

Narcystyczna szkoła

Jarosław Jagieła

Narcystyczna szkoła

O psychologicznej
rzeczywistości szkoły

 **Rubikon**
WYDAWNICTWO

Księgarnia**Rubikon**.pl

© Copyright by Wydawnictwo Rubikon

Kraków 2007

Redakcja i korekta:

Anna Grochowska-Piróg

Projekt okładki:

Katarzyna Raputa

Skład i łamanie:

Andrzej Witek

ISBN 978-83-89947-36-6

Wydawnictwo **Rubikon**

30-376 Kraków, ul. Zakrzowiecka 39 D

tel./fax: 012 263 60 72

e-mail: rubikon@rubikon.krakow.pl

www.wydawnictworubikon.pl

Druk: Drukarnia RAFAEL, tel. 012 656 40 13

KsiegarniaRubikon.pl

Spis treści

Przedmowa	11
------------------	-----------

Rozdział I

Gry psychologiczne w szkole	15
Gry ratownicze	33
Gry erotyczne	35
Gry wdzięczności	38
Gry przeszkadzające	40
Gry kusicielskie	42
Gry uspokajające	44
Gry upokarzające	45
Gry pasywności	48
Inne gry	51

Rozdział II

Uczniowska pasywność	55
-----------------------------	----

Rozdział III

Samotność ucznia	69
Samotny uczeń	74
Pomoc w samotności	79

Rozdział IV

Uczeń jedynak	86
Kim są jedynacy?	87
Zalety i wady bycia jedynakiem	88
Portret psychologiczny jedynaka	89
Rodzice i rodzina jedynaka	92
Kontakty nauczyciela z rodzicami jedynaka	95
Jedynacy-przedszkolacy	97
Jedynak w klasie	100
Trudni jedynacy	105

Przyjaźnie i popularność jedynaków w klasie ____ 107

Jak im pomóc? _____ 110

Rozdział V

Autentyczność uczniowskiego sukcesu _____ 112

„Książęta” _____ 113

„Żaby” _____ 115

Różnice _____ 116

Autentyczność i autonomia _____ 119

Rozdział VI

Narcystyczna szkoła _____ 122

Co to jest narcyzm? _____ 122

Narcystyczna kultura naszych czasów _____ 126

Kultura szkoły _____ 130

Narcyzm w szkole _____ 133

Narcystyczny dyrektor szkoły _____ 140

Czy istnieje jakieś rozwiązanie? _____ 142

Rozdział VII

Trudny uczeń _____ 146

Kim jest trudny uczeń? _____ 149

Dlaczego uczeń jest trudny? _____ 153

Użyteczna diagnoza – profil zachowań _____ 157

Rozdział VIII

Rozważne zaangażowanie nauczyciela _____ 160

Obszary wspólnych problemów _____ 161

Brak doświadczenia lub wypalenie _____ 170

Typowa kolejność następstw _____ 172

Rozdział IX

Skrzywdzone dzieci naszej psychiki _____ 178

Komputer w szkole (współautor Z. Łęski)	198
Komputer–dydaktyk	199
Gry komputerowe uczą	201
Internetowa rzeczywistość	203
Relacja człowiek – komputer	204
Możliwość zewnętrzna i wewnętrzna	208
Pułapki komputeryzacji	209
Nic nie zastąpi człowieka	212
 Bibliografia	 215

Przedmowa

Rzeczywistość psychologiczną szkoły trudno opisać za pomocą niewielu jednoznacznych kategorii i nie budzących wątpliwości kategorii pojęciowych. Nie sposób bowiem wymienić bogactwo zdarzeń i myśli, postaw i uczuć, pragnień czy działań, jakie można dostrzec w szkolnej społeczności. Stąd też prezentowana książka dotyczy wybranych kwestii oraz zagadnień. W praktyce i w rzeczywistości szkolnej najważniejsza i niepowtarzalna, jedyna w swoim rodzaju, jest relacja, jaka zachodzi między uczniem i nauczycielem. Więź łącząca dziecko i osobę dorosłą, zastępującą mu w jakimś sensie rodziców. Związek, jaki powstaje między tym, który może być przewodnikiem, a tym, który pragnie się dopiero czegoś dowiedzieć i szuka swojej drogi w życiu. Jest to relacja, która w najlepszym wypadku łączy mistrza z adeptem. Jakość tego zdarzenia decyduje zawsze o tym, czym szkoła w swej istocie jest, a czego niejednokrotnie bywa pozbawiona, co sprawia, że przestaje być miejscem rozwoju stając się polem walki i rywalizacji.

Tytuł książki nawiązuje do jednego z rozdziałów, który opisuje zjawisko ujawniające się obecnie coraz częściej – narcystyczne oblicze obecnego systemu edukacji. Okazuje się bowiem, że narcyzm, choć jest cechą typowo ludzką, może również dotyczyć instytucje. Tekst ten jest wyrazem niepokoju o kształt i przyszłe losy szkoły, ale wyraża także

obawę o kierunek przeobrażeń naszej współczesnej kultury. Kultury, której szkoła była zawsze, i jest po dzień dzisiejszy, niezbywalną częścią. Chodzi o taką wizję edukacji, w której nastawienie na wąsko rozumiany sukces nie zdominuje relacji między nauczycielami a uczniem, w której będzie miejsce dla rozwoju i wychowania, a nie dla społecznej selekcji. Edukację, w której brak instrumentalnych, przedmiotowych, czy wręcz niejednokrotnie manipulatorskich odniesień międzyludzkich.

Trafnie ujął ten problem jeden z dyrektorów liceum, który po pierwszej edycji tzw. nowej matury napisał: „Zacznijmy od tego, że utożsamianie jakości szkoły z wysokim miejscem w tabeli wyników egzaminu maturalnego to kompromitujący błąd moralny. Szkoła jest przede wszystkim środowiskiem wychowawczym”. A dalej: „Szkoła, w której kształcenie redukuje się do zmagania o lepsze wyniki na egzaminie, to placówka okaleczona. Dobra szkoła powinna pomagać uczniom wyjść na ludzi. I jest jeszcze gorsza niż taka, w której o porządnej nauce zupełnie by zapomniano na rzecz wychowania. Nawiasem mówiąc, sławne technikum, w którym uczniowie włożyli nauczycielowi kubek na głowę, miało całkiem przyzwoite wyniki nauczania”¹. Szkoła, o jaką upomina się ta książka, winna być przede wszystkim miejscem urzeczywistniania wartości w procesie wychowania.

Prezentowana pozycja pragnie znaleźć wspólne obszary łączące problematykę życia szkoły z psychologią. Takim łącznikiem jest bez wątpienia teoria analizy transakcyjnej – jedna z tych koncepcji psychologii społecznej i praktycznej psychoterapii, zapoczątkowana przez Erica Berne’a w połowie lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku, której rolę w rozumieniu zjawisk związanych z interakcjami międzyludzkimi w szkole trudno przecenić. Książka stanowi zbiór

¹ J. Wróbel, *Walka klas*, „Newsweek”, 2005, nr 36, s. 28-29.

artykułów, jakie ukazały się w latach 2004-2005 lub czekają na publikację w kwartalniku „Psychologia w szkole” oraz w czasopiśmie „Charaktery”. Magazyn psychologiczny „Charaktery” jest jedynym w Polsce pismem popularnonaukowym poświęconym psychologii. Jego głównym celem jest propagowanie psychologii jako nauki ciekawej i pożytecznej, przydatnej każdemu w rozwiązywaniu codziennych problemów. Natomiast „Psychologia w szkole” to czasopismo skierowane głównie do nauczycieli. Pogłębia wiedzę psychologiczną tej grupy zawodowej, dając jej także narzędzia psychologiczne, dzięki którym mogą oni radzić sobie ze szkolną codziennością.

Pierwszy rozdział dotyczy psychologicznych gier szkolnych, jako nieprawidłowych i pełnych pułapek stosunków międzyludzkich mogących mieć miejsce na terenie szkoły. Ostatni rozdział odnosi się między innymi do gier komputerowych i możliwości ich wykorzystania w procesie nauczania, jak również optymalnych relacji, jakie winny łączyć człowieka z komputerem. To wymowny, dający wiele do myślenia znak czasów, w jakich żyjemy. Między tymi dwoma rozdziałami odnajdziemy też w książce problemy dotyczące samotności ucznia i jego jedynactwa, pasywności i kłopotów wychowawczych, które może stwarzać oraz optymalnej postawy samego nauczyciela wobec takich trudności. Do niego wszak w głównej mierze adresowana jest ta pozycja.

Książka ta powstała dzięki pomocy wielu osób. Przede wszystkim dziękuję Panu Redaktorowi Robertowi Janikowi z wydawnictwa RUBIKON za rzetelność i sumienność w przygotowaniu tej publikacji. Serdecznie dziękuję również Redaktorowi Naczelnemu czasopism „Charaktery” i „Psychologia w szkole” – Panu Bogdanowi Białkowi, za pełną życzliwości zgodę na wykorzystanie drukowanych tam artykułów.

Autor

Gry psychologiczne w szkole

*W prawdziwej grze życia zawodnik,
sędzia i kibic są jednym i tym samym.*

Janusz Kapusta

Najprościej można powiedzieć, że gra psychologiczna jest rodzajem emocjonalnej pułapki, w jaką niejednokrotnie sami wpadamy i którą równie często zastawiamy na innych. Bywa, że uczestniczymy w niej, nie zdając sobie z tego sprawy. Szkoła jest jednym z wielu tych miejsc, gdzie niepostrzeżenie można wpaść w sieć emocjonalnych pułapek. Dotyczy to w jednakowym stopniu tak nauczyciela, jak i ucznia, choć nie można przecież zapomnieć o innych uczestnikach szkolnej rzeczywistości: rodzicach, władzach szkolnych, publicystach, politykach i innych osobach związanych z wychowaniem i edukacją. Modelem teoretycznym, jakim będę się tutaj posługiwał, jest analiza transakcyjna, w szczególności zaś zawarte w tej teorii zagadnienie gier interpersonalnych.

Analiza transakcyjna (AT) jest jednym z kierunków współczesnej psychologii i psychoterapii. Została zapoczątkowana i rozwinięta w latach pięćdziesiątych przez amerykańskiego psychiatrę i psychoanalityka Erica Berne'a (1910-1970) oraz grono jego bliskich współpracowników. Jednym z podstawowych założeń tej koncepcji

jest, że wszystko, co przeżyliśmy świadomie w życiowym doświadczeniu, zostaje dokładnie zarejestrowane i zgromadzone w naszym mózgu i może zostać w swoisty sposób odtworzone w dowolnej chwili naszego zachowania. Decydujące znaczenie ma tu okres dzieciństwa. Stąd też w analizie transakcyjnej tak jednoznacznie podkreśla się rolę pierwszych kilku lat życia dla uformowania się ostatecznej struktury osobowości i skryptowego scenariusza życiowego jednostki. Jest to kierunek nastawiony na zmianę i osobisty rozwój jednostki, stąd okazuje się niezwykle przydatny dla wszystkich tych, którzy mają pewne trudności w porozumiewaniu się z innymi, pragną zrozumieć konflikty i nauczyć się im przeciwdziałać, chcą zrozumieć problem wygrywania i przegrywania własnego życia, czy uświadomić sobie ukryty program swego postępowania.

Kluczowe znaczenie dla zrozumienia AT mają wyodrębnione przez Erica Berne'a trzy stany Ja, rozumiane jako spójne systemy myśli, uczuć, motywacji czy postaw, połączonych z odpowiadającymi im zestawami wzorców zachowania.

Zgodnie z omawianą teorią, człowiek posiada następujące stany swojego Ja:

- **Ja-Rodzic (R)**, stan będący próbą naśladowania wzorców rodzicielskiego zachowania, będący zbiorem doświadczeń powstałych pod wpływem sytuacji kontrolowanych przez rodziców lub osoby zastępujące rodziców (opiekunów, nauczycieli, trenerów itp.). Są to m.in. wartości, normy, nakazy i zakazy, powinności, polecenia, gotowe programy działań, czynności opiekuńcze i szereg innych. Gdy więc słyszymy takie słowa, jak: trzeba, musisz, należy, nigdy, zawsze itp., znaczy to, że mamy do czynienia z tym właśnie stanem osobowości. Zauważmy, że gdy u jakiejś osoby pojawiają się takie właśnie słowa lub wypowiedzi, dalsza rozmowa

z nią staje się bezdyskusyjna. Jak „trzeba”, to trzeba i nie ma wyboru, jak „muszę”, to muszę i ...koniec.

- **Ja-Dorosły (D)**, stan służący obiektywnej ocenie rzeczywistości, wyraża wszystkie nabyte umiejętności i zdolności służące rozumieniu rzeczywistości i samego siebie. Pozwala dostosować się do aktualnej sytuacji. Jest to obszar naszego Ja, pozwalający nam bezpiecznie poruszać się w otaczającym świecie i przetrwać, dokonywać racjonalnych wyborów i szacować prawdopodobieństwo zdarzeń. Sprawuje on funkcje kontrolne i decyzyjne w odniesieniu do dwóch pozostałych struktur. Dorosły wypowiada się poprzez stwierdzenia: warto, sędzę, według mnie itp.
- **Ja-Dziecko (Dz)**, stan wynikający z utrwalonych w dzieciństwie uczuć, zawiera wszystkie wrodzone i nabyte wzorce popędów oraz reakcji emocjonalnych. Jest to całe bogactwo uczuć przeżywanych przez człowieka, np. lęk, poczucie winy, ciekawość, twórczość i zachwyt itp. Dziecko mówi: „to piękne”, „martwię się dzisiaj”, „kocham cię” itd.

Omawiane stany nie są tylko teoretycznymi konstrukcjami, ale przejawiają się w bardzo konkretny sposób w zachowaniach każdego człowieka – w tym wszystkim, co robimy, mówimy lub sygnalizujemy poprzez komunikaty nie tylko werbalne, ale i niewerbalne. Gdy nauczyciel stwierdza jednoznacznym i niebudzącym sprzeciwu tonem: „To karygodne!” lub „Natychmiast wyjdź z klasy!”, gdy do tego stoi i mówi do siedzącego ucznia, czy wymachuje wskazującym palcem, nie mamy wówczas wątpliwości, że posługuje się swoim stanem Rodzica. Należy dodać, że nauczyciele z racji swojej funkcji i roli społecznej (w jakimś sensie zastępują rodziców) bardzo łatwo i często uruchamiają w sobie ten właśnie obszar Ja. Ale przecież nie tylko. Ten sam

nauczyciel, skarżąc się na swoją nieznosną klasę wobec koleżanek i kolegów lub rodziców na wywiadówce, pozostaje w stanie strukturalnego Dziecka. Jest tak również wtedy, gdy wyraża swój zachwyt, złość, czy zdziwienie. Zastanawiając się nad czymś, przygotowując się do lekcji, starając się zrozumieć zachowania niesfornego ucznia – kształtuje i rozwija w sobie stan Ja–Dorosły. Przy odrobinie dobrej woli i motywacji można nabyć duże kompetencje w rozpoznawaniu omawianych transakcyjnych przejawów osobowości własnej i innych osób.

Podsumowując można powiedzieć, iż stan Ja–Rodzic wywołuje w nas uczucie, że „muszę”, stan Ja–Dziecko mówi nam, że „chcę”, natomiast stan Ja–Dorosły informuje, że „mogę”. „Mogę”, gdy tego „chcę”, a czasem też „muszę” lub „muszę”, gdy jednocześnie „chcę” i „mogę” itd. To stan równowagi psychicznej, o której zapewne marzy każdy z nas. Przepływ energii i informacji przebiega wówczas bez najmniejszych przeszkód pomiędzy poszczególnymi obszarami naszej osobowości. Ale nie zawsze tak bezproblemowa sytuacja ma miejsce.

Nasze wewnętrzne Dziecko płacze wtedy, gdy jego potrzeby nie zostają zaspokojone w sposób należyty. Potrzeby w analizie transakcyjnej nazywane są głodami. E. Berne wyróżnił wprawdzie sześć takich głodów (głód bodźców, akceptacji, kontaktu, seksu, strukturalizacji czasu, potrzeby projektów długoterminowych)², my jednak pozostaniemy przy najczęściej spotykanym, rozłącznym, choć wzajemnie się warunkującym podziale trójstopniowym³. Wyróżniamy więc:

- 1) głód stymulacji,
- 2) głód wsparcia,
- 3) głód strukturalizacji czasu.

² E. Berne, *Seks i kochanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1994, s. 172–177.

³ R. Rogoll, *Aby być sobą*, PWN, Warszawa 1989, s. 6.

Wszystkie nasze głody w początkowym okresie rozwoju funkcjonowały w obszarze czysto biologicznym, aby później zostać przekształcone w potrzeby o charakterze typowo psychicznym.

Głód stymulacji wyraża się pragnieniem dotyku. Małe dziecko nie jest w stanie przeżyć bez bliskości i czułych rąk matki. Jej obecność oraz troska jest swoistym dowodem, że jest chciane i akceptowane. Liczne badania psychologiczne dowodzą, że stymulacja dotykowa jest niezbędna małemu dziecku do przetrwania i rozwoju. Dosłowne fizyczne „głaski”⁴ zostają z czasem przeniesione w świat psychiki, jako wyraz aprobaty wyrażonej słowami czy gestami. W trakcie rozwoju dziecka pierwotna potrzeba stymulacji dotykowej przekształca się w potrzebę znaków rozpoznania. Możemy powiedzieć, że coś, co miało wcześniej swój bardzo konkretny wyraz, zostało przeniesione w świat symboli.

Głód wsparcia wyraża się zarówno pozytywnymi „głaskami”, jak i negatywnymi, nazywanymi też niejednokrotnie „kolczatkami”. Znaki zauważenia kogoś, dostrzeżenia jego obecności, rozpoznania jego istnienia, czy podkreślenia jego ważności i wartości określane są jako „strouki” (*strokes*). Znaki te mogą mieć charakter fizyczny (np. życzliwe uściśnięcie kogoś lub przytulenie się do niego) lub symboliczny (np. uśmiechnięcie się do kogoś z oddalenia). Głód wsparcia jest tak silny, że czasem ktoś jest skłonny nawet wystawić się na negatywne wzmocnienie („kolczatki”) niż być w ogóle niezauważonym. W przypadku ucznia mniejszą karą może być dla niego ostra reprymenda ze strony nauczyciela, niż niedostrzeganie na lekcji jego obecności. Jakże często tacy właśnie uczniowie absorbują uwagę nauczyciela swoim złym zachowaniem.

⁴ Ten nieco zabawny termin przyjął się już w literaturze przedmiotu, choć nadal budzi kontrowersje.

Głód strukturalizacji czasu wyraża się w potrzebie wydarzeń i uniknięcia nudy. Każdy, kto znalazł się w życiu w sytuacji, gdy miał trudności z wypełnieniem czasu, odczuwał pustkę, niepokój i miał poczucie bezużyteczności (przejście na emeryturę, nagłe znalezienie się w szpitalu, oczekiwanie w długiej kolejce itp.), wie o czym mowa. Tylko bardzo małe dziecko nie odczuwa konieczności specjalnego wypełniania czasu, ono po prostu zajęte jest kolejnymi, sprawiającymi mu przyjemność czynnościami. Z wiekiem pojawia się także potrzeba zaistnienia wydarzeń w przyszłości, posiadania planów długoterminowych, aby w pozytywnym oczekiwaniu patrzeć na nadchodzący czas i mieć nadzieję sensownych zdarzeń w naszym życiu. Mieć jeszcze „coś przed sobą”, co buduje nadzieję i otuchę.

Zaspokajanie powyższych głodów jest jednym z celów gier psychologicznych.

Czym jest gra transakcyjna? Najkrócej można powiedzieć, że jest to kilka lub kilkanaście najczęściej ukrytych komunikatów między ludźmi, zakończonych uzyskaniem korzyści psychologicznych. Gra – co jest jej cechą najistotniejszą – zawiera również skrytą pułapkę, w którą „złapany” zostaje partner. Każda posiada również jakiś swój początek, kulminację i zakończenie. Można więc mówić o grze jako o pewnym procesie. Istnieją tu również reguły, jakimi kierują się gracze i cel, do jakiego zmierzają. Gry są rodzajem mechanizmu obronnego ludzi, którzy głodni są wsparcia i uznania ich wartości, lecz przestali wierzyć w to, że mogą wszystko to otrzymać w normalny, szczerzy i otwarty sposób.

Gra transakcyjna posiada swoją typową kolejność następstw. E. Berne ujął to tak: „Wyłania się zatem pewien schemat zachowań właściwych dla gier. Po pierwsze, mamy przynętę, która wydaje się zaspokajać czyjąś potrzebę, choć w rzeczywistości służy innemu celom. Przynęta trafia

w słaby punkt ofiary, ale gdy tylko ofiara zareaguje, następuje zmiana sytuacji: „prawdziwy cel” wychodzi na jaw i jak diabeł z pudełka wyskakuje niespodziewane zakończenie”⁵. Dodajmy, iż zmiana sytuacji odbywa się zawsze zgodnie z Trójkątem Dramatycznym S. Karpmana, tzn. Wybawca (Ratownik) lub Ofiara okazują się nagle Prześladowcą (np. w przypadku inicjatora gry), a wyglądający na Prześladowcę partner w grze staje się jej Ofiarą.

W grze zawsze coś okazuje się inne, niż miało być na początku. Czyjeś oczekiwania zostały zniweczone. Miało być tak wspianie, a zapanowała grobowa cisza, miano mnie docenić, a wyśmiano, zamierzałam być pomocna, a okazało się, że się wtrącam itd.

Gra posiada więc typową formułę:

$$F + H = R + P + K + Z$$

gdzie:

- F – fortel; to sytuacja zbudowana przez inicjatora gry po to, aby złapać przeciwnika na haczyk;
- H – haczyk; to rodzaj słabości, na który można złapać ofiarę gry, np. nerwowość, pożądanie seksualne, gadulstwo itp.;
- R – reakcja; rezonans ze strony ofiary;
- P – przełącznik; jest nagłą niespodziewaną zmianą ról;
- K – konsternacja; to zmieszanie, zakłopotanie i zaskoczenie, w które wpada nagle ofiara;
- Z – zapłata; wypłacana jest w postaci tzw. talonów psychologicznych dla obu stron; z reguły kończy grę lub zapoczątkowuje nową.

„Jeśli sekwencja transakcji nie ma wszystkich powyższych cech, nie jest grą” – stwierdza autorytatywnie

⁵ E. Berne, *Seks i kochanie*, dz. cyt., Warszawa 1994, s. 148.

E. Berne⁶. W takich wypadkach mamy do czynienia z tzw. operacją, czyli sekwencją transakcji nie zawierających pułapki.

Prześledźmy choćby znany wiersz Jana Brzechwy *Żuraw i czapla*, aby zauważyć wszystkie elementy gry transakcyjnej od fortelu (wzajemne odwiedzanie się), haczyka (chęć zerwania z samotnością) po kolejne konsternacje („trudno, będę żył bez żony”) i wypłatę skryptową (muszę pozostać samotny/samotna).

Żuraw i czapla

*Przykro było żurawiovi,
Że samotnie ryby łowi.
Patrzy – czapla na wysepce
Wdzięcznie z błota wodę chłepce.
Rzecz do niej zachwycony:
„Piękna czaplo, szukam żony,
Będę kochał ciebie, wierz mi,
Więc czym prędzej się pobierzmy”.
Czapla piórka swe poprawia:
„Nie chcę męża mieć żurawia!”
Poszedł żuraw obrażony:
„Trudno. Będę żył bez żony”.
A już czapla myśli sobie:
„Czy właściwie dobrze robię?
Skoro żuraw tak namawia,
Chyba wyjdę za żurawia!”
Pomyślała, poczłapała,
Do żurawia zapukała.
Żuraw łykał żurawinę,
Więc miał bardzo kwaśną minę.
„Przyszłam spełnić twe życzenie”.*

⁶ E. Berne, *Dzień dobry ...i co dalej. Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, REBIS, Poznań 1998, s. 43.

„Teraz ja się nie ożenię,
Niepotrzebnie pani papla,
Żegnam panią, pani czapla!”
Poszła czapla obrażona.
Żuraw myśli: „Co za żona!
Chyba pójdę i przeproszę...”
Włożył czapkę, wdział kalosze
I do czapli znowu puka.
„Czego pan tu u mnie szuka?”
„Chcę się żenić”. „Pan na męża?”
Po co pan się nadwyręża?
Szkoda było pańskiej drogi,
Drogi panie laskonogi!”
Poszedł żuraw obrażony.
„Trudno. Będę żył bez żony”.
A już czapla myśli: „Szkoda,
Wszak nie jestem taka młoda,
Żuraw prośbę wciąż ponawia,
Chyba wyjdę za żurawia!”
W piękne piórka się przybrała,
Do żurawia poczłapała.
Tak już chodzą lata długie,
Jedno chce – to nie chce drugie,
Chodzą wciąż tą samą drogą,
Ale pobrać się nie mogą.

Ukażmy to na prostym przykładzie. Jeżeli uczeń prosi nauczyciela o jakieś wyjaśnienie, otrzymuje je i dziękuje, wówczas mamy do czynienia z operacją. Występuje tu zbiór prostych, otwartych transakcji, bez podstępów i bez zmiany ról. Jeżeli jednak po wyjaśnieniu nauczyciela uczeń zuchwale udowadnia mu, że jego odpowiedź wcale nie jest prawidłowa lub taka, jakiej oczekiwał, to mamy w takim wypadku do czynienia z grą, gdyż uczeń zbudował wcześniej fortel, aby udowodnić nauczycielowi jego brak wiedzy.

- „Moje lepsze niż twoje”

Zdaniem twórcy analizy transakcyjnej gra ta jest pierwowzorem i swoistą matrycą wszystkich innych gier. Z tych choćby powodów warto ją dobrze zrozumieć. Dzieci już w wieku kilku lat rozpoczynają rozgrywki, licytując wyższość i znaczenie swoich rodziców. Wyobraźmy sobie małego Mateusza, którego ojciec pracuje na wielomiesięcznych zagranicznych kontraktach. Nietrudno odgadnąć, ile gorzkich talonów psychologicznych musi gromadzić każdego dnia na podwórku podczas rozmów o ojcach swoich kolegów. Ugruntowuje się w nim pozycja bycia nie OK. (Ja – Ty i Wy +). Każdy przyzna, że nie jest to stan emocjonalny godny pozazdrosczenia.

Aż tu pewnego dnia przyjeżdża ojciec i przywozi synowi (w poczuciu własnej winy!) wyjątkowo atrakcyjną zabawkę – niech to będzie ogromna kolorowa piłka. Chłopiec ma niepowtarzalną okazję, aby powetować sobie straty uczuciowe, jakie odnosił uprzednio. Wychodzi więc zaraz z ogromną piłką na podwórko. Tym razem to on jest Prześladowcą, a oni Ofiarami. Koledzy czują jednak, że zostali zaproszeni do gry psychologicznej. Bodziec jest wyraźny, zaraz pojawi się reakcja. Pierwszy na zaproszenie Mateusza odpowiada Kuba. „Co tam taka piłka, mój tata kiedyś przywiózł mi taką ogromną kolejkę elektryczną, z lokomotywą i wagonikami, tak że można było.... do niej wsiadać” (daje w ten sposób sygnał, że rozgrywkę można przenieść w świat fantazji i nie trzeba tu być do końca szczerym). „A mój tata, gdy był w Ameryce – przystępuje do gry Łukasz, w mig chwytając konwencję – kupił mi taki samochód, który jeździł jak prawdziwy” (rzecz jasna, nikt u Łukasza takiego samochodu nie widział). Pojawia się automatycznie pytanie, czy ktoś ma lepszą kartę, aby licytować? Może tak, a może nie? Wszystko zależy od wyobraźni i determinacji jej uczestników. Mateusz

nie wyszedł z niej w każdym razie jako zwycięzca, choć początkowo tak mogło mu się wydawać.

Wersja dorosła tej gry wygląda bardzo podobnie. Przenieśmy się tym razem na grunt szkolny, a konkretnie do pokoju nauczycielskiego, gdzie po przerwie wakacyjnej ma się odbyć pierwsza rada pedagogiczna. Nie trzeba nikogo przekonywać, że pokój nauczycielski jest niezgłębianą skarbnicą gier transakcyjnych.

Pani Jola, która pieczołowicie dbała o swoją letnią opaleniznę, zmierza na zebranie. Czuje, że zaczyna się kolejny, nudny rok szkolny, pełen trudu i znoju, gdzie jej wyjątkowość i wkład pracy znowu nie będzie doceniony, szczególnie przez grono pedagogiczne i dyrekcję. Jej opalenizna robi jednak wrażenie na pozostałych. Pierwsza odzywa się chętna do gry pani Kryśia: „Jakaś ty pięknie opalona Jolu, gdzie byłaś w tym roku na wczasach?”. „W Łebie” – odpowiada stanowczo pani Jola, choć była tylko przez tydzień, a resztę czasu opalała się na działce pracowniczej swojego męża. „My tam z mężem postanowiliśmy nie jeździć nad polskie morze. I pogoda niepewna, i wygód żadnych” – licytuje pani Kasia. Do gry włącza się pani Monika, trudno ją przebić, gdyż jak wszyscy wiedzą, jej mąż prowadzi dobrze prosperujący interes. „Ja co roku wyjeżdżam z mężem i z dziećmi do Rimini. Nie wyobrażam sobie inaczej. Jednak Włochy, to Włochy”. Czy licytuje ktoś jeszcze? Prawdopodobnie nie, biorąc pod uwagę, że jest to środowisko nauczycielskie z typowymi dla siebie możliwościami finansowymi. Czy pani Jola dostała to, czego oczekiwała? Również nie, gdyż „Żabom” (osoby, które w AT mają poczucie, że nie są OK) rzadko taka gratka się trafia. W końcu włoskie Rimini, to nie nasza swojska Łeba.

Zauważmy, że istotą tej gry jest nieujawnianie prawdziwych uczuć. Gdy ktoś stwierdza: „Moje jest lepsze, niż twoje”, to w rzeczywistości czuje: „Nie jestem tak dobry, jak ty”. Gra służy utrzymaniu wewnętrznej równowagi

psychicznej i jest próbą jakiegoś rodzaju ukojenia. Agens (osoba inicjująca grę) prawie nigdy nie otrzymuje oczekiwanej zapłaty. Ale tak to już bywa z podobnymi grami.

• „W kozi róg”

Zapędzić kogoś w „kozi róg” to tyle, co postawić go w sytuacji bez wyjścia, wywołać w nim bezradność i uczucie bezsilności. Takie też są korzyści społeczne i psychologiczne z tej właśnie gry. E. Berne opisał ją pod nazwą „Argentyna”:

„W szkole dochodzi do wielu szczególnych sytuacji, których przewidzieć nie mogą ani nauczyciel, ani uczeń. Często również nie mogą sobie z nimi poradzić.

– Co w Argentynie jest najbardziej interesujące? – pyta nauczycielka.

– Pampasy! – odpowiada ktoś.

– Niiieee.

– Patagonia! – mówi ktoś inny.

– Niiieee.

– Aconcagua! – próbuje jeszcze ktoś.

– Niiieee.

W tym momencie wszyscy zdają sobie sprawę, że nie chodzi tutaj o żadne wiadomości z podręcznika i nie ma sensu ich sobie przypominać. Nie chodzi też o nic, co interesowałoby ich samych. Odgadnąć mają to, co ona ma na myśli. W ten sposób zapędza ich w kozi róg, a oni muszą się poddać.

– Czy nikt inny nie chce spróbować? – pyta w końcu sztucznie łagodnym głosem nauczycielka. – Gauczowie! – oświadcza w końcu tryumfalnie, sprawiając, że wszyscy w klasie czują się głupio”⁷.

⁷ E. Berne, *Dzień dobry...i co dalej*, dz. cyt., s. 200.

Berne dodaje jeszcze, iż po takim zdarzeniu nawet najbardziej życzliwy uczeń traci przekonanie, że ma do czynienia z człowiekiem, któremu towarzyszy uczucie, że jest „w porządku”.

• „Drewniana noga”

Oto jeden z przykładów. Nauczycielka zaraz po wejściu do pokoju nauczycielskiego opowiada rozgorączkowana jakieś dramatyczne zdarzenie, w którym brała udział. Może to być kradzież portfela; mąż, którego z rozległym zawałem właśnie zawiozła do szpitala; pożar, któremu dzielnie stawiała czoła itp. Dyrektor szkoły wpada w pułapkę, nie może przecież zwrócić uwagi „tak poszkodowanej przez los” kobiecie, że wczoraj była nieobecna na bardzo ważnej radzie pedagogicznej. Nauczycielka otrzymuje wypłatę w postaci uniknięcia nieprzyjemnej reprimendy w obecności innych koleżanek, dyrektor natomiast upewni się w przekonaniu, że „tym zespołem nie da się kierować”.

Co do faktów przytoczonych przez nauczycielkę, to są one zazwyczaj, by tak rzec, „częściowo prawdziwe”. Ukradziono jej pieniądze, ale nie dzisiaj tylko przed miesiącem, i nie pieniądze tylko dokumenty, a na dodatek nie była to prawdopodobnie kradzież, tylko ewidentne zagubienie. Męża zawiozła wprawdzie kiedyś tam do szpitala, ale nie z rozległym zawałem, lecz na okresowe badania. Pożar zdarzył się rzeczywiście..., ale na oddalonym cztery ulice od jej miejsca zamieszkania magazynie z konfekcją męską i ugasila go straż pożarna po kilkunastu minutach.

Jest rzeczą niezwykle ciekawą, że gra ta występuje również u zwierząt. Badania G.B. Raaba i J.H. Woolpyego⁸ nad

⁸ Za: E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1987, s. 86.

społecznymi zachowaniami wilków dowodzą, że odrzucony przez watahę wilk kuleje, jakby prosząc o specjalne względy i łagodne traktowanie.

• „Kopnij mnie”

Oto inna z gier. Uczeń w czasie sprawdzania pracy domowej skruszony oznajmia nauczycielowi, że wczoraj nie zdążył odrobić pracy domowej (ukryty komunikat: „Jestem niesolidny, nie uczę się tak jak powinienem, więc mnie kopnij”). Nauczyciel stwierdza, że skoro zdarzyło się to już nie pierwszy raz, to uczeń otrzymuje jedynkę, i wpisuje ją do dziennika (ukryty komunikat: „Rzeczywiście jesteś niesolidnym i zaniedbującym swoje obowiązki uczniem – masz kopniaka!”).

Zwróćmy uwagę, że w tym przykładzie transakcja odbywa się z pozoru na płaszczyźnie społecznej między stanami Ja-Dorosły ucznia i Ja-Dorosły (nauczyciela). W rzeczywistości jednak ukryte komunikaty pochodziły od Ja-Dziecka ucznia i adresowane były do Ja-Rodzica nauczyciela.

Niejedyn nauczyciel w odniesieniu do tego przykładu powie: a co innego mógł zrobić w takiej sytuacji nauczyciel? No właśnie, czy mógł? Warto o tym pomyśleć.

• „Spryt”

To gra, w której ktoś (np. uczeń) pozwala sobie na wiele, a może nawet na zbyt wiele, a my (np. nauczyciele) musimy z różnych powodów („bo przecież jesteśmy cierpliwymi pedagogami”, „bo przecież chłopak ma tak trudną sytuację w domu” itp.) to znosić. Inicjatorami tego rodzaju gier są z reguły uczniowie, którzy charakteryzują się dużą dozą agresji, niewyrażaną jednak wprost, i pragnący otrzymać od nas negatywne wsparcie („kolczatki”) wtedy, gdy nie są

przez nas zauważani. Pragną zaspokoić swój głód wsparcia. Typowe posunięcia w tej grze sprowadzają się do tego, że uczeń niefrasobliwie wyrządza określoną szkodę lub krzywdę, nauczyciel zaś wyczuwa, że jego ostra reakcja jest tym, czego oczekuje uczeń („tylko na to czeka, abym go zruzał, a wtedy okaże się, do jakiego stopnia nie mam serca lub pedagogicznych kwalifikacji, aby uczyć w szkole”). Nauczyciel więc nie reaguje tak jak powinien. Uczeń „z diabelskim uśmieszkiem” mówi swoje „przepraszam”, aby w krótkim czasie zrobić następną (niejednokrotnie jeszcze poważniejszą) szkodę lub krzywdę. Agensowi bardzo łatwo przychodzi wygrać w tę grę, szczególnie wtedy, gdy jego partner nie umie posłużyć się antytezą, którą najlapi-darniej można wyrazić: „żadnego rozgrzeszenia!”, „nie ma – zlituj się!”. Rozgrzeszenie jest bowiem celem, ale również obok uniknięcia kary, korzyścią w tej grze. Można więc agensa wszystkiego tego pozbawić, unikając dostarczenia wypłaty, mówiąc np. tak: „Przed chwilą z premedytacją uderzyłeś koleżankę, możesz, jeśli chcesz, za chwilę wybić szybę lub zatelefonować na policję mówiąc, że w szkole podłożona jest bomba, pragnę cię tylko prosić, abys potem za każdym razem nie mówił słowa – przepraszam”. Mówiąc inaczej, nie udawaj, nie żądaj przebaczenia w przekonaniu, że wszystko jest w porządku, gdyż w rzeczywistości tak nie jest.

Zaprezentowany poniżej almanach gier jest rezultatem wspólnych – ze studentami pedagogiki – poszukiwań przejawów ukrytych transakcji zawierających pułapki psychologiczne w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium „Pedagogiczne aplikacje analizy transakcyjnej”, które odbywało się w latach 2001-2003. Opisywane gry nie są więc owocem imaginacji czy różnorodnych przypuszczeń, lecz badawczym plonem przypadków, jakie rzeczywiście zdarzyły się w konkretnym czasie i w kon-

kretnych sytuacjach szkolnych lub pozaszkolnych. Próba klasyfikacji poszczególnych typów gier ma tu charakter umowny, gdyż w wielu wypadkach ich zakres nie jest całkowicie rozłączny, a swoim charakterem i przebiegiem obejmują często kilka zbliżonych do siebie kategorii. Nie dokonaliśmy tu również rozróżnienia na gry typowo nauczycielskie i typowo uczniowskie, co czasem się robi, gdyż stanowią one, podobnie jak awers i rewers tej samej monety, dopełniającą się całość. Gra uczniowska bywa prostą odpowiedzią na podobne zachowania nauczyciela, i na odwrót.

Gry podstawowe

Do grupy gier podstawowych zaliczymy te wszystkie gry, które dotyczą fundamentalnych dla pracy szkoły zagadnień. Wydaje się, że pierwszoplanowe znaczenie dla pracy szkoły ma realizacja określonych celów, jakie przed szkołą postawiono oraz programów nauczania i wychowania. Wiadomo jednak, iż w obecnych warunkach funkcjonowania szkoły wiele z zadań programowych postawionych szkole nie da się zrealizować. Może wtedy powstać coś, co dałoby się określić terminem: „niejawnej rzeczywistości uzgodnionej”. Nauczyciele udają, że realizują program, który często nie da się tak naprawdę zrealizować w takiej postaci, jak to założono, a z kolei uczniowie udają, że starają się z pozoru wypełniać przypisane im obowiązki. Jedna z uczennic liceum, określająca się w anonimowej ankiecie jako „Małomówna”, ujęła to lapidarnym, ale jakże trafnym stwierdzeniem: „W sumie taki układ jest prawie doskonały. Obie strony nie wymagają od siebie niczego. Prócz obecno-

ści”⁹. Stwarza to okazję do powstawania niezliczonej ilości gier psychologicznych i podstępnych manewrów. Przykładem jest sytuacja, gdy nauczyciel udaje, że nie dostrzega ściągających uczniów w czasie klasówki lub podczas matury.

- **„System pytania”**

Nauczyciel wprowadził własny tajny (choć bardzo czytelny dla wszystkich) system odpytywania uczniów (taki przypadek opisany został w książce *Szatan z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego). Uczniowie wiedzą bardzo dokładnie, z czego i kiedy będą pytani, nauczyciel natomiast sam się oszukuje w złudnym wewnętrznym przekonaniu, że jednak wypełnia powierzone mu obowiązki, kontroluje wiadomości („czegoś ich jednak uczyć”) i realizuje nałożony na niego program. Obie strony unikają w ten sposób rozczarowania. Zapyta ktoś: a gdzie w tym wszystkim transakcyjna pułapka będąca istotą rozgrywki psychologicznej? To oczywiste, rezultat tej gry ujawnia się wówczas, gdy nauczyciel dowiaduje się o rzeczywistych a nie przekłamanych efektach badania wyników nauczania (co czasem się zdarza). Uczniowie natomiast dowiadują się, że była to gra, gdy pragną dostać się na wymarzone studia i nie dostają się z braku wiadomości lub gdy jako dorośli już rodzice zostaną spytani (również w formie transakcyjnej gry) przez swoje własne dziecko: „Tato, czym tak naprawdę różnią się od siebie Liban, Libia i Liberia?”. Rezultat tej gry, której podłoże tkwi w pasywności obu stron: nauczycieli i uczniów, przychodzi z reguły dopiero po pewnym czasie.

⁹ D. Chętkowski, *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha?*, WL, Kraków 2003, s. 31.

• „Na własnej skórze”

Gra rozgrywa się w liceum. Nauczyciel matematyki sprawia wrażenie człowieka łagodnego i niedręczącego uczniów nadmiarem sprawdzianów i przesadną kontrolą wiedzy. Zachęca uczniów do aktywności i solidnie wykląda swój przedmiot. Jednak co pewien czas powtarza jakby od niechcenia: „Uczcie się systematycznie matematyki, bo tylko w taki sposób odniesiecie sukces, w przeciwnym razie będziecie mieli kłopoty”. Uczniowie, rzecz jasna, niewiele robią sobie ze słów profesora. I jest to haczyk w tej grze. Zbliża się koniec semestru i ostatni sprawdzian podsumowujący wyniki nauki. Łagodny nauczyciel zmienia się niespodziewanie w surowego egzekutora opanowanej wiedzy. Nie ma przysłowiowego „zmiłuj się”. Większość skonstruowanych uczniów otrzymuje oceny niedostateczne na koniec semestru. Profesor triumfuje. A następny semestr wygląda już inaczej. Jedna z uczennic napisała o tym tak: „Wszyscy na koniec roku szkolnego otrzymaliśmy pozytywne oceny. Stawaliśmy na głowie, ale udało się. Jednak od tej pory nigdy więcej nie miałam kłopotów z matematyką i zaliczaniem sprawdzianów u pana profesora Kowalskiego. Tym oto sposobem zostaliśmy zmuszeni do systematycznej pracy, za co jestem mu wdzięczna do dziś. Szkoda tylko, że w tak perfidny i okrutny sposób nam to uświadomił”. Teza agensa gry brzmi: „Jestem, jak wam się wydaje, człowiekiem łagodnym i wyrozumiałym; myślicie więc, że można mnie lekceważyć”. Antyteza: „Wypróbujcie na własnej skórze, że nie można mnie i moich słów lekceważyć, a wyjdzie wam to na dobre”. Przyznam szczerze, że jest to również i moja ulubiona („perfidna i okrutna”) gra ze studentami („Mam was wreszcie, wy...”). Jestem bowiem głęboko przekonany, że każda forma nauczania i wychowania w sumie polega

na stwarzaniu nowych doświadczeń, a nie na belferskim „wgadywaniu” wiedzy do głów wychowanków.

Gry ratownicze

Gry ratownicze w szkole występują wówczas, gdy negowana jest zdolność innych osób do zaspokajania swoich własnych potrzeb, znajdowania dla siebie najlepszych rozwiązań, czy osiągania zamierzonych celów. Agensi gier ratowniczych są bardzo wyczuleni na „wołanie o pomoc” Ofiar. Nierzadko sami je tropią lub prowokują do bezradności. Są to osoby poszukujące „głasków”, zaprzeczając jednocześnie swoim własnym naturalnym potrzebom. Nie umieją ustalać optymalnych granic między swoimi pragnieniami a potrzebami innych. Nieświadomie oczekują wdzięczności, stąd inicjowane przez nich gry bliskie są wyodrębnionej dalej grupie gier opartych na wdzięczności.

• „Jestem zawsze do waszej dyspozycji”

Pewna studentka, odbywająca miesięczną praktykę w niewielkiej wiejskiej szkole podstawowej, zostaje od razu postawiona przed trudnym zadaniem. Jedną z nauczycielek uległa wypadkowi i niespodziewanie nie wróciła z wakacji. Zastępczyni dyrektora powierzyła praktykantce całkowitą opiekę nad jedną z klas. Studentka, chcąc dobrze wywiązać się z tego zadania, na pierwszej lekcji oznajmiła klasie, że mogą w każdej chwili zwracać się do niej ze swoimi sprawami, problemami i kłopotami. Nie trzeba było długo czekać na to zaproszenie do gry. Od tego momentu na każdej przerwie lub w którejkolwiek z wolnych chwil zgłaszały się do niej niezliczone rzesze

wychowanków z bardziej lub mniej błahymi sprawami. Od skarg, próśb o interwencję, po oczekiwania interwencji w uczniowskich konfliktach. Studentka nie miała jeszcze takiego doświadczenia życiowego i zawodowego, aby umieć rozróżnić sytuacje, w których jej pomoc jest niezbędna, a nawet konieczna, od takich, gdzie rozwiązanie mogła pozostawić samym uczniom. Czuła się coraz bardziej rozdrażniona, bezradna i zmęczona. Była to niewątpliwa pułapka, w której się znalazła. Z opresji wydobył ją dopiero powrót wychowawczyni tej właśnie klasy.

- **„Co się pani wtrąca”**

Jeden z uczniów wykazuje kłopoty wychowawcze. Nie trzeba wielkiej przenikliwości i wiedzy psychologicznej, aby stwierdzić, że przyczyna tkwi w problemach rodzinnych chłopca. Nauczycielka postanawia podjąć ingerencję w „niewydolną wychowawczo” rodzinę. Brak jej jednak zarówno koniecznej do tego celu wiedzy i umiejętności, jak rzeczy podstawowej: zgody członków rodziny na jej pomoc. Podejmuje więc nieskoordynowane działania sprowadzające się do niezapowiedzianych wizyt w domu ucznia, włączenia w pomoc instytucje opieki społecznej, dzielnicowego, komisję przeciwdziałania problemom alkoholowym. Problemy z uczniem nie maleją, a nauczycielka w pewnym momencie otrzymuje (nieprzypadkowo – od rodzica) mniej lub bardziej grzeczny w formie i jednoznaczny w swej treści komunikat: „Co się pani wtrąca w nie swoje sprawy!”. Pozostaje więc z głębokim przeświadczeniem o niewdzięczności: „Ja przecież chciałam tylko pomóc” i potwierdzeniem skryptowego zapisu: „nie warto poświęcać się dla drugih”.

Gry erotyczne

Szkoła, choć niezwykle rzadko się na ten temat mówi, jest miejscem przejawiania się różnorodnych gier erotycznych. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie są istotami seksualnymi, a jako istoty seksualne posiadają określoną płęć. Dziwną więc rzeczą byłaby sytuacja, w której ich naturalna płciowość nie znajdowałaby realnego wyrazu. Różnica polega jednak na tym, że o ile od nauczyciela, z racji wieku i powierzonych mu obowiązków, należy oczekiwać, aby jego stan Ja–Dorosły miał władzę i kontrole nad seksualną strukturą Ja–Dziecko, to w przypadku uczniów taki proces znajduje się co najwyżej we wstępnej fazie rozwoju. Osobami szczególnie podatnymi na uruchamianie tego rodzaju gier są jednostki o tzw. histrionicznym stylu charakteru. Gry erotyczne rozgrywane są najczęściej na poziomie pierwszego ich stopnia, choć bywa i tak, że osiągają stopień najwyższy, np. w sytuacji wykorzystania seksualnego dziecka, czy ujawnienia pedofilii nauczyciela.

- „Spadaj dzieciaku”

Nauczycielka prowokuje swoim zachowaniem pojawienie się erotyzmu w relacji z dorastającym uczniem (lub uczniami). Gdy z jego strony pojawia się naturalne zaangażowanie (o co wszak, jak wiadomo, nietrudno w tym wieku) otrzymuje komunikat typu: „Jesteś przecież jeszcze dzieckiem” lub „A czego się spodziewałeś, ty naiwniaku?”.

Pewną odmianą tej gry jest wersja „**Jestem w tym lepsza**”. Atrakcyjna, choć samotna, nauczycielka z zazdrością obserwuje zakochaną szkolną parę nastolatków. Wysła chłopakowi wysła ukryte komunikaty typu: „I co ci może dać ta smarkula 16-latką, co innego taka dojrzała 30-latką

jak ja”. Dalszy przebieg zdarzeń może wyglądać jak w grze „Spadaj dzieciaku”. Pułapką dla ucznia jest tu niedojrzałość jego struktury ego i rozbudzone pożądanie. Nauczycielka zyskuje natomiast złote talony swojej atrakcyjności seksualnej.

- **„Godzina szczerości”**

Uczniowie są zachęceni do szczerych i otwartych wypowiedzi na osobiste oraz intymne tematy. Niektóre lekcje i przedmioty, takie jak wychowanie do życia w rodzinie, lekcje wychowawcze, czy przedmioty humanistyczne, stwarzają takie okazje. W czasie zajęć poświęconych edukacji seksualnej nauczycielka prowokuje uczniów do dzielenia się swoimi opiniami na temat aktywności seksualnej nastolatków. Uczniowie chętnie wypowiadają się oraz nieuchronnie ujawniają również własne doświadczenia w tej dziedzinie. Osoby postronne (studenci-praktykanci) odnosiły wrażenie, że o to właśnie chodziło, aby uczniowie ujawnili swoje prywatne tajemnice i był to ukryty, choć nie wprost wyrażony cel tej lekcji. W czasie przerwy nauczycielce trudno powstrzymać się od dzielenia się w pokoju nauczycielskim swoimi odkryciami w rodzaju: „Czy przypuszczaliście, że ta mała Julka z mojej klasy już zaczęła współżyć z tym swoim chłopakiem?”. Świadcami tych rozmów byli studenci. Julka wpadła w pułapkę swojej naiwnej wiary w zapewnienia nauczycielki o zaufaniu i tajemnicy w czasie takich „godzin szczerości”. Jest to rodzaj gry, którą E. Berne nazwał „Pistolet–zabawka”, w której antyteza brzmi: „Tak naprawdę powinnaś była wiedzieć, że to (zaufanie) nie było naprawdę”. Jest to bez wątpienia gra drugiego stopnia, która nawet może zmieścić się w grę trzeciego stopnia, gdy na przykład rodzice

Julii „nieopatrznie” dowiedzą się wszystkiego od nauczycielki w czasie wywiadówki.

• „Pytania”

Lekcje wychowania do życia w rodzinie mogą stać się pułapką nie tylko dla uczniów, ale również dla nauczycieli. Uczniowie ujawniając na nich swoją prywatność mogą czuć, że podobnej otwartości mogą oczekiwać również od swojego nauczyciela tego przedmiotu. Szczerość za szczerość. Jeden z nauczycieli tego przedmiotu, będący kawalerem, o czym uczniowie wiedzieli, opisał to tak: „Na lekcji w najstarszej klasie gimnazjum podawałem argumenty przemawiające za tym, aby zbyt wcześnie nie podejmować aktywności seksualnej i poczekać z tym aż do ślubu. Na koniec, gdy zostawiłem czas na pytania i swobodne wypowiedzi, padło pytanie: ‘Jakie były moje odczucia związane z pierwszym stosunkiem?’ Wiedziałem, że znalazłem się w pułapce. Po ich otwartości i zaangażowaniu w temat nie mogłem zbyć tego byle czym. Co miałem jednak odpowiedzieć? Zaprzeczyć wszystkiemu, o czym wcześniej mówiłem? Czy powiedzieć, że nie miałem jeszcze stosunku seksualnego, ale wtedy wyśmialiby mnie jako prawiczkę. Nie powiem, jak z tego wybrnąłem, bo do tej pory mi wstyd”.

Inna nauczycielka po podobnej konfrontacji napisała o swoich odczuciach: „Ja do tej pory zdaję sobie sprawę, że dałam się wciągnąć w grę, która odarła mnie ze wszelkiej prywatności i intymności”¹⁰. Była to typowa wypłata za uczestnictwo w grze psychologicznej, ale też zachęta do tego, aby profesjonalnie poznać sposoby radzenia sobie w podobnych sytuacjach.

¹⁰ Byli to słuchacze studiów podyplomowych, przedmiotu „Metodyka wychowania do życia w rodzinie”.

- „Jestem kobietą”

Lekcje wychowania fizycznego, które prowadzi młody nie-doświadczony nauczyciel. W rozmowie z uczennicą informuje ją o sprawdzianie. Niestety, wyniki są bardzo przeciętne, co zdecydowanie o ostatecznej ocenie za semestr. „Ale ja nie mogłam wypaść wtedy lepiej” – oznajmia uczennica. „Tak? Dlaczego? – pyta zaczepnie nauczyciel. „Miałam wtedy miesiączkę” – odpowiada dziewczyna, patrząc wyzywająco i prowokacyjnie w oczy nauczycielowi, który przetykając ślinę, skonsternowany i pragnący wybrnąć z niezręcznej dla siebie sytuacji oznajmia: „To dam ci jeszcze jedną szansę na najbliższych zajęciach”. Dziewczyna wykorzystała swoje atuty bycia kobietą i wygrała. Nauczyciel ma jednak dzięki tej grze szansę nauczenia się w przyszłości asertywnych zachowań w dziedzinie relacji z płcią przeciwną, nawet wtedy, gdy są to jego dorastające uczennice.

Gry wdzięczności

W otwartych pozbawionych gier relacjach między ludźmi dochodzi do naturalnej wymiany dóbr i usług. Zachwianie tej równowagi, gdzie jedna z osób przejmuje rolę psychologicznego Prześladowcy, a druga Ofiary, zazwyczaj skutkuje pojawieniem się ukrytych transakcji i pułapek emocjonalnych. W relacjach między nauczycielem i uczniem mamy do czynienia z formalną wymianą, w której nauczyciel przekazuje swoją wiedzę i umiejętności, za co otrzymuje pensję, natomiast uczniowie starają się realizować stawiane przed nimi zadania i wywiązywać z nałożonych na nich obowiązków. Wdzięczność ze strony uczniów może być traktowana jako swoista „wartość dodatkowa” we wzajemnych odniesieniach. Jest rodzajem „nadobowiązkowej

zapłaty”, za pomocą której uczniowie mogą, choć nie muszą, rekompensować nauczycielowi ponoszony przez niego wysiłek i trud pracy pedagogicznej. W ten sposób wdzięczność staje się nierzadko jednym z talonów psychologicznych w transakcyjnych rozgrywkach.

- **„Nigdy mi tego nie wynagrodzisz”**

Wychowawczyni w demonstracyjny sposób otacza szczególną opieką jednego z uczniów, który ze względu na trudną sytuację rodzinną wymaga specjalnej troski i uwagi. Udziela mu bezpłatnych korepetycji po lekcjach, sukcesywnie sprawdza jego postępy w nauce z innych przedmiotów, opłaca z własnych pieniędzy wyjazd na wycieczkę, przynosi czasem dla niego drugie śniadanie itd. Najmniejsze nawet przejawy wdzięczności ze strony ucznia kwitowane są wprost lub w pośredni sposób komunikatem: „Do końca życia mi się z tego nie wypłacisz”. Uczeń gromadząc ogromną ilość talonów złości, często również upokorzenia (gdy pomoc jest wyjątkowo natarczywa i naruszająca jego granice), w pewnym momencie demonstruje zachowanie prowokacyjne „niewdzięczne”, np. idzie na wagary, odpowiada niegrzecznie wychowawczyni, czy jest pomysłodawcą szkolnej rozróby. Utwierdza w ten sposób nauczycielkę w jej skryptowym zapisie: „Tak naprawdę nie warto poświęcać się dla innych”. Gra, która początkowo rozgrywała się w rolach: Wybawca–Ofiara, zmieniła się poprzez przełącznik („niewdzięczne” zachowanie ucznia) na grę o rolach: Ofiara–Prześladowca. Tło tej gry ma charakter ratowniczy, choć waluta, jaką miała być wdzięczność, jest tu pierwszoplanowa. Jest to szkolna odmiana bernowskiej gry typu „Dłużnik”.

- „Kwiaty na Dzień Nauczyciela”

Podobne tło ma również ta gra. Młoda nauczycielka, ubóstwiana wręcz przez swoją klasę, otrzymuje w Dniu Nauczyciela ogromną, przekraczającą zwyczajowe normy, ilość kwiatów. Wkracza do pokoju nauczycielskiego z uczuciem triumfu i przekonaniem, że jako młoda osoba zostanie doceniona przez pozostałych: „Takiej wdzięczności nie doświadczył żaden z was!”. Słyszy więc rytualne zachwyty, ale następnego dnia wezwana zostaje przez dyrektorkę szkoły (która najboleśniej przeżyła jej triumf) i pod byle pretekstem otrzymuje ostrą reprimendę: „Wprawdzie uczniowie panią r z e k o m o lubią, ale ja mam do pani pracy masę zastrzeżeń, na przykład dziennik nie jest przez panią prowadzony z należytą starannością, nie jest pani aktywna na rzecz naszej fundacji, rodzice mówili mi, że....”. Pojawia się w tym miejscu istotne pytanie i wątpliwość: czy uprzednia transakcyjna (będąca w swoim przekonaniu OK) „Księżna” da się wpędzić w rolę „Żaby” przez zawistną dyrektorkę? Jeżeli nie, pozostanie osobą wygrywającą, jeżeli tak, podzieli los wielu swoich poprzedniczek.

Gry przeszkadzające

Gdy uczniowie pragną uniknąć kłopotliwych dla siebie sytuacji (najczęściej dotyczy to różnych form kontroli i sprawdzania wiadomości), stosują różnorodne manewry oraz podstępne gry służące przeszkodzeniu w prowadzeniu lekcji. Wprawni i doświadczeni nauczyciele, jak wytrawni saperzy, potrafią je szybko i bezbłędnie zidentyfikować oraz „rozbroić”, mogą też jednak zgodnie z „rzeczywistością

uzgodnioną” udawać, że nie są ich świadomi i chętnie uczestniczyć w manewrach uczniowskich.

- **„Ja się z tym nie zgadzam, panie profesorze”**

Haczykiem w tej grze jest uczeń charakteryzujący się pewnymi cechami, takimi jak: inteligencja, elokwencja, pewność siebie, ale też pewna doza tupetu, a nawet bezczelności. Jego wyniki w nauce muszą być wysokie. Teza gry wygląda następująco: „Oto zdolny i inteligentny uczeń nie zgadza się z ogólnie przyjętymi i oficjalnymi sądami lub opiniami”. Antyteza brzmi tak: „Zagadam nauczyciela do nieprzytomności, zmuszę go do wyjaśnień i uzasadnień, dzięki temu przepadnie znaczna część lekcji”. Szczególnie podatni na wpadanie w pułapkę tej gry są nauczyciele niezbyt pewni swoich poglądów lub pragnący „nieść wysoko misję zawodu nauczycielskiego”.

- **„Żelazko”**

W tego rodzaju grach nagle, sprowokowane przez uczniów lub pojedynczego ucznia wydarzenie ma na celu przerwanie toku lekcji. Najczęściej dotyczy to kontroli wiadomości. Może się więc zdarzyć niespodziewane „zasłabnięcie” ucznia, „pęknięcie” szyby w akwarium i wylanie się całej jego zawartości na klasę itp. Pułapką dla nauczyciela jest fakt, że jako opiekun musi zareagować, nie ma jednak najczęściej możliwości sprawdzenia lub upewnienia się, czy wydarzenie to zostało sprowokowane, czy nie. W zidentyfikowanej grze w naszych badaniach w momencie odpytywania uczniów jedna z uczennic nagle zerwała się z udawanym przerażeniem: „O Boże, pani profesor, w domu zostawiłam

włączone żelazko!” Po czym wybiegła z klasy. Rzecz jasna, w tym dniu kontrola wiadomości ją ominęła.

Gry kusicielskie

Każda gra sprowadza się w sumie na zwodzeniu i zbałamuceniu przeciwnika. Istnieją jednak gry, gdzie ten właśnie kusicielski i uwodzicielski aspekt rozgrywki wybija się na plan pierwszy. Różne rzeczy i sprawy mogą, rzecz jasna, zniewalać człowieka. Nauczyciel, choć bywa, że wstyd mu przyznać się do tego przed samym sobą, bardzo często daje się kusić perspektywą uczniowskiej sympatii.

• „Bądź wyrozumiały”

Rzecz dzieje się w przedostatnim dniu kolonii¹¹. Zbliża się tzw. „zielona noc”. Do siedzących na ławce dwóch wychowawców, z których pierwszy jest młodszy i mniej doświadczony, drugi natomiast stanowi dla tego pierwszego autorytet z racji wieku i doświadczenia, podchodzi delegacja chłopców z jednej z grup. Pytają wychowawcę młodszego, czy zgodzi się na to, aby dzisiaj cisza nocna nie zaczęła się o godz. 22, ale o godzinę później. Wychowawca stanowczo odmawia. Gra rozpoczyna się w momencie, gdy do rozmowy włącza się drugi z wychowawców, zwracając się przy kolonistach do pierwszego: „No, bądź wyrozumiały i zgódź się, niech mają coś w tę ostatnią noc”. Pragnie zaskarbić sobie sympatię chłopców, występując w roli

¹¹ P. Czerwiński, *Identyfikacja i porównanie gier psychologicznych w zróżnicowanych środowiskach wychowawczych* (niepublikowana praca magisterska), Instytut Pedagogiki Społecznej WSP. Częstochowa 2002, s. 77-79.

Wybawcy. Pierwszy jednak chce wygrać w tej grze i przebija stawkę: „No już dobrze, zgadzam się nawet do północy”. Z pozoru wygrał. Odczuwa jednak swoją rolę Ofiary: „O Boże, dlaczego ja się na to zgodziłem”, gdy rozbrykani chłopcy długo jeszcze po godz. 24 nie mają zamiaru położyć się spać. To oni stali się mimowolnymi zwycięzcami w tej grze.

- **„Pięknie pani dziś wygląda”**

Jedna z nauczycielek przychodzi pewnego dnia do szkoły ubrana szczególnie starannie i atrakcyjnie. Trudno tego nie zauważyć. Zaprasza do gry: „Jestem piękna, co wy na to?”. Uczniowie, którzy obawiają się przebiegu lekcji i możliwości odpytywania, przyjmują zaproszenie i zasypują ją masą komplementów w rodzaju: „W tym kolorze włosów jest pani znacznie lepiej, proszę tego już nie zmieniać”; „Moja mama też kupiła sobie taką bluzkę, tylko tata się denerwował, że tyle wydała pieniędzy”. Im bardziej nauczycielka się kryguje i udaje, że się peszy, tym bardziej uczniowie rozwijają wygodny dla nich watek. Mija znaczna część lekcji z wiadomym skutkiem. Dziecko nauczycielki zostało wprawdzie skuszone całą masą „głasków”, ale nie ono niestety stało się zwycięzcą w tej grze.

- **„Koleś”**

W ten rodzaj pułapki najczęściej wpadają młodzi nauczyciele. Ich wewnętrzne psychologiczne Dziecko jest spragnione „głasków”, ale także rewanżu w postaci uczuć zastępczych za własne, niedawne przecież jeszcze, lata szkolne. Nauczyciel w celu otrzymania tego wszystkiego kusi ucz-

niów perspektywą skrócenia dystansu między nimi a sobą. Jest to zaproszenie do gry, jakiej mało który uczeń się oprze. Tak więc nauczyciel zaprzeczając swojej społecznej roli staje się fajnym „kolesiem” swoich uczniów. Inni, z reguły starsi i bardziej doświadczeni nauczyciele, patrzą na to wszystko albo z zazdrością (każdy wszak chce być lubiany przez swoich uczniów), albo wyrozumiałością (wiedzą przecież, że ma to krótkie nogi). Rozczarowanie przychodzi szybko. Pojawia się w postaci utraty kontroli nad klasą (to wypłata dla nauczyciela) i zawodu emocjonalnego, a nawet rozgoryczenia w momencie klasyfikacji (to zapłata dla uczniów). Po takiej grze, gdy nauczyciel pozbawi swoje Dziecko iluzji, pojawia się wówczas realna szansa wykorzystywania w pełni pozostałych stanów osobowości w procesie wychowawczym.

Gry uspokajające

Poradzenie sobie ze swoim napięciem i wewnętrznym niepokojem, poczuciem, że nie jest się w porządku, jest jak wiadomo częstym, a być może dominującym celem gier psychologicznych. W pewnych jednak sytuacjach ten właśnie cel staje się najważniejszy.

- „Alina i Balladyna”

Zaprezentowana tu gra rozgrywa się między dwoma bliskimi przyjaciółkami z klasy. Jedna uczy się lepiej matematyki, jest pracowita i sumienna, w czasie podsumowującej rok szkolny klasówki wysyła tej drugiej ściągę. Gdy nauczycielka poinformowała o wynikach, okazało się, że pierwsza z uczennic jak zawsze otrzymała ocenę bardzo dobrą, ta druga natomiast ledwie dostateczną. Miała więc

żał i pretensje do koleżanki pod wspólnym hasłem: „Gdyby nie ta twoja nieszczęsna ściaga, miałabym przynajmniej czwórke”. Żadne racjonalne argumenty w rodzaju tych, że bardzo słabo zna matematykę, że nawet nie umiała skończyć z tej ściagi, bo źle ją przepisała itd., nie pomagały. Dzięki swoim pretensjom słaba uczennica mogła usprawiedliwić własne poczucie niższej wartości. Gra ta doprowadziła do zerwania wieloletniej przyjaźni.

- **„Złych stopni nie stawiam”**

W grze tej nauczyciel znacząco obniża wymagania stawiane uczniom.

W tym sensie jest to sytuacja, która mogłaby zostać śmiało zaliczona do gier podstawowych, gdyż dotyczy fundamentalnych dla pracy szkoły zagadnień. Jednak jej aspekt uspokajający dla nauczyciela i uczniów jest tu niewątpliwie pierwszoplanowy. Nauczyciel czując, że na przykład jego kompetencje w zakresie nauczania danego przedmiotu nie są wystarczające i zostaną szybko ujawnione w oczach uczniów, stara się za pomocą tego wybiegu obniżyć swój własny niepokój. Uspokojony zostaje nauczyciel, uczniowie, a zapewne też władze szkolne poczynając od dyrekcji.

Gry upokarzające

Jest to rodzaj gier, w których w szczególny sposób dochodzi do obniżenia poczucia wartości partnera komunikacji. Szkoła nie jest wolna od tego rodzaju dyskwalifikacji transakcyjnych. Gry psychologiczne są tu niezwykle przydatnym i skutecznym narzędziem.

• „Dziękuję”

Jest to bardzo subtelny rodzaj gry, gdzie ostateczna rozgrywka (przełącznik) odbywa się w momencie wypowiedzenia ostatniego słowa – dziękuję, który zamyka całą sekwencję transakcyjnej wymiany. Zarejestrowany dialog wyglądał następująco¹²:

Uczennica: *Dzień dobry.*

Profesorka w pokoju nauczycielskim: *Dzień dobry, słucham cię.*

U: *Pani profesor, czy mogę zająć pani chwilkę?*

P: (z niezadowoleniem) *Teraz jestem zajęta (choć nic na to nie wskazuje).*

U: (z uniżonością) *Ale to zajmie tylko moment.*

P: *No proszę, tylko szybko!*

U: *Ja chciałabym się dowiedzieć o tę moją ostatnią pracę z układu nerwowego.*

P: *No, dostałaś 3=.*

U: (z rozpaczą w głosie) *Ale dlaczego? Czy będę się mogła się poprawić?*

P: *Nie będziesz mogła. Miałaś na to cały rok. Teraz już jest za późno. Dzisiaj wystawiam oceny na koniec roku. To był ostatni termin.*

U: *Ale pani profesor, przecież koniec roku jest dopiero za miesiąc!*

P: *U mnie właśnie się skończył. I nie dyskutuj ze mną, bo cię nie dopuszczę do matury i tak się to dla ciebie skończy.*

U: (błagalnie) *Pani profesor, ja panią bardzo proszę. Pani od języka polskiego jeszcze nie wystawiała ocen.*

P: *Jak pani od polskiego jeszcze nie wystawiła ocen, to idź do niej i niech ci wystawi ocenę z biologii. I proszę mi nie zawracać głowy, bo muszę już wyjść.*

¹² Rejestracji rozmowy dokonała Sylwia Stępień, studentka IV roku pedagogiki społecznej i terapii pedagogicznej.

U: (spokojnie i z rozmysłem) *Dziękuję bardzo.*

P: (milczenie i konsternacja).

Do ostatniego zdania dialog rozgrywał się w płaszczyźnie: R – Dz. Pomijając słuszność czy też brak słuszności postępowania profesorki, służył on poniżeniu i dyskwalifikacji uczennicy. Profesorka występowała w roli psychologicznego Prześladowcy, uczennica sama ustawiała się w roli Ofiary. Słowo „dziękuję”, wypowiedziane bez złośliwości czy sarkazmu, ze stanu Rodzica zawartego w Dorosłym (Ethosu) spowodowało wystąpienie transakcji skrzyżowanej, w której profesorka niespodziewanie znalazła się na pozycji Ofiary. Uczennica, która była tu agensem, rozegrała ją zgodnie z regułami gry: „Mam cię wreszcie, ty...” upokarzając swoją Ofiarę.

• „Do psychiatry”

Gra rozgrywa się na lekcji wychowania fizycznego poświęconej lekkiej atletyce¹³. Jeden z uczniów błaznuje, udaje pociesznego niezdarę i co chwilę złośliwie komentuje wykonywane ćwiczenia i polecenia nauczyciela. Utrudnia to przebieg lekcji, ale jest tolerowane przez nauczyciela. W pewnym jednak momencie nie wytrzymuje i z wybuchem złości krzyczy do ucznia: „Tobie nie szkoła jest potrzebna, tylko dobry psychiatra”. Po tych słowach uczeń poczuł się bardzo dotknięty, ale zaprzestał swojego zachowania.

Jest to jedna z częstszych gier występujących na terenie szkoły. Odbywa się zgodnie z bernowskim schematem opisanym jako „Głupi”. Agens, w tym wypadku uczeń, swoimi prowokacjami wyrażającymi się poprzez błaze-

¹³ P. Czerwiński, *Identyfikacja i porównanie gier psychologicznych w zróżnicowanych środowiskach wychowawczych* (niepublikowana praca magisterska), Instytut Pedagogiki Społecznej WSP, Częstochowa 2002, s. 97-98.

nadę, pragnie osiągnąć cel gry, którym jest otrzymanie negatywnego wsparcia, tj. reprimendy ze strony nauczyciela. Najskuteczniejszym stoperem tej gry jest niedanie wspomnianej wypłaty. Nie jest to proste. W opisywanym przypadku nauczyciel dał się sprowokować do wybuchu złości. Otrzymał, rzecz jasna, również swoją wypłatę („Nie umiem się opanować”). Nie tylko uczeń poczuł się upokorzony, ale również nauczyciel sam się upokorzył. A przecież mógł asertywnie stwierdzić: „Widzę, że chcesz zwrócić w ten sposób uwagę nas wszystkich, ale bardzo mi to przeszkadza w prowadzeniu lekcji”. Gdy jednak uczeń nie zaprzestanie swojego zachowania, można wtedy skorzystać z tzw. zaplecza – powiedzieć, co się robi, gdy prowokacyjne zachowanie będzie nadal występować („wpiszę uwagę do dzienniczka”, „pójdę na skargę do wychowawcy”, „za karę będziesz...”, itp.). Należy jednak pamiętać, aby zapowiedź wykorzystania swojej władzy czy przewagi była realistyczna, nie była głołosłowną pogroźką. Jeśli i to nie pomaga, należy wykorzystać swoje zasoby. Jest to jeden z podstawowych kanonów asertywnego zachowania.

Gry pasywności

Pasywność należy do najczęstszych i najbardziej dotkliwych bolączek współczesnej szkoły. Temu zagadnieniu poświęcimy następny rozdział. Polega ona na unikaniu odpowiedzialności, rzetelności i zaangażowania. Konsekwencją takiej sytuacji bywa atrofia stanu Ja–Dorosły, który nie pełni swoich naturalnych funkcji gromadzenia i przetwarzania informacji o świecie. Pasywność w równym stopniu dotyka uczniów, jak i nauczycieli.

• „Zagadywanki”

Ten najczęstszy rodzaj gier uczniowskich służy wprawdzie zasadniczo przeszkadzaniu w prowadzeniu lekcji, jednak jego przyczyną jest pasywność uczniów i chęć uniknięcia wypełniania obowiązków. Pułapką dla nauczyciela są tu jego własne pasje, haczykiem – sygnał ze strony uczniów, aby je ujawnić, wówczas doświadcza on tego, co znawcy inteligencji emocjonalnej nazywają „uskrzydleniem”.

Wystarczy tylko zaprosić do gry nauczycielkę historii słowami: „Pani profesor, proszę nam opowiedzieć jeszcze raz o kampanii wrześniowej”, a już wiadomo, że opowieściom, włączając w to losy własnej rodziny, nie będzie końca. Moi studenci uwielbiają zapraszać mnie do gry słowami: „Ciekawe, jak można by wyrazić to za pomocą analizy transakcyjnej?”. Zawsze przegrywam w tej rozgrywce. Wypłata przypada bowiem w udziale uczniom, gdyż tracona jest część zajęć poświęconych najczęściej odpytywaniu. Ale również nauczyciel nie odchodzi z tej gry bez własnych korzyści. Podwyższeniu, jak sam sądzi, ulega jego poczucie ważności i niezwykłości. Pokazał się uczniom z innej, ciekawszej strony. Szkoda tylko, że najczęściej nie słyszy komentarzy uczniowskich po takiej lekcji.

• „Ściągawki”

Wspomnijmy jeszcze o typowym przejawie pasywności uczniowskiej, jakim jest odpisywanie zadań od innych, czyli ściąganie. Kolega, którego inny uczeń prosi wprost lub w ukryty sposób o możliwość odpisania, znajduje się w podwójnej pułapce transakcyjnej. Jeżeli się zgodzi, może narazić się na nieprzyjemności ze strony

nauczyciela, lecz będzie za to dobrym kumplem, jeżeli się natomiast nie zgodzi, okaże się samolubnym, nielojalnym i niesympatycznym kolegą. Trudno sobie wyobrazić, aby taki potrzask nie uruchamiał ogromnej ilości gier uczniowskich. Jest rzeczą charakterystyczną, że w krajach, gdzie ma miejsce duża rywalizacja między uczniami, np. w USA, praktycznie (poza wymuszeniami) nie występuje tak typowe u nas zjawisko ściągania. Każdy – można uznać, że egoistycznie – pracuje na swoje własne konto i nie widzi sensu ani potrzeby, aby wynikami swojej pracy (za darmo!) dzielić się z innymi.

• „Przepracowana”

W gronie nauczycielskim jedna z osób nieustannie wysyła komunikaty: „Taka jestem przepracowana”. Każdemu wejściu do pokoju nauczycielskiego towarzyszy głośne westchnienie i komentarz w rodzaju: „Ja już dalej tak nie mogę, jeszcze ta akademia, którą muszę teraz przygotować”; „Co za klasę dostałam, ciągle tylko jakieś problemy” itp. Jest to gra obliczona na zrobienie wrażenia ciągłego zmęczenia i przeciążenia nadmiarem obowiązków. Wskutek tego inni nie proszą tej osoby o nic, w poczuciu, że trudno zaprzętać jej uwagę dodatkowymi sprawami, oraz zwalniają ją z odpowiedzialności za wiele istotnych decyzji. A w sytuacji, gdy akademia nie wypadła najlepiej lub w klasie ciągle ujawniają się poważne kłopoty, nauczycielka może czuć się zwolniona, bo przecież „ona ma tyle spraw na głowie, jeśli więc czegoś nie dopatrzyła, to przecież jest to całkowicie zrozumiałe”. Pasywność tej gry wyraża się w wykonywaniu działań pozornych, pozbawionych znaczenia i uniknięciu głębszego zaangażowania w swoje obowiązki.

Inne gry

- **„Chcecie wojny – macie wojnę”**

Ten rodzaj gry przypomina do złudzenia bernowską „Kłótnię” lub „Wrzawę”. Jej istotą jest bardzo duża dynamika poszczególnych posunięć wraz z eskalacją konfliktu. Rola Prześladowcy i Ofiary zmienia się jak w kalejdoskopie. Opis jednej z zaobserwowanych gier wyglądał następująco. Nauczyciel zapowiada niespodziewanie dla uczniów sprawdzian wiadomości. Uczniowie tłumaczą, że mają już w tym dniu dwie inne klasówki, więc proszą, aby sprawdzian się nie odbył. Nauczyciel bagatelizuje prośbę stwierdzeniem: „To sprawdzian, a nie klasówka, proszę wyjąć kartki”. Uczniowie wyjmują kartki i podpisują je, ale zgodnie z cichą umową oddają kartki czyste. Nauczyciel odbiera to jako akt wrogi wobec siebie – na kolejnej lekcji wpisuje wszystkim jedynki do dziennika. Następny ruch należy do uczniów – nie przychodzą na kolejną lekcję. Nauczyciel wpisuje teraz wszystkim uwagę do dzienniczka i żąda przyjscia rodziców na nadzwyczajną wywiadówkę. Na przerwie uczniowie idą na skargę do dyrektora szkoły. Dyrektor wzywa nauczyciela na rozmowę i oczekuje wyjaśnień. Trudno nie odnieść wrażenia, że obie strony konfliktu „podkreślają” kolejne posunięcia, że zapamiętali się w walce. Pragną uzyskać przewagę nad przeciwnikiem i potwierdzić transakcyjną pozycję: Ja + Ty (Wy) –. Wyjście z tej gry wiedzie tylko przez szczerą i bezpośrednią komunikację i refleksję na tym, co dzieje się „tu i teraz” między nami.

- **„A jednak nie wszystko wiesz”**

Jest to jedna z postaci gry typu „Błąd”. Inicjuje ją nauczyciel, który niezbyt pewnie czuje się w obrębie nauczanego

przez siebie przedmiotu, zapominając, że w zasadzie każdy przedmiot, szczególnie na wyższych szczeblach kształcenia, stwarza „niebezpieczeństwo”, że zainteresowany nim uczeń zdobędzie wiedzę lub umiejętności przekraczające kompetencję nauczyciela. Rzecz dzieje się na lekcji informatyki w jednej ze starszych klas liceum. Nauczyciel matematyki „przysposobiony” tylko do nauczania tego przedmiotu, nie posiadający najnowszego komputera i dostępu do fachowej literatury, czuje się zagrożony przez ucznia, którego wiedza znacznie przewyższa wymagania stawiane w tej dziedzinie adeptom wiedzy informatycznej. Wielokrotnie wcześniej nauczyciel „dzięki niemu” kompromitował się swoimi brakami. Cierpliwie jednak gromadził talony złości i przygnębienia. Pewnego dnia postanawia rozprawić się z „Mądrąłą”. Moment wypłaty zbliża się nieuchronnie. W czasie sprawdzania wiadomości zadaje najpierw łatwe pytania, na które uczeń z miną: „To dla mnie pestka” udziela odpowiedzi bez najmniejszego trudu. Czas jednak na przełącznik. Pada pytanie, do którego nauczyciel przygotowywał się długo. Później jeszcze drugie i trzecie. Skonsternowany uczeń nie jest w stanie na nie odpowiedzieć. Nauczyciel triumfuje stwierdzeniem: „No bracie, bez tych wiadomości to ty nawet nie jesteś w stanie zaprojektować najprostszej strony www w standardzie HTML!” Uczeń siada na miejsce z bardzo przeciętną oceną jako wypłatą za swoją zuchwałość.

- **„Kilkanaście worków cementu”**

Jeden z uczniów czuje się dyskryminowany przez pewnego nauczyciela.

Posługując się swoim wewnętrznym Małym Profesorem¹⁴ wpada na pomysł „słodkiej zemsty”. Telefonuje do

¹⁴ W stosowanej w AT tzw. analizie drugiego stopnia jest to stan Ja–Dorosły zawarty w stanie Ja–Dziecko.

pobliskiej składnicy materiałów budowlanych i zamawia, podszywając się pod nauczyciela, kilkanaście worków cementu, które mają zostać niezwłocznie dostarczone do jego mieszkania. Po powrocie z pracy zaskoczony nauczyciel zastaje pod drzwiami przesyłkę. Wkrótce przychodzi również rachunek. Zostaje z tzw. „Gorącym kartoflem” (jeden z typów gry), tym bardziej, że cement jest materiałem, którego nie da się zbyt długo składować.

Dalsze posunięcia w grze przebiegają według gry „Policjanci i złodzieje”. Nauczyciel zmienia się w oficera śledczego i podejmuje drobiazgowo, często pełne detektywistycznej inwencji śledztwo, kojarząc pewne fakty ze swej pracy i wyciągając stosowne wnioski. Z Ofiary zmienia się w nieprzejednanego Prześladowcę. Niestety, jego liczne dochodzenia i próby zbierania poszlak nie przynoszą rezultatów. Jak to często bywa w takich wypadkach, śledztwo zostało umorzone z powodu braku materialnych dowodów.

W grze w „Policjantów i złodziei” rzeczą wielce charakterystyczną, także na terenie szkoły, jest dochodzenie: kto ściągał, kto ukradł, kto kogo pierwszy uderzył itp. Trudno nie zauważyć, że obie strony czerpią wtedy dla siebie określone korzyści. Dziecięca odmiana tej gry przejawia się w zabawie w chowanego.

• „Nauka czytania”

Trudno na przykładzie tej gry orzec, czy bardziej była to nauka czytania, czy też transakcyjnego grania? Oto wspomnienie jednej z osób.

„Sytuacja miała miejsce w II klasie szkoły podstawowej. Nasza pani sprawdzała umiejętność czytania. Wszyscy po kolei czytali fragmenty tekstu z książki. Po moim czytaniu

pani stwierdziła, że nie przykładam się do pracy i na drugi dzień chce rozmawiać z mamą lub tatą. Czułam się bardzo urażona, byłam przekonana, że zostałam oceniona zbyt surowo. Po przyjściu do domu nauczyłam się perfekcyjnie czytać kilka następnych czytanek i ‘doszlifowałam’ tę z ostatniej lekcji. Na drugi dzień pani poinformowała tatę, że nie umiem dobrze czytać. Zaczęłam stanowczo i gorączkowo temu zaprzeczać mówiąc, że to nieprawda. Zdjęłam tornister z pleców, wyciągnęłam książkę i rzekomo na chybił trafił zaczęłam czytać. Nauczycielka była bardzo zaskoczona. Później w rozmowie z ojcem pochwaliła mnie za osiągnięcia z innych przedmiotów”. Relacja ta pokazuje, jak perfekcyjnie mała 8-letnia dziewczynka potrafiła wykorzystać w tej rozgrywce intuicję i spryt stanu Dorosłego zawartego w Dziecku (Małego Profesora) oraz jak wcześnie uczymy się podobnych rozgrywek.

Gra psychologiczna, podobnie jak każda inna gra, polega na tym, że fikcja miesza się z rzeczywistością. Jest rodzajem psychologicznej obrony i przejawem nieszczerej komunikacji. To, czy takie gry podejmujemy, czy też nie, w dużym stopniu zależy od nas samych.

Uczniowska pasywność

*Kto nigdy nie był dzieckiem,
nie może stać się dorosłym.*

Sir Charles Spencer Chaplin (1889-1977)

Jedno z praw komunikacji interpersonalnej¹⁵ mówi o tym, że ludzie, pozostając ze sobą w kontakcie i przebywając obok siebie, nie mogą przestać się porozumiewać. Każde zachowanie coś wyraża, każde jest rodzajem wypowiedzi. Nawet milczenie czy całkowita bierność mogą mieć wiele znaczeń. Już sama obecność drugiego człowieka obok nas jest znaczącym komunikatem. A komunikacja interpersonalna ma charakter wszechobecny i wszechogarniający. Zaprzeczanie temu faktowi nie ma najmniejszego sensu, natomiast unikanie porozumiewania się w swej istocie ma charakter zaburzony. W jakimś więc sensie jesteśmy skazani na komunikację i w niej zanurzeni. Istnieją jednak sytuacje, gdy ktoś przestaje manifestować swoją indywidualność, nie przekazuje informacji o własnych pragnieniach, potrzebach czy wewnętrznych dążeniach. Przerywa niejako komunikowanie siebie otoczeniu. Czuje bowiem – w sposób mniej lub bardziej uzasadniony – że nie ma to sensu, że i tak nikt nie odpowie na te sygnały, a jego los

¹⁵ Chodzi tu o tzw. prawa komunikacji międzyludzkiej P. Watzlawicka, za: *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, (red.) L. Grzesiuk, PWN, Warszawa 1994, s. 62-64.

przestał tak naprawdę kogokolwiek interesować i obchodzić. Taki stan w analizie transakcyjnej określany jest jako **pasywność**. Pasywność wyraża się tu nie tylko poprzez brak aktywności i manifestowaną bierność, ale również poprzez wykonywanie nic nie znaczących, często bezsensownych lub agresywnych działań, oraz powierzchowne, przypominające mimikrę, dostosowanie się do otoczenia.

Analiza transakcyjna nie jest jedyną teorią psychologiczną, która pragnie zrozumieć to zjawisko. Przykładowo, dla **psychoanalizy** i wywiedzionych z niej nurtów psychodynamicznych, przyczyna pasywności będzie tkwiła zapewne w zablokowanych naturalnych popędach, słabości struktury ego oraz nie do końca uświadamianych sobie przez jednostkę różnego rodzaju konfliktach wewnętrznych, deficytach osobowości, czy doświadczanych wcześniej urazach psychicznych. Dla **behawiorystów** będą to zarówno biologiczne, jak i konstytucjonalne uwarunkowania jednostki, a przede wszystkim brak odpowiednich wzmocnień pochodzących z otoczenia. To także nabycie dezadaptacyjnych sztywnych nawyków, głównie w procesie społecznego uczenia się. W bliskich behawioryzmowi koncepcjach **poznawczych** to sposób myślenia decyduje o wszystkim. Jeżeli więc ktoś myśli i czuje, że nie ma wpływu na zdarzenia zachodzące w jego życiu – doprowadza go to do pasywności, a w skrajnym, klinicznym już przypadku, do depresji. Przedstawiciele tej teorii mówią tak: skoro, przykładowo, ktoś popadł w przygnębienie, czuje się bezradny i przyjął postawę pasywną wobec życia, oznacza to, że w jego myślach, przekonaniach i nastawieniach, ale także w utrwalonych wspomnieniach z przeszłości, można odnaleźć coś takiego, co uniemożliwia mu normalne oraz efektywne działanie w świecie. Nierzadko w głowie pojawiają się negatywne i dyskwalifikujące myśli odnoszące się do jego samego, określane jako **dyskwalifikujące instruk-**

cje: „to i tak mi się nie uda”, „nikt mnie nie rozumie”, „nigdy nie nauczę się matematyki”, „po co mam się tak starać, przecież i tak dostanę jedynkę” itp.

W sposób bardzo interesujący wyjaśnia ten proces poznawczy tzw. **teoria wyuczonej bezradności** Martina Seligmana¹⁶, według której istotą pasywności jest oczekiwanie jednostki, że będą się jej przydarzać same negatywne zdarzenia i nie istnieje sposób, by to zmienić. Skoro człowiek czuje, że nie ma wpływu na to, co się wokół niego dzieje, zamyka się wówczas w sobie i buduje przekonanie o braku wpływu na rzeczywistość, wypracowując jednocześnie różnorodne strategie, aby przetrwać.

W jaki natomiast sposób uczymy się pasywności zgodnie z **analizą transakcyjną**? Źródłem pasywności w tej koncepcji są **dewaloryzacje transakcyjne**. Każdy z nas, czy sobie z tego zdajemy sprawę czy też nie, oczekuje wsparcia ze strony otoczenia. Wsparcie oznacza zauważenie nas przez innych, rozpoznanie naszego istnienia i dostrzeżenie wartości naszej osoby. Bez tego nie możemy normalnie funkcjonować, efektywnie działać, optymalnie myśleć i przeżywać naszego istnienia w świecie. Podstawowe wsparcie powinniśmy otrzymać od naszych rodziców w momencie urodzenia. Już samo zainteresowanie narodzonym dzieckiem, jego potrzebami i pierwszymi żywymi kłopotami (głódno, mokro, nieprzyjemnie), a także dotykanie dziecka, karmienie, przemawianie do niego w czuły i łagodny sposób, są najbardziej pierwotnymi znakami, które malec odbiera jako akceptację swojej osoby. Otrzymuje pierwsze fundamentalne znaki rozpoznania, określane w analizie transakcyjnej *strokes* (w spolszczonej formie nazywane: „**stroukami**”). Są to pierwotne sygnały

¹⁶ M.E.P. Seligman, *Eliminowanie depresji i wyuczonej bezradności*, w: *Psychologia i życie*, (red.) Ph.G. Zimbardo, F.L. Ruch, PWN, Warszawa 1988.

niewerbalnej akceptacji: „Cieszymy się, że jesteś”, „Jak to dobrze, że istniejesz, kochana córeczko (albo syneczku)”. Te wszystkie najbardziej pierwotne komunikaty bycia za-
ważonym (najpierw czysto biologiczne!), przekształcają się stopniowo (są symbolizowane) w potrzeby wyższego rzędu – pragnienie wsparcia o charakterze psychologicznym. Pozytywne znaki zauważenia nazywane są, być może nieco dziwnie, „**głaskami**”. Przykładowo, podejście przez nauczyciela na przerwie do ucznia i pytanie go z zainteresowaniem: „No, jak tam ci się, Marku, sprawuje ten nowy komputer?” nie jest wprawdzie pogłaskaniem Marka po głowie w sensie dosłownym, ale każdy przyzna, że bardzo ten gest przypomina. Te pozytywne znaki zauważenia („głaski”) mogą mieć charakter dosłowny i fizyczny (np. życzliwe uściśnięcie kogoś, przygarbienie do siebie lub przytulenie się do niego), albo czysto symboliczny (np. ukłon w oddaleniu lub pełne życzliwości oraz akceptacji uśmiechnięcie się do znajomego). **Dewaloryzacje transakcyjne polegają na powstrzymywaniu się od udzielania „głasków” innym, niezauważaniu drugiej osoby i jej potrzeb, ale także mniej lub bardziej wprost wyrażanych komunikatach służących obniżaniu wartości kogoś.** Te negatywne komunikaty transakcyjne, w przeciwieństwie do głasków, określane są jako „kolczatki”, gdyż ranią swoją chropowatością i powodują ból psychiczny. Każdy z nas wie, że w wyniku kontaktu z niektórymi osobami czujemy się jakby lepsi, wyraźnie mądrzejsi, czasem trochę ładniejsi, innym razem bardziej zaradni (w koncepcji Z. Zaborowskiego¹⁷ takie osoby posiadają osobowość „podnoszącą” drugiego człowieka). Natomiast dla przeciwwagi w relacjach z innymi osobami odczuwamy, że jesteśmy jakby gorsi, głupszy, brzydsi, czy bardziej bezradni (sprawiają to

¹⁷ Z. Zaborowski, *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*. PWN, Warszawa 1980.

ludzie o osobowości „obniżającej” kogoś). Możemy wtedy być pewni, że ci ostatni najprawdopodobniej komunikują się z nami poprzez dewaloryzacje transakcyjne. Dostarczają nam różnego rodzaju „kolczatki”, które nie zawsze jesteśmy w stanie dostrzec i ocenić ich znaczenie.

Udzielenie wsparcia może mieć charakter warunkowy lub bezwarunkowy. W pierwszym wypadku oznacza to, że obwarowane jest ono pewnymi koniecznościami, jakie muszą być spełnione, aby otrzymać aprobatę. W odniesieniu do drugiej sytuacji jest natomiast absolutne i bezwyjątkowe. Akceptację otrzymuje się za samo istnienie. Panuje pogląd, że ojcu przypisuje się z reguły częstsze udzielanie wsparcia warunkowego, natomiast matce bezwarunkowego. Czy jest to pogląd słuszny, pozostawiam ocenie Czytelników.

Dobrze ilustruje to poniższe zestawienie.

rodzaje wsparcia „strouki”	bezwarunkowe	warunkowe
pozytywne „głaski”	„kocham cię”, „jesteś wspaniała”	„kocham cię, gdy jesteś grzeczny i dobrze się uczysz”
negatywne „kolczatki”	„ty wstrętny bachorze!”	„nie znoszę, gdy nastawiasz radio na cały regulator”

Pragnienie uzyskania wsparcia bywa tak silne, że niejednokrotnie ktoś jest skłonny nawet wystawić się na negatywne bodźce i wzmocnienia („kolczatki”) niż pozostać niezauważanym przez znaczące osoby. W przypadku

sytuacji szkolnych mniej dotkliwą karą może być dla ucznia na przykład ostra reprimenda ze strony nauczyciela („Kowalski, bo za moment wyrzucę cię z klasy!”), niż nieodróżnianie jego obecności na lekcji.

Warto uświadomić sobie, że tacy właśnie uczniowie sprawiają najwięcej kłopotów oraz najbardziej absorbują nauczyciela swoim złym zachowaniem.

Aby lepiej zrozumieć zjawisko pasywności wywołane dewaloryzacjami transakcyjnymi, będziemy odwoływać się dalej konsekwentnie do sytuacji szkolnych, do relacji między nauczycielem i uczniem, pamiętając jednak, że ma ono również bardziej uniwersalne znaczenie, odnosi się bowiem do wielu także pozaszkolnych zdarzeń. Tak więc dewaloryzacja transakcyjna następuje wtedy, gdy nauczyciel:

- **Nie zauważa ucznia i jego problemów** (np. nie reaguje na płacz ucznia po otrzymaniu oceny niedostatecznej, nie interesują go jego problemy i kłopoty, klasę traktuje jak bezkształtną masę złożoną wprawdzie z jakichś tam mądrzejszych lub głębszych jednostek, ale w niewielkim stopniu potrafi i naprawdę chce się nimi zajmować).
- **Neguje znaczenie problemów, jakie ma uczeń** (np. gdy dziecko zaczyna płakać po otrzymaniu jedynki, nauczyciel mówi: „przestań histeryzować” lub „widzę, Monika, że mogłabym ci postawić nawet dziesięć jedynek i tak spłynie to po tobie, jak woda po kaczce”, czy też „nie udawaj, Marcin, nie udawaj, że bierzesz sobie do serca to, co ci przed chwilą powiedziałem”).
- **Neguje możliwości i sposób rozwiązania problemu przez samego ucznia** (np. „ty nigdy nie będziesz miał wyższej oceny, jeśli będziesz zachowywał się tak, jak dotychczas”, „Kuba, nie licz na więcej niż na trójkę u mnie”, „choćbyś stanął na głowie, to i tak nic z tego

nie będzie”, „ty orłem nie jesteś, przez okno nie wyfruniesz”).

- **Neguje możliwości swojego uczestnictwa w rozwiązaniu tego problemu** (np. „nie mam już do ciebie siły”, „to jest twój kłopot i nie zwracaj mi tym głowy”, „miałeś czas, żeby się nauczyć, teraz ja nie mam czasu, aby cię pytać”).

Dewaloryzacje transakcyjne są więc rodzajem karania ucznia przez nauczyciela poprzez odmowę satysfakcjonującej i efektywnej z nim komunikacji. Nic przecież nie rani tak bardzo, jak zimna obojętność, demonstrowana oschłość, obcesowość we wzajemnych kontaktach i beznamiętny chłodny dystans. Czasem reakcje odrzucenia przybierają z pozoru mniej drastyczne, łagodniejsze i tym samym trudniejsze do zauważenia formy, nazywane w analizie transakcyjnej „cukierkiem”. Wyobraźmy sobie oto, że po lekcji wspomniany i skruszony uczeń przyszedł do nauczycielki z prośbą o ponowne przepytanie lub inną formę poprawy swej negatywnej oceny. „Cukierek” to odpowiedź spieszącej się nauczycielki, mniej więcej w takim stylu: „Porozmawiamy o tym jutro, muszę się jeszcze głęboko zastanowić, co z tobą zrobić”. Oznacza to mniej więcej tyle: „Przestań mi zwracać w tej chwili głowę, bo się spieszę. Weź sobie ‘cukierka’ (jakąś tam złudną nadzieję) i daj mi święty spokój”. „Cukierek” jest więc mizernym substytutem głębszej relacji między osobami. Wsparciem „na niby”. To również dewaloryzacja, ale oparta przede wszystkim na ukrytej komunikacji interpersonalnej.

Powtórzmy raz jeszcze: brak zauważania nas przez innych i komunikaty obniżające naszą wartość prowadzą do powstania pasywności. Pasywność następuje w szkole wtedy, gdy uczeń przestaje przekazywać informacje o sobie. Uznaje, że jego autentyczność, indywidualność, jego

„prawdziwe Ja” nie zostanie dostrzeżone i zaakceptowane. Prawda o nim samym, o tym kim jest w istocie, jako mały (bo mały) człowiek, nie zyskuje aprobaty w oczach nauczyciela. Ten albo nie chce go dostrzegać, albo ma dla niego wyłącznie negatywne bezwarunkowe wsparcie („Michał, jesteś durniem”) lub udziela mu wsparcia warunkowego („Michał, jak się przyłożysz do nauki, to może jeszcze coś z ciebie będzie”). Negowane są więc albo poszczególne elementy komunikacji, albo komunikacja jako całość.

Pasywny uczeń wybierze zazwyczaj jedną z czterech strategii postępowania:

- „Nie robić nic” (**BIERNOŚĆ**). Są przecież inni, którzy wezmą odpowiedzialność za daną sytuację. Taką osobą jest najczęściej nauczyciel lub ktoś inny w klasie. Uczeń przestaje wówczas przygotowywać się do lekcji, „bo przecież jakoś to będzie” (ściągnie od kolegi), nie bierze odpowiedzialności za swoje zachowanie (bo „co mi mogą zrobić”). Myśli sobie: „przecież i tak nic lepszego lub gorszego nie może mnie spotkać, czy warto więc się wysilać?”. Nie czuje odpowiedzialności za wyniki w nauce i w konsekwencji (choć zazwyczaj o tym nie myśli) za własną przyszłość.
- „Nadmiernie się dopasować” (**AKOMODACJA**). To sytuacja, gdy uczeń nadmiernie przejmuje odpowiedzialność za samopoczucie innych. Mogą to być koledzy w klasie, ale również nauczyciel. Pochlebstwami i sprawianiem wrażenia, że robi postępy i spełnia wymagania, próbuje wkraść się w łaski nauczyciela. („Ale pani jest dzisiaj zmęczona, pani profesor, pewnie z powodu tej ogromnej ilości klasówek, które musiała pani dla nas sprawdzić na dzisiaj?”). Akomodacja to uległość i **udawane** posłuszeństwo, które jednak nie buduje osobowości ucznia, służy jedynie biernemu

podporządkowaniu. Jest to rodzaj fałszu interpersonalnego, a w skrajnych przypadkach przejaw ustępliwości po to, aby przetrwać.

- „Niepohamowanie” (**AGITACJA**). Energia ucznia zostanie wykorzystana w złym celu, w bezsensownym i chaotycznym działaniu. Będzie się więc wiercił, guzdrał, zapominał, zwlekał, ogryzał paznokcie lub końcówki długopisów czy ołówków, miał tiki, palił papierosy, rozmawiał lub w inny sposób przeszkadzał w prowadzeniu lekcji. Uczeń komunikuje niejako otoczeniu następującą prawdę o sobie: „nie jestem w stanie zapanować nad napięciem, jakie jest we mnie, i tak nikogo to nie interesuje, muszę więc robić rzeczy głupie i pozbawione sensu, aby się tylko uspokoić”. Energia oraz czas są bezpowrotnie stracone, a działania nie prowadzą do osiągnięcia istotnych celów.
- „Skostnienie lub gwałt” (**STUPOR** lub **AGRESJA**). Gdy nauczyciel nareszcie zwróci uwagę na ucznia, wtedy ten przyjmie dwie ze skrajnych form pasywności: wybuchnie niepohamowanym i z pozoru niczym nie spowodowanym gniewem czy agresją lub przeciwnie: zastygnie w bezruchu, nie odpowiadając i nie reagując na słowa nauczycielki. Będzie łatwo wchodził w rolę „bycia chorym”, nie panującym nad sobą, „tracącym przytomność lub rozum”, demonstrując tym swoje sfrustrowane pragnienie bycia zauważonym. Wobec takiej ostentacyjnej manifestacji nienormalności nie sposób przejść obojętnie.

Jest rzeczą oczywistą, że żadna z powyższych form komunikacji nie prowadzi do konstruktywnego rozwiązania problemu. Oddala nauczyciela i uczniów od celów, dla których szkoła została powołana jako instytucja nauczania i wychowania. Nie można jednak uważać, że tylko nauczyciel

jest winien zjawisku pasywności szkolnej. Przecież znaczną część dnia uczeń spędza poza szkołą. Pojawia się więc w tym miejscu pytanie: jak ten czas spędza? Pewnej odpowiedzi dostarcza Erich Fromm w książce *Mieć czy być?* – „...tam, gdzie rozważamy kwestie wolnego czasu, pojawiają się głównie przedmioty współczesnego konsumeryzmu – samochody, telewizja, podróże i seks – ale zamiast nazywać je aktywnościami wolnego czasu, lepiej byłoby określić je jako p a s y w n o ś c i wolnego czasu”¹⁸.

Przyczyny mogą tkwić również w ukształtowanych wcześniej – głównie przez rodzinę – cechach osobowości ucznia. Taki typ osobowości określamy mianem bierno-agresywnego, a w skrajnym przypadku możemy mówić nawet o zaburzeniach bierno-agresywnych (*passive-aggressive personality disorder*) charakteryzujących się pewnego rodzaju rozszczepieniem osobowości. Uczeń akceptuje jedną część własnej psychiki, drugiej zaś nie. I ta druga część zostaje niejako „wyprojektowana” na zewnątrz. Inni ludzie (najczęściej ktoś konkretny) zostają w jakimś stopniu nią „obdarzeni”. Pamiętajmy, że wszystko to dzieje się nieświadomie. Mamy tu do czynienia z ukrytymi barierami, oporami i przeszkodami. Jeżeli, dla przykładu, uczeń bierno-agresywny mówi, że klasa oczekuje czegoś od nauczyciela (np. mniejszych wymagań), tak naprawdę to ON oczekuje mniejszych wymagań wobec siebie. Jeśli daje do zrozumienia, że nie lubi nauczyciela, to w ten sposób nie lubi jakiejś części siebie itd. Zapewne niełatwo ten specyficzny aspekt pasywności dostrzec, zobaczyć „rzeczy niewidzialne” dla oka.

Nauczyciel konfrontuje się z czymś, co nie zostało wprost wypowiedziane. Najczęściej są to gniew, złość, czy wręcz wściekłość. Nic tu nie daje ujawnienie tego faktu uczniowi (tj. ukrytej wrogości) i podsunięcie go niejako

¹⁸ E. Fromm, *Mieć czy być?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1995, s. 70.

pod sam nos zainteresowanego, gdyż jak powiedzieliśmy wcześniej, jest on z reguły głęboko nieświadomy. Powodem to co najwyżej wyparcie lub pogłębienie tego ukrytego przed nim samego urazu. Dodatkowo wikła nas to emocjonalnie i wciąga niepotrzebnie w walkę. Nie ulegajmy temu, bo to do niczego konstruktywnego nie doprowadzi. Osoby pasywne niezbyt dobrze reagują bowiem na bezpośrednie interwencje. Lepiej przyjąć efektywniejsze strategie postępowania:

- Postarajmy się spojrzeć na ucznia jak na ofiarę sił będących poza jego kontrolą, których znaczenia i sensu sam nie rozumie.
- Bądźmy konkretni i obiektywni, na ile jest to tylko możliwe.
- Stawiajmy jasne i wprost wyrażone oczekiwania wobec ucznia, np. „Chcę, abyś do jutra...”, „Nie przyjmuję takiego wytłumaczenia...” itd .
- Zwracajmy też uwagę bardziej na czyny niż na słowa ucznia, gdyż w jego wypadku nader często niewiele mają ze sobą wspólnego.
- Bądźmy zaangażowani w relację, a jednocześnie niejako zdystansowani. Konkretni, ale równocześnie wrażliwi. Dystans oznacza tu pozostanie na tyle blisko, aby być pomocnym uczniowi, ale na tyle daleko, aby nie angażować się emocjonalnie ponad potrzebną miarę. Pozwala nam to, w sytuacji konfrontacji z trudnym uczniem, skupić się na tym, co tak naprawdę się dzieje w naszych wzajemnych odniesieniach, rozumieć znaczenie słów i gestów, a równocześnie zachować obiektywizm i nie dać się wyprowadzić z równowagi. W pracy psychoterapeutycznej taka postawa określana bywa jako „zdystansowane zainteresowanie” lub też – jak nazwaliśmy to dalej – „rozważne zaangażowanie”, gdzie troska i chęć pomocy równoważona jest pewną

dozą wycofania. Takie właśnie podejście chroni przed brakiem stabilności w relacji, a w konsekwencji przed różnymi postaciami dezintegracji osobowości samego nauczyciela i przed wypaleniem zawodowym.

- Warto wzbudzić w sobie autentyczne zaciekawienie oraz zainteresowanie zachowaniem ucznia. Dlaczego tak właśnie powiedział? Czemu tak, a nie inaczej postąpił? Skąd taka zmiana jego zachowania? Chodzi tu o przyjęcie postawy raczej badacza niż awanturnika.
- W pracy z pasywnymi uczniami bardzo pomaga również dostarczanie dużej ilości pozytywnych informacji zwrotnych, które określiliśmy tu jako „głaski”. Nadmierna krytyka przynosi najczęściej odwrotne skutki. Ponieważ uczniowie pasywni czują się niedocenieni i niedostrzegani, bardziej niż inni potrzebują pochwał. Dostarczanie im „kolczatek” przyczynia się raczej do psychologicznego tłumienia, niż do refleksji nad sobą i zmiany zachowania.
- I wreszcie – może najważniejsze! – dajmy takiemu uczniowi szansę mądrego decydowania. Decydowania, w którym ponosi się skutki swoich wyborów. Dajmy wolność, ale konsekwentnie rozliczmy z jej wykorzystania.

Pasywność to przede wszystkim choroba ludzkiego braku odpowiedzialności i najzwyczajniejszej codziennej rzetelności, czy solidności; braku umiejętności korzystania z wolności oraz tak potrzebnej nam wszystkim sumienności i poważnego, a także realistycznego stosunku do własnego życia. Jej rezultatem jest nieskuteczność i bierność wobec losu. Pasywność leczy się przede wszystkim poprzez tworzenie przemyślanych sytuacji, które można też nazwać korekcyjnym wychowaniem – gdzie uczeń przejmuje stopniowo władzę nad swoim myśleniem, podejmowanymi działaniami i własnymi odczuciami.

Według oceny piszącego te słowa, dyskwalifikacje transakcyjne oraz pasywność uczniów (a zapewne także nauczycieli) można uważać za jedną z najbardziej charakterystycznych oraz dotkliwych chorób współczesnego systemu oświatowego. Bywają one prawdziwą rzeczywistością szkoły, którą jakże często się ignoruje, albo nie chce się jej wcale dostrzegać.

Pasywni uczniowie są tymi, którzy sprawiają największe trudności dydaktyczne i wychowawcze. Zadanie szkoły i nauczyciela polega na tym (być może przede wszystkim na tym!), aby uczniowie wzięli odpowiedzialność za swoją aktywność, a w konsekwencji za swoje własne życie. Ten proces dokonuje się wtedy, gdy nauczyciel potrafi posługiwać się swoim stanem Ja–Dorosły i ma pod kontrolą pozostałe obszary własnej psychiki, tj. surowy i pełen wymagań transakcyjny stan Ja–Rodzic i emocjonalną strukturę Ja–Dziecko. Jego komunikaty do ucznia formułowane przez dorosły obszar osobowości wywołują automatycznie podobną reakcję u drugiej strony. Dojrzały psychicznie i dobrze społecznie funkcjonujący nauczyciel ma bowiem tę zniewalającą moc, że skłania zazwyczaj swojego partnera, jakim jest uczeń – do analogicznej odpowiedzi jego osobowości.

Oto niektóre z dyskwalifikacji transakcyjnych, jakie pojawiły się w *Kąciku Belfra*, publikowanym swego czasu w „Przekroju”:

- No widzisz, jaka ty jesteś słaba z matematyki, znów się przeliczyłaś.
- Twoje wiadomości są równie skąpe jak twoja spódniczka.
- Przestań wreszcie robić z nosa kopalnię i fedrować w nim bez przerwy.
- Ty jesteś raczej włóczęń niż uczeń.
- Co ty tak męczysz te wydobyte z głębi bebeczków szare komórki?

- Wiesz ty co? Ty jesteś głupio-mądry!
- Jeśli jeszcze raz się odszczekniesz, wylecisz z tej budy z głośnym ujadaniem i na nic się nie zda twoje skomlenie o litość.
- Moja panienko, wyglądasz jak spierwiastkowana.
- Jak jeszcze raz zrobisz z siebie taką seksbombę, to zadzwonię po saperów, niech cię wywiozą i rozbroją.
- Od podlizywania się język ci zbrązowieje.
- Wybierasz się ponoć na prawo, a z upodobaniem uprawiasz lewiznę.
- Skup się Beata, skup, może coś urodzisz.
- Nie bądź tak narwany, jak kwiaty w bukiecie.
- Jesteś ciemny, jak dwunasta w nocy.

Samotność ucznia

*Samotność jest przyjemnością dla tych,
którzy jej pragną
i męką dla tych, co są do niej zmuszeni.*

Władysław Tatarkiewicz

Patrząc na szkołę z jej nieustannym gwarem, tabunem rozkrzyczanych dzieciaków na korytarzach, wrzawą dobiegającą z boisk, można zastanawiać się nad sensem pytania o samotność w szkole. Czy można być samotnym w szkole? Czy dziecko lub młody człowiek, bo nimi wyłącznie będziemy się tu zajmować, może cierpieć z powodu społecznego wyobcowania? Każdy wie, że odpowiedź będzie twierdząca. Wszak sam fakt obecności wśród innych ludzi nie wystarcza, aby automatycznie zapewnić sobie poczucie zrozumienia, bliskości i bezpieczeństwa. Częstość, a nawet duża intensywność relacji z innymi, nie chroni nas przed samotnością. Pisze o tym znany amerykański socjolog David Riesman w książce o znamienym tytule *Samotny tłum*. Potrzeba emocjonalnego ciepła i wzajemności nie musi spotykać się z adekwatną odpowiedzią otoczenia. Uczuciowy dystans, rywalizacja, brak współdziałania, czy ubogi repertuar interpersonalnych relacji mogą wypierać bliskość, intymność i ciepło emocjonalne wzajemnych odniesień. Nie będziemy tu rozstrzygać, czy poczucie

osamotnienia ucznia wynika z jego indywidualnych cech psychologicznych, kierunków rozwoju współczesnej cywilizacji i kultury, czy też funkcjonowania instytucji, jaką jest szkoła. W tym tekście będziemy chcieli zjawisko samotności zauważyć, zatrzymać się nad nim i pomyśleć nad metodami przeciwdziałania, np. w pracy socjoterapeutycznej. Samotność dzieci i młodzieży nie zawsze jest dostrzegana oraz traktowana z należytą powagą skutków, jakie w sobie niesie. I choć w powszechnym myśleniu trudności w nawiązywaniu bliskich i trwałych kontaktów z innymi, dających poczucie akceptacji, zrozumienia oraz miłości, są identyfikowane głównie u osób dorosłych, a czasem nawet starych, to nie sposób zaprzeczyć, że dotyczą także ludzi młodych wchodzących dopiero w życie.

Samotność można rozumieć jako przykry stan psychiczny, odczuwanie braku bliskości innych, ważnych dla nas osób, opuszczenia przez ludzi oraz izolacji społecznej. Czasem dokonuje się rozgraniczenia między pojęciem samotności, a osamotnieniem¹⁹. Wówczas samotność jest spowodowana bardziej czynnikami „wewnętrznymi”, wyobcowaniem z samym sobą, ze swoim psychicznym światem. Osamotnienie natomiast rozumiane jest jako brak satysfakcjonujących kontaktów ze światem zewnętrznym, choć i tutaj brak więzi ze sobą samym może objawiać się jako stan przykry. Różnica między stanem samotności a osamotnienia wyraża się również i tym, że samotność bywa sytuacją wybieraną świadomie i formą nierzadko pożądaną. Często służy rozwojowi człowieka i wzrostowi jego potencjału twórczego. Adam Mickiewicz w wierszu *Do samotności* zaklina rzeczywistość słowami:

*Samotności! Do ciebie biegnę jak do wody
Z codziennych życia upałów.*

¹⁹ Cz. Tarnogórski, *Wobec samotności i osamotnienia*, w: *Samotność i osamotnienie*, (red.) M. Szyszkowska, IWZZ, Warszawa 1988.

Osamotnienie natomiast jest skutkiem faktów zewnętrznych, niejako obiektywnych, na które jednostka nie ma wpływu. Działanie tych faktów jest autodestrukcyjne, co niesie ze sobą stres, cierpienie, poczucie winy.

Będziemy jednak oba te pojęcia stosować zamiennie w rozumieniu dyskomfortu, jaki niesie w sobie stan dystansu do innych ludzi wraz z poczuciem niezadowolenia, przykrości, rozczarowania etc.

W literaturze przedmiotu, w zależności od przyjętej orientacji teoretycznej i dziedziny wiedzy, odnaleźć można szereg sposobów rozumienia roli i znaczenia samotności²⁰. Przykładowo podejście **psychodynamiczne** dostrzega w samotności siłę destrukcyjną prowadzącą nawet do dezintegracji osobowości. Ma ona swoje źródła we wczesnodziecięcych przeżyciach, jako wyraz przerażenia wynikającego bezradności i sparaliżowania pozbawieniem związków z obiektem. W ujęciu **fenomenologicznym** przyczyn samotności upatruje się bardziej w przeżyciach i doznaniach człowieka niż we wpływie urazów, konfliktów, czy deficytów sięgających dzieciństwa. Samotność jako złe przystosowanie przejawia się w trudnościach wejścia w swoje wewnętrzne Ja z obawy przed odrzuceniem. Z kolei **egzystencjalna** interpretacja poczucia samotności mówi, że ludzie ze swej natury są samotni. Samotność niesie w sobie siłę kreatywną, która ułatwia człowiekowi rozwój i zwiększa potencjalne możliwości. **Socjologiczne** rozumienie stanu samotności opiera się na założeniu, iż współczesna cywilizacja ma zdolność „zdalnego sterowania ludźmi”, którzy poszukują aprobaty społecznej w celu przystosowania się do interpersonalnego otoczenia. Źródłem poczucia samotności są zdarzenia z zewnątrz, takie

²⁰ J. Rembowski, *Psychologiczne badania nad samotnością*, „Psychologia Wychowawcza” nr 5, 1991.

jak np. zwolnienie z pracy, choroba, rozwód. Ludzie sterczący z zewnątrz są odcięci od swojego wewnętrznego „ja”, od swoich uczuć i aspiracji. Powoduje to, że nie potrafią poradzić sobie w chwilach, gdy kontakt z drugim człowiekiem zostaje zakłócony czy uniemożliwiony. W **interakcjonizmie** wyodrębniono samotność emocjonalną oraz samotność społeczną. Samotność emocjonalna opisywana jest jako wynik zerwania intymnych związków personalnych i stanowi bardzo bolesną w skutkach formę izolacji. Samotność społeczna natomiast rodzi się z braku więzi lub poczucia przynależności do grupy społecznej. Samotność w podejściu **poznawczym** wyraża się w procesach poznawczych będących czynnikami mediacyjnymi pomiędzy brakiem towarzystwa najbliższych osób a indywidualnym doświadczaniem poczucia samotności. Jak dowodzą teoretycy tego podejścia, sposób, w jaki postrzegane są powody samotności, warunkuje intensywność oraz czas trwania tego doświadczenia. Wyodrębniają oni również samotność chwilową, okresową (krótkotrwałą) i chroniczną. Osoby przeżywające „samotność chwilową” wiążą zazwyczaj swój stan z przyczynami zewnętrznymi i z reguły niestałymi. Są to osoby o nastawieniu emocjonalnym, które szybko dążą do zmiany tego stanu rzeczy. Natomiast jednostki przeżywające „samotność chroniczną” tłumaczą swój stan przyczynami wewnętrznymi i względnie stałymi, a ich działanie cechuje apatia i pasywność. Samotność pojawia się tu wtedy, gdy kontakty społeczne jednostki w stosunku do jej oczekiwań zmniejszają się lub stają się mniej satysfakcjonujące.

Samotność może mieć też swój aspekt fizyczny i psychiczny. Osamotnienie fizyczne może mieć charakter czasowy, przestrzenny i dotyczy takich sytuacji, jak rozłąka spowodowana wykonywanym zawodem, np. rybaków dalekomorskich, kosmonautów, czy innych osób wykonujących swój zawód w oddaleniu od najbliższych. Forma

psychicznego odrzucenia polega z kolei na pozbawieniu kontaktów w rodzinie, pracy, grupie rówieśniczej, towarzyskiej czy sąsiedzkiej. Można jeszcze mówić o wyizolowaniu, gdy sytuacja nie zależy od nas samych, np. izolacja więzienna, pobyt w zamkniętym ośrodku leczniczym, katastrofy czy klęski żywiołowe.

W literaturze przedmiotu odnajdujemy również podział na samotność społeczną, psychiczną i moralną²¹. Samotność społeczna wyraża się życiem w bardzo luźnym związku ze społeczeństwem, a nawet poza nim. Osoby takie koncentrują się na swoim wewnętrznym świecie i nie włączają się w obręb jakiegokolwiek wspólnoty. Człowiek nie może jednak istnieć w całkowitej izolacji od innych, dlatego też taki rodzaj samotności zawsze ma charakter częściowy. Nie bez znaczenia jest tu fakt, czy samotność jest pożądana, czy też człowiek zostaje na nią skazany mimo jego woli. Samotność z wyboru, będąca efektem świadomej decyzji, może służyć rozwojowi jednostki, albo innym podjętym przez nią wyższym celom. Mimo czasem pojawiających się trudności, jej przeżywanie nie rodzi cierpienia. Jednak narzucanie przez społeczeństwo ról i opinii obcych jednostce może prowadzić do osamotnienia i poczucia alienacji. Powstanie rozbieżności między przynależnością społeczną a poczuciem niepowtarzalnej indywidualności człowieka staje się niejednokrotnie powodem przeżywanej przez jednostkę samotności społecznej. Samotność psychiczna, w odróżnieniu od wcześniej wymienionej, nie daje się zaobserwować jako zjawisko obiektywne. Jest bowiem przeżyciem osobistym i wewnętrznym. To tu odnajdujemy osamotnienie wywołane utratą bliskiej osoby lub brak zadowolenia z istniejących kontaktów społecznych. Towarzyszą temu uczucia rozpaczy, cierpienia, bezradności lub

²¹ R. Pawłowska, E. Jundził, *Pedagogika człowieka samotnego*, GWSH, Gdańsk 2000.

rozczarowania i znudzenia. Samotność moralna wiąże się natomiast z faktem, iż uznawane przez jednostkę wartości, sądy o rzeczywistości, zasady czy poglądy mogą stanowić barierę satysfakcjonującego funkcjonowania w dzisiejszym świecie. Taka konfrontacja może na przykład dotyczyć uniwersalnych wartości humanistycznych jednostki z powszechnie uznawanymi celami materialistycznymi współczesnych społeczeństw zachodnich. Pojawia się wtedy poczucie pustki egzystencjalnej i wyobcowania, zachwianie równowagi wewnętrznej i spotęgowanie uczuć wyizolowania z otoczenia.

Podsumowując powyższe uwagi można powiedzieć, że samotność jest stanem, który może być odbierany pozytywnie tylko wtedy, gdy trwa krótko i jest wynikiem świadomego wyboru. W przeciwnym razie powoduje społeczny, psychiczny lub moralny dyskomfort, niosący w sobie cierpienie, ograniczenie samorealizacji, zmniejszenie poczucia własnej wartości, a nawet utratę sensu życia. Tak rozumiana samotność nieobca jest także dzieciom i młodzieży, w aspekcie „stanu”, w jakim się znajdują, lub „uczuć”, jakie przeżywają, a nierzadko w jednym i drugim równocześnie.

Samotny uczeń

Samotność dziecka, choć poruszająca sumienia osób wrażliwych, nie zawsze jest dostrzegana i właściwie rozumiana. W powszechnej opinii panuje przekonanie, że mogą odczuwać ją ludzie starsi, ale powątpiewa się, by mogła ona dotyczyć osoby tak młode²². „Specyfika dziecięcej samotności

²² Z. Dołęga, *Rozumienie samotności przez dzieci i młodzież*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, 1997, s. 437.

wyraża się głównie sytuacjami, gdy wokół dziecka zabraknie osób mu autentycznie bliskich, zapewniających mu realizację jego potrzeb i właściwy emocjonalny i społeczny rozwój”²³. Dziecko nie zbudowało jeszcze w dostatecznym stopniu wewnętrznego świata, w którym mogłoby się schronić. Ten świat dopiero się tworzy. Gdy więc brak dobrego kontaktu z samym sobą i jednocześnie napotyka się na rozmaite bariery zewnętrzne, następuje trudne do przezwyciężenia uczucie wyobcowania. Inny rodzaj samotności dotyka dziecko w rodzinie, inny w środowisku rówieśniczym, czy szkolnym.

Wyobcowanie ucznia w rodzinie najczęściej ma miejsce wówczas, gdy rodzina jest dysfunkcjonalna, brakuje więzi emocjonalnej między rodzicami a dzieckiem (np. dziecko nie było oczekiwane przez rodziców), wreszcie gdy panujący w tym środowisku autorytaryzm uniemożliwia wytworzenie się silnych i bliskich więzi uczuciowych. Uczeń może czuć się samotnie także wtedy, gdy wprowadzie jego potrzeby materialne są (czasem nawet w nadmiarze!) zaspokajane, ale jednocześnie towarzyszy temu całkowity brak zainteresowania sprawami dziecka, jego kłopotami i rozwojem. Rodzice ofiarowują wtedy wiele dóbr doczesnych, ale nie dają rzeczy najważniejszej: swojej uwagi, obecności i swojego czasu, który poświęcają na robienie kariery, zarabianie pieniędzy. Samotność dziecka może pojawiać się również w sytuacjach, gdy rodzina jest polem ciągłych walk i konfliktów, gdy sprawy rozwodowe powodują, że dziecko w odosobnieniu doświadcza związanych z tym rozterek. Młody człowiek wstydzący się swojej rodziny (np. wskutek ubóstwa) izoluje się często także od swoich rówieśników. Boi się ośmieszenia czy szykanowania.

²³ M. Łopatkowa, *Samotność dziecka*, WSiP, Warszawa 1989, s. 7.

Grupa rówieśnicza jest kolejnym miejscem, gdzie dziecko zdobywa swe pierwsze społeczne doświadczenia. Znaczenie rówieśników staje się tym większe, im w mniejszym stopniu młody człowiek doświadcza poczucia bezpieczeństwa i akceptacji w swojej własnej rodzinie. Nieformalne grupy młodzieżowe są często alternatywną odpowiedzią na narzucony przez dorosłych świat wartości, przeżyć i zachowań. Ale i tu młody człowiek może doświadczać samotności. Pojawi się ona z pewnością wtedy, gdy realizacja celów grupowych będzie pozostawała w sprzeczności z zaspokajaniem indywidualnych potrzeb danej osoby, miejsce dziecka w tej strukturze nie będzie w pełni satysfakcjonujące, każe mu się wybierać między lojalnością grupową a rodzinną, lub gdy jego styl życia będzie odbiegał od pewnych kanonów przyjętych w danej zbiorowości. Przykładowo, jeżeli dziecko słucha muzyki poważnej, chodzi na koncerty symfoniczne do filharmonii lub czyta ambitniejszą literaturę itd., trudno mu będzie znaleźć akceptację wśród sympatyków rocka i mniej wyszukanych sposobów spędzania czasu. Równie wyobcowany może czuć się młody człowiek, który z braku pieniędzy nie jest w stanie sprostać szpanerskiemu stylowi bycia grupy wraz z markowymi ubiorami, drogą aparaturą do słuchania muzyki, czy też posiadaniem motocykli lub nawet samochodów. Niełatwo wówczas zostać pełnoprawnym członkiem takiego grona bez poczucia swego wyalienowania i odosobnienia. Znaczenie grup rówieśniczych w życiu dziecka zbiega się z reguły z początkiem okresu dojrzewania biologicznego, społecznego i emocjonalnego, co samo w sobie wraz z burzliwością tych przemian odczuwane jest jako rodzaj stresu i niepokoju oraz potęguje uczucie niepewności, inności i osamotnienia. W tym właśnie okresie młody chłopak lub dziewczyna w szczególnie sposób odczuwają

potrzebę zewnętrznego wsparcia i mądrego, dorosłego przewodnictwa. Samotność w okresie dorastania ma również swój pozytywny aspekt rozwojowy służący kształtowaniu osobowości i integralności psychicznej.

Szkola jest kolejnym ważnym miejscem, gdzie dziecko nawiązuje swoje pierwsze pozarodzinne kontakty społeczne. Warto, aby nauczyciele i wychowawcy mieli świadomość, że jest to jednocześnie miejsce doświadczania przez ucznia poczucia samotności i osamotnienia. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy są osiągnięcia w nauce. I to zarówno te niezadowalające – powodujące spadek popularności i sympatii wśród rówieśników i nauczycieli, jak i te nadmiernie wygórowane – gdy uczeń przestaje pasować do przeciętnych aspiracji pozostałych. Alienacja dziecka pojawia się też wówczas, gdy dotknięte jest ono różnego rodzaju defektami urody, otyłością, niedosłuchem itp. Uczeń doświadczając swojej ułomności sam niejednokrotnie stara się żyć na uboczu klasy. Udaną próbą przezwyciężania takiej alienacji są dobrze działające klasy integracyjne. Do poczucia wyobcowania w szkole może przyczynić się również sam nauczyciel. Demonstrowany przez niego brak akceptacji wobec dziecka bywa doświadczeniem szczególnie dotkliwym zwłaszcza w młodszym wieku szkolnym. Takie postępowanie nauczyciela jest niejednokrotnie produktem jego problemów osobowościowych. Zdumiewające, jak często nauczyciele nie radzą sobie sami ze sobą. Niezliczona jest ilość problemów, jakie mogą być przyczyną osamotnienia dziecka w szkole, sytuacji, w których czuje się ono źle, staje się obiektem kpin i drwin, izolacji i odrzucenia. Od wspomnianych przez nas wyników w nauce, statusu rodziny, ale także wyznania, po trudności adaptacyjne, stosunki z nauczycielami i szeregi innych. Wszystkie one zmuszają dziecko do życia na marginesie spraw klasowych, co nie pozwala mu cieszyć się i smucić wspólnie z grupą rówieśników.

Badania empiryczne przeprowadzone wśród uczniów liceum pozwoliły na wyodrębnienie siedmiu modelowych typów szkolnych samotników²⁴:

- **„Mól książkowy”** to samotnik, który poszukuje odosobnienia, by rozwijać swoje pasje i zainteresowania np. czytelnictwo lub artystyczne upodobania. Jego samotność jest samotnością z wyboru. Dostarcza mu wolności i poczucia spełnienia. Nie dajmy się jednak zwieść – za demonstrowaną chęcią życia na uboczu kryje się nierzadko pragnienie bliskiego kontaktu z innymi.
- **„Nadwrażliwa”** osoba (niekoniecznie płci żeńskiej), skłonna jest do nadmiernego przeżywania lęków. To dziecko niepewne siebie i swoich możliwości, onieśmiałe w kontaktach z innymi. Odnosimy wrażenie, że świat odbiera nadmiernie wrażliwie i z wielkim cierpieniem. Każda niemal sytuacja może stać się dla niego bodźcem do wycofania się i zamknięcia w sobie.
- **„Zawiedziona”** osoba przeżywa rozczarowanie i rozgoryczenie po stracie bliskich relacji z ważną dla siebie postacią lub z grupą osób. Jej ważne potrzeby: przynależności, miłości, a czasem też bezpieczeństwa nie są zaspokojone. Uczniowi takiemu towarzyszy poczucie pustki, rozżalenia, frustracji i zawodu.
- **„Dyslektyk”** ma trudności w nauce, stąd jego relacje z nauczycielami, a czasem też z innymi uczniami są zaburzone. Gdy nie otrzymuje adekwatnej pomocy i wsparcia, czuje się wyobcowany i niezrozumiany przez otoczenie. Przeżywa swój dramat w bolesnym oddaleniu od innych.
- **„Ordynus”** sprawia trudności wychowawcze, stąd ze zrozumiałych względów nie jest uczniem szczególnie lubianym. Arogancki, krnąbrny i nie liczący się z innymi, bywa strofowany przez nauczycieli, czasem też

²⁴ S. Kawula, *Samotność licealistów*, „Wychowanie na co dzień”, nr 1 i 2, 1999.

izolowany przez uczniów. Najwyraźniej ujawnia różnego rodzaju problemy osobowościowe i kłopoty w ujawnianiu siebie oraz własnych niepokojów.

- **„Uzależniony od rodziny”** doświadcza swojej szkolnej samotności wskutek kłopotów, jakie przeżywa w rodzinie. Może to być rozpad małżeństwa rodziców, rozwód lub separacja, domowe kłótnie i pijackie awantury. Dysharmonia i chaos życia rodzinnego, pełna napięcia atmosfera domu wpływają na izolację od rówieśników oraz przeżywanie uczniowskiego dramatu w separacji od świata.
- **„Lękliwa”** osoba zamyka się w sobie, gdyż rodzice pragną ją chronić przed zgubnymi wpływami otoczenia. Kontakty z rówieśnikami są ograniczane i przedstawiane jako zagrażające. Czasem dotyczą płci przeciwnej, czasem przyjaźni z uczniami, którzy w ocenie rodziców mogą nieść zepsucie lub niski poziom kultury.

Przedstawione krótkie charakterystyki poszczególnych typów młodzieńczej samotności są tylko pewnym umownym szkicem, na którym mogą się rysować indywidualne losy uczniów i uczennic. Pamiętajmy również, jak zawsze w takich wypadkach, że nie istnieją typy „czyste”, a konkretna osoba może łączyć w sobie elementy wybranych opisów.

Pomoc w samotności

Jeżeli samotność nie jest świadomym wyborem, nie jest „mistrzynią mędrców” – jak napisał w III części *Dziadów* Adam Mickiewicz, wówczas staje się bolesnym szkolnym doświadczeniem wymagającym interwencji oraz

pomocy. Ważne jest nade wszystko, aby samotność ucznia została dostrzeżona przez nauczycieli. Nie jest to fakt tak oczywisty, jak mogłoby się здаwać. Nauczyciele pochłonięci nadmiarem obowiązków, zmagający się z własnymi problemami żywioowymi i koniecznością realizacji programu nauczania, nie zawsze chcą i potrafią ją dostrzec. Nie zawsze też potrafią przeciwdziałać dramatowi dziejącemu się u ich boku.

Jeżeli środowisko, w jakim funkcjonuje uczeń można uznać za względnie normalne, wówczas izolacja społeczna i towarzyszące jej uczucie wyobcowania oraz osamotnienia mogą być traktowane – jakkolwiek dziwnie to może wyglądać przy pierwszym spojrzeniu – jako jeden z przejawów zaburzeń zachowania. Potocznie zaburzenia zachowania wiąże się najczęściej z aktami agresji, przemocy, niesubordynacji i nieposłuszeństwa, natomiast często niedostrzegane są te przejawy problemów ucznia, które mają mniej manifestujący się charakter; i choć bywają mniej dotkliwe dla otoczenia, to jednak nie pozostają takimi dla samego ucznia.

Niezwykle pomocnym modelem może okazać się propozycja, jaką odnajdujemy w koncepcji zajęć socjoterapeutycznych zaproponowanych przez Jacka Strzemiecznego. Zgodnie z tym zamysłem celem zajęć socjoterapeutycznych jest eliminowanie przyczyn i przejawów utrwalonych zaburzeń zachowania utrudniających dziecku realizację zadań żywioowych²⁵. Problem samotności ucznia niewątpliwie mieści się w tych celach.

Za zaburzone dość powszechnie uważa się takie zachowanie, które charakteryzuje się: nieadekwatnością, sztywnością reakcji, szkodliwością dla podmiotu i otoczenia oraz gdy towarzyszą mu negatywne emocje.

²⁵ J. Strzemieczny, *Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych*, Wyd. MEN, Warszawa 1988, s. 3.

- **Nieadekwatność** jest cechą wynikającą z braku umiejętności reakcji na zaistniałą sytuację. Przeżywana przez ucznia samotność może więc być chronicznym obrazem ujawnianej przez niego nieadekwatności w zachowaniu, szczególnie wtedy, gdy obiektywne właściwości otoczenia są optymalne.
- **Sztywność** reakcji to powtarzanie się schematów zachowań pomimo zmiany sytuacji. Zaburzone zachowanie jest więc w jakimś sensie reakcją automatyczną, przebiegającą według utartych i mało elastycznych wzorców. Uczeń chronicznie samotny zawsze reaguje w szkolnych sytuacjach wycofaniem, agresją albo uległością i funkcjonuje w sposób mało satysfakcjonujący dla siebie i innych.
- **Szkodliwość dla podmiotu i otoczenia** jest skutkiem braku nawiązywania bliskich relacji. Może powodować chęć poszukiwania przez ucznia grup społecznych i środowisk zdemoralizowanych lub ewidentnie patologicznych. Miejsc, gdzie nareszcie można poczuć się dobrze.
- **Negatywne emocje** towarzyszące samotności mogą przyczyniać się do obniżenia poczucia własnej wartości, powstawania zahamowań rozwoju, apatii i bierności, a nawet poczucia pustki emocjonalnej i utraty sensu życia.

Powyższe kategorie mogą stać się dla nauczyciela użytecznym narzędziem oceny: czy jego interwencja jest konieczna? W jakim stopniu? Czy nie wymaga bardziej specjalistycznych form i metod wsparcia np. ze strony wykwalifikowanego psychologa lub socjoterapeuty? Pomocne mogą okazać się także wyróżnione przez Strzemiecznego obszary zaburzeń zachowania, które należy odnieść do samotności ujawniającej się w poszczególnych relacjach:

- **Ja-dorośli:** samotność powstaje tu początkowo wskutek braku satysfakcjonujących interakcji ze znaczącymi dorosłymi w życiu dziecka (rodzicami, dziadkami, opiekunami), a później przenoszona jest na brak więzi

z innymi dorosłymi (np. nauczycielami, trenerami itd.). Obrazowa może okazać się tu typowa analogia błędnego koła: dziecko bite – bije innych, dziecko izolowane od rodziców – izoluje się od innych dorosłych.

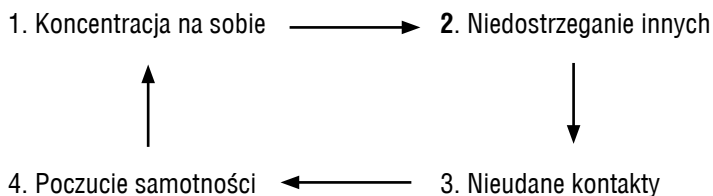
- **Ja-rówieśnicy:** samotność może powstawać w następstwie braku relacji rówieśniczych w okresie wczesnoszkolnym. Przynależność do grupy, możliwość przeżywania wspólnych problemów i radości, satysfakcji ze wspólnego działania daje poczucie więzi i przyczynia się do rozwoju społecznego; natomiast pozbawienie tego rodzaju doświadczeń powoduje powstawanie powielanych czasem i później relacji opuszczenia, samotności, poczucia wyobcowania z innymi ludźmi.
- **Ja-zadania:** samotność może się też objawiać w realizacji pewnych zadań czy wyzwań, jakie piętrzy przed dzieckiem życie. Młody człowiek staje osamotniony wobec celów, które w subiektywnym odczuciu mogą przerastać jego możliwości. Brak zewnętrznego wsparcia jeszcze pogłębia ten stan.
- **Ja-Ja:** samotność ujawnia się również w zakresie postrzegania własnej osoby. Uczeń pozbawiony bliskich relacji z dorosłymi i rówieśnikami nabiera przekonania o swojej niskiej wartości. Relacja jest tu jednak dwustronna i przypomina sprzężenie zwrotne: samotność wyzwala poczucie niskiej wartości, a zaniżony obraz własnej osoby przyczynia się do osamotnienia.

Nie przeczy to przekonaniu, na co zwraca uwagę Maria Braun-Gałkowska²⁶, że ludzie samotni uwikłani są w swój narcyzm, rozumiany jako nadmierne skupienie na sobie. Możemy dzięki temu uświadomić sobie bardzo konkretny

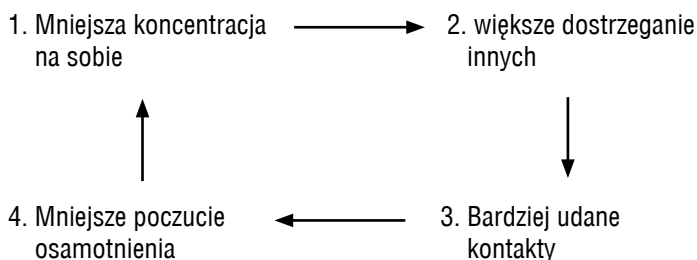
²⁶ M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Wyd. Krupski i S-ka, Warszawa 1994, s. 137.

kierunek działań praktycznych, które mogą okazać się pomocne nauczycielowi. Jest rzeczą charakterystyczną, że przeciwdziałanie samotności można rozpocząć od dowolnego miejsca w tym schemacie, choć sama autorka sugeruje, że najlepiej (zapewne również najłatwiej!) zacząć od większej koncentracji na innych.

Samotność:



Przeciwdziałanie samotności:



„Wydaje się – pisze Józef Koziński – że ani zasoby pamięci, ani autentyczne kontakty z przyrodą, chociaż tak ważne, nie zastąpią bezpośrednich więzi «ja–inni», «ja–grupa». Człowiek poszukuje drugiego człowieka, chociażby po to, aby odnaleźć samego siebie”²⁷.

²⁷ Koziński J., *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, PWN, Warszawa 1988, s. 253-266.

Powyższy model działań socjoterapeutycznych podpowiada nam również, że zmiany – w tym wypadku w odniesieniu do problemu samotności ucznia w szkole – powinny dokonywać się w dziedzinie zmiany sądów poznawczych, zmiany wzorców zachowań oraz możliwości odreagowania emocjonalnego.

- Samotności towarzyszą określone, z reguły negatywne, przekonania dotyczące własnej osoby i otoczenia, np. „niewiele jestem wart”, „oni nie potrafią mnie docenić”, „nie można ufać dorosłym”, „nigdy sobie nie poradzę” itp. Sądy takie mogą dotyczyć każdego z wyróżnionych wcześniej obszarów zaburzonych relacji. Nauczyciel pragnący udzielić pomocy samotnemu uczniowi powinien starać się zidentyfikować te sądy i je podważyć. Ale uwaga! Nie dokona się tego poprzez perswazję czy apele w rodzaju: „dziewczyno, ty tak nie myśl o sobie, bo oni nigdy cię nie polubią!”, ale poprzez stworzenie takich sytuacji korygujących i nowych doświadczeń, które te sądy zmieniają, np. wykreowanie takich okoliczności, aby wspomniana dziewczyna mogła w pozytywny sposób zaistnieć w grupie. Podkreślam ten aspekt, gdyż często nauczyciele tkwią w błędnym przekonaniu, że wychowuje się przede wszystkim za pomocą słów, a nie działań.
- Samotność tworzy też utrwalone wzorce zachowań, które same w sobie są przeszkodą w nawiązywaniu pełnych bliskości i zaufania relacji z innymi. Należy się tu skoncentrować na rozwoju szeregu umiejętności interpersonalnych, takich jak chęć do współdziałania z rówieśnikami, udzielania pozytywnego wsparcia, słuchania, efektywnego rozwiązywania konfliktów i szeregu innych. Należy pokazać uczniom metody zwiększające atrakcyjność danej osoby w grupie rówieśniczej.
- Samotność niesie ze sobą ogromną ilość negatywnych emocji – od poczucia niepokoju i krzywdy, lęku

i przygnębienia, po gniew i odczuwaną winę. Nauczyciel powinien stworzyć samotnemu uczniowi szansę odreagowania tych uczuć w możliwie bezpieczny dla niego sposób. Zawsze wtedy, gdy nauczyciel jest dostępny dla swoich uczniów, zadanie to jest możliwe do zrealizowania bez większych przeszkód i niezależnie od posiadanych przez nauczyciela psychologicznych kwalifikacji.

Biada samotnemu (*vae soli*), jak oznajmia Stary Testament. Samotności można jednak przeciwdziałać! Nikt nie jest na nią ostatecznie skazany. Celem tego tekstu było zwrócenie uwagi nauczycieli i wychowawców na ten problem jako na zjawisko nieobce również szkole. Można za ryzykować twierdzenie, że im bardziej szkoła nastawi się na rywalizację, technicyzację oraz relacje bezosobowe, tym większa będzie rola kontaktów interpersonalnych. Znaczenia nabierze spontaniczna zdolność komunikowania się ludzi ze sobą i czerpania z tego satysfakcji. Można bowiem świetnie poruszać się w wirtualnym świecie Internetu lub osiągać kolejne stopnie kariery i jednocześnie nie umieć przeprowadzić prostej rozmowy z drugim człowiekiem. Nieuchronnie pojawia się wówczas poczucie, że relacje tej osoby ze światem zostały osłabione, a czasem nawet udaremnione. Rodzi się pustka, niepokój, smutek i właśnie dojmujące odczucie osamotnienia.

Samotność jest jednak rodzajem osobistego doświadczenia. Może mieć tak charakter jawny, jak i ukryty. Wkraczanie w obszar czyjejś samotności wymaga szczególnej delikatności i rozwagi. Na ten aspekt omawianych przez nas zagadnień godzi się również na koniec zwrócić uwagę nauczycieli.

Uczeń jednak

Jedynka jest zawsze samotna.
(zasłyszane)

Nie trzeba być wnikliwym obserwatorem rzeczywistości edukacyjnej, aby zauważyć, że liczba uczniów jedynaków w klasach szkolnych systematycznie wzrasta. Jedynacy zaczynają bowiem wyraźnie przeważać w ogólnej populacji dzieci w naszym społeczeństwie. Nieprzypadkowo zatem nauczyciele, zarówno ci pracujący w przedszkolu, jak we wszystkich rodzajach szkół, coraz częściej stykają się z dziećmi wychowującymi się w swoich domach bez rodzeństwa. Nie sposób znaleźć grupy przedszkolnej, klasy lub roku studenckiego, gdzie nie ma choć kilku, a nawet kilkunastu jedynaków. Posiadają oni bardzo wyraźne i pod wieloma względami różne cechy osobowości. Nauczyciele mogą więc zrobić niejedno, aby dopomóc im wydobyć pozytywne wyróżniki ich charakteru (jakie bezsprzecznie posiadają!), a pozbyć się tych, które stanowią dla nich obciążenie (których też jest niemało).

Jestem przekonany, że uczniów-jedynaków można polubić, ale tylko wtedy, gdy zrozumie się ich ograniczenia i trudności psychologiczne, jakim podlegają, oraz gdy uniknie się powielania typowych błędów, popełnianych przez ich własnych rodziców.

Kim są jedynacy?

Jedynacy należą być może do grupy najbardziej samotnych dzieci na świecie. Nie dzieci w jakiś szczególny sposób nieszczęśliwych, doświadczonych przez los, czy opuszczonych; wcale tak nie jest – ale właśnie samotnych. Jedynakowi nie trzeba długo tłumaczyć, co oznacza bycie samemu na świecie. Dobrze wie, czym jest ten stan, i czym np. różni się od osamotnienia. Jest w tej dziedzinie najprawdziwszym ekspertem... i to już od najmłodszych lat swojego życia. Samotność nie jest tu zaletą, ani wadą. Jest *miejscem, w którym patrzy się na świat* – jak stwierdził kiedyś znakomity poeta Adam Zagajewski. Tak więc pozostawanie samotnym oraz bycie skazanym na nadmiernie intensywne relacje ze swoimi rodzicami, to bez wątpienia najbardziej charakterystyczne cechy jedynactwa. Dlatego nie zawsze trzeba być jedynakiem w sensie dosłownym, tzn. osobą pozbawioną brata i siostry, aby czuć się tak, jak odczuwa to jedynak. Podobne cechy mogą posiadać dla przykładu najstarsze dzieci w rodzinie, o czym powiemy za chwilę, szczególnie wtedy, gdy przez wiele lat, do momentu urodzenia się następnego dziecka, pozostawali jedynakami. Wiele osób może więc w prezentowanej poniżej charakterystyce odnaleźć siebie, choć jedynakami tak naprawdę wcale nie są.

Poglądy na temat jedynaków w ciągu ostatnich lat uległy wyraźnej zmianie. Od przekonań wyrażanych na przełomie i na początku ubiegłego wieku, że jedynactwo jest z gruntu czymś złym, a nawet w swej istocie patologicznym, po współczesne stanowiska skrajnie przeciwne – dopatrujące się w jedynactwie aż nazbyt wielu zalet. Stąd też, z jednej strony, jedynaków traktuje się niekiedy jako istoty uprzywilejowane przez los, posiadające wiele potencjalnych możliwości pozwalających im odnosić życiowe

sukcesy. Innym razem traktuje się ich jako jednostki pod wieloma względami uboższe, pozbawione w dzieciństwie właściwej atmosfery życia rodzinnego i w jakimś zakresie emocjonalnie zaburzone. Jedni ukazują jedynaków jako mniej uspołecznionych, niepopularnych, agresywnych, którzy są zawsze i pod każdym względem gorsi od osób posiadających rodzeństwo. Inni natomiast uważają, że jedynacy zasadniczo niczym tak naprawdę ważnym nie różnią się od pozostałych dzieci, a nawet lepiej przystosowują się do zmieniającej się rzeczywistości. Przedstawiani są jako inteligentniejsi i bardziej nastawieni na sukces oraz inne osoby, np. na wierne przyjaźnie. Jak więc widzimy, stanowiska różnych autorów zajmujących się problematyką jedynactwa nie są jednolite, a nierzadko wręcz sprzeczne ze sobą.

Zalety i wady bycia jedynakiem

Jak wiadomo, żadna sytuacja w życiu człowieka nie niesie w sobie wyłącznie samych korzyści, czy też przeciwnie – samych tylko strat. Jedynactwo również – patrząc z punktu widzenia jednostki – posiada swoje liczne zalety, ale też niezaprzeczalne wady. Postarajmy się je tu wymienić.

Zacznijmy od **zalet**:

- Wychowywanie się w wyższym standardzie życia.
- Posiadanie wyłącznej miłości rodziców.
- Brak konieczności dzielenia się z innymi różnego rodzaju dobrami.
- Intensywne uczenie się w wyniku przebywania niemal wyłącznie towarzystwie dorosłych.
- Szybsze dojrzewanie do relacji społecznych.
- Lepszy start życiowy w dorosłość.

Ale bycie jedynakiem niesie również liczne **wady**:

- Nadmiar troski rodzicielskiej i nadopiekuńczości.
- Życie pod nieustanną presją dużych oczekiwań.
- Bycie obciążonym emocjonalnie.
- Brak znajomości samego siebie.
- Egocentryzm.
- Trudności w kontaktach społecznych.

To tylko wielce skrócony bilans korzyści i strat, jakie niesie jedynactwo (nie wymieniliśmy wszystkich). Niektóre z pojawiających się tu wątków będą wymagały szerszego rozwinięcia i uzasadnienia w wizerunku psychologicznym przeciętnego jedynaka.

Portret psychologiczny jedynaka

Bycie jedynakiem oznacza bardzo szczególne i pod wieloma względami odmienne doświadczenie dzieciństwa. Dzieciństwa, które wszak, o czym warto zawsze pamiętać, oddziałuje potem na całe dorosłe życie człowieka. Czy zatem można pokusić się o nakreślenie pewnego całościowego portretu przeciętnego jedynaka? Zapewne tak, należy jednak pamiętać o kilku ważnych zastrzeżeniach. Nie tylko fakt posiadania lub nieposiadania rodzeństwa wpływa na naszą osobowość, stąd też niektóre z wymienionych tu cech mogą okazać się obecne również u innych, np. u najstarszych dzieci. Najstarsze dziecko w rodzinie pod wieloma względami przypomina jedynaka, z tego choćby względu, że pierworodny przez dłuższy lub krótszy czas (najczęściej około 3 do 4 lat, co z punktu widzenia psychodynamicznej psychologii ma decydujące znaczenie) jest też jedynakiem. A dalej – istnieją osoby, u których można dostrzec zdecydowaną większość

wymienianych tu cech, są jednak i tacy, u których dają się zauważyć tylko pojedyncze właściwości. Być może inne względy i okoliczności miały decydujący wpływ na ich psychikę, np. szczególna atmosfera życia rodzinnego, wychowywanie się poza domem lub jeszcze inny nietypowy zakres doświadczeń. Można więc powiedzieć, że nie istnieje coś takiego, co socjolodzy często określają jako „typ idealny”, czyli określony model teoretyczny posiadający wszystkie wskazane cechy. Nie ma zatem „idealnego typu jedynaka”. Realny jedynak będzie posiadał mniejszą lub większą liczbę wymienionych poniżej atrybutów. Nie spotkałem jednak żadnego jedynaka pozbawionego choćby tylko kilku z charakterystycznych właściwości jedynactwa. A trzeba tu zauważyć, że nikt nie potrafi rozpoznać w określonej zbiorowości jedynaka tak dobrze, jak drugi jedynak. Dwaj jedynacy mają ze sobą znacznie więcej wspólnego niż dowolna inna para osób. Będąc sam jedynakiem nie mam najmniejszych trudności w zauważeniu podobnych sobie osób, choćby na spotkaniu towarzyskim (np. trzymają się trochę na uboczu lub też, przeciwnie, starają się za wszelką cenę być duszą towarzystwa; czy też w sposób wyraźny cała impreza nadmiernie ich męczy). Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do nowej grupy studentów (jedynacy są zawsze przygotowani do zajęć, i co tu kryć – nieco inteligentniejsi od pozostałych, ale często nieporadni i wycofani w konwersatoryjnych sporach oraz zażartych dyskusjach rówieśniczych). Aby nauczyć się sztuki łatwego rozpoznawania jedynaków, warto trochę poćwiczyć, obserwując ich pilnie.

Najbardziej trafny psychologiczny obraz jedynaka odnaleźć można w książce J. Pitkeathley i D. Emerson *Jedynacy*²⁸, którą warto polecić wszystkim zainteresowanym przedstawianym tu problemem. My również będziemy

²⁸ J. Pitkeathley, D. Emerson, *Jedynacy*, Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza. Warszawa 1995.

w dużym stopniu opierać się na zgromadzonej tam wiedzy, która wypływa z analiz wyczerpujących wywiadów przeprowadzonych z wieloma jedynakami. Oto najbardziej typowe cechy psychiczne osób, które wychowywały się bez rodzeństwa:

- Poczucie samotności.
- Nadmiernie silne związki z rodzicami.
- Napór oczekiwań rodzicielskich.
- Nieadekwatny obraz swojej własnej osoby.
- Wyraźna potrzeba przestrzeni fizycznej i psychicznej.
- Trudności angażowania się w bliższe relacje z innymi.
- Niedojrzałość emocjonalna.
- Trudności w dzieleniu się z innymi.
- Kłopoty w relacjach społecznych.
- Odczuwanie braku dzieciństwa.
- Brak umiejętności przyjmowania krytyki.
- Chęć nadmiernej kontroli otoczenia.
- Nastawienie na sukces.

Czy jednak wychowując się w specyficznych warunkach domowych jedynak zawsze musi rozwinąć w sobie wyłącznie cechy negatywne? Rzecz jasna, nie. Mimo wielu podobieństw ogólnej sytuacji życiowej jedynaków, szereg rozmaitych okoliczności może ich znacznie różnić. Nietypowe sytuacje rodzinne, wiążące się często z kłopotami takimi jak: bycie wychowywanym tylko przez jednego rodzica, śmierć w rodzinie, nagłe pogorszenie się sytuacji materialnej, utrata pracy, czy ciężka choroba jednego z rodziców lub powtórne małżeństwo rozwiedzionych rodziców – wszystko to może zmienić typowy obraz jedynactwa i wносить do niego nowe elementy. Jedni będą mieli liczne kontakty społeczne, choć ograniczone wyłącznie do osób dorosłych, inni z kolei przeciwnie – będą wychowywani w całkowitej izolacji społecznej. W okresie dorosłości

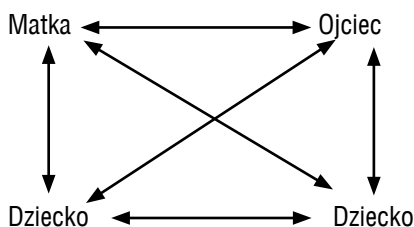
pierwsi będą prowadzić dom otwarty z dużą liczbą osób, które się przez niego przewijają, drudzy będą tworzyć rodzinę zamkniętą i wyizolowaną od otoczenia. Jednym dzieciom będzie pozwalać się na wiele, czasem na zbyt wiele, drudzy doświadczą atmosfery nadmiernej surowości domu rodzinnego. Dla niektórych rodziców posiadanie jedynaka to powód do dumy, radości i szczęścia, dla innych nawet to jedno dziecko to zbyt wiele jak na ich rodzicielskie możliwości. Warunki rozwojowe nigdy nie są takie same. Decydujące znaczenie ma tu atmosfera domu rodzinnego, a szczególnie wszystko to, co łączy ze sobą rodziców.

Rodzice i rodzina jedynaka

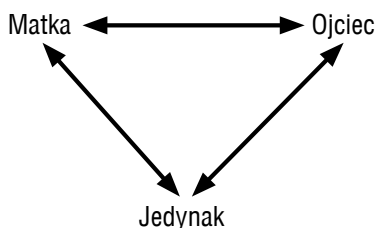
Wielu autorów dość zgodnie stwierdza, że wszelkiego rodzaju trudności psychologiczne jedynaków tkwią w ich rodzicach. I że tam właśnie należy ich szukać, a nie koncentrować się nadmiernie na samych dzieciach, którym los tak zrzucił, że wychowują się, lub były wychowywane, bez rodzeństwa – w myśl często wyrażanej zasady, że nie ma problemów dzieci, są tylko problemy ich rodziców. No cóż, można by się z takim poglądem zgodzić, gdyby nie fakt, że jest on wyrażany w sposób nadmiernie skrajny, a wskutek tego nie musi do końca być prawdziwy. Niemniej samym rodzicom jedynaka należy teraz poświęcić nieco miejsca. Jest to wiedza, która może okazać się bardzo pomocna nauczycielom.

Najlepiej to zobaczyć przyglądając się komunikacji rodzinnej.

W wielodzietnej rodzinie model interakcji jest bardzo złożony. Zachodzi on między wszystkimi członkami rodziny.



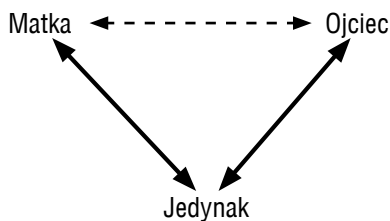
Rozmaitość i złożoność tych kombinacji wzrasta wraz z liczbą członków rodziny. W rodzinie jedynaka interakcje odbywają się natomiast tylko w trzech kierunkach, każda z tych interakcji (co samo w sobie zwiększa presję dorosłych w życie dziecka) odbywa się z udziałem ojca lub matki, a jedyny rodzaj relacji, jakie obserwuje jedynak, ma miejsce wyłącznie między dorosłymi. Dlatego jedynakowi brak właściwej perspektywy, aby ocenić, czy są one prawidłowe, czy też nie, gdyż stale jest w nie uwikłany. Mają one dla niego nierzadko status obowiązujących norm, które nie ulegają niemal nigdy zakwestionowaniu. Zaobserwowano również, że jedynak w wyższym stopniu, niż dzieje się to w przypadku dzieci z rodzin wielodzietnych, przejmuje cechy rodzica tej samej płci.



W rodzinie wielodzietnej występują również interakcje między rodzeństwem, które w przypadku jedynaków

nie mają wcale miejsca. Jedynacy zwracają się zawsze do rodziców, a nie prowadzą swobodnych rozmów z innymi. Jest to wzór komunikacji, jaki w dużym stopniu obowiązuje w czasie lekcji szkolnych. Komunikowanie z rodzeństwem uczy wiele, ale równie wiele uczy obserwacja sposobu, w jaki rodzice odnoszą się do siostry lub brata oraz w jaki oni zwracają się do matki lub ojca. Jednak jest całkowicie pozbawiony tego rodzaju treningu. Zauważmy również, że powyższy model komunikacji pokazuje ogromną intensywność oddziaływań, gdzie dziecko jest przedmiotem całej uwagi i wszelkich rodzicielskich zabiegów. Trudności narastają wówczas, gdy między rodzicami pojawiają się konflikty lub narasta napięcie.

W przypadkach rodzin z jednym dzieckiem mamy często do czynienia ze swoistym rodzajem nierównowagi lub braku symetrii, określanym w terapii rodzin jako **triangulacja**²⁹. Oto, gdy w rodzinie pojawia się jakiś rodzaj napięcia, np. małżonkowie popadają w konflikt, formułują wobec siebie pretensje czy oskarżenia, wówczas poszukują trzeciej osoby, która zmniejszyłaby powstałe napięcie, „rozmyła” lub „przykryła” ten konflikt, czyli – jak mówi się w języku terapii – dokonała jego dyfuzji.



²⁹ F.B. Simon, H. Stierlin, *Słownik terapii rodzin*, GWP, Gdańsk 1998, s. 413-415.

W rodzinach, gdzie jest tylko jedno dziecko, taką osobą jest zawsze jedynak. Najczęściej dzieje się tak, że mąż lub żona przegrywając w konflikcie stara się skompensować swoją porażkę, przechylić równowagę na swoją stronę, wchodząc w jawny lub ukryty sojusz z własnym dzieckiem. Granice między światem ludzi dorosłych a dzieckiem zostają rozmyte. Dziecko w sposób nieuprawniony zostaje włączone w świat ludzi dorosłych. W psychologii taki stan nosi nazwę **parentyfikacji**. Jest oczywiste, że powoduje to ogromne obciążenie psychiczne i emocjonalne dziecka, gdyż mimowolnie zostaje ono włączone w spór, którego istoty ani nie rozumie, ani nie jest w stanie konstruktywnie rozwiązać, gdyż nie jest to w jego mocy. Dziecko, co najbardziej destrukcyjne, postawione jest w sytuacji ostrego konfliktu lojalności. Niestety tak już jest, że gdy mamy do czynienia z trojgiem ludzi, zawsze ujawnia się silniejsza do pewnego stopnia więź z dwojgiem z nich, a na margines zostaje zepchnięta trzecia osoba. Zbudowanie koalicji jednego z rodziców z dzieckiem przeciw drugiemu sprawia, iż jedynak może czuć się przedmiotem rozgrywek między nimi i być traktowany w sposób instrumentalny. Dziecko zawsze kocha oboje rodziców, gdy wiąże się z jednym z nich – marginalizuje drugie. Dziecko potrzebuje zawsze obojga rodziców.

Taki rodzaj triangulacji, o jakim tu mówiliśmy, choć typowy przede wszystkim dla sytuacji rodzinnych, może też mieć miejsce w szkole; gdy uczeń zostaje wciągnięty w sojusz przez jednego dorosłego przeciw drugiemu, np. dyrektorka będąc w ukrytym konflikcie z panią od angielskiego przekonuje ucznia, że jeżeli oświadczy publicznie, że nauczycielka nie wywiązuje się należycie ze swoich obowiązków, może liczyć na jej przychylność.

Kontakty nauczyciela z rodzicami jedynaka

Rodzice jedynaka nie zaniedbują kontaktów ze szkołą, tak jak czasem dzieje się to w przypadkach rodziców z rodzin wielodzietnych, ale efekty tych spotkań bywają bardzo różne. To, że matka lub ojciec systematycznie uczestniczą we wszystkich wywiadówkach, uważnie słuchają słów wychowawcy i terminowo wnoszą wszystkie opłaty szkolne, jeszcze nie oznacza, że zawiązała się nić porozumienia między nimi a nauczycielem. Mogą zakładać, że nauczyciel nie bardzo rozumie ich problemy, nie zauważa wyjątkowości ich dziecka i nie docenia jego osiągnięć. Całości dopełnia jeszcze fakt, że pośród wszystkich rodziców właśnie rodzice jedynaków są najmniej zdolni do obiektywnej oceny swoich dzieci. Nierzadko domagają się specjalnego traktowania dla siebie lub swojego dziecka. Stawia to nauczyciela w trudnej, a czasem wręcz niezręcznej sytuacji. Nie sposób bowiem oświadczyć komuś wprost, nie będąc posądzonym o arogancję, iż: „żądamy Państwo ode mnie rzeczy niemożliwych, a nawet nieetycznych z nauczycielskiego punktu widzenia, abym traktował Państwa dziecko inaczej, czy też lepiej od pozostałych uczniów!”. Takie sytuacje wymagają od nauczyciela ogromnego taktu, a także rozumienia sytuacji psychologicznej tej grupy rodziców. W indywidualnej rozmowie z nimi, na początku spotkania, nauczyciel powinien umieć wymienić wszystkie dobre strony ucznia. Wiedza ta winna wypływać ze znajomości jedynaka i jego dotychczasowych osiągnięć. Dopiero później może przejść do wskazywania niedociągnięć i sposobów ich uniknięcia. Rozmowę można zakończyć jakimś miłym akcentem lub wyrażeniem nadziei na dalsze dobre kontakty.

Statystycznie rzecz biorąc, rodzice jedynaków bywają osobami starszymi, lepiej sytuowanymi materialnie i lepiej wykształconymi. Może to stwarzać pewien stan nierównowagi,

gdy nauczyciel jest osobą młodą lub czuje się niepewnie w swojej roli. Nie powinien jednak temu ulegać. Wszak wiek, zamożność, posiadane tytuły naukowe, czy wykonywanie prestiżowego rodzaju pracy, nie czynią nikogo w sposób automatyczny osobą mądrą. Sensowną rzeczą jest przyjęcie uniwersalnej zasady równości: „jeżeli partnerstwo i dialog – to tak, jeżeli inaczej, tj. manipulacje czy groźby – to nie!”. Spróbujmy przeciwstawić się takiej relacji z rodzicami, gdy ona zaistnieje.

Warto, aby nauczyciele mieli świadomość, że bycie rodzicami jedynego dziecka nie jest wcale takie proste, jak mogłoby się im czasem wydawać. Posiadanie tylko jednego dziecka jest w jakimś sensie sytuacją sztuczną, nienaturalnie wykreowaną. Rodzice jedynaków potrzebują bardzo dużo wsparcia i zrozumienia, a czasem wręcz specjalistycznej pomocy psychologicznej lub pedagogicznej, aby zapanować nad swoimi lękami o dziecko i umieć radzić sobie z trudną wychowawczą sytuacją. Taką nieocenioną pomoc mogą udzielić im właśnie nauczyciele, gdyż to oni z ich dzieckiem stykają się na co dzień, znają jego mocne oraz słabe strony oraz potrafią pokazać najlepszy z możliwych kierunek działań pedagogicznych.

Jedynacy-przedszkolacy

W pierwszych latach swojego życia każde dziecko potrzebuje przede wszystkim stałego i bezpiecznego kontaktu z najbliższymi sobie osobami dorosłymi. Jedynacy takie relacje mają, czasem nawet mają w nadmiarze:

„...badania dowodzą, że matki jedynaków częściej dotykają swoje dzieci, biorą je na ręce, przytulają, kołyszają. Częściej też bawią się z nimi i częściej do nich mówią”³⁰. Później ten krąg osób stopniowo się rozszerza. Gdy dziecko

³⁰ M. Kümpel, *Jedynak*, PZWL, Warszawa 2004, s. 112.

nie jest jedynakiem, pojawia się rodzeństwo oraz rówieśnicy, dzieci młodsze i starsze. Najlepiej, biorąc pod uwagę rozwój psychiczny, aby początkowo nie była to zbyt liczna gromada dzieci. Jedynacy pozbawieni rodzeństwa często cierpią z powodu braku takich kontaktów społecznych. Dlatego niejednokrotnie będą skłonni kompensować sobie te luki poprzez budowanie sobie świata fikcji. W tej urojonej rzeczywistości odgrywają rolę osoby opowiadającej i słuchającej jednocześnie. Pojawiają się wymagani przyjaciele lub osoby, których brak w szczególny sposób odczuwają, np. rodzica, który wskutek rozwodu odszedł.

Sytuacja jedynaka wyraźnie zmienia się w momencie pójścia do przedszkola. Zostaje wówczas niespodziewanie włączony w dużą gromadkę dzieci i przestaje być osobą uprzywilejowaną, czy traktowaną w szczególny sposób. Nagle zaczyna wymagać się od niego samodzielności i określonych umiejętności samoobsługi (ubieranie się, zawiązywanie butów itd.). Po raz pierwszy rusza w szeroki świat. Bywa to trudne w przypadku jedynaków nieco rozpieszczonych przez najbliższe otoczenie, np. przez dziadków lub gdy jedynak przebywał dotąd w pewnej izolacji od innych dzieci. Nie znają wtedy podstawowych zasad współdziałania, takich jak: „razem”, czy „po kolei”. Ale są to trudne chwile również dla rodziców. W tym momencie dziecko w sposób rzeczywisty po raz pierwszy w życiu (jeśli nie doświadczyło wcześniej podobnych sytuacji), oddala się od swojej matki i ojca. W pamięci pozostanie mi opowieść jednej z matek, która po pozostawieniu swojej córeczki-jedynaczki w pierwszym dniu funkcjonowania przedszkola, chodziła później przez kilka godzin po mieście z uczuciem ogromnego wyobcowania i straty. Mówiła mi, że czuła się tak, jakby była w transie. W przygotowaniu dziecka i rodziców do podobnych rozstań dobrze służy wcześniejsze kultywowanie pewnego rodzaju rytuałów

zapoczątkowujących rozłąkę, jak choćby pożegnań przed zaśnieciem, wyjazdem do babci itd.

Jest rzeczą zrozumiałą, że jedynacy mają w pierwszych chwilach pobytu w przedszkolu tendencję do samotnych zabaw³¹. Nie trzeba im w tym przeszkadzać i na siłę włączać do grupy, lecz stopniowo i cierpliwie zachęcać do wspólnych przedsięwzięć. Jeżeli inne dzieci będą wkraczać na jego umowne „terytorium”, np. z zamiarem wspólnego bawienia się, on zawsze będzie panował nad swoją umowną przestrzenią, sprawując nad nią uważną i ciągłą kontrolę. Warto, aby w przedszkolu istniało takie miejsce – odizolowany kącik, wydzielone miejsce za szafą z materacem itp., gdzie dzieci zmęczone nadmiarem bodźców i zbyt dużą bliskością innych dzieci, mogą być w samotności. Jedynacy z pewnością będą częstymi gośćmi takiej „przedszkolnej pustelni”, czy „dziecięcej dziupli”.

W samotnych zabawach jedynaków często odnaleźć można wymyślonych przyjaciół, postacie stanowiące swoisty substytut rodzeństwa. Podobnie realne już osoby – koleżanki i koledzy z grupy – mają nierzadko, zgodnie z oczekiwaniami jedynaków, spełniać również takie funkcje: zastępować siostrę lub brata. Inne dzieci nie zawsze chcą się na to zgodzić, gdyż bywają to oczekiwania zaborcze i naruszające ich granice. Zresztą łatwo zauważyć, że jedynacy – być może intuicyjnie – bardzo często wybierają spośród przedszkolnych przyjaciół również jedynaków. Potrafią wyczuć ich podobne potrzeby. W sumie, część jedynaków przystosowuje się do pobytu w przedszkolu z mniejszymi lub większymi trudnościami, ale z ostatecznym dobrym skutkiem. Lubią chodzić do przedszkola, bo tu odnajdują rówieśników, z którymi mogą się bawić i przyjaźnić. Inna jednak część dzieci, o jakich tu piszemy, nie jest w stanie zaadaptować się do tej nowej sytuacji i w konsekwencji

³¹ J. Jagieła, *Jedynacy-przedszkolacy*, „Twoje Dziecko”, 1996, nr 7, s. 50-51.

rodzice, po dłuższym lub krótszym czasie, postanawiają zabrać je z przedszkola. Jest to odczuwane zarówno przez jedynaka, jak i jego rodziców jako pierwsza dotkliwa porażka. Takim rodzicom można zasugerować umieszczenie dziecka w innym, np. prywatnym przedszkolu lub organizowanych czasem samorzutnie przez rodziców sąsiedzkich formach opieki nad dzieckiem. Mała grupka dzieci z reguły może okazać się w takiej sytuacji dobrym rozwiązaniem.

Jedynak w klasie

Czy jedynacy wyróżniają się czymś w stosunku do pozostałych uczniów w klasie? Jeżeli tak, to w czym wyrażają się te różnice? Można w sposób uzasadniony przypuszczać, że nauczyciele dość często zauważają te odmienności, jednak nie zawsze umieją je nazwać i precyzyjnie określić. Na podstawie niektórych badań³² stwierdzono wprawdzie, iż nauczyciele bardzo wyraźnie dostrzegają odrębność jedynaków od reszty klasy, ale nie potrafią nadać im odpowiedniego znaczenia, opatrując to jedynie takimi stwierdzeniami, jak: „To jest typowy jedynak”, „Jedynak to uczeń inny niż jego koledzy”, „Jedynak to indywidualista”, „Ona zawsze musi czymś się odróżniać od reszty” itd.

Twierdzi się często, że jedynacy mają trudności w przystosowaniu się do życia szkoły, do jej specyfiki. Rozpoczęcie nauki szkolnej to konieczność dopasowania się do obiektywnych, poważniejszych już tym razem, wymagań oraz podporządkowania się prawom, jakie rządzą w szkolnej zbiorowości dziecięcej. Czy tak jest jednak zawsze? Spróbujmy na to pytanie odpowiedzieć. O ile pójdzie do przedszkola często jest przełomem w życiu jedynaka z powodu

³² J. Zborowski, *Uczeń-jedynak*, WSiP, Warszawa, 1975, s. 115.

oddalenia się od rodziców i konieczności nabycia pewnej wstępnej dojrzałości społecznej, to pójście do szkoły bywa pierwszą znaczącą zmianą dotychczasowego środowiska. To także znacznie większy zakres oczekiwań, jakie odtąd stawiane będą dziecku. Przytoczmy wypowiedź Magdaleny Boroń³³, psychologa i jednocześnie pedagoga szkolnego, która na podstawie swoich obserwacji o pierwszych chwilach jedynaków w szkole mówi tak: „Kiedy każdego roku, we wrześniu, do szkoły przybywają nowi pierwszoklasiści, dość szybko, bo już po upływie paru tygodni, udaje mi się z tej rzeszy wyłowić uczniów-jedynaków. Łatwo zauważyć, które dzieci miały dotąd ciągły kontakt z dorosłymi. Dysponują bogatym słownictwem, sprawnie wyrażają swoje uczucia i potrzeby, potrafią znakomicie nawiązywać kontakt z nauczycielem i innymi dorosłymi”.

W szkolnej codzienności dają też znać o sobie ujemne cechy jedynaków. Są oni nierzadko egocentrykami i domagają się wszelkimi środkami skupienia uwagi nauczyciela na sobie. Ten cel starają się osiągnąć wybitną aktywnością w czasie lekcji (choćby jedynakowi-pierwszoklasiście trudno zrozumieć, dlaczego nie może odpowiadać tyle razy, ile ma ochotę, i dlaczego nauczyciel nie wysłuchuje wszystkiego, co ma on do powiedzenia). Zwracają też uwagę zachowaniem odbiegającym od ogólnie przyjętego w szkole. Kiedy rodzice nadmiernie ochraniają swoje dziecko, bywa ono jako uczeń mało samodzielne, niezaradne, nie potrafi sobie radzić w stresogennych sytuacjach. Dlatego czasem jedynak nie potrafi dobrze „sprzedać” swoich wiadomości i jest oceniany poniżej możliwości”. Cytowana autorka zauważa, że zwłaszcza chłopcy-jedynacy mają większe trudności w przystosowaniu się do pobytu w szkole oraz że ważnym czynnikiem jest fakt, czy dziecko uczęszczało wcześniej do

³³ M. Boroń, *Być jedynakiem – szansa czy strata?*, „Twoje Dziecko”, 1998, nr 1, s. 32.

przedszkola. W sumie pierwsze chwile w szkole to dla wielu jedynaków wyraźnie ujawniająca się niechęć do wysiłku, brak wytrwałości w działaniu, czy brak samodzielności i zaradności. Tak więc w pierwszym okresie jedynacy na ogół nie lubią szkoły. Stawia im ona bowiem wymagania sprzeczne z ich dotychczasowymi doświadczeniami i nie zapewnia od razu sukcesów, na które liczyli, a które byłyby zgodne z oczekiwaniami rodziców.

Nadmierna opiekuńczość rodziców oraz ich lęki wyrażają się też zbytnią troską o zdrowie jedynaka. Daje się to zauważyć również na terenie szkoły, szczególnie wtedy, gdy dziecko dużo chorowało, a jedynacy chorują wyraźnie częściej, gdyż ich odporność może być mniejsza wskutek „cieplarnianych” warunków wychowania i mniejszej ilości aktywności fizycznej i kontaktów z innymi dziećmi. W praktyce objawia się to zarówno licznymi absencjami, jak i częstymi zwolnieniami z lekcji – w przeważającej mierze z lekcji wychowania fizycznego. Daje się zauważyć, że jedynacy są wyraźnie mniej sprawni ruchowo od swoich rówieśników. Otoczeni troską i pozostawiani na długi czas w domu przed telewizorem lub komputerem, nie nabywają wielu koniecznych sprawności motorycznych tak jak inne dzieci. Wolą też wyraźnie sporty indywidualne od zespołowych. Miewają nadwagę, przekarmiani przez swoje mamy i babcie. Nic więc dziwnego, że na zajęcia wychowania fizycznego chodzą niechętnie, a rodzice temu ulegają nie chcąc jedynaka narażać na kolejne trudności. Wytwarza się błędne koło: niska sprawność ruchowa jedynaka wynika z tego, że nie chodzi na lekcje wf – a nie chodząc na zajęcia ma słabą sprawność fizyczną. To destrukcyjne sprzężenie zwrotne powinno zostać przerwane. Najlepiej, aby zrobił to wychowawca klasy oznajmiając stanowczo rodzicom, że zwolnienia z tego rodzaju lekcji mają miejsce tylko w wyjątkowych sytuacjach, uzasadniając to troską

o należyty rozwój uczniów i tym, że i tak sport jest wciąż nadmiernie zaniedbywany w szkolnej edukacji. Ale to również nauczyciele kultury fizycznej winni zauważać (w większym stopniu niż to dzieje się dzisiaj) trudności i kłopoty jedynaków. Mogą doprawdy zrobić wiele, aby ta grupa uczniów zaczęła lubić swój udział w zajęciach sportowych. Może to mieć i ten dobry skutek, że wysiłek ruchowy, turystyka i aktywność fizyczna kształtuje u jedynaków także to, co określane jest w psychologii jako transfer dodatni, a więc zacznie korzystnie wpływać również na inne sfery życia ucznia i jego osobistą dzielność. Nauczy wytrwałego pokonywania trudności i przeszkód, cech tak potrzebnych w szczególnie sposób właśnie jedynakom.

Uczniowie-jedynacy mogą przejawiać w szkole bardzo „dorosłe” zainteresowania, które wprawiają wręcz w osłupienie nauczycieli. Skąd u takiego malca zainteresowania astronomią, początkami życia na ziemi, geografiami Ameryki Południowej lub równie podobnymi rzeczami? Najczęściej jest to jakieś odwzorowanie zainteresowań rodziców, ale nie zawsze. Taka sytuacja ma swoje dobre i złe strony. Dobre jest to, że rozszerzając sferę poznawczą dziecka przyczynia się do jego postępów w nauce. Ponadto pokazuje innym uczniom, że warto się czymś interesować, i że jest to dobrze przyjmowane w szkole. Ale jednocześnie te bardzo „dorosłe” lub wręcz dziwaczne zainteresowania odgradzają jedynaka od jego rówieśników. Staje się czasem przedmiotem kpín i szyderstw, co w przypadku tej grupy uczniów jest odbierane przez nich w sposób szczególnie dotkliwy.

Wiele analiz badawczych wskazuje na to, że jedynacy osiągają z reguły jedne z najlepszych wyników w nauce. Badania umiejętności szkolnych, jakie przeprowadzono w Anglii wykazały, że na pierwszym miejscu są właśnie jedynacy (dziewczeta i chłopcy), a dopiero za nimi kolejno plasowali się najstarsi chłopcy, najstarsze dziewczeta,

najmłodsze dziewczęta, najmłodsi chłopcy, średni chłopcy i średnie dziewczęta. Jednak jak zauważa J. Blake, osiągnięte wyniki w nauce mają więcej wspólnego z wykształceniem i pozycją materialną rodziców niż z samą pozycją w rodzinie³⁴. Takie rezultaty nie mogą dziwić, jeżeli się weźmie pod uwagę czas, jaki rodzice jedynaków poświęcają tylko im, wskutek czego ich zasób słownictwa i rozwój sfery poznawczej bywa lepszy niż uczniów z rodzin wielodzietnych.

Nie oznacza to jednak, że jedynacy są zawsze najlepszymi uczniami w klasie. Co warto zauważyć i podkreślić, niejednokrotnie uzyskują bardzo mierne wyniki w nauce. To, co im przeszkadza sięgać po najwyższe laury, wyraża się najczęściej brakiem treningu w pokonywaniu trudności i brakiem wytrwałości. Gdy w rodzinie są nadmiernie chronieni, wszystko otrzymują bez większego wysiłku i bez mozolnego trudu, wówczas szkoła ze swoimi wymaganiami staje się niezbyt sympatyczną przeszkodą.

Dla sukcesu szkolnego, poza oczywiście uzdolnieniami poznawczymi, duże znaczenie mają również kompetencje społeczne: posiadanie dobrego samopoczucia w klasie, umiejętność wykorzystania swoich uzdolnień, współdziałanie z innymi, a także adekwatne wyrażanie swoich potrzeb i uczuć oraz dostrzeganie tego samego u innych. Jakkolwiek liczba uczniów posiadających podobne problemy może w klasie wynosić przeciętnie 5-15%³⁵, to w przypadku samych jedynaków może ona być bardziej nasiloną. Opisywani przez nas jedynacy posiadają – jak się twierdzi w niektórych opracowaniach – wiele cech (w porównaniu z dziećmi, które wychowują się razem z rodzeństwem), które zwiększają szansę sukcesu szkolnego, takich jak: większe zaufanie do siebie, wiara w możliwość kontrolowania

³⁴ J. Blake, *Family Size and Achievement*, Berkeley od California Press, 1989.

³⁵ M. Kümpel, *Jedynak*, PZWL, Warszawa 2004, s. 26.

własnych działań, przekonanie, że mogą panować nad wydarzeniami, sytuacjami i procesami, jakie mają miejsce w ich życiu. W dużym też stopniu czują się odpowiedzialni za swoje czyny³⁶.

Są poddani dużej presji, aby odnosić sukcesy w szkole. Miłość rodziców – co jest ogromnie obciążające emocjonalnie – nierzadko jest tym uwarunkowana. Jako osoby, które mają osiągnąć sukces, są też postrzegani przez dyrektcję i nauczycieli. Oto typowy obraz sytuacji, jaki rysuje się w wypowiedzi jednego z amerykańskich jedynaków: „Pamiętam jedną z tych rozmów, jakie odbywają z tobą, kiedy chcesz dostać stypendium. Dyrektorka elitarnej szkoły przychodzi, żeby sprawdzić, czy nie jesteś jakimś matolem, zanim wyda ci zgodę. Wypytywała mnie o rodzinę i zauważyłem, jak zapisuje słowo «jedynak», a następnie je podkreśla. Następnie spytała, kim chciałbym zostać w przyszłości. Odpowiedziałem, zgodnie z pouczeniem rodziców, że chcę zostać lekarzem. O... masz wysokie aspiracje – powiedziała. – Całkiem możliwe, że jako jedynak zdołasz je zrealizować”³⁷. Jedynacy starają się zatem ze wszystkich sił odnosić sukcesy i ...niektórym to się nawet udaje. Pozostaje otwarte pytanie, czy wskutek tego stają się szczęśliwsi?

Trudni jedynacy

Czy jedynacy bywają również uczniami trudnymi? Z całą pewnością tak, ale wcale nie w stopniu większym niż pozostali. Jedynacy nie sprawiają bardziej jaskrawych i wyjątkowych trudności wychowawczych niż ich rówieśnicy z rodzin wielodzietnych. Kłopoty mają tu częściej charak-

³⁶ Tamże, s. 54.

³⁷ J. Pitkeathley, D. Emerson, *Jedynacy*, Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza. Warszawa 1995, s. 47.

ter ukryty i mniej transparentny. Nie oznacza to jednak, że mają one mniejsze znaczenie. Wprost przeciwnie. Są mniej zauważane i bardziej subtelne, stąd nikt nie zwraca na nie uwagi, a więc i nikt także nie pracuje nad ich usunięciem. Często ujawniają się zbyt późno, choć przecież istniały wcześniej lub można je było dostrzec dawno temu, lecz nikt tego nie uczynił.

Istnieją jedynacy nadmiernie agresywni, egoistyczni, którzy wywołują liczne konflikty lub krzywdzą innych. Potrafią wymuszać na innych posłuszeństwo i dążą za wszelką cenę do dominacji w klasie. Dzieje się tak wówczas, gdy jedynak napotyka na obiektywne trudności, które wywołują w nim frustrację, a których nie umie przezwyciężyć. Przywykł do tego, że jest głównym ośrodkiem zainteresowania rodziny, a jego potrzeby zaspokajane są w pierwszej kolejności. Te przyczyny oraz brak bogatych doświadczeń w relacjach z rówieśnikami powodują, że łatwo reaguje nadmierną agresją. Agresją, która jest ślepym działaniem mającym zniszczyć przeszkodę. Rozwój zachowań agresywnych uwarunkowany jest w znacznym stopniu atmosferą wychowawczą domu rodzinnego jedynaka. Jeżeli nie stawiano mu sensownych wymagań, dawano zbyt wiele swobody i nie określano granic jego zachowań, całkowicie odmienna sytuacja szkolna może być dla niego szczególnie frustrująca. Również jedynacy, którzy zbyt długo wychowywali się pod wyłączną opieką dorosłych, np. nie uczęszczając do przedszkola, a przebywając tylko z rodzicami i dziadkami, i nie utrzymując systematycznych oraz ciągłych kontaktów z rówieśnikami, mogą mieć trudności adaptacji do warunków szkolnych. Agresja, jaka może pojawiać się u jedynaków w następstwie chęci rozluźnienia więzów zależności, może skutkować zaburzeniami mowy, np. jękaniem się. Ujawnia się on najczęściej u chłopców, gdy pojawiają się dwie przeciwstawne nienazwane

i nieuświadomione tendencje: jedna, która skłania go do osiągnięcia jakiegoś celu, np. niezależności, druga – która go od tego powstrzymuje. Konsekwencją jest trudność w wypowiadaniu swoich myśli przejawiająca się w jękanii i zacinaniu. Nie bez znaczenia jest tu również typowa konstelacja ról rodzicielskich. Jeden z logopedów ujął to tak: „Trudno jest być chłopcem-jedynakiem. Jeszcze trudniej jest mieć opiekuńczą matkę. Bardzo źle, kiedy ojciec nie zgadza się z matką w wychowaniu jedynaka. Najgorzej, kiedy jedynak zaczyna się jękać”³⁸.

Przyjaźnie i popularność jedynaków w klasie

Obcowanie jedynaka z dziećmi ma często charakter przypadkowy i raczej dorywczy. Oto spotyka kogoś w piaskownicy lub na placu zabaw, czy też rodzice odwiedzając znajomych zabierają go ze sobą, a on tam spotyka również dzieci znajomych. A przecież dzieci posiadające rodzeństwo mogą zaspokajać swoją potrzebę kontaktu z innymi dziećmi w swoim domu, na miejscu, i to bez względu na okoliczności. Stąd też takie sytuacje okazjonalnych zdarzeń nie stanowią dla jedynaka podstawy do nawiązywania ciągłych i bardziej trwałych relacji, pewnej stabilności w budowaniu wzajemnej więzi. Ma to miejsce szczególnie wtedy, gdy dziecko jest młodsze. Natomiast później, gdy jedynak idzie do przedszkola, a jeszcze bardziej w okresie nauki szkolnej, ta sytuacja może ulegać stopniowej zmianie. Dziecko już bez udziału dorosłych zaczyna znajdować wybranych przez siebie przyjaciół. Rodzice czasem mają nadmierną tendencję do wybierania kolegów i koleżanek

³⁸ W. Pitak, *Agresja a jękanie u jedynaków*, „Kurier Pedagogiczny” wrzesień 2003, s. 11-14.

dla swojego dziecka. Jest to kolejny wyraz przesadnego ochraniania dziecka. Warto, aby jedynacy odwiedzali w domu swoje koleżanki i kolegów z klasy. Bywają wtedy zaskoczeni nowym doświadczeniem, atmosferą i odmiennym stylem życia, jaki ma miejsce w innych rodzinach, i nabywają cennych doświadczeń.

Bardzo często jedynak – ma to miejsce zarówno u młodszych dzieci, jak i nastolatków – pragnie się „wkupić” w grupę rówieśników poprzez chęć imponowania drogimi zabawkami, strojem lub posiadanymi pieniędzmi. Dziecko jest obdarowywane w nadmiarze podobnymi materialnymi dobrami, więc myśli sobie, że stanowią one szczególny wyraz miłości. W oczywisty sposób takie postępowanie nie przysparza jedynakom popularności. Są albo przedmiotem zawiści, albo obiektem wykorzystania, lub – co zdarza się najczęściej – obu tych elementów jednocześnie. Prawdziwej przyjaźni nie zdobywa się bowiem w ten sposób, drobne upominki podtrzymują wprowadzić serdeczne relacje, ale bliskości, życzliwości i braterstwa nie da się kupić. Wielu uczniów-jedynaków wcale o tym nawet nie wie, a w przyszłości ich stosunek do rzeczywistości bywa nadmiernie przedmiotowy i materialistyczny. Na szczęście, nie dotyczy to wszystkich pośród nich.

Brak popularności jedynaków w klasie jest też częstym zjawiskiem. Badania socjometryczne pokazują, że nie zawsze są lubiani przez klasę. W obliczu częstego wyobcowania w klasie, jedynacy wypracowują sobie własną strategię przetrwania. Tą strategią jest najczęściej utrzymywanie tylko nielicznych bliskich przyjaźni. Albo wybierają sobie koleżanki lub kolegów bardzo podobnych do siebie (np. również jedynaków), wyczuwając instynktownie nawzajem ich obawy, problemy czy ograniczenia, albo wręcz przeciwnie – skrajnie różnych od siebie. Ten ostatni do-

bór nosi w psychologii nazwę koluzyjnego. Jedynak chce niejako uzupełnić swoje brakujące Ja tą częścią Ja, które posiada jego przyjaciel lub partner. Gdy więc jedynak jest nieśmiały i zahamowany, na swojego kolegę lub koleżankę wybiera osobę pewną siebie i przebojową.

Częstą tendencją dającą się zauważyć u jedynaków jest wybieranie sobie na przyjaciół koleżanki i kolegów starszych od siebie. Wśród starszych jedynak czuje się bowiem pewniej, młodszy wydaje się zbyt dziecinny i nie zasługujący na uwagę lub prowokują do rywalizacji. Mają też tendencję do wykorzystywania przyjaciół do własnej ochrony. Jedynacy są często bardzo wierni i lojalni w swoich przyjaźniach. W sporach, bez względu na okoliczności, stają często po stronie przyjaciół, jakby nieświadomie identyfikowali się ze swoim nieobecnym rodzeństwem. Są jednak w tego rodzaju relacjach bardzo zaborczy i zachłanni. Pragną wyłączności i niepodzielności. Nie umieją też wybaczać, zapominać. Doznane urazy i odtrącenia potrafią długo „magazynować” w sobie. Trudno im w przyjaźni znaleźć pewną równowagę w dawaniu i braniu, wycucia właściwych proporcji i własnego zaangażowania w relacje z innymi. Odnosi się dość często wrażenie, jakby nie umieli znaleźć optymalnej odległości między sobą a drugim człowiekiem. Psychodynamicznie zorientowany psycholog powiedziałby zapewne, że świadczy to wymownie o deficytach w zakresie funkcji ego. Stąd też jedynacy mogą często zmieniać przyjaciół, trochę tak, jakby coś sprawdzali lub nie chcieli się do nikogo nadmiernie przywiązywać, gdyż boją się porzucenia i odtrącenia. Z moich rozmów z jedynakami wynika jednak, że mają oni dobre wspomnienia z młodości i wczesnych szkolnych przyjaźni. Pamiętają je długo i nawet z pewną tkliwością. Tęsknią bowiem za byciem we wspólnocie, ale w konsekwencji dość często wybierają samotność.

Jak im pomóc?

Jedynacy to najczęściej bardzo samotna grupa uczniów, jaką dostrzec można w szkolnej rzeczywistości. Uczniów, których specyfikę warto poznać i zrozumieć, choćby tylko po to, aby stworzyć im najlepsze warunki i możliwości dla ich rozwoju. Co warto zrobić, aby pomóc jednakowi w jego lepszym szkolnym funkcjonowaniu? Wymieńmy kilka najważniejszych rzeczy:

- Wprowadzanie jedynaka w sprawy wykraczające poza jego własne Ja, np. angażowanie się w problemy i kłopoty innych osób.
- Decentracja, tj. umiejętność przyjmowania perspektywy poznawczej innych osób.
- Niestosowanie wobec jedynaków taryfy ulgowej, tj. nietraktowanie go w sposób wyjątkowy lub uprzywilejowany.
- Stwarzanie licznych sytuacji społecznych, w których jedynak mógłby uczestniczyć.
- Uczucie go wielu interpersonalnych umiejętności, jakich jedynak jest pozbawiony, np. samoakceptacji, wyrażania uczuć, empatii, tworzenia i podtrzymywania związków z innymi itd.
- Nauka wytrwałości, gdyż w tej dziedzinie jedynacy mają najwięcej trudności.
- Zdolność podejmowania decyzji i dokonywania ocen.

Bycie jedynakiem oznacza bardzo szczególne i odmienne doświadczenie dzieciństwa, które ma wpływ na całe dorosłe życie. Dzieciństwa w dużym stopniu pozbawionego wielu ważnych umiejętności dobrego funkcjonowania. Szkoła może zatem okazać się ważnym miejscem, gdzie takie braki i deficyty mogą zostać w jakimś zakresie

wyrównane. Bezspornie ważne miejsce przypada tu nauczycielom i wychowawcom, którzy pomogą jedynakom w nabyciu większej samodzielności, umiejętności tworzenia dobrych relacji z innymi, wytrwałości, czy życiowej zaradności. I choć sytuacja życiowa i wychowawcza jedynaka jest pod wieloma względami trudniejsza od dzieci mających rodzeństwo, to nie musi on w przyszłości być człowiekiem nieprzystosowanym do współżycia z innymi ludźmi. Nie warto więc biadać nad dołą jedynaków, warto natomiast poznać psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania, które z jedynactwem się wiążą.

Autentyczność uczniowskiego sukcesu

Sukces w oczach ludzi jest bogiem.

Ajschylos

Czym jest sukces w życiu człowieka? Co oznacza on w warunkach szkoły i presji, jaką coraz wyraźniej odczuwają uczniowie, aby takie sukcesy odnosić? Odpowiedź może brzmieć tak – z całą pewnością nie wszystko w życiu człowieka jest grą. Grom psychologicznym poświęciliśmy wcześniej nieco miejsca, pokazując ich rolę i znaczenie. Jedną z najważniejszych gier, jaką prowadzą ludzie, jest gra z ich własnym losem. Jest to gra, w której brak jest przeciwnika w dosłownym tego słowa znaczeniu. Partnerem jest przeznaczenie. Stawką – świadomość spełnienia się i ostatecznej satysfakcji. Przegraną – poczucie zmarnowanych szans, porażki i niepowodzenia, głębokiej frustracji, a nawet życiowych tragedii. Jestem przekonany, iż „wygranie życia” wcale w prosty sposób nie zależy od powszechne i coraz natrętniej propagowanego sukcesu, tj. dużych pieniędzy, eksponowanego stanowiska, możliwości wyjazdów zagranicznych, czy też wielu podobnych rzeczy. Łatwo zauważyć, że sukces rozumiany jest przez współczesnego człowieka przede wszystkim jako dominacja nad innymi ludźmi. Tak pojmowany, staje się głównym i jedynym

celem życia. Jednak tak oczekiwane spełnienie niesie w sobie wiele niebezpieczeństw. Po chwilach euforii nieuchronnie pojawia się smutek, pustka i depresja. W sposób istotny zmieniają się również relacje z innymi ludźmi. Zbyt banalna to prawda, że w równym stopniu spotkać można spełnionego kloszarda (ciągle mam w pamięci śmietnikowego poszukiwacza dóbr wszelakich, wyśpiewującego z dużym wdziękiem każdego ranka, obok mojego domu, operetkowe arie), jak i przegranego biznesmena – człowieka traktowanego wszak według współczesnych standardów jako uosobienie życiowego sukcesu. Szczęście zależy natomiast od pewnych cech osobowości, którym warto się przyjrzeć.

„Książęta”

Gdy pilnie obserwujemy ludzi, w tym również uczniów, z łatwością rozróżnimy tych, o których bez większego wysiłku będziemy mogli powiedzieć, że już bardzo wcześnie ujawniają swoją tendencję do wygrania, od osób niosących w sobie miano przegranych. Pierwszych nazywamy w analizie transakcyjnej „Książętami” lub „Księżniczkami”, drugich „Żabami” (określenia zaczerpnięto z baśni). Wygrywający to prawdziwi arystokraci życia, w każdym calu. Są panami swojego życia. Świat należy do nich, gdyż i oni należą do tego świata. Nie dają sobie narzucić pogoni za sukcesem, lecz wyznaczają sobie sami realistyczne cele, które najczęściej (choć nie jest to regułą) osiągają. Potrafią cieszyć się życiem we wszelkich jego przejawach. Dbają o własne dobro, ale nie naruszają równocześnie dóbr innych ludzi. Potrafią kochać i są często kochani przez innych. Cenią swoje przyjaźnie i potrafią im być wierni. Znajdują radość w dawaniu i przyjmują to, co im los przynosi. Potrafią cieszyć się życiem i tym, co niesie im los, gdyż są

bardziej osadzeni we wszystkim, co jest „tu i teraz”, a nie było „tam i kiedyś” lub będzie dopiero. Wygrywający mają poczucie humoru, umieją się cieszyć i śmiać również z samych siebie, gdyż posiadają pewien dystans do otaczającej ich rzeczywistości. W naturalny sposób poszukują przyjemności, choć trudno byłoby nazwać ich typowymi hedonistami. Brak im chorego nadmiernego perfekcjonizmu i utopijnych poglądów. Chodzą twardo po ziemi, ale potrafią też marzyć. Są kreatywni, oryginalni i niepowtarzalni, nie muszą więc nikogo naśladować lub na kogoś ślepo się wzorować. Postrzegają i akceptują ludzi takimi, jacy są, a nie takimi, jakimi chcieliby ich widzieć. Potrafią zaufać, dawać psychologiczne wsparcie innym oraz otrzymywać taką samą pomoc od otoczenia. Akceptują sytuacje niepewne i dwuznaczne, co powoduje, że są skłonni wystawić się na ryzyko. Nie są mściwi, łatwo zapominają i wybaczą wyrządzone im krzywdy. Umieją też wyrażać swoje emocje, zarówno pozytywne jak i negatywne. Nie sprawia im trudności oświadczenie komuś: „wiesz, czuję się bardzo dotknięty tym, co powiedziałeś”, „czuję do ciebie złość” lub „irytuje mnie to, co do mnie mówisz”. Są zdolni równie dobrze powiedzieć: „uwielbiam z tobą rozmawiać”, „bycie z tobą to dla mnie przyjemność”. Mówią gdy trzeba: „tak”, mówią też, gdy okoliczności tego wymagają, stanowczo: „nie”. Charakteryzuje ich to, co obecnie tak chętnie nazywane jest inteligencją emocjonalną (na którą składa się samoświadomość, samoregulacja, motywacja, empatia i pewne istotne umiejętności społeczne) Są nade wszystko realistami, mocno chodzą po ziemi. Umieją podejmować decyzje, wyznaczając sobie rzeczywiste cele, oraz planować realistycznie swoją przyszłość. Potrafią brać odpowiedzialność za swe postępowanie i dokonywać w nim zmian, gdy sytuacja tego wymaga. W swoich sądach i ocenach są ostrożni. Odróżniają fakty od opinii. Biorą odpowiedzialność za swoje słowa i swoje życie. Gdy popełniają błędy (a nie są przecież tak doskonali, aby

ich nie popełniać), nie popadają w przygnębienie i poczucie winy. Nie obarczają też innych winą za swoje własne niepowodzenia. Potrafią przeanalizować przyczyny swojej porażki i wyciągnąć wnioski. Kierują się więc starą konfucjańską zasadą mówiącą, że mądrego od głupiego różni to, iż mądry umie wyciągnąć wnioski ze swoich błędów. Głupiec skazany jest natomiast na ciągłe ich popełnianie.

„Żaby”

Przegrywające „Żaby” żyją w głębokim przekonaniu, że pewnego dnia zjawi się piękny baśniowy królewicz i je odczaruje. Jego pocałunek zmieni całe ich życie. Magiczny gest, tajemnicze zdarzenie lub zbieg okoliczności (nie mówiąc już o nagłej i wysokiej wygranej na loterii) uczyni je nagle szczęśliwymi. Zła passa minie, czar pryśnie i staną się na powrót piękną księżniczką lub pięknym księciem oraz będą już odtąd żyć razem, długo i szczęśliwie. Wszak złe moce zmusiły je do życia wbrew ich prawdziwej ukrytej książęcej naturze. Porównanie przegrywających do żab jest o tyle jeszcze prawdziwe, że postrzegają oni rzeczywistość z dość zawężonej, wielce beznadziejnej i siłą rzeczy ograniczonej „żabiej” perspektywy.

Przede wszystkim ciągle czują się winni, czują się nie w porządku i trwają w przekonaniu, że inni są od nich lepsi. Dlatego nieustannie pragną się usprawiedliwiać lub skarżyć na swój los. Prowadzą ciągłe gry psychologiczne z innymi, aby chronić swoje prawdziwe Ja. Budują więc sytuacje, w których ich partnerzy zostają złapani w swoiste pułapki emocjonalne – muszą poczuć, że są gorsi, brzydsi, głupszy, bardziej bezradni, czy bardziej nieszczęśliwi. To właśnie daje przegrywającym poczucie, że wygrali. Wygrali tę partię, ale czy wygrywają też w ten sposób życie?

W krótkiej perspektywie bywają zwycięzcami, w dłuższej – niestety nie. Są egocentryczni, wewnętrźnie ponurzy i stale nastawieni na krytykę płynącą z otoczenia. Łatwo uprzedzają się do ludzi i długo pamiętają wyrządzone im krzywdy. Ciągłe nastawieni na rywalizację z innymi, bywają zazdrośni i nietolerancyjni, mają poczucie osamotnienia i zagubienia życiowego. Na krytykę reagują obronnie i z poczuciem dużego zagrożenia lub trwogi. Nieprzypadkowo łatwo dopadają ich zawały serca, wysokie ciśnienie czy nadwaga. Myślą z lękiem o przyszłości i swoich w niej dokonaniach. Niewielkie nawet porażki odbierają jako dowód na to, że są do niczego. Niewielkie niepowodzenia są życiowymi katastrofami. Nade wszystko nie umieją budować nacechowanych bliskością, bezpośredniością, prostotą oraz intymnością relacji z innymi, którym nie umieją zaufać. Nie potrafią kochać i przyjmować miłości, obdarzać przyjaźnią i otrzymywać przyjaźń. Brak im swoistej prawdziwości przeżywanych uczuć. Są sztuczni, ukryci za różnego rodzaju maskami, mało autentyczni i mało prawdziwi. Nie umieją również brać odpowiedzialności za swoje życie. Ale też w sposób niezwykle charakterystyczny cechuje ich brak poczucia humoru i dystansu wobec siebie.

Różnice

Ważnym czynnikiem różnicującym obie te grupy jest stosunek do czasu. Osoby wygrywające potrafią zanurzyć się niejako w teraźniejszości. Będąc świadome wielu najważniejszych faktów ze swojej niedawnej przeszłości, ufnie patrzą w przyszłość. Koncentrują się przede wszystkim na tym, co je spotyka obecnie. Uwagę przegrywających przykuwa natomiast przeszłość – wszystko to, co się kiedyś zdarzyło się i co powoduje ich obecne uwikłania, bez względu na to,

czy były to doświadczenia dobre, czy też złe. Uwielbiają godzinami rozpamiętywać minione zdarzenia. Przyszłość wzbudza w nich lęk i niepokój, jawi się bowiem niepewnie i mało konkretnie. Teraźniejszość nie jest natomiast na tyle satysfakcjonująca, aby się nią zajmować, stąd też zrozumiałym wydaje się fakt, że uciekają się do gier psychologicznych i manipulacji, aby poprawić swoje nienajlepsze samopoczucie.

Przegrywający, i to jest dla nich najbardziej charakterystyczne, chcą osiągnąć zakładane przez siebie cele traktując innych przedmiotowo. Wywierają na nich presję, podporządkowują ich sobie i starają się nimi sterować, mając przy tym pełną kontrolę. Ich wypowiedzi zawierają często **tryb warunkowy**: „co byłoby, gdyby” (mieli lepszą pracę, byli bogatsi, mieli ładniejszą dziewczynę itp.) lub „kiedy wreszcie” (skończą studia, spotkają cudownego chłopaka, zdobędą wreszcie wymarzoną pracę itp.), „a jeśli to nastąpi” (problemy przestaną istnieć, będą akceptowani, świat będzie wspaniały itp.). Zwróćmy uwagę na tę sekwencję: co by było, gdyby – kiedy wreszcie to nastąpi – a wtedy nareszcie. Wygrywający posługują się natomiast najczęściej **trybem oznajmującym**: „będę pamiętał, aby jutro...”, „chcę to zmienić...”, „postanowiłem, że...” , „taka jest moja decyzja” itp. Można powiedzieć, że język nieubłagane zdradza prawdziwą naturę jednych i drugich.

W przypadku przegrywających ich kontakt z rzeczywistością nie jest najlepszy. Ich stan Ja–Dorosły owładnięty jest albo bezrefleksyjnie uwewnętrznionymi powinnościami, zakazami, nakazami i normami (pochodzącymi od Ja–Rodzica), albo zalani są wręcz niekontrolowanymi emocjami, w których lęk pełni swoje poczesne miejsce (Ja–Dziecko). Takie zjawisko nazywamy **kontaminacją** (czyli zawładnięciem). Ten wewnętrzny psychologiczny Rodzic stawia im mało realistyczne lub wręcz absurdalne cele, jakim Dziecko

nie może sprostać. Stąd tak charakterystyczne dla przegrywających ciągle poczucie winy.

Wygrywający natomiast posiada sprawny i kompetentny obszar Ja-Dorosły, który bada, gromadzi, przetwarza i analizuje informacje płynące z otoczenia. Ma też niejako pod kontrolą zarówno wewnętrznego Rodzica, jak i emocjonalne Dziecko. Wypełniający dobrze swą rolę stan Ja-Dorosły zezwala często na ujawnianie się spontanicznej i spragnionej wolności natury Dziecka. Stąd też wygrywający potrafią cieszyć się życiem, a przegrywający tego nie umieją.

Trzeba tu zaznaczyć, że termin „wygrywający” może okazać się mylący, świadczący o tym, że są to osoby, które z upodobaniem grają i wygrywają gry psychologiczne (notabene, jeżeli w grach psychologicznych można kiedykolwiek wygrać?). W rzeczywistości jest dokładnie na odwrót. Wygrywający nie tracą niepotrzebnie swego czasu na emocjonalne intrygi, ale także na konwencjonalne psychologiczne rytuały, rutynowe procedury, niepotrzebne nikomu rozrywki, czy zdystansowane oraz izolujące ich od ludzi formy wycofania, choć wszystkie one są też, w odpowiedniej rzecz jasna proporcji, obecne w ich życiu. Ich zdolność do bliskich, wrażliwych oraz pozbawionych pozorów relacji z innymi czyni „Księżniczki” i „Książęta” ludźmi autentycznymi i autonomicznymi.

Na szczęście, zdecydowana większość z nas nie jest do końca ani „Żabami”, ani tym bardziej „Książętami”. Niemal każdy człowiek ma coś z osoby wygrywającej życie, i coś z osoby przegrywającej. Tylko w niewielkiej liczbie przypadków nasz nieświadomy scenariusz życia nazywany skryptem (od *script life*) jednoznacznie i z dużą siłą predestynuje nas do roli „Książąt”, lub do roli „Żab”.

Autentyczność i autonomia

Autentyczność to przede wszystkim zgodność z samym sobą. Z tym, czym człowiek w swej istocie jest, a nie tym, kim wydaje mu się, że jest. To założenie, że nie ma nic do ukrycia przed innymi i wobec siebie samego. Nie trzeba tu ukrywać własnych błędów, potknięć i niedostatków. Autentyczność nie jest przyzwoleniem na nieskrępowane wyrażanie wszystkich swoich myśli i uczuć w każdej sytuacji oraz w każdych okolicznościach lub chęcią robienia tego, na co tylko ma się ochotę, bez względu na okoliczności, ale swoiste „bycie z samym sobą w zgodzie”. Z autentycznością ściśle wiąże się autonomia.

Autonomia to cel, do którego winna zdążać jednostka zgodnie z analizą transakcyjną. Osiągnięcie autonomii oznacza zdolność do kierowania samym sobą, odpowiedzialność za siebie, a także umiejętność realistycznej oceny rzeczywistości. Można też ulec iluzji autonomii, jeżeli człowiek nie podda gruntownej rewizji zawartych w nim głębokich zapisów skryptowych. Jeżeli przykładowo w scenariuszu życia zawarty będzie zakaz: „Nie ufaj ludziom”, to zmiana zawodu z inspektora skarbowego, komornika, czy policjanta, na pielęgniarkę, opiekunkę społeczną lub nauczycielkę niewiele zmieni. Zmienia się niejako rekwizyty i scenografia – zasadniczy scenariusz pozostanie nienaruszony. Różnica będzie niewielka, to nie kontrolerka będzie podejrzewała, że każdy przedsiębiorca nieuczciwie zaniża dochody i kombinuje jak może, aby nie płacić podatków, ale tym razem pielęgniarka będzie przekonana, że pacjenci symulują, koleżanki wnoszą po kryjomu leki, a rodziny odwiedzające pacjentów przynoszą na oddział alkohol.

Zgodnie z analizą transakcyjną, na autonomię jednostki składają się następujące elementy:

- świadomość – jako rozeznanie co do miejsca, czasu i sytuacji, prawidłowe odzwierciedlanie rzeczywistości, zdawanie sobie niejako sprawy z tego, co się dzieje tu i teraz;
- odpowiedzialność – możliwość adekwatnej, swoistej „odpowiedzi” na obecność drugiego człowieka obok nas; odpowiedzialność nie jest więc przymusem, ale adekwatnością;
- spontaniczność – jako zdolność do pełnego, pozbawionego barier oraz mechanizmów obronnych, wyrażania siebie, swoich myśli i odczuć;
- intymność – jako umiejętność tworzenia z innymi ludźmi relacji nacechowanych bliskością, otwartością, bezpośredniością i uczuciowością;

Można najkrócej powiedzieć, iż autentyczność sukcesu staje się dla wygrywającego swoje życie człowieka sukcesem autentyczności. Człowieka przegrywającego charakteryzuje przede wszystkim to, że nie potrafi wyrazić siebie w sposób prawdziwy, zgodny z jego prawdziwą naturą. Sięgnięcie po gry psychologiczne jest więc dla niego jedynym sposobem osiągnięcia choćby tylko pozorów lub złudnej namiastki życiowej satysfakcji.

Jak wygląda prawda o dzisiejszej polskiej szkole? Czy kształtuje „Książęta”, czy „Żaby”? Wszak bez względu na to, czy szkoła jako zespół ludzi tworzących daną instytucję to sobie uświadamia, czy też nie – i tak to czyni! Jest to przecież miejsce kształtowania ludzkiej osobowości.

Czy uruchamiając wreszcie swoisty „wyścig szczurów”, wyścig po – umowny wszak – sukces, ktoś uświadamia sobie, czemu ma to służyć i jakie konsekwencje w bliższej

czy dalszej perspektywie przyniesie? Wątpię. Zbyt rozległy i daleki to horyzont. Warto wiedzieć, że ludzie wygrywający to zwycięzcy swego losu, a tylko zwycięzcy są zdolni wykształcić swoich następców – ludzi też zwyciężających. Nie sądzę, aby trener, który nie wygrał ani jednego meczu lub choćby tylko jednej rundy, umiał wychować olimpijczyka. Sfrustrowany nauczyciel nie jest zdolny kształtować szczęśliwych, autentycznych, autonomicznych uczniów.

Być może odpowiedź na pytanie o sukces w szkole brzmi najprościej z możliwych. Jeden z najbardziej wnikliwych współczesnych filozofów kanadyjskiego pochodzenia, Jean Vanier tak powiedział o ludzkim sukcesie: „Jeżeli jesteś pomidorem, to staraj się ze wszystkich sił być najlepszym pomidorem, na jakiego cię stać, a nie usiłuj zostać kalafiorem, selerem lub innym warzywem – bo nigdy nim nie zostaniesz”. W jednej ze swych książek stwierdził: „Piękno istoty ludzkiej polega na tym, aby zaakceptować się takim, jakim się jest. Przestać żyć w iluzji, niespełnionym marzeniu, gniewie i smutku. (...). Być może nie jesteśmy przeznaczeni do wielkich rzeczy na tym świecie, do błyszczenia w świetle jupiterów, ale z pewnością jesteśmy stworzeni, aby kochać, kochać również samych siebie, tu, gdzie się znajdujemy, takimi, jacy jesteśmy ze wszystkimi swoimi słabościami”³⁹. To najlepsza odpowiedź, jaką znam na dylemat – czy ważniejszy jest autentyczny sukces, czy też istotniejszy jest życiowy sukces, jaki osiągnąć można poprzez swoją autentyczność?

³⁹ J. Vanier, *Depresja – dlaczego?*, Wydawnictwo KOS, Katowice 2001, s. 85-86.

Narcystyczna szkoła

*Narcyz zamiast z okna,
patrzy w zwierciadło.*

Bert Hellinger

Co to jest narcyzm?

Narcyzm to, w potocznym rozumieniu tego słowa, przesadna miłość do samego siebie. Jednak tak naprawdę nie tylko miłość własna stanowi o istocie narcyzmu jako pewnej przypadłości natury ludzkiej, a – jak się okaże – również cechy większych struktur społecznych, instytucji i organizacji lub nawet w pewnym wymiarze metaforycznym – całej kultury. Istotą narcyzmu jest problem adekwatnego poczucia własnej wartości. Nie tyle nadmierna miłość do siebie, co nadmierne zaabsorbowanie sobą. Każdy przyzna, że to nie to samo, co zakochanie w sobie. Na zewnątrz widzimy więc taki oto obraz – ktoś przesadnie prezentuje i podkreśla osobistą ważność, własne walory, ma tendencję do przeceniania swoich dokonań, buduje przed nami wizję własnej potęgi i nieograniczonego wręcz sukcesu. Jest przekonany o wyjątkowości oraz oczekuje od nas ciągłego podziwu i niezmiennej stałej uwagi. Ta potrzeba jest wręcz nienasycona. Jednak za tym obrazem kryje się bolesne poczucie bezwartościowości. Cała nasza energia musi być

skoncentrowana tylko na nim. Czujemy, że nasze sprawy w gruncie rzeczy wcale go nie obchodzą, brak mu nie tylko jakiegoś współczucia dla nas, ale też najmniejszej choćby dozy empatii. W rozmowie, gdy tematem nie są oni sami, szybko zaczynają się nudzić. Trudno tej cechy nie zauważyć. Czasem potrafią udawać rzekome uczucia wobec nas, których wcale w gruncie rzeczy nie przeżywają: zrozumienie, żal, podziw, czy sympatię.

To nie przypadek, że wiele osób narcystycznych wygląda tak młodo, gdyż na ich twarzach czas nie odciska prawdziwej troski, zmartwień czy innych uczuć. Narcyzm jest w sumie jakimś rodzajem infantylizmu. Widać to wyraźnie po rozpaczliwym strachu przed utratą młodości, jakimś stałym dążeniu do tego, aby przypadkiem w pełni nie dorosnąć. Ponadto narcyza cechuje wyraźna pogarda wobec innych ludzi. Potrafi dość bezwzględnie wykorzystywać ich do realizacji własnych celów. Najczęściej jednych nadmiernie idealizuje, innych wprost przeciwnie – skrajnie deprecjonuje. Może być też tak, choć wydaje się to dziwne, że kogoś jednocześnie ubóstwia i nienawidzi. Jakże często wobec ludzi czuje zawiść i wrogość. Najmniejszy nawet krytycyzm wywołuje w nim złość, a nawet wściekłość lub dziką furię. Są oni bowiem bardzo wrażliwi na zranienie i odczuwają ogromny strach przed upokorzeniem, a wtedy wpadają w najprawdziwszy szał, sprawiając wrażenie jakby zwariowali lub byli całkiem zalani swoimi uczuciami. W języku psychoterapii nazywa się to „krwotokiem narcystycznym”. Własne porażki i ewidentne braki znajdują z reguły u osoby narcystycznej zbyt łatwe wytłumaczenia, sięga wówczas po różnego rodzaju inteligentne wykręty, manipulacje, a nawet podstępne kłamstwa. Często prowadzi uwodzicielską grę, gdyż skłania innych do robienia czegoś, czego w innych okolicznościach wcale by nie zrobili. Należy więc sądzić, iż osobom, o jakich mówimy, brak

nade wszystko poczucia winy i lęku. Lęk jednak czasem się pojawia, jest wtedy obawą przed bliskością oraz intymnością, gdyż takie sytuacje wymagałyby odsłonięcia swojego prawdziwego Ja. „Narcyz – mówi Bert Hellinger – zamiast z okna, patrzy w zwierciadło”.

Jednak to tylko zewnętrzny obraz, który łatwo dostrzec i przypisać niektórym ludziom. Za tym powierzchownym portretem kryje się głęboko skrywane i wyparte poczucie swojej niskiej wartości. Za fasadową wielkością, zarozumiałością i arogancją ukrywa się trudne do zauważenia odczucie bezradności i panicznego lęku. Nie mając adekwatnej świadomości swojej wartości, szukają oni nieustannie takiego potwierdzenia u innych. Osoby narcystyczne głęboko czują, że tak naprawdę nie mogą zasługiwać na szacunek, być może z tego powodu nie potrafią szanować też innych ludzi. Otaczają się więc osobami, rzeczami i sytuacjami, które mogą ten fałszywy obraz podtrzymywać. I to właśnie jest istota zaburzeń określanych jako narcystyczne. W skrajnych przypadkach są to poważne i głębokie zaburzenia osobowości, których terapia przysparza specjalistom niemało wysiłku⁴⁰. Narcyzm jest obroną przed rozpaczą, dlatego tak trudno przebić się przez tę złudną fasadę poczucia wielkości. Psychoterapia ma szansę powodzenia tylko wówczas, gdy w wyniku okoliczności nastąpi nagła dekompensacja, przejawiająca się najczęściej w postaci depresji. „Każda góra kończy się doliną” – jak mawia Bert Hellinger. Euforyczne samouwielbienie kończy się zazwyczaj rozpaczą, głębokim przekonaniem o swojej niskiej wartości i chęcią obwiniania innych za swoje porażki. Gdy jednak kryzys mija, osoba narcystyczna prawie zawsze powraca do swojego fałszywego obrazu, za którym, jak

⁴⁰ Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne uważa, że zaburzenia te dotyczą około 0,7 do 1 procenta populacji. Jestem przekonany, że dotyczą one znacznie większej liczby ludzi, choć w bardziej złagodzonej postaci.

sądzi, może się bezpiecznie schronić. Im bardziej ktoś jest narcystyczny, tym mniej identyfikuje się ze swoimi prawdziwymi uczuciami, a tym bardziej ze swoim fałszywym obrazem. Kwiat-narcyz, wzbudzając czasem nasz zachwyt, rośnie w dzikiej postaci nad brzegami jezior, jak gdyby tylko po to, aby nieustannie przeglądać się w tafli wody, jak w lustrze. Niestety, są to rośliny trujące.

To właśnie grecki mit o Narcyzie, który zakochał się w sobie i umarł z tęsknoty zamieniając się w kwiat, jest pierwowzorem psychologicznego rozumienia tego pojęcia. Być może dotyka nawet celnie samej jego istoty, jako jednego z głębokich zaburzeń osobowości. Narcyz umarł bowiem z tęsknoty za sobą, za swoim prawdziwym Ja.

Narcyzm obejmuje szeroką gamę różnorodnych zachowań i przejawów. Od ledwie zaznaczającego się stylu charakterologicznego i przywiązaniu w nim do tego, co bardziej zewnętrzne niż wewnętrzne w zachowaniu danej osoby, poprzez nerwice narcystyczne, gdzie główną osią nerwicowego konfliktu jest poczucie swojej wartości, aż po głębokie zaburzenia osobowości typu narcystycznego, kiedy dezintegracji ulega sama struktura osobowości. Nie będziemy tu szczegółowo omawiać wszystkich tych przejawów, zostawimy je klinicytom. Zainteresowanego czytelnika warto odesłać natomiast do książki Alexandra Lowena, *Narcyzm. Zaprzeczenie prawdziwemu Ja*⁴¹.

Pomimo ukrytego poczucia niższości i rzeczywistego braku bezpieczeństwa, poczucia wyjątkowości oddzielającej ich od innych, osoby narcystyczne mogą jednak osiągać (i często tak się dzieje) znaczne sukcesy zawodowe, gdyż cecha ta bywa silnym motorem aktywizującym wiele działań, w tym poczynań o charakterze artystycznym

⁴¹ A. Lowen, *Narcyzm. Zaprzeczenie prawdziwemu Ja*, Jacek Santorski & Co. Warszawa 1995.

i naukowym. Bywa ciągłą pogonią za popularnością oraz za własnym znaczeniem. Są to nierzadko osoby bardzo znaczące w swoim środowisku. Zostają zarówno dyrektorami szkół, jak i prezesami, szefami wielkich korporacji, czy prezydentami. Być może odrobina narcyzmu jest jakimś czynnikiem rozwojowym, tak jak nieco snobizmu popycha człowieka ku wyższym celom, autentycznym wartościom i głębszym wzruszeniom, lecz jego nadmiar staje się elementem destrukcyjnym. Prawdziwe potrzeby ludzkie nie mogą bowiem zostać zaspokojone przez sam obraz człowieka, lecz tylko przez szacunek dla niego samego, a życie nie może skupiać się tylko na ciągłym dowodzeniu obojętnemu światu swojej wartości, gdyż jest to działanie absurdałne.

Powyższe cechy często możemy odnaleźć nie tylko u pojedynczych ludzi, ale również we współczesnej kulturze i życiu społecznym.

Narcystyczna kultura naszych czasów

Narcyzmu można dopatrywać się także w szerszej perspektywie, jako właściwość całej kultury, w jakiej żyjemy, gdzie cecha ta jest w szczególny sposób premiowana, nagradzana i kultywowana. „Każda epoka wykształca własne formy patologii – pisze w swym eseju Christopher Lasch⁴² – które wyrażają, w wyolbrzymionej postaci, leżącą u jej podstaw strukturę charakteru”. Tak więc dany okres historyczny kształtują nie tylko wielkie wydarzenia danej epoki, określony rozwój społeczny i ekonomiczny, czy wybitne jednostki tego czasu, ale może być definiowany przez psy-

⁴² Ch. Lasch, *Narcystyczna osobowość naszych czasów*, „Res Publica Nowa”, styczeń 2002, s. 22.

chikę ludzi, którzy wtedy żyli i dokonujące się tu zmiany. „Dawniej przychodzili do nas ludzie z przymusem mycia rąk, fobiami i nerwicami. Dziś widuje się przede wszystkim narcyzów”⁴³. Każdy czas ma więc swoje typowe wariactwo, choć trzeba też zauważyć, iż wzrost pacjentów z zaburzeniami typu narcystycznego nie musi koniecznie oznaczać, że są one powszechniejsze, ale że bardziej zwracamy na nie uwagę. Każde szaleństwo, również to zbiorowe, jest jakimś przejawem utraty kontroli nad rzeczywistością. Na czym więc ono polega we współczesnej nam epoce?

Wymieńmy choćby kilka czynników. Nasza kultura jest narcystyczna, gdyż zostaliśmy zdominowani przez wszechobecność świata obrazu elektronicznego: telewizji, filmu, reklamy, Internetu. Obraz dominuje nad treścią, jaką przekazuje. Telewizor odnajdujemy zarówno w więziennej celi, szkolnej świetlicy, jak i w poczekalni dworcowej. Dla wielu osób wieczorny odpoczynek bez wielogodzinnego wpatrywania się w ekran telewizora wydaje się wręcz zdarzeniem niewyobrażalnym. Rzeczywistość w coraz większym stopniu zaczyna być wówczas tym, co pokazuje kamera. Przechodzimy wierzyć temu, co sami widzimy i co podpowiada nam zdrowy rozsądek. Tracimy zaufanie do własnego doświadczenia.

Ludzie przywiązują też nadmierną wagę do wizerunku własnej osoby: zgrabnej sylwetki, młodego wyglądu, czy pogoni za modą i fizyczną sprawnością. Ważniejsze staje się to, jak wyglądamy, od tego, jak się tak naprawdę czujemy. Mawiamy: „jak cię widzą, tak cię piszą” lub „pierwsze wrażenie jest decydujące”. Gonimy też za sukcesem, karierą, społecznym znaczeniem. Całe pokolenie nazywane jest „generacją Ja”, chciałoby się powiedzieć – „generacją wyolbrzymionego Ja”, nastawionego przede wszystkim na popularność i sukces. Wzorcem życiowego awansu staje się

⁴³ Tamże, s. 23.

menadżer, dla którego to zainteresowanie innymi i światem jest o tyle ważne, o ile stanowi odbicie jego własnego wyolbrzymionego portretu. Jednak, jak zauważa cytowany już Lasch, „jedynym ważnym atrybutem osoby sławnej jest to, że jest sławna; nikt tylko nie wie, dlaczego”⁴⁴. Czasem tylko dlatego, że pokazują ją nieustannie w telewizji. To wystarczy. Występowanie bowiem w mediach, szczególnie w roli eksperta lub naukowego czy artystycznego autorytetu, stanowi dla wielu dowód posiadanych kompetencji.

Brak naszej epoki zainteresowania przeszłością, co powoduje nieobecność zakorzenienia, ale także przyszłością, która nas przeraża swoją nieobliczalnością. Czy może więc dziwić, że dla wielu narcyzm wydaje się najlepszym sposobem radzenia sobie w społeczeństwie, znalezieniem w nim swojego złudnego miejsca wśród innych ludzi? „Na poziomie kulturowym – zauważa A. Lowen – narcyzm przejawia się w utracie ludzkich wartości, w braku troski o środowisko, o jakość życia, o bliźnich. Społeczeństwo, które poświęca środowisko naturalne dla zysku i władzy, ujawnia niewrażliwość na ludzkie potrzeby. Miarą postępu staje się gromadzenie rzeczy materialnych – mężczyźni walczą z kobietami, pracownicy z pracodawcami, jednostka ze społeczeństwem”⁴⁵. Coraz wyraźniej widzimy, że całe struktury życia zbiorowego mają swoją psychopatologię. Nie tak dawno ogromną popularnością w Anglii i USA cieszył się ponaddwugodzinny film dokumentalistów kanadyjskich M. Achbacha, J. Bakana i J. Abbotta „The Corporation”. Twórcy filmu wyszli z założenia, że skoro ogromne korporacje i koncerny finansowo-przemysłowe posiadają swoją osobowość prawną, to w takim razie warto zastanowić się nad tym, jaki typ osobowości reprezentują. Na podstawie

⁴⁴ Ch. Lasch, *Narcystyczna osobowość...*, dz. cyt., s. 25.

⁴⁵ A. Lowen, *Narcyzm...*, dz. cyt., s. 11.

wielu wywiadów z lewicowymi i prawicowymi intelektualistami, wybitnymi filozofami i psychologami, odpowiedź, jaka się zarysowała, wydaje się zaskakująco dramatyczna – jest to psychopatia. W obecnej dobie korporacje działają bowiem niezwykle brutalnie – twierdzi „The Economist”⁴⁶. Podkreślają one swoją wyjątkową pozycję i starają się górować nad innymi. Są zapatrzone w siebie i swoje sukcesy, a dobra, które tworzą, mają służyć tylko im. Obca jest im empatia i współczucie, najczęściej nie biorą odpowiedzialności za swoje decyzje i nie przeżywają wyrzutów sumienia. Korporacje pokazują innym wyłącznie wykreowany obraz siebie przez specjalne zabiegi i przez specjalistów od marketingu i *public relations*. Kontakty z pozostałymi instytucjami, a także konkretnymi ludźmi, mają charakter powierzchowny, sztuczny, rytualnie uprzejmy i pozbawiony współczucia. Uwodzą klientów i manipulują nimi tylko w celu maksymalizacji własnych korzyści. Narażają wszystkich wokół na ryzyko dla maksymalizacji swojego, wąsko rozumianego, zysku. Ponadto zatruwają środowisko, nie licząc się z wynikającymi skutkami dla ludzi, których – jeżeli tylko za nimi podążają – okłamują bez najmniejszych skrupułów. Gdyby cechy wielkich korporacji odnieść do człowieka, wszystko to czyni je tworam i obłąkanymi, zasługującymi na umieszczenie na oddziale psychiatrycznym z rozpoznaniem manii.

Niedaleko psychopatii do narcyzmu. Niektórzy twierdzą nawet, że są to pojęcia pod wieloma względami tożsame, a psychopatia jest przejawem jednego z rodzajów osobowości narcystycznej. „Wszystkie osobowości psychopatyczne wykazują poczucie wyższości wobec innych i odznaczają się arogancją, która graniczy z pogardą dla ludzi. Podobnie jak inne osoby narcystyczne zaprzeczają

⁴⁶ *Are Corporations Psychopathic? A Corporate View of „The Corporation”, „The Economist”, April 2004.*

własnym uczuciom” – pisze A. Lowen⁴⁷. Choć psychopatia zapewne w większym niż narcyzm stopniu wiąże się z działaniami antyspołecznymi, a nawet przestępczymi. Zresztą samej psychopatii trudno by szukać we współczesnych klasyfikacjach klinicznych (np. ICD-10 czy DSM-IV-TR). W ostatnim czasie stała się pojęciem wyraźnie *pas á la mode*. Chętnie zastępujemy ją znacznie szerszym zakresowo pojęciem narcyzmu lub zaburzeń o charakterze antisocjalnym.

Reasumując można powiedzieć, że gdy „...bogactwo osiąga rangę wyższą niż mądrość, kiedy rozgłos zyskuje większy podziw niż godność, kiedy sukces liczy się bardziej niż szacunek do siebie, wówczas kultura nadaje przesadne znaczenie *obrazowi* i staje się narcystyczna”⁴⁸.

Kultura szkoły

Organizacje życia zbiorowego i różnego rodzaju instytucje posiadają również swoją kulturę. Zazwyczaj przez kulturę danej organizacji (ang. *corporate culture*, *corporate identity*) określa się **system wartości obowiązujący w danej firmie, obejmujący normy komunikowania, działania i zachowania organizacji**. Tak rozumiana kultura organizacji nie jest oczywiście czymś wyizolowanym od środowiska, szczególnie w czasach, gdy otwartość na otoczenie i kontakty z nim jest koniecznością, przenikają do niej elementy kultury narodowej, bądź kultury danego kręgu cywilizacyjnego, ale zdarza się również, że organizacja wytwarza, niejako „produkuje”, kulturę zupełnie odrębną od kultury otoczenia, od kultury „zewnętrz-

⁴⁷ A. Lowen, *Narcyzm...*, dz. cyt., s. 36.

⁴⁸ Tamże, s. 11.

nej”. Czasem jest to wynikiem intuicyjnego działania charyzmatycznego lidera organizacji, a czasem wynikiem wielu przemyśleń, kalkulacji i analiz. Wiedza na temat kultury określonych organizacji jest niezwykle cenna dla usprawnienia ich działania i dostrzeżenia innych, nie tylko czysto merytorycznych oraz pragmatycznych aspektów ich funkcjonowania. Trzeba podkreślić, że jest ona trudna do obiektywnego zmierzenia, gdyż nie poddaje się łatwej bezpośredniej obserwacji oraz operacjonalizacji (szczególnie w aspekcie ukrytym), jak również i to, iż nie jest tworzona przez formalnie ustanowione przepisy i normy. Zdaniem specjalistów od zarządzania, kultura organizacji jest jak góra lodowa – tylko jej mały fragment jest widoczny. Oto widzimy, że w jednej firmie czy instytucji wszyscy chodzą w garniturach i garsonkach, a w innej pracownicy ubierają się bardzo swobodnie – w dżinsy i swetry. Są organizacje, w których wszyscy mówią do siebie po imieniu, poczynawszy od prezesa, a na portierze skończywszy. Są też i takie, gdzie jest to nie do pomyślenia. Dostrzegamy więc tylko charakterystyczne i dające się zauważyć zachowania, jednak przyczyny tych zachowań nie zawsze są dla nas jasne, dlatego też mówimy o ukrytym aspekcie kultury organizacji. Kultura danej instytucji czy organizacji tworzy nade wszystko swoisty klimat emocjonalny, jaki w niej panuje. Stąd też analiza kulturowa nierzadko obejmuje takie elementy psychologiczne, jak „introwertyzm” lub „ekstrawertyzm” danego systemu, czy jego cechy „kobiece” (miętkość, intuicyjność, bierność) lub „męskość” (agresywność, tendencja do dominacji, siła).

Podobnie rzecz się ma w przypadku szkoły, jako instytucji życia społecznego, gdzie przez kulturę szkoły (ang. *school culture*) rozumieć możemy: „całokształt zachowań, działań, wartości i norm, które stanowią o istocie i jakości osiągniętego poziomu rozwoju szkoły i jej społeczności,

rzutując na panujące w niej stosunki międzyludzkie oraz jakość zachodzących w niej procesów kształcenia i wychowania”⁴⁹. **Kultura szkoły, na którą składa się niezwykle szeroka gama przekonań, wartości i postaw, jest przede wszystkim pewnym sposobem rozumienia określonych aktów społecznych przez nauczycieli i uczniów.** Jednak każda kultura, tak jak każda struktura organizacyjna, posiada niekiedy dwa współdziałające ze sobą poziomy funkcjonowania, o jakich tu już wspominaliśmy: jawny – świadomy, i ukryty – nie zawsze w pełni uświadomiony. Tak więc, obok deklarowanych celów, zadań i misji danej organizacji, istnieją preferowane wartości, potrzeby oraz wzorce zachowań, które w istotny, choć ukryty i nie zawsze w pełni jawny sposób, wpływają na realne życie osób zatrudnionych w danej instytucji. Można zaryzykować twierdzenie, że duża rozbieżność między powyższymi poziomami rodzi patologię danej organizacji. Następuje bowiem kumulacja wielu negatywnych emocji i nierozwiązanych problemów, np. na terenie szkoły. Zjawisko to bywa określane niekiedy jako tzw. Syndrom Mr Hyde’a. „Gdy pojawiające się trudności są niedostrzegane lub skrzętnie ukrywane i nie rozwiązywane, wtedy trudności zmieniają się w «potwora» niszczącego organizację od wewnątrz, działającego w sprzeczności z jej jawnymi celami. Powoduje to pojawienie się atmosfery napięcia, niezaspokojenia ważnych potrzeb, niezrealizowania założonych wartości i celów. Kierownictwo firmy, zamiast rozwiązywać problemy, zajmuje się ukrywaniem ich istnienia”⁵⁰.

Ten podwójny aspekt życia szkoły zauważył swego czasu Ph. Jackson⁵¹ i określił go jako ukryty program szko-

⁴⁹ *Pedagogika. Leksykon PWN*. (red.) B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 107.

⁵⁰ Sękowska M., Małkiewicz M., *Dr Jekyll i Mr Hyde – czyli podwójne życie organizacji*. <http://www.poig.com.pl>

⁵¹ Ph. Jackson, *Life in the Classrooms*. Holt, Rinehart, Winston, New York 1968.

ły, czyli „niesformułowane, niejasne, ale jakby milcząco przyjęte przez wszystkich założenia dotyczące tego, czym szkoła w istocie jest i jak w niej należy żyć, by dać sobie radę”⁵². Wyraża się on zarówno w tym, co w sposób niejawnym odnaleźć można w oficjalnych programach szkoły, tekstach podręczników lub rytualnych zachowaniach nauczycieli i uczniów, jak i w codziennym życiu szkoły, np. w jej wyglądzie, układzie pomieszczeń i ich wystroju (dla przykładu, w kontekście narcyzmu warto zauważyć, jak urządzony jest gabinet dyrektora szkoły, a jaki standard mają uczniowskie toalety). W jednej ze znanych mi szkół fasada jest zadbana, a nawet wygląda imponująco, wystarczy jednak popatrzeć na zaplecze, czyli szkolne podwórko wraz z boiskiem, aby się przerazić, widząc obraz zaniedbania, nieładu, brudu i brzydoty. Nie bez znaczenia jest tu również praktyka odnoszenia się wszystkich osób do siebie, kryteria oceny pewnych zachowań i szereg innych elementów, jakimi nie będziemy się tu zajmować.

Narcyzm w szkole

Narcyzm jest, jak wiadomo, cechą typowo ludzką. Czy zatem opatrywanie tym mianem jakiegokolwiek instytucji życia społecznego, szczególnie takiej, jaką jest szkoła, nie jest przedsięwzięciem absurdalnym, a nawet dziwacznym? Nie jest sposobem antropomorfizowania rzeczywistości nieco na siłę? Takie wątpliwości mogą u niejednej osoby czytającej te słowa, ale przecież trudno zaprzeczyć, że to człowiek tworząc organizacje, systemy społeczne i różnego rodzaju instytucje oraz czynnie w nich uczestnicząc i nieustannie przy okazji je przekształcając, nadaje im niejako

⁵² A. Janowski, *Ukryty program polskiej szkoły*. „Res Publica” nr 4, 1988, s. 2.

swoje własne cechy. Można więc śmiało postawić tezę, iż szkoła jest taka, jacy są ludzie, którzy ją tworzą. Stąd czasem bywa też instytucją posiadającą wszelkie cechy narcystyczne. Co zatem decyduje o tym, że szkoła nabiera takiego właśnie charakteru?

Szkoła istnieje w szerszym kontekście kulturowym, stąd niemal wszystko, co dzieje w tej uniwersalnej perspektywie cywilizacyjnej, odbija się również – tak jak w lustrze – również w samej szkole. Szkoła nie jest tu samotną i wyizolowaną wyspą, stąd też narcystyczne cechy kultury współczesnej bez większego trudu można odnaleźć i w niej samej. **W narcystycznej szkole traci znaczenie to, co jest jej istotą.** Nie docenia się tu rzeczywistej pracy i walorów nauczycieli oraz uczniów, a także ich indywidualności. Tworzą się pozory, które zaczynają górować nad wszystkim innym. Przypomina to utratę realności, a życie szkoły jest jakimś rodzajem iluzji lub wręcz najprawdziwszego szaleństwa. Pojawiające się szczytne hasła i solenne deklaracje, zapewnienia o życzliwości i bezinteresowności, skrywają, jak za parawanem, ukryte oraz prawdziwe motywacje i cele działania. Nierzadko podejmuje się cały szereg nonsensownych działań tylko po to, aby „dobrze wypaść” w oczach otoczenia, aby szkoła miała swój prestiż w oczach ogółu.

O stopniu narcyzmu szkoły świadczy jakość stosunków międzyludzkich, jakie w niej panują, gdyż narcyzm to nade wszystko niemożność porozumienia i nawiązania dobrych relacji z innymi. Prawdziwe przyjaźnie, serdeczność, zaufanie i życzliwość przestają się liczyć. Dominują bezosobowe sformalizowane odniesienia między ludźmi. Ważna zaczyna być np. rywalizacja, pozory towarzyskości, czy gry interpersonalne. Brak wspólnoty i solidarności z innymi objawia się choćby brakiem rzeczywistej odpowiedzialności za losy następnych pokoleń, przydatność

życiową przekazywanych treści, większą chęć do współzawodnictwa niż do współdziałania. To także brak harmonii i równego rytmu pracy szkoły. Jest ona miotana od stanów nadmiernej aktywności, ponad jej rzeczywiste możliwości, gdzie wszystko podporządkowane jest jakimś wielkim cełom („organizujemy w szkole taką imprezę, jakiej jeszcze nie było”), po sytuację całkowitej apatii, bierności i passywności. Wszyscy wówczas snują się bez celu, bez poczucia sensu czegokolwiek, gdyż „w szkole nic się nie dzieje”.

W dobrze funkcjonującej szkole istnieje jakiś rodzaj równowagi między tym wszystkim, co jest na zewnątrz niej, a tym, co dzieje się wewnątrz tej społeczności. W szkole narcystycznej łatwo dostrzegamy istniejące dysproporcje. Prestiż, obraz, wizerunek szkoły na zewnątrz liczy się zdecydowanie bardziej niż to wszystko, co jest autentyczną prawdą o niej samej. Szkoła zatracza niejako naturalne „samozainteresowanie” swoim wewnętrznym rozwojem i „samopoznaniem”. Cała energia idzie w dobre prezentowanie się w środowisku. Nie rozpoznaje swoich rzeczywistych problemów, możliwości, ograniczeń i barier, ale przede wszystkim nie rozpoznaje swoich prawdziwych celów, gdyż sam „obraz” nie może dostarczyć takiej wiedzy. Czasem odnosi się wrażenie, że taka szkoła jakby sama zupełnie nie wiedziała, po co tak naprawdę istnieje. Dla przykładu, w szkole narcystycznej najpopularniejszą imprezą będzie wybór „miss szkoły”, a nie plebiscyt na najbardziej życzliwego nauczyciela, czy lubianego ucznia. Konkursy na miss lub mistera szkoły, czy festiwal śpiewania z playbacku w postaci minilisty przebojów, to jarmark próżności. Sukces odnosi się tu za wygląd (czyli „obraz”!). W olimpiadzie przedmiotowej, jeśli odniesie się porażkę, można to zmienić lub w następnym roku poprawić swój wynik, ale wyglądu czy urody z reguły zmienić się nie da. Wielu uczniów

w czasie takich imprez „chce się ogrzać”, tj. podnieść swoje poczucie wartości w blasku „gwiazdki”, która zwyciężyła, najczęściej tylko dlatego, że przeważały walory jej zewnętrzności.

Szkoła narcystyczna stara się mieć wpływowych i możliwych protektorów, którzy mogliby potwierdzać jej wyjątkowość, ale ci „przyjaciele szkoły” liczą się o tyle, o ile mogą coś dać lub zrobić. Gdy tracą swoje możliwości, szybko zostają odrzuceni. Zapomina się o nich, szukając następnych. Czasem wybór patrona szkoły służy tylko temu, aby takich sponsorów pozyskać. Trzeba jednak zauważyć, że narcyzm szkoły wymuszają niejednokrotnie sami rodzice. Doświadczają tego często szkoły prywatne lub społeczne. Rodzice domagają się wręcz wielu dodatkowych zajęć o charakterze prestiżowym. Już nie wystarczą dodatkowe lekcje angielskiego czy basen, musi być jeszcze tenis, nauka jazdy konnej lub tańca. Kółko filozoficzne, poetyckie lub dobrze działająca drużyna harcerska nie mają tu zwykle najmniejszych szans.

Narcyzm szkoły wyraża się również w pogoni za sukcesem, i to za wszelką możliwą cenę, bo istotą narcystycznej szkoły jest właśnie sukces, a nie współdziałanie. Słowo „kariera” i „sukces” pada często i w różnych możliwych kontekstach. „Masz odnosić sukcesy! – żądają od ucznia rodzice, którzy sami sukcesów nie odnoszą. Masz odnosić sukcesy! – żądają od ucznia nauczyciele, rozwiedzeni, bez „forsy”, złamani, upokarzani przez dyrektorów (na szczęście, nie wszystkich...) i rodziców. I widmo sukcesu unosi się nad szkołą jak uśmiechnięty wampir. Wartość szkoły mierzy się dziś liczbą absolwentów, którzy dostali się na studia, to znaczy weszli do wąskiego grona tych lepszych. Reszta, która do tego grona nie weszła, jest uznawana za wstydlivy balast instytucji wychowawczej, z którym nie wiadomo, co począć” – stwierdza Stefan Chwin w jednym

z artykułów⁵³. Znany pisarz wyraził w ten sposób niepokój o rzesze młodych ludzi, którzy nie odniosą życiowego sukcesu, a według wszelkiego prawdopodobieństwa i zdrowego rozsądku będą stanowili większość. Czy w takim razie polska szkoła wychowuje – wpisując się w model narcystycznej kultury – ogromną liczbę osób sfrustrowanych? Czy nie wymaga to zasadniczej zmiany myślenia o ofercie szkolnej edukacji? W rozpoczętej na łamach prasy dyskusji na ten temat napisałem: „Jestem przekonany, iż ‘wygranie życia’ wcale w prosty sposób nie zależy od powszechnie rozumianego sukcesu tj. pieniędzy, stanowiska, samochodu, posiadłości na wsi, wyjazdów zagranicznych etc. Banalna to prawda, że spotkać można spełnionego portiera, jak i przegranego biznesmena. Szczęście zależy od pewnych cech osobowości. (...) Brak niestety wciąż dyskursu o celach narodowej edukacji – tych zakładanych i realizowanych”⁵⁴. I choć w dyskusji zabrało głos wiele osób, wyrażając niejednokrotnie swój niepokój, to można powiedzieć, że praktyczny wpływ tej dysputy na systemowe rozstrzygnięcia był żaden.

Łatwo też w różnego rodzaju aktach desperackiej agresji na terenie szkoły, jakimi co jakiś czas epatują nas gazety i inne media (np. nauczycielka zabija swojego ucznia nożem w gabinecie lekarskim, uczeń rzuca się na nauczyciela i rani go itp.) dopatrzeć się tego, co w psychopatologii określa się jako „narcystyczna wściekłość” lub „narcystyczny krwotok”. Przy czym słowo krwotok nabiera, w przytoczonych przez nas przypadkach, dodatkowego, dosłownego znaczenia.

Myślę, że dobrym przykładem będą dwie informacje zamieszczone w jednej z gazet niemal równocześnie.

⁵³ S. Chwin, *Tyrania optymizmu*, „Rzeczpospolita”, nr 28, 2001.

⁵⁴ J. Jagieła, „Księżęta” i „Żaby” polskiej szkoły, „Rzeczpospolita”, nr 187, 2001, s. D5.

Pierwsza dotyczy jednej ze szkół średnich, która w rankingach najlepszych placówek tego typu w Polsce zajmowała od lat bardzo wysokie miejsce. W ostatnim plebiscycie zajęła dziewiątą pozycję (na klasyfikowanych 380 szkół). Jednocześnie w tej samej gazecie, kilka stron dalej, można było przeczytać, że jej dyrektor, sprawujący tę funkcję od przeszło 30 lat (sic!) dopuszczał się faktu molestowania seksualnego pracowników⁵⁵. Jak można było przeczytać na forum internetowym, lista zarzutów wobec dyrektora, których nikt nie chciał lub – co bardziej prawdopodobne – bał się ujawnić, jest znacznie dłuższa, od korupcji, mobbingu po nepotyzm. Jednocześnie oficjalny prestiż szkoły w środowisku i ocena władz oświatowych pozostawały **zawsze** niezwykle wysokie. Czy nie warto w tym miejscu zastanowić się na rolę i rzeczywistym sensem podobnych rankingów szkół, gdzie jedynym kryterium ich oceny jest liczba uczestników olimpiad przedmiotowych lub wynik ostatniej matury? Czy nie sprawia to wrażenia zabiegów typowo narcystycznych? Co powiedzielibyśmy na ocenę jakości życia obywateli w jakimś kraju, gdyby wyłącznym kryterium takiego osądu była liczba medali, jaką otrzymali reprezentanci tego państwa w czasie ostatniej olimpiady? Czy nie czas zmienić podobne, jakże złudne przecież, oceny jakości pracy szkół?

Druga informacja, podobna pod wieloma względami do poprzedniej, dotyczyła ujawnienia faktu zgwałcenia przed kilkoma laty jednej z wychowanek domu dziecka przez innych wychowanków. „Według podopiecznych – jak donosiła prasa – dyrektorka wiedziała o tym, ale przez sześć lat milczała, by nie narażać reputacji (podkreśl. J.J.) placówki”⁵⁶. Jak narcystyczna musiała to być placówka, skoro

⁵⁵ R.B., *Dyrektor liceum zatrzymany*, „Rzeczpospolita” z dnia 12.01.2005.

⁵⁶ MAT, *Gwałt w Domu Dziecka. Byli podopieczni obciążają wychowawców*, „Rzeczpospolita” z dnia 26.01.2005, s. A3.

dyrektorka przez wszystkie te lata utrzymywała wszystko w najgłębszej tajemnicy, a tylko „(...) sama miała sprawców ukarać, bijąc pasem. Miała też interweniować u zastępczej matki dziewczynki, by ta nie nagłośniła sprawy”⁵⁷. Wizerunek placówki był również wzorowy, uchodziła za jedną z najlepszych placówek w całym województwie. Rzeczywistość jednak – pełna samowoli wychowanków, alkoholu, narkotyków, nadużywania władzy przez wychowawców i wielu jeszcze innych poważnych przewinień – była zupełnie inna. I to ona właśnie stanowiła prawdę o tym domu dziecka, a nie sztucznie wytworzony jego obraz. Jakże często wraz z narcyzmem jakiegokolwiek placówki kształcenia, wychowania czy opieki pojawia się cicha krzywda oraz samotność pojedynczych bezradnych osób. Narcyzmowi brak winy, wtedy gdy w oczywisty sposób powinna ona istnieć. To swoisty rodzaj atrofii sumienia. Jeszcze nigdy nie zdarzyło mi się słyszeć, aby po różnego rodzaju „aferach szkolnych”, tak jak w przytoczonych tu przykładach, przedstawiciel szkoły lub rzecznik władz oświatowych stwierdził: „tak, nie dopatrzyliśmy czegoś”, „czuję się winna za zaistniałą sytuację”, „narastający konflikt można było rozwiązać inaczej” itd. Niestety, liderzy szkoły niejednokrotnie odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu jej narcystycznego charakteru i korzystając ze „zbójckiego prawa” idą „w zaparte”.

Narcystyczny dyrektor szkoły

Władza przyciąga osoby narcystyczne jak jakaś magiczna tajemnicza i zniewalająca siła. Daje im poczucie znaczenia, kontroli i nade wszystko przekonanie o swojej

⁵⁷ Tamże.

wyjątkowości. Władza wiąże się najczęściej z możliwością podniesienia swojego standardu materialnego, ale nie to pociąga niektóre osoby najbardziej, lecz wyjątkowy status i chęć znaczenia. Przypomnijmy, że osoba narcystyczna spostrzega świat i swoje otoczenie społeczne głównie poprzez pryzmat własnych potrzeb i ambicji.

Osoby takie są wręcz opętane chęcią skupienia na sobie całej uwagi otoczenia.

Jakże często nie o służbę dla wspólnego dobra tutaj chodzi, zresztą na słowo „służba” każdy z nich szczerze by się oburzył lub roześmiał, ale o czerpanie własnych psychologicznych korzyści. Dyrektor, o jakim tu będziemy mówić, musi być zwycięzcą, stąd nierzadko staje się doskonałym graczem. Graczem (nazywanym też czasem gamesmanem), o jakim pisał Józef Tischner jako człowieku, który podejmuje nieustannie grę z innymi, gdyż: „...odkrył, że nie jest w stanie być dobry”⁵⁸, i Zygmunt Bauman⁵⁹, który wymienia go jako jednego typowych wzorców postępowania w dobie ponowoczesnej, gdzie za wszelką cenę chce się zwyciężyć, ale działa się bez litości i sympatii dla innych. Dyrektor-narcyz buduje więc zespół współpracowników nie po to, aby wprowadzać swoje pomysły w życie, czy doskonalić organizację pracy, ale po to, aby zwyciężać, aby być podziwianym jako najlepszy dyrektor. Towarzyszy temu nierzadko zawiść wobec tych wszystkich, którzy odnoszą sukcesy.

Dyrektor jest bez wątpienia osobą, której znaczenie ma ogromny wpływ na to wszystko, co dzieje się na terenie szkoły. Jeżeli sam jest osobą o cechach narcystycznych, fakt ten w oczywisty sposób znajdzie swoje odzwierciedlenie w życiu tej placówki. Może to się objawiać w bardzo różny sposób.

⁵⁸ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 1998, s. 64.

⁵⁹ Z. Bauman, *Ponowoczesne wzorce osobowe*, „Studia Socjologiczne”, nr 2/1993, s. 8-31.

Jednym z takich przejawów jest stawianie przed zespołem pracowników zupełnie nierealistycznych celów. Nierzadko jest to tylko „snucie marzeń” i nie idą za tym konkretne działania, ale zawsze są to cele wielkościowe (np. wybudowanie sali gimnastycznej, jakiej jeszcze nie miała żadna szkoła w okolicy, choć w gminie brak środków nawet na najpotrzebniejsze wydatki). Narcystycznemu dyrektorowi bardzo często brak empatii, co objawiać się może choćby wybuchem irytacji na wieść o poważnej chorobie jednej z podległych mu nauczycielek: „bo co on teraz robi, gdzie znajdzie takie zastępstwo!”. Zresztą złość i niezadowolenie ujawniają się u niego częściej niż wyznaczałaby to jakaś zdroworozsądkowa norma, szczególnie wtedy, gdy uczniowie i nauczyciele nie wykonują tego, czego od nich oczekuje. Dość bezwzględnie wykorzystuje innych w celu zaspokojenia swoich ambicji. Pozostałe osoby spełniają rolę tzw. „obiektów wspierających” (ang. *self-object*), czyli służą tylko temu, aby podtrzymać ten wielkościowy obraz Ja swojego szefa. W założeniu mają być pozbawieni czegoś własnego, indywidualnego lub świadczącego o ich odrębności, np. prywatności. Mają poświęcić wszystko, całe swoje życie, szkole i jej pomyślności, a dzięki temu będą budowali wizerunek jego samego. Spostrzega innych nie takimi, jacy są w rzeczywistości, ale takimi, jacy według niego powinni być. Czuje więc złość, a nawet wściekłość wobec tych wszystkich, którzy potrafią skutecznie definiować swoje granice, którzy nie są bezwarunkowo dostępni w każdych okolicznościach. Potrafi dość dobrze ukrywać swój egocentryzm i egoizm, ukazując się innym jako bezinteresowny rzecznik dobra ogółu.

Narcystyczny dyrektor lubi mieć znaczenie. Osiągnięcia służą zaspokojeniu jego próżności. Największą karą bywa dla niego wiadomość, że nie ukazał się w migawce osiedlowej telewizji, albo że nie ma nawet wzmianki w lokalnej prasie o festynie, który właśnie urządził w szkole. Graniczy z depresją wieść, że nie został nagrodzony przez kuratorium z okazji

Dnia Nauczyciela. Lubi organizować niezliczoną liczbę uroczystych akademii, czy występów artystycznych, tylko po to, aby się dobrze zaprezentować lokalnym notablom, którzy zawsze są zapraszani na takie imprezy. Przed władzami prezentuje uniżoność i podporządkowanie, w przeciwieństwie do podwładnych, wobec których potrafi być bezwzględny. Potrzebuje ciągle tego, co określa się jako „narcystyczne zaplecze”, a więc grupy osób, które będą mu schlebiać, zachwycać się nim i stanowić dla niego niejako tło. Jedni więc go uwielbiają, inni nienawidzą, co samo w sobie dzieli zespół. Stąd też relacje międzyludzkie w szkole są najczęściej bardzo złe. Przypomina w tym przypadki tzw. „scenicznych matek”, które wożą swoje dzieci po różnego rodzaju castingach lub choćby tylko każą pociechom wygłaszać głupawe wierszyki u cioci na imieninach, w celu zaspokojenia swoich własnych narcystycznych ambicji. Nie oznacza to, że w szkole podobnych imprez nie należy wcale organizować, warto jednak zawsze – jako autentycznym uroczystościom niosącym z sobą mądrą i głęboką treść – nadać właściwą miarę oraz istotne znaczenie.

Czy istnieje jakieś rozwiązanie?

Na koniec pojawia się więc ważne pytanie: czy można przeciwdziałać temu wszystkiemu, o czym napisaliśmy powyżej? Przypomnijmy, że narcystyczna szkoła jest z jednej strony modelowym przykładem ujawniającym wiele cech współczesnej kultury z rywalizacją, pogonią za sukcesem i nadmierną dbałością o swój, nie zawsze prawdziwy, wizerunek; z drugiej strony jest to szkoła, gdzie ujawniają się, ale też bardzo często są premiowane postawy i zachowania zarówno nauczycieli jak i uczniów, które w swej istocie są narcystyczne (koncentracja na zewnętrznej, bardzo formalnej

ocenie, przedmiotowe i pozbawione empatii traktowanie innych, brak twardego wzorca moralnego itp.).

W odniesieniu do narcyzmu, który ujawnia się poprzez szkołę, rozwiązanie wydaje się oczywiste. Szkoła musi wrócić do swych prawdziwych, a nie pozorowanych źródeł. Do prawdy o niej samej i tego, co decyduje o jej autentyczności i prawdziwości. Musi odnaleźć swoje „prawdziwe Ja” (solenne Ja, jak nazywa je znawca narcyzmu H. Kohut). Przestać żyć w jakimś rodzaju „nierzeczywistości”, a dzieje się tak, gdy realizuje nierzeczywiste cele. Na narcyzm nie ma lepszego lekarstwa niż rzeczywistość. Musi zatem odpowiedzieć sobie na pytanie: co w dobie współczesnej oznacza dobre kształcenie i wychowywanie, szczególnie teraz, gdy szkoła straciła swój prymat jako główne źródło wiedzy? Co jest miarą dobrej kondycji szkoły i realnych osiągnięć uczniów i nauczycieli? Co zatem powinno być nagradzane, a co nie? Warto, aby szkoła odeszła od pozorów, które często sama stwarza. Nie uda się jej jednak nigdy dotrzeć do swojej istoty i określić swojej tożsamości, gdy będzie skoncentrowana wyłączenie na swoim obrazie. Z całą pewnością nie jest to szkoła, w której brak ograniczeń i mądrej świadomej dyscypliny, gdyż każdy psycholog wie, że brak granic oznacza utratę poczucia Ja. Szkoła musi więc uświadomić sobie też własne granice, ale też realistycznie rozeznaczyć swoje możliwości i szanse, jakie stwarza współczesność. Wzmacniać to wszystko, co decyduje o jej prawdziwości. Wspierać wszystkie realne, a nie fasadowe osiągnięcia, i to zarówno u uczniów jak i nauczycieli. Rozpoznać swoje lęki i odpowiedzieć sobie na pytanie – czego się boi? Komu może zaufać, a kto stwarza zagrożenia dla jej istnienia? Najlepsza afirmacja dla takiej szkoły mogłaby np. brzmieć: „Zasługuję na to, aby po prostu być!”; i niekoniecznie odnosić same sukcesy lub bez ustanku tylko działać. Pozwolić na szeroko

rozumianą opiekę, i to zarówno tę instytucjonalną wobec szkoły, jak i konkretną i jednostkową, np. opiekę starszego ucznia nad młodszym, doświadczonego nauczyciela nad stażystą. Zobaczyć wszystkie swoje rozczarowania, których przecież jest niemało (niski wciąż status zawodu nauczyciela, brak wystarczających środków potrzebnych do dobrego funkcjonowania szkoły, bezsens przepisów ograniczających ją itd.). Ale to także pokora i dystans, będące, obok rzeczywistości, innym niezawodnym lekarstwem narcyzmu. Jednak to, co wydaje się najważniejsze, wyraża się w sloganowym stwierdzeniu – dobre stosunki międzyludzkie. Jest rzeczą charakterystyczną, że ich brak często jest dowodem istniejącego w szkole narcyzmu. To zdolność do cieszenia się dobrymi kontaktami między nauczycielami i uczniami. Istnienie szacunku i poczucia godności, zaufania, serdeczności i zrozumienia, a nie rywalizacji i zawiści zamiast współdziałania. Miarą jakości życia w szkole są bowiem dobre uczucia, jakie się tam przeżywa, a szacunek jest zawsze przeciwieństwem narcyzmu, bo gdy jest prawdziwy, sięga do samej istoty człowieka i zaprzecza złudnym pozorom.

Postępowanie z narcystycznym dyrektorem nie jest wcale łatwe, ale i tu można znaleźć sposoby, aby sobie skutecznie poradzić. Nie sam narcyzm jest wszak podłożem jego zachowania, dlatego zawsze warto szukać innych płaszczyzn porozumienia. W relacjach z narcystycznym dyrektorem warto zadbać o pewną równowagę. Jak wiadomo, wiele wymaga on od swoich podwładnych (aby go uwielbiali, zrezygnowali ze swojego prywatnego życia, bez reszty służyli jego celom itd.), dlatego zadбайmy o to, by za to wszystko, co dajemy, dostawać również coś w zamian. Sensowną rzeczą jest pilnowanie swoich granic, nawet za cenę pogorszenia wzajemnych relacji. Narcyz nie znosi krytyki i jest bardzo podatny na zranienie, dlatego bądźmy

tu szczególnie ostrożni i prosimy o pozwolenie na własną ocenę („Czy pani dyrektor pozwoli, że wyrażę swoje zdanie na temat ostatniej rady pedagogicznej?”). Za każdym razem łagodźmy ostrze krytyki, skupiając się na zachowaniu lub decyzjach, a nie na samym dyrektorze. Zawsze też zostawmy mu honorowe wyjście z sytuacji, gdy już dojdzie do konfrontacji. Nie traktujmy też wybuchów jego złości zbyt dosłownie. Czasem warto je zignorować i puścić w niepamięć, wiedząc o całym podłożu psychologicznym, które za tym stoi. Narcyz potrzebuje uwielbienia i poczucia wyjątkowości. Najbardziej na świecie nie znosi swojej przeciętności. Największą karą byłaby dla niego świadomość, że jest zwyczajnym człowiekiem, pełni tylko kadencyjną funkcję dyrektora w najzwyczajniejszej na świecie szkole, jakich przecież jest bez liku. Są to jednak często osoby inteligentne, a nawet czasem bardzo utalentowane, dlatego nasze pochwały wobec nich muszą być przemyślane. Chwalmy ich zawsze za rzeczywiste osiągnięcia i nie dajmy się „zaczarować”. Sprawdzajmy w swojej świadomości wiarygodność informacji, jakich nam dostarczają („to przecież nie może być prawdą”) i realność pomysłów, gdyż narcyz lubi snuć wizje, które często są utopijne i pozbawione najmniejszego sensu.

Ktoś może przekornie powiedzieć, że skoro świat, w jakim żyjemy, w coraz większym stopniu ujawnia swoje narcystyczne oblicze, to czy szkoła premiuując taki właśnie styl życia nie robi rzeczy najpotrzebniejszej, tej, do której przecież została powołana – przystosowuje do tego, co jest. Ale czy jest to świat, w jakim chcielibyśmy żyć?

Trudny uczeń

*Uczeń, od którego nie wymaga się
nic takiego, czego zrobić nie może,
nigdy nie robi wszystkiego, co może.*

John Stuart Mill

Kim tak naprawdę jest trudny uczeń i czy można sobie z nim poradzić? Piotr Wierzbicki pisze nieco przekornie w książce *Entuzjasta w szkole*: „Otóż choćby nauczyciel wyskakiwał ze skóry, choćby starał się być mądry, sprawiedliwy, dowcipny i mocny, choćby się przymilał, nadszkakiwał i fikał koziołki, to w rozgrywce z uczniem trudnym nie da rady. W rozgrywce z uczniem trudnym nauczyciel przegra zawsze lub prawie zawsze. Ktoś tam kiedyś opowiadał, że gdzieś komuś udało się wygrać z uczniem trudnym. Ale jak nauczyciel nauczycielem, tak naokoło wszyscy z uczniem trudnym przegrywają”⁶⁰. Trudni uczniowie zdarzają się zawsze i wszystkim nauczycielom, bez względu na posiadane przez nich rzeczywiste kwalifikacje, doświadczenie, staż pracy oraz zaangażowanie. Nie ma znaczenia także szkoła – tacy podopieczni trafiają się w elitarnych liceach, zawodówkach czy w szkołach w niewielkich miejscowościach. Niewątpliwie jednak sposób, w jaki nauczyciele potrafią poradzić sobie z kłopotliwymi uczniami, jest miarą ich kunsztu pedagogicznego. Prawdziwym wyznacznikiem profesjonalizmu pedagogicznego nie

⁶⁰ P. Wierzbicki, *Entuzjasta w szkole*, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 29-30.

jest bowiem gotowość do pracy tylko z uczniami mającymi wysoką motywację do nauki, przykładnie grzecznymi, układnymi, zadbanymi i nie sprawiającymi nam najmniejszych nawet kłopotów. Dla najlepszych, świadomych swojej roli nauczycieli i wychowawców to uczeń trudny jest prawdziwym wyzwaniem i sprawdzianem ich kompetencji.

Wiele wskazuje na to, że liczba uczniów trudnych będzie systematycznie rosnąć. Temu wzrostowi sprzyjają z jednej strony wielkie światowe konflikty i przemoc wszechobecną w mediach, z drugiej zaś rozpad tradycyjnych wartości oraz więzi rodzinnych. Ta tendencja oznacza także wzrost zapotrzebowania na pedagogów z prawdziwego zdarzenia, a więc będących nie tylko dobrymi polonistami, geografami, biologami czy matematykami, ale też znających psychologię i pedagogikę od strony praktycznej. Rosnąca liczba uczniów trudnych nie jest polską specyfiką. Znany amerykański psychoterapeuta Jeffrey A. Kottler tak pisze w książce *Opór w psychoterapii*: „Czasy, kiedy nastolatki odreagowywały za pomocą rozwiązłości seksualnej, słuchania rockandrolla czy palenia trawki, już się skończyły. Obecnie musimy stawić czoło młodocianym na skalę atomową. Ponieważ uprawianie seksu nie jest bezpieczne, kumulują się w nich zapasy niewykorzystanej energii, która znajduje ujście w aktach przemocy. Któż mógł przypuszczać, że w szkołach podstawowych w centrum miasta trzeba będzie zatrudniać ochronę, używać wykrywaczy metalu, że czwarto- i piątoklasiści będą kontrolować handel narkotykami na swoim terenie, że dzieci będą mordowane za buty Nike Air czy skórzaną kurtkę”⁶¹.

Potwierdzają to rozległe badania nad wykształceniem Amerykanów, przeprowadzone w latach 1989-1993 przez Departament Edukacji USA⁶².

⁶¹ J.A. Kottler, *Opór w psychoterapii. Jak pracować z trudnym uczniem*, GWP, Gdańsk 2003, s. 104.

⁶² Za: R. Tekieli, *II=3*, „Ozon”, 2005, nr 20, s. 36.

Zestawienie siedmiu najważniejszych problemów wychowawczych w szkołach amerykańskich wskazuje, że w latach 40. XX wieku wyglądało następująco:

1. rozmawianie podczas lekcji;
2. żucie gumy;
3. hałasowanie;
4. bieganie;
5. przepychanie się w kolejce do stołówki;
6. śmiecenie;
7. brak obowiązującego stroju szkolnego.

Obecnie najważniejsze problemy wychowawcze według takiej samej kolejności występowania kształtują się następująco:

1. narkomania;
2. alkoholizm;
3. ciąża;
4. samobójstwo;
5. gwałt;
6. rozbój;
7. kradzież.

Niektóre kraje, w tym Wielka Brytania, ogłosiły zdecydowaną walkę z nieposłusznymi uczniami. Brytyjska minister edukacji Ruth Kelly zapowiedziała zero tolerancji dla najdrobniejszych nawet uczniowskich przewinień. Jej zdaniem, trzeba wyznaczyć granice zachowań, które można zaakceptować, zaś uczniowie powinni je znać i liczyć się z surowymi konsekwencjami za ich przekroczenie. Choć wiele innych decyzji pani minister wzbudza wątpliwości, ta spotkała się z powszechną akceptacją społeczną.

Praca terapeutyczna, jak żadna inna, uczy radzenia sobie z trudnymi klientami, którzy sprawiają kłopoty nie tylko sobie samemu, ale również innym. Nabyte doświadczenie stanowi podstawę przemyśleń i wniosków, które prezentuję w tym rozdziale. Nie zajmuję się tu przypadkami

skrajnymi, a więc pełnymi wymowy aktami przemocy fizycznej już nie tylko wobec innych uczniów, ale też – i to coraz częściej – wobec samych nauczycieli. Niedawne badania Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego (przeprowadzone na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu) wskazują na narastającą agresję uczniów w stosunku do nauczycieli. Dzieje się więc rzecz niebywała: wychowawca zaczyna bać się swojego wychowanka!

Osobiście jestem przekonany, że tego rodzaju zachowania powinny być konsekwentnie i z całą surowością uznawane za akty przestępcze. Trzeba jednak pamiętać, że zanim do nich dojdzie, my – dorośli – dopuszczamy do mniejszych lub większych incydentów dokonywanych przez uczniów sprawiających różnego rodzaju kłopoty wychowawcze, tolerujemy je i bagatelizujemy. Są to często pierwsze, jakże jednak wymowne sygnały, że uruchomiony został pewien negatywny, destrukcyjny proces, który jako nauczyciele potrafimy i jesteśmy w stanie przerwać.

Kim jest trudny uczeń?

Uczeń przynosi ze sobą do szkoły swoje oczekiwania i nadzieje. Część z nich jest zrozumiała i oczywista, część świadoma lub nie do końca uświadamiana, część wątpliwa i będąca dowodem jego naturalnej niedojrzałości. Uczeń chce na przykład, aby szkoła była dla niego miejscem nowej przygody oraz nieustannej zabawy, aby zaspokajała jego przeogromną ciekawość świata, nieustannie zaskakiwała nowościami. Chce być dobrze traktowany i akceptowany bez względu na to, jak się zachowuje. Pragnie poznać nowych kolegów i koleżanki, nawiązać nowe przyjaźnie. Liczy też na to, że nauczyciele będą nie tylko wszechwiedzący,

ale przede wszystkim ogromnie wyrozumiali – podobnie jak jego rodzice. Gdy jest małym dzieckiem, będzie szukał w nauczycielu autorytetu, człowieka bez skazy, sprawiedliwego w swych ocenach i zawsze znajdującego dla niego czas. Gdy zacznie dorastać, będzie chciał widzieć w nauczycielu kogoś w rodzaju kolegi lub przyjaciela, który nie stawia mu najmniejszych wymagań, a błędy, niepowodzenia lub złe zachowanie szybko puści w niepamięć. Jakże często dorastający uczeń pragnie również, aby nauka nie wiązała się z dużym wysiłkiem i trudnościami.

Także nauczyciel ma mniej lub bardziej realistyczne oczekiwania. Pragnie na przykład, aby uczniowie dostrzeżli i docenili jego wyjątkową osobowość, zawsze go lubili i szanowali, i to bez względu na to, czy sobie na takie traktowanie zasłużył. Oczekuje też, że uczniowie będą mu wdzięczni za wszystko, co dla nich robi, że bez zastrzeżeń podzielą jego punkt widzenia na wiele istotnych kwestii. Chce, aby szkoła była dla uczniów czymś najważniejszym, zaś oni sami byli zdyscyplinowani, obowiązkowi i zawsze przygotowani do lekcji. Nade wszystko pragnie, aby jego przedmiot traktowali wyjątkowo.

Te dwa światy oczekiwań i nadziei zderzają się ze sobą w szkole. Efektem tego zderzenia jest nierzadko uczeń uważany za trudnego lub sprawiającego kłopoty wychowawcze. Można powiedzieć tak: uczeń trudny w sposób albo celowy i zamierzony, albo nie do końca uświadomiony stara się utrudniać wysiłki wychowawcze i dydaktyczne szkoły oraz samego nauczyciela.

Uczniowie trudni na różne sposoby starają się nie poddawać zabiegom wychowawczym. Najczęściej:

- unikają obowiązków uczniowskich;
- zachowują się tak, aby uniemożliwić prowadzenie lekcji;

- nie odrabiają prac domowych, nie mają znaczących postępów w nauce;
- spóźniają się na lekcje;
- izolują się od innych uczniów, mają złe relacje z otoczeniem;
- są agresywni werbalnie i fizycznie;
- manifestują lekceważenie wobec nauczyciela, kłócą się z dorosłymi;
- wychodzą z klasy lub szkoły bez zgody nauczyciela;
- manipulują sytuacjami szkolnymi tak, aby odnieść osobiste korzyści;
- tracą panowanie nad sobą, irytują innych, są drażliwi;
- są mściwi i złośliwi;
- są pasywni i pełni zahamowań.

W szczególnych przypadkach, które nabierają już charakteru klinicznych zaburzeń zachowania, trudni uczniowie mogą posuwać się jeszcze do:

- kłamstw;
- kradzieży;
- częstego wdawania się w bójki;
- wagarowania;
- podejmowania zbyt wczesnie aktywności seksualnej;
- tyranizowania otoczenia;
- ucieczek z domu;
- niszczenia mienia;
- napadów silnej złości;
- palenia tytoniu, picia alkoholu, zażywania lub sprzedawania narkotyków;
- przynoszenia do szkoły niebezpiecznych przedmiotów, np. broni, materiałów wybuchowych itd.;
- grożenia aktami terroru, np. podłożeniem bomby w szkole.

Niektórzy badacze wyróżniają trzy drogi rozwojowe, które prowadzą do poważnych problemów społecznych w przyszłości (np. przestępczości). Pierwsza z nich to droga tzw. zachowań jawnych, opartych na działaniach konfrontacyjnych, np. bójki, kłótnie, napady złości itd. Druga to droga zachowań ukrytych, np. kradzieże, wagary, kłamstwa itd. Wreszcie trzecia to droga konfliktu z autorytetem, np. opór, bunt, bojkotowanie poleceń itd. Jak udowadniają badania, najmniejszy stopień przestępczości zanotowano wśród chłopców znajdujących się na drodze jawnej i na drodze wczesnego konfliktu z autorytetem, natomiast najwyższy (łącznie z dokonywaniem najbardziej brutalnych przestępstw) – wśród chłopców, u których przez lata wzmacniały się zachowania charakterystyczne dla wszystkich trzech wymienionych dróg.

Gdy niepożądane zachowania nie są nasilone, nie są destrukcyjne i trwają stosunkowo krótko, psychopatologia określa je jako opozycyjno-buntownicze. Gdy jednak rozwijają się i wzmacniają, wówczas opatrywane są mianem „zaburzeń zachowania”. Istnieją precyzyjne kryteria kliniczne pozwalające na takie właśnie zaklasyfikowanie danych problemów⁶³. Taką diagnozę może postawić jednak tylko kompetentny psycholog kliniczny.

Obserwując trudnych uczniów można odnieść wrażenie pewnego rodzaju skrajności w ich postawach. Okazują bowiem zarówno jawną wrogość, jak i nadmierną uległość, są niepoohamowanie gadatliwi, ale też nagle wycofują się i milczą. Można odnieść wrażenie, że „pośrodku” nic nie istnieje. Kłopoty polegają więc na „nadmiarze” lub „niedoborze” czegoś. Trudni uczniowie sprawiają wrażenie, jakby w niedostatecznym stopniu kontrolowali swoje zachowania,

⁶³ Mam tu na myśli zarówno Międzynarodową Statystyczną Klasyfikację Chorób i Problemów Zdrowotnych – ICD 10, jak i DSM IV-TR.

a przez to naruszają prawa innych osób oraz obowiązujące w szkole normy i zasady życia społecznego.

Dlaczego uczeń jest trudny?

Stawiamy sobie nieraz to pytanie i nie zawsze umiemy na nie odpowiedzieć jednoznacznie. Również nauka nie zawsze dostarcza jasnych odpowiedzi, bowiem bardzo często są one zależne od przyjętej orientacji teoretycznej. To oczywiste i bardzo ważne, aby znać przyczyny trudności ucznia. Nie zawsze taka wiedza doprowadzi do rozwiązania problemu. Niemniej sięgnięcie do źródeł złego zachowania ucznia ma sens i powinno towarzyszyć myśleniu i pracy profesjonalnego pedagoga.

Istnieje kilka modeli wyjaśniających przyczyny kłopotów ucznia. Przyjrzyjmy się im pokrótce.

Model biologiczny tłumaczy występowanie problemów w zachowaniu uczniów czynnikami genetycznymi i dziedzicznymi. Jednak mimo ogromnego postępu badań w genetyce wciąż niewiele możemy powiedzieć na ten temat w sposób jednoznaczny, choć na podstawie dotychczasowych dociekań można przyjąć, że czynniki genetyczne mogą wpływać na kształtowanie się trudnych zachowań uczniów. Należy jednak przyjąć, że czynniki biologiczne wyznaczają co najwyżej pewną bazę dla określonych zachowań, które mogą się uwolnić pod wpływem innych czynników, głównie społecznych i kulturowych.

Model psychodynamiczny zakłada istnienie nieświadomych przyczyn negatywnego zachowania ucznia. Może to być np. najwcześniejsze dzieciństwo pełne urazów i deficytów, głównie w zakresie więzi z najbliższymi mu osobami. Skutkuje to poważnymi problemami psychologicznymi,

wewnętrznymi konfliktami i brakiem możliwości oraz umiejętności porozumienia się innymi. Nieuświadomioną przyczyną może być również niewystarczająca kontrola sfery popędowej (niepohamowana impulsywność) lub nadmierna restrykcyjność narzucanych dziecku norm. W takich sytuacjach uczeń nie jest w stanie na bieżąco korygować swoich poczynań i dostosowywać ich do panujących warunków.

Model środowiskowy sugeruje, że przyczyny trudności wychowawczych z uczniem tkwią głównie w jego środowisku, a konkretnie w uczeniu się od niego niewłaściwych zachowań lub odrzucaniu pod jego wpływem zachowań pożądanych. Uczeń nabywa w ten sposób niewłaściwych nawyków, a jego zachowania są nieadekwatne do aktualnej sytuacji. Szczególnie niekorzystne są tu nawyki dezadaptacyjne, czyli sztywne (niezmienne i uporczywe reakcje na pewne bodźce), destrukcyjne i autodestrukcyjne (przynoszące szkodę otoczeniu i samemu uczniowi) oraz nieprzystosowane (przede wszystkim do społecznych wymagań). Środowisko może również nie dawać uczniowi odpowiednich wzmocnień jego pozytywnych zachowań.

Model poznawczy wyjaśnia trudności ucznia z posiadanymi przez niego mylnymi sądami na temat otaczającej go rzeczywistości. Inaczej mówiąc, dziecko źle interpretuje i przetwarza informacje płynące z otoczenia. Na przykład dzieci agresywne popełniają tzw. błąd atrybucji, czyli w niejasnych sytuacjach skłonne są przypisywać innym wrogie intencje. Przypuszczalnie kierują się również często tzw. negatywnymi wewnętrznymi autoinstrukcjami, np. „Na pewno znów sobie nie poradzę”, „Nie ma sensu podejmować nowych prób”, itd. Uczniowie sprawiający kłopoty wychowawcze mogą także mieć deficyty poznawcze, polegające m.in. na braku umiejętności rozwiązywania proble-

mów czy generowaniu rozwiązań ocenianych przez innych jako nadmiernie agresywne.

Model humanistyczny zakłada nieprawdziwość przeświadczenia mówiącego, że człowiekiem sterują niekontrolowane impulsy i popędy, płynące także ze środowiska. Każdy człowiek pragnie swojego urzeczywistnienia w otaczającym świecie. Dąży do samorealizacji oraz podporządkowuje swoje życie istotnym dla niego wartościom, takim jak szacunek do siebie, wolność, poczucie sensu czy autonomia. Jeżeli nie ma nadziei na realizację tych wartości, rozwój człowieka ulega zahamowaniu i rodzą się różnego rodzaju problemy psychiczne. Uczeń pozbawiony możliwości naturalnego rozwoju będzie więc stwarzał wielorakie kłopoty i trudności wychowawcze. Jego prawdziwe „ja” będzie skryte za fasadą trudnych lub niewłaściwych zachowań.

Model systemowy oparty jest na przeświadczeniu, że kłopoty z uczniem wynikają z systemu, w jakim on funkcjonuje. Chodzi przede wszystkim o rodzinę, ale przecież trudno zaprzeczyć, że także szkoła jest takim systemem. Jednak wiele badań wskazuje na to, że właśnie w rodzinie tkwią przyczyny, dla których uczniowie zaczynają stwarzać problemy. Przyczyny te są wielorakie: od nieodpowiednich praktyk wychowawczych (np. niekonsekwentnego nagradzania i karania) poprzez nadmierny przymus, krzywdzenie i przemoc, aż po odrzucanie dziecka, spowodowane np. rozwodem.

Model interakcyjny zakłada, że dziecko nie ma odpowiedniej wiedzy i umiejętności związanych z interakcjami społecznymi. Nie potrafi w sposób łagodny budować relacji z innymi, nie umie rozwiązywać konfliktów, negocjować oraz wyrażać i bronić swoich praw. Relacje z otoczeniem wykorzystuje przede wszystkim po to, aby osiągnąć swoje własne, egoistyczne cele. Jego komunikacja z innymi jest zakłócona, niejasna i pełna błędów. To właśnie jakość tych interakcji jest głównym źródłem problemów ucznia i jego

wychowawców. Trudności wychowawcze mają więc swoje źródło niejako poza uczniem, sytuują się „pomiędzy” nim a jego otoczeniem.

Oczywiście nie można patrzeć na przyczyny kłopotów, jakie stwarza uczeń, przez pryzmat tylko jednego z tych modeli. One nakładają się na siebie, współwystępują. Z łatwością dostrzec możemy, że dziecko w sposób rozpaczliwy pragnie zachować tzw. homeostazę, czyli stan równowagi między sobą a otoczeniem. Za pomocą znanych sobie strategii przetrwania stara się ze wszelkich sił pokonać przeszkody. Niestety, te strategie często okazują się nieużyteczne lub wręcz destrukcyjne. Mimo to stara się radzić sobie w szkole jak najlepiej, zgodnie z własnym sposobem myślenia. Chce w ten sposób zachować swoją godność lub nie zawsze uświadamianą lojalność wobec przekazu swojej rodziny. Pragnie mieć kontrolę nad sobą i zdarzeniami w szkole, ale równocześnie ulega impulsom, nierzadko uwarunkowanym biologicznie. Uczeń, szukając zrozumienia u swojego wychowawcy i nie znajdując go, zaczyna szukać grup i osób, które dadzą mu choćby pozory wsparcia. To może być np. nieformalna grupa podkulturowa.

Trudne zachowanie ucznia może też być próbą manifestowania swojej wolności i niezależności – nawet wtedy, gdy ceną jest przeciwstawienie się nauczycielowi oraz obowiązującym normom. W takiej sytuacji uczeń postrzega nauczyciela jako represyjnego przedstawiciela świata dorosłych, który chce pozbawić go możliwości wyboru i ograniczyć jego swobodę. Nauczyciel pragnąc pomóc uczniowi musi więc przede wszystkim w większym stopniu rozumieć mechanizmy ludzkich problemów i sposoby ich manifestowania niż dociekać, dlaczego trudny uczeń jest „trudny”. Zrozumieniu takich mechanizmów dobrze służy poniższy sposób działania.

Użyteczna diagnoza – profil zachowań

Jako nauczyciele musimy najpierw zrozumieć, co w zachowaniu i postawie ucznia sprawia nam kłopoty. Dopiero gdy to osiągniemy, mamy szansę przerwać destrukcyjną sekwencję zdarzeń.

Najłatwiej ucznia „zdefiniować” tzn. „przykleić” mu etykietkę, np. „nadpobudliwy”, „ignorant”, „agresywny” lub „zahamowany” itd. Takie działanie może być pomocne na początku poznawania trudnego ucznia, nie przynosi jednak pełnego rozumienia jego sytuacji. Bardziej uspokaja samego nauczyciela niż niesie w sobie możliwość zbliżenia się do prawdy. W psychologii taki rodzaj diagnozy określany jest jako „diagnoza różnicowa” – różnicuje objawy i przypisuje je konkretnej osobie. Jednak o wiele lepsze perspektywy poznania stwarza „diagnoza opisowa”. Największe szanse pomocy stwarza jednak trzeci rodzaj rozpoznania, określany jako „diagnoza interakcyjna”, polegająca na tym, że nauczyciel i uczeń dokładnie przedstawiają sobie wzajemnie to, jak postrzegają istniejący problem. Prowadzą więc ze sobą negocjacje, w wyniku których powinni zakreszyć wspólny dla nich obszar problemu i rozwiązać go. Zakreślenie takiego wspólnego miejsca jest bardzo ważne, często bowiem zdarza się, że to, co nauczyciel spostrzega jako problem, wcale nie musi być nim dla ucznia – i oczywiście na odwrót. Znalezienie wspólnego dla obu stron obszaru stwarza więc realne szanse, że problem przestanie istnieć.

Zajmę się zatem stosunkowo łatwiejszą diagnozą opisową. Niezwykle pomocny może okazać się tzw. profil zachowań⁶⁴. Oto konkretny przykład.

⁶⁴ Korzystam z tego, co zaproponowali Stanley Turecki i L. Tonner, za: Jeffrey A. Kottler, *Opór w psychoterapii*, dz. cyt., s. 164.

Profil zachowań ucznia M.

Typ zachowań	Przykład zachowań	Typowa sytuacja	Skutki
Przekora	Pomimo moich uwag wciąż zachowuje się hałaśliwie	Gdy nie zwracam na niego uwagi	Muszę się na nim koncentrować
Wycofanie	Przez całą lekcję zajmuje się swoimi sprawami	Robi to demon-stracyjnie	Doprowadza mnie to do złości
Utrudnianie	Przeszkadza mi w prowadzeniu lekcji	Gdy kogoś innego chwale albo wyróżniam	Jestem na niego zły, ale mam też poczucie winy
Manipulowanie	Prowadzi ze mną różnego rodzaju gry, stosuje pułapki	Gdy jestem w gorszej formie psychicznej	Uzyskuje nade mną wtedy przewagę
Narzeka	Narzeka, że nie tłumaczę dobrze lekcji	Gdy sam mówię, że zadanie jest trudniejsze	Mam wątpliwości, czy dobrze to robię?
Upór	Gdy chcę z nim sam porozmawiać, spuszcza głowę	Robię to tylko wtedy, gdy coś narozrabia	Znajduję dla niego czas tylko, gdy coś zbroi
Agresja	Odzywa się do mnie arogancko	Zawsze w odpowiedzi na moje zachowanie	Wywołuje to we mnie złość lub bezsilność

Po sporządzeniu takich notatek z reguły łatwiej przychodzi nauczycielowi zauważenie powtarzających się wzorców destrukcyjnych zachowań. Dzięki tym zapisom porządkuje swoje doświadczenia z uczniem, własne myśli i skutki, do jakich prowadzą ich wzajemne interakcje. W powyższym przykładzie bez trudu można dostrzec, że uczeń M. za wszelką cenę pragnie zwrócić na siebie uwagę nauczyciela. Robi to w sposób destrukcyjny, bo być może tylko tak ma szansę zaistnieć w tej relacji. Jednocześnie wyraźnie widać błędne koło ich wzajemnych odniesień. Nauczyciel nie zwraca uwagi na

ucznia – uczeń zaczyna się zachowywać nieodpowiednio – nauczyciel się złości i denerwuje – uczeń staje się coraz bardziej agresywny itd. To błędne koło może przerwać zarówno nauczyciel (gdy zacznie dostrzegać ucznia), jak i uczeń (gdy przestanie wymuszać na nauczycielu koncentrację uwagi na sobie). Dodajmy jeszcze, że to, czy danego ucznia zaliczymy do grupy sprawiającej trudności, zależy przede wszystkim od rodzaju jego negatywnego zachowania, stopnia nasilenia, ale także od jego reakcji na interwencje wychowawcze.

Rozważne zaangażowanie nauczyciela

Jeśli kochasz to, co robisz, to nie jest to praca.

Konfucjusz

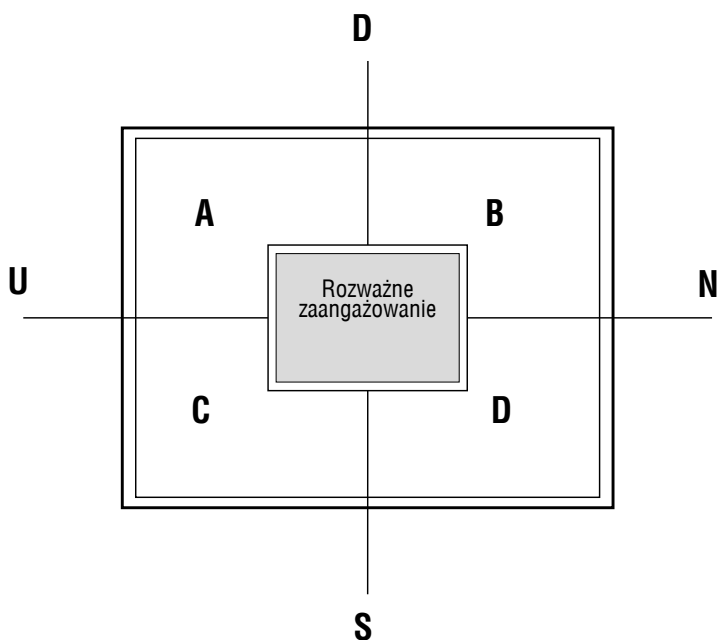
To, co dość powszechnie nazywamy trudnościami wychowawczymi, stawia obecnie nauczyciela przed zupełnie nowymi i często nieznanymi zadaniami. Przyczyny tego zjawiska Otto Speck dostrzega w panującym chaosie w dziedzinie wychowania i rozpadzie tradycyjnych więzi społecznych powodujących braku „zakotwiczenia” młodych pokoleń⁶⁵. Ważne miejsce zajmują tu też kłopoty wielu nauczycieli w zbudowaniu optymalnej relacji między sobą a uczniem sprawiającym swoim zachowaniem kłopoty i różnego rodzaju problemy. Jakże często bowiem wygodna dla nas etykieta: „trudny uczeń” mówi znacznie więcej o samym nauczycielu niż o opisywanym w ten sposób konkretnym uczniu. Bywa też czasem tak, że uczeń staje się tylko dlatego trudny, że czuje się zagrożony nadmierną ingerencją w jego życie przez nauczyciela, lub też przeciwnie – czuje obojętność, dystans lub ignorancję ze strony swojego wychowawcy. Im bardziej styl naszej nauczycielskiej pracy wzbudza w dzieciach lęk, uczniom towarzyszy brak

⁶⁵ Otto Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Gdańsk 2005.

poczucia bezpieczeństwa i realnego wsparcia emocjonalnego z naszej strony, tym więcej uczniów może ujawniać różnego rodzaju problemy związane ze swoim zachowaniem w szkole. Ale należy pamiętać, że ma to miejsce również w sytuacjach krańcowo odmiennych, wtedy, gdy dla odmiany demonstrujemy swoją uległość, bezradność, czy zagubienie – wtedy także uczniowie trudni wyrastają w klasie jak grzyby po deszczu. Podobnie rzecz się ma, gdy nadmiernie koncentrujemy się na problemach w klasie, emocjonalnie przeżywamy każdą porażkę i nie potrafimy mówić o niczym innym w pokoju nauczycielskim, jak tylko o tym, co było naszym kłopotem na lekcji, lub wręcz przeciwnie – wszystko to niewiele nas obchodzi. Swoją pracę i obowiązki traktujemy jak przysłowiowy dopust boży. Gdzie w takim razie znaleźć słuszną miarę dla naszych najlepszych relacji z coraz liczniejszymi grupami uczniów sprawiających kłopoty wychowawcze? Temu właśnie zagadnieniu poświęcamy poniższe refleksje.

Obszary wspólnych problemów

Należy przyjąć, że trudne sytuacje nauczyciela z uczniem występują w czterech dopełniających się wzajemnie obszarach ich wzajemnych relacji. Pola te, które umownie nazwaliśmy symbolami: **A**, **B**, **C** i **D**, wyznaczone są przez wektor pokazujący nadmierną chęć dominacji lub uległości wobec trudnego ucznia, a także przez oś nadmiernej koncentracji nauczyciela na uczniu sprawiającym kłopoty lub dokładnie na odwrót – na sobie samym. Obszar środkowy tego wykresu wskazuje na postawę najbardziej odpowiednią, która nosi tu miano: „**rozważnego zaangażowania**”.



- D nadmierna chęć dominacji nad uczniem
- S nadmierna uległość wobec ucznia
- U nadmierna koncentracja uwagi nauczyciela na uczniu
- N nadmierna koncentracja nauczyciela na sobie

- A nieustanna chęć korekty zachowań ucznia
- B odtrącanie ucznia lub walka z nim
- C pobłażliwość wobec ucznia lub nadopiekuńczość
- D unikanie konfrontacji z uczniem

Przyjrzyjmy się czterem umownym przestrzeniom podstaw nauczyciela, które nie służą optymalnemu rozwiązywaniu problemów, jakie stwarzają trudni uczniowie, i znalezieniu odpowiedniej z nimi relacji.

Obszar A. To postawa nadmiernych wymagań wobec ucznia i chęć nieustannej korekty jego zachowań. Nauczyciel łatwo zmienia się w prześladowcę. Jest przekonany, że uczniom nie można nadmiernie pobłażać, szczególnie tym, którzy wykazują jakieś problemy ze swoim zachowaniem lub wykazują odstępstwa od obowiązujących w szkole zasad. Stara się – mniej lub bardziej świadomie – dopasować każdego ucznia do stworzonego przez siebie idealnego modelu, który chce narzucić. Rzadko tylko, albo też nigdy, nie bierze pod uwagę jego cech indywidualnych. Określa więc sztywne reguły postępowania w klasie i dba o to, aby były one przestrzegane. W klasie ma więc panować przede wszystkim ład i dyscyplina, a w skrajnych wypadkach dominuje nawet koszarowy rygor. Daje mu to poczucie siły i władzy oraz własnego znaczenia. Warto zauważyć, że jest to postawa nadmiernie obronna, choć z reguły skrzętnie skrywana. Zachowuje się tak, jakby chciał powiedzieć: lepiej narzucić swoją wolę i władzę innym, gdyż w przeciwnym razie będę słaby i podporządkowany. Tak jak sienkiewiczowski pan Wołodyjowski, który twierdził, że ludzie albo będą się go bali, albo będą się z niego śmiali. Z moich doświadczeń wynika, że z tego typu nauczycielami najtrudniej znaleźć porozumienie w obszarze uczuć i przeżyć. W pamięci pozostanie mi rozmowa, jaką przeprowadziłem jako pracownik poradni z jedną z dyrektorek pewnego renomowanego liceum. Była to interwencja w sprawie pozostającego w terapii ucznia, który będąc osobą bardzo wrażliwą i w jakiś sensie nieprzystosowaną, przeżywał bardzo duże trudności adaptacyjne w nowej szkole. Ja mówiłem o ogromnych i obiektywnych trudnościach emocjonalnych chłopca, ona – nie słuchając mnie wcale – o prestiżu szkoły i konieczności stawiania wysokich wymagań uczniom. Ja o jego kłopotach, nasilających się zaburzeniach lękowych oraz poważnych problemach psychicznych pacjenta, ona – o liczbie olimpijczyków, jaką

poszczycić się może szkoła, absolwentach szkoły podejmujących studia na renomowanych kierunkach i coraz gorszym, z roku na rok, jakościowo „materiale ludzkim” przychodzącym do szkoły. Nie sposób było się porozumieć. W konsekwencji uczeń zmuszony był zrezygnować z wymarzonej przez siebie szkoły (dyrektorka pracuje tam po dziś dzień). Nauczyciele poruszający się w obszarze A uzyskują z reguły, w wyniku swojego perfekcjonizmu i zaangażowania, dobre rezultaty dydaktyczne, niemniej wyniki pracy wychowawczej budzą oczywiste wątpliwości. Uczeń w relacji z nimi pozbawiony jest jakiegokolwiek realnego wyboru: może im tylko ulec lub się zbuntować. Nie ma niczego „pośrodku”. Stąd nauczycielom, o jakich mówimy, najczęściej trafiają się uczniowie-buntownicy lub osoby skrajnie pasywne i zależne. Jeżeli w klasie pojawia się więc uczeń trudny, to taki nauczyciel będzie się starał go okiełznać i podporządkować, zdominować i być niejako „nad nim” bardziej niż znaleźć z nim płaszczyznę porozumienia i współdziałania.

W kontaktach z rodzicami będzie pouczał, wytykał popełniane przez nich błędy i wykazywał swoją przewagę w stopniu o wiele większym niż będzie skłonny poszukiwać racjonalnych sposobów rozwiązania problemu.

Obszar B. O ile w poprzednim przypadku nauczyciel pragnąc zdobyć dominację nad trudnym uczniem jest na nim skoncentrowany, to w obszarze, jakim teraz się zajmujemy, dominacja nadal ma miejsce, ale cała jego uwaga jest tym razem skoncentrowana na nim samym. Mamy tu więc do czynienia również z zachowaniem obronnym, które jednak bardziej się manifestuje. To nie uczeń jest tu osobą centralną, ale nauczyciel. Cechuje go nade wszystko duży dystans w stosunku do ucznia. Nie przejawia żadnego, albo tylko minimalne zainteresowanie jego problemami, które wydają mu się mało ważne. Z reguły traktuje ucznia w sposób formalny i powierzchowny.

Nie dostrzega przyczyn, a tylko zewnętrzne przejawy jego kłopotliwych – głównie dla niego samego – zachowań, które nie akceptuje lub ignoruje. Nie jest więc w stanie efektywnie pomóc uczniowi, bo albo tego nie chce, albo nie potrafi tego zrobić. Rozwiązuje aktualne problemy za pomocą najprostszych poleceń bez głębszego wnikania w różnorodne uwarunkowania. Umie jedynie narzucić swoją wolę lub program klasie, ale nie pozostają one w związku z ich potrzebami, czy oczekiwaniami. Działa przeciw dziecku. Uczeń ma się podporządkować wymaganiom szkoły i jego samego, i nie absorbować nadmiernie nauczyciela swoją osobą. Jest przekonany, że z uczniem nie należy „nadmiernie się pieścić”, gdyż przynosi to najczęściej odwrotny skutek. Gdy uczeń zwraca się do niego ze swoimi problemami, otrzymuje z reguły mniej lub bardziej wyraźny komunikat sprowadzający się do stwierdzenia: „nie zawracaj mi teraz głowy!”. Najczęściej są nauczycielami „bo los tak zrządził”, albo określa się ich jako tych, którzy „minęli się z powołaniem”, a nie stali się nimi przez swój świadomy wybór. Jako wychowawcy są nieefektywni, a wskutek swojej ignorancji niejednokrotnie nawet szkodliwi, choć bywa i tak, że w znacznym stopniu wypełniają przestrzeń rzeczywistości szkolnej. Czasem są to osoby z tzw. syndromem wypalenia zawodowego. Nieustanne zmaganie się z przeszkodami i trudnościami nadszarpnęło ich wiarę w skuteczność własnej pracy. Stracili wiarę w to, że ich zaangażowanie i zabiegi mogą przynieść jakiekolwiek pozytywne skutki. Przestali się realizować w swojej pracy, stąd trudni uczniowie są dla nich dodatkową udręką. Chętnie pozbyliby się ich w każdy możliwy sposób. Są często wręcz zalani masą negatywnych uczuć. Bywają rozdrażnieni i niecierpliwi, zezłoszczeni i agresywni, pełni poczucia krzywdy i niespełnienia, nieustannie nastawieni na krytykowanie uczniów. W stosunku do rodziców mają dużo pretensji za ich brak właściwej opieki nad dzieckiem i popełniane błędy wychowawcze. Ze szczególnym upodobaniem

będą się na nich koncentrować, i będą skłonni ciągle je wytykać. Podobnie jak w odniesieniu do wcześniejszego przypadku, budzą bunt u uczniów, ale też – co może wydać się paradoksalne, a jest przecież bardzo typowe – w szczególny sposób mogą natrafiać na uczniów, których określiliśmy jako „przylepy”. Ten typ trudnego ucznia może bowiem niejako szukać w tego rodzaju nauczycielach „potwierdzenia” dla swoich głębokich psychicznych rodzinnych urazów. Dobrym rozwiązaniem dla tej grupy nauczycieli byłby dłuższy odpoczynek dla poratowania zdrowia, w skrajnych zaś przypadkach zmiana pracy na inną.

Obszar C. Relacja ta wyznaczona jest przez nadmierną koncentrację na trudnym uczniu i jednocześnie na nadmierną wobec niego uległość. Nauczyciel staje się wówczas wobec ucznia nadmiernie pobłażliwy, a w niektórych wypadkach nadmiernie troskliwy i opiekuńczy, odbierając mu w ten sposób możliwość decydowania o sobie. Rzadko tylko stawia jakieś konkretne wymagania i konsekwentnie sprawdza oraz ocenia ich realizację. Stąd też uczniowie niekiedy tylko przejawiają jakąś własną inicjatywę. Najczęściej są bierni i pasywni, wiedzą bowiem, że cała siła sprawcza będzie leżeć i tak po stronie nauczyciela. Wychowawcy, o jakich tu piszemy, są przekonani – i czynią to często – że dzieci trzeba często przestrzegać. Zwracać uwagę na wszelkiego rodzaju niebezpieczeństwa i zagrożenia – poczynając od tego, że zbliża się koniec roku szkolnego, a z nim klasyfikacja, i trzeba się nareszcie wziąć do nauki, po pogadanki na temat szkodliwości alkoholu, narkotyków, papierosów, czy destrukcyjnych sekt. Uczniów należy więc otoczyć serdeczną troską, bo są – w przekonaniu tej grupy nauczycieli – istotami dość bezwolnymi. Jeśli wcześniej było to działanie „przeciw dziecku”, to teraz jest „zamiast dziecka”. Czują się nadmiernie odpowiedzialni, mogą więc dość często doświadczać uczucia

fizycznego i psychicznego przeciążenia. Chcą czuć się potrzebni i mają coś z misjonarskiego zapału. Są z reguły osobami nadmiernie załęknionymi i mają poczucie bezradności w sytuacjach, które ich zaskakują. Stąd też obawiają się wypadków i nieprzewidzianych zdarzeń w szkole. W sytuacjach trudnych, również w obliczu trudnego ucznia, podają gotowe rozwiązania, a nie szukają ich na drodze uzgodnień, umów, czy kompromisów. Mają tendencję do sprawowania pełnej kontroli nad zachowaniem uczniów. Dość często są to osoby nie mające życia osobistego. Dzięki swojej łatwowierności i braku zdolności do budowania konstruktywnych granic psychologicznych między sobą a innymi narażone są na wszelkiego typu wykorzystania. Szczególnie bezradni mogą okazać się wobec trudnych uczniów wprowadzonych w manipulacji, przebiegłych i nieco psychopatycznych lub tych, którzy nadmiernie demonstrują swoją bezradność. Wobec rodziców trudnego ucznia mogą okazać się nadmiernie ulegli, mało konsekwentni i dający się łatwo przez nich zdominować. Najlepszym sposobem podniesienia kompetencji zawodowych dla tego typu nauczycieli byłby trening asertywnych zachowań nauczycielskich.

Obszar D. Ostatnie pole interesujących nas niekorzystnych relacji między nauczycielem a trudnym uczniem poświęcimy postawom unikającym. Relacja z trudnym uczniem w tym obszarze ma wiele wspólnego z wcześniej wymienianą postawą odtrącającą. Unikanie wiąże się jednak bardziej z byciem „obok ucznia” sprawiającego kłopoty niż z działaniem przeciw niemu. Mamy tu do czynienia z zachowaniami nauczyciela nastawionymi na siebie samego i dużą rezerwę w stosunku do sytuacji trudnych i zaskakujących. Nauczyciel nie stawia żadnych wymagań, czy też nie określa granic zachowań. Jest przekonany, że uczniami nie należy się zbytnio przejmować, bo i tak

w sumie dadzą sobie radę. Problemy i kłopoty, jeśli już są, bo często wcale ich nie zauważa, rozwiązują się same. Uczeń, gdy ma problemy, niech radzi sobie we własnym zakresie. Ma wolną przestrzeń do tego, aby robić wszystko, co tylko przychodzi mu do głowy, gdyż jego wychowawcę to nieobchodzi. Nauczyciele tacy nie czują się nadmiernie odpowiedzialni za zdarzenia w klasie, które dzieją się albo bez ich wiedzy, albo też niejako obok nich. Charakteryzuje ich jakiś rodzaj beztroski, niefrasobliwości oraz lekkomyślności w szczególności co do skutków, jakie przynosi ich postępowanie. Nie okazują złości w stosunku do kłopotliwego ucznia, ale też nie ujawniają uczuć pozytywnych lub życzliwego zainteresowania. Często na ich twarzach gości znudzenie i zniechęcenie. Jeśli coś już robią w stosunku do trudnego ucznia, to robią to niejako na pokaz i niezbyt konsekwentnie. Zrobią to, bo muszą, bo im kazano, ale ani w tym wewnętrznego przekonania, ani rozumnego zaangażowania. Ich dewizą życiową jest mieć święty spokój oraz jak najmniej czasu poświęcać swojej pracy. Z reguły są to osoby, które swoje cele realizują poza szkołą. Z moich obserwacji wynika, że często są to nauczyciele pracujący w szkolnictwie zawodowym. Posiadają nierzadko zawód, który przynosi im dodatkowe dochody i pracę w szkole traktują jako zajęcie uzupełniające, mające podreperować ich zarobki lub zapewnić w przyszłości lepszą emeryturę. Kontakty z rodzicami sprowadzają więc do minimum, a jeśli już do nich dochodzi, to w przypadku trudnego ucznia nie będą skłonni dostarczać zbyt wielu informacji dotyczących ich córki lub syna, gdyż zwyczajnie nimi nie dysponują. Dobrym rozwiązaniem dla tej grupy nauczycieli byłby skłonienie ich do podjęcia ostatecznych decyzji zawodowych, szczególnie w sytuacjach, gdy ich zaangażowanie pozaszkolne pozostaje wyraźnie w kolizji z celami, jakie wiążą się z pracą wychowawcy i nauczyciela.

Widzimy więc, że ani nadmierna koncentracja na uczniu sprawiającym kłopoty, ani na własnych przeżyciach nauczyciela z tym związanych nie przynosi dobrych efektów. Podobnie zbyt uległość lub chęć dominacji. Umiarkowanie jest tu cnotą, której wartość dostrzegł już sam Arystoteles. Najłatwiej radzić sobie z trudnym uczniem, gdy znajdziemy jakiś rodzaj równowagi między tymi skrajnościami. Równowagi między tym wszystkim, co wewnętrzne, czego doświadcza nauczyciel, skupiając uwagę na swoich myślach, uczuciach i działaniu w relacjach z trudnym uczniem, oraz na tym wszystkim, co dzieje się na zewnątrz niego. Taką postawę nazwaliśmy „**rozważnym zaangażowaniem**”, choć moglibyśmy równie dobrze posłużyć się nieco poetyckim, znanym w psychoterapii określeniem – „**spokojnie unosząca się uważność**”. Słowo „zaangażowanie” pada tu nieprzypadkowo, jestem bowiem głęboko przekonany, że bez dostatecznie silnego zaangażowania nauczyciel nie może osiągnąć zadowalających efektów w swojej pracy. Tylko sensowna i przynosząca osobistą satysfakcję aktywność gwarantuje sukces w tym zawodzie. Jednocześnie działaniom tym powinien zawsze towarzyszyć pewien rodzaj rozwagi i umiaru połączonego z rozsądkiem. Rozwaga to, według definicji, „skłonność do namysłu, refleksji nad działaniem, zastanowienie, rozsądek; cecha właściwa działaniu, zachowaniu się osoby mającej taką skłonność”⁶⁶.

Należy tu jeszcze zauważyć, że jedna z dróg do mistrzostwa pedagogicznego wiedzie przez odpowiednie strukturalizowanie przeszłych i aktualnych doświadczeń zawodowych. Nie chodzi tu o proste sumowanie takich doświadczeń (o to, że kiedyś spotkało nas właśnie to, a dzisiaj coś innego), ale o wzbogacanie ich o pojęcie i działanie, które może być nazywane „**czynną krytyczną refleksją**” nad swoją

⁶⁶ Słownik Języka Polskiego, tom III, PWN, Warszawa 1981, s. 126.

pracą⁶⁷. Proces ten ma charakter dialektyczny – nauczyciel przechodzi od zgromadzonych nieustrukturalizowanych pierwotnych doświadczeń zawodowych, przez etap wnikliwej obserwacji, stawianie pytań i hipotez, ich weryfikowanie i wyciąganie wniosków, po moment uzyskania wprawy o znaczeniu i wnikliwości większej niż to było do tej pory. Pierwotne doświadczenie zostaje więc przepracowane przez intelektualną aktywność. Nie jest to jednak koniec procesu wiodącego do mistrzostwa w tym zawodzie. Dla rozważnie zaangażowanego w swoją pracę pedagoga doświadczenie to po pewnym czasie traci walor nowości i staje się na powrót pierwotne oraz wymagające ponownie krytycznego ustosunkowania przez czynną refleksję. Sekwencja taka może powtarzać się po wielokroć, aż po osiągnięcie wyżyn nauczycielskiego kunsztu.

Brak doświadczenia lub wypalenie

Problem doświadczenia zawodowego odgrywa w zawodzie nauczycielskim niebagatelną rolę i pozwala znaleźć rozważne zaangażowanie dla optymalnej relacji z trudnym uczniem. I choć trudni uczniowie, jak już wiemy, zdarzają się wszystkim nauczycielom, to łatwo zauważyć, że jednym przytrafiają się jak gdyby wyraźnie częściej, innym natomiast niejako rzadziej. Kłopotliwi uczniowie dają o sobie prawdopodobnie znać z jednej strony nauczycielom bardzo młodym i niedoświadczonym, z drugiej wypalonym zawodowo i zmęczonym swoją pracą. Wiele badań wskazuje na to, że okres pierwszych pięciu lat pracy nauczycielskiej to okres intensywnego przyrostu doświadczenia zawodowego

⁶⁷ J. Jagieła, *Do mistrzostwa pedagogicznego*, „Edukacja i Dialog”, 1996, nr 7, s. 20-25.

według schematu, który przywołaliśmy wcześniej. Natomiast wszystko wskazuje na to, że po dwudziestu latach pracy gwałtownie maleje sprawność zawodowa. Pierwsza grupa nauczycieli, ta jeszcze bardzo mało doświadczona, jest często niepewna swoich możliwości, łatwo przyjmuje postawę nadmiernie obronną w stosunku do uczniów sprawiających kłopoty. Nie zna też praktycznych i konkretnych sposobów radzenia sobie w momentach niesprzyjających, zaskakujących i trudnych. Druga grupa – zmęczona, sfrustrowana i zniecierpliwiona, oczekuje od uczniów nadmiernego posłuszeństwa i podporządkowania. Ale nie tylko staż pracy ma tu znaczenie. Większą rolę, jak należy sądzić, odgrywają tu pewne osobowościowe predyspozycje.

Nie pozostaje zatem nic innego, jak młodym nauczycielom życzyć wytrwałego zdobywania wiedzy i umiejętności w procesie gromadzenia doświadczeń, jednak – co należy podkreślić – nie w sposób bezrefleksyjny oraz bezkrytyczny. Zajmijmy się natomiast przez chwilę nauczycielami, których staż pracy jest już znaczący. Kontakt z trudnymi uczniami może przyczyniać się do tego, co obecnie często określamy mianem wypalenia zawodowego, czyli takiego stanu fizycznego i psychicznego, który prowadzi do wyczerpania sił oraz przyczynia się do niekorzystnej zmiany obrazu samego siebie. Na zależność między wypaleniem zawodowym a niewłaściwymi zachowaniami uczniów przeszkadzających nauczycielowi w prowadzeniu lekcji wskazują liczne publikacje oraz badania naukowe R. Finley-Jonesa, obejmujące rozległą, bo liczącą niemal 2 tys. nauczycieli⁶⁸ próbę badawczą.

Wyczerpanie zawodowe jest z reguły konsekwencją długo gromadzonych i nieodreagowywanych negatywnych uczuć w procesie pracy. Konieczność ciągłego radzenia sobie z kłopotliwymi uczniami intensyfikuje ten przykry stan.

⁶⁸ Za: J. Fengler, *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, GWP, Gdańsk 2000, s. 102.

Rzecz jasna, decydujące znaczenie mają tu również czynniki osobowościowe nauczyciela – wszak jedni w tych samych warunkach „wypalają się” szybciej, inni natomiast zdecydowanie wolniej – szczególnie te cechy, które związane są z przeżywaniem uczucia bezsilności, ale przecież nie tylko one. Nie można zapominać, że znaczącą rolę mogą odgrywać tu także przyczyny instytucjonalne, jak możliwość podnoszenia swoich kwalifikacji, brak wsparcia ze strony dyrekcji i pozostałych nauczycieli, a nawet chęć ukrycia przez władze wielu problemów i niepowodzeń po to, aby nie stawiać szkoły w niekorzystnym świetle. Nie bez znaczenia są sprzeczności oczekiwań wobec nauczyciela, gdzie z jednej strony wymaga się od niego podjęcia sensownych działań, z drugiej nie stwarza się realnych możliwości, aby takie działania mógł podjąć. Rodzaj pułapki, z której, wydawać by się mogło, nie ma sensownego wyjścia. To również brak rozsądnego wsparcia i pomocy merytorycznej osób, które są do tego powołane. Mam tu na myśli nie zawsze, moim zdaniem, najmańdrzejszy zakres działania placówek dokształcania nauczycieli oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych. Jakże często powoduje to u nauczyciela zmagającego się z trudnymi uczniami w swojej klasie poczucie braku sensu wykonywanej pracy i osamotnienia, co wpływa na obniżenie skuteczności jego oddziaływań, gdyż jeśli ktoś nie wierzy w swoją skuteczność, rzadko tylko odnosi sukcesy w jakiegokolwiek dziedzinie.

Typowa kolejność następstw

Warto zatem zastanowić się nad tym, jaka kolejność działań nauczyciela w stosunku do trudnego ucznia zapewnia skuteczność i sukces? Co sprzyja rozważnemu zaangażowaniu, a co – wręcz przeciwnie – mu szkodzi? Typową

nieskuteczną reakcję nauczyciela na zachowanie trudnego ucznia można sprowadzić do czterostopniowej sekwencji:

1. Nauczyciel zauważa niewłaściwe zachowanie ucznia i koncentruje na nim całą swoją uwagę.
2. Za pomocą perswazji i zachęt, gróźb i kar stara się go zmusić do zmiany swojego zachowania.
3. Brak zamiany postępowania wywołuje w nim cały szereg negatywnych emocji, które demonstruje poprzez złość, sarkazm i złe nastawienie do ucznia.
4. Utrzymująca się sytuacja pogłębia uczucie bezradności i poczucie braku sensu u nauczyciela.

Nie sposób oczekiwać, aby przedstawiona tu modelowa sytuacja mogła przynieść spodziewane skutki. Mamy bowiem do czynienia z cyrkularnym nasilaniem się negatywnych, w jakimś sensie również samowzmacniających się zachowań oraz przeżywanych uczuć i pojawiających się myśli. Wydaje się więc, że przerwanie tej niekorzystnej kolejności jest zabiegiem koniecznym. Nawyki, czyli tak jak mówi się w psychologii: stała sekwencja między bodźcem a reakcją (czyli najprościej: „jak on mi tak, to ja mu tak”) mają tendencję do utrwalania się i kierowania się niejako swoim własnym życiem. Nauczyciel, jeśli przyzwyczai się więc do reagowania w stały i niezmienny sposób, traci najczęściej szansę na rozwiązanie problemu. Rutyna w zawodzie nauczycielskim nie jest dobrym doradcą.

Pamiętajmy, że uczeń zmieni się tylko wtedy, gdy:

1. **Rozpozna w sposób prawidłowy sytuację**, w której się znajduje. Rozumie, co do niego mówimy i czego oczekujemy. Dla przykładu, trudno oczekiwać spełnienia takiego warunku od ucznia, u którego w domu tak właśnie zawsze się robiło lub mówiło, czy wtedy, gdy na szkolnej wycieczce chłopak upił się. Robienie wówczas jakichkol-

wiek uwag i umoralniających kazań mija się zazwyczaj z celem. Najpierw należy go odizolować i pozwolić mu wytrzeźwieć, a na rozmowę, do której mamy czas się przygotować, przeznaczyć następny dzień.

2. **Będzie to dla niego doświadczenie emocjonalne.** To uczucia z zdecydowanej mierze kierują naszym postępowaniem, gdy ich brak trudno mówić o jakiejś zmianie. Jest to jeden z powodów dla których psychopaci tak trudno zmieniają swoje zachowanie. Na szczęście, nie każdy uczeń jest psychopatą i dlatego warto, „aby poczuł”, dowiedział się od innych uczniów i od nauczyciela, jakie reakcje budzą w innych jego słowa i czyny.
3. **Przejął kontrolę nad własnym zachowaniem.** Gdy działanie jest impulsywne, odruchowe i porywcze każdy traci nad nim swoją władzę. Pozbawieni jesteśmy wówczas zdolności do właściwego rozeznania sytuacji, opanowaniu silnymi emocjami tracimy kontrolę nad tym, co się z nami dzieje. Pozwólmy pijanemu uczniowi najpierw ochłónąć, uspokoić się, nie dyskutujmy z nim, a po pewnym czasie wróćmy do całej sprawy, pozwalając mu wybrać kierunek, w jakim chce się zmienić.

Dla lepszego zrozumienia problemu posłużmy się typowym przykładem. Paweł wszczyna na szkolnym boisku kolejną ze swych bójek, po której ktoś z klasy z reguły przybiega z rozciętą wargą, krwotokiem z nosa lub podbitym okiem. Nauczycielka widzi, co dzieje się na boisku przez okno (1). Myśli sobie – znowu rodzice jakiegoś pobitego chłopca będą mi zarzucali, że nie sprawuję należytej opieki nad klasą. Krzyczy przez okno, aby przestali się bić. Wybiega zdyszana na boisko i rozdziela chłopców. Pełna złości grozi Pawłowi, że poniesie groźne konsekwencje swoich zachowań, choć w myślach już wie, że nic z tego, gdyż tak naprawdę nic nie może

mu zrobić (2). Rodzice Pawła, co potwierdzają wielokrotne próby nauczycielki w tym zakresie, wcale nie interesują się jego zachowaniami w szkole. Po dłuższym lub krótszym czasie cała sytuacja się powtarza, może tylko z tą różnicą, że okoliczności są odrobinę inne. Bójka miała miejsce nie na boisku, tylko w szatni, pobił nie kolegę z klasy, ale uderzył w twarz koleżankę z klasy obok. W nauczycielce wzrasta uczucie wściekłości (3) do chłopca („gdybym mogła, to bym go rozszarpała”) i negatywne uczucia do siebie samej („nie potrafię sobie z tym draniem poradzić”, „chyba sobie kiepsko radzę jako nauczycielka”). To wszystko za każdym kolejnym incydentem pogłębia się, bez jakiegokolwiek możliwości znalezienia konstruktywnego rozwiązania.

Można wyobrazić sobie inne następstwo zdarzeń w podobnych sytuacjach, które mogłoby prowadzić do zupełnie innych skutków:

1. Uczeń otrzymuje konkretną informację zwrotną od nauczyciela, że jego zachowanie nie jest odpowiednie.
2. Nauczyciel stara się stworzyć taką sytuację, w której niewłaściwe zachowanie ucznia zostałoby zakwestionowane i skonfrontowane z rzeczywistością.
3. Nauczyciel wzmacnia korzystne postępowanie ucznia i przyczynia się do wygaśnięcia niewłaściwego.
4. Praktykowane poprawne zachowanie staje się oczywistością dla ucznia i nauczyciela.

W powyższej sekwencji brak negatywnych aspektów, lecz koncentrujemy się na informacjach zwrotnych, rzeczywistości i pozytywnych wzmocnieniach. Wróćmy do wcześniejszego przykładu Pawła. Po bójce, gdy obaj chłopcy już ochłoną (a i sama nauczycielka też się uspokoi i zastanowi chłodno nad tym, co ma zrobić), zostają wezwani na rozmowę. Nauczycielka konkretnie i rzeczowo przedstawia mu zarzutu wobec niego, np.: „Pawle, to już druga twoja bójka w tym tygodniu. W zeszły wtorek pobiłeś

chłopca z młodszej klasy, to szczęście, że cały incydent nie zakończył się na pogotowiu. Dzisiaj kolejna bójka. Oświadczam ci w obecności twojego kolegi, że nie zamierzam tego dalej znosić. Poważnie naruszasz regulamin szkolny i dlatego zostajesz ukarany...”. Kara musi być sensowna i przemyślana przez nauczyciela. Dodatkowo można (np. na piśmie) zawiązać z uczniem realistyczny (!) kontrakt, że przez najbliższe trzy tygodnie chłopiec nie wywoła kolejnej bójki, zrobi coś w formie rekompensaty i zadośćuczynienia swoim kolegom, których pobił i przez te trzy tygodnie będzie przychodził do naszej pracowni, aby pomóc zrobić nam porządek lub coś naprawić. Te przyjścia do pracowni stworzą okazję do lepszego poznania chłopca, śledzenia na bieżąco, czy wypełnia postanowienia zobowiązania i dadzą możliwość wzmacniania jego pozytywnych stron. Może się okazać, że jego inteligencja praktyczna znacznie przewyższa intelektualną i będzie można łatwo go za to nagrodzić oraz afirmować jego poczynania. Być może również nauczycielka dowie się w ten sposób czegoś więcej o chłopcu. Dlaczego wybuchają te bójki? Może w ten sposób broni jakichś ważnych dla siebie wartości lub powie jej coś na temat swojej sytuacji w domu. Brak zainteresowania ze strony rodziców jest tu przecież symptomatyczny. Ktoś może ocenić takie działania jako mało realistyczne, gdyż zbytnio angażują czas i uwagę nauczyciela. To prawda. Myślę jednak, że jest to właśnie owo „rozważne zaangażowanie”, o które chodzi, a które z całą pewnością przyniesie lepsze skutki niż sytuacja z wcześniejszego przykładu. Chodzi tu nade wszystko o taki styl pracy z uczniami, w którym wyznaczone są jasne granice, panuje jednoznaczność ocen oraz konkretnie i precyzyjnie określone są ramy akceptowanych i nieakceptowanych zachowań. Wiadomo, za co otrzymuje się dobrą ocenę, a za co złą, jakie działania są przyjmowane z radością i premiowane, jakie natomiast mogą się spot-

kać z reprimendą i negatywnymi konsekwencjami. Takie umiejętności w psychoterapii nazywane są **zdolnością do strukturalizowania pozytywnych zdarzeń**. W sumie sprowadza się to zawsze do rozsądnego zablokowania zachowań negatywnych, a danie miejsca i wzmacnianie tych zachowań, na których nam należy. Obserwując pracę wielu nauczycieli można czasem odnieść wrażenie, że ta właśnie umiejętność sprawia im największe trudności. Nie są zdolni w sposób wiadomy, pozytywny i jednoznaczny, a nie apodyktyczny czy lękowy lub też asekuracyjny, wypracować ram wspólnej konstruktywnej pracy z całą klasą, w szczególności zaś z uczniem sprawiającym kłopoty. Nie oznacza to jednak, że takiej umiejętności nie można się kiedyś nauczyć.

Skrzywdzone dzieci naszej psychiki

*Kto jest większym głupcem – dziecko,
które boi się mroku
czy dorosły, który boi się światła?*

Maurice Freehill

Witold Gombrowicz przypominał nam między innymi dziwną oraz tajemniczą prawdę, że żywiołem naszym jest wieczna niedojrzałość, a każdy z nas jest metaforycznie – mniej lub bardziej – „dzieckiem podszyty”. Być może, jak twierdzi T.S. Geissel, my dorośli jesteśmy w sumie nikim innym, jak tylko przeterminowanymi dziećmi. Jakie jest w takim razie to dziecko w nas samych? No cóż, różnie to zazwyczaj wygląda. Bywa tak, że jest pełne radości i budujących wspomnień, stając się dla nas tym samym źródłem kreatywności, niespożytej energii, ciekawości świata i ludzi, poczucia szczęścia, czy dobrych relacji z innymi, ale bywa też czasem wypełnione bólem dramatycznej pamięci. Myślimy więc o nim jako o raj utraconego dzieciństwa, po którego zasoby zawsze możemy sięgnąć, albo wprost przeciwnie – o dziecku, którego rozwój poprzez różnorodne urazy, wyniesione deficyty i wewnętrzne konflikty został zatrzymany. Najczęściej naszym wianem wnoszonym w dorosłość jest w jakimś zakresie i jedno, i drugie.

Psychologiczne wewnętrzne „Dziecko” (w analizie transakcyjnej stan osobowości Ja-Dziecko), o jakim będziemy tu mówić, to bogactwo naszych uczuć, tych **pierwotnych**, takich jak: radość, gniew, smutek, strach, wstręt lub zaskoczenie. Są one uniwersalne, gdyż dotyczą wszystkich ludzi na kuli ziemskiej. Istnieją jednak również uczucia **wtórne**, które są konsekwencją procesów socjalizacji i wychowania, np. wstyd, konsternacja, czy zakłopotanie. Tych ostatnich jest znacznie więcej i są w zdecydowanie większym stopniu zróżnicowane kulturowo. Wewnętrzne dziecko często kryje się w mrokach naszej tajemniczej nieświadomości. Wyłania się na chwilę, aby znowu się schować. Wtedy jest cieniem nas samych, zwidem, który ujawnia się tym silniej, im gorzej radzimy sobie w życiu. Każdy psychoterapeuta wie, że choć pacjent powinien być dla niego „figurą”, to „tłem”, z jakim przychodzi mu pracować, często pozostaje właśnie zranione dziecko, jakie nosi w sobie jego klient i jakie często utrudnia mu dobre funkcjonowanie w świecie. To psychologiczne dziecko zranionej niejednokrotnie naszej psychiki kształtuje się w okresie bardzo wczesnego dzieciństwa. Jest to wiedza potrzebna nie tylko nam samym, ale również rodzicom oraz nauczycielom i wychowawcom.

Przyjrzyjmy się zatem różnym odmianom poranionych „wewnętrznych dzieci” (*inner child*) naszej psychiki. Ich usposobieniu, centralnym problemom, wokół których koncentruje się ich codzienność, dewizom życiowym, jakim hołdują, bajkom i przypowieściom, jakie lubią, a także w pewnym zakresie również ich zewnętrznemu wyglądowi. Pewną mapą pojęciową będą tu dla nas odmiany stylów charakterologicznych, jakie swego czasu wyodrębnił Stephen M. Johnson w swoich licznych książkach. Zanim jednak do tego przejdziemy, wyjaśnijmy, w sposób najprostszy, kilka niezbędnych pojęć.

Każdy z nas niesie z sobą określony styl niepowtarzalnego charakteru. Zaznacza się on mniej lub bardziej wyraźnie w naszym zachowaniu. Oto ktoś, bardziej niż pozostali, jest perfekcjonistą we wszystkim co robi, ktoś drugi przywiązuje nadmierną uwagę do tego, jak spostrzega go otoczenie lub charakteryzuje się nieustanną chęcią zaspokajania potrzeb innych oraz oczekiwań ludzi, z jakimi się styka. W gruncie rzeczy funkcjonuje normalnie i nie nastrocza mu to większych kłopotów w życiu. Są to więc właściwe dla danego człowieka cechy osobowości, ujawniające się w jego stosunku do innych i siebie samego, zadań, jakich się podejmuje i rzeczy, jakimi się otacza. Z rzadka tylko mamy do czynienia z czystą postacią określonego typu charakteru, gdyż style te z reguły łączą się ze sobą i w różnorodny sposób przenikają. W dalekim tylko tle możemy dostrzec obecność wewnętrznego dziecka, jakim będziemy się tu dalej zajmować. Czasem szczęśliwego i radosnego, innym razem skrzywdzonego i zaniedbanego. Niekiedy jednak określony problem wywiedziony z dzieciństwa staje się centralnym konfliktowym zagadnieniem danej osoby, np. kwestia dyscypliny, poczucia własnej wartości, czy zaspokajania własnych potrzeb. Wówczas mówimy o konflikcie nerwicowym. W nerwicach człowiek niejako krąży w zamkniętym kręgu i nieustannie powraca do miejsca, które jest źródłem jego bólu.

Najboleśniej jednak i najbardziej wyraźnie zranione wewnętrzne dziecko ujawnia się w zaburzeniach osobowości, które polegają na głęboko zakorzenionych i stałe powracających wzorcach zachowań i reakcji na różne sytuacje społeczne, stanowiąc w ten sposób znaczne, a czasem nawet skrajne odchylenie od przyjętego w danej kulturze sposobu spostrzegania, myślenia, odczuwania i odnoszenia się do innych. Takie wzorce wykazują dużą skłonność do stabilności i obejmują wiele wymiarów zachowania

oraz funkcjonowania psychicznego. Towarzyszy im z reguły – choć, co jest bardzo charakterystyczne, nie występuje zawsze – subiektywne poczucie dyskomfortu oraz liczne problemy w funkcjonowaniu społecznym.

Opisywane wyżej zjawiska różni stopień rozwoju oraz sposób trwałego zorganizowania struktury osobowości, czyli spójności między takimi choćby elementami jak myśli, reakcje uczuciowe, impulsy, spostrzeżenia, czy doświadczanie własnego ciała. Najwyższy stopień w przypadku stylu charakteru (w wysokim stopniu zintegrowana osobowość pozwala na dobre funkcjonowanie) i najniższy przy zaburzeniach osobowości (gdzie osobowość jest wyraźnie zdeintegrowana). Przedstawione dalej charakterystyki będą więc obejmować albo ledwie zaznaczające się właściwości charakterologiczne, albo też opisywać znacznie bardziej nasilone problemy przybierające niejednokrotnie postać zaburzeń osobowości. Reasumując, aby całą rzecz maksymalnie uprościć, można powiedzieć, że: mając określony styl charakterologiczny posiadamy „taką swoistą psychiczną urodę” podyktowaną naszym wewnętrznym dzieckiem; mając nerwicę charakteru „źle nam z samym sobą”; przy zaburzeniach osobowości jest najczęściej tak, że to innym „źle z nami”, a my sami możemy być jednocześnie najgłębiej przekonani o naszym jak najlepszym zachowaniu. Wspominaliśmy już o pojęciu skryptu (*script life*), czyli naszym nieświadomym scenariuszu życia, który został ukształtowany głównie przez rodziców lub inne osoby ich zastępujące, i wyznacza w dużym stopniu nasze życiowe wybory (a więc przede wszystkim opiekunów, nauczycieli i wychowawców itd.). Skrypty to swego rodzaju decyzje, którym jako dzieci postanowiliśmy być wierni, aby poradzić sobie w otaczającym świecie. Dobrze rozpoznaje się skrypt danej osoby, gdy spytamy ją o ulubioną bajkę, przypowieść lub opowiadanie, jaką pamięta z okresu swo-

jego dzieciństwa. Ileż bowiem wczesnodziecięcych infantylnych wyborów rozpoznać można w losach bohaterów występujących w takich bajkach, jak: „Czerwony kapturek”, „Śpiąca Królewna”, czy „Jaś i Małgosia”. Jest rzeczą bardzo ciekawą, że ów nieświadomy program naszego życia od-ciska się niejako wyraźnie na poziomie ciała, tj. sylwetki i proporcji ciała, motoryki, typu konstytucjonalnego itd. Nosi on nazwę **bioskryptu**⁶⁹. Przytoczenie powyższych pojęć było konieczne po to, aby bardziej czytelne stało się wszystko to, co o skrzywdzonym wewnętrznym dziecku napiszemy dalej. Kolejność, jaką tu przyjmujemy, nie jest przypadkowa. Wskazuje na chronologiczny porządek, w jakim ujawniają się zranione dzieci w naszej psychice w trakcie rozwoju.

Rozpocznijmy od najbardziej tragicznej jego odmiany, którą tu nazwiemy DZIECKIEM ZNIENAWIDZONYM. Równie dobrze mogłoby pojawić się tu określenie: Dziecko Niechciane, gdyż częstą przyczyną pojawienia się tej najwcześniejszej postaci późniejszych zaburzeń jest odczucie przez nowo narodzone dziecko, że matka nie chce jego obecności. Że nie było oczekiwane, upragnione, i że nie jest kochane. Może to wydać się paradoksalne, ale to właśnie tzw. rodzice nadopiekuńczy bywają nierzadko tymi, o których tu mowa, gdyż ich zachowanie podyktowane jest poczuciem winy. U dziecka pojawia się więc lęk i poczucie zagrożenia. Nieprzypadkowo dla dorosłej już osoby, niosącej w sobie ten rodzaj wewnętrznego nieszczęśliwego dziecka, centralnym problemem staje się **poczucie bezpieczeństwa** i egzystencjalnej akceptacji w świecie. Typowe zachowanie polega na unikaniu ludzi oraz sytuacji wymagających zaangażowania czy zaufania

⁶⁹ V. Lenhard, *Bioscripts*, [w:] *Transactional Analysis. The State of the Art*, (red.) E. Stern, Foris Publications 1994, s. 89-106.

do innych. Osoby takie pragną wszystko ogarnąć swoim rozumem, gdyż daje im to odczucie spokoju i pewności. Czasem tylko uciekają w świat fantazji, nierzadko pełen lęku i gniewu, okrucieństwa i przemocy, ale dający też jakieś ukojenie oraz nadzieję rewanżu. Gdy mogą wybierać, z reguły wybierają (mówiąc umownie) „rzeczy” zamiast „ludzi”, np. siedzenie przed komputerem i grę pełną przemocy niż pójście na spotkanie z przyjaciółmi. W skrajnych przypadkach zaburzenia osobowości tego typu, określane jako schizoidalna izolacja i paranoidalna nieufność wobec ludzi, idą tak daleko, że najlepszą pracą dla takiej osoby byłaby praca latarnika na bezludnej wyspie. Gdy patrzymy na kogoś takiego i potrafimy odnaleźć kryjące się za jego zachowaniem zranione dziecko, możemy domyślić się tych najwcześniejszych decyzji skryptowych. Mogą one brzmieć na przykład tak: „świat nie jest dla mnie bezpieczny”, „nie warto ufać ludziom”, a w przypadkach głębokich problemów: „gdybym przestał się kontrolować, to zabiłbym kogoś lub siebie”. Zapisy skryptowe pozostawiają też swój ślad w wyglądzie takiej osoby. Jej sylwetka sprawia wrażenie niejako „sfragmentaryzowanej” lub „pokawałkowanej”, gdzie brak harmonii i spójności między poszczególnymi częściami ciała. Bywa tak, że ujawnia się wyraźnie niezgodność między dwoma połowami sylwetki, jakby nie należały do tej samej osoby, np. ręce wykonują inne czynności niż reszta ciała. Czasem talia jest tak wąska, że wydaje się przepoławiać ciało. Głowa w charakterystyczny sposób oddzielona jest od korpusu, gdyż główny obszar napięć leży u podstawy czaszki; nosi to w języku psychoterapii bioenergetycznej nazwę „stryczka”. Twarz jest z reguły maskowata i nie wyrażająca wielu emocji, oczy są bez wyrazu, puste, nieobecne lub zaleźnione, dostrzegalne jest wyraźne napięcie wokół mięśni ocznych. Występuje też nadmierne napięcie karku i twarde mięśnie brzucha. Ciało jest z reguły

wąskie i skurczone, choć w przypadkach, gdy w osobowości dostrzegamy cechy paranoidalne, sylwetka jest pełniejsza, o bardziej atletycznym wyglądzie. W łagodnej postaci będzie to więc Królik, który wielokrotnie sprawdza Kubusia Puchatka, gdy ten chce odwiedzić go w jego norce, aby później oświadczyć: „Widzisz, nie byłem zupełnie pewien. Wiesz, jak to jest w lesie. Nie można nikogo wpuszczać do domu. Trzeba być bardzo ostrożnym”. Potrafi jednak wspaniale bawić się i zaprzyjaźnić z Małeństwem, co jest dowodem, że jego problemy z brakiem poczucia bezpieczeństwa i zaufania nie są aż tak nasilone. W ostrej postaci możemy je jednak dostrzec u bohatera znanego francusko-amerykańskiego filmu „Leon zawodowiec”, wspaniale granego przez Jeana Reno, gdzie jedynym przyjacielem zagubionego i samotnego płatnego mordercy jest ...kwiatek doniczkowy.

Gdy jednak dziecko otrzymało prawo do swojego istnienia, ale rodzice nie zaspokajają jego elementarnych potrzeb życiowych, wówczas możemy mówić o DZIECKU ZANIEDBANYM. W takim przypadku dziecko doświadcza rodziców, w szczególności matki, jako osoby nieobecnej i nie przekazującej satysfakcji z życia. Najczęściej bywają to dzieci z rodzin mających kłopoty socjalne, psychiczne, a także alkoholowe. Dlatego też dla dorosłej już osoby o oralnym stylu charakterologicznym głównym problemem stają się **potrzeby**. Potrzeby jej własne, ale także innych ludzi. Zachowanie osoby oralnej cechuje ujawniająca się chroniczna depresja (dystymia), zapadanie na liczne choroby dające usprawiedliwienie dla otrzymywania wsparcia emocjonalnego od innych, ciągłe poświęcanie się dla drugich i niedbanie o swój własny interes. Brak zdolności czerpania przyjemności z życia (anhedonia). Są to nierzadko osoby wykonujące zawody wymagające oddania i poświęcenia (duchowni, lekarze, psycholodzy czy właśnie

nauczyciele). Równie dobrze może to być przykładowo sekretarka pozostająca nieustannie po godzinach w pracy, tylko po to, aby szef docenił jej poświęcenie i oddanie. Decyzje skryptowe Dziecka Zaniedbanego (choć równie dobrze pasowałyby tu określenie Dziecka Pozbawionego, gdyż brak mu obiektu, który mógłby go wspierać) są różnorodne. Mogą brzmieć dla przykładu: „Niczego mi nie potrzeba, zadowolę się byle czym”, „Gdy będę dawał, a nie brał, inni mnie polubią”, albo „Gdybym ujawnił swoje potrzeby i inni zobaczyliby, jak są wielkie, to pewnie by mnie odrzucili” itd. Ciało osoby o oralnym typie charakteru jest specyficzne. Mówimy wtedy o tzw. „potrzebującym” bioskrypcie. W jakimś sensie jest on podobny do przypadku wcześniejszego, z tym jednak, że wszystkie grupy mięśniowe nie znajdują się w tak silnym skurczu. Zauważalna jest pewna niedojrzałość wyglądu. Niedorozwój najlepiej widoczny jest w umięśnieniu rąk i nóg, które czasem sprawiają wrażenie wrzecionowatych czy sprawiają wrażenie jakby nie były zdolne utrzymać całego ciała. Dostrzegalna jest także sztywność kończyn, co szczególnie widoczne jest w zablokowanych kolanach. Stopy są cienkie i wąskie. Bez trudu, przy odrobinie fantazji, można wyobrazić sobie tę osobę jako małe dziecko. Oczy wyrażają jak gdyby błaganie, a usta pragnienie. Cała energia skoncentrowana jest na układzie: usta – krtań – żołądek. Oddychanie jest płytkie ze względu na niski poziom energetyczny osobowości. Trochę tak, jakby naturalny kiedyś odruch ssania został zatrzymany.

Kolejną odmianę w rozwoju strukturą osobowości, która może się ujawnić, nazwiemy DZIECKIEM ZAWŁASZCZONYM, choć i tu odpowiednie byłoby też inne określenie – Dziecko Zatrzymane. Wiele bowiem wskazuje na to, że przyczyną ukształtowania się tego typu wzorca

charakterologicznego, który określamy jako symbiotyczny, jest brak gotowości rodziców do akceptacji psychologicznego i fizycznego oddalenia się dziecka i jego własnego niepowtarzalnego rozwoju. Można powiedzieć, że zostało zablokowane naturalne dziecięce: „nie”. Skutkiem takiej sytuacji jest deficyt we właściwym funkcjonowaniu Ja (*self*) jednostki, przejawiający się w skrajnych przypadkach zaburzeniami tożsamości. Osoba taka na pytania o własne preferencje najczęściej odpowiada, że ich nie zna. Nie wie, co ma czuć, co ma myśleć, co ma wybrać itp. Można powiedzieć, że jej własny wewnętrzny „świat wyborów” jest jak gdyby uszkodzony. Jednocześnie wykazuje nadmierne przywiązanie do innych i każda autonomia, a nawet tylko próba bycia niezależnym, stwarza ogromne zagrożenie. Sprawia trochę wrażenie dziecka, które boi się wypuścić ręki kogoś z rodziców. Centralnym problemem psychologicznym osoby już dorosłej jest więc **relacja z innymi**.

Jednostka o tym stylu charakteru czuje się odpowiedzialna za samopoczucie swojego otoczenia (np. rodziców, zwierznika, nauczyciela itp.). Gdy jest już dorosła i mogłaby decydować o swoim losie, najczęściej nie zakłada własnej rodziny, tylko zostaje na starość z własnym rodzicami, stając się tzw. samotną starą panną lub opuszczonym starym kawalerem. O takich wyborach decydują bowiem wczesnodziecięce decyzje skryptowe, które dla osób symbiotycznych mogą brzmieć hasłowo tak: „Bez ciebie nic nie jestem wart”, „Ty wiesz dobrze, co ja mam robić” lub „Nie będę szczęśliwy, jeśli i ty nie będziesz szczęśliwa”. Motoryka ciała wykazuje tu pewną nieruchomość, brak elastyczności i swoistego napędu. Określamy to jako tzw. bioskrypt „zatrzymany”. Wyraźne jest powstrzymywanie oddechu. Czasem zauważalne jest także utrzymywanie się nierozwiniętego i nieukształtowanego ciała. Niektórzy twierdzą, że osoby z tego rodzaju bioskryptem mają tendencję np. do

objadania się. Bez wątpienia Kubuś Puchatek odpowiada tej charakterystyce, gdyż tak naprawdę nie do końca wiadomo, czy to Krzyś ma swego misia, czy to Kubuś Puchatek ma swego Krzysia. Czuje się odpowiedzialny za samopoczucie innych zwierząt, np. Kłapouchego, gdy ten zgubił swój ogon. Nieprzypadkowo więc Krzyś dedykuje jeden ze swych prezentów wiecznemu obżarciuchowi – Misiowi Ratownikowi.

Następne skrzywdzone dziecko naszej psychiki określimy mianem DZIECKA WYKORZYSTANEGO. Nie chodzi tu jednak o wykorzystanie w sensie seksualnym, ale o posłużenie się przez rodziców dzieckiem w taki sposób, aby podnieść swoje własne poczucie wartości. Dziecko jest tu więc środkiem, a nie samoistnym podmiotem. Rodzice nie przyjmowali w sensie emocjonalnym dziecka takim, jakie jest. Było albo za małe, albo za duże, albo za bardzo bezradne, albo za bardzo samodzielne, albo za ładne albo za brzydkie itp. Najkrócej można powiedzieć, że rodzice albo idealizowali dziecko i chcieli, aby było kimś „więcej niż jest” lub przeciwnie – deprecjonowali dziecko i wtedy chcieli, aby było kimś „mniej niż jest”; lub – co się równie często zdarza – jedno i drugie jednocześnie. Jego rzeczywista ludzka wartość, wielkość i wrażliwość nie znajdowała u rodziców wsparcia oraz akceptacji. Dziecko było więc używane (wykorzystane) do odzwierciedlania osoby rodzica, zwiększania jego własnej wartości, spełniania ambicji i ideałów rodzicielskich. Narcystyczni rodzice wychowują z reguły narcystyczne dzieci, stąd pojęcie dziecka wykorzystanego. Centralnym problemem charakterologicznym osoby dorosłej staje się wówczas **poczucie własnej wartości**, a mówiąc precyzyjniej obraz, jaki przedstawia dla innych. Jej życie przebiega pod ciągłą presją sukcesu, osiągnąć lub też nieustannej bieguności:

własna wartościowość – skrajna bezwartościowość. Kontakt z tymi osobami stwarza odczucie, że obcujemy z kimś nieprawdziwym i nieautentycznym. Człowiekiem, który nadmiernie idealizuje swoje otoczenie lub nadmiernie innych dewaluje. Ma też tendencję do manipulacji, braku empatii, uprzedmiotawiania ludzi, częstej roszczeniowości („bo to mi się należy”) oraz ciągłej rywalizacji.

Wcale nie tak rzadko są to osoby z pierwszych stron gazet, artyści, czy osoby, które oceniamy jako tych, którym się powiodło. Wewnętrznie jednak odczuwają pustkę, dyskomfort i zmęczenie. Ileż bowiem trzeba się namęczyć, aby nieustannie udowadniać innym swoją wartość. W zapisie skryptowym odnaleźć można następujące stwierdzenia: „muszę być kimś wyjątkowym”, „osiągnę wszystko bez wysiłku”, czy też: „jestem wielki, albo nie jestem nikim”. Bioskrypt stylu narcystycznego (tzw. „przemieszczony”) posiada dwie odmiany. Pierwszy typ charakteryzuje się nieproporcjonalną sylwetką, gdzie górna część ciała jest wyraźnie dominująca nad dolną, sprawia wrażenie nadmuchanej i koresponduje z rozdmuchanym obrazem siebie (mówimy wówczas o typie „dominującym”). Można zauważyć, że szczyt całej „konstrukcji” jest nazbyt ciężki i usztywniony, a dolna część ciała jest węższa i może wskazywać słabość charakterystyczną dla stylu oralnego. No cóż, jak nieco sarkastycznie pisze Albert J. Bernstein, „ludzie o wielkim ego zwykle wszystko inne mają malutkie”. Drugi typ (nazywany typem „uwodzącym” lub „podminowanym”), przeciwnie, charakteryzuje się tym, że korpus jest słabo rozwinięty, ujawnia się duża elastyczność w talii i biodrach. Plecy są nadmiernie giętkie. Miednica jest ruchliwa i często wysunięta do przodu. Spojrzenie osoby narcystycznej ma często charakter kontrolujący i badawczy, ciekawe jest również (choć nie jest to regułą, bowiem decydować tu mogą również inne czynniki np. genetyczne), że osoby te wyglądają

z reguły bardzo młodo, czasem nawet do późnej starości. Trochę tak, jakby chciały pozostać wiecznymi dziećmi. Istnieje wprawdzie wiele mitów poświęconych Narcyzowi od opisanych przez Owidiusza i Kanona, po Pauzanasza. Przypomnijmy tylko, że w jednym z nich przeglądający się w tafli wody zakochany w sobie młodzieniec umiera z miłości na brzegu sadzawki, nie jest bowiem zdolny odróżnić siebie od swego odbicia. Odróżnić swoje autentyczne Ja od jego obrazu.

DZIECKO POKONANE znamionuje styl charakterologiczny określany jako masochistyczny. Dziecko Pokonane można by także nazwać Dzieckiem Zniewolonym, gdyż dziecięca wola i chęć decydowania o swoich potrzebach były uporczywie i intruzyjnie niszczone. Rodzice zmuszali dziecko do robienia rzeczy sprzecznych z jego aktualnymi naturalnymi pragnieniami (np. było zmuszane do jedzenia wtedy, gdy nie było głodne, spania, gdy nie czuło się senne itd.) w zamian za miłość. Głównym problemem charakterologicznym osób dorosłych staje się więc poczucie **wolności**. Zachowanie osoby masochistycznej wyraża ciągłe cierpienie, narzekanie i samopoświęcanie się oraz pragnienie bycia dobrym za wszelką cenę. Odnosimy często wrażenie, że czerpie ona jakąś trudno wytłumaczalną satysfakcję z bólu, znoju, udręki, czy poniżenia, czy bezwzględного podporządkowania innym ludziom. Niejednokrotnie obserwowane są również zachowania samoniszczące, np. nadmierne palenie, upijanie się, branie narkotyków itp. Wspomniane osoby wybierają często zajęcia, których inni świadomie unikają jako degradujące, posiada bowiem zdolność do ciężkiej pracy w wyjątkowo niesprzyjających warunkach. Od dawna trwa dyskusja na temat tego, czy można mówić o charakterze narodowym. Jeśli więc przyjąć, że takie cechy naród jako całość posiada, to bez wątpie-

nia ten styl charakterologiczny byłby nam najbliższy. Hasła skryptowe, jakich możemy się domyślić, brzmią: „nigdy się nie poddam, choćby nie wiem co” lub całkiem przeciwnie: „poddaję się, już dalej tak nie mogę”, „jeszcze wam pokażę”, „moje wycofanie, czy twoje niezaspokojenie bardziej zrani ciebie, niż mnie” itp. Bioskrypt (tzw. „obciążony”) ujawnia krępe i napięte, krótkie i masywne ciało, spłaszczone i zaciśnięte pośladki, wypchniętą do przodu miednicę (trochę przypomina to obraz „psa z podwiniętym ogonem”) oraz krótką szyję. Brak mu pewnej lekkości, występuje natomiast silne napięcie w systemie trawiennym. Osoby takie mogą mieć tendencję do chorób gastrologicznych. Oczywiście bywają często przymrużone, wyrażające ukrytą złość lub cierpienie. Jest rzeczą charakterystyczną, choć nie do końca wyjaśnioną i trudno wytłumaczalną, że osoby masochistyczne posiadają większe od przeciętnej owłosienie ciała. Bez wątpienia takiemu opisowi odpowiada Kłapołuchy, przyjaciel Kubusia Puchatka. Nie odmówię sobie przytoczenia dwóch typowych stwierdzeń sympatycznego i poczciwego, choć będącego w permanentnej depresji osiołka: „Nie chcę tego zaznaczyć, ale muszę to zaznaczyć. Nie chcę się skarżyć, ale tak jest.... Zaziębiłem ogon” lub „Po pierwsze, Rozum, a po drugie, Ciężka Praca”.

Wymienione modele skrzywdzonych wewnętrznych dzieci możemy określić jako **predypalne**, gdyż zostały ukształtowane zgodnie z koncepcją psychodynamiczno-rozwojową, o jakiej pisze Stephen M. Johnson – przed trzecim rokiem życia dziecka. Pozostałe dwa wzorce charakteru kształtują się z reguły nieco później jako tzw. charakterologiczne style **edypalne**.

Jako pierwszy styl wymienimy tu DZIECKO UWIEDZIONE, które wiąże się z charakterem typu

histrionicznego (łac. *histrion* – aktor). Rodzice wykorzystali naturalną dziecięcą seksualność dla własnych celów i potrzeb. Nie zawsze chodzi tu o dosłowną aktywność kazirodczą, choć i jej nie sposób czasem wykluczyć, częściej mamy do czynienia z pośrednimi formami uwodzenia. Podczas prowadzonej przeze mnie terapii rodzinnej ujawniono, że ojciec na jedenaste urodziny córki kupił jej jedenaście pasków róż oraz stringi (sic!), jako jego zdaniem najbardziej stosowny podarunek dla dorastającej córki. Jeśli dotyczy to dziewczynki (a takie przypadki są zdecydowanie częstsze), to pojawia się wówczas typowa rodzinna triangulacja: ojciec jest ciepły i uwodzący, matka zimna i odpychająca. Dziecko wyrasta więc w przekonaniu, że tylko jego walory płci dadzą mu rzeczywistą akceptację innych ważnych dla niego osób. Centralnym problemem charakterologicznym pozostaje więc **seksualność**. Zachowanie osób histerycznych jest bardzo typowe i chyba najlepiej od czasów Zygmunta Freuda opisane w literaturze przedmiotu jako histeria. Nadmierna pobudliwość emocjonalna, egzaltacja oraz teatralność czy raczej melodramatyczność w postępowaniu. Odnosimy czasem wrażenie, że jesteśmy uczestnikami jakiejś operetki, mydlanej opery, nigdy niekończącego się argentyńskiego serialu telewizyjnego. Wyraźnej seksualizacji relacji z otoczeniem towarzyszy jednocześnie usilne zaprzeczanie, że o seks tutaj chodzi. Nieprzypadkowo są to osoby dotknięte różnorodnymi problemami seksualnymi (syndrom preorgazmiczny – trudności podniecenia, płytkość orgazmu, opóźniona ejakulacja itp.). Jeżeli jest to kobieta, to cechują ją nieświadomiona wrogość do mężczyzny i rywalizacja z kobietami. Występuje pospolitość emocji i powierzchowność myślenia. Myślenie jest nieprecyzyjne, mowa jest niejasna i występują trudności w utrzymaniu uwagi przez dłuższy czas na jednym ważnym zagadnieniu. W skrajnych przypadkach, gdy „niebezpieczne

myśli” utrzymywane są poza świadomością takiej osoby, ujawniają się tzw. konwersje, czyli bardzo charakterystycznie przemieszczone z psychiki problemy somatyczne. Lekarze rozkładają bezsilnie ręce, gdyż nie są w stanie ustalić właściwej diagnozy. Obrazu całości dopełnia nie tak rzadko typowe zjawisko: młoda dziewczyna wybiera sobie za partnera starszego mężczyznę lub obiektem (nieseksualnej w zapewnieniach) adoracji starszej pani staje się lekarz lub ksiądz. Zapisy skryptowe brzmią tu najczęściej tak: „moja wartość zależy od przede wszystkim od mojej atrakcyjności i seksualności”, „seks jest zły i grzeszny” lub „jeśli zaczął prawdziwie kochać, będę odrzucona lub zraniona” itp. Bioskrypt (tzw. „wiotki”) ujawnia wyraźną giętkość i proporcjonalność ciała, pewną nieustanną uwodźcieliskość w zachowaniu i motoryce, nadmierną dbałość o swój wygląd i atrakcyjność. Gdy wystąpią wyraźnie zaznaczone cechy patologiczne, w syndromie tym pojawiają się też problemy zdrowotne, które w kategoriach tradycyjnej medycyny trudno niejednokrotnie zidentyfikować.

Na koniec omówimy ostatni przypadek z tej kategorii, który nazwiemy tu DZIECKIEM ZDYSCYPLINOWANYM, choć określenie Dziecko Perfekcjonistyczne byłoby równie stosowne. Znamionuje charakter opatrywany mianem obsesyjno-kompulsywnego. Etiologia wskazuje na dokładną, sztywną, zdyscyplinowaną i trzymającą się ścisłych zasad opiekę rodzicielską oraz surowe wychowanie. Uczucia były spostrzegane przez dziecko jako złe i niestosowne. Osobę taką znamionuje nadmierny perfekcjonizm we wszystkim, czego się podejmuje, rutyna, sztywność i dogmatyczność myślenia, natręctwa myśli, potrzeba autorytetu, skłonność do wydawania jednoznacznych ocen moralnych i wypieranie uczuć. Żyje pod ciągłą presją oraz przymusem, że mogłaby robić rzeczy lepsze, jeszcze bardziej konieczne czy jeszcze

bardziej słuszne. Stąd skłonność do odkładania wielu spraw na później, aby potem zrobić je jeszcze lepiej. To człowiek nie tak rzadko uległy wobec przełożonych i bezwzględny wobec podwładnych. Tworzący nieustannie kłopoty, których pragnie uniknąć, a które później musi rozwiązywać. Odnosimy wrażenie, że sam stwarza sobie problemy, jakich łatwo przecież mógłby uniknąć. Często zamiast być osobą stanowczą – jest uparty, zamiast być elastyczny – jest nadmiernie uległy. Dąży nieustannie do nieosiągalnego dla niego „ideału”. Jest przekonany, że swoją skrupulatnością i nadmierną kontrolą uzyska poczucie bezpieczeństwa. Jego dewizą życiową jest więc **kontrola** i **dyscyplina**. Pierwowzorem takiej postaci jest bohater jednego z dokumentalnych filmów Krzysztofa Kieślowskiego „Z punktu widzenia nocnego portiera”, który w przepływie szczerości oświadcza: „moim hobby jest k o n t r o l !”. Hasła skryptowe wyrażają się stwierdzeniami: „muszę się kontrolować, gdyż mogę całkowicie stracić panowanie nad sobą”, „już nigdy nie popełnię kolejnego błędu”, „jestem wciąż nie taki, jakim powinienem być” itp. Bioskrypt (tzw. „bez miłości” lub „sztywny”) osoby dorosłej jest łatwo identyfikowalny. Sztywność ciała, nazywana jest w bioenergetycznej psychoterapii: „metalowym prętem”. Głowa uniesiona dumnie do góry. Napięcie w mięśniach długich i kręgosłupie. Silne naładowanie energetyczne we wszystkich peryferyjnych punktach ciała. Błyszczące oczy, dobrze zabarwiona skóra, żywość i gestykulacja w ruchach. Gdy jednak sztywność jest nasiloną, następuje zmniejszenie powyższych cech pozytywnych: koordynacja i wdzięk ruchu są zmniejszone, oczy tracą swój blask, a skóra może przybierać kolor błady lub szarawy.

Powyższe szkieletowe charakterystyki skrzywdzonych wewnętrznych dzieci nie wyczerpują całości wiedzy na temat problematyki charakterologicznej, przyczyn powstawania poszczególnych stylów charakteru, mechanizmów

kształtowania się odpowiadających im skryptów, ani tym bardziej nie tworzą pełnego, wyczerpującego opisu poszczególnych bioskryptów. Całości dopełnia fakt, że nie ma całkowicie czystych typów charakteru, tak jak nie ma dwóch bez reszty do siebie podobnych ludzi. Można co najwyżej stwierdzić, iż jeden ze wzorców okazuje się zazwyczaj bardziej wiodący od innego. Być może jest to jeden z czynników, który decyduje o tym, że ludzie są tak niepowtarzalni i różni nie tylko w swoim wyglądzie zewnętrznym, ale także pod względem psychicznym. Myliłby się ktoś, kto uważałby, że wystarczy na kogoś tylko spojrzeć i już zdefiniować jego styl funkcjonowania. Takie mity i iluzje pokutują czasem na temat zawodu psychologa. Rzeczywistość jest jednak znacznie bardziej złożona i zależna od dość szerokiego kontekstu niż najdoskonalszy nawet model poznawczy. Umowne wzorce „wewnętrznych dzieci naszej skrzywdzonej psychiki” są tu jedynie uproszczeniem, ale i zaproszeniem do lepszego ich poznawania. Trudno było ustrzec się wielu ułatwień i pojęcia niejako „na skróty”. Myślę jednakowoż, że przedstawiony opis może być wprowadzeniem do ciekawej, osobistej podróży każdego z nas.

Przyjrzelśmy się gromadce zaprezentowanych tu różnorodnych dzieci. Które z nich wydaje nam się najbliższe? Które z nich odnajdujemy w naszych uczniach? Jakie z nich wzbudza nasze współczucie lub, całkiem przeciwnie, wywołuje w nas uczucie irytacji lub niechęci? Jeżeli tak właśnie jest – to pewny znak, że możemy mieć z nim coś wspólnego. Gdy jednak żadne z nich nie budzi w nas choćby tylko najmniejszych reakcji, wystarczy odszukać w domowym albumie jedno ze zdjęć nas samych z okresu dzieciństwa. Takie, które lubimy najbardziej, albo które czymś wyróżnia się od pozostałych. Popatrzmy przez chwilę w całkowitym spokoju na to zdjęcie. Być może jako dorosłe

już teraz osoby mielibyśmy ochotę coś ważnego powiedzieć tej małej dziewczynce lub temu małemu chłopcu?... Co to mogłoby być? Znajdą się też zapewne osoby, które będą miały ochotę napisać list do tego dziecka. Nadawcą będzie dorosła już osoba, bogatsza o doświadczenia i przemyślenia wielu lat. Bardzo do tego namawiam.

Odnalezienie dziecka w nas samych, również tego czasem bardzo nieszczęśliwego i poranionego, bywa zabiegiem bardzo pomocnym, aby w swoim życiu można było spokojnie i pewnie pójść dalej, budować swoją przyszłość. Być bardziej kompetentnym nauczycielem. Odnaleźć właściwą drogę w labiryncie spraw i codziennych problemów, z którymi przychodzi nam się zmagać. Jest to droga prowadząca niejako do nas samych, do naszego wewnętrznego bezpiecznego domu. Dzięki niej możemy być bliżej siebie takimi, jakimi w swej istocie jesteśmy, a nie takimi, jak czasem, nawet wobec nas samych, wydaje nam się być. Może w każdym z nas jest jakieś zapomniane i zranione dziecko, ale też – pamiętajmy o tym – w każdym z nas istnieje dorosła siła, która pozwala nam z tego wyrosnąć. Tylko bowiem dorosła osoba jest w stanie dać oparcie dziecku. Stąd poszukiwanie relacji z wewnętrznym dzieckiem nosi w psychoterapii Johna Bradshawa nazwę *home-coming*, czyli powrotu do naszego wewnętrznego domu. Zwieńczeniem naszych poszukiwań może być mocne, dorosłe postanowienie, że od tej pory opiekujemy się naszym malcem, bo jak stwierdził Vladimir Holan: „Prawdę mówiąc, są dzieci i tylko dzieci”.

Jest jednak coś, do czego zdecydowanie nie namawiam. Jest to obwinianie naszych własnych rodziców za winy popełnione lub niepopołnione. Thomas Gordon w książce *Wychowanie bez porażek* pisze: „Zawsze fascynowało mnie obserwowanie, że rodzice w rozmowie na temat ich własnych ojców i matek, patrząc wstecz, widzą bez wahania ich

błędy lub ograniczenia; jednak będą się gwałtownie bronić przed zarzutem, że w odniesieniu do własnych dzieci podlegają tym samym błędom i temu samemu brakowi mądrości”. To uczy pokory. Za Bertem Hellingerem uważam, że rodziców należy przyjąć takimi jakimi są lub byli, nawet wtedy, gdy nie mieli nam nic do ofiarowania poza (tylko!) darem życia. Czy można sobie wyobrazić trudniejszą psychologicznie sytuację, gdy ktoś odrzuca i neguje swoich własnych rodziców? Osoba, która narzeka na rodziców, że dostała od nich za mało, albo nie to, czego oczekiwała, nie jest w stanie przyjąć od nich tego, co jej tak naprawdę dają, ani się z nimi rozstać jako dorosła już osoba. Często usiłuje też domagać się od innych ludzi tego, co przynależne jest tylko rodzicom. A to skazane jest zawsze na niepowodzenie. W ten sposób pozostaje wciąż wiecznym dzieckiem (łac. *puer aeternus*). Istnieje wiele takich przykładów, które odnaleźć możemy choćby w literaturze – od Piotrusia Pana, bohatera książki Jamesa Matthew Barry’ego, który nie chciał dorosnąć i przeniósł się do swojej wymyślonej krainy Nibylandii, jaka istniała tylko w jego wyobraźni, po Oskara Matzeratha, bohatera *Blaszanego Bębenka* Güntera Grassa, który na długo pozostał trzyletnim dzieckiem, nie chcąc zaakceptować praw rządzących światem ludzi dorosłych. Myślę, że współczesna psychologia zbyt łatwo popada w manierę tropienia i piętnowania „toksycznych rodziców” oraz rozprawiania się ze „zmową milczenia” wobec „czarnej pedagogiki” i „urazów dzieciństwa”. Nic dobrego z tego nie wynika, a jakże często nabiera charakteru najprawdziwszego „obwiniania samych ofiar” i każe wielu osobom pozostać tam, gdzie są, tj. w miejscu dziecięcej bezradności. Nerwica według Berta Hellingera jest niczym innym jak pewnym rodzajem kręcenia się w kółko. Powracaniem nieustannie do wczesnodziecięcych urazów, co samo w sobie nie pozwala pójść dalej w swoim rozwo-

ju. Należy znaleźć jakąś równowagę między tym, co było i tym, co jest. Jednak warto uświadomić sobie, że rozwiązania problemów zawsze tkwią w przyszłości, a nie w tym, co kiedyś było, i czego zmienić już nie możemy.

*Dziecko, któremu dodaje się odwagi,
uczy się wiary w siebie.*

*Dziecko, które jest traktowane tolerancyjnie,
uczy się cierpliwości.*

*Dziecko, które jest chwalone,
uczy się wartościowania.*

*Dziecko, które styka się ze szczerością,
uczy się sprawiedliwości.*

*Dziecko, które jest przyjaźnie traktowane,
uczy się przyjaźni.*

*Dziecko, które doświadczyło bezpieczeństwa,
uczy się zaufania.*

*Dziecko, które było kochane, chronione, obejmowane,
uczy się, czym jest miłość.*

*Dziecko, któremu okazano szacunek i zrozumienie,
czuje, że świat i społeczeństwo są jego domem.*

J. Konrad Stettbacher

Zaopiekujmy się więc naszym wewnętrznym dzieckiem, a wtedy będziemy jeszcze lepszymi nauczycielami i wychowawcami, bowiem jak zauważył William Saroyan: „Dziecko poszukuje dziecka w każdym, kogo spotka. Jeśli znajdzie je w dorosłym, podoba mu się ta osoba więcej niż inne”.

Komputer w szkole

*Komputer służy do tego, aby ułatwić pracę,
której bez niego w ogóle byś nie miał.*

Prawo Murphy'ego

Komputery stały się nieodłączną częścią rzeczywistości, narzędziem służącym pracy, rozrywce, a także nauce. Oczywiście wydaje się, że w szkole powinny pełnić znaczącą rolę, wspierając nauczyciela w procesie dydaktycznym. Czy rzeczywiście? A jeśli tak, to w jakim zakresie? Czy podłączony do światowej sieci komputer, zapewniający uczniowi dostęp do rzetelnej wiedzy i szczegółowych informacji, odsunie w cień nauczyciela?

Trzeba zauważyć, że większość technicznych wynalazków, jakie pojawiły się w wieku XX, próbowano od razu zaadaptować na potrzeby edukacji. W 1922 roku Thomas A. Edison mówił: „Film zrewolucjonizuje nasz system edukacyjny, w ciągu kilku lat zastępując w dużej mierze, jeśli nie całkowicie, tradycyjne książki”. W 1945 roku William Levenson napisał: „Przenośny odbiornik radiowy będzie tak popularny w klasie szkolnej jak obecnie tablica. Radio będzie zintegrowane ze szkolnym życiem jako medium edukacyjne”. Podobne deklaracje wygłaszano w odniesieniu do telewizji i wideo. Obecnie analogiczne sądy słyszymy w kontekście komputeryzacji procesu dydaktycznego.

Komputer–dydaktyk

Patrick G. Suppes rozpoczął eksperymentalne stosowanie komputerów w procesie nauczania już na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych (szkoła podstawowa w Brentwood w Kalifornii). Z badań, które przeprowadził na próbie 12 000 uczniów, wynika, że dzieci kształcone za pomocą komputera zapamiętały dwa razy więcej materiału niż pozostałe. Jednak do szkolnych pracowni komputery zaczęły trafiać na szerszą skalę po upowszechnieniu się i spadku cen komputerów osobistych, a więc dopiero w drugiej połowie lat osiemdziesiątych.

W Polsce, zgodnie z raportem Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z 2002 roku, do korzystania z komputera na lekcjach w roku 2001 było przygotowanych 122 959 nauczycieli. W chwili obecnej ministerialni eksperci oceniają, że należy przeszkolić jeszcze około 410 tysięcy nauczycieli. Powstaje wiele inicjatyw, które mają pomóc w realizacji tego celu (na przykład program „Intel – nauczanie ku przyszłości”, w ramach którego w 2003 roku miało być przeszkolonych około 30 tysięcy nauczycieli). Nie należy też zapominać, że wielu z nich samodzielnie zdobyło umiejętność obsługi komputera, a najmłodsza kadra jest w tym zakresie przygotowywana w ramach studiów wyższych. Dodatkowo istnieje presja odbywania szkoleń komputerowych, związana z wymogami awansu zawodowego nauczycieli. Dzięki tym programom szkoły mogą także liczyć na dofinansowanie lub całkowite sfinansowanie wyposażenia pracowni komputerowych. W takim przypadku jednym z warunków jest zwykle określona ilość nauczycieli przeszkolonych w zakresie obsługi komputera. Mimo to, według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, w 2001 roku tylko niespełna 12 proc. nauczycieli wykorzystywało komputer na prowadzonych przez siebie zajęciach. Taki stan rzeczy wynika głów-

nie z niedostatecznego wyposażenia polskich szkół w sprzęt komputerowy. W 2002 roku, w szkołach podstawowych na jeden komputer przypadało 44 uczniów, a w ponadpodstawowych różnych typów (gimnazja, licea, szkoły zawodowe) 22,6. Dla porównania, w Unii Europejskiej powyższy wskaźnik dla szkół podstawowych wynosi 13,2, a dla szkół średnich 8,6. Wyraźnie widać więc, że mimo wielu podjętych w naszym kraju działań, wskaźniki te wciąż są w Polsce średnio trzykrotnie wyższe niż w krajach unijnych.

Analiza danych statystycznych wskazuje wprawdzie na spore braki polskiej edukacji w kwestii możliwości wykorzystania komputera na zajęciach szkolnych, zarazem jednak zwraca uwagę na dynamiczne zmiany w tej dziedzinie i poprawę sytuacji z roku na rok. Kwestią czasu jest zatem osiągnięcie stanu, w którym każdy nauczyciel będzie miał możliwość wykorzystania komputera na lekcji. Dlatego ciekawa wydaje się analiza czynników warunkujących dydaktyczną skuteczność komputera oraz stosunku nauczycieli i uczniów do tego urządzenia.

W trakcie wielu badań i analiz udowodniono wysoką skuteczność komputera jako środka dydaktycznego. Edukacyjne programy komputerowe są poddawane ocenie i wiele z nich opatrzonych jest znakiem „środek dydaktyczny zalecany przez MEN”. Wydaje się jednak, że na rzeczywistą skuteczność komputera wpływ mają dwa główne czynniki. Po pierwsze, w dużej grupie uczniów komputer wyzwała wiele pozytywnych emocji, związanych z faktem, że jest urządzeniem wciąż do pewnego stopnia tajemniczym, fascynującym, otwierającym coraz to nowe możliwości. Praca z komputerem sama w sobie budzi u młodego człowieka dużo więcej ciekawości poznawczej niż praca z tradycyjnym podręcznikiem. Wiąże się to ze wzmocnieniem przyjemności płynącej ze zdobywania wiedzy tą drogą, co z kolei bezpośrednio wpływa na chęć uczenia się i łatwość przyswajania nowego materiału. Oczywiście trzeba

w tym miejscu powiedzieć także o budowie programów edukacyjnych i witryn internetowych, znacząco różniących się od tradycyjnych podręczników (łatwość podążania za dowolnie obranym tokiem myślowym dzięki odpowiedniej sieci powiązań pomiędzy poszczególnymi zagadnieniami), jednak ma to raczej drugorzędne znaczenie. Rozwiązania te są bowiem oparte na teorii nauczania programowanego, która była wdrażana jeszcze przed powstaniem komputerów osobistych. Skonstruowane na jej użytek tzw. maszyny dydaktyczne, przez wielu uważane za przodków komputerów na gruncie edukacyjnym, nigdy nie znalazły szerokiego zastosowania. Przyjmując powyższe założenie należałoby stwierdzić, iż w momencie, w którym komputery upowszechnią się całkowicie, staną się takim samym domowym „meblem”, za jaki obecnie można uznać radio czy telewizor, a ich dydaktyczna skuteczność znacząco spadnie. Należy jednak wydobyć drugi zasadniczy czynnik, który ową skuteczność warunkuje.

Gry komputerowe uczą

Ludzie zawsze mieli tendencję do stwarzania sobie alternatywnej rzeczywistości wobec otaczającego ich świata. Pierwotnie zapewne uciekali w krainę marzeń i przenosili ją równie często na ściany swoich jaskiń, jak i w sytuacje realnego życia. Gdy pojawiło się pismo, doznań związanych z ucieczką od realnej rzeczywistości zaczęły dostarczać ludziom powieści. Dzięki rozwojowi techniki do tej listy dołączyły takie wynalazki jak radio i telewizja, a następnie komputer i Internet. Należy przy tym zauważyć, że o ile główny bohater w książkach, audycjach radiowych lub w telewizji to zawsze „on”, w przypadku komputera (a szczególnie gier komputerowych) to zwykle „ja”. Czytelnik powieści mógł

się oczywiście w jakimś stopniu utożsamiać z jej bohaterem, niemniej zawsze był tylko **obserwatorem** dziejącej się akcji. W grze komputerowej odbiorca wciela się w rolę **głównego bohatera** i ma (przynajmniej pozorny) wpływ na bieg akcji. Doskonale obrazują to dialogi dzieci grających w kawiarenkach internetowych w brutalne strzelaniny FPP⁷⁰. Osoba nie mająca wcześniej styczności z techniką komputerową byłaby zapewne mocno zaskoczona, widząc młodego człowieka, który siedzi przed ekranem komputera i wykrzykuje raz po raz hasła w stylu „uciekam”, „zabili mnie”, czy „zaraz cię zabiję”. „**Ja**” uciekam, „**mnie**” zabili. Warto zauważyć, że w zależności od rodzaju gry i punktu widzenia na wykreowaną przez nią rzeczywistość, owo „ja” dostarcza bardzo różnych wrażeń. Na przykład w strzelaninach FPP może oznaczać postać żyjącą w tym alternatywnym świecie – gdzie tak naprawdę jesteśmy jedyną istotą, która ma prawo do życia, wszystkich innych należy wyeliminować. Z kolei w grach typu „role playing”⁷¹, rozbudowanych dodatkowo o możliwości zdobywania doświadczenia i uczenia się, mamy możliwość wchodzenia z innymi równorzędnymi nam i często przyjaznymi postaciami. Natomiast w grach strategicznych⁷² wcielamy się w postać wszechmocnego władcy, który musi zadbać o każdy aspekt podległego mu państwa (finanse, surowce, pożywienie, wyposażenie ludzi, szkolenie armii, itp.), aby móc odeprzeć ataki przeciwników, a w finale samemu stoczyć zwycięską bitwę.

⁷⁰ FPP (ang. First Person Perspective) – gry komputerowe, których akcja rozgrywa się w kreowanym przez komputer trójwymiarowym świecie, widzianym przez gracza z perspektywy bohatera.

⁷¹ Role Play Game – komputerowa odmiana gier fabularnych, w których gracze wcielają się w wybrane postacie (np. bohaterskich rycerzy, łuczników, magów) i penetrują kompletne, posiadające opisaną dokładnie historię i geografię, fantastyczne światy.

⁷² Korzenie gier strategicznych sięgają sztabowych gier wojennych. Zadaniem gracza jest odpowiednie zarządzanie podległym mu wirtualnym światem. Możemy wśród nich znaleźć tytuły, w których najmocniej zaakcentowany jest właśnie aspekt prowadzenia wojny, lub takie, gdzie najważniejsza jest strona ekonomiczna rozgrywki.

Wszechwładność bohatera w tego typu grach można często porównywać wręcz z tą posiadaną przez Boga. Żadnych złudzeń pod tym względem nie pozostawia gra *Black & White*, w której jesteśmy istotą wszechmocną, mieszkającą w wybudowanej przez wiernych świątyni.

Dlaczego jednak odwołujemy się do tematyki gier komputerowych w kontekście szkolnych zastosowań komputerów? Otóż większość programów dydaktycznych jest tworzonych w konwencji gry komputerowej. Jak pisze M. Modzelewski, „podstawowym rodzajem programów dydaktycznych przeznaczonych dla dzieci powinny być gry komputerowe. Dają one największą swobodę kreacji. Najważniejsze zalety gier komputerowych to:

- motywacja, ukierunkowanie na zainteresowania, możliwość wykreowania świata gry zgodnego z oczekiwaniami dzieci;
- możliwość dowolnego kształtowania jawnych (zgodnych ze scenariuszem gry) i ukrytych (dydaktycznych, terapeutycznych) celów programu, tym samym sprowadzenie pracy dydaktycznej i nauki do zabawy;
- wykorzystanie rywalizacji jako ważnego bodźca motywacyjnego; zadowolenie dziecka z sukcesu (zwycięstwa w grze) jest na ogół silniejsze, niż z udanego wykonania wielokrotnie powtarzanego ćwiczenia”⁷³.

Internetowa rzeczywistość

Zwolennicy wprowadzenia komputera do procesu dydaktycznego wskazują także na edukacyjną wartość Internetu. Przejawia się ona nie tylko w możliwości znalezienia tam praktycznie każdej informacji, ale również w nabywaniu umiejętności

⁷³ M. Modzelewski, *Klasyfikacja i kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych*, [w:] J. Łyszczuk (red.) *Komputer w kształceniu specjalnym*, WSiP, Warszawa 1998, s. 33.

jej wyszukania, analizy i selekcji. Internet stwarza ponadto okazję do nieskrępowanego kontaktu z innymi jego użytkownikami na całym świecie, a co za tym idzie, do międzykulturowej wymiany poglądów i doświadczeń. W rzeczywistości, którą oferuje nam Internet, również to my jesteśmy głównymi bohaterami, choć być może nie doznajemy tego w sposób tak realny, jak w przypadku gier komputerowych. Zacytujmy dra Marka Griffithsa: „Sieć jest źródłem alternatywnej rzeczywistości oraz daje poczucie anonimowości. Wciągnięcie się w taką rzeczywistość może prowadzić do odmiennych stanów świadomości, które same w sobie mogą przynosić satysfakcję, zarówno psychiczną jak i fizyczną”⁷⁴. Derrick de Kerckhove wprowadza tu termin „inteligencja otwarta” – nową kategorię poznawczą oznaczającą „quasi-organiczne środowisko milionów ludzkich umysłów pracujących jednocześnie nad wszystkim, z którego wszystko jest potencjalnie ważne dla wszystkich”⁷⁵.

A zatem w każdym przypadku kontaktu z komputerem mamy poczucie bycia sprawcą wydarzeń, a nie tylko biernym obserwatorem. Alternatywna rzeczywistość kreowana przez programy komputerowe i Internet jest dużo bardziej atrakcyjna i niejako „bardziej rzeczywista” niż ta, którą oferują formy nauczania tradycyjnego (podręczniki szkolne).

Relacja człowiek – komputer

W tym miejscu pojawia się zarys pewnej specyficznej relacji pomiędzy komputerami a ich użytkownikami. Derrick de Kerckhove pisze wręcz: „Wydaje się, że nadchodzi oto moment, w którym relacja człowiek-komputer zostaje

⁷⁴ M. Griffiths, *Internet Fuels other Addiction*, [w:] <http://www.studentbmj.com/backissues/11999/letters/428x.html>.

⁷⁵ D. de Kerckhove, *Inteligencja otwarta*, Wydawnictwo Mikom, Warszawa 2001, s. 21.

odwrócona. Tak wygodnie było twierdzić, iż technika rozszerza możliwości naszego organizmu; mniej jednak wygodnie jest przyznać, że organizm stał się dodatkiem do techniki. Ale tak właśnie się dzieje, ponieważ coraz więcej ciała jest „tam” (w rzeczywistości wirtualnej, kreowanej przez komputery i Internet – przyp. autorów), tak dużo jest go „tam”, że zupełnie zmieniła się równowaga między tym co jest „tam”, a tym, co jest „tu”. Nietrudno dostrzec, że przekształcamy się w organiczne jądro lub organiczny dodatek do naszych cudownie wymyślnych komputerów. Nadszedł więc czas, żeby zadać sobie pytanie, czy podobna nam się taka perspektywa?”. Z kolei Sławomir Łukasza pisze o grach komputerowych, że „stanowią one ważny składnik naszego zindustrializowanego i skomputeryzowanego świata. Przede wszystkim jednak są one istotnym elementem życia milionów młodych ludzi, dla których interakcja z cyfrowymi światami stanowi często o sensie ich istnienia”⁷⁶. Próbuując wyjaśnić genezę powyższego zjawiska można powołać się między innymi na Kurta Lewina, który już w latach trzydziestych XX wieku zauważył, że fakty niepsychologiczne mają istotny wpływ na fakty psychologiczne. Innymi słowy, nasze fizyczne otoczenie, a w szczególności jego organizacja, kształtuje naszą świadomość. Według Lewina, jeśli jakieś przedmioty czy zjawiska fizyczne istnieją w naszym otoczeniu wystarczająco długo, to stają się one częścią naszej rzeczywistości psychologicznej, przedłużeniem nas samych. Obecnie w nieco kontrowersyjny sposób myśl tę rozwinął Derrick de Kerckhove, stwierdzając, że człowiek współczesny powoli staje się cyborgiem. Otaczające go media pełnią rolę swego rodzaju „proteż” dla jego zmysłów, pozwalając mu uczestniczyć w wydarzeniach rozgrywających się z dala od niego. De Kerckhove twierdzi przy tym, że uzależniamy się od tych

⁷⁶ Tamże, s. 34-35.

„protez” i większość ludzi nie wyobraża sobie bez nich życia. Niewątpliwie komputer to jedna z czołowych „protez”.

Idąc dalej tym tropem, warto przytoczyć słowa B. Reevesa i C. Nassa, według których ludzie odnoszą się do mediów jak żywych istot: „Traktujemy komputery, telewizję i nowe media tak jakby były prawdziwymi ludźmi i miejscami [...] słowo *interfejs*⁷⁷ okazuje się szczególnie przydatne przy opisie relacji ludzie – media. Ta naturalna reakcja społeczna daleko wykracza poza przypadkowe słowa, które wykrzykujemy pod adresem telewizora czy też gorączkowe prośby skierowane do komputera, by pomógł odzyskać utracone dane”. Jak możemy dowiedzieć się z informacji zawartej na jednej ze stron internetowych, badacze ze Stanowego Uniwersytetu Pensylwania przeanalizowali zachowania studentów uniwersytetu, którzy korzystają z 800 terminali komputerowych. Okazało się, że użytkownicy często pozostają „wierni” jednej lub dwóm maszynom i są gotowi czekać żeby z nich skorzystać, nawet jeśli inne komputery są wolne. Według Shyam Sundara „To, że traktujemy komputery jakby miały uczucia – pomimo tego, że doskonale wiemy, że zostały zaprogramowane przez ludzi – jest dobrze udokumentowane. Tendencja ta umocniła się wraz z popularyzacją Internetu. Coraz częściej postrzegamy maszyny jako źródło informacji, a nie tylko przekątnik. Z tego powodu przypisujemy im cechy społeczne i traktujemy jak autonomiczne byty”⁷⁸.

Wiele osób otwarcie przyznaje się do tego, że mówi do swojego komputera, złości się na niego, dziękuje mu, itp. Komputer, a w szczególności ten podpięty do ogólnosiwiatowej sieci, pełni dla wielu osób rolę doradcy, pośrednika,

⁷⁷ Interfejs (ang. interface) – ogólnie można określić jako część danego obiektu widoczną na zewnątrz dla innych obiektów. Jej zadaniem jest umożliwienie im współpracy np. komunikacji czy wykorzystania innych, umieszczonych wewnątrz właściwości obiektu.

⁷⁸ <http://www.cyberforum.edu.pl/newsy.php3?ITEM=61>

czy zaawansowanego narzędzia do rozrywki. Z Internetem można „podzielić się” najintymniejszymi przeżyciami, publikując tam tzw. „blogi” czyli internetowe pamiętniki lub utrzymywać za jego pośrednictwem kontakty z ludźmi z całego świata. Kontakty te mają jednak często pewną szczególną cechę – nie istnieją poza Internetem, a próby przeniesienia ich do realnej rzeczywistości kończą się zwykle zerwaniem. Wynika to między innymi z poczucia bezpieczeństwa i anonimowości, jaką daje internetowa komunikacja. Powstaje pytanie, czy taką komunikację można traktować nadal jako międzyludzką.

Oczywiście powyższe zjawiska nie dotyczą wszystkich użytkowników komputerów. Wiele zależy od ilości czasu spędzanego przy komputerze, a także od profilu jego zastosowań. Prawdopodobnie istnieje jednak związek między intensywnością relacji z komputerem a spojrzeniem na jego rolę w życiu człowieka, w tym w edukacji. Dlatego można pokusić się o pewną klasyfikację nauczycieli i uczniów korzystających z komputera, jako kryterium przyjmując jakość opisanej powyżej relacji. Wydaje się, że można wyróżnić następujące cztery typy relacji człowiek-komputer:

- **relacja lękowa** – osoby obawiające się komputerów, często nie posiadające umiejętności ich obsługi;
- **relacja narzędziowa** – osoby, dla których komputer jest tylko narzędziem, maszyną – brak cech relacji osobowej;
- **relacja optymalna** – osoby traktujące komputer jako coś więcej niż tylko zwykłą maszynę – pojawiają się pewne cechy relacji osobowej, nie ma to jednak wpływu na jakość rzeczywistych relacji z innymi ludźmi; wydaje się, iż jest najczęstszy spośród występujących typów relacji komputer-człowiek;
- **relacja „osobowa”** – osoby, dla których relacja z komputerem jest najważniejsza – relacje z innymi ludźmi

ulegają osłabieniu, występuje przecenianie roli i możliwości komputerów w życiu człowieka (w tym w edukacji), często dochodzi do uzależnienia od komputera.

Analizując dydaktyczne możliwości komputera należy stwierdzić, iż osoby z grupy pierwszej i drugiej (relacja lękowa i narzędziowa) nie będą prawdopodobnie w stanie w pełni ich docenić i wykorzystać. Z kolei osoby z grupy ostatniej będą przeceniać rolę komputera w edukacji, co jest równie – jeśli nie bardziej! – niebezpieczne. Najkorzystniejsza jest relacja optymalna, występująca u ludzi z trzeciej grupy.

Możność zewnętrzna i wewnętrzna

Uzasadniając powyższe stanowisko, dobrze jest odwołać się do koncepcji czynu Tadeusza Kotarbińskiego. Otóż, aby czyn mógł zaistnieć, musi wytworzyć się możność zewnętrzna, w postaci odpowiednich warunków otoczenia (np. miejsca, zaplecza sprzętowego czy finansowego) oraz możność wewnętrzna w postaci odpowiednich predyspozycji sprawcy (umiejętności, motywacja, itp.). Koncepcję tę na grunt komputeryzacji procesu dydaktycznego przenosili już między innymi Władysław P. Zaczyński oraz M. Tanaś z Uniwersytetu Warszawskiego.

W tym przypadku możność zewnętrzna to obecność odpowiednio wyposażonych pracowni komputerowych w szkołach. Wydaje się, iż w obecnych warunkach nie jest ona w Polsce spełniona w wystarczającym stopniu. Jest to jednak kwestia czasu. Dużo ciekawsza wydaje się kwestia możliwości wewnętrznej, którą daje się w istocie sprowadzić do opisanej wcześniej relacji użytkownika z komputerem. Z doświadczeń własnych

oraz z danych ministerialnych wynika, że liczba osób nie posiadających umiejętności obsługi komputera wśród nauczycieli i uczniów jest znikoma i wciąż maleje. Stąd też niewiele jest osób podchodzących do tego urządzenia w sposób lękowy. Jednak samo opanowanie umiejętności obsługi komputera nie jest dostatecznym warunkiem do zaistnienia możliwości wewnętrznej. Potrzebne jest jeszcze odpowiednie nastawienie i właściwa relacja. Osoby traktujące komputer jedynie jako bezduszne narzędzie pracy mogą nie zauważyć jego edukacyjnych walorów i niekoniecznie będą chciały widzieć go na stałe w procesie dydaktycznym. Z kolei relacja zbyt głęboka owocuje pojawianiem się projektów zmierzających do całkowitego zastąpienia nauczyciela-człowieka przez komputer, ewentualnie zastąpienia obecnych form nauczania poprzez nauczanie na odległość – za pośrednictwem komputerów i Internetu. W koncepcjach tych widać wyraźnie tendencję autorów do przeceniania jakości relacji pomiędzy komputerem a człowiekiem przy jednoczesnym lekceważeniu znaczenia więzi międzyludzkich. Nie można przecież zapomnieć, jak istotne znaczenie wychowawcze dla prawidłowego rozwoju osobowości dziecka ma funkcjonowanie w grupie rówieśniczej oraz bezpośredni kontakt ucznia z nauczycielem. Tymczasem we wspomnianych powyżej projektach czynniki te uległyby znacznej degradacji, jeśli nawet nie całkowitemu zlikwidowaniu.

Pułapki komputeryzacji

Nadmierny zachwyt nad edukacyjnymi możliwościami komputerów prowadzi czasem do tworzenia planów mających na celu uczynienie z nich jedyne go środka dydaktycznego i całkowitego wyeliminowania tradycyjnych

zeszytów czy podręczników. W Stanach Zjednoczonych projekty takie zaczęto nawet wprowadzać w życie, okazały się jednak całkowitym niewypałem. Clifford Stoll w książce *High Tech Heretic* opisuje eksperyment polegający na tym, że w jednej ze szkół zakupiono dla wszystkich uczniów odpowiednio oprogramowane komputery przenośne, które miały zastąpić uczniom ich podręczniki i zeszyty. W założeniu twórców miało to obniżyć koszty oraz usprawnić proces dydaktyczny. Niestety, okazało się, że koszty wzrosły. Wprawdzie nie trzeba już było kupować nowych podręczników i zeszytów, ale oprogramowanie do komputerów wcale nie okazało się od nich tańsze, a doszły koszty serwisowania mocno eksploatowanego sprzętu. Ponadto laptopy okazały się łakomym kąskiem dla złodziei, przez co szkoła musiała wprowadzić dodatkowe opłaty dla rodziców na ubezpieczenie komputerów (10-15 dolarów miesięcznie). Gdy dzieci szły z laptopami do szkoły lub wracały z nimi do domu, dla bezpieczeństwa musieli towarzyszyć im dorośli. Równocześnie przebieg zajęć dydaktycznych ucierpiał wskutek całkowitej komputeryzacji pomocy szkolnych. Nauczyciele, początkowo entuzjastycznie nastawieni do projektu, po jakimś czasie jego trwania projektu przyznali, że komputery rozpraszały dzieci. Często zdarzało się, że uczeń w trakcie lekcji zajmował się grą, zamiast słuchać nauczyciela. Ciągły i niczym nieograniczony dostęp do Internetu zaowocował tym, że uczniowie częściej kopiowali gotowe, znajdujące tam pomysły lub całe prace. W końcu samo wprowadzenie do lekcji przy zastosowaniu tradycyjnych środków nauczania zajmowało kilkanaście sekund (zajęcie miejsca, wyjęcie i otwarcie książek i zeszytów), zaś w przypadku laptopów trwało kilka minut. Po zajęciu miejsca uczeń musiał przecież wyjąć komputer, włączyć go, poczekać na wgranie się systemu operacyjnego, uruchomić potrzebne oprogramowanie,

otworzyć określone pliki. Do tego często okazywało się, że jeden z uczniowskich komputerów odmawia współpracy i potrzebna jest pomoc techniczna.

Oczywiście powyższe rozważania nie zmierzają do wniosku, aby nie wprowadzać komputera do procesu nauczania. Jego walory edukacyjne są niezaprzeczalne. Ważne jest jednak, aby nie odbiło się to negatywnie na jakości tego procesu. Pokusa zastąpienia form tradycyjnego nauczania nauczaniem na odległość wydaje się dla wielu nie do odparcia. Niczym nieograniczona indywidualizacja kształcenia, zarówno odnośnie do treści jak i do czasu, a także likwidacja kosztów związanych z utrzymaniem sal lekcyjnych wydają się mocnymi argumentami. Z drugiej jednak strony, zmiany spowodowane obecnością komputera w procesie dydaktycznym w szczególny sposób dotykają relacji międzyludzkich. Wymaga to znalezienia „złotego środka” dla rozszerzenia istniejącej dotychczas relacji nauczyciel-uczeń o nowy element – komputer. W tym celu należy podkreślić istotę podmiotowości nauczania oraz wychowania (a nie tylko kształcącej) rolę nauczyciela. Nacisk na rozwój intelektualny nie może przesłonić potrzeby kształtowania osobowości i psychiki młodego człowieka na warsztatach integracyjnych i adaptacyjnych, na zajęciach poświęconych twórczości, efektywnej komunikacji czy asertywności. Niestety, tylko nieliczne placówki organizują tego typu szkolenia. A przecież przy postępującej dominacji komputerów mogą one stworzyć istotną i bardzo cenną przeciwwagę dla wszechobecnych mediów elektronicznych. Na takich warsztatach komputer to środek zbędny, a nawet szkodliwy, natomiast ważna jest zasada pracy w małych grupach, pod okiem odpowiednio przygotowanego (również pod względem psychologicznym) wychowawcy. Ta forma doskonale sprawdza się w kształceniu na poziomie akademickim, przy czym studenci mający w toku studiów zajęcia

o charakterze warsztatów umiejętności interpersonalnych, wyraźnie lepiej radzą sobie zarówno w sytuacjach związanych z nauką, jak i z życiem codziennym.

Nic nie zastąpi człowieka

W odniesieniu do typowych szkolnych lekcji również należy znaleźć pewien optymalny model wykorzystania komputera. Chociaż – dzięki sieci Internet – możliwe jest nauczanie na odległość i tradycyjne zajęcia klasowe mogą wydać się zbędne, znów nie należy zapominać o roli grupy rówieśniczej i wychowawczym aspekcie bezpośredniego kontaktu z nauczycielem. Za pomocą odpowiednio oprogramowanego komputera można wprowadzić symulować niemal każde doświadczenie naukowe, nie należy jednak całkowicie rezygnować z dotychczasowych szkolnych laboratoriów, gdzie uczeń mógłby w „realnej”, a nie wirtualnej rzeczywistości poznawać prawa fizyki, chemii, czy biologii. To samo dotyczy możliwości organizowania różnego rodzaju wycieczek do rzeczywistych miejsc – historycznych, związanych ze sztuką, albo na łono natury. Lekcje w całości oparte na komputerach powinny ograniczyć się jedynie do zajęć mających na celu alfabetyzację uczniów w tej dziedzinie – a więc nauki korzystania z komputera i Internetu.

Można więc podzielić przedmioty szkolne na trzy grupy. W pierwszej z nich obecność komputera na lekcjach jest zbędna. Należą do niej wspomniane wyżej zajęcia warsztatowe i, na przykład, wychowanie fizyczne. Nie ma tu możliwości wykorzystania nauczania na odległość, bez rzeczywistej obecności nauczyciela i grupy rówieśniczej. Na pierwsze miejsce wysuwa się własna aktywność uczniów, ich współpraca w grupie oraz z nauczycielem. Komputer

w tym przypadku stanowiłby element zakłócający prawidłowe relacje.

Druga grupa to przedmioty dotyczące alfabetyzacji komputerowej. Można dyskutować, na ile wymagają one odpowiednich pracowni, a na ile mogą odbywać się na zasadzie kształcenia na odległość. Wydaje się, że początki nauki byłyby łatwiejsze do realizacji na terenie szkoły, w odpowiednio przygotowanej sali dydaktycznej. Natomiast po nabyciu przez ucznia podstawowych umiejętności przedmioty te mogłyby być nauczane na odległość. Być może jednak rozwój technik komputerowych i systemów operacyjnych połączony z upowszechnianiem się komputera zaowocuje w przyszłości brakiem konieczności realizacji tego elementu (tak jak obecnie zbędne jest nauczanie obsługi magnetofonu czy telewizora). Pozostanie jedynie nauka wyszukiwania, selekcji i prawidłowego odbioru informacji dostarczanych przez Internet i programy komputerowe.

Trzecia grupa zajęć obejmuje w zasadzie wszystkie pozostałe przedmioty znane z obecnego procesu dydaktycznego – zarówno humanistyczne, jak i ścisłe. W ich przypadku, nie rezygnując z możliwości wykorzystania komputera, powinno się zachować pewne elementy tradycyjnego kształcenia. Część zajęć mogłaby się odbywać z udziałem komputera i Internetu, być może nawet na odległość – poza klasą szkolną. Jednakże należałoby zarezerwować również czas na tradycyjne spotkania na terenie szkoły, gdzie w grupie rówieśniczej, wraz z nauczycielem, możliwa byłaby dyskusja, wymiana doświadczeń i przeprowadzanie rzeczywistych, a nie wirtualnych eksperymentów.

Powyższą koncepcję procesu dydaktycznego trzeba poddać dalszym rozważaniom i stworzyć na jej użytek odpowiednie programy nauczania. W tej chwili jest ona wprawdzie jeszcze kwestią przyszłości, ale przy obecnym tempie rozwoju techniki i silnych trendach komputeryzacji

każdej dziedziny życia – przyszłości najbliższej. Zastosowanie powyższej formy kształcenia z użyciem komputera i Internetu pozwoli na pełne wykorzystanie możliwości nowoczesnych środków dydaktycznych przy jednoczesnym wyeliminowaniu niebezpieczeństwa depersonalizacji procesu nauczania.

Komputery stają się nieodłącznym fragmentem szkolnej rzeczywistości. Problem tylko w tym, aby ich obecność wykorzystać w sposób optymalny, który tę rzeczywistość wzbogaci i urozmaici, a nie zdegraduje. To jedno z ważnych zadań, jakie staje przed naszym systemem edukacyjnym i przed samym nauczycielem.

Bibliografia

- Babiuch M., *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów*, WSiP, Warszawa 2002.
- Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1987.
- Berne E., *Seks i kochanie*, KiW, Warszawa 1994.
- Berne E., „Dzień dobry”...i co dalej? *Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998.
- Berne E., *A Layman's Guide to Psychiatry and Psychoanalysis*, New York 1968.
- Berne E., *Principles of Group Treatment*, New York 1966.
- Berne E., *The Structure and Dynamics of Organizations and Groups*, New York 1966.
- Berne E., *Transactional Analysis in Psychotherapy*, New York 1961.
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2003.
- Bradshaw J., *Powrót do swego wewnętrznego domu. Jak odnaleźć i otoczyć opieką swoje wewnętrzne dziecko*, Wydawnictwo MEDIUM, Warszawa 1995.
- Christopher C.J., *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, GWP, Gdańsk 2004.
- Ciało i charakter. Diagnoza i strategie w psychoterapii somatyczno-charakterologicznej*. Antologia, (red.) Jacek

- Santorski, Agencja Wydawnicza J. Santorski & Co., Warszawa 1995.
- Danielewska J., *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, WSiP, Warszawa 2002.
- Dziekanowski Cz., *Człowiek wygrany w psychologii humanistycznej* (rozdz. I, *Berne i jego analiza transakcyjna*), Wyd. UW, Białystok 1988, s. 9-54.
- Ernst K., *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić?* WSiP, Warszawa 1991.
- Filipczuk H., *Kłopoty z jedynakami*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Freed A., Freed M., *Być przyjacielem i mieć przyjaciół. Skuteczne techniki wyrabiania własnej wartości*, WSiP, Warszawa 1993.
- Guesin S., Hennessy E., *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*, GWP, Gdańsk 2004.
- Grzesiuk L., *Zaburzenia zachowania w ujęciu analizy transakcyjnej*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej*, (red.) Maria Szostak, Wydawnictwo UW, Warszawa 1980, s. 141-159.
- Harris T.A., *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, IW PAX, Warszawa 1987.
- Hauk D., *Łagodzenie konfliktów w szkole i w pracy z młodzieżą. Poradnik do treningu mediacji*, JEDNOŚĆ, Kielce 2004.
- Herbert M., *Rozwój społeczny ucznia*, GWP, Gdańsk 2004.
- Heyne D., Rolings S., *Niechęć do szkoły*, GWP, Gdańsk 2004.
- Jacućńska M., *Pierwsze lata życia jedynaków*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych. Warszawa 1983.
- Jagięła J., *Wstęp do analizy transakcyjnej. Przewodnik dla studentów pedagogiki społecznej*, Wyd. WSP, Częstochowa 1992.

- Jagiela J., (red.) *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wyd. WSP, Częstochowa 1997.
- Jagiela J., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Wydawnictwo RUBIKON, Kraków 2004.
- Jagiela J., *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wyd. Nauczycieli, Kielce 2004.
- Jagiela J., *Trudny uczeń w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Wydawnictwo RUBIKON, Kraków 2005.
- Jagiela J., *Jedynak w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Wydawnictwo RUBIKON, Kraków 2006.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wyd. REBIS, Poznań 1994.
- Johnson S., *Przemiana charakterologiczna cud ciężkiej pracy*, Agencja Wydawnicza J. Santorski & Co., Warszawa 1993.
- Johnson S., *Humanizowanie narcystycznego stylu*, Agencja Wydawnicza J. Santorski & Co., Warszawa 1993.
- Johnson S., *Osobowość symbiotyczna i jej leczenie*, Agencja Wydawnicza J. Santorski & Co., Warszawa 1993.
- Johnson S., *Style charakteru*, Zys i S-ka. Poznań 1994.
- King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2003.
- Klimowicz G., *Przeciwko bezradnej samotności*, NK, Warszawa 1988.
- Krzemiński I., *Co dzieje się między ludźmi?* Wyd. Naukowe i Literackie OPEN, Wyd. Jacek Santorski & Co., rozdz. 3, *Analiza transakcyjna Erica Berne'a, czyli w co ludzie grają (i dlaczego)*, s. 84-122.
- Kümpel M., *Jedynak*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2004.
- Lenhardt V., *L'analyse transactionnelle*, Retz. Paris 1980.
- Lowen A., *Duchowość ciała*, Agencja Wydawnicza J. Santorski & Co., Warszawa 1991.

- Lowen A., *Narcyzm zaprzeczenie prawdziwemu Ja*, Agencja Wydawnicza J. Santorski & Co., Warszawa 1995.
- Paul-Cavallier F.J., *Wizualizacja. Od obrazu do działania*, Dom Wyd. REBIS, Poznań 1992.
- Pawłowska R., Jundził E., *Pedagogika człowieka samotnego*, GWSH, Gdańsk 2000.
- Pitkeathley J., Emerson D., *Jedynacy*, J. Santorski & Co., Agencja Wydawnicza. Warszawa 1995.
- Rembowski J., *Jedynactwo dzieci w domu i w szkole*, Ossolineum 1975.
- Richardson R.W., Richardson L.A., *Najstarsze, średnie, najmłodsze*, GWP, Gdańsk 1999.
- Rogooll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989.
- Samek T., *Wprowadzenie do Analizy Transakcyjnej*, CTA, Kraków 1991.
- Samek T., *Analiza Transakcyjna*, CTA i Wyd. Zakonu Pijarów, Kraków 1993.
- Siek S., *Autopsychoterapia*, ATK, Warszawa 1985, s. 278-295.
- Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, GWP, Gdańsk 2005.
- Suchańska A., *Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze*, w: *ABC psychologicznej pomocy*, Jacek Santorski (red.) J. Santorski & Co., Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993, 71- 85.
- Szymanowska E., Sękowska M., *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
- Tryjarska B., *Skrypty życiowe małżonków a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*, Wyd. UW, Warszawa 1995.
- Tyszkowa M., *Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo*, w: *Rozwój dziecka w rodzinie i poza nią*, (red.) M. Tyszkowa, Poznań 1985.

Woollams S., Brown M., Huige K., *Transactional Analysis*,
Huron Velly Institute, 1978.

Zborowski J., *Uczeń – jedynak*, WSiP, Warszawa 1975.

Zborowski J., *Problem jedynactwa w rodzinie*, w: *Rodzina
i dziecko*, (red.) M. Ziemska, PWN, Warszawa 1986.

Jarosław Jagieła

Komunikacja w szkole

Krótki poradnik psychologiczny

Ten poradnik jest ciekawą wędrowką po różnorodnych aspektach procesu komunikacji w szkole, w towarzystwie wyimaginowanego modelu nauczyciela „A” i jego typowego ucznia „B”. Jak ustrzec się błędów porozumiewania się ze sobą? Jak rozszyfrować gry psychologiczne w relacjach uczeń – nauczyciel i odkryć prawdziwe intencje? Jak pokonywać bariery komunikacyjne? Na te i inne pytania próbuje odpowiedzieć autor publikacji, bazując na teorii analizy transakcyjnej.

format: 125x190, str. 72, **Rubikon**

cena: 9,50 zł



Jarosław Jagieła

Trudny uczeń w szkole

Krótki przewodnik psychologiczny

Wiele wskazuje na to, że liczba uczniów trudnych będzie systematycznie wzrastać, co oznacza jednocześnie, że wzrośnie zapotrzebowanie na w pełni profesjonalnych nauczycieli – wychowawców i pedagogów. Z reguły, zanim dojdzie do pełnych dramatyzmu sytuacji, np. przemocy fizycznej, nie tylko między uczniami, ale też agresji wobec samych nauczycieli, tolerujemy lub wręcz bagatelizujemy różnego rodzaju incydenty. Te drobne z pozoru, wymowne sygnały uruchamiają proces, który powinniśmy przerwać. Autor wskazuje, jak podjąć od razu mądre i zdecydowane działania, oparte na praktycznej wiedzy psychologicznej.

Format 125x190, str. 120, **Rubikon**

Cena 12,50 zł





118

Jarosław Jagieła

Jedynak w szkole

Krótki przewodnik psychologiczny

Bycie jedynakiem oznacza bardzo szczególne i odmienne doświadczenie dzieciństwa, które rzutuje później na całe dorosłe życie. Dzieciństwa w dużym stopniu samotnego i skazanego na nieustanne wręcz bycie wśród dorosłych i spełnianie ich oczekiwań. Choć sytuacja życiowa i wychowawcza jedynaka jest pod wieloma względami trudniejsza od dzieci mających rodzeństwo, to nie musi on być w przyszłości człowiekiem

nieprzystosowanym do współżycia z innymi ludźmi.

Autor wskazuje jak nauczyciele mogą skutecznie pomóc jedynakom rozwinąć dobre cechy charakterologiczne w kierunku uspołecznienia i jak współpracować z ich rodzicami.

Format 125x190, str 120, **Rubikon**

cena **11,90 zł**



062

Jarosław Jagieła

Relacje w rodzinie a szkoła

Krótki przewodnik psychologiczny

Czy nauczyciele są zawsze świadomi więzi, jaka łączy ich uczniów z rodzicami i czy zdają sobie sprawę z tego, że wiedza ta jest niezwykle przydatna w ich pracy? – pyta we Wprowadzeniu autor. I dalej uzasadnia, że wiedza ta ma szczególne znaczenie w odniesieniu do uczniów trudnych. Gdy nauczyciel zechce spojrzeć w „tę

samą stronę” co dziecko, wówczas w naturalny sposób pojawia się rozwiązanie wielu problemów, a uczeń przestaje być trudny.

Książka kończy się zestawem ćwiczeń, które pomogą podjąć trafną i skuteczną interwencję pomocy psychologicznej.

Format 125x190, str 144, **Rubikon**

cena **13,50 zł**



www.ksiegarniarubikon.pl

Logowanie

- podaj swój login -

Zaloguj

[zarejestruj się](#)

WYSZUKIWARKA

szukanie zaawansowane

RUBIKON

- AGRESJA I PRZEMOC
- UZALEŻNIENIA: ALKOHOL, NIKOTYNA, NARKOTYKI
- WYCHOWANIE
- WYCHOWANIE DO ŻYCIA W RODZINIE
- WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE
- WYCHOWANIE PATRIOTYCZNE
- WYCHOWANIE MORALNE I RELIGIJNE
- TEATR W SZKOLE
- PORADNIKI PSYCHOLOGA
- FILMY EDUKACYJNE
- ecolife Fertility Awareness Method
- PAKIETY PROMOCYJNE
- NOWOCZESNE PLANOWANIE RODZINY
- Opiekun ucznia i dziecka w

Nowości



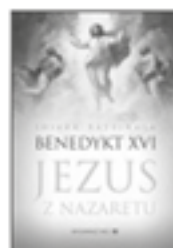
Jak żyć z ADHD? Nadpobudliwość psychoruchowa w świetle najnowszych badań

Edward M. Hallowell, John J. Ratey

29,00 zł

Kontynuacja poprzedniej książki tych samych autorów, W świecie ADHD, którą uznano za pozycję klasyczną w swoim gatunku. Obaj uczeni, powołując się na..... »

[dodaj do koszyka](#)



Jezus z Nazaretu

Benedykt XVI

24,00 zł

Książka dotyczy fundamentu wiary każdego chrześcijanina - osoby Jezusa Chrystusa. Jest odpowiedzią na współczesny kryzys wiary i zaufania. W rze..... »

[dodaj do koszyka](#)



ecolife NPR

110,00 zł

Zestaw obejmuje pięć pozycji: komputerowy Program ctilife (automatyczne rozpoznawanie dni płodnych), "Zeszyt obserwacji" wg metody prof. J. Roetzera..... »

[dodaj do koszyka](#)