewielkie.

Włączyłem narrację badanych osób do próby odczytania znaczeń, nadanych swoim wypowiedziom zarówno plastycznym, jak i werbalnym. Stanowiło to rodzaj weryfikacji nośności opracowanego narzędzia badawczego. Nie oznaczało to bynajmniej wyłączenia swoistego subiektywizmu, budowania uproszczonych interpretacji, niedostrzegania pewnych wątków. Ów subiektywizm, ludzka niedoskonałość, która jest udziałem każdego ba-

dacza, zawsze będzie towarzyszyć interpretacji świata drugiego człowieka. Świadomość tych ograniczeń z jednej strony wymagała ostrożności przy formułowaniu sądów, z drugiej zaś – stanowiła niezwykle wyzwanie, jakim była próba autorskiej interpretacji narracji zmierzającej do znalezienia odpowiedzi na pytanie o związek podejścia Gestalt z rozwojem osobistym człowieka.

Okazało się zatem, że głównym wątkiem przedstawianym przez badanych była zmiana wywołana uczestnictwem w kształceniu w podejściu Gestalt. Próbując relacjonować, jaki związek z własnym rozwojem miało uczestnictwo w kształceniu w podejściu Gestalt, badani przedstawili różnorodne, bardzo osobiste relacje. Jednym z ważnych obszarów podkreślanych przez badanych w swoich wypowiedziach były zmiany w relacjach interpersonalnych. Otwarcie na spotkanie z drugim człowiekiem przynosi spotkanie z jego odmiennością. O takim spotkaniu z odmiennością pisał F. S. Perls³:

Ja robię swoje i ty robisz swoje.
 Ja nie jestem na świecie po to,
 żeby spełnić twoje oczekiwania,
 a ty nie masz obowiązku spełniania
 moich oczekiwań.
 Ty jesteś ty, a ja jestem ja.
 Jeśli się spotkamy – to wspaniale,
 jeśli nie – to trudno.

Otwarcie się na innych, otwarcie się na odmienność, otwarcie się na różnice przynosi jednocześnie także szansę na dotarcie do tego, co własne, niepodważalne w kontekście własnego losu. Jedna z uczestniczek stażu stwierdziła:

[...] To, co jest najważniejsze – to spotkanie z drugim człowiekiem. Przez ten czas – od tamtego momentu, gdy zaczęliśmy szkołę – tak się w moim życiu pozmieniało, że otworzyłam się na ludzi. I zdarzyło się tak, że byłam w grupie akceptowana, lubiana. [...] Poczulałam się pokorna wobec ludzi, wobec siebie, uczyłam się szanowania granic innych i spotykania się na tych granicach. Przedtem, w takim codziennym życiu, często zdarzało mi się przekraczać te granice albo się nawet do nich nie zbliżać; a tutaj uczyłam się patrzeć – gdzie one są, a przez to też widzieć innych ludzi i czuć tę niesamowitą magię spotkania, kontaktu. I to jest tak, jak słowa Tubbsa, uzupełniające wiersz F. Perlisa, że prawda zaczyna się od dwoje. To jest niesamowita, niezwykła myśl i wielka prawda życiowa, że to, kim jesteśmy – zaczyna się na granicy spotkania z drugim człowiekiem. I to jest magia życia, którą właśnie w Gestalcie odkryłam.

Fenomen spotkania i specyficzną magię, o której wspomina autorka wypowiedzi, próbuje wyjaśniać W. Tubbs, pisząc, że „prawda zaczyna się we

³ Cytat pochodzi z drugiej strony okładki czasopisma „Gestalt” 2002, nr 3.

DWOJE⁴. Twierdzi on, że można czuć się w pełni sobą tylko w odniesieniu do innej osoby. Podkreśla wartość docierania do drugiego człowieka przez aktywne poszukiwanie, a nie bierne oczekiwanie no to, co się przydarzy.

Aby mogła zaistnieć jakościowa przemiana w relacjach z innymi ludźmi, niezbędne jest stworzenie sytuacji, w której zwiększy się ilość interakcji. Jedną z badanych osób, która w okresie poprzedzającym szkolenie Gestalt miała „mniej przyjaciół, mniej kontaktów z ludźmi”, na zakończenie napisała: „przeżywam radość z tego, że mam przyjaciół, w ogóle więcej kontaktów z ludźmi”. Jak się wydaje, takie właśnie warunki stworzyło badanym osobom wejście w nowe środowisko, jakim była grupa stażowa Gestalt. Ważną cechą podejścia Gestalt w edukacji jest bowiem organizowanie okazji do doskonalenia kontaktów interpersonalnych.

Inna osoba widziała przemianę swoich relacji interpersonalnych jako wejście na pewną drogę. Opisała to w następujący sposób:

W Gestalcie zobaczyłam drogę. Zobaczyłam siebie na tej drodze. I zobaczyłam też drogi innych ludzi, które nie tyle istnieją obok mojej drogi, lecz są jak alternatywne wszechświaty dookoła nas, w tym samym czasie i przestrzeni; że jest alternatywny wszechświat. I tak samo – każdy człowiek, z którym się tam spotkałam, w tym samym czasie i przestrzeni, wciąż nawet w tym samym miejscu – swoja drogę; w tym samym miejscu, w którym jest moja. One są zupełnie różne, inne, ale są! I w jakimś miejscu się spotykają.

Te wypowiedzi pozwalają przypuszczać, że mamy do czynienia z rozwojem osobistym. Należy się więc zgodzić z Marią Szyszkowską (1998, s. 67), że

człowiek z natury szuka więzi z innymi ludźmi. Odnalezienie ich jest nieodzowne dla poczucia szczęścia bądź przynajmniej zadowolenia – nie jest jednak zasadniczym celem naszego życia. Ludzie w poczuciu swej kruchości szukają w innych pomocy, również duchowej, aprobaty i bodźców stymulujących. To poszukiwanie nie zawsze ma charakter świadomy. Życie wspólne jest jednym z warunków indywidualnego rozwoju wewnętrznego, jednak w skłonnościach społecznych nie wyczerpuje się nasze Ja.

Kontakt z psychoedukacją w podejściu Gestalt przyniósł też pewne napięcia, traumatyczne doświadczenia, co może świadczyć o autentyczności narracji zebranych w pilotażu. Jedną z badanych osób stwierdziła, że udział w stażu, oprócz wielu pozytywnych zmian, przyniósł jej także „lęk, zwątpienie, dużo niepowodzeń i wcześniej, i teraz, niezadowolenie z siebie, frustrację, niewiarę w siebie”.

Opisane zaniżenie samooceny, nadawanie niższej wartości własnym planom można odbierać jako wynik rozwoju specyficznych obszarów samoświadomości, mianowicie samoświadomości indywidualnej i obronnej. Przekonuje o tym Z. Zaborowski (2000, s. 110–111), powołując się na teorię

⁴ Cytat pochodzi z drugiej strony okładki czasopisma „Gestalt” 2002, nr 3.

T. Pszczyńskiego i J. Greenberga oraz wyniki badań własnych, zbieżnych z rezultatami analiz naukowych takich badaczy, jak R. A. Wicklund, M. Cisskzentmyhalyi. Wynika stąd, że przeżywanie wzmiankowanych stanów może się także pojawiać pod wpływem kształcenia w podejściu Gestalt, w którym dużą wagę przykłada się do rozwijania samoświadomości.

O tym, że przeżywanie nawet dramatycznych problemów jest zjawiskiem normalnym, przekonuje także Kazimierz Dąbrowski (1996). Twórca teorii dezintegracji pozytywnej wyraźnie stwierdza, że kryzysy rozwojowe są istotnymi elementami pozytywnego rozwoju. Człowiek właściwie nie może się rozwijać bez twórczego przeżywania, uświadamiania i przekraczania kryzysów rozwojowych. K. Dąbrowski twierdzi wręcz, że także we właściwym podejściu psychoterapeutycznym uwzględnia się potencjał rozwojowy ujawniający się w takich stanach kryzysowych. Takiemu postrzeganiu rozwoju poświęca swoje analizy także Anna Brzezińska (2004, s. 83–98), opisując go jako cykliczno-fazowy model rozwoju z fazami: progresu, plateau, regresu, kryzysu. Przywołując koncepcję K. Dąbrowskiego (1975; 1979; 1996), autorka twierdzi, że najważniejsza z punktu widzenia efektów rozwoju jest faza regresu, kiedy to dochodzi do dezintegracji wcześniej powstałych struktur (całości). Z kolei etap kryzysu jest fazą przejściową, w której kończy się poprzedni i zaczyna następny cykl rozwoju. Podstawowy charakter tej fazy polega na tym, że kończy się dekonstrukcja starych struktur doświadczenia, nowe informacje zostają w całości lub części wchłonięte i rozpoczyna się ich porządkowanie i ponowna integracja prowadząca do powstania nowej struktury (A. Brzezińska, 2004, s. 87). Prawdziwość tych założeń potwierdza narracja jednej z badanych osób:

mój Gestalt – to moje odkrycie, odsłonięcie czarnej strony, której nigdy widzieć nie chciałam, nie chciałam jej czuć. Próbowałam oglądać życie przez pryzmat kolorów wymyślonych przeze mnie. W Gestalcie zobaczyłam i poczułam prawdziwe kolory życia, również te ciemne, smutne, bolesne. Poczułam, że są moje – tak samo, jak te radosne i piękne. Przestałam bać się bólu, smutku; przestałam uciekać. Polubiłam siebie – taką jaką jestem.

Wynika stąd, że ludzie całkowicie zdrowi mogą znajdować się w stanie kryzysów rozwojowych, egzystencjalnych oraz w sytuacjach nerwicowych na skutek – jak twierdzi K. Dąbrowski (1996, s. 88–89) – nieprzystosowania pozytywnego i przyspieszonego rozwoju psychicznego. Autor twierdzi dalej, że odkrywanie różnych poziomów własnych możliwości i ukierunkowanie swojego wysiłku rozwojowego to sposób na urzeczywistnianie wrodzonego potencjału. Ponadto w swoich rozważaniach nad zdrowiem psychicznym w ujęciu humanistycznym podkreśla, że

zdrowym jest człowiek, którego rozwój jest wyraźny i niezależny od tego, czy jest on przystosowany do życia, tj. umie sobie radzić w każdej sytuacji w kontakcie z rzeczywistością, czy też tego przystosowania nie wykazuje. W tym kontekście zdrową psychicznie może być także jednostka o wzmózonej pobudliwości

psychicznej oraz większość jednostek z objawami nerwic czy psychonerwic, opartych na rozwoju wyższego poziomu funkcji psychicznych (K. Dąbrowski, 1996, s. 87).

Mamy więc do czynienia ze złożonym procesem ustosunkowywania się jednostki do całokształtu zjawisk świata. Przeżywa ona ów świat przez treści i akty zaliczane do procesów poznawczych i społecznych, doznań emocjonalnych, cielesnych i duchowych (zob. A. Widera-Wysoczańska, 2000, s. 58–59).

Z powyższych opisów wynika, że narzędzie badawcze ukazuje dość wyraźne różnice w pomiarach początkowym i końcowym oraz złożoność osobowości każdej z badanych osób. Reasumując więc, można zakładać, że badania pilotażowe potwierdziły wartość diagnostyczną i poznawczą narzędzia badawczego, którym była mandala uzupełniona komentarzem słownym⁵.

8.5. Zastosowane metody statystyczne

W niniejszej pracy wykorzystano także metody statystyczne, co pozwoliło poszerzyć przydatność naukową zebranego materiału badawczego o charakterze jakościowym. W badaniach wykorzystano skale pomiarowe zmiennych, metody opisu oraz wnioskowania statystycznego:

- **Skale pomiarowe zmiennych** – analizie statystycznej poddano zmienne numeryczne ciągłe, porządkowe oraz zmienne kodowane zero-jedynkowo. Jeżeli zmienna określała jakąś cechę, na przykład kolor albo wyrażenie, to jej wystąpieniu przypisywano wartość 1 (jeden), jeśli zaś owa cecha nie wystąpiła, nadawano jej wartość 0 (zero). Takie zmienne transformowano do częstości, co w świetle twierdzeń granicznych umożliwia stosowanie statystycznych metod parametrycznych.
- **Zastosowane metody opisu statystycznego** – jako miary tendencji centralnej podawano średnią arytmetyczną (m); jako miarę rozproszenia: wariancję (s^2), odchylenie standardowe (s) i współczynnik zmienności (oznaczany jako V_m). Zmienne dotyczące oceny przynależności do konkretnej grupy określań były mierzone na pięciopunktowej skali interwałowej (ciągłej). W zależności od opinii sędziów kompetentnych wartość 1 oznaczała zdecydowany brak przynależności, a wartość 5 oznaczała zdecydowaną przynależność do odpowiedniej grupy określań. Z kolei do opisu statycznego cech ciągłych zastosowano: miary tendencji centralnej – medianę (wartość środkową), kwartyle oraz średnią arytmetycz-

⁵ Mandala, jak wspomniałem wcześniej, była wykorzystywana w innych badaniach prowadzonych przez Olafa Axela Burowa (1993). Badacz przeprowadził pogłębiony wywiad osobisty z autorami mandal dotyczący treści symbolicznych zawartych w pracach plastycznych. W opracowanej przeze mnie strategii autorom prac zapewniono całkowitą anonimowość.

ną (m); miary rozproszenia – wariancję (s^2), odchylenie standardowe (s) i współczynnik zmienności względem średniej ($Vm = s/m$). Najbardziej adekwatną miarą tendencji centralnej jest średnia arytmetyczna m . Przy analizie średnich wartości zmiennych warto zwrócić uwagę na medianę i kwartyle.

Przy analizie zmienności uwzględniono odchylenie standardowe (s), pierwiastek kwadratowy z wariancji – średniej arytmetycznej kwadratów odchyżeń od średniej (s^2) oraz współczynnik zmienności ($Vm = s/m$). Odchylenie standardowe (s) można intuicyjnie interpretować jako przeciętną odległość, jakiej w danej populacji można spodziewać się w stosunku do średniej. Im odchylenie standardowe (s) i współczynnik zmienności są większe względem średniej (s/m), tym zmienne są bardziej zróżnicowane (heterogeniczne, niejednorodne), a sędziowie są mniej zgodni w ocenie wagi przynależności określenia.

- **Zastosowane sposoby wnioskowania statystycznego** – przy założeniu, że wyniki badań umożliwią sformułowanie ostrożnych wniosków, zastosowano weryfikację hipotez statystycznych. Wykorzystano do tego między innymi testy zgodności (przy sprawdzaniu niezbędnych założeń testu Studenta i testu dla wskaźników struktury), testy istotności różnic rozkładów zmiennych (między innymi test t dla dwóch wartości przeciętnych i test wskaźników struktury dla pomiarów zależnych i niezależnych, testy badające homogeniczność wariancji w grupach). Przy weryfikacji wszystkich hipotez zakładano poziom istotności $\alpha = 0,05$ lub $\alpha = 0,1$, ponieważ interesujące były również tendencje, a nie wyraźny związek lub różnica. W tabelach wyników testów przedstawiono obserwowany poziom istotności testu p obliczony dla danej statystyki empirycznej testu. Jeżeli obserwowany poziom istotności p był mniejszy niż założony $\alpha = 0,05$, to hipotezę zerową odrzucano.

Prezentacja wyników badań własnych

Zgodnie z założeniami przedstawionymi w poprzednim rozdziale, przedmiotem analiz uczyniłem przekaz symboliczny zawarty w barwach użytych do malowania mandali uzupełniony komentarzami słownymi. Jednak rozważając wykorzystanie mandali do badań naukowych, należy pamiętać o tym, że symbolika barw opiera się nie tylko na uwarunkowaniach społecznych, kulturowych i historycznych, lecz jest również wyznaczana przez treści o charakterze indywidualno-ekspresyjnym. Dlatego człowieka można postrzegać jako *homo symbolicus*, który buduje swój świat na styku emocji, intuicji i wyobraźni, dając wyraz swojej kreatywności i spontaniczności.

9.1. Symbolika barw a obraz siebie jako przedmiot refleksji naukowej

Stanisław Popek (1999, s. 64–65) twierdzi, że każdy twórca dzieła plastycznego wyraża w nim nie tyle własne operacje intelektualne, lecz przede wszystkim emocje i intuicję. Ma to swoje odzwierciedlenie w całości kompozycji plastycznej, ale za **główny środek wyrazu uznaje się barwę**. Potwierdził to między innymi jeden z najbardziej znanych malarzy świata – impresjonista Claude Monet:

[...] gdy idziesz malować, staraj się zapomnieć, jakie przedmioty masz przed oczyma – czy to drzewo, dom czy pole. Myśl tylko: tu jest niewielka plamka błękitu, tutaj prostokąt różu, a tu pasmo żółcieni, i maluj wszystko tak, jak wygląda [...] dopóki nie stworzysz własnej, naiwnej wersji tego, co widzisz (za: S. Popek, 1999, s. 63).

W teorii malarstwa odnajdujemy także przykład ekspresjonistów, którzy odeszli od sensualistyczno-realistycznego sposobu uprawiania sztuki na rzecz ekspresji koloru. Opisał to między innymi jeden z wielkich przedstawicieli tego kierunku – Vincent van Gogh – stwierdzając pod koniec życia:

Czuję się tak, jakbym stale musiał dokonywać jakichś odkryć. Wyrzucić miłość kochanków poprzez zaślubiny dwóch barw dopełniających, poprzez

ich mieszanie lub przeciwstawianie, poprzez tajemniczą wibrację zbliżonych tonów. Oddać wyraz uduchowienia na czyimś czole za pomocą jasnego tonu na ciemnym tle [...] (H. Liebau, 1965, s. 38–39).

Królestwo kolorów, tworzone czasem wręcz obsesyjnie, było ważne także dla takich malarzy, jak fowista Henri Matisse czy kubista Pablo Picasso. Stąd teoretycy malarstwa podkreślają często, że forma dzieła nie jest bynajmniej wytworem intelektu, lecz przede wszystkim emocji. Uważne zaś studia nad środkami wyrazu artystycznego w różnych nurtach i tendencjach, występujących na przykład w malarstwie XX-wiecznym wskazują, że niezmiennie wiodącą rolę pełnią właśnie barwy. Wyjaśnienia tego fenomenu można szukać w teorii komunikacji analizującej zjawisko przekazu informacji. Jednym z kluczowych pojęć tej teorii jest symbol, czyli

bogaty w znaczenia zastępczy element w pewien sposób wyrażający treść idei lub rzeczy, której jest wyobrażeniem. Symbol może przybierać rozmaite formy: mitu lub przedmiotu, lecz zawsze zawiera w sobie jakąś cechę obiektu poddanego procesowi symbolizacji (N. Sillamy, 1995, s. 282).

Odnosząc się do interesującego nas kontekstu, można powiedzieć, że człowiek posługuje się przekazem symbolicznym zawartym w barwach wtedy, gdy bogactwo jego przeżyć emocjonalnych trudno mu wyrazić za pomocą słów¹. Jednocześnie należy pamiętać, że właściwością symbolu może być chwiejność i niepewność jego znaczenia, co jednak nie wyklucza naukowego podejścia do symboliki barw. Zatem symbolicznie mogą być wyrażane zarówno niepowtarzalne wymiary podmiotowe konkretnego człowieka, jak i wartości ogólnoludzkie. Za przykład może tu posłużyć prąd artystyczny zwany symbolizmem, w którym dążono do

wyrażania środkami artystycznymi wiecznych, ogólnoludzkich problemów psychicznych, treści metafizycznych, dostępnych jedynie poznaniu intuicyjnemu i emocjonalnemu (*Encyklopedia powszechna PWN*, 1976, t. 4, s. 331).

Wykorzystanie formy mandalicznej do wyrażenia holistycznego obrazu siebie miało służyć naukowej eksploracji wyników edukacji. Należy zaznaczyć, że zgodnie ze wskazaniem metodologów, przy interpretacji zebranego plastycznego materiału badawczego o charakterze projekcyjnym, mogą się pojawiać istotne trudności, wśród których wymienić należy (S. Popek, 1999, s. 110):

- różnorodną, bogatą, nieukierunkowaną treść i formę wypowiedzi;
- różnorodność pierwiastków poznawczych, emocjonalnych, tkwiących w elementach formalnych pracy;

¹ Symbolikę barw użytych przez dzieci w rysunku postaci ludzkiej analizował na przykład W. Sikorski (2002, s. 202–219). Autor podkreślił, że dobór barw dla rysowanych przez dziecko postaci jest odzwierciedleniem jego obecnego stanu emocjonalnego. I chociaż większość dzieci posługuje się barwami uniwersalnymi, to jednak każde z nich ustala swe indywidualne relacje między kolorami.

– trudność w analizie środków wyrazu, takich jak: linie, plamy, faktura, walor, dynamika lub statyka kompozycji, przestrzenność, przekształcenia i deformacje.

Biorąc zatem pod uwagę zasady etyki naukowej, ostrożność w formułowaniu sądów oraz dostrzegając bogactwo różnorodnych treści zawartych w mandalach, swoje analizy odniosłem do dziesięciu podstawowych kolorów, najczęściej opisywanych w opracowaniach naukowych. Do kolorów tych zalicza się: biały, czarny, brązowy, fioletowy, zielony, żółty, niebieski, pomarańczowy, różowy i czerwony (zob. S. Popek, 1999, s. 78, 101; G. D. Oster, P. Gould, 1999, s. 24). Trzeba zauważyć, że w formułowaniu wniosków opieram się nie tylko na analizie struktury i symboliki barw, ale także uzupełniam je (w następnym rozdziale) badaniem komentarzy słownych do każdej pracy plastycznej, pozostających w związku przyczynowo-skutkowym z wybieranymi barwami.

Próbując zanalizować strukturę barw użytych w mandalach, przyjąłem za S. Popkiem (1999, s. 101–106), że barwy mają istotną wartość diagnostyczną. Jak wskazuje poniższe zestawienie, pozostają one w związku z różnymi sferami funkcjonowania człowieka, nie tylko poznawczą, ale także charakterologiczną, emocjonalną czy symboliczną.

Tabela 9. Barwy i psychika w aspekcie poznawczym, emocjonalnym, charakterologicznym i symbolicznym

Kolor	Aspekt (związek)	Charakterystyka źródłowa
Biały	Poznawczy	Szukanie prawdy o sobie, poszukiwanie tożsamości, łączy się z pomysłowością i nowymi ideami, otwartością, uzdolnieniami parapsychicznymi, autystycznym sposobem odczuwania i kontrolowania impulsów, kreatywnością [Fincher, Kwiatkowska, Mella, Weyssenhoff, Wilson i Bek]
	Emocjonalny	Osamotnienie, poczucie egocentryzmu, izolacja od rzeczywistości, wyobcowanie, odrzucenie emocjonalne, wyzwalenie ekstazy, ale także tendencje schizofreniczne [Fincher, Mella, Kwiatkowska, Weyssenhoff]
	Charakterologiczny	Indywidualizm, egocentryzm, konstruktywna przenikliwość, nonkonformizm, prawość [Fincher, Mella, Weyssenhoff]
	Symboliczny	Czystość, duchowość, dziewiczość, nicość, nadprzyrodzone zjawiska (biały księżę, biały królik, biały koń, biały ptak, biały anioł, biała śmierć), wiara, cnota, spokój, nirwana i żałoba [Fincher, Mella, Morgan, Weyssenhoff, Zeugner]

Tabela 9. Barwy i psychika..., cd.

Kolor	Aspekt (związek)	Charakterystyka źródłowa
Szary	Poznawczy	Poczucie kompetencji, daje skojarzenia z mądrością, retrospekcją i relatywizmem, daje równowagę poznawczą, wyzwala ze znużenia umysłowego [Fincher, Mella, Weysenhoff]
	Emocjonalny	Stany depresyjne, inercja i zubożenie emocjonalne, niezaangażowanie, brak samoakceptacji, zmniejszenie zewnętrznych stresów; dla wielu ludzi – neutralność emocjonalna [Birren, Campbell, Fincher, Kwiatkowska, Mella, Wilson i Bek]
	Charakterologiczny	Ostrożność, umiar w zachowaniu, pasywność, potrzeba troski o siebie, skromność [Campbell, Mella, Weysenhoff, Zeugner]
	Symboliczny	Ubóstwo, nędza, rozważa, pokuta, dojrzałość, logika, obojętność, ucieczka, ostrożność, pasywność, skrytość, kontemplacja, oczyszczenie [Hades, Fincher, Lüscher, Mella, Weysenhoff, Wilson i Bek, Zeugner]
Żółty	Poznawczy	Intelektualna bystrość, otwartość, oświecenie, aktywność poznawcza, komunikatywność, stymulacja, uzdolnienia twórcze, operatywność i zdolność do przystosowywania się [Birren, Fincher, Lüscher, Mella, Sun, Weysenhoff, Zeugner]
	Emocjonalny	Emocjonalna spontaniczność, ekscentryczność, ekspansywność, ufność, pogoda i wesołe sposobienie, emocjonalna żywość i aktywność, optymistyczne nastawienie do świata, łaknienie miłości i szczęścia, ekspresja uczuć [Birren, Campbell, Fincher, Kwiatkowska, Mella, Sun, Weysenhoff, Zeugner]
	Charakterologiczny	Towarzyskość, empatia, aktywność społeczna, potrzeba uznania i zarozumiałość, przebiegłość, złośliwość, niekiedy schlebienie i wyrachowanie, spryt życiowy [Birren, Campbell, Mella, Sun, Weysenhoff, Wilson i Bek]
	Symboliczny	Moc, podtrzymywanie życia, boskość, sława, zazdrość, zdrada, wyniosłość, płytko żywotność, oryginalność myśli [Birren, Campbell, Fincher, Mella, Lüscher, Sun, Weysenhoff, Zeugner]

Pomarańczowy	Poznawczy	Kompetencje, zamiłowanie do porządku, produktywność, twórczość, cechy rozproszonego myślenia, dobre działanie w pracy zespołowej [Birren, Mella]
	Emocjonalny	Impulsywność, niecierpliwość, aktywność emocjonalna, energia, ale w sytuacjach frustracyjnych objawiająca się brakiem pewności siebie, wyobcowaniem; także asertywność, duma i ambicja [Birren, Fincher, Kwiatkowska, Mella, Sun, Weysenhoff, Wilson i Bek, Zeugner]
	Charakterologiczny	Ambicja, duma, wysokie aspiracje, konsekwencja w dążeniu do celu, silna potrzeba samorealizacji; w sytuacjach niepowodzeń poczucie „wygnańca”, wrogie usposobienie w stosunku do autorytetów, brak samodyscypliny, w grupie przejawianie cech „kumpłostwa” i przyjaźni [Birren, Fincher, Mella, Sun]
	Symboliczny	Radość, słońce, władza, pompatyczność, pycha, agresja [Birren, Mella, Wilson i Bek, Zeugner]
Czerwony	Poznawczy	Ogólne uzdolnienia, dobra pamięć, krytycyzm, ale daleki od obiektywizmu [Birren, Fincher]
	Emocjonalny	Witalność, gwałtowność i emocjonalne pobudzenie, skłonność do agresji i wściekłości, intensywność życia (pełnia życia), impulsywność, erotyczna odwaga, optymizm; ekstrawertyzm, egocentryzm, zmienność [Birren, Campbell, Fincher, Jung, Kwiatkowska, Mella, Lüscher, Sun, Weysenhoff; Zeugner]
	Charakterologiczny	Energiczność, ambicja, odwaga, silna wola (ale także zmienność), aktywność w działaniu, motywacja do znaczenia i władzy, żądza sławy, brak skłonności do refleksji i wyrzutów sumienia, egocentryczność i optymizm [Birren, Campbell, Fincher, Mella, Sun, Weysenhoff, Wilson i Bek]
	Symboliczny	Życie, bóstwo, ogień, krew, namiętność, miłość, pożądanie, energia życiowa, walka, rewolucja, agresja, złość, ekspansja, seksualizm, atawistyczne emocje związane z zabijaniem i asertywnością [Birren, Campbell, Jacobi, Fincher, Mella, Sun, Weysenhoff, Zeugner]

Tabela 9. Barwy i psychika..., cd.

Kolor	Aspekt (związek)	Charakterystyka źródłowa
Fioletowy	Poznawczy	Sprawne myślenie i intuicja, badawcze podejście do świata, krytycyzm i wrodzona inteligencja [Fincher, Lüscher, Mella, Weysenhoff]
	Emocjonalny	Łagodna uczuciowość, wrażliwość, ale także nieufność; dążenie do wewnętrznego spokoju, znoszenia poczucia winy, niwelacja poczucia niższości, ale także trudności w emocjonalnym przystosowaniu, melancholia, a równocześnie dążność do emocjonalnego (intymnego) zespolenia (wg Lüschera jest to ulubiony kolor homoseksualistów), kolor niedorozwoju emocjonalnego [Fincher, Kwiatkowska, Lüscher, Mella, Weysenhoff, Wilson i Bek, Zeugner]
	Charakterologiczny	Władczość, ale także szlachetność, rozwój uczuć wyższych (religijność), niezdecydowanie, ostrożna towarzyskość, skłonność do pasji i utożsamiania się z przedmiotem zajęć, narcyzm (Fincher, Lüscher, Mella, Sun, Zeugner)
	Symboliczny	Godność, wyniosłość, uroczyść, niekonwencjonalność, wolność, ale też niekiedy pokora, skromność, duchowość, magiczność [Fincher, Lüscher, Mella, Weysenhoff]
Różowy	Poznawczy	Rozwój umysłowy, dziecinność umysłowa, konformizm [Fincher, Mella, Sun]
	Emocjonalny	Empatyczność, współczucie, skłonność do wzruszeń, życzliwość, zakochanie i pragnienie wzajemności, opiekuńczość, łęklność, łatwe uleganie frustracji, koncentracja na sobie [Fincher, Kwiatkowska, Lüscher, Mella, Sun]
	Charakterologiczny	Kobiecość, zależność od innych, samolubność, odpowiedzialność i troskliwość [Fincher, Mella, Sun]
	Symboliczny	Przyjaźń, wrażliwość, wsparcie, empatia [Fincher, Mella, Sun]
Brązowy	Poznawczy	Wiedza, dążenie do rozwoju umysłowego, myślenie konkretne, poznanie zmysłowe [Fincher, Hades, Weysenhoff]

Brązowy	Emocjonalny	Potrzeba wewnętrznej stabilizacji i bezpieczeństwa, niepokój, zahamowanie emocjonalne (spętanie energii według Kellogg), samotność, bojaźń przed zmysłowością i miłością, ale także chęć poczucia równowagi emocjonalnej, uwolnienia niepewności i lęku, [Fincher, Jung, Kellogg, Kwiatkowska, Mella, Weysenhoff, Wilson i Bek]
Brązowy	Charakterologiczny	Niskie poczucie godności, egocentryzm fizyczny, niedowartościowanie; ale także uczciwość, solidność, praktyczność, niekiedy egoizm, wyciszona witalność [Birren, Fincher, Lüscher, Mella, Sun, Weysenhoff, Zeugner]
	Symboliczny	Władza, oszczędność, surowość, ziemia, samotność, dojrzałość [Birren, Fincher, Hades, Mella, Weysenhoff]
Granatowy	Poznawczy	Inteligencja, krytyczność i analityczność, decyzyjność, dążenie do prawdy, napięcie umysłowe, rozwiązywanie problemów życiowych w sposób świadomy (głębia poznania), intuicja [Birren, Fincher, Jacobi, Jung, Lüscher, Mella, Zeugner]
	Emocjonalny	Emocjonalna równowaga, odporność na zmęczenie, uspokojenie, głębia uczuciowa; ale też głęboko zakorzenione konflikty z okresu dzieciństwa [Fincher, Jung, Kellogg, Mella, Zeugner]
	Charakterologiczny	Towarzystwo, kobiecość, dążenie do popularności i akceptacji, romantyzm w miłości, szlachetność, wierność w przyjaźni [Fincher, Jung, Kellogg, Mella, Zeugner]
	Symboliczny	Bezkres, głębia, wieczność, nieskończoność, tęsknota, liryzm, poczucie piękna, pozazmysłowość, wiedza, podróże [Hades, Mella, Zeugner]
Błękitny (jasno-niebieski)	Poznawczy	Inteligencja, umiarkowany krytycyzm, dobra intuicja (głównie kobiety) [Mella, Sun, Zeugner]
	Emocjonalny	Zapotrzebowanie na spokój wewnętrzny, bezpieczeństwo, wrażliwość emocjonalną, chęć przeżyć uczuciowych o wyższym charakterze (miłość); ale także brak cierpliwości, dość powierzchowne wchodzenie w emocjonalne związki, tłumienie popędów i afektów, bezuczuciowość i niestałość [Birren, Fincher, Kwiatkowska, Lüscher, Sun, Weysenhoff, Wilson i Bek, Zeugner]

Tabela 9. Barwy i psychika..., cd.

Kolor	Aspekt (związek)	Charakterystyka źródłowa
Błękitny (jasno- niebieski)	Charaktero- logiczny	Potrzeba osłabionej aktywności, emocjonalnego wyciszenia, równowagi, dystansu wobec otoczenia [Weysenhoff]
	Symboliczny	Siły niebieskie, wieczność, nieskończoność, tęsknota, uduchowienie, macierzyństwo, urodzajność, sen, spokój, wiara [Birren, Braun-Gałkowska, Mella, Lüscher, Sun, Weysenhoff]
Zielony	Poznawczy	Opanowanie poznawcze, umysł analityczny, intelektualna zaradność (powierzchnowa inteligencja z „charakterem oralnym” wg Freuda); skłonność do nerwic u mocnych umysłów (wybitnych), dobry poziom percepcji zmysłowej (wysoka wrażliwość zmysłowa) [Birren, Campbell, Freud, Fincher, Mella, Morgan, Sun, Weysenhoff]
	Emocjonalny	Emocjonalna harmonia, dojrzałość emocjonalna (uspołecznienie), cierpkość i nadmierny krytycyzm, stałość emocjonalna, w sytuacjach trudnych postawa obronna, skłonność do neurozy i narcyzmu [Birren, Campbell, Fincher, Jung, Kwiatkowska, Lüscher, Mella, Sun, Weysenhoff, Wilson i Bek]
	Charaktero- logiczny	Aktywność, chęć działania, żywotność, niekiedy surowość i autokratyzm usposobienia, poczucie dumy i chęć reformowania, moralizatorstwo, autonomia i potrzeba uznania [Birren, Campbell, Fincher, Lüscher, Mella, Sun, Weysenhoff, Zeugner]
	Symboliczny	zaufanie, niewinność, opiekuńczość, zaborczość, „symbol Matki-Natury”, nadzieja, młodość, świeżość, odpoczynek, ulotność, sprawiedliwość, wytrwałość [Birren, Braun-Gałkowska, Hades, Mella, Morgan, Lüscher, Sun, Weysenhoff, Zeugner]
Czarny	Poznawczy	Kłopoty z analizą i syntezą myślową, jasną oceną sytuacji; sztywne odrzucanie racji innych [Birren, Fincher, Hades, Morgan, Sun, Weysenhoff, Zeugner]

Czarny	Emocjonalny	Skłonność do pesymizmu, rezygnacji, skłonności kompensacyjne, bunt i irracjonalne decyzje, skłonności lękowe i „emocjonalny chaos”, rozpacz, obwinianie się i skłonność do depresji [Birren, Fincher, Kwiatkowska, Lüscher, Mella, Morgan, Sun, Weyssenhoff, Wilson i Bek, Zeugner]
	Charakterologiczny	Skłonność do upor, zdyscyplinowanie, niezależność, zachowania egocentryczne i aspołeczne [Birren, Fincher, Lüscher, Mella, Morgan, Sun, Weyssenhoff; Zeugner]
Czarny	Symboliczny	Ciemne moce, dostojeństwo, rezygnacja, surowość; symbol ciemności, zła, śmierci i tajemnicy (przejście od nicości do substancji), utrata świadomości, granica absolutu, smutek, służalczość i żałoba [Birren, Fincher, Hades, Mella, Morgan, Lüscher, Sun, Weyssenhoff, Zeugner]

Źródło: S. Popek, 1999, s. 101–106.

Autor przedstawionej tabeli wyjaśnia, że została ona opracowana na podstawie analizy wielu różnorodnych materiałów opisowych – charakterystyki ogólnej ludzi lub konkretnych przypadków, źródeł przedwiedzy i symbolicznego systemu wartości będącego mieszanką obyczaju, moralności i magii powyższego zestawienia. Tak przedstawionej wiedzy o związkach barw z funkcjonowaniem człowieka bynajmniej nie należy lekceważyć

z tej prostej przyczyny, iż jest to obszar świadomości kulturowej ludzi, któremu nie sposób zaprzeczyć, że nie jest empirycznie istniejącym faktem regulującym zachowanie się ludzi. Jest to taki sam fakt jak zjawisko snu, którego bezsprzecznie doświadczamy, chociaż nie jesteśmy zgodni co do genezy i psychofizjologicznych mechanizmów jego przebiegu, albo też wiele innych zjawisk, które mają miejsce, ale są trudne do wyjaśnienia (S. Popek, 1999, s. 106).

Stąd też w literaturze naukowej z jednej strony mówi się o oddziaływaniu kolorów na emocje i zachowanie ludzi, co jest wykorzystywane w terapii kolorami. Przywołuje się tu osiągnięcia arteterapii, doświadczenia medycyny klasycznej na przykładzie oddziaływania krajobrazu naturalnego w leczeniu klimatycznym, dobór barw w szpitalach i sanatoriach, a także wykorzystanie barw w medycynie niekonwencjonalnej. Z drugiej strony mamy do czynienia z dorobkiem badawczym psychologii obejmującym diagnozowanie właściwości osobowościowych przy pomocy barw na podstawie Testu Kolorów, Testu Barwnych Piramid, Testu Barwnych Plam Atramentowych itd.

9.1.1. Struktura i symboliczne znaczenie barw użytych w mandalach

Próbując zinterpretować strukturę i symboliczne znaczenie barw użytych przez badanych funkcjonujących w różnych formach edukacji, wychodziłem z założenia, że spontaniczne tworzenie mandali jest formą osobistej relacji. Towarzysząca jej swobodna ekspresja

jest tym procesem, który zapewnia autentyczną i szczerą wypowiedź własnego „ja”, tym bardziej, że dzieje się to w układzie koła spełniającego funkcję silnej koncentracji na „ja wewnętrznym” i związku tego „ja” z uniwersalnymi symbolami społecznej rzeczywistości (S. Popek, 1999, s. 180).

W swoich badaniach nad rozpoznaniem symboliki struktury kolorów przyjąłem więc następującą procedurę: na wstępie dokonałem szacunkowego rozpoznania barw użytych w kole mandalicznym. W każdej pracy plastycznej określałem, w jakim procencie powierzchni mandali występuje każda z wymienionych wyżej dziesięciu barw. Następnie dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej obliczono następujące parametry statystyczne dotyczące każdego z kolorów:

- średnia arytmetyczna (m) użycia każdego z kolorów, czyli suma wartości mierzalnej cechy podzielona przez liczbę jednostek skończonej zbiorowości statystycznej;
- odchylenie standardowe (s), czyli liczba służąca oszacowaniu błędu mierzonej wielkości, gdy została ona zmierzona wielokrotnie w serii pomiarów; odchylenie standardowe jest średnim (kwadratowym) odchyleniem od wartości średniej, informuje, o ile średnio jednostki danej zbiorowości różnią się od średniej arytmetycznej badanej zmiennej;
- współczynnik zmienności względem średniej (V_m) informujący o zróżnicowaniu wartości badanej zmiennej i pozwalający porównać zbiorowości ze względu na zmienność cech o różnych mianach ($V_m > 20\%$ świadczy o znacznym rozproszeniu cechy).

Zebrany materiał badawczy poddano analizie statystycznej, która pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków ogólnych.

W grupie kontrolnej w pomiarze początkowym (GKPP)² wyniki testu t -Studenta (dla prób zależnych: średnie dla kolorów, macierz obserwowanych poziomów p) najwyższe nasycenie wystąpiło w przypadku koloru zielonego ($m = 17,06$), ale wartość nasycenia nie różniła się istotnie statystycznie od koloru niebieskiego ($m = 14,31$), białego ($m = 12,45$); nasycenie pozostałymi kolorami było statystycznie niższe. W pomiarze końcowym (GKPK)³ zaś najwyższe nasycenie wystąpiło w przypadku koloru zielonego ($m = 16,67$), ale wartość nasycenia nie różniła się istotnie statystycznie od

² Skrót GKPP oznacza grupę kontrolną w pomiarze początkowym.

³ Skrót GKPK oznacza grupę kontrolną w pomiarze końcowym.

koloru niebieskiego ($m = 16,67$), żółtego ($m = 12,45$) i białego ($m = 11,08$); nasycenie pozostałymi kolorami było statystycznie niższe.

W grupie eksperymentalnej w pomiarze początkowym (GEPP)⁴ wyniki testu *t*-Studenta (dla prób zależnych: średnie dla kolorów, macierz obserwowanych poziomów *p*) statystycznie najwyższe było nasycenie kolorem białym ($m = 38,28$). Nasycenie kolorem białym było statystycznie najwyższe także w pomiarze końcowym (GEPK)⁵ ($m = 28,03$).

Na podstawie wyników testu *t*-Studenta dla pomiarów zależnych okazało się, że w pomiarze początkowym występują istotne różnice między grupą kontrolną (GKPP) i grupą eksperymentalną (GEPP) w odniesieniu do następujących zmiennych (kolorów):

- biorąc pod uwagę kolor brązowy – wyniki w GKPP ($m = 10,88$) są wyższe niż w GEPP ($m = 6,39$; $t = 1,93$; $df = 102,55$; $p = 0,06$);
- biorąc pod uwagę kolor czarny – wyniki w grupie GKPP ($m = 6,67$) są niższe niż w grupie GEPP ($m = 11,23$; $t = -1,90$; $df = 95,15$; $p = 0,06$);
- biorąc pod uwagę kolor biały – wyniki w grupie GKPP ($m = 12,45$) są niższe niż w grupie GEPP ($m = 38,28$; $t = -5,37$; $df = 108,82$; $p = 0,00$);
- biorąc pod uwagę kolor różowy – wyniki w grupie GKPP ($m = 5,20$) są wyższe niż w grupie GEPP ($m = 2,30$; $t = 2,18$; $df = 70,59$; $p = 0,03$);
- biorąc pod uwagę kolor żółty – wyniki w grupie GKPP ($m = 10,39$) są wyższe niż w grupie GEPP ($m = 5,90$; $t = 1,89$; $df = 83,86$; $p = 0,06$);
- biorąc pod uwagę kolor zielony – wyniki w grupie GKPP ($m = 17,06$) są wyższe niż w grupie GEPP ($m = 8,85$; $t = 2,72$; $df = 72,15$; $p = 0,01$);
- biorąc pod uwagę kolor fioletowy – wyniki w grupie GKPP ($m = 7,84$) są wyższe niż w grupie GEPP ($m = 4,51$; $t = 1,77$; $df = 83,62$; $p = 0,08$).

Na podstawie wyników testu *t*-Studenta, okazało się, że w pomiarze końcowym występują istotne różnice między grupą kontrolną (GKPK) i grupą eksperymentalną (GEPK) w odniesieniu do następujących zmiennych (kolorów):

- biorąc pod uwagę kolor czarny – wyniki w grupie GKPK ($m = 8,73$) są wyższe niż w grupie GEPK ($m = 3,36$; $t = 2,23$; $df = 63,81$; $p = 0,03$);
- biorąc pod uwagę kolor biały – wyniki w grupie GKPK ($m = 11,08$) są niższe niż w grupie GEPK ($m = 28,03$; $t = -3,77$; $df = 107,93$; $p = 0,00$);
- biorąc pod uwagę kolor różowy – wyniki w grupie GKPK ($m = 8,43$) są wyższe niż w grupie GEPK ($m = 4,18$; $t = 2,17$; $df = 67,96$; $p = 0,03$).

Na podstawie wyników testu *t*-Studenta okazało się, że w grupie kontrolnej występują istotne różnice między pomiarem początkowym (GKPP) i pomiarem końcowym (GKPK). W odniesieniu do koloru brązowego – wyniki w GKPP ($m = 10,88$) są wyższe niż w grupie GKPK ($m = 6,76$; $t = 1,89$; $df = 89,54$; $p = 0,06$).

Na podstawie wyników testu *t*-Studenta okazało się, że w grupie eksperymentalnej występują istotne różnice między pomiarem początkowym (GEPP) i pomiarem końcowym (GEPK):

⁴ Skrót GEPP oznacza grupę eksperymentalną w pomiarze początkowym.

⁵ Skrót GEPK oznacza grupę eksperymentalną w pomiarze końcowym.

- biorąc pod uwagę kolor czarny – wyniki w grupie GEPP ($m = 11,23$) są wyższe niż w grupie GEPK ($m = 3,36$; $t = 3,53$; $df = 79,32$; $p = 0,00$);
- biorąc pod uwagę kolor biały – wyniki w grupie GEPP ($m = 38,28$) są wyższe niż w grupie GEPK ($m = 28,03$; $t = 2,00$; $df = 119,68$; $p = 0,05$);
- biorąc pod uwagę kolor czerwony – wyniki w grupie GEPP ($m = 5,66$) są niższe niż w grupie GEPK ($m = 8,61$; $t = -2,03$; $df = 119,24$; $p = 0,04$);
- biorąc pod uwagę kolor różowy – wyniki w grupie GEPP ($m = 2,30$) są niższe niż w grupie GEPK ($m = 4,18$; $t = -1,99$; $df = 109,27$; $p = 0,05$);
- biorąc pod uwagę kolor żółty – wyniki w grupie GEPP ($m = 5,90$) są niższe niż w grupie GEPK ($m = 14,18$; $t = -3,07$; $df = 89,46$; $p = 0,00$);
- biorąc pod uwagę kolor zielony – wyniki w grupie GEPP ($m = 8,85$) są niższe niż w grupie GEPK ($m = 13,61$; $t = -2,07$; $df = 106,35$; $p = 0,04$).

Na podstawie powyższych danych statystycznych trzeba stwierdzić, że w grupie eksperymentalnej, zarówno przed rozpoczęciem procesu kształcenia, jak i po jego zakończeniu, najwyższe nasycenie w sensie statystycznym odnosiło się do jednego koloru – bieli. Przy czym pomiar końcowy wskazuje na zmniejszenie się wysycenia tą barwą średnio o blisko 60%.

Z kolei w grupie kontrolnej, zarówno w pomiarze początkowym, jak i końcowym, mieliśmy do czynienia z grupą kolorów – zielonym, niebieskim i białym – o wysokim statystycznie podobnym nasyceniu. Należy zwrócić uwagę na zieleń, kojarzoną z harmonią, dojrzałością, żywotnością, witalnością, chęcią działania. Z zestawień wynika, że w pomiarze początkowym wykonanym u badanych z grupy kontrolnej, odnotowujemy średnią wartość wysycenia mandali tym kolorem na poziomie 17,06%. Statystycznie wysoki udział tego koloru w pracach plastycznych pozostaje jednak na prawie niezmiennym poziomie – 16,67% w pomiarze końcowym. Podobną tendencję należy odnotować w odniesieniu do barwy białej, symbolizującej całą gamę opisywanych wyżej cech związanych z indywidualizmem jednostki. W tej grupie badanych w pomiarze początkowym kolor ten zajmował średnio 12,45% powierzchni mandali, zaś w końcowym nieco mniej, bo 11,08%.

W grupie kontrolnej statystycznie wysokie było także nasycenie mandali kolorem niebieskim, który w wymiarze poznawczym symbolizuje inteligencję, w sferze uczuciowej może odzwierciedlać poszukiwanie spokoju wewnętrznego, poczucia bezpieczeństwa, wrażliwość emocjonalną, brak cierpliwości, zaś w aspekcie charakterologicznym symbolizuje potrzebę równowagi, dystansu wobec otoczenia. W pomiarze początkowym barwa ta zajmowała średnio 14,31% powierzchni mandali, zaś w końcowym nieco więcej, bo 16,67%. Dostrzegamy więc stopniowy wzrost pod wpływem zmiennej niezależnej, jednak nie jest ona statystycznie istotna. Zatem w tej grupie badanych, mimo statystycznie wysokiego udziału barw zielonej, niebieskiej i białej w pracach plastycznych, nie odnotowano, by pod wpływem kształcenia nastąpiły istotnie statystyczne zmiany w posługiwaniu się tymi trzema kolorami. Stąd też można wysnuć wniosek, że symboliczne znaczenie, jakie przypisuje się tym barwom, nie ma bezpośredniego związku z kształceniem.

Analizując wysycenie barwami w pracach plastycznych wykonanych przez osoby z grupy eksperymentalnej, trzeba dostrzec różnice statystyczne w pomiarze początkowym i końcowym. Odnosząc się do przyjętych hipotez badawczych, zgodnie z założeniami metodologicznymi, zmiany te traktuję jako związane z oddziaływaniem zmiennej niezależnej, czyli uczestnictwem w kształceniu w podejściu Gestalt.

Należy zwrócić uwagę na to, że w strukturze barw mandali u badanych osób z grupy eksperymentalnej w pomiarze końcowym wyraźnie rzadziej niż w pomiarze początkowym występowały dwa kolory – biel i czerń. Jak wskazują wyniki badań, w rysunkach tej grupy badanych biel była barwą dominującą w sensie statystycznym zarówno przed podjęciem kształcenia (38,28% powierzchni mandali), jak i po jego zakończeniu (28,03%). Dominację tego koloru wśród uczestników gestaltowskich form kształcenia można interpretować jako przejaw indywidualizmu, egocentryzmu, poczucia osamotnienia, wyobcowania, tendencji do izolowania się od rzeczywistości itd. Można zakładać, że prawdopodobnie takie właśnie elementy obrazu własnej osoby stanowią istotny czynnik motywacyjny do poszukiwania niekonwencjonalnych form rozwoju osobistego, do których z pewnością można zaliczyć psychoedukację gestaltowską. Trzeba odnotować także to, że kolor biały w pomiarze końcowym zajmował średnio o około 1/3 mniej powierzchni prac. W grupie kontrolnej takiej tendencji nie obserwujemy, ponieważ oba pomiary – początkowy (12,45%) oraz końcowy (11,08%) – nie różnią się istotnie. Można więc sądzić, że pod wpływem kształcenia w podejściu Gestalt obraz własnej osoby uległ zmianie i wymienione wyżej cechy mogą pojawiać się zdecydowanie rzadziej. Trzeba także zaznaczyć, że biel bywa swoistą nieokreślonością tła w wielu pracach – interpretuję to jako wyraz poszukiwania własnej tożsamości, prawdy o sobie.

Charakterystyczne różnice widzimy również w odniesieniu do barwy czarnej. W grupie kontrolnej w pomiarze początkowym kolor ten pojawia się średnio na 6,67% powierzchni mandali, zaś w pomiarze końcowym wzrasta tylko nieznacznie do 8,73%. W grupie eksperymentalnej mamy do czynienia z całkowicie odmienną sytuacją – otóż okazało się, że badani prawie czterokrotnie rzadziej wykorzystywali kolor czarny w mandali w pomiarze końcowym (3,36%) niż w pomiarze początkowym (11,23%). W obrazie własnej osoby przedstawionym symbolicznie za pomocą kolorów, użycie barwy czarnej może wskazywać, między innymi w aspekcie emocjonalnym, na skłonność do pesymizmu, depresji, skłonności lękowe, chaos emocjonalny. W wymiarze poznawczym kolor czarny symbolizuje problemy z analizą i syntezą myślową, odrzucanie racji innych osób, zaś w aspekcie charakterologicznym – zachowania egocentryczne i społeczne, skłonność do uporczywości, niezależność itd. Prawie czterokrotnie rzadsze używanie barwy czarnej po zakończeniu kształcenia w grupie eksperymentalnej może wskazywać na istotną zmianę w obrazie własnej osoby. Można to interpretować jako wyraźny sygnał, że edukacja gestaltowska silnie oddziałuje na rozwój człowieka, sprzyjając mobilizacji jego sił psychicznych i ograniczając wpływ destrukcyjnych emocji.

Pomiar początkowy w grupie eksperymentalnej wskazuje, że mamy do czynienia z relatywnie rzadkim korzystaniem z koloru zielonego (8,85%), ale za to w pomiarze końcowym okazało się, że używano tej barwy dużo częściej (13,61%). Zieleń w wymiarze poznawczym kojarzy się z intelektem, dobrym poziomem percepcji zmysłowej; w aspekcie emocjonalnym – z dojrzałością i harmonią emocjonalną, ale także ze skłonnością do nadmiernego krytycyzmu, neurozy i narcyzmu; w sferze charakterologicznej – z aktywnością, żywotnością, autonomią i potrzebą uznania. Symboliczne znaczenie zieleni i jej zasadniczo pozytywna konotacja pozwala przypuszczać, że kształcenie w podejściu Gestalt sprzyja rozwijaniu ważnych cech jednostki, związanych z subiektywnym odczuwaniem jakości życia.

Kolejna ważna konstatacja dotyczy używania barwy żółtej. Kolor ten w aspekcie emocjonalnym jest postrzegany jako symbol spontaniczności, ekspresji uczuciowej, optymizmu, poszukiwania szczęścia itd.; w aspekcie poznawczym symbolizuje intelekt, otwartość, komunikatywność itd.; zaś w aspekcie charakterologicznym uosabia zdolności empatyczne, aktywność, potrzebę uznania itd. W pomiarach końcowych obu badanych grup odnotowujemy częstsze sięganie po ten kolor, ale i w tym przypadku dynamika zmiany jest ponad dwukrotnie wyższa w przypadku grupy eksperymentalnej (z 5,90% do 14,18%), podczas gdy ten sam pomiar w grupie kontrolnej wykazuje wzrost o tylko 1/5, czyli z 10,39% do 12,25%. To kolejny sygnał, że edukacja gestaltowska dynamizuje zmiany rozwojowe.

Wyniki badań wskazują, że barwa czerwona zajmuje w grupie eksperymentalnej w pomiarze początkowym przeciętnie 5,66% powierzchni w mandalach, a pod wpływem zmiennej niezależnej rośnie o blisko jedną trzecią (do 8,61%). W grupie kontrolnej kolor ten pojawia się na 8,63% powierzchni w pomiarze początkowym i na 8,43% w pomiarze końcowym. Zakładając, że wybór tego koloru symbolizuje: w aspekcie poznawczym ogólne uzdolnienie i dobrą pamięć; w aspekcie emocjonalnym – między innymi witalność, emocjonalne pobudzenie gwałtowność, skłonność do agresji; zaś w aspekcie charakterologicznym – ambicję, odwagę, silną wolę; można wyprowadzić ostrożny wniosek, że pod wpływem edukacji w podejściu Gestalt zwiększa się świadomość własnej mocy i sprawstwa, można się spodziewać także większej agresywności. Przy czym instynkt agresji jest traktowany przez gestaltystów jako naturalny element aktywności człowieka (S. Ginger, 2004, s. 113–115). Nie należy jej mylić z destruktywną dominacją lub przemocą. Zdrowa agresja jest bowiem zdobywaniem środowiska, to znaczy werbalnym, cielesnym i społecznym zaznaczaniem swojego miejsca w czasie i przestrzeni.

Wspomnieć trzeba także o kolorze różowym, który choć w wartościach bezwzględnych plasuje się na końcu hierarchii użytych barw, to jednak statystycznie różnicuje grupę eksperymentalną między pomiarem początkowym (2,30%) a pomiarem końcowym (4,18%). W grupie tej zmianę w wysyceniu mandal barwą różową można skomentować w wymiarze symbolicznym następująco: wystąpienie zmiennej niezależnej (kształcenia

w podejściu Gestalt) może sprzyjać rozwojowi umysłowemu (w aspekcie poznawczym), skłonności do wzruszeń, empatyczności, opiekuńczości, ale także lęklivosti (w aspekcie emocjonalnym); w aspekcie charakterologicznym zaś – odpowiedzialności, ale także zależności od innych.

Odnosząc się więc do statystycznej analizy barw użytych w mandalach przez badane osoby oraz symbolicznego znaczenia tych barw, można przypuszczać, że istnieje związek między rodzajem kształcenia a zmianami w obrazie własnej osoby. W świetle zebranego materiału badawczego, biorąc pod uwagę zmiany w wysyceniu barwami kręgów mandalicznych oraz symbolikę użytych kolorów, można przyjąć, że w porównaniu z grupą kontrolną uczestnictwo w kształceniu w podejściu Gestalt bardziej sprzyja zmianom w obrazie własnej osoby w różnych aspektach:

- w aspekcie poznawczym wyższy poziom osiągają między innymi takie cechy, jak: inteligencja, zmysł analityczny, aktywność poznawcza, otwartość, uzdolnienia twórcze, pamięć, krytycyzm; zmniejszają się problemy z analizą i syntezą myślową oraz skłonność do sztywnego odrzucania racji innych osób;
- w aspekcie emocjonalnym zwiększa się między innymi: optymistyczne nastawienie do świata, uczuciowa spontaniczność, dojrzałość emocjonalna, uczuciowa harmonia; zmniejsza się poczucie osamotnienia, izolacji od rzeczywistości, egocentryzm itd.;
- w aspekcie charakterologicznym możemy mówić między innymi o wyższym poziomie aktywności, optymizmu, autonomii, potrzebie uznania; osłabieniu zaś ulegają skłonności do zachowań egocentrycznych i aspołecznych.

Struktura i symbolika barw użytych w mandalach, w kontekście specyficznych uwarunkowań edukacyjnych, okazała się interesującym obszarem badań dla pedagogiki. Nie ulega wątpliwości, że przedstawione omówienie wyników badań stanowi jedynie część możliwych analiz. Całość bogatego materiału zebranego w toku badań, z uwagi na swoją specyficzną, symboliczną zawartość, może się stać przedmiotem zainteresowania doświadczonych psychologów klinicznych.

9.2. Obraz siebie w komentarzach słownych do mandali

Realizując kolejny etap badań, kontynuowałem próbę odpowiedzi na pytanie o charakter związku między uczestnictwem w procesie edukacyjno-terapeutycznym Gestalt a rozwojem osobistym badanych. Stosownie do założeń metodologicznych próba diagnozy zmiennej zależnej, czyli dynamiki rozwoju osobistego uczestników kształcenia, wymagała dookreślenia subzmiennnej, czyli zmian w obrazie siebie. Jednym ze wskaźników tych zmian była opisana wcześniej struktura barw użytych w mandalach. Drugim wskaźnikiem, który analizowałem, były komentarze słowne do mandali. Badania usytuowałem w podejściu hermeneutycznym pojmowanym

jako sposób rozumienia kogoś innego za pośrednictwem jego samego. Taka właśnie perspektywa umożliwia rekonstruowanie znaczeń nadanym komentarzom słownym. Z hermeneutycznego punktu widzenia osoby badane, przedstawiając obraz siebie słowami, używały języka potocznego, czyli w istocie – metafizyka. Jak zauważa Hans Ineichen (1997, s. 52),

[...] tam, gdzie mówimy o języku (szczególnie o języku potocznym), jest również czymś sensownym mówić także o rozumieniu i interpretowaniu, a przez to i o hermeneutyce jako nauce o rozumieniu i interpretowaniu.

Oznacza to, że eksploracja badawcza staje się możliwa, gdy uda się nawiązać kontakt z badanymi na poziomie ich subiektywnych emocji. Takie stanowisko jest zgodnie z wnioskami, które podaje Romuald Derbis (2000, s. 100), omawiając opracowania przeglądowe na temat mierzenia jakości życia.

Komentarze słowne badanych charakteryzowały obraz siebie w pomiarze początkowym i końcowym, tym samym stanowiły uzupełnienie symbolicznej wypowiedzi plastycznej zawartej w barwach mandali. W wyniku opracowania zebranego materiału badawczego stworzyłem zbiorczą listę, na której znalazły się 604 komentarze. Przyjąłem, że – obok barw – można je uznać za wskaźnik zmian rozwojowych, jakie nastąpiły u osób badanych z grupy quasi-eksperymentalnej oraz kontrolnej w wyniku uczestniczenia w procesie kształcenia. Założyłem, że te komentarze, podobnie jak użyte barwy, wyrażały fenomenologiczną percepcję obrazu JA, a retrospektywna i aktualna diagnoza obrazu siebie pozwoliła na opis tendencji organizmu do samoaktualizacji, czyli urzeczywistniania potencjału właściwego danej osobie. Wydaje się, że dzięki temu są spełnione niezbędne przesłanki dla formułowania ostrożnych wniosków na temat zmian rozwojowych u badanych.

Warto przypomnieć, że i na tym etapie badań, aby zapewnić rzetelność wnioskowania oraz najlepiej rozpoznać zjawisko rozwoju pod wpływem różnicowanego oddziaływania edukacyjnego, wykonałem także badania porównawcze w grupie kontrolnej (zob. T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 292).

Ponieważ założyłem, że w zebranych materiale badawczym będzie zawarty język używany przez uczestników, nie ustalałem przed badaniami jakiejś gotowej siatki pojęć, dzięki której miałbym opisywać eksplorowaną rzeczywistość. Jednym z ważnym elementów badań było bowiem rozpoznanie rzeczywistości językowej badanych osób.

Można powiedzieć, że założyłem wyjście od realności języka używanego przez osoby badane, by następnie spróbować subiektywnie – z pozycji badacza – zreinterpretować używane słowa klucze. Niezbędne stało się więc dookreślenie opisywanych stanów za pomocą języka naukowego, a następnie odniesienie się do teorii wyjaśniających badaną rzeczywistość. Podobne podejście do analiz semantycznych opisała T. Borowska (2001, s. 16–22), która odniosła się do skryptów językowych związanych z emocjami. Autorka podkreśliła, że w badaniach przeżyć emocjonalnych niezwykle istotny jest problem analizy sensów oraz sposobów uchwycenia i poznania okre-

ślonych wartości. Ważnym zatem zagadnieniem związanym z interpretacją zebranego podczas badań materiału językowego stała się jego warstwa semantyczna i rozróżnienie poziomów tego języka. Jak wskazuje H. Ineichen (1997, s. 52), można mieć na przykład do czynienia z dwoma odmiennymi sposobami używania języka, gdy mówimy: „kot ma cztery łapy” i „kot ma trzy litery”. Pierwsza wypowiedź dotyczy bezpośrednio istoty żywej i sytuuje się w warstwie języka przedmiotowego, druga zaś dotyczy budowy pewnego słowa i jest wypowiedzią metajęzykową. Można więc przyjąć, że analizowane komentarze słowne pochodziły z najobszerniejszego języka, jakim był język potoczny. Jeśli więc miał on zostać zbadany, to języki sztuczne należało uznać za niezbędne środki pomocnicze. Jako taki właśnie środek można traktować język, którym posługują się terapeuci.

Założyłem zatem, że czynni zawodowo terapeuci, jako sędziowie kompetentni, mogą pomóc doprecyzować znaczenie poszczególnych komentarzy, na tyle by można je było poddać dalszym analizom badawczym. W badaniach rolę sędziów kompetentnych przyjęło siedmiu licencjonowanych terapeutów, którzy mieli do wykonania dwa zadania. Pierwsze z nich polegało na określeniu, w jakim stopniu każdy z 604 komentarzy słownych do mandali odzwierciedla rozwój osobisty badanych. Sędziowie nadawali każdemu określeniu rangę według klucza:

- | | |
|---|---------------|
| – wysoce odzwierciedla rozwój osobisty | ++, czyli +2 |
| – odzwierciedla rozwój osobisty | +, czyli +1 |
| – trudno powiedzieć | 0, czyli 0 |
| – nie odzwierciedla rozwoju osobistego | –, czyli –1 |
| – wysoce nie odzwierciedla rozwoju osobistego | – –, czyli –2 |

Dla celów statystycznych każdemu z wyborów konieczne było nadanie wartości liczbowej i każda z kategorii po dekodowaniu do arkusza statystycznego miała odpowiednią wartość:

- | | |
|---|---|
| – wysoce odzwierciedla rozwój osobisty | 5 |
| – odzwierciedla rozwój osobisty | 4 |
| – trudno powiedzieć | 3 |
| – nie odzwierciedla rozwoju osobistego | 2 |
| – wysoce nie odzwierciedla rozwoju osobistego | 1 |

Zamierzałem więc oszacować listę komentarzy, czyli zbadać, które z nich są uznane przez sędziów za odzwierciedlające rozwój osobisty, i nadać im wartość statystyczną. Każdy z sędziów kompetentnych przyznał poszczególnym komentarzom odpowiednią liczbę punktów – od 1 do 5. Chodziło o poszukiwanie określeń, które według opinii sędziów kompetentnych w sensie statystycznym były najbardziej homogeniczne, miały najwyższą średnią i medianę, najwyższy pierwszy kwartył i najmniejszą zmienność. Zgodność wyborów sędziów następnie sprawdzono przy pomocy współczynnika zgodności Kendalla. Wybierano tylko takie określenia, dla których współczynnik zgodności wynosił przynajmniej 0,75 i był istotny statystycznie. Współczynnik ten był wyrażony na skali porządkowej i przy-

jął wartości między 0, czyli brakiem zgodności, a 1, czyli zgodnością idealną. Wysoki istotny wynik W oznaczał zgodność sędziów według kryteriów, którymi posługiwali się przy ocenianiu obiektów. Aby obliczyć procent ogólnej wariancji (zmienności) ocen wydanych przez sędziów kompetentnych przez daną wartość współczynnika W , obliczano średnią korelację rangową ocen i wybierano tylko te komentarze, których zgodność przyjęła wartość powyżej 50% (por. J. Kowal, 2006). W wyniku tego zabiegu 604 komentarze można było podzielić na trzy zbiory. Pierwszy – najliczniejszy, zawierał 316 określeń odzwierciedlających pozytywny charakter procesów rozwojowych u badanych (na przykład bliskość, duchowość, emocje, kreatywność, spełnienie). Drugi obejmował 78 określeń odzwierciedlających utrudnienia w rozwoju (na przykład niemoc, lęk, brak sił, izolację). W zbiorze trzecim, liczącym 210 pozycji, znalazły się określenia, w których według sędziów kompetentnych trudno było znaleźć opis odnoszący się do wskazanej wyżej kategorii (na przykład chmura, czary-mary, dwoistość, hipotetyczność). A zatem ponad połowa wszystkich komentarzy (316) odzwierciedlała pozytywny obraz siebie i zestaw ten był czterokrotnie liczniejszy od zbioru określeń charakteryzujących utrudnienia w rozwoju (78-elementowego). Można więc wysnuć wniosek, że w badanej zbiorowości mamy do czynienia z wyraźnie dostrzeganymi procesami rozwojowymi. Zastanawiający jest stosunkowo duży odsetek (blisko 35%) komentarzy, które z punktu widzenia badań okazały się nieprzydatne do analiz. Z pewnością posiadają wartość poznawczą i mogą być źródłem informacji dla innych badaczy, ale w tym przypadku pozostają poza prowadzonymi analizami.

Drugim zadaniem sędziów kompetentnych było zweryfikowanie znaczeń każdego z komentarzy słownych do mandali i przyporządkowanie ich do jednej z pięciu kategorii charakteryzujących obraz siebie w wymiarze: poznawczym, społecznym, duchowym, cielesnym i emocjonalnym, przy czym dopuszczalne było przyporządkowywanie jednemu określeniu więcej niż jednej kategorii. Możliwe było także przyznanie konkretnemu określeniu kategorii „trudno powiedzieć” i wtedy zgodny wybór sędziów kompetentnych powodował eliminację określenia z listy. Dla każdego wymiaru wyznaczono takie miary tendencji centralnej, jak: średnia, trzeci kwartyl, mediana oraz miary rozproszenia, czyli odchylenie standardowe i współczynnik zmienności. Chodziło o to, by określić, do którego z pięciu wymiarów aktywności człowieka najbardziej pasuje dane określenie. Uznano, że do konkretnego aspektu pasuje dane określenie, dla którego najwyższe wartości przyjęły: średnia, trzeci kwartyl i mediana, a odchylenie standardowe było małe i współczynnik zmienności, obliczany jako odchylenie standardowe podzielone przez średnią arytmetyczną, wskazywał na dużą homogeniczność próby. Im współczynnik zmienności był bliższy 0, tym bardziej sędziowie byli homogeniczni przy dopasowywaniu danego określenia do pięciu wymiarów aktywności człowieka. Oznaczało to, że zmienność była mała. Jeżeli sędziowie kompetentni byli zgodni, to wtedy współczynnik zmienności był bliski 0. Uważa się, że próbka jest ide-

alnie homogeniczna, czyli sędziowie kompetentni są zgodni w przypadku konkretnego określenia. Jeżeli więc dla danego wymiaru ów współczynnik zmienności jest mniejszy niż 0,1, przyjmuje się, że sędziowie są idealnie zgodni. W przedziale współczynnika zmienności 0,1–0,25 uważa się, że istnieje co prawda pewne różnicowanie opinii sędziów, ale są oni nadal zgodni ze sobą. Zgodność sędziów o charakterze łagodnie umiarkowanym występuje wtedy, gdy ów współczynnik mieści się w granicach 0,25–0,33. Uważa się, że gdy współczynnik zmienności oscyluje w przedziale 0,33–0,5 zgodność jest zdecydowanie umiarkowana. Gdy współczynnik zmienności przyjmuje wartość powyżej 0,5, wtedy opinie sędziów są niezgodne ze sobą, co w konsekwencji pozwala stwierdzić, że określenie nie charakteryzuje żadnego z wymiarów aktywności badanych.

Tabela 10. Liczebność zestawów określeń (przy $N = 234$) i liczba użytych komentarzy słownych (przy $N = 535$) charakteryzujących zmiany rozwojowe w pięciu wymiarach aktywności człowieka

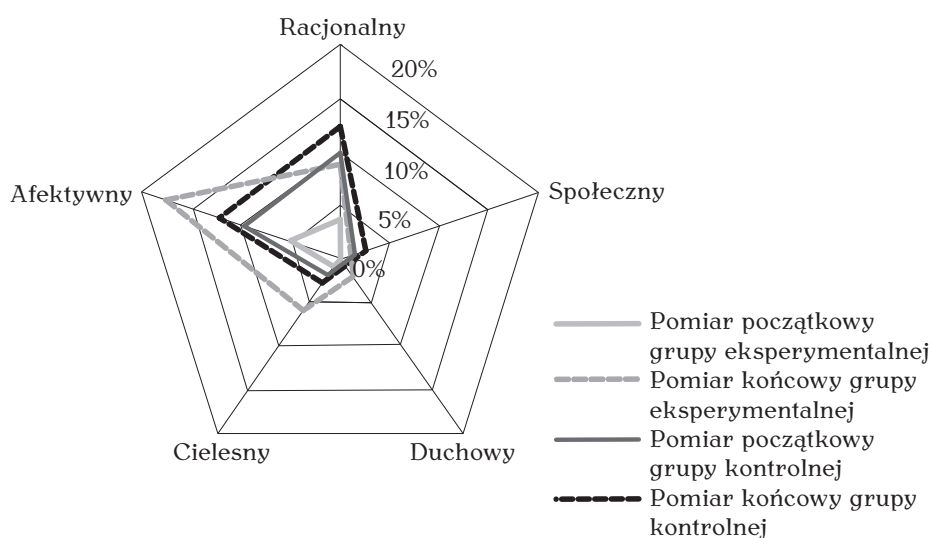
Grupa badanych	Wymiar aktywności									
	Racjonalny		Społeczny		Duchowy		Fizyczny (cielesny)		Afektywny	
	Liczebność zestawu określeń	Liczba wyborów	Liczebność zestawu określeń	Liczba wyborów	Liczebność zestawu określeń	Liczba wyborów	Liczebność zestawu określeń	Liczba wyborów	Liczebność zestawu określeń	Liczba wyborów
Pomiar początkowy w grupie eksperymentalnej	8	20	0	0	0	0	4	6	12	27
Pomiar końcowy w grupie eksperymentalnej	23	48	2	5	3	12	10	32	34	95
Pomiar początkowy w grupie kontrolnej	29	52	3	7	2	3	7	11	19	51
Pomiar końcowy w grupie kontrolnej	34	67	6	13	2	5	8	15	28	66

Źródło: badania i opracowanie własne.

W konsekwencji sporządzono listę 234 komentarzy słownych, które na podstawie kryteriów przyjętych przez sędziów kompetentnych służyły zbadaniu zmian rozwojowych w pięciu wymiarach aktywności człowieka: racjonalnym, społecznym, duchowym, cielesnym, emocjonalnym. Ponieważ wielu badanych posługiwało się pewnymi konkretnymi określeniami, takimi jak: radość, spokój, wiara, nadzieja, ciekawość, rozwój, liczba użytych przez nich i uwzględnionych w analizach komentarzy wyniosła w sumie 535.

Analizę wyników testów wskaźników struktury obrazują zamieszczone tabele i wykresy, co pozwoli scharakteryzować zmiany rozwojowe w pięciu wymiarach aktywności człowieka.

Schemat 19. Procent użytych komentarzy słownych (przy $N = 535$) charakteryzujących zmiany rozwojowe u badanych w pięciu wymiarach aktywności człowieka



Źródło: badania i opracowanie własne.

Tabela 11. Dane liczbowe dotyczące komentarzy charakteryzujących zmiany rozwojowe w pięciu wymiarach aktywności człowieka

Grupa badanych	Wymiary aktywności człowieka									
	Racjonalny		Społeczny		Duchowy		Cielesny		Afektywny	
	Liczba komentarzy	Procent komentarzy	Liczba komentarzy	Procent komentarzy	Liczba komentarzy	Procent komentarzy	Liczba komentarzy	Procent komentarzy	Liczba komentarzy	Procent komentarzy
Pomiar początkowy w grupie eksperymentalnej	20	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	6	1,1%	27	5,0%
Pomiar końcowy w grupie eksperymentalnej	48	9,0%	5	0,9%	12	2,2%	32	6,0%	95	17,8%
Pomiar początkowy w grupie kontrolnej	52	9,7%	7	1,3%	3	0,6%	11	2,1%	51	9,5%
Pomiar końcowy w grupie kontrolnej	67	12,5%	13	2,4%	5	0,9%	15	2,8%	66	12,3%
Liczba wszystkich wyborów	535	100%	535	100%	535	100%	535	100%	535	100%

Źródło: badania i opracowanie własne.

Tabela 12. Obserwowany poziom istotności w grupie eksperymentalnej i kontrolnej – istotna różnica przy $p < 0,05$ (test jednostronny)

Grupa badanych	Obserwowany poziom istotności różnic między pomiarem początkowym i końcowym				
	Wymiar racjonalny	Wymiar społeczny	Wymiar duchowy	Wymiar cielesny	Wymiar afektywny
Grupa eksperymentalna	0,0005	0,0103	0,0005	0,0000	0,0000

Tabela 12. Obserwowany poziom istotności..., cd.

Grupa badanych	Obserwowany poziom istotności różnic między pomiarem początkowym i końcowym				
	Wymiar racjonalny	Wymiar społeczny	Wymiar duchowy	Wymiar cielesny	Wymiar afektywny
Grupa kontrolna	0,0726	0,0894	0,5000	0,1475	0,1480

Źródło: badania i opracowanie własne.

Aby dokładniej przyjrzeć się różnicom w charakterze tych zmian w każdej z grup w pomiarze początkowym i końcowym, analizowano wyniki testu wskaźnika struktury w odniesieniu do poziomu istotności alfa przy założeniu, że mamy do czynienia:

- z istotną różnicą przy $p < 0,05$;
- z tendencją do zróżnicowania przy $0,05 < p < 0,1$;
- z brakiem zróżnicowania bądź tendencji do zróżnicowania przy $p > 0,1$.

Zebrane dane (patrz tabele 11 i 12 oraz schemat 19) wskazały na **statystycznie istotne różnice w grupie eksperymentalnej między pomiarem początkowym i końcowym w odniesieniu do każdego z pięciu aspektów aktywności człowieka**: racjonalnego ($p = 0,0005$), społecznego ($p = 0,0103$), duchowego ($p = 0,005$), cielesnego ($p = 0$), afektywnego ($p = 0$). Zatem można uznać, że potwierdziła się hipoteza o związku między udziałem badanych osób w kształceniu w podejściu Gestalt a zmianami w ich rozwoju osobistym. Natomiast **w grupie kontrolnej należy odnotować brak istotnych różnic i tendencji między pomiarem początkowym i końcowym w aspekcie afektywnym** ($p = 0,148$), cielesnym ($p = 0,1475$) oraz duchowym ($p = 0,5$). **W tej grupie wystąpiła jedynie tendencja do zróżnicowania** w aspekcie racjonalnym ($p = 0,0726$) oraz społecznym ($p = 0,0894$). To skłania do konstatacji, że – w porównaniu z grupą kontrolną – uczestnictwo w procesie edukacyjnym w podejściu Gestalt może sprzyjać zmianie obrazu siebie we wszystkich pięciu wymiarach: racjonalnym, emocjonalnym, cielesnym, społecznym i duchowym. Z drugiej jednak strony, w grupie kontrolnej w początkowej fazie kształcenia trzeba odnotować znacznie bogatszy – w porównaniu z grupą eksperymentalną – zestaw komentarzy odnoszących się do aspektu racjonalnego. Potwierdziłoby to tezę, że system edukacji akademickiej oddziaływał szczególnie na sferę poznawczą badanych osób i umacniał wymiar racjonalny obrazu własnej osoby.

Do interesujących wniosków prowadzi także analiza struktury zestawów komentarzy opisujących każdy z pięciu aspektów obrazu siebie.

Tabela 13. Lista najczęściej używanych komentarzy charakteryzujących wymiary aktywności⁶

Grupa badanych	Lista najczęściej używanych komentarzy ² charakteryzujących wymiary aktywności											
	Racjonalny		Społeczny		Duchowy		Fizyczny (cielesny)		Afektywny		Liczba wyborów	
	Lista komentarzy	Liczba wyborów	Lista komentarzy	Liczba wyborów	Lista komentarzy	Liczba wyborów	Lista komentarzy	Liczba wyborów	Lista komentarzy	Liczba wyborów		
Pomiar początkowy w grupie eksperymentalnej	myślę	6	brak		brak		ból		nadzieja	2	6	
	ciekawość	4					siła		ciekawość	2	4	
	poszukiwanie	4							smutek		4	
	kierunek	2							ból		4	
Pomiar końcowy w grupie eksperymentalnej	rozwój	5	kontakt przyjaźń	3	wiara	7	ból		radość	4	12	
	ja	4		2	życie	3	ciepło		spokój	4	7	
	świadomość	4			duchowość	2	ja		nadzieja	4	5	
	cel	4					siła		pełnia	4	5	
	doświadczenie	3					doświadczenie		ból	3	4	
	kierunek	3					kontakt		harmonia	3	4	
	sens	3					moc		ja	3	4	
		3					oddech		miłość	3	4	

⁶ W zestawieniu uwzględniliśmy komentarze, które powtarzały się co najmniej u dwóch osób.

Tabela 13. Lista najczęściej używanych komentarzy..., cd.

Grupa badanych	Lista najczęściej używanych komentarzy charakteryzujących wymiary aktywności									
	Racjonalny		Społeczny		Duchowy		Fizyczny (cielesny)		Afektywny	
	Lista komentarzy	Liczba wyborów	Lista komentarzy	Liczba wyborów	Lista komentarzy	Liczba wyborów	Lista komentarzy	Liczba wyborów	Lista komentarzy	Liczba wyborów
Pomiar końcowy w grupie eksperymentalnej	ciekawość	2				życie		3	pewność	4
	satysfakcja	2							siła	4
	zgoda	2							smutek	4
	zrozumienie	2							świadomość	4
									doświad-	
									czenie	3
									kontakt	3
									odwaga	3
									otwartość	3
									chęć	2
									ciekawość	2
									przyjaźń	2
									satysfakcja	2

Pomiar początkowy w grupie kontrolnej	wiedza zainteresowania samodzielność	11	rodzina	5	wiara	2	ból chęć działania doświadczenia	2 2 2 2	nadzieja radość optymizm otwartość miłość ból chęć działania doświadczenie ja siła zaangażowanie	10 9 5 4 3 2 2 2 2 2 2 2
	samoocena doświadczenia	3								
	ja	3								
	poszukiwania	2								
	praca	2								
	rozwój	2								
	umiejętności	2								
	wiedza doświadczenie	14	rodzina	5	życie wiara	2 2	doświadczenie ja siła życie	4 3 2 2	radość nadzieja otwartość doświadczenie ja spokój harmonia miłość optymizm przyjaźń satisfakcja siła świadomość	10 10 7 4 3 3 2 2 2 2 2 2 2
	rozwój	4	nowe	3						
	ja	4	znajomości przyjaźń	2						
myślenie	3									
praca	3									
samoocena	3									
awans	3									
zawodowy	2									
samodzielność	2									
satisfakcja	2									
świadomość	2									
zainteresowania	2									
zrozumienie	2									

Źródło: badania i opracowanie własne.

Jeśli się przyjrzyć danym z tabeli 13, to wyraźnie widać, że w obu grupach najczęściej komentowane były aspekty poznawcze i emocjonalne obrazu własnej osoby, wyraźnie mniej komentarzy badanych osób dotyczyło wymiaru cielesnego i racjonalnego, najmniej zaś odnosiło się do aspektu społecznego i duchowego. Dla przykładu, w pomiarze początkowym obrazu siebie w grupie eksperymentalnej (GEPP) zauważono zestaw 12 określeń charakteryzujących wymiar afektywny. Wśród najczęściej zamieszczanych komentarzy odnotowano między innymi: *nadzieję* (6 badanych), *ciekawość* (4 badanych), *smutek* (4 badanych). W tej grupie w pomiarze końcowym (GEPK) badani posługiwali się już znacznie liczniejszym zestawem 33 sformułowań, wśród których 12 osób użyło określenia *radość*, 7 osób – *spokój*, 5 osób – *pełnia*, 5 osób – *nadzieja*. Porównując więc komentarze w tej grupie badanych, dostrzec można zmianę w sferze emocjonalnej – od nastroju oczekiwania i ciekawości ku wesołości, uspokojeniu i poczuciu pełni. Trzeba też zauważyć, że w pomiarze końcowym pojawiły się nowe komentarze, takie jak: *harmonia* (4 badanych), *miłość* (4 badanych), *pewność* (4 badanych), *świadomość* (4 badanych).

W grupie kontrolnej w pomiarze początkowym (GKPP) wymiar emocjonalny obrazu siebie obejmował 19 najczęściej używanych komentarzy, wśród których wymienić można takie, jak: *nadzieja* (9 badanych), *radość* (9 badanych), *optymizm* (5 badanych), *otwartość* (4 badanych). Pomiar końcowy w tej grupie badanych (GKPK) nie ukazał istotnych zmian w częstotliwości posługiwania się tymi komentarzami: *radość* (10 badanych), *nadzieja* (9 badanych), *otwartość* (7 badanych), *doświadczenie* (4 badanych). Warto także zauważyć, że w GKPK nie pojawiły się już obecne w pomiarze początkowym: *ból* (2 badanych) i *chęć działania* (2 badanych). Z tej grupy 3 badane osoby użyły w komentarzach określenia *spokój*, dwukrotnie użyto określeń: *harmonia*, *przyjaźń*, *satysfakcja* i *siła*.

Odnosząc się do aspektu racjonalnego obrazu własnej osoby, obecnego w komentarzach do mandali, warto zauważyć częste występowanie w grupie kontrolnej pojęcia *wiedza* – użyło go aż 11 osób w pomiarze początkowym oraz 14 osób w pomiarze końcowym. W grupie eksperymentalnej pojęcie to nie wystąpiło w żadnym z komentarzy. Za to stosunkowo często pojawiały się takie określenia charakteryzujące obraz siebie na początku procesu kształcenia, jak: *myślę* (6 wyborów), *ciekawość* (4 wybory), *poszukiwanie* (4 wybory). W badaniu końcowym odnotowano zaś: *rozwój* (5 wyborów), *ja* (4 wybory), *pewność* (4 wybory), *świadomość* (4 wybory).

Analiza kolejnego aspektu obrazu siebie – cielesności – przynosi także interesujące informacje. Także i tu zaobserwowano wyraźną różnicę między pomiarem początkowym i końcowym w obu grupach badanych. W grupie eksperymentalnej (GEPP) początkowy obraz, charakteryzowany przez określenia: *ból* (2 osoby) i *siła* (2 osoby), zmienia się na końcu w (GEPK) obraz opisywany nieobecnyymi wcześniej takimi pojęciami, jak: *ja* (4 osoby), *doświadczenie* (3 osoby), *kontakt* (3 osoby), *moc* (3 osoby), *od-*

dech (3 osoby), *życie* (3 osoby). W grupie kontrolnej opis zawierający: *doświadczenie* (2 osoby), *chęć działania* (2 osoby), *ból* (2 osoby) i *ja* (2 osoby), zmienia się wyraźnie, choć w inną stronę niż w grupie eksperymentalnej – zamienia się w obraz opisywany jako: *doświadczenie* (4 osoby), *ja* (3 osoby), *siła* (2 osoby) i *życie* (2 osoby).

Skomentowanie sposobu opisywania przez badanych kolejnych dwóch aspektów – społecznego i duchowego – wypada zacząć od konstatacji, że żaden komentarz na ten temat nie pojawił się w pomiarze początkowym w grupie eksperymentalnej. Dopiero w pomiarze końcowym 3 osoby opisujące siebie w wymiarze społecznym wskazały na *kontakt*, a 2 na *przyjaźń*, zaś w wymiarze duchowym 7 razy pojawiło się pojęcie *wiara*, 3 razy – *życie*, a 2 razy – *duchowość*. Można więc mówić o znaczącej przemianie, co zresztą potwierdzają przytaczane wcześniej dane statystyczne. W odniesieniu do grupy kontrolnej – obserwujemy nieco inną zmianę postrzegania własnej osoby. W przypadku aspektu duchowego w pomiarze końcowym pojawia się obok *wiary* (2 osoby) także pojęcie *życie* (2 osoby), a w odniesieniu do aspektu społecznego – obok *rodziny* (5 osób), także *nowe znajomości* (3 osoby) i *przyjaźń* (2 osoby). Obserwowane zmiany w wymiarze duchowości skłaniają do refleksji, że w podejściu Gestalt mamy do czynienia z tworzeniem klimatu harmonii duchowo-cieleśnej. Na ten często pomijany wymiar edukacji zwraca uwagę A. Murzyn (2001, s. 39–40). Zdaniem autora o skuteczności edukacji człowieka jako całości świadczy między innymi uwrażliwienie na istniejącą w nim transcendencję.

Reasumując, należy postawić tezę, że szansą dla współczesnego człowieka wobec jego uwikłania w coraz bardziej komplikujący się świat może być koncepcja edukacji opartej na holistycznym podejściu do procesu uczenia się i rozwoju osobistego. Przytoczone wyżej wyniki badań wskazują, że podejście Gestalt w edukacji może być wartościową propozycją doskonalenia skuteczności edukacji, szczególnie w odniesieniu do akademickiego kształcenia pedagogicznego. Łączy bowiem wielostronny rozwój osobisty z budowaniem kompetencji zawodowych.

Zakończenie

Pracowałem nad tą książką w przekonaniu, że istotą edukacji jest wspieranie człowieka w rozwoju osobistym, poznawaniu i zrozumieniu otaczającego świata oraz siebie samego. Taki cel edukacji wydaje się mieć nieocenioną wartość. Dane jest nam bowiem żyć w kolejnym, XXI stuleciu, w którego codzienność na stałe jest wpisana pokoleniowa reprodukcja intelektu, zderzona z niespodziewanymi zmianami, szokującym postępem w wielu dziedzinach (między innymi w życiu społecznym, informatyce, telekomunikacji, genetyce) i globalnymi zagrożeniami dla świata. Ustawicznie uczymy się, nie tylko chodząc do szkoły. Duża grupa badaczy zjawisk edukacyjnych twierdzi wręcz, że współcześnie mniej wiedzy zdobywamy w szkole, więcej zaś poza nią. Dlatego usilnie stawia się pytania o strategie edukacyjne, które pomogłyby człowiekowi stworzyć taką strukturę wiedzy i umiejętności, dzięki której mógłby ogarnąć i zrozumieć otaczający świat, funkcjonować w rzeczywistości, zmieniając ją i myśląc jednocześnie o przyszłości. Zadanie to można uznać za nieosiągalne, jeśli potraktujemy je w kategoriach celu. Należy się zgodzić z poglądem, że

szkoła mogłaby spełniać funkcję przygotowawczą w sposób bardziej efektywny, gdyby zmieniła swoje cele dydaktyczne, a także metody nauczania, zwłaszcza zaś, gdyby przywiązywała wagę do stymulowania autentycznej aktywności (G. Mietzel, 2002, s. 35).

To dlatego w tej książce przyjąłem zgoła odmienną perspektywę – ukazuję próbę poszukiwania drogi **ku celowi** w procesie rozwoju i samourzeczywistnienia jednostki.

Wydaje się, że studia teoretyczne i wyniki badań przedstawione w tej książce są próbą odniesienia się do niepokoju wyrażonego przez C. R. Rogersa (2002a, s. 275):

do szkoły może chodzić **umysł, ciało** można tam w ostateczności zaciągnąć, ale **uczucia i emocje** można przeżywać i swobodnie wyrażać jedynie poza szkołą.

Czy zatem gestaltowskie podejście do edukacji istotnie sprzyja zmianie, w wyniku której uczenie się przestaje być postrzegane jedynie w kategoriach poznawczych – jak to określił C. R. Rogers (2002a, s. 279) – „edukacji powyżej szyi”? Edukacja holistyczna ze swojej istoty ma interdyscyplinarny

charakter, dlatego tak wiele miejsca poświęciłem zagadnieniom filozoficznym, antropologicznym, psychologicznym i psychoterapeutycznym. Podejście Gestalt w edukacji czerpie ze swoich źródeł tkwiących w filozofii egzystencjalnej i systemach filozoficznych Wschodu, fenomenologii, psychologii i psychoterapii Gestalt. Próba gruntownego omówienia tak bogatej problematyki w jednym opracowaniu wydała się skazana na niepowodzenie, więc z konieczności horyzont analiz musiał zostać zawężony.

Część badawcza pracy stanowiła wielkie wyzwanie, ponieważ holistycznemu wymiarowi Gestaltu mogła sprostać tylko próba całościowego spojrzenia na człowieka. Taką próbą było rysowanie przez badanych barwnej mandali symbolizującej „Całkowitość” (zob. C. G. Jung, 1999, s. 333) i pisanie komentarza do wykonanego rysunku. Jak twierdzą eksperci, wartość diagnostyczna rysunku rośnie, jeśli uzupełnia go spontaniczny przekaz werbalny. Wykorzystałem zatem projekcyjną funkcję kolorów i symboliczne znaczenie barw wyrażone w kole mandalicznym w połączeniu z osobistym komentarzem słownym zanalizowanym przez sędziów kompetentnych.

Z przeprowadzonych przeze mnie badań można wysnuć wiele ostrożnych wniosków dzięki porównaniu dwóch grup – quasi-eksperymentalnej (kształconej w podejściu Gestalt) i kontrolnej (kształconej w systemie edukacji akademickiej). Przede wszystkim trzeba wskazać na związek między rodzajem odbywanego kształcenia a procesami rozwojowymi człowieka. Okazało się, że wśród osób z badanej grupy kontrolnej edukacja akademicka oddziaływała szczególnie na ich sferę poznawczą i umacniała wymiar racjonalny obrazu własnej osoby. Uczestnictwo w kształceniu w podejściu Gestalt sprzyjało natomiast zmianom rozwojowym w aspekcie poznawczym, emocjonalnym, cielesnym, społecznym i duchowym. Taka może być droga do osiągnięcia wyższego poziomu między innymi: inteligencji, zmysłu analitycznego, aktywności poznawczej, otwartości, uzdolnień twórczych, pamięci, krytycyzmu, optymistycznego nastawienia do świata, spontaniczności, dojrzałości emocjonalnej, uczuciowej harmonii, optymizmu, autonomii, potrzeby uznania. Osłabieniu zaś mogą ulec takie cechy, jak: problemy z analizą i syntezą myślową, sztywne odrzucanie racji innych osób, poczucie osamotnienia, izolacji od rzeczywistości, skłonności do zachowań egocentrycznych i aspołecznych. Oznacza to, że podejście Gestalt w edukacji może być szczególnie przydatne w przygotowaniu zawodowym pedagogów. Przeprowadzone badania zdają się potwierdzać teoretyczne analizy S. Gingera (2004, s. 20–26) o holistycznym, biopsychospołecznym rozwoju człowieka w pięciu wymiarach: emocjonalnym, duchowym, poznawczym, cielesnym i społecznym.

Ukazując źródła i inspiracje współczesnego podejścia Gestalt w edukacji, opisując wyniki badań, w jakimś stopniu współuczestniczę w umacnianiu obecności pedagogiki humanistycznej w polskim systemie edukacji. Czy tak jest istotnie? Parafrazując Jana Amosa Komeńskiego (1956), który napisał:

Ośmielamy się obiecywać wielką dydaktykę, to znaczy całą sztukę uczenia wszystkich wszystkiego [...],

należy wyjawić nieporównywalnie skromniejsze przesłanie tej książki: edukacja może być po prostu sprzymierzeńcem rozwoju każdego człowieka. Ideą przewodnią tej publikacji jest przeświadczenie, że skuteczna edukacja ma holistyczny charakter, konstruktywne uczenie się jest naturalną cechą człowieka, a od pedagoga Gestalt można oczekiwać wysokich kompetencji w wykorzystywaniu i tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się, inicjowaniu i wspieraniu aktywności uczniów, między innymi przez stawianie istotnych pytań lub rozmawianie o istotnych zagadnieniach.

Proces uczenia się i rola nauczyciela są kojarzone z władzą nad ludźmi, specyficznym zorganizowanym miejscem z oddzielnymi salami, tablicami, biurkami oraz swoistą atmosferą tajemniczości towarzyszącą odkrywaniu czegoś nowego, nieznanego. By stworzyć autentyczne relacje podmiotowe między uczącymi się i nauczającymi, warto uświadomić sobie te atrybuty władzy i... odrzucić je. Chodzi tu o czytelny przekaz: kim w istocie jest nauczyciel? Otóż jest to osoba nie tyle nauczająca, co pomagająca uczącemu się nieustannie doświadczać: świadomości samego siebie; różnorodności relacji między sobą i otaczającym światem; samodzielności uczenia się, rozwiązywania problemów – bez ich pozytywnego lub negatywnego oceniania; wrażliwości na otaczający świat z jednoczesną umiejętnością skutecznego chronienia siebie w sytuacjach potencjalnie destrukcyjnych lub toksycznych. Trzeba się zgodzić z B. Śliwskim (1998b, s. 174), że w podejściu Gestalt

każdy z podmiotów zaangażowanych w proces nauczania – uczenia się ma możliwość poznawania samego siebie, samorealizacji i ponoszenia odpowiedzialności za własną aktywność. Paradoksalnie, inwazja technologii i środków przekazu wynaturza kontakty międzyludzkie, toteż Gestalt przyczynia się do renesansu sztuki życia, oświetla teraźniejszość i przyszłość, wyzwalając wolność konstruowania życia i odnawiając jego wartości.

Błędem byłoby sądzić, że podejście Gestalt należy wykorzystać do wprowadzenia rewolucyjnych czy ewolucyjnych zmian w szkole masowej. Chodzi raczej o wzbogacenie alternatywnego nurtu polskiej edukacji i dotarcie do tych nauczycieli, którzy postrzegają swoją rolę zawodową w kategorii uprawiania sztuki. Nie oznacza to bynajmniej odrzucenia technologicznego wymiaru roli nauczyciela, lecz zwrócenie szczególnej uwagi na jej wymiar osobowościowy. Aby tak się stało, polscy pedagodzy, podobnie jak ich niemieccy czy austriaccy koledzy, po uzyskaniu dyplomu uprawniającego do wykonywania zawodu, powinni mieć wiele możliwości dalszego kształcenia, w których byłyby także miejsce dla studiowania podejścia Gestalt. Warto zatem rozważyć podjęcie następujących działań: najpierw można wyłonić grupę pedagogów reprezentujących podejście humanistyczne, zainteresowanych uzyskaniem kompetencji psychologicznych i pedagogicznych w dziedzinie podejścia Gestalt. Następnie niezbędne byłoby nawiązanie

współpracy między stroną niemiecką (na przykład między Stowarzyszeniem Pedagogiki Gestalt w Berlinie) a stroną polską, reprezentowaną przez jedną z uczelni akademickich, prowadzącą studia pedagogiczne oraz certyfikowany ośrodek kształcący w dziedzinie psychoterapii Gestalt. Pierwszym krokiem byłoby szkolenie multiplikatorów, a w przyszłości można rozważyć utworzenie studiów podyplomowych z edukacji holistycznej. Dostrzec także należy perspektywy zastosowania podejścia Gestalt nie tylko w edukacji szkolnej czy akademickiej, ale także w innych formach kształcenia sprzyjających rozwojowi osobistemu.

Jak każdy autor książki, musiałem uporać się z dylematem, kiedy i jak zakończyć jej pisanie. Ta kwestia była trudna nie tylko dlatego, że poruszałem się w obszarze interdyscyplinarnym, ale także z powodu nieustannego rozwoju wiedzy humanistycznej. Żywię nadzieję, że w Twoim – Czytelniku – odbiorze lektura rozprawy o edukacji holistycznej w podejściu Gestalt była wędrówką, gdzieś między edukacyjną afirmacją idei o geniuszu, który tkwi w każdym człowieku, i między możliwościami działania człowieka uwikłanego w genialnie skomplikowany, ale mimo wszystko piękny świat.

Bibliografia

- Adamski F. (1993a), *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, Kraków.
- Adamski F. (red.) (1993b), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków.
- Aleksandrowicz J. (2002), *Psychopatologia zaburzeń nerwicowych i osobowości*, Kraków.
- Allport G. W. (1988), *Osobowość i religia*, przekł. H. Bartoszewicz, A. Bartkiewicz, I. Wyrzykowska, Warszawa.
- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, przekł. A. Bezwińska i in., Poznań.
- Bańka J. (1996), *Edukacja i czas. Wychowanie dla terażniejszości*, Warszawa.
- Bastian A., Fruchter N., Gittel M., Greer C., Haskins K. (1997), *Wybierając równość: argumenty za demokratycznym kształceniem szkolnym* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 5, Toruń.
- Bauman T. (1985), *O możliwościach zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych* [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
- Bauman T. (2001), *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych* [w:] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa.
- Beauvoir de S. (1998), *Etyka odpowiedzialności* [w:] S. Wołoszyn (1998b), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, księga 2, Kielce.
- Beisser A. R. (1970), *The Paradoxical Theory of Change* [w:] J. Fagan, I. L. Shepherd (red.), *Gestalt Therapy Now. Theory, Techniques, Applications*, New York.
- Berg I. K., Miller S. D. (2000), *Terapia krótkoterminowa skoncentrowana na rozwiązywaniu: pomaganie osobom z problemem alkoholowym*, przekł. M. Pawlikowska, Łódź.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, przekł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa.
- Białek E. (1997), *Edukacja integrująca. Alternatywa czy konieczność?*, Kraków.
- Bielecki J. (1995), *Próba oceny elementów trafności diagnostycznej Testu Lüschera* [w:] *Studia z psychologii*, t. 5, Warszawa.
- Blankertz S. (1985), *Selbstorganisierte Erziehung – Tradition und Systematik amerikanischer Institutionenkritik* [w:] H. Baumann, U. Klemm, T. Rosenthal (red.), *Werkstattbericht Pädagogik. Geschichte und Perspektiven anarchistischer Pädagogik*, Grafenau.
- Blankertz S., Doubrawa E. (2005), *Lexikon der Gestalttherapie*, Köln.

- Blankertz S., Doubrawa E. (2007), *Jan Christian Smuts und der Holismus (mit zentralen Stellen aus seinem Buch "Holism and Evolution")*, „Gestaltkritik”, nr 1.
- Bohr N. (1963), *Fizyka atomowa a wiedza ludzka*, przekł. W. Staszewski, S. Szpilkowski, A. Teske, Warszawa.
- Bolen J. S. (1999), *Tao psychologii. Synchroniczność i jaźń*, przekł. B. J. Moderscy, Poznań.
- Bongers D., Leuenberger A., Schulthess P., Strümpfel U. (2005), *Gestalttherapie und integrative Therapie. Einführung in Therapiekonzepte. Anwendung und Forschungsstand*, Bergisch Gladbach.
- Borowska T. (1998), *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa.
- Borowska T. (red.) (2002), *Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*, Kraków.
- Borowska T. (2006), *Emocje dzieci i młodzieży. Zasoby – rozwijanie*, Katowice.
- Bortnowska H. (2003), *Chrześcijaństwo, buddyzm, spotkanie. Moc białych nasion. Z benedyktynem o Janem Berezę i Lamą Rinczenem rozmawia Halina Bortnowska*, „Tygodnik Powszechny”, nr 7.
- Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M. (1998), *Uczyć się – bez granic. Jak zerwać „lukę ludzką”? [w:] S. Wołoszyn (wybór i oprac.), Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, księga 2, Kielce.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Warszawa.
- Bronk A. (1982), *Rozumienie – język – dzieje. Filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*, Lublin.
- Brown G. I., Petzold H. (red.) (1978), *Gefühl und Aktion. Gestaltmethoden im integrativen Unterricht*, Frankfurt am Main.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków.
- Brühlmeier A. (1994), *Edukacja humanistyczna*, przekł. I. Pańczakiewicz, Kraków.
- Brzezińska A. (2004), *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa.
- Bstan-dzin-rgya-mtsho (XIV Dalajlama Tenzin Gyatso) (2002), *Jak praktykować. Jak nadać życiu sens*, przekł. J. Grabiak, Poznań.
- Bstan-dzin-rgya-mtsho (XIV Dalajlama Tenzin Gyatso) (2002), *Świat buddyzmu tybetańskiego. Zarys filozofii i praktyki*, przekł. K. Jakubczak, Kraków.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przekł. J. Doktor, Warszawa.
- Buddrus V. (red.) (1995), *Humanistische Pädagogik*, Bad Heilbrunn.
- Burley T. (2003), *Teoria osobowości oparta na fenomenologii*, „Gestalt”, nr 1, s. 3–12.
- Burow O. A. (1988), *Grundlagen der Gestaltpädagogik*, Dortmund.
- Burow O. A. (1991), *Czym jest pedagogika Gestalt? [w:] Z. Kwieciński (red.), Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Toruń.
- Burow O. A. (1992), *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej [w:] B. Śliwerski (red.), Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Kraków.
- Burow O. A. (1993), *Gestaltpädagogik – Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch*, Paderborn.

- Burow O. A. (1995), *Uczenie się w wolności? Perspektywy pedagogiki humanistycznej wobec reform szkolnych i w kształceniu nauczycieli* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Kraków.
- Burow O. A. (2001), *Gestaltpädagogik und Erwachsenenbildung* [w:] R. Fuhr, M. Srekovic, M. Gremlev-Fuhr (red.), *Handbuch der Gestalttherapie*, Göttingen.
- Burow O. A., Scherpp K. (1981), *Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung*, München.
- Burow O. A., Quitmann H., Rubeau M. P. (1987), *Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag*, Salzburg.
- Burszta W. J. (2004), *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań.
- Bürmann J. (1983), *Gestaltpädagogik – ein Weg zu humenerem Lerne* [w:] F. C. Sauter (red.), *Psychotherapie der Schule*, München.
- Bürmann J. (1993), *Gestaltpädagogik – Weiterbildung für Lehrende* [w:] H. Petzold, J. Sieper, *Integration und Kreation* (cz. 2: *Strukturen, Methoden, Organisation*), Paderborn.
- Bürmann J., Heinel J. (red.) (1997), *Wege zu verändertem Unterricht: Gestaltpädagogik und Lehrpersönlichkeit*, Bad Heilbrunn.
- Camus A. (1993), *Człowiek zbuntowany*, przekł. J. Guze, Kraków.
- Capra F. (1987), *Punkt zwrotny. Nauka, społeczeństwo, nowa kultura*, przekł. E. Woydyło, Warszawa.
- Capra F. (1994), *Tao fizyki. W poszukiwaniu podobieństw między fizyką współczesną a mistycyzmem Wschodu*, przekł. P. Macura, Kraków.
- Capra F., Steindl-Rast D., Matus T. (1995), *Należec do wszechświata. Poszukiwania na pograniczu nauki i duchowości*, przekł. P. Pieńkowski, Kraków.
- Chmaj L. (1963), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa.
- Chodron (Cziedryn) T. (2003), *Buddyzm dla początkujących*, przekł. J. Nowik-Grodek, Kraków.
- Chomczyńska-Miliszekiewicz M. (1992), *Psychodrama jako instrument poznania siebie i społecznych aspektów roli zawodowej nauczyciela* [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, Warszawa.
- Chu V. (1993), *Psychotherapia Gestalt. Wykład podstawowy*, przekł. S. Lisiecka, A. Wilkołazka, Łódź.
- Clarkson P., Mackewn J. (1993), *Fritz Perls* [w:] W. Dryden (red.), *Key figures in counselling and psychotherapy*, London.
- Clarkson P., Mackewn J. (2008), *Fritz Perls*, przekł. J. Giczela, Gdańsk.
- Coelho P. (2004), *Przypowieści Paulo Coelho dla Zwierciadła. O prawdziwym postuszerstwie*, „Zwierciadło”, nr 4, s. 10.
- Cohn R. (1975), *Von der Psychoanalyse zur Themnenzentrierte Interaktion*, Stuttgart.
- Cohn R., Farau A. (1984), *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*, Stuttgart.
- Cole A. (1994), *Kolor*, przekł. M. Białoń-Chalecka, Wrocław.

- Csikszentmihalyi M. (1998), *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*, przekł. B. Odymała, Warszawa.
- Csikszentmihalyi M., Figurski T. (1982), *Self-awareness and aversive experience in everyday life*, „Journal of Personality”, nr 50, s. 15–28.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*, Kraków.
- Czuang-Tsy (1953), *Nan-Hua-Czen-King. Prawdziwa Księga Południowego Kwiatu*, przekł. W. Jabłoński, J. Chmielewski, O. Wojtasiewicz, Warszawa.
- Czuang-Tsy (2003), *Słowa bez słów. Taoizm w 64. odsłonach*, wybór i oprac. E. Obarski, Wrocław.
- Czykwin E. (2000), *Samoświadomość jako perspektywa badawcza pedeutologii* [w:] A. A. Kotusiewicz (red.), *Myśl pedeutologiczna i działania nauczycieli*, Białystok.
- Dauber H. (2001a), *Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej*, przekł. J. Marnik; M. Wawrzak-Chodaczek, Kraków.
- Dauber H. (2001b), *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, przekł. J. Marnik, W. Żłobicki, Kraków.
- Dauber H., Krause-Vilmar D. (red.) (1998), *Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für Praxis*, Bad Heilbrunn.
- Dawid J. W. (1962), *O duszy nauczycielstwa* [w:] W. Okoń (oprac.), *Osobowość nauczyciela*, Warszawa.
- Dąbrowski K. (1975), *Trud istnienia*, Warszawa.
- Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa.
- Dąbrowski K. (1996), *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Warszawa.
- De Mello A. (1998), *Modlitwa żaby. Księga opowiadań medytacyjnych*, t. 1–2, przekł. D. Gawęda, Kraków.
- Derbis R. (2000), *Doświadczenie codzienności*, Częstochowa.
- Dewey J. (2005), *Moje pedagogiczne credo*, przekł. J. Pieter, Warszawa.
- Dewey J. (2005), *Szkoła a społeczeństwo*, przekł. R. Czaplinska-Muternilchowa, Warszawa.
- Diolosa C. (1999), *Psychologia w medycynie chińskiej*, „Gestalt”, nr 5, s. 13–20.
- Doktor T. (1987), *Problem sensu życia w ujęciu filozofii orientalnej* [w:] K. Papiński (red.), *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, Lublin.
- Dollard J., Miller N. E. (1967), *Osobowość i psychoterapia. Analiza w terminach uczenia się, myślenia i kultury*, przekł. A. Firkowska i in., Warszawa.
- Egan G. (2002), *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*, przekł. J. Gilewicz, E. Lipska, Poznań.
- Eichelberger W. (2003), *Mądrzy ludzie siedzą w domu*, „Zwierciadło”, nr 9, s. 82–83.
- Erikson E. H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekł. P. Hejmej, Poznań.
- Erikson E. H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Poznań.
- Fincher S. F. (1994), *Kreatywna mandala. Poznanie i uzdrawianie siebie przez autoekspresję*, przekł. D. Rossowski, Łódź.
- Fitts W. H. (1975), *Podręcznik do Skali Badania Obrazu Własnej Osoby* (maszynopis – Biblioteka Instytutu Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego).

- Folkierska A. (1995), *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna* [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków.
- Frankl V. E. (1998), *Homo patiens*, przekł. R. Czarnecki, Z. J. Jaroszewski, Warszawa.
- Frączek A., Szostak M. (1971), *Teoria uczenia się a psychoterapia* [w:] M. Kaczyńska, E. Węgrzynowicz, *Problemy psychoterapii*, t. 2, Warszawa.
- Freud Z. (1984), *Wstęp do psychoanalizy*, przekł. S. Kempnerówna, W. Zaniewicz, Warszawa.
- Friedländer S. (1918), *Schöpferische Indifferenz*, München.
- Fromm E. (1971), *O sztuce miłości*, przekł. A. Bogdański, Warszawa.
- Fromm E. (1993), *Ucieczka od wolności*, przekł. O., A. Ziemilscy, Warszawa.
- Fromm E. (1996), *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, przekł. R. Saciuk, Warszawa.
- Fromm E., Suzuki D. T., De Martino R. (2000), *Buddyzm zen i psychoanaliza*, przekł. M. Macko, Poznań.
- Fuhr R. (1991), *Pedagogika Gestalt. Dostęp do wiedzy osobistej* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Toruń.
- Fukuyama F. (2000), *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, przekł. A. Komorowska, K. Dorosz, Warszawa.
- Gadamer H.-G. (2000), *Rozum, słowo, dzieje*, przekł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa.
- Gałdowa A. (1992), *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków.
- Gapik L. (1998), *Edukacyjne aspekty psychoterapii* [w:] L. Gapik (red.), *Postępy psychoterapii*, t. 1: *Psychoterapia a edukacja*, Poznań.
- Gaschke S. (2002), *Siła dobrych słów*, „Die Zeit” 31 stycznia (przedruk za: „Forum”, nr 12).
- Gasiul H. (1992), *Oblicza „ja” w świetle wybranych koncepcji psychologicznych. Pojęcie, rozwój, patologia*, Bydgoszcz.
- Gasiul H. (2001), *W poszukiwaniu podstaw rozwoju ja emocjonalnego*, Warszawa.
- Gasiul H. (2002), *Rozwój osobowy czy uczenie sprawności? O wartości paradygmatów psychologicznych dla edukacji* [w:] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Osoba, edukacja, dialog*, t. 1, Kraków.
- Ginger S., Ginger A. (1994), *La Gestalt. Une thérapie du contact*, Paris.
- Ginger S. (1999), *Ku gestaltowskiej superwizji relacji terapeutycznej*, „Gestalt”, nr 4, s. 10–17.
- Ginger S. (2004), *Gestalt. Sztuka kontaktu*, przekł. W. Drabik, Warszawa.
- Ginger S. (2006), *Ja i Gestalt – wywiad z Sergem Gingerem*, „Gestalt”, nr 1, s. 44–47.
- Giorgi A. (2002), *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy*, przekł. S. Zabielski, Białystok.
- Glansenapp H. von (1996), *Die fünf Weltreligionen: Hinduismus, Buddhismus, Chinesischer Universalismus, Christentum, Islam*, München.
- Goleman D. (2003), *Emocje destrukcyjne. Jak możemy je przewyciężyć? Dialog naukowy z udziałem Dalajlamy*, przekł. A. Jankowski, Poznań.
- Goodman P. (1975), *Das Verhängnis der Schule*, Frankfurt.

- Góralczyk E. (2006), *Umowa z klasą*, Warszawa.
- Górniewicz J., Rubacha K. (1993), *Droga do samorealizacji, czyli w poszukiwaniu tożsamości*, Toruń.
- Górniewicz J. (red.) (2007), *Dylematy współczesnej edukacji*, Toruń.
- Górski S. (1986), *Psychoterapia w wychowaniu*, Warszawa.
- Grof S. (1999), *Poza mózg – narodziny, śmierć i transcendencja w psychoterapii*, przekł. I. Szewczyk, Kraków.
- Grzegołowska-Klarkowska H. (1990), *Psychologia jako nauka o człowieku. Epistemologiczne i metodologiczne przesłanki uwzględniania jednostki jako obiektu badań psychologicznych*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 4, s. 731–739.
- Grzesiuk L. (red.) (2006), *Psychoterapia. Teoria*, Warszawa.
- Grzymała-Moszczyńska H. (1998), *Odmienne stany świadomości [w:] W. Szewczuk (red.), Encyklopedia psychologii*, Warszawa.
- Grzywak-Kaczyńska M. (1988), *Trud rozwoju*, Warszawa.
- Gurycka A. (1986), *Skuteczność szkolnego wychowania w aspekcie rozwoju orientacji podmiotowej dzieci i młodzieży*, „Edukacja”, nr 3.
- Gutek G. L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk.
- Hall C. S., Lindzey J. (1998), *Teorie osobowości*, przekł. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa.
- Hegel G. W. F. (2002), *Fenomenologia ducha*, przekł. Ś. F. Nowicki, Warszawa.
- Heidegger M. (1994), *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Warszawa.
- Heidegger M. (2002), *Odczyty i rozprawy*, przekł. J. Mizera, Kraków.
- Hellinger B. (2004), *Listy terapeutyczne. Znaleźć to, co działa*, przekł. Z. Mazurczak, Warszawa.
- Hentig von H., (1993), *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*, München – Wien.
- Herbut J. (red.) (1997), *Leksykon filozofii klasycznej*, Lublin.
- Hinte W. (1980), *Non-direktive Pädagogik*, Opladen.
- Hock R. R. (2003), *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, przekł. E. Wojtych, Gdańsk.
- Holt J. (2007), *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, przekł. D. Konowrocka, Kraków.
- Honderich T. (red.) (1998), *Encyklopedia filozofii*, t. 1 (A–K), przekł. J. Łoziński i in., Poznań.
- Horacjusz F. K. (2000), *Dzieła wszystkie. Gawędy, listy, sztuka poetycka*, przekł. J. Sękowski, Warszawa.
- Horney K. (1978), *Nerwica a rozwój człowieka*, przekł. Z. Doroszowa, Warszawa.
- Horney K. (1993), *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, przekł. H. Grzegołowska, Poznań.
- Husen T. (1974), *Oświata i wychowanie w roku 2000*, przekł. J. Radzicki, Warszawa.
- Illich I. (1972), *Schule helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft*, Hamburg.
- Illich I. (1975), *Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik*, München.

- Illich I. (1976), *Spółczesność bez szkoły*, przekł. F. Ciemna, Warszawa.
- Ineichen H. (1997), *Hermeneutyczne rozszerzenie do uniwersalności bez ontologicznego ugruntowania hermeneutyki* [w:] A. Przyłębski (red.), *Uniwersalny wymiar hermeneutyki*, Poznań.
- Jabłoński W. (1953), *Wstęp* [w:] Czuang-Tsy, Nan-Hua-Czen-King, *Prawdziwa Księga Południowego Kwiatu*, przekł. W. Jabłoński, J. Chmielewski, O. Wojtasiewicz, Warszawa.
- James W. (2002), *Psychologia. Kurs skrócony*, przekł. M. Zagrodzki, Warszawa.
- Jankowski K. (1994), *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej... Dwadzieścia lat później*, Warszawa.
- Janowski A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
- Jarymowicz M. (1984), *Spostrzeganie własnej indywidualności. Percepcja i atrakcyjność własnej osoby od innych ludzi*, Wrocław.
- Jarymowicz M. (red.) (1988), *Studia nad spostrzeganiem relacji „ja–inni”: tożsamość, indywidualność, przynależność*, Wrocław.
- Jarymowicz M. (1998), *Uczucia* [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa.
- Jaspers K. (1991), *Rozum i egzystencja*, przekł. C. Piecuch, Warszawa.
- Jaspers K. (2000), *Autorytety: Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, przekł. P. Bentkowski, R. Flaszak, Warszawa.
- Jung C. G. (1964), *Man and His Symbols*, New York.
- Jung C. G. (1989), *Podróż na Wschód*, przekł. W. Chełmiński, J. Prokopiuk, E., W. Sobaszkowie, Warszawa.
- Jung C. G. (1993a), *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, przekł. J. Prokopiuk, Warszawa.
- Jung C. G. (1993b), *Mandala. Symbolika człowieka doskonałego*, przekł. M. Starcki, Poznań.
- Jung C. G. (1999), *Rozmowy, wywiady, spotkania*, przekł. R. Reszke, Warszawa.
- Jung C. G. (2005), *Psychologia a religia Zachodu i Wschodu*, przekł. R. Reszke, Warszawa.
- Jung C. G., Jaffé A. (red.) (1962), *Erinnerungen, Träume, Gedanken*, Zürich – Stuttgart.
- Kaja B. (2002), *Implikacje poglądów na temat sensu życia do wychowania* [w:] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Osoba, edukacja, dialog*, t. 1, Kraków.
- Kapleau P. (1990), *Trzy filary Zen*, przekł. J. Dobrowolski, Warszawa.
- Kapuściński R. (2002), *Lapidarium V*, Warszawa.
- Kargulowa A. (2004), *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa.
- Kasperek E. (1998), *Zachowania prozdrowotne: analiza pojęciowa i fenomenologiczna* [w:] L. Gapik (red.), *Postępy psychoterapii*, t. 1: *Psychoterapia a edukacja*, Poznań.
- Kellogg J. (1992), *Color Theory from the Perspective of the Great Round of Mandala*, „The Journal of Religion and Psychical Research”, nr 15(3).
- Kelly A. V. (2002), *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 5, Toruń.
- Kerschensteiner G. (1998), *Pojęcie szkoły pracy* [w:] S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, księga 1, Kielce.

- Key E. (1998), *Stulecie dziecka* [w:] S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, księga 1, Kielce.
- Key H. (2005), *Stulecie dziecka*, przekł. I. Moszczyńska, Warszawa.
- Kiełbasa J. (red.) (2001), *Leksykon dzieł filozoficznych*, Kraków.
- Kierkegaard S. (1988), *Okruchy filozoficzne*, przekł. K. Toeplitz, Warszawa.
- Kierkegaard S. (2007), *Pisma mniejsze*, przekł. K. Toeplitz, Toruń.
- Koffka K. (1935), *Principles of Gestalt Psychology*, London.
- Kołąkowski L. (2004), *O co pytają nas wielcy filozofowie? O Heraklicie*, „Tygodnik Powszechny”, nr 7, s. 17.
- Kołąkowski L., (2006), *Sen, w którym żyjemy*, „Przekrój”, nr 33.
- Komenský J. A. (1956), *Wielka dydaktyka*, przekł. K. Remerowa, Wrocław.
- Konarzewski K. (red.) (1998), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa.
- Kopaliński W. (1967), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa.
- Korczak J. (1987), *Myśli*, Warszawa.
- Kosiorek M. (2007), *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków.
- Kościelniak M. (2004), *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków.
- Kottler J. A. (2003), *Skuteczny terapeuta*, przekł. E. Jusewicz-Kalter, Gdańsk.
- Kowal J. (2006), *Wybrane aspekty badań jakościowych* [w:] B. Bartosz, J. Klebaniuk (red.), *Wokół jakości życia*, Wrocław.
- Kowalik S. (2000), *Jakość życia psychicznego* [w:] S. Kowalik (red.), *Jakość rozwoju a jakość życia*, Częstochowa.
- Kozielecki J. (1980), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa.
- Kozielecki J. (1981), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa.
- Köhler W. (1924), *Die physischen Gestalten in Ruhe und stationaerem Zustand*, Erlangen.
- Köhler W. (1933), *Psychologische Probleme*, Berlin.
- Kraft U. (2005), *Neuro-Experiment. Mönche in der Magnettröhre*, „Süddeutsche Zeitung”, 23 marca.
- Krąpiec M. (1974), *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin.
- Kuderowicz Z. (1987), *Dilthey*, Warszawa.
- Kuroń J. (2004), *Rzeczpospolita dla moich wnuków*, Warszawa.
- Kwaśnica R. (1987), *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław.
- Kwiatkowska G. E. (1996), *Wstęp do psychologii hermeneutycznej. Geneza, teoria, zastosowanie badawcze*, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Warszawa.
- Kwiatkowska H., Kotusiewicz A. (red.) (1992), *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1991), *Edukacja jako wartość odzyskana wspólnie*, „Edukacja”, nr 1.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- Kwieciński Z. (red.) (2000), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa.

- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 1, Warszawa.
- Laing R. D. (2004), *Podzielone „ja”*, przekł. M. Karpiński, Poznań.
- Lao-Tsy (1985), *Tao Te Ching*, Zürich.
- Lao-Tsy (1987), *Tao-Te-King, czyli Księga Drogi i Cnoty*, przekł. T. Żbikowski, „Literatura na Świecie”, nr 1, s. 3–72.
- Lao-Tsy (2001), *Droga. Tao-Te-King*, przekł. M. Mostowicz-Zachorski, Wrocław.
- Lazarus A. A., Lazarus C. N. (2003), *Terapia w pigułce. Jak zachować zdrowie psychiczne w zwariowanym świecie*, przekł. A. Rozwadowska, Gdańsk.
- Lewin K. (1932), *A Dynamic Theory of Personality*, New York.
- Lewin K. (1952), *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, London.
- Liebau H. (1965), *Vincent van Gogh*, przekł. B. Woszczyńska, Warszawa.
- Littleton C. S. (1998), *Mądrość Wschodu. Hinduizm, buddyzm, konfucjanizm, taoizm, shinto*, przekł. R. Gołędowski, Warszawa.
- Lorenz K. (1972), *Tak zwane zło*, przekł. A. D. Tauszyńska, Warszawa.
- Lösch H. (1994), *Befindlichkeiten Fragen und Orientierungen der Jugendlichen in den beiden Ländern* [w:] H. Lösch (red.), *Zwischen Hoffnung und Ungewissheit*, Baden-Baden.
- Łaguna M. (1996), *Budować obraz siebie. Badania nad obrazem siebie studentów kształconych metodami aktywizującymi*, Lublin.
- Łobocki M. (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków.
- Łukaszewski W. (1974), *Osobowość: struktura i jej funkcje regulacyjne*, Warszawa.
- Łukaszewski W. (1977), *Osobowość a spostrzeganie siebie i spostrzeganie innych* [w:] J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław.
- Łukaszewski W. (red.) (1979), *Spostrzeganie siebie i spostrzeganie innych ludzi*, Wrocław.
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa.
- Magge B. (2000), *Historia filozofii*, przekł. D. Stefańska-Szewczuk, Warszawa.
- Marcel G. (1984), *Homo orator. Wstęp do metafizyki nadziei*, przekł. P. Lubicz, Warszawa.
- Marcel G. (1987), *Dziennik metafizyczny*, przekł. E. Wende, Warszawa.
- Marcel G. (1995), *Tajemnica bytu*, przekł. M. Frankiewicz, Kraków.
- Marcel G. (2001), *Być i mieć*, przekł. D. Eska, Warszawa.
- Marcus E. H. (1983), *Terapia Gestalt – przekraczanie granic* [w:] *Przez psychoterapię do duchowej edukacji*, t. 1: *Bioenergetyka i Gestalt. Wybór opracowań*, Warszawa.
- Marotzki W. (2000), *Kierunki rozwoju i koncepcja badań biograficznych w naukach o wychowaniu* [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Kraków.
- Maslow A. H. (1990), *Motywacja i osobowość*, przekł. P. Sawicka, Warszawa.
- Maslow A. H. (2004), *W stronę psychologii istnienia*, przekł. I. Wyrzykowska, Poznań.
- Matłosz E. (1998a), *Wróćmy do korzeni, czyli kilka słów o teorii pola Kurta Lewina*, cz. 1, „Gestalt”, nr 34.

- Matłosz E. (1998b), *Wróćmy do korzeni, czyli kilka słów o teorii pola Kurta Lewina*, cz. 2, „Gestalt”, nr 36.
- Matzdorf P., Cohn R. C. (1995), *Das Konzept der Themenzentrierten Aktion* [w:] C. Löhmer, R. Standhardt (red.), *Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*, Stuttgart.
- McLaren P. (1994), *Edukacja jako system kulturowy* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 4, Toruń.
- McLuhan M. (2001), *Wybór tekstów*, E. McLuhan i E. Zigrone (red.), przekł. E. Różalska, J. M. Stokłosa, Poznań.
- McLuhan M. (2004), *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka*, przekł. N. Szczucka, Warszawa.
- Mead M. (1978), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołówka, Warszawa.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, przekł. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń.
- Mellibruda J. (2001), *Poszukiwanie siebie*, Warszawa.
- Melosik Z. (2003), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 1, Warszawa.
- Melosik Z. (2007), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków.
- Mencel Z. (2003), *Dziennik z placu INWALIDÓW – Nauczyciele języków obcych*, „Przekrój”, nr 43, s. 87.
- Metzger W. (1976), *Gestalttheorie In Exil* [w:] *Psychologie des 20. Jahrhundert*, t. I, Zürich.
- Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, przekł. A. Ubertowska, Gdańsk.
- Mikołajewicz W. (2002), *Podróż ku „oświeceniu” w buddyźmie tybetańskim – edukacyjny wymiar idei* [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Warszawa.
- Miller A. (1999), *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przekł. B. Przybyłowska, Poznań.
- Miller R. (1981), *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa.
- Mindell A. (1996), *Metaumiejętności. O sztuce psychoterapii*, przekł. T. Szejko, M. Tulli, Warszawa.
- Montessori M. (1990), *Kinder sind anders*, München.
- Moore T. (1992), *W trosce o duszę. Przewodnik*, przekł. T. Tarkowska, Warszawa.
- Moore T. (1994), *Bratnie dusze. Tajemnica dobrych związków*, przekł. D. Golec, Warszawa.
- Mounier E. (1964), *Wprowadzenie do egzystencjalizmów oraz wybór innych prac*, przekł. J. Zabłocki, Kraków.
- Mucha J., Olszewski W. (1997), *Dylematy tożsamości europejskich pod koniec drugiego tysiąclecia*, Toruń.
- Murgatroyd S. (2000), *Poradnictwo i pomoc*, przekł. E. Turlejska, Poznań.
- Murzyn A. (1999), *Simone de Beauvoir. Filozofia a płeć*, Kraków.
- Murzyn A. (2001), *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku*, Kraków.
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Toruń.

- Naranjo C. (1970), *Present-Centeredness: Techniques, Prescriptions and Ideal* [w:] J. Fagan, I. L. Sheperd (red.), *Gestalt Therapy Now*, New York.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2007), *Psychologia poznawcza*, Warszawa.
- Nęcki Z. (1995), *Komunikowanie w sytuacjach udzielania pomocy psychologicznej. Raport z badań przeprowadzonych w 1995 roku przez Polskie Stowarzyszenie Psychologów Praktyków w ramach Programu Profilaktyki Uzależnień i Promocji Zdrowia* (maszynopis powielony), Kraków.
- Nhât Hanh T. (1992), *Cud ważności. Zen w sztuce codziennego życia. Prosty podręcznik medytacji*, przekł. G. Draheim, Warszawa.
- Nhât Hanh T. (1997), *Każdy krok niesie pokój. Zen w sztuce codziennego życia*, przekł. T. Tyszowiecka-Tarkowska, Poznań.
- Nowak M. (2000), *Personalizm historyczny i „pedagogie” o inspiracji personalistycznej* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa.
- Nowak M. (2003), *Pedagogika personalistyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, cz. 1*, Warszawa.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*, Toruń.
- Okoń W. (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Orth I., Petzold H. G. (1993), *Zur „Anthropologie des schöpferischen Menschen”* [w:] H. Petzold, J. Sieper, *Integration und Kreation, cz. 1: Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien*, Padeborn.
- Oster G. D., Gould P. (1999), *Rysunek w psychoterapii*, przekł. A., M. Kacmajor, Gdańsk.
- Pankowska K. (2000), *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa.
- Passons W. R. (1986), *Zastosowanie terapii Gestalt w poradnictwie*, przekł. M. Zwoliński, M. Dramiński, Warszawa.
- Paszkiwicz E. (1983), *Struktura teorii psychologicznych*, Warszawa.
- Perls F. S. (1981), *Cztery wykłady* [w:] K. Jankowski (red.), *Psychologia w działaniu*, Warszawa.
- Perls F. S. (1989), *Das Ich, der Hunger and Aggression*, München.
- Perls F. S. (2002), *Wokół śmietnika*, przekł. W. Marcysiak, Poznań.
- Perls F. S., Hefferline R. F., Goodman P. (1980), *Gestalt Therapy*, New York.
- Pervin L. A., John O. P. (2002), *Osobowość: teoria i badania*, przekł. B., M. Majczyna, Kraków.
- Petit M. (1996), *La Gestalt. Thérapie de l’ci et maintenant*, Paris.
- Petzold H. (1993), *Integrative Therapie* [w:] H. Petzold (red.), *Integration und Kreation. Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien*, Padeborn.
- Petzold H., Brown G. I. (red.) (1977), *Gestaltpädagogik, Konzepte der integrativen Erziehung*, München.
- Petzold H., Sieper J. (1993), *Integration und Kreation, cz. 1: Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien, cz. 2: Strukturen, Methoden, Organisation*, Padeborn.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa.
- Popek S. (1999), *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*, Lublin.

- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin.
- Popielski K. (red.) (1996), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji. Logoteoria i nooteoria. Logoterapia i nooterapia*, Lublin.
- Postman N., Weingarten Ch. (1972), *Fragen und Lernen. Die Schule als kritische Anstalt*, Frankfurt am Main.
- Prengel A. (red.) (1983), *Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbstkenntnis in der Schule*, Weinheim.
- Przesmycka-Kamińska J., Pietraszko J. (1994), *Podejście relacyjne w refleksji nad pomocą psychologiczną*, Wrocław.
- Przyłębski A. (1997), *Uniwersalny wymiar hermeneutyki*, Poznań.
- Puślecki W. (1996), *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków.
- Quattrini P. (1994), *Teorie i filozofie w psychoterapii Gestalt*, „Gestalt”, nr 16.
- Quitmann H. (1985), *Humanistische Psychologie*, Göttingen.
- Rajneesh B. S. (1983), *Wejście w lukę – tajemnica medytacji* [w:] *Przez psychoterapię do duchowej edukacji*, t. 2: *Gestalt i medytacja. Wybór opracowań* (materiał powielony).
- Rawson P. (1994), *Święty Tybet*, przekł. E. Kowalewska, [b.m.].
- Read H. (1982), *Sens sztuki*, przekł. K. Tarnowska, Warszawa.
- Reichel R., Scala E. (1996), *Das ist Gestaltpädagogik. Ein Lehrbuch für die Praxis: Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxiselder, Ausbildungen*, Münster.
- Reut M. (1997), „Ograniczenia” liberalizmu i samoograniczenie wolności (edukacja jako miejsce sporu o rozumienie wolności) [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 5, Toruń.
- Reykowski J. (1970), *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Reykowski J. (1975), *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa.
- Rogers C. R. (1951), *Klient-centred Therapy*, Boston.
- Rogers C. R. (1969), *Freedom to Learn for the 80's*, Ohio.
- Rogers C. R. (1983), *Der neue Mensch*, Stuttgart.
- Rogers C. R. (1991), *Terapia nastawiona na klienta, grupy spotkaniowe*, przekł. A. Dodziuk, E. Knoll, Wrocław.
- Rogers C. R. (1998), *Tworzenie klimatu wolności* [w:] S. Wołoszyn (wybór i oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, księga 2: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, Kielce.
- Rogers C. R. (2002a), *Sposób bycia*, przekł. M. Karpiński, Poznań.
- Rogers C. R. (2002b), *O stawianiu się osobą*, przekł. M. Karpiński, Poznań.
- Rosi R. Y. (1993), *Metoda zazen* [w:] J. Dmuchowski (red.), *Psychoterapia i zen*, Warszawa.
- Rozet I. (1982), *Psychologia fantazji*, przekł. A. Nowińska, Warszawa.
- Rubacha K. (2003), *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, cz. 1, Warszawa.
- Rutkowiak J. (red.) (1995), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków.
- Rylke H. (1999), *Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli?*, Warszawa.

- Rylke H., Klimowicz G. (1992), *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa.
- Saint-Exupéry A. de (1985), *Mały Książę*, przekł. J. Szwykowski, Warszawa.
- Sartre J.-P. (1998), *Egzystencjalizm jest humanizmem*, przekł. J. Krajewski, Warszawa.
- Sartre J.-P. (2007), *Byt i nicość*, przekł. J. Kiełbasa, K. Szeżyńska-Mačkowiak, Kraków.
- Satir V. (2000), *Terapia rodziny*, przekł. O. Waśkiewicz, Gdańsk.
- Scala E. (red.) (1990), *Das Modellschulbuch*, Graz.
- Schoenebeck H. von (1991), *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, przekł. D. Sztobryn, Toruń.
- Schoenebeck H. von (1994a), *Kocham siebie takim, jakim jestem. Droga od nienawiści, bezsilności i egoizmu ku miłości wobec samego siebie*, przekł. I. Pańczakiewicz, Kraków.
- Schoenebeck H. von (1994b), *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, przekł. N. Szymańska, Warszawa.
- Schoenebeck H. von (1998), *Po tamtej stronie wychowania. Życie w wolności od psychicznej przemocy*, przekł. E. Pastuszek, W. Żłobicki, Kraków.
- Schoenebeck H. von (2001), *Szkoła z ludzką twarzą. Wizja i rzeczywistość*, przekł. A. Murzyn, Kraków.
- Seel H. (1997), *Didaktik und Gestaltpsychologie*, „Gestalt Theory. Official Journal of the Society for Gestalt Theory and its Applications (GTA)”, nr 2, s. 100–127.
- Sęk H. (red.) (1984), *Metody projekcyjne. Tradycje i współczesność*, Poznań.
- Siek S. (1986), *Formowanie osobowości*, Warszawa.
- Sikorski W. (2002), *Bezślowne komunikowanie się w psychoterapii*, Kraków.
- Sillamy N. (1995), *Słownik psychologii*, przekł. K. Jarosz, Katowice.
- Sills Ch., Fish S., Lapworth P. (1999), *Pomoc psychologiczna w ujęciu Gestalt*, przekł. E. Bielawska-Batorowicz, Warszawa.
- Simon F. B., Stierlin H. (1998), *Słownik terapii rodzin*, przekł. M. Przyłipiak, Gdańsk.
- Skinner B. F. (1978), *Poza wolnością i godnością*, przekł. W. Szelenberger, Warszawa.
- Skorupka S., Auderska H., Łempicka Z. (red.) (1969), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Sławiński J. (red.) (1988), *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
- Słońska Z. (1994), *Promocja zdrowia – zarys problematyki*, „Promocja zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna”, nr 1–2, s. 37–52.
- Smuts J. C. (1938), *Die holistische Welt*, Berlin.
- Sobczak J. (1998), *„Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz.
- Strack M. (1985), *Die Freie Gestalt Schule* [w:] E. Stein, *Wir gründen freie Schule*, Köln – Berlin – Bonn – München.
- Straś-Romanowska M. (1992), *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław.
- Straś-Romanowska M. (1996), *Poradnictwo wobec problemów egzystencjalnych człowieka* [w:] A. Kargulowa (red.), *Dramaturgia poradnictwa*, Wrocław.

- Strumiłło A. (1987), *Nepal*, Łódź.
- Suls J. M. (2004), *Ja i tożsamość. Perspektywa psychologiczna*, przekł. A. Karolczak, Gdańsk.
- Suzuki D. T. (1991), *Umysł Zen, umysł początkującego*, przekł. J. Dobrowolski, A. Sobota, Gdynia.
- Suzuki D. T. (2004a), *Wprowadzenie do buddyzmu zen*, przekł. M., A. Grabowscy, Poznań.
- Suzuki D. T. (2004b), *Przestrzeń zen*, przekł. A. Wotasik, Kraków.
- Szczepańska N. (1997), *Ku pełni bycia – koncepcja samorealizacji A. Masłowa*, „Gestalt”, nr 2, s. 13–18.
- Szewczuk W. (1937), *Psychologia postaci*, Warszawa.
- Szewczuk W., (1951), *Teoria postaci i psychologia postaci. Analiza i krytyka*, Warszawa.
- Szewczuk W. (1987), *Status metodologiczny psychologii humanistyczno-egzystencjalnej* [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, Lublin.
- Szewczuk W. (1998), *Osobowość* [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa.
- Szmidt J. K. (1997), *Elementarz twórczego życia*, Warszawa.
- Szmidt J. K. (2001a), *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków.
- Szmidt J. K. (2001b), *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź.
- Szmidt J. K. (2003), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków.
- Szmidt J. K., Piotrowski K. T. (red.) (2002), *Nowe teorie twórczości – nowe metody pomocy w tworzeniu*, Kraków.
- Szymański M. S. (1992), *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa.
- Szyszkowska M. (1998), *W poszukiwaniu sensu życia*, Warszawa.
- Śliwerski B. (1990), *Edukacja w wolności*, Kraków.
- Śliwerski B. (red.) (1992a), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Kraków.
- Śliwerski B. (1992b), *Pedagogika Gestalt*, „Gestalt”, wyd. specjalne, s. 17–21.
- Śliwerski B. (1993), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków.
- Śliwerski B. (1996a), *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków.
- Śliwerski B. (1996b), *Edukacja autorska*, Kraków.
- Śliwerski B. (1997), *Pedagogika postaci w praktyce szkolnej*, „Gestalt”, nr 4.
- Śliwerski B. (1998a), *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków.
- Śliwerski B. (1998b), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków.
- Śliwerski B. (1998c), *Postmanowska krytyka i wizja amerykańskiej edukacji w kulturze technopolu* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Kraków.
- Śliwerski B. (1998d), *Pedagogika Gestalt* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, księga 2, Kielce.
- Śliwerski B. (2001a), *Edukacja pod prąd*, Kraków.
- Śliwerski B. (2001b), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków.

- Śliwerski B. (2001c), *Współczesne problemy recepcji alternatywnych idei i modeli edukacji w Polsce* [w:] P. Przybysz (red.), *Edukacja wobec różnorodności*, Gdynia.
- Tarnowski J., (1982), *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa
- Tarnowski J. (1983), *Próby dialogu z młodymi. Prekatecheza egzystencjalna*, Katowice.
- Tarnowski J. (2003), *Pedagogika egzystencjalna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa.
- Tesser A., Felson R. B., Suls J. M. (2004), *Ja i tożsamość. Perspektywa psychologiczna*, przekł. A. Karolczak, Gdańsk.
- Thanhoffer M., Reichel R., Rabenstein R. (1997), *Kreativ unterrichten*, Münster.
- Tolman E. C. (1995), *Zachowanie celowe u zwierząt i ludzi*, przekł. J. Radzicki, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1998), *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa.
- Tucci G. (2002), *Mandala*, przekł. I. Kania, Kraków.
- Uchnast Z. (1983), *Humanistyczna orientacja w psychologii osobowości*, Lublin.
- Walker W. (2001), *Fritz Perls – rebeliant i odnowiciel* [w:] W. Walker, *Przygoda z komunikacją*, przekł. J. Makowska, Gdańsk.
- Watson J. B. (1990), *Behawioryzm; Psychologia, jak ją widzi behawiryista*, przekł. E. Klimas-Kuchtowa, J. Siuta, Warszawa.
- Way B. (1990), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, przekł. E. Nerwińska, K. Pankowska, Warszawa.
- Wertheimer M. (1925), *Über Gestalttheorie: Vortrag*, Erlangen.
- West S. G. (2004), *Poza eksperyment laboratoryjny – plany eksperymentalne oraz quasi-eksperymentalne w otoczeniu naturalnym* [w:] J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, Warszawa.
- Widera-Wysoczańska A. (2000), *Rozmowy o przemijaniu. Hermeneutyczna analiza psychologiczna doświadczeń człowieka*, Wrocław.
- Wilber K. (1996), *Niepodzielone. Wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*, przekł. T. Biedroń, Poznań.
- Wilber K. (2000), *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, psychoterapia*, przekł. H. Smagacz, Warszawa.
- Willys M. (2002), *Tybet – życie, legenda, sztuka*, Poznań.
- Witkowski L. (1989), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń.
- Witkowski L. (1994), *Ambiwalencja i sacrum. Religioznawcze wyzwanie Mircei Eliade wobec pedagogiki* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 4, Toruń.
- Wojciechowski M. (2002), *Mity i zasady profilaktyki uzależnień*, „Remedium”, nr 5, s. 16–17.
- Wołoszyn S. (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa.
- Wołoszyn S. (1992), *Teoretyczne podstawy systemów kształcenia nauczycieli* [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, Warszawa.
- Wołoszyn S. (1995), *Nowe Wychowanie i współczesne alternatywy wychowawcze jako inspiracje dla praktyki edukacyjnej* [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków.

- Wołoszyn S. (red.) (1998a), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, księga 1, Kielce.
- Wołoszyn S. (red.) (1998b), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, księga 2, Kielce.
- Yalom I. D. (2003), *List otwarty do nowego pokolenia terapeutów i ich pacjentów*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa.
- Zaborowski Z. (1989), *Psychospołeczne problemy samoświadomości*, Warszawa.
- Zaborowski Z. (2000), *Teoria treści i form samoświadomości*, Warszawa.
- Zielińska H. (1996), *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Toruń.
- Zimbardo P. G. (1999), *Psychologia i życie*, przekł. E. Czerniawska i in., Warszawa.
- Zinker J. (1991), *Twórczy proces w terapii Gestalt*, Warszawa.
- Żbikowski T. (1987), *Prawie wszystko o Tao*, „Literatura na Świecie”, nr 1, s. 73–84.
- Żłobicki W. (2001a), *Gestalt a pedagogika*, „Gestalt”, nr 4–5, s. 20–24.
- Żłobicki W. (2001b), *Pedagogika Gestalt jako sztuka kontaktu nauczyciela z uczniem. Próba wglądu w alternatywę edukacyjną* [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków, s. 561–572.
- Żłobicki W. (2002a), *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków.
- Żłobicki W. (2002b), *Gestalt a pedagogika, cz. 2: Od terapii Gestalt ku koncepcji pedagogiki Gestalt*, „Gestalt”, nr 1, s. 14–19.
- Żłobicki W. (2002c), *Gestalt a pedagogika, cz. 3: Uczyc się znaczy żyć*, „Gestalt”, nr 2, s. 13–17.
- Żłobicki W. (2002d), *Pedagogika Gestalt jako nurt pedagogiki humanistycznej* [w:] M. Prokosz (red.), *Nauki pedagogiczne we współczesnej humanistyce*, Toruń.
- Żłobicki W. (2003a), *Gestalt a pedagogika, cz. 4: Proces kształcenia i jego zakłócenia*, „Gestalt”, nr 1, s. 26–30.
- Żłobicki W. (2003b), *Gestalt a pedagogika, cz. 5: Ku podmiotowości w relacji z sobą i światem*, „Gestalt”, nr 2–3, s. 17–22.
- Żłobicki W. (2004), *Gestalt a pedagogika, cz. 6: Edukacja jako urzeczywistnienie możliwości człowieka*, „Gestalt”, nr 1, s. 26–30.
- Żłobicki W. (2005a), *O badaniach nad skutecznością oddziaływań psychoterapeutycznych*, „Gestalt”, nr 1, s. 25–29.
- Żłobicki W. (2005b), *Gestalt – filozofia, psychoterapia, edukacja* [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Łódź.
- Żłobicki W. (2006), *Gestalt i rozwój osobisty – studium empiryczne*, „Gestalt”, nr 1, s. 4–17.
- Żłobicki W. (2007), *Gestalt. Filozoficzne i psychologiczne inspiracje dla pedagogiki* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje; t. 1: Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, Kraków.

Summary

Holistic education in Gestalt approach.
About support in personal development

This book is an interdisciplinary study of one of the most important trends in humanistic pedagogics. The author from the educationist point of view analyzes philosophical, anthropological, psychological and psychotherapeutic foundations of Gestalt approach in education, and reveals the results of its study on personal human development. Gestalt vision of education is based on the assumption, that an education is not just an acquiring of knowledge, but a process of development taken as a whole. A human being needs a support in his personal development. Feeling as an object, being in touch with social environment, he is able to understand himself and world, and utilize in the best possible manner his own intellectual, spiritual, bodily and emotional potential.

translated by
Stanisław Żłobicki

Zusammenfassung

Holistische Bildung in der Gestaltauffassung.
Über Unterstützung von Entwicklung der Person

Das Buch bietet eine interdisziplinäre Studie einer der wichtigen Richtungen in humanistischer Pädagogik. Der Autor analysiert aus der Perspektive des Pädagogen philosophische, anthropologische, psychologische, sowie psychotherapeutische Grundlagen der Gestaltauffassung in der Bildung, und stellt Untersuchungsergebnisse zur Persönlichkeitsentwicklung vor. Gestaltische Bildungsvision stützt sich auf die Voraussetzung, dass das Lernen nicht als Wissensaneignung, sondern als ganzheitliche Entwicklung betrachtet werden muss. Deshalb braucht der Heranwachsende Unterstützung in seiner Entwicklung, um in der Erfahrung seiner selbst und im Kontakt mit seinem sozialen Umfeld sich selbst und seine Außenwelt verstehen zu lernen und zugleich seine eigenen intellektuellen, seelischen, körperlichen und emotionalen Potentiale optimal zu nutzen.

Übersetzung
Margarita Raftopulos

Aneksy

Załącznik 1

Tabela 1. Sposób rejestracji zebranych danych zawierający kolory użyte w mandalach oraz komentarze do rysunków

Lp.	Mandala (przed kształceniem)		Mandala (po kształceniu)	
	Użycie kolorów (%)	Słowa komentarze	Użycie kolorów (%)	Słowa komentarze
1.	<ul style="list-style-type: none"> - czarny 15 - biały 50 - czerwony 10 - niebieski 10 - żółty 0 - zielony 15 - pomarańczowy 0 - fioletowy 0 - różowy 0 - brązowy 0 	<ul style="list-style-type: none"> - sztywność - zamknięcie - lęk - ucieczka - oddalenie - fałsz - śmiech - sztuczność - gniew - złość - trzymanie - ściskanie - kontrola 	<ul style="list-style-type: none"> - czarny 5 - biały 65 - czerwony 5 - niebieski 5 - żółty 5 - zielony 5 - pomarańczowy 5 - fioletowy 5 - różowy 0 - brązowy 0 	<ul style="list-style-type: none"> - otwartość - elastyczność - odwaga - radość - ból - smutek - pełnia - ufność - wiara - spokój - ciepło - bliskość - łzy - śmiech - przepływ
2.	<ul style="list-style-type: none"> - czarny 10 - biały 25 - czerwony 10 - niebieski 10 - żółty 15 - zielony 5 - pomarańczowy 0 - fioletowy 15 - różowy 5 - brązowy 5 	<ul style="list-style-type: none"> - podzielenie - strach - klatka - sztuczna woda - wibracja - uciekanie - bajki - daleko - ciasno - sama 	<ul style="list-style-type: none"> - czarny 5 - biały 0 - czerwony 5 - niebieski 20 - żółty 25 - zielony 15 - pomarańczowy 5 - fioletowy 25 - różowy 0 - brązowy 0 	<ul style="list-style-type: none"> - człowiek - oczy - kontakt - cisza - łagodność - ból - wyraźnie - dziś - spotkanie - smutek - dzień-noc - księga życia/ śmierci - oddech - krok - przestrzeń - zgoda - bliskość - sama – nie sama - ciepło - woda - powietrze

Załącznik 2

Komentarze słowne do mandali wykonanych przez badanych – lista przekazana sędziom kompetentnym w celu oceny

1. agresja
2. akceptacja
3. aktywność pozanaukowa
4. ale nuda
5. ambiwalencja
6. amebowaty
7. apatia
8. autentyczność
9. autonomia
10. bajki
11. bakterie
12. bezbronność
13. beznadziejne samopoczucie
14. bezpieczeństwo
15. bezsens
16. bezsilność
17. beztroska
18. białe plamy
19. biegnę
20. biorę i odrzucam
21. bliskość
22. ble, ble, ble
23. blokada z wyrażaniem wszystkich emocji
24. błądzenie
25. błyszczenie
26. bo chcę...
27. boję się
28. ból
29. burza wieczysta
30. brak
31. brak jasności
32. brak namysłu
33. brak nadziei
34. brak oczekiwań
35. brak poczucia wartości
36. brak równowagi i niewiedza o tym
37. brak satysfakcji
38. brak sił
39. brak spójności
40. brak swojego miejsca
41. brak szczegółów
42. brak umiejętności zaspakajania i odczuwania swoich potrzeb
43. brak wymiany między światem wewnętrznym i zewnętrznym
44. brak wyrazistości spojrzenia na świat
45. brak zdrowego rozsądku

46. branie na rozum większości spraw związanych z uczuciem
47. bogactwo
48. Bóg
49. ból
50. bycie razem ze sobą
51. bylejakość
52. cała masa różnorodnych sygnałów, pojawiających się i ginących w chaosie zamkniętym w szczelnej strukturze
53. całości
54. całość
55. cel
56. chaos
57. chcę
58. chcę jeszcze
59. chcę poznać
60. chęć
61. chęć działania
62. chęci
63. chęci do nauki
64. chmura
65. chwila
66. chwilowe rozjaśnienie nieba
67. chwilowe załamania, problemy
68. ciało
69. ciasno
70. ciekawość
71. ciekawość świata i ludzi
72. ciemność
73. ciepło
74. cierpienie
75. cisza
76. coś świta
77. cwaniactwo
78. czarna dziura
79. czarne dziury
80. czarne korzenie i ich owoc
81. czary mary
82. czekanie
83. czekać
84. części niezwiązane
85. częściowe uporządkowanie
86. człowiek
87. czuję
88. czułość
89. daleko
90. daleko do innych
91. dalsze poszukiwanie
92. dar
93. dążenie... do...
94. decyduję

95. dezintegracja
96. dlaczego
97. dla mnie
98. dla kogo?
99. długa droga
100. docenienie czasu studiów
101. dobra siła
102. dobre łyzy
103. dojrzałość
104. dokonanie
105. dokąd?
106. dokąd idę?
107. dom – stabilność
108. do przodu
109. dotkliwość
110. dotyk
111. doświadczam
112. doświadczenie
113. dowartościowanie
114. droga
115. drzewo
116. duchowość
117. duma
118. duża nieświadomość
119. duże wahania
120. dużo emocji
121. dużo pytań...?
122. dużo nadziei i siły na jutro
123. dwoistość
124. dylematy
125. działalność w kole naukowym
126. działanie
127. dzień–noc
128. dziś
129. eksperyment
130. eksperymentowanie
131. elastyczność
132. elementy
133. emocja
134. emocje
135. emocje pojawiają się i znikają
136. empatia
137. energia
138. energia płynie
139. energia (kreatywność)
140. entuzjizm
141. euforia
142. falowanie
143. fałsz
144. fascynacja

-
145. figura
 146. fragmenty figur
 147. frustracja
 148. frustracja brakiem czasu
 149. galaktyka
 150. gąsieniczka (poczwarka) wesoło się pasąca na zielonej łące
 151. gdzie?
 152. Gestalt
 153. głupota
 154. gniew
 155. granica
 156. granice – swój teren
 157. gromy z jasnego nieba
 158. gwar
 159. harmonia
 160. hipotetyczność
 161. holistyka
 162. idee
 163. idę
 164. iluzja
 165. iluzje
 166. inni dookoła mnie
 167. inność
 168. integracja
 169. intelekt
 170. Internet
 171. intuicja
 172. izolacja
 173. JA
 174. jak?
 175. JA i TY
 176. JA kreatywne
 177. jasność
 178. ja wiem
 179. jeden jasny punkt
 180. jestem
 181. jestem pełniej, silniej
 182. jestem sobą...
 183. kierunek
 184. klarowność
 185. klatka
 186. klucz
 187. kłamstwo
 188. kłębek
 189. kobiecość
 190. kombinatorstwo
 191. kompetencje
 192. komunikacja z ludźmi
 193. kontakt
 194. kontrast

195. kontrola
196. kot
197. kreatywność
198. krok
199. księga życia/śmierci
200. książeczka
201. kształcenie nowych zdolności
202. którą z nich?
203. ku otoczeniu
204. ku sobie
205. las
206. lenistwo
207. lekkomyślność
208. lęk
209. lęk przed oceną
210. lęk przed nową sytuacją
211. lot
212. lśnienie
213. łagodność
214. łąza
215. łyż
216. mała różnorodność
217. mała świadomość JA
218. mała wyrazistość własnej osoby
219. mała znajomość świata
220. mało zainteresowań
221. mandala
222. marzenia
223. miętkość
224. migotanie
225. mikroskop
226. miło i wesoło, ale czy o to chodzi?
227. miłość
228. miotanie się
229. mobilizacja
230. moc
231. motywacja
232. możliwości
233. mur
234. myślę
235. myślenie
236. nadmiar = pustka
237. nadzieja
238. naiwność
239. napięcie
240. nastrój
241. natura
242. naturalność
243. nauka
244. na zewnątrz

-
245. nic
 246. nie
 247. niechęć do nauki
 248. niechęć do życia
 249. niedocenienie
 250. niedojrzałość
 251. niedokończony
 252. niedosyt wiedzy
 253. niedowartościowanie
 254. nigdy nie wiadomo, co będzie
 255. niejasne granice JA
 256. niekiedy strach
 257. niekończący się smutek
 258. nieład
 259. nie ma jak... straszne góry...
 260. nie mam ochoty
 261. niemoc
 262. nieodgadnienie
 263. nieokiełznany
 264. niepewność
 265. niepewność pracy
 266. niepokój
 267. nie sam
 268. nieskończoność
 269. niesprzyjające środowisko
 270. nieśmiałość
 271. nieświadomość
 272. nieświadomość niewykorzystana
 273. nieufność
 274. nieumiejętność weryfikacji wiadomości
 275. nieuporządkowanie
 276. nieuważność
 277. niewiara
 278. niewiedza
 279. nie wiem, że wiem
 280. niewypełniony
 281. niezależność
 282. niezdecydowanie
 283. nieznajomość
 284. nieznanne
 285. niezrozumienie
 286. nowe
 287. nowe otoczenie
 288. nowe znajomości
 289. nowość
 290. nuda
 291. obawa
 292. obawy
 293. obawa przed przyszłością
 294. obcość

- 295. obowiązek
- 296. obszar nieznany
- 297. oceny
- 298. oczekiwanie
- 299. oczy
- 300. odcięcie
- 301. oddalenie
- 302. oddech
- 303. odizolowanie
- 304. odkrycie
- 305. odnalezienie
- 306. odpoczynek od problemów
- 307. odpryski
- 308. odwaga
- 309. ograniczenia
- 310. ograniczenie
- 311. ograniczony
- 312. oni mnie nie chcą...?!
- 313. odpowiedź
- 314. odpowiedzialność
- 315. odprężenie
- 316. odwaga
- 317. opieka
- 318. opór
- 319. optymizm
- 320. otulenie niepokojem
- 321. otwierające
- 322. otwieranie
- 323. otwarcie
- 324. otwarcie na innych
- 325. otwartość
- 326. otyłość
- 327. partnerstwo
- 328. pełnia
- 329. pełniejsza radość i satysfakcja
- 330. perspektywy
- 331. pewna schematyczność w działaniu
- 332. pewność
- 333. pędzić
- 334. piękne wizje przyszłości
- 335. plan
- 336. płytkość
- 337. po co?
- 338. po co mi to?
- 339. początek
- 340. poczucie porażki
- 341. poczucie siły tworzenia w izolacji ze światem zewnętrznym
- 342. poczucie straty czasu
- 343. poczucie winy

-
344. poczucie zagrożenia
 345. podzielenie
 346. podziękowania dla ludzi, których spotkałam
 347. podróż
 348. pokuta
 349. połączenie ze światem
 350. po przepoczwazczeniu – motyl wolno frunący – ma perspektywy
 351. poruszenie
 352. porządek
 353. poszukiwanie
 354. poszukiwania
 355. poszukiwanie swojej drogi
 356. pośpiech
 357. potrzebne
 358. potrzebuję
 359. potwierdzenie
 360. powietrze
 361. powinnam
 362. powodzenie
 363. powolny łąd
 364. powołanie do pomagania
 365. poznanie
 366. praca
 367. prawdziwa radość
 368. prawdziwy smutek
 369. prawie pełnia
 370. precyzyjność
 371. problem
 372. proces
 373. promień
 374. próba własnych sił i możliwości
 375. przebłysk
 376. przebłycki widzenia radości
 377. przed siebie
 378. przejrzystość
 379. przejście... jest jak... nie tak straszne, jak je wcześniej malowałam... (góry)
 380. przekraczanie
 381. przemieszczanie
 382. przenikanie
 383. przepływ
 384. przeskoczenie bariery niemożności
 385. przestrzeń
 386. przeszłość
 387. przewidywalny
 388. przyjaźń
 389. przyjemne zmęczenie po dobrze wykonanej pracy
 390. przyjemność
 391. przymus
 392. pulsowanie
 393. pustka

- 394. pytania
- 395. pytania???
- 396. pytanie
- 397. radość
- 398. radość nowego
- 399. razem
- 400. realne przeżywanie świata
- 401. refleksje
- 402. rezygnacja
- 403. rodzina
- 404. rozczarowanie
- 405. rozedrganie
- 406. rozluźnienie
- 407. rozmyty
- 408. rozpacz
- 409. rozproszenie
- 410. rozruch
- 411. rozterki
- 412. rozum
- 413. rozwijam się
- 414. rozwój
- 415. rozwój wnętrza
- 416. rozwój zainteresowań
- 417. równowaga
- 418. różnorodność
- 419. różnorodność przy pewnym kierunku
- 420. ruch
- 421. sama
- 422. sama – nie sama
- 423. samoakceptacja
- 424. samodzielne życie
- 425. samodzielność
- 426. samokształcenie
- 427. samoocena
- 428. samopoznanie
- 429. samorealizacja
- 430. samotność
- 431. satysfakcja
- 432. schematy
- 433. sens
- 434. silne emocje przeciwstawne, wielobarwne, wyłonione z tła
- 435. siła
- 436. skoncentrowany
- 437. skrytość
- 438. skupienie na odczuwaniu i uczuciach
- 439. słodko-gorzki
- 440. słońce
- 441. smutek
- 442. spełnienie
- 443. splątanie

-
444. spokojność
 445. spokojny
 446. spokój
 447. sport
 448. spory strach
 449. spotkanie
 450. spójność
 451. stagnacja
 452. stan
 453. strach
 454. stres
 455. strach troszkę zbladł
 456. strzały w kosmos
 457. subtelność
 458. sukces
 459. swoje miejsce
 460. szarość
 461. szlaban
 462. stosunki społeczne
 463. sztuczna woda
 464. sztuczność
 465. sztywność
 466. szukanie
 467. ściskanie
 468. śmiech
 469. śmierć to początek
 470. środek
 471. świadomość
 472. świadomość siebie
 473. świadomość własnych uczuć i emocji
 474. świat
 475. światło
 476. tak, to jest to
 477. tempo
 478. terapia
 479. terapia grupowa
 480. teraz wszystko wyraźniej czuję
 481. terazniejszość
 482. też dla innych
 483. tło, figura
 484. tolerancja
 485. trochę bezbarwny
 486. trudniejsze emocje
 487. trudność
 488. trzymanie
 489. trzymanie się zasad i norm zbyt sztywne
 490. tu i teraz
 491. tworzenie
 492. twórczość
 493. ucieczka

- 494. uczucie pozbawienia sensu
- 495. ufność
- 496. ukryte pragnienia
- 497. ukryty ból
- 498. ulga
- 499. umiejętności
- 500. umiejętność odczytywania nowych emocji i potrzeb
- 501. umiejętność uczenia się
- 502. umiejętność zaspakajania swoich potrzeb
- 503. umysł
- 504. uporządkowanie
- 505. uśmiech
- 506. uświadomienie sobie (pełniejsze) własnego JA
- 507. utrata
- 508. utrata nadziei
- 509. uważność
- 510. ważne
- 511. wątpliwości
- 512. wdzięczność
- 513. weryfikacja
- 514. wesoły
- 515. wewnętrzny chaos
- 516. wiara
- 517. wiatrak
- 518. wibracja
- 519. widzenie katastroficzne
- 520. wiedza
- 521. wiele możliwości
- 522. wiele przemyśleń
- 523. wielkie nadzieje
- 524. wielość
- 525. wiem
- 526. wiem, że nie wiem
- 527. więcej mnie
- 528. większa motywacja
- 529. większa możliwość wyrażania emocji
- 530. większa pewność
- 531. większa spontaniczność
- 532. większa świadomość
- 533. większa świadomość własnego JA
- 534. większa świadomość poszerzenia granic własnego JA
- 535. większe nieokreślenie
- 536. większy dynamizm
- 537. wir
- 538. wiry
- 539. wkurzenie
- 540. własna wartość
- 541. własne decyzje
- 542. woda
- 543. wolność

-
544. wsparcie
 545. współbrzmienie = rezonans
 546. wyalienowanie
 547. wybieram świadomie
 548. wybrałem życie...
 549. wycofanie
 550. wygodnictwo
 551. wykształcenie
 552. wymiana między światem wewnętrznym a zewnętrznym
 553. wypełnienie
 554. wyprawy
 555. wypustkowy
 556. wyraźne zasady
 557. wyspa
 558. wyraźnie
 559. w zasięgu ręki
 560. wzrost
 561. zaangażowanie
 562. zabawa
 563. zachodzenie
 564. zaciekawienie
 565. zadowolenie
 566. zagubienie
 567. zainteresowania
 568. zamek
 569. zamęt
 570. zamglony
 571. zamknięcie
 572. zamknięcie się w sobie
 573. zapal
 574. zarysowania
 575. zasady
 576. zaskoczenie
 577. zastój
 578. zaufanie
 579. zawirowanie
 580. zbiory doświadczeń
 581. zdecydowanie
 582. zdeptanie
 583. zdziwienie
 584. zgoda
 585. zgoda na siebie
 586. z kim?
 587. złączenie, ale bez inwazji
 588. złość
 589. złość (ale ekspresja, impuls do działania)
 590. złoty smutek
 591. zmęczenie
 592. znajomi
 593. znalezienie

594. zniechęcenie

595. zrozumienie

596. zróżnicowana wiedza

597. zwątpienie

598. zwiastun powodzeń, pomyślności, harmonii

599. żal

600. życie

601. życie towarzyskie

602. życie w świecie fantazji i wyobrażeń

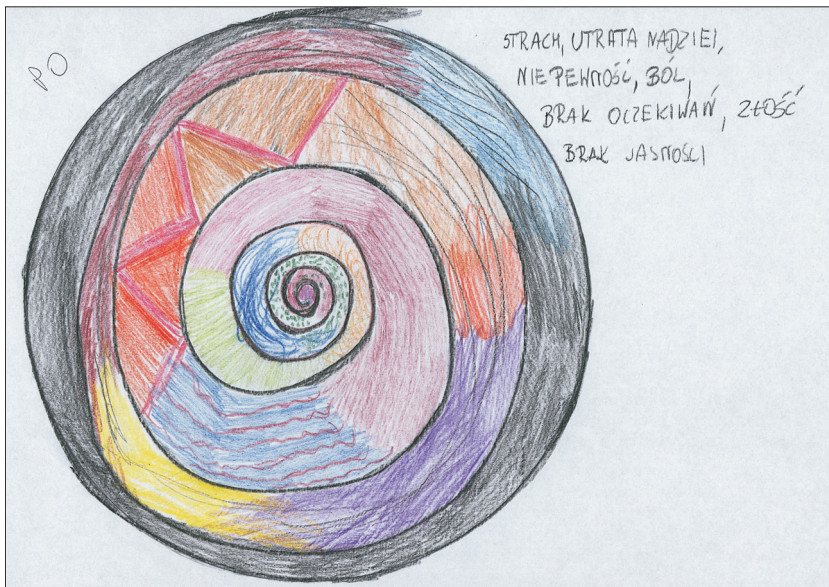
603. życzliwość innych ludzi

604. żywioł

Załącznik 3

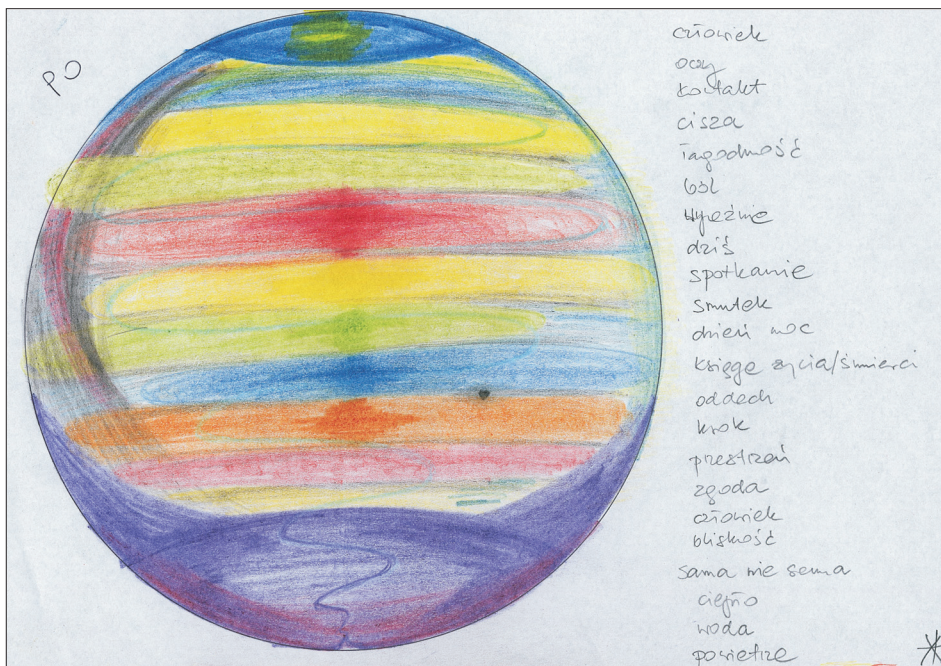
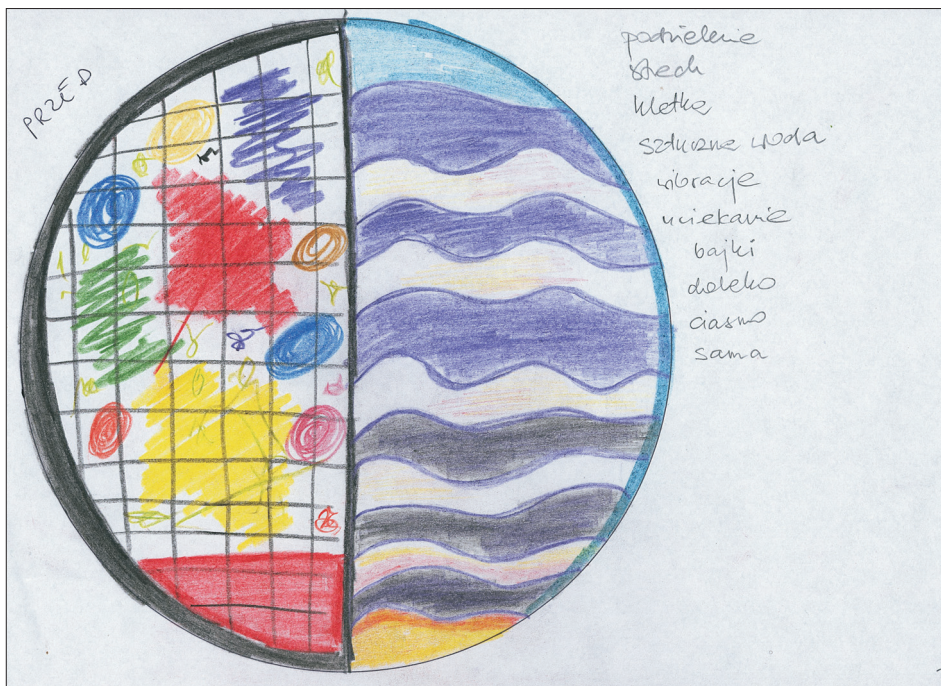
Przykładowe mandale wraz z komentarzami, wykonane przez uczestników badań.

Osoba A

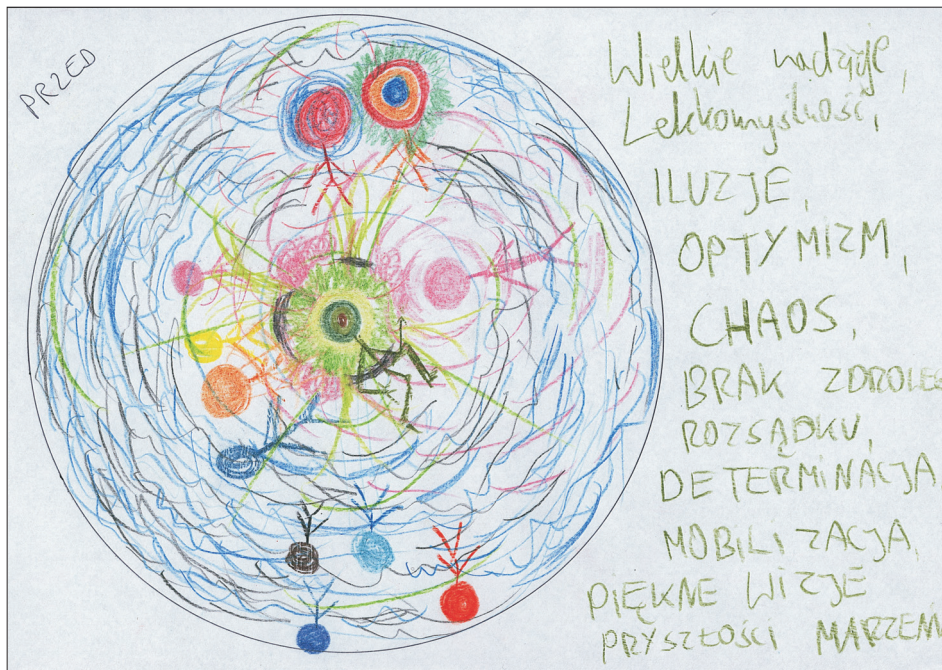


Źródło: badania własne.

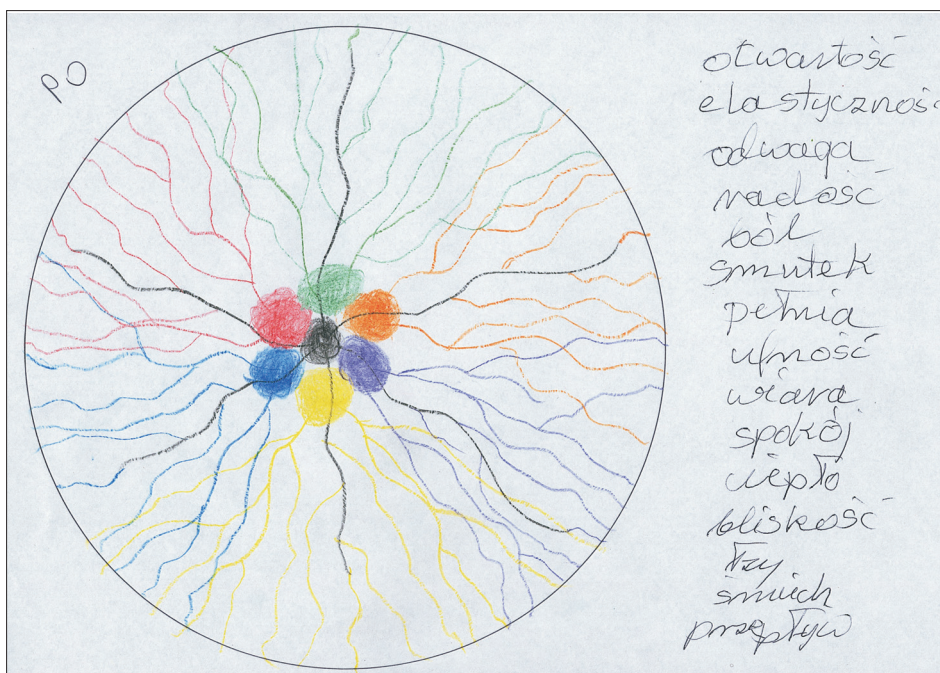
Osoba B



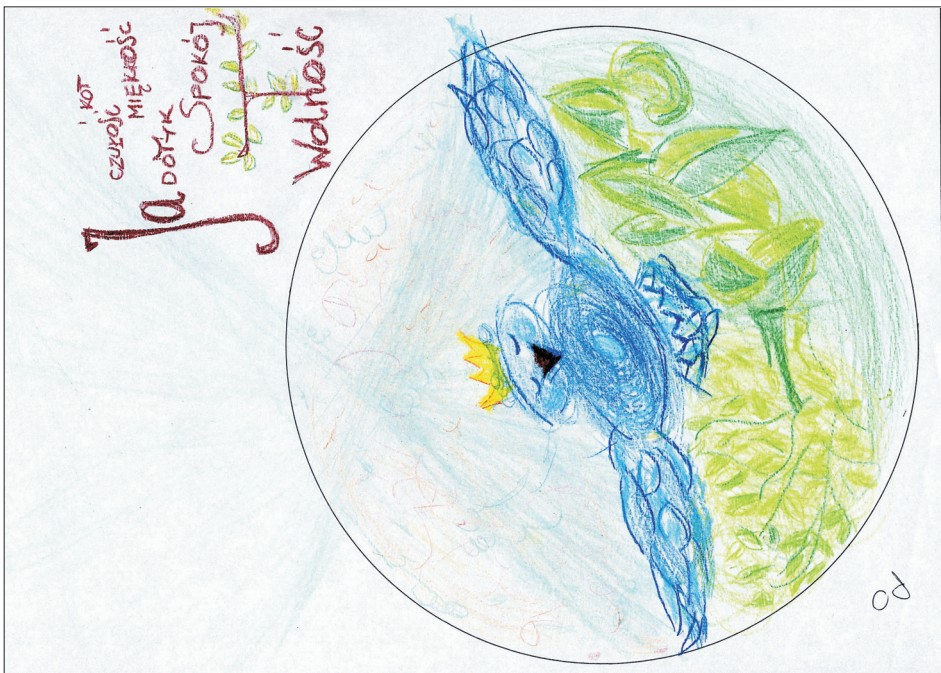
Osoba C



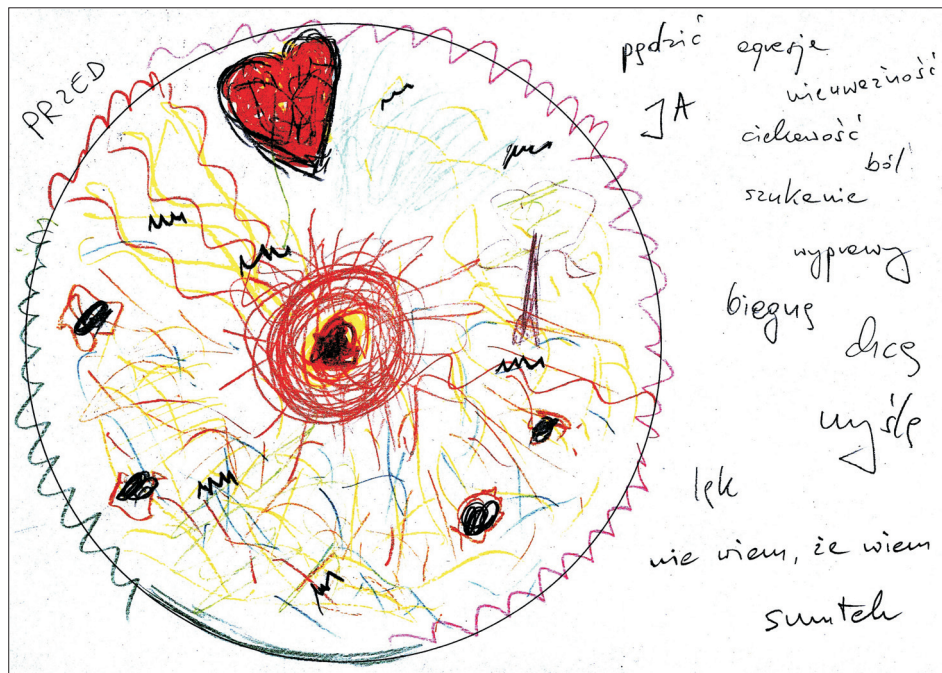
Osoba D



Osoba E



Osoba F



Indeks nazwisk

- Adamski F. 146
Allport G. W. 212, 213
Aronson E. 204, 205
Aspy D. 82, 216, 235
- Bańka J. 78
Bastian A. 20
Bauman T. 193, 196, 197, 240, 270
Beauvoir S. de 143
Beisser A. R. 172, 173
Bernstein B. 64, 74
Blankertz S. 35, 125, 155
Bohr N. 122, 127
Bolen J. S. 124, 137, 139, 167
Bongers D. 214
Borowska T. 48, 143, 270
Bortnowska H. 133
Botkin J. W. 32, 172
Bourdieu P. 64
Bronk A. 194
Brown G. I. 35, 40, 56, 68
Brühlmeier A. 77
Bruner J. 30
Brzezińska A. 198, 203, 251
Buber M. 53, 82, 94, 95, 140, 146, 153
Buddrus V. 42, 54
Burley T. 217
Bürmann J. 107, 108
Burow O.-A. 13, 35, 40, 42, 43, 46, 49, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 66, 67, 68, 69, 78, 88, 89, 106, 112, 223, 243, 252
- Camus A. 140, 142, 143
Capra F. 121, 122, 126, 127, 136
Chmaj L. 38
Chu V. 93, 163, 164
Clarkson P. 155
- Coelho P. 101
Cohn R. 40, 49
Csikszentmihalyi M. 136, 204, 205, 251
Czuang-Tsy 123, 124, 127
Czykwin E. 212
- Dąbrowski K. 251, 252
Dalajlama 133, 165
Dauber H. 21, 27, 29, 30, 31, 44, 61, 66, 75, 87, 138, 139, 167, 174
Dawid J. W. 76
Derbis R. 239, 270
Dewey J. 38
Diolosa C. 125
Doktor T. 124
Doubrawa E. 125, 155
- Egan G. 83, 84, 110, 201
Eichelberger W. 26
Elmandjra M. 32
Erikson E. H. 207
- Farau A. 49
Felson R. B. 33
Fincher S. F. 223, 224, 227, 228, 241, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263
Fitts W. H. 218
Folkierska A. 195
Frankl V. E. 213
Freud Z. 39, 42, 153, 154, 157, 167, 206, 207, 217, 241, 262
Friedländer S. 167
Fromm E. 44, 86, 138, 146, 153, 157, 159, 175, 208
Fuhr R. 45, 46
Fukuyama F. 29, 30

- Gadamer H.-G. 25, 100, 194
Gałdowa A. 142
Gaschke S. 54
Gasiul H. 218
Ginger A. 48
Ginger S. 48, 109, 155, 156, 158, 163, 169, 170, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 268, 284
Giorgi A. 36, 213
Glasenapp H. von 128, 129
Goleman D. 93
Goodman P. 36, 40, 64, 163
Góralczyk E. 98
Górniewicz J. 9
Gould P. 228, 241, 242, 243, 257
Grof S. 158, 173, 174, 175
Grzegołowska-Klarkowska H. 142
Grzymała-Moszczyńska H. 134
Grzywak-Kaczyńska M. 213
Gurycka A. 203
Gutek G. L. 18, 21, 115, 141, 144
- Hall C. S. 38, 148
Hanh T. N. 89, 127
Hefferline R. F. 157, 163
Hegel G. 140
Heidegger M. 30, 140, 142
Heinel J. 108
Hellinger B. 109
Herbut J. 145
Hinte W. 80
Hock R. R. 214
Holt J. 60, 72, 101, 102
Honderich T. 142, 143
Horney K. 42, 153, 155, 157, 198, 199, 208
- Illich I. 23, 25, 33, 64
Ineichen H. 270, 271
- Jabłoński W. 126
James W. 175, 204
Janowski A. 27, 98
Jarymowicz M. 82, 210, 211
Jaspers K. 130, 131, 132, 140
John O. P. 38, 116, 200, 202, 206, 210, 215, 235, 236, 240, 243
- Jung C. G. 108, 109, 121, 122, 167, 175, 217, 226, 227, 239, 241, 259, 261, 262, 284
- Kapleau P. 103
Kapuściński R. 165
Kasperek E. 225
Kellogg J. 228, 261
Kelly A. V. 19
Kerschensteiner G. 38
Key E. 38
Kierkegaard S. 140, 141
Klimowicz G. 98
Koffka K. 147, 153
Köhler W. 39, 147, 148, 153
Kołakowski L. 122, 123
Komeński J. A. 284
Konarzewski K. 233
Kopaliński Wł. 81, 102, 128
Korczak J. 28, 108
Kościelniak M. 79, 82, 97, 215, 216, 235
Kosiorek M. 102
Kowal J. 13, 197, 272
Kowalik S. 239
Kozielecki J. 203, 210, 211
Kraft U. 133
Kuderowicz Z. 193
Kuroń J. 28
Kwiatkowska H. 18, 19, 77, 110, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263
Kwieciński Z. 17, 18
- Lao-Tsy 109, 121, 123, 129, 138
Legowicz J. 107
Lewin K. 148
Liebau H. 256
Lindzey J. 148
Littleton C. S. 128
Lorenz K. 107
Lösch H. 27
- Łaguna M. 206, 213, 215
Łobocki M. 145, 146
Łukaszewski W. 210, 211
- Mackewn J. 155
Magge B. 142

- Malitza M. 32
 Marcel G. 140
 Marcus E. H. 36
 Marotzki W. 154
 Maslow A. 17, 40, 136, 139, 175, 199, 200, 212
 Matłosz E. 149, 150
 McLaren P. 196
 McLuhan M. 33
 Mead M. 30
 Meighan R. 27, 98
 Mellibruda J. 160
 Mello A. de 78, 84, 105
 Melosik Z. 10, 32, 33
 Mencil Z. 43
 Metzger W. 39
 Mietzel G. 20, 26, 29, 195, 283
 Mikołajewicz W. 130
 Miller A. 82
 Mindell A. 111, 113, 114, 128, 167, 168
 Montessori M. 28, 75
 Moore Th. 45
 Mounier E. 141, 145
 Murgatroyd S. 82
 Murzyn A. 143, 146, 281

 Nalaskowski A. 27
 Naranjo C. 47, 158
 Nęcka E. 137
 Nęcki Z. 186, 187
 Nowak M. 43, 144, 146
 Nowak-Dziemianowicz M. 43

 Okoń W. 18, 68
 Orth I. 43, 160
 Orzechowski J. 137
 Oster G. D. 228, 241, 242, 243, 257

 Pankowska K. 70
 Passeron J. C. 64
 Passons W. R. 162
 Perls F. S. 36, 40, 45, 106, 107, 128, 140, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 164, 167, 204, 216, 218, 249
 Pervin L. A. 200, 202, 210, 215, 235, 236, 240, 243
 Petit M. 163, 168, 169

 Petzold H. 35, 40, 43, 44, 56, 68, 107, 160, 219
 Pietraszko J. 44, 86
 Pilch T. 193, 196, 197, 241, 270
 Piotrowski K. T. 68
 Popek S. 153, 224, 227, 228, 239, 255, 256, 257, 263, 264
 Popielski T. 143
 Postman N. 24, 25
 Prengel A. 35
 Przesmycka-Kamińska J. 44, 86
 Puślecki W. 75

 Rajneesh B. S. 192
 Rawson Ph. 226
 Reichel R. 38
 Reut M. 23
 Reykowski J. 210, 211, 218
 Rogers C.-R. 17, 23, 36, 40, 60, 78, 79, 81, 82, 83, 91, 95, 96, 97, 135, 136, 146, 191, 192, 193, 200, 201, 202, 203, 206, 214, 215, 216, 235, 243, 244, 283
 Rozet I. 153
 Rubacha K. 18
 Rubeau M. P. 42, 52, 57, 58, 59, 69, 112
 Rylke H. 98

 Saint-Exupéry A. de 22
 Sartre J.-P. 140, 141, 143
 Satir V. 90
 Scala E. 38, 62
 Scherpp K. 40, 66
 Schoenebeck H. von 27, 73, 91, 146
 Seel H. 26, 29, 35, 59, 60
 Siek S. 214
 Sieper J. 107, 219
 Sikorski W. 256
 Sillamy N. 256
 Sills Ch. 36, 47, 117, 147, 149, 150, 152, 155, 158, 160, 162, 163, 165, 166, 169, 239
 Simon B. F. 148
 Skinner F. B. 209
 Słońska Z. 225
 Smuts J. 116, 153, 156
 Sobczak J. 37, 38

- Stierlin H. 148
Straś-Romanowska M. 10, 141, 143, 144,
235
Strumiłło A. 227
Suls J. M. 33
Suzuki D. T. 128, 130, 132, 153
Szczepańska N. 191, 199
Szewczuk W. 149, 151, 152, 203, 207
Szmidt K. J. 68
Szymański M. M. 37
Szymura B. 137
Szyszkowska M. 250
- Śliwerski B. 11, 12, 13, 20, 40, 54, 55,
58, 63, 66, 67, 112, 113, 146, 285
- Tarnowski J. 143, 144
Tesser A. 33
Tolman E. C. 209
Tomaszewski T. 148, 149, 191
Truck P. 76
Tubbs W. 249
Tucci G. 225, 227
- Uchnast Z. 209, 214
- Walker W. 155
Watson J. 209
Way B. 70
Weingarten Ch. 24, 25
Wertheimer M. 148, 153
West S. G. 236
Widera-Wysoczańska A. 142, 144, 241,
252
Wilber K. 175
Willys M. 226
Witkowski L. 10, 207
Wojciechowski M. 105
Wołoszyn S. 37, 38, 77
- Yalom I. D. 81, 146
- Zaborowski Z. 210, 211, 250
Zimbardo P. G. 206, 209, 212
Zinker J. 56, 57
- Żbikowski T. 124
Żłobicki W. 98, 214

Indeks pojęć

- antropologia 40, 44, 160, 162
autorytet 44, 86, 102
- badania ilościowe 197
badania jakościowe 196, 197
barwy 226, 230, 231, 239, 240, 242, 247,
248, 255, 256, 257, 263, 264, 266,
267, 268, 269, 270, 284
behawioryzm 151, 212
buddyzm 125, 128, 129, 130, 131, 132,
133, 134, 140, 153, 157, 165, 288,
289, 291, 295, 300
buddyzm zen 128, 129, 130, 132, 138,
140, 153, 157
- całościowe postrzeganie 48, 116, 151,
152, 156
centrum edukacyjne 73, 74
chronos 134, 139, 140
confluent education 40
cykl doświadczania 163, 165, 168, 169,
236
cykl kontaktu 217
- defleksja 170
desensytyzacja 169
dialog 80, 91, 93, 95, 127, 133, 299,
301
domykanie całości 161
drama 69, 70
dualizm 57, 138
- edukacja 18, 19, 29, 46, 55, 57
edukacja holistyczna 62, 67, 74
edukacja nauczycieli 77
egotyzm 170
egzystencjalizm 140, 141, 142, 143, 144,
299
- empatia 81, 82, 83, 216, 258, 260
entelechia 199
- facylitacja 78, 79, 81, 82, 83, 84, 93, 94,
96, 101, 174
fenomenologia 36, 43, 71, 124, 143, 153,
196, 200, 206, 213, 214, 215, 235,
236, 239, 284, 288
figura 117, 151, 152, 164, 165
figura i tło 161
filozofia buddyjska 122
filozofia egzystencjalna 153, 196, 284
filozofia grecka 126
filozofia Wschodu 48, 121, 122, 123,
126, 128, 130, 134, 193, 226
filozofia zen 42, 89, 118, 120, 128
- globalizacja 22
- holizm 48, 58, 117, 122, 123, 127, 153,
156, 160, 219
holonomia 127
humanistyka 12, 39, 191, 192, 193, 194,
195, 235, 302
humanizacja uczenia się 21
- introjeksja 170
- Ja 18, 91, 97, 157, 162, 200, 201, 203, 204,
205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212,
213, 214, 215, 216, 217, 218, 240, 243,
246, 249, 250, 288, 291, 294, 301
- kairos 134, 139, 140
kompetencje 110
kompetencje nauczyciela 87, 88
komplementarność 77, 110, 197
konfluencja 170

- kongruencja 97, 216
konsumpcjonizm 32, 33
kontrakt wychowawczy 71, 97, 98, 99, 100
kreatywne środki dydaktyczne 68, 69, 70, 106
kształcenie nauczycieli 110
kształcenie pedagogiczne 105, 106, 109, 110, 281
- luka ludzka 172
- mandala 12, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 252, 255, 264, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 280, 284, 290, 293, 301
- medytacja 63, 129, 132, 133, 134, 135, 165, 226, 227, 228, 298
- metodologia 269, 301
- metodologia badań 17, 29, 33, 39, 104, 134, 135, 148, 156, 191, 193, 194, 196, 197, 203, 204, 210, 215, 216, 226, 235, 236, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 252, 269, 270, 273, 275, 276, 279, 284, 290, 292, 295, 297
- nastawienie ukierunkowane na osobę 95, 96
- nauczanie 19, 20, 25, 26, 27, 29, 37, 44, 45, 46, 48, 53, 55, 58, 59, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 78, 80, 86, 88, 103, 105, 112, 113, 283, 285, 288, 294
- nauczyciel 78, 87, 103
- Nowe Wychowanie 37, 38, 43, 301
- obraz siebie 12, 198, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 221, 235, 238, 239, 240, 243, 244, 247, 248, 255, 256, 270, 272, 276, 280, 295
- ocenie 57, 73, 74, 83, 88, 89, 92, 93, 100, 183, 285
- organizmiczna samoregulacja 164
- Osoba przyszłości 202
- osobotwórcze uczenie się 56, 69, 70
- paradoksalna teoria zmiany 171, 173
- paradygmat badań 194, 195, 196, 197
- pedagogika Gestalt 11, 18, 35, 37, 40, 43, 46, 49, 57, 58, 66, 69, 78, 84, 106, 107, 110, 112, 302
- pedagogika humanistyczna 17, 77, 191
- pentagram 219, 220
- personalizm 145, 146
- podejście nastawione na osobę 36, 81, 201, 202, 215
- podejście skoncentrowane na osobie 55, 67, 201
- podmiotowość 10, 12, 19, 28, 36, 45, 91, 95, 98, 144, 188, 302
- popkultura 32, 175
- postmodernizm 193
- postpedagogika 27, 74, 91, 92, 146
- proces doświadczania 49
- proces kontaktu 45
- projekcja 170
- przemoc strukturalna 53, 64, 73
- przemoc symboliczna 64, 73, 74, 270
- przeptyw 126, 127, 134, 136, 137, 139, 140, 245, 247, 290
- przeżycie 144, 239
- psychoanaliza 39, 153, 156, 157, 159, 163, 167, 206, 209, 212, 291
- psychologia Gestalt 35, 39, 40, 147, 148, 153, 215
- psychologia humanistyczna 17, 91, 96, 173, 212, 214
- psychologia transpersonalna 173, 174, 175
- psychoterapia 10, 11, 12, 13, 17, 35, 36, 40, 46, 79, 106, 110, 128, 130, 135, 140, 147, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 173, 174, 175, 191, 201, 216, 228, 236, 240, 284, 286, 290, 291, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 301, 302
- psychoterapia Gestalt 11, 12, 35, 36, 40, 55, 78, 106, 130, 140, 147, 154, 156, 158, 159, 160, 162, 163, 169, 175, 215, 216, 236, 237, 284, 286, 297, 298, 302
- reformowanie szkoły 23, 107
- relacje interpersonalne 22, 87, 113

- relatywizm kulturowy 30
 retrorefleksja 170
 rola zawodowa 23, 44, 60, 85, 86, 94,
 106, 201, 233, 289
 rozwiązywanie konfliktu 93, 94
 rozwój 9, 10, 12, 18, 19, 21, 25, 27, 29,
 30, 31, 35, 45, 46, 54, 58, 59, 63, 70,
 71, 72, 73, 77, 79, 83, 88, 90, 95, 97,
 101, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 112,
 113, 125, 130, 133, 140, 145, 146, 148,
 151, 159, 160, 162, 163, 167, 169, 172,
 191, 193, 196, 198, 199, 200, 201,
 202, 203, 207, 208, 212, 213, 214,
 226, 227, 228, 234, 236, 237, 243,
 250, 251, 252, 260, 267, 269, 270,
 271, 272, 274, 276, 277, 279, 280, 281,
 283, 284, 285, 288, 291, 292, 294,
 295, 301, 302
 Ruch Rozwoju Potencjału Ludzkiego
 158

 samoaktualizacja 146, 200, 214, 270
 samoregulacja 161, 165
 samoświadomość 55, 57, 74, 75, 83, 86,
 107, 110, 114, 136, 159, 160, 169, 201,
 211, 212, 216, 240, 242, 250, 251,
 302
 socjologia edukacji 20
 spotkanie 53, 57, 62, 77, 80, 81, 87, 89,
 90, 95, 99, 103, 108, 109, 133, 139,
 146, 150, 171, 183, 197, 225, 236, 239,
 245, 247, 249, 288, 293
 spotkanie JA – TY 53, 95, 112
 streetteacher 74
 streetworker 74
 struktura zajęć w podejściu Gestalt 61
 symbolika barw 256, 257, 264, 267,
 269
 szkoła 20, 26, 27, 93, 104

 świadomość 44, 55, 67, 94, 97, 108, 110,
 131, 132, 134, 135, 136, 141, 148, 153,
 159, 160, 164, 167, 174, 175, 200, 209,
 212, 226, 263, 285, 292

 TAO 121, 122, 124, 137
 taoizm 123, 125, 127, 129, 140, 295
 teoria dezintegracji pozytywnej 251
 teoria pola 148, 149, 150, 151, 153, 215,
 295, 296
 tło 117, 151, 161, 164
 treści kształcenia 45
 tu i teraz 49, 55, 56, 67, 69, 97, 113, 151,
 153, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 167,
 169, 174, 215, 217, 229, 239, 243
 twórcza pustka 167

 uczeń 27
 udzielanie wsparcia 13, 31, 35, 54, 73,
 78, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 89, 93, 94,
 95, 106, 107, 109, 110, 112, 146, 158,
 169, 173, 188, 193, 196, 202
 ukryty program 91
 umiejętności interpersonalne 84
 uzależnienia 80, 301

 wgląd 11, 69, 84, 110, 134, 135, 136, 137,
 148, 302
 wiedza 45
 władza w edukacji 83, 92
 wolność 23, 246, 260, 285
 wspierane rozwoju 84
 wspieranie rozwoju 54, 84, 90
 wu wei 125
 wychowanie 9, 11, 18, 30, 38, 40, 65, 71,
 76, 91, 94, 98, 112, 114, 145, 146, 155,
 287, 288, 292, 293, 298, 299, 300,
 301, 302

 yin i yang 48, 121, 122, 125, 127

 zakłócenia cyklu doświadczania 169
 zdrowie psychiczne 251



Wiktor Żłobicki (ur. 1955 r.) doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Teoretyk i praktyk edukacji, pracował jako pedagog szkolny, wychowawca dzieci z obniżoną normą intelektualną i dzieci niedosłyszących, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, muzyki, języka polskiego. Absolwent rocznego stażu z edukacji psychologicznej w Instytucie Terapii Gestalt w Krakowie oraz międzynarodowych szkoleń warsztatowych prowadzonych przez Stephena Schoena, Michèle Combeau, Anne i Jean-François Aillaudów oraz Thomasa Schwingera. Odbył staże naukowe w Wiedniu, Hanowerze, Münster, Kassel, Lucernie, Dreźnie i Darmstademie. Autor książek: *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej* (Kraków 2000), *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją* (Kraków 2002) oraz ponad sześćdziesięciu publikacji naukowych. Współpracownik niemieckiego instytutu Freundschaft mit Kindern, członek Gestaltpädagogische Vereinigung w Berlinie, członek rady naukowej czasopisma „Gestalt”. Zainteresowania badawcze: teoria wychowania, pedeutologia, pedagogika humanistyczna, współczesne alternatywne nurty pedagogiczne.

Kontakt:
Instytut Pedagogiki
Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. J. W. Dawida 1
50-527 Wrocław
tel./fax (0-71) 367-23-16
e-mail: wikzlob@ks.k.pl

Czy we współczesnym świecie wiedza jest sprzedawanym i kupowanym towarem, od którego zależy prestiż społeczny i status materialny człowieka? Czy zysk ze zdobytej wiedzy nie przysłania rozwoju osobistego? W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania, ważne wydaje się rozstrzygnięcie, czy istotą edukacji jest kierowanie rozwojem, czy też wspomaganie rozwoju?

Autor z perspektywy pedagogiki humanistycznej analizuje filozoficzne, antropologiczne, psychologiczne i psychoterapeutyczne podstawy podejścia Gestalt w edukacji, przedstawia wyniki swoich badań nad rozwojem osobistym człowieka. Gestaltowska wizja edukacji opiera się na założeniu, że człowiek potrzebuje wsparcia w swoim rozwoju, by w poczuciu podmiotowości i sprawstwa, w kontakcie z otoczeniem społecznym rozumiał siebie i otaczający go świat, a także wykorzystał optymalnie własny potencjał intelektualny, duchowy, cielesny i emocjonalny.



Zamówienia prosimy kierować:
Oficina Wydawnicza „Impuls” – Dział Handlowy
tel./fax (012) 422 41 80, 422 59 47
e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
www.impulsoficyna.com.pl