

Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Zakład Teorii Wychowania

JANINA JANOWSKA

*Podejście Gestalt w rozwijaniu umiejętności  
psychopedagogicznych*

---

Gestalt Approach in Developing Psychopedagogic Abilities

Instytucją dominującą w naszym systemie oświatowym jest wciąż jeszcze szkoła tradycyjna. Kształcenie w niej polega na przepływie wiedzy od nauczyciela, który jest ekspertem i źródłem wiedzy, do ucznia – biernego odbiorcy. Niedoceniane, a niekiedy wręcz ignorowane są tak ważne dla uczenia się sprawy, jak indywidualność ucznia, interakcje, jakie zachodzą między nauczycielem i uczniem oraz uczniami, ich oczekiwania, zainteresowania i możliwości rozwojowe. Dzieje się tak mimo głosów sprzeciwu ze strony uczniów, ich rodziców, psychologów, pedagogów. Dlatego też poszukiwanie dróg wyjścia z impasu edukacyjnego jest zagadnieniem skupiającym różnorodne środowiska zawodowe. W ciągu ostatnich kilku lat mają w związku z tym miejsce pewne działania ukierunkowane na zmianę systemu edukacji w Polsce. Jest to dość logiczne – zmiana systemu politycznego „zobowiązuje” wręcz do przekształceń wszystkich dziedzin życia. Powstają więc też szkoły, które szukają własnej drogi – społeczne, prywatne, alternatywne.

Bliższa analiza tego pozytywnego zjawiska prowadzi niejednokrotnie do smutnych wniosków. Okazuje się bowiem, że szkoły te nie pracują na podstawie głębszej podbudowy psychologicznej, filozoficznej czy pedagogicznej, a więc takiej, która byłaby podstawą dla konsekwentnego określenia celów, ideału wychowania i wynikających z niej form, metod i organizacji życia szkolnego. W nowych szkołach uczą najczęściej nauczyciele, którzy przenieśli się ze szkół tradycyjnych i w istocie w dalszym ciągu realizują program szkoły tradycyjnej. Najłatwiej jest bowiem zmienić dekorację, czyli to co jest zewnętrzne i określić cele, które jakkolwiek są zwerbalizowane w sposób atrakcyjny dla ucznia, to w praktyce nie zawsze są realizowane.

Edukacja nie jest elementem niezależnym od całości życia społecznego i uwarunkowań ekonomicznych. Narażona jest na rozliczne niebezpieczeństwa w takim samym stopniu jak inne dziedziny życia. Z tym należy się liczyć – jest to najprawdopodobniej konieczny etap na drodze tworzenia oczekiwanej przez wszystkich szkoły. Jedno jest jednakże pewne: sytuacja w edukacji nie zmieni się radykalnie tak długo, jak długo nie zmieni się system kształcenia nauczycieli.

Warto więc przyjrzeć się temu, co w tej dziedzinie robi się na świecie. Z całą pewnością stwierdzić należy, że podstawą wszelkich działań pedagogicznych jest psychologia humanistyczna. Koncepcja psychologiczna człowieka stworzona przez A. Masłowa i C. Rogersa jest punktem wyjścia do określenia ideału wychowania, celów, metod i form pracy psychopedagogicznej, a nawet organizowania całych systemów edukacyjnych.

Na podstawie metody C. Rogersa, zwanej w skrócie PCA (podejście skoncentrowane na osobie), pracują nie tylko psychoterapeuci, ale również przedszkola, szkoły, ośrodki resocjalizacyjne i opiekuńcze. Podejście skoncentrowane na osobie jest takim sposobem interakcji, który sprzyja zdrowym zmianom i ułatwia rozwój. Opiera się na założeniu, że w człowieku tkwią ogromne zdolności do rozumienia samego siebie i swoich rzeczywistych możliwości (Rogers 1980). Psychologia humanistyczna jest kierunkiem inspirującym wszelkie konstruktywne i sprzyjające człowiekowi rozwiązania. Teoretyczną podstawę dla podejścia Gestalt w psychoterapii i pedagogice stanowi właśnie psychologia humanistyczna.

#### GENEZA PEDAGOGIKI GESTALT

Inspiracją teoriopoznawczą dla pedagogiki Gestalt jest psychologia humanistyczna i prace C. Rogersa, A. Masłowa i F. Perlsa. Pedagogika Gestalt powstała w latach siedemdziesiątych naszego stulecia jako jeden z rodzajów pedagogiki alternatywnej, integrującej wiedzę i doświadczenia z kilku nurtów w naukach humanistycznych, a więc egzystencjalizmu i fenomenologii (G. Marcel, M. Buber), pedagogiki holistycznej (J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, R. Steiner, M. Montessori), psycho- i socjoterapii (J. L. Moreno, F. Perls).

Pojęcie i koncepcja pedagogiki Gestalt pojawiły się w r. 1977 dzięki książce dwóch autorów: H. G. Petzolda – profesora teologii i filozofii, współpracownika F. S. Perlsa i J. L. Moreno w zakresie terapii holistycznej, oraz G. I. Browna – współpracownika F. S. Perlsa w zakresie uczenia się poprzez emocje. Na powstanie pedagogiki Gestalt niemały wpływ miała również praca J. Ledermana.

Fundamentalną metodą nierozzerwalnie stosowaną w pedagogice Gestalt jest PCA (podejście skoncentrowane na osobie) C. Rogersa. Inne często stosowane

metody to: psychodrama (Moreno), analiza transakcyjna (Berne), interakcje skoncentrowane na temacie (Cohn).

Powstanie pedagogiki Gestalt daje świadectwo możliwości łączenia wysiłków i dokonań badawczych filozofów, psychoterapeutów i pedagogów zmierzających w kierunku holistycznego postrzegania świata i człowieka oraz wspierania jego procesów rozwojowych.

Teoria i praktyka podejścia Gestalt zawiera się w formule „tu i teraz – Ja i Ty”, co wiąże się z relacją osobową w interakcji. W pedagogice oznacza to bezpośrednie komunikowanie się z innymi, a więc obowiązuje komunikat typu „ja” zamiast „się” lub „ktoś” czy „my”. W sytuacji zaś komentowania czyjegoś zachowania obowiązuje mówienie bezpośrednio do zainteresowanej osoby i odwoływanie się do komunikatu typu „ty” zamiast „on”, „jacyś”, „ktoś”. O zasadności takiego podejścia mówi Perls:

[...] nauka albo, jak to ja nazywam, „o-izm” (*aboutism*), pozwala nam mówić „o” rzeczach, plotkować „o” nas i innych, rozgłaszać „o” tym, co się w nas dzieje, mówić „o” naszych przypadkach. Mówienie o rzeczach lub o nas i innych tak, jak gdybyśmy byli rzeczami, wyklucza wszelką reakcję emocjonalną czy jakiegokolwiek inne zaangażowanie (por. K. Jankowski 1981, s. 157).

Z filozoficznego punktu widzenia u podłoża pedagogiki Gestalt leży obraz człowieka, dla którego potrzeba samoaktualizacji jest najwyższą w hierarchii potrzeb, a która może zostać urzeczywistniona tylko wówczas, gdy dziecko u początku swego dorastania będzie miało zapewnione takie podstawowe potrzeby, jak: bezpieczeństwo psychiczne, miłość, akceptację i szacunek dla jego osoby. Szacunek dla drugiej osoby w procesie wychowania przejawia się między innymi w respektowaniu jej prawa do decydowania o sobie i w przekonaniu, że dziecko wie, co dla niego jest dobre. Tymczasem jak zauważa Perls:

[...] mentalność „powiniennem” występuje, jawnie lub nie, w każdej filozofii i na pewno w każdej religii... Religie są pełne tabu – „powinieneś” i „nie powinieneś”. Jestem przekonany, że zdajecie sobie sprawę z tego, iż dorastacie całkowicie osaczeni przez to, co powinniście i czego nie powinniście robić, i że każdy z was mnóstwo czasu poświęca na granie z sobą samym w grę, którą nazywam grą w pana i poddanego (patrz K. Jankowski 1981, s. 157).

Człowiek jako istota społeczna nie jest samowystarczalna. Wymiana ze światem odbywa się „tu i teraz” w formie spotkania „Ja – Ty”. Tak rozumiany kontakt prowadzi do rozwoju jednostki.

W podejściu Gestalt próbujemy być w zgodzie z każdym wydarzeniem, a szczególnie w zgodzie z naturą, dlatego że jesteśmy jej częścią. To że życie nasze nie jest zgodne z wymaganiami stawianymi przez społeczeństwo, nie dzieje się z winy natury lub z naszej winy, dzieje się tak, ponieważ społeczeństwo poddało się procesowi, w wyniku którego tak dalece przestało zdrowo funkcjonować, że zarówno nasze potrzeby, jak i potrzeby natury i społeczeństwa już nie pasują do siebie nawzajem. I ciągle od nowa wnikamy się w ten konflikt, aż w końcu staje się wątpliwe, czy zdrowa, w pełni normalna i uczciwa jednostka może istnieć w naszym nienormalnym społeczeństwie (por. K. Jankowski 1981, s. 159).

## PODSTAWOWE ZASADY PEDAGOGIKI GESTALT

Za podstawę do realizacji celów wychowania i nauczania pedagogika Gestalt przyjmuje psychologię humanistyczną i akceptowane przez ten kierunek pewne przesłanki antropologiczne, a mianowicie:

- człowiek ma potencjalne zdolności do zdrowego i twórczego rozwoju, które może wykorzystać, jeśli będzie miał wystarczającą ku temu motywację,
- człowiek jest podmiotem godnym zaufania,
- człowiek dąży do zmiany i wzrostu, rzeczywiście tego pragnie, ale jednocześnie stawia opór i odczuwa obawę przed zmianą,
- człowiek jest odpowiedzialny za siebie, może przyjąć uczestnictwo w danej sytuacji lub je odrzucić zgodnie z własnym wyborem,
- człowiek jest istotą społeczną,
- człowiek jest aktywny sam z siebie i zmienia się dzięki własnej aktywności i jego interakcjom z otoczeniem.

Możemy w sposób zamierzony, a zarazem uczciwy przyjąć postawę bezwarunkowego pozytywnego odnoszenia się do jednostki, na które ta może wcześniej lub później odpowiedzieć zaufaniem; jeżeli stworzymy pewien styl stosunków międzyludzkich, drugi człowiek może odkryć w sobie zdolność wykorzystania tej relacji do osobistego rozwoju.

Od sposobu patrzenia na człowieka zależą cele realizowane w procesie kształcenia, a od nich z kolei zależą drogi dochodzenia do ich realizacji, czyli formy i metody pracy pedagogicznej.

W pedagogice Gestalt w sposób jasny określone są normy postępowania wobec tych, których się uczy i z którymi pozostaje się w interakcji. Tak więc dziecko, uczeń, student itd. muszą:

- doświadczać uczucia przynależności i więzi społecznej,
- doświadczać wsparcia,
- mieć prawo do szacunku i godności,
- mieć możliwość nabywania lub odzyskiwania odwagi i zaufania do samego siebie.

Pedagogika Gestalt centralnym punktem odniesienia swojej koncepcji czyni wychowawców–nauczycieli i ich relację osobową z wychowankiem. Stosunki między nauczycielem a uczniem kształtują się na zasadzie intersubiektywności, co oznacza, że nauczyciel musi postrzegać i akceptować tych, z którymi pozostaje w interakcji w ich wymiarze osobowym, stwarzając klimat wzajemnego zaufania, akceptacji, otwartości i prawdy w komunikacji. W związku z tym podstawowe pytanie dla nauczycieli to nie jak najlepiej przekazują swoją wiedzę, ale czy udaje mi się ułatwiać moim uczniom uczenie się, jak udaje mi się realizować z moimi uczniami intersubiektywność.

Realizacja owej intersubiektywności polega na tym, że nauczyciel musi odstąpić od jednokierunkowego przekazu swojej wiedzy, aby w czasie zajęć

wciąż stwarzać sytuacje oferty uczenia się dla uczniów, w których doświadczaliby oni samych siebie, a zarazem poznawać ich potrzeby i zainteresowania jako podstawę do samostanowienia o uczeniu się i ponoszenia z tego tytułu autoodpowiedzialności.

C. Rogers w swoich pracach wprowadza pojęcie „facylitatora”, czyli „ułatwiającego uczenie się” zamiast określenia – „nauczyciel”. Aby wychować świadomych, odpowiedzialnych uczniów, trzeba mieć świadomych i odpowiedzialnych nauczycieli. W jednej ze swoich wypowiedzi C. Rogers twierdzi:

Najważniejszy aspekt w treningu dobrego facylitatora – nie jedyny, ale najbardziej istotny aspekt to doświadczenie. Studenci potrzebują samokierowanego uczenia się poprzez doświadczanie z kimś udzielającym wsparcia, zachęcającym i rozumiejącym, jeśli mają zapewnić taki rodzaj uczenia dla swoich uczniów. Nie wystarczy tylko czytać o tych rzeczach, ponieważ większość z nas była tak indoktrynowana w kierunku bardzo autorytarnego typu edukacji – zarządzanego przez nauczyciela – lecz jest rzeczywiście niezbędne doświadczyć czegoś nowego w celu przeniesienia tego na uczniów (E. Robinson 1985, s. 102).

Istotą kształcenia nauczycieli w konwencji pedagogiki Gestalt jest:

- zaufanie do możliwości rozwojowych studenta,
- tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się,
- odwoływanie się do własnych doświadczeń studenta,
- taka organizacja procesu uczenia się, aby student był w stanie w wyniku własnych doświadczeń i przeżyć dojść do uogólnień teoretycznych,
- wzajemne przekazywanie informacji zwrotnych nauczyciel–uczeń i uczeń–nauczyciel.

#### PRZYKŁADOWY OPIS ZASTOSOWANIA METODY GESTALT W KSZTAŁCENIU PSYCHOPEDAGOGICZNYM

Prowadząc zajęcia ze studentami pedagogiki i ze studentami uniwersyteckich kierunków nauczycielskich poszukiwałam głównie takich dróg, które pozwoliłyby mi zastosować w procesie nauczania założenia psychologii humanistycznej. Moim pierwszym krokiem na drodze poszukiwań metod doskonalenia pracy ze studentami wymienionych kierunków było poznawanie teorii i pogłębianie wiedzy z zakresu psychologii humanistycznej. Prawdziwą inspirację w realizacji tego celu znalazłam u Ruth Cohn i Carla Rogersa oraz Fritza Perlsa, a więc w koncepcji „żywego uczenia się” (Ruth Cohn), koncepcji „podejścia skierowanego na osobę” (Carl Rogers) i podejścia Gestalt (F. Perls). Następnym etapem było uczestnictwo w grupie osób chcących wspólnie pracować nad tym zagadnieniem. Twórcą i liderem grupy był znany w naukowym środowisku lubelskim profesor Jerzy Strojnowski. Wspólne i systematyczne eksperymentowanie i uczenie się w konwencji Gestalt grupy liczącej sześć osób trwało ponad

dwa lata (1978–1980). W nabywaniu umiejętności w pracy z grupą szczególnie pomocny okazał się dla mnie udział w kilkutygodniowych międzynarodowych warsztatach (4 razy po 10 dni) z Carlem Rogersem, szkolenia w warszawskim Laboratorium Psychoedukacji oraz systematyczne (dwa razy w roku) spotkania międzynarodowej grupy warsztatowej na temat „Podejście skierowane na osobę w edukacji”. W r. 1993 w ramach programu oświatowego ADEPT miałam okazję podczas miesięcznego pobytu na Uniwersytecie w Exeter poznać system pedagogicznego kształcenia nauczycieli oraz organizację i prace wielu angielskich szkół. Zdobyte tymi drogami umiejętności pozwalają mi na psychologiczną pracę z grupą i praktyczne zastosowanie psychologii humanistycznej w pedagogicznym kształceniu studentów.

Przedstawiam poniżej przykładowy opis procesu kształcenia pedagogicznego w konwencji Gestalt:

#### ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE

1. Nauczanie jest relacją osobową i ten aspekt decyduje o aksjologicznym wymiarze tego procesu.

2. Nauczyciel ma wystarczająco duże zaufanie do siebie i do tych, z którymi pozostaje w interakcji, aby wierzyć, że inni, tak jak on sam, potrafią myśleć o sobie i uczyć się dla siebie.

3. Nauczyciel autentycznie wierzy w naturalne dyspozycje ucznia do rozwoju i jego potencjalnie istniejące pozytywne odniesienie do innych.

4. Zadaniem nauczyciela jest facylitacja, czyli pomaganie w poszukiwaniu i pogłębianiu wiedzy.

5. Nauczyciel jest przewodnikiem studenta w nabywaniu doświadczenia, a nie podstawowym źródłem wiedzy.

6. Ważna jest umiejętność słuchania przez nauczyciela tych, z którymi pracuje, rozpoznawanie ich oczekiwań i wychodzenie im naprzeciw.

7. Prawidłowy proces kształcenia to taki, w którym mają miejsce elementy współpracy i wzajemnej pomocy, a nie rywalizacji i współzawodnictwa.

8. Student jest motywowany wewnętrznie, w związku z czym zewnętrzne nagrody i kary nie są konieczne. Samodyscyplina zastępuje zewnętrzną dyscyplinę.

9. W każdym nauczaniu zespołowym ważny jest temat, jednostka ucząca się oraz grupa, w której przebiega proces uczenia się. W procesie tym:

- nauczyciel jako członek grupy daje swoją propozycję tematu zajęć do realizacji, jednak może on być dobrze zrealizowany tylko wtedy, jeżeli stanie się również propozycją uczniów,

- nauczyciel musi się liczyć z możliwością zmiany swojej propozycji tematu i stale brać pod uwagę propozycje innych osób,

- grupa nie stanowi zbioru jednostek, ale w miarę wspólnej pracy staje się nową jakością.

10. Student ma wpływ na program uczenia się. Dokonuje wyboru kierunku własnej nauki z pełną świadomością odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji tego wyboru.

11. Studentom należy dać szansę na wzięcie odpowiedzialności za proces uczenia się.

12. Zadaniem nauczyciela jest wspieranie procesu uczenia się i doprowadzenie do sytuacji, w której grupa, a więc wszyscy jej członkowie wraz z nauczycielem przeobrażą się we wspólnotę ludzi uczących się.

13. Wspieranie procesu uczenia się warunkowane jest cechami, które ujawniają się w osobistej relacji między nauczycielem a osobą uczącą się.

14. Cechy osobowe, które wspierają proces uczenia się, to: autentyczność nauczyciela, jego zdolność akceptacji i empatia.

15. Trwała i nie budząca wątpliwości studentów jest ta wiedza pedagogiczna, która przychodzi do nich nie tylko z zewnątrz, a więc z książek i wykładów, ale jest wynikiem procesu, w który studenci są zaangażowani osobiście i emocjonalnie.

16. Uczenie się poprzez doświadczenie daje szansę na zaangażowanie emocjonalne i samodzielne dochodzenie do wniosków teoretycznych.

17. Zadaniem nauczyciela jest utrzymanie stałego procesu uczenia się.

18. Efekty uczenia ocenia się na podstawie tego, czy uczeń zrobił wyraźny postęp w uczeniu się, „jak się uczyć” tego, co chce wiedzieć.

19. Ocena nauki studenta jest dokonywana przez niego samego oraz wzbogacana informacjami zwrotnymi ze strony innych członków grupy i nauczyciela.

20. Istotnym elementem kształcenia pedagogicznego jest zweryfikowanie tych schematów i stereotypów na temat szkoły i nauczyciela, które są głęboko zakodowane w świadomości młodzieży mającej za sobą doświadczenia wyniesione ze szkoły tradycyjnej.

21. W procesie uczenia należy przyjąć jako obowiązujące następujące reguły:

– Jesteś tu, ponieważ chcesz coś uzyskać, jednak inne obecne tu osoby oczekują również czegoś od ciebie.

– Ty sam decydujesz, kiedy i jak zabrać głos.

– Wypowiadając się bądź zgodny z samym sobą.

– Zwracaj uwagę na sygnały cielesne, które pojawiają się u ciebie i u innych.

– Głosu nie zabiera jednocześnie kilka osób, lecz jedna.

– Przerwij dyskusję, jeżeli nie możesz w niej uczestniczyć, twoje i moje zaburzenia mają pierwszeństwo.

– Nie mów przez „się” lub „my”, lecz „ja”.

– Staraj się nie odpowiadać pytaniem na pytanie.

– Spostrzegaj adresata swojej wypowiedzi w jego aktualnym stanie.

– Staraj się wyobrazić sobie i przewidzieć skutki twojej wypowiedzi.

## WARSZTATY

Umiejętności interpersonalne nauczyciela. Przekazywanie informacji zwrotnych w sposób otwarty, rozwojowy, poprzedzone były następującymi założeniami:

I. Organizacja klasy szkolnej. Zasada „twarzą w twarz” podstawowym warunkiem realizacji procesu wychowania i kształcenia.

II. Znaczenie pierwszego kontaktu nauczyciela z uczniem. Poznawanie ucznia.

III. Umiejętności interpersonalne nauczyciela. Słuchanie.

IV. Cechy osobowości i zachowania nauczyciela warunkujące jego rozwojową i bezkonfliktową relację z uczniem. Empatia.

V. Cechy osobowości zachowania nauczyciela uniemożliwiające jego rozwojową i bezkonfliktową relację z uczniem. Błąd wychowawczy.

VI. Cechy osobowości i zachowania nauczyciela warunkujące rozwojową i bezkonfliktową relację z uczniem. Akceptacja.

Przedstawiam szczegółowy przebieg warsztatów dotyczących przekazywania informacji zwrotnych (ćwiczenie VII).

UMIĘJĘTNOŚCI INTERPERSONALNE NAUCZYCIELA. PRZEKAZYWANIE INFORMACJI ZWROTNYCH  
W SPOSÓB OTWARTY, ROZWOJOWY I BEZKONFLIKTOWY

Ćwiczenia rozpoczynają się jak zwykle zgodnie z podejściem Gestalt od koncentracji, uświadomienia sobie własnego stanu emocjonalnego, wskazania na źródła i przyczyny aktualnej sytuacji psychofizycznej każdego ze studentów.

Informuję studentów o tym, że zamiarem moim jest realizacja problemu związanego z umiejętnościami interpersonalnymi. Każdy dostaje kartkę z тезami do ćwiczeń:

– Umiejętności interpersonalne opisać można w kategoriach konkretnych reguł łatwych do opanowania pod względem technicznym.

– Opanowanie strony technicznej, np. poprawnego słuchania, rozwojowego przekazywania pochwał czy przekazywania informacji zwrotnych nie gwarantuje jeszcze pozytywnych efektów pedagogicznych.

– Umiejętności interpersonalne są zewnętrznym wyrazem efektów pracy nad doskonaleniem własnej osobowości.

– Znajomość zasad poprawnej komunikacji interpersonalnej w połączeniu z empatią, akceptacją i autentycznością osoby pozostającej w interakcji z innymi daje szansę na oczekiwane efekty pedagogiczne.

– Tworzenie atmosfery bezpieczeństwa psychicznego, zaufania i otwartości w grupie nie jest możliwe do osiągnięcia przez nauczyciela, który nie jest empatyczny, autentyczny, akceptujący i nie doskonali w sensie technicznym swoich umiejętności interpersonalnych.

Z moich doświadczeń wynika, że po przeczytaniu tez do ćwiczeń wielu studentów zaczyna doświadczać czegoś w rodzaju niemożności i ogólnego dyskomfortu. Ten rodzaj dezintegracji jest elementem koniecznym każdego



procesu i z pewnością byłabym zaniepokojona, gdybym tego na jakimś etapie pracy ze studentami nie stwierdziła. Wierzę w możliwości twórcze studentów, a moment przezwycięzania trudności jest zwykle owocny dla dalszego procesu uczenia, ponieważ jest doświadczany jako subiektywne przeżycie sukcesu. Studenci dostrzegają problemy, które sformułowane w pytania mobilizują grupę do poszukiwania przekonującej odpowiedzi. Przekonałam się, że sama teoria nie jest odpowiedzią satysfakcjonującą studentów, co więcej, wiedza ta okazuje się trudna do zastosowania w praktyce i nierwała.

Najwięcej wątpliwości budzi zasada otwartości i autentyczności w relacji interpersonalnej z uczniem. Oto pytania studentów ilustrujące ten problem:

– „Czy nauczyciel ma prawo do tego, aby w sposób autentyczny i otwarty ujawniać swoje emocje w stosunku do ucznia?”

– „Jak można akceptować, szanować, wspierać ucznia, jeśli np. nie daje on żadnych szans nauczycielowi, aby mógł ujawnić te postawy względem niego?”

– „Miałem takiego autentycznego i otwartego nauczyciela w szkole. Zawsze robiliśmy wywiad w klasie, z którą skończył lekcję, na temat jego humoru. Od jego nastroju zależało, co się wydarzy na naszej lekcji”.

– „Jeżeli ja np. będę tłumić swoje negatywne emocje, takie jak złość, agresję, rozczarowanie, zniecierpliwienie itp. to nie będę autentyczna i w zgodzie z sobą. A jeśli ujawnię te emocje, to będę podobna do tych nauczycieli, których tak negatywnie pamiętamy, od których młodzież ucieka i boi się ich. Jak więc teorię komunikacji interpersonalnej zastosować w praktyce? Jak długo trzeba się tego uczyć i w jaki sposób?”

Takie i inne pytania jeszcze raz dowodzą, że komunikacji interpersonalnej nie można się nauczyć studiując jedynie literaturę. Problemem jest zastosowanie tej wiedzy w praktyce.

Studenci dyskutują na temat prawa nauczyciela do ujawniania własnych negatywnych emocji w stosunku do ucznia. Taka dyskusja kończy się zwykle pytaniami retorycznymi lub wnioskiem:

– „Jeżeli zgodzimy się, że autentyczność nauczyciela w relacjach z uczniem powinna być obok akceptacji i empatii zasadą i powinnością zawodową, to znaczy, że nauczyciel nie tylko ma prawo, ale nie ma wyjścia, musi ujawniać i te emocje, które potocznie określa się negatywnymi”.

Przyznając racje studentom – nauczyciel ma prawo do kontaktu ze swoimi emocjami, dzięki temu może być autentyczny i szczerzy, a więc wiarygodny. Problem jednak, który należałoby rozwiązać na dzisiejszych zajęciach, sformułuję w sposób następujący: Jak sprawić, aby informacje zwrotne przekazywane uczniowi w sposób otwarty i autentyczny były zarazem konstruktywne, rozwojowe i bezkonfliktowe? Odpowiedź na to pytanie będzie przedmiotem naszych dzisiejszych i następnych zajęć.

– „Chciałabym teraz odwołać się do waszych doświadczeń z lat szkolnych. Przypomnijcie sobie jakieś, waszym zdaniem, banalne sytuacje, mało ważne, ale wprawiające w irytację nauczycieli”.

Studenci podają wiele przykładów, ale w każdej grupie powtarza się problem niestaranych zeszytów. Okazuje się, że często zeszyt był źródłem konfliktów nauczyciela nie tylko z pojedynczymi uczniami, ale nawet z klasą. Zeszyty urastały do rangi problemu, w który byli wciągani nawet rodzice. Z relacji studentów wynika, że był to konflikt, który do końca zostawał nie rozwiązany, bo nawet jeżeli zeszyt przybierał formę zgodną z życzeniem nauczyciela, było to wynikiem zewnętrznego przymusu, a nie wewnętrznej decyzji ucznia.

Proponuję studentom zatrzymanie się przy tym przykładzie i bliższe przyjrzenie się przyczynom, które spowodowały, że oczekiwania nauczyciela w związku z określonymi wymaganiami związanymi z zeszytami nie zostały przez niektórych uczniów spełnione. Informuję, że posłużymy się techniką psychodramy, co oznacza, że dwóch studentów wchodzić będzie z sobą w interakcje, grając rolę nauczyciela i ucznia. Określam bliżej scenariusz.

– „Wyobraźcie więc sobie taką sytuację. Nauczyciel jasno określa swoje wymagania co do zeszytu z języka polskiego. Tomek zachowuje się tak, jakby nie docierało do niego to, co polonista powtarzał wiele razy, kierując swoje uwagi konkretnie do niego. Wraz z upływającym czasem nauki zeszyt Tomka wygląda coraz gorzej. Nauczyciel postanawia już tym razem tak zadziałać, aby odnieść pozytywny skutek. Jest bardzo poirytowany, zły na Tomka i wcale nie ukrywa tych emocji. Jak waszym zdaniem powinien zachować się nauczyciel w tej sytuacji, aby nie ukrywając swych emocji, w sposób autentyczny i otwarty dać wyraz swojemu niezadowoleniu z zachowania Tomka, nie raniąc jednak ucznia, respektując w pełni prawo ucznia do szacunku oraz jego prawo do decydowania o sobie. Dobrze byłoby jeszcze, aby spełniając te warunki, udało się nauczycielowi wywołać u Tomka motywację sterowaną wewnętrznie, czego wyrazem będzie zmiana podejścia ucznia do zeszytu. Takie jest zadanie. Posłużymy się techniką psychodramy. Ktoś, kto zdecyduje się wystąpić w roli nauczyciela, podejdzie do kogoś z obecnych tu osób i pokaże, jak sam postąpiłby w tej sytuacji albo jak to robili jego nauczyciele. Pozostali bardzo uważnie obserwują scenkę i osoby będące w interakcji po to, aby dać im informację zwrotną na temat przeżywanych uczuć w związku z ich zachowaniem.”

W psychodramie bierze zwykle udział wielu studentów, scenka jest kilkakrotnie powtarzana, ponieważ zadania zwykle nie udaje się rozwiązać. Informacje zwrotne bowiem, jakie przekazują osobie występującej w roli nauczyciela obserwujący scenkę studenci i osoba będąca w roli ucznia, wskazują, że zaprezentowane działania pedagogiczne nie jest skuteczne.

Oto niektóre informacje, jakie „uczniowie” przekazują „nauczycielowi”:

- „Pomyślałem sobie, że czepiasz się jak zwykle. Nic nowego”.
- „Jak mnie tak prosiłeś o zmianę zeszytu, to wydałeś mi się śmieszny”.
- „Pomyślałem, że będę musiał ten zeszyt przepisać, bo inaczej dostanę jedynkę, ale czułem złość do ciebie”.

– „Byłam bardzo niezadowolona, że tak przy całej klasie nazywasz mnie brudasem, flejtuchem i kimś bez ambicji. To było bardzo nieprzyjemne i postanowiłam, że nie doczekasz się innego zeszytu”.

– „Czułam, że naruszasz moje prawo do decydowania o sobie. Mój zeszyt jest moją osobistą własnością i ma służyć mnie. Nie jest po to, aby się komuś podobać, jest dla mnie. Mnie się podoba taki a nie inny. Marginesiki, podkreślenia, kolorki itd. uważam za infantylne akcesoria” itp.

Ponieważ zadania nie udało się rozwiązać z powodu błędu w przekazywaniu informacji zwrotnych „uczniowi”, proponuję studentom, że teraz ja wystąpię w roli nauczyciela dwa razy. W pierwszej scenie będę nauczycielem, który popełnia wszystkie błędy, jakie zaobserwowaliśmy w czasie poprzednich interakcji. W drugiej scenie postaram się rozwiązywać problem zgodnie z zasadami konstruktywnej, rozwojowej i bezkonfliktowej informacji zwrotnej.

#### PRZYKŁAD PIERWSZY

Nauczyciel – „Kowalska, jak zwykle lekceważysz to, co mówi się do ciebie. Ty się już nigdy nie zmienisz. Zobaczcie, jak wygląda jej zeszyt! Jesteś brudasem i bez ambicji, nie jesteś systematyczna. Zmień swoje pismo. Daję ci tydzień czasu. Jeżeli do tej pory nie przepiszesz zeszytu, na pozytywną ocenę nie masz co liczyć. Uczeń w szóstej klasie powinien wiedzieć, jak prowadzić zeszyt. Jesteś leniem. A może zachowujesz się tak, bo chcesz mi zrobić na złość? Zobacz, jak Ania prowadzi zeszyt. Weź z niej przykład!”

Informacje zwrotne, jakie przekazuje studentka, z którą byłam w interakcji, są następujące:

– „Czułam, jak narasta we mnie niechęć do tego nauczyciela. Miałam poczucie, że dzieje mi się krzywda, bo nauczycielka ośmiesza mnie wobec klasy i ocenia. Poczulałam się bezradna, a argument nauczycielki, że nie podoba jej się mój zeszyt i moje pismo wydał mi się śmieszny. Wiedziałam, że ten zeszyt będę musiała przepisać, bo nie mam wyjścia, ale będę to robiła wbrew sobie. W ogóle nie wiedziałam, o co jej chodzi, dlaczego znowu się przyczepiła. Poczulałam też niechęć do Ani.”

Podobne odczucia miały również osoby obserwujące scenkę. Studenci dodawali jeszcze, że na takie sytuacje w szkole już się uodpornili i raczej nie reagowali emocjonalnie. Prawdę mówiąc, była to ich codzienność.

Wniosek jest oczywisty, problem nie został rozwiązany. Zwracam się w związku z tym z pytaniem do studentów:

– „Jaki zasadniczy błąd popełnił więc nauczyciel? Zwróćcie uwagę na to, że prawie każdy z was wystąpił w roli nauczyciela, dlaczego problemu nie rozwiązał ani ten groźący nauczyciel, moralizujący, pouczający, dający rady, obwiniający, wyśmiewający, współczujący, ani ten nauczyciel, który chciał pomagać? Dlaczego każda z dróg okazała się nieskuteczna?”

Studenci zwykle po wspólnej dyskusji sami dochodzą do słusznego wniosku, a mianowicie stwierdzają, że stało się tak dlatego, bo ten zeszyt nie był problemem dla ucznia – uczeń uważał, że jego zeszyt jest w porządku. To był problem nauczyciela.

Zgadzam się z taką odpowiedzią i wyjaśniam:

– „Nauczyciel musi być świadomy źródeł przeżywanych przez siebie emocji”. W tym konkretnym przypadku przyczyną dyskomfortu psychicznego nauczyciela był niestaranny zeszyt ucznia. Zaklasyfikowanie powstałego problemu jako własnego powinno dokonywać się na podstawie analizy własnych uczuć i relacji. Jeżeli nauczyciel przeżywa złość, irytację, urazę, lub też somatyczne ekspresje tych uczuć w postaci bólu głowy, brzucha itp. powinien potraktować je jako sygnały nie rozwiązanego problemu własnego. W tym konkretnym przypadku nauczyciel podjął działania w celu zmiany zeszytu ucznia, gdyż widok tego zeszytu przeszkadzał mu w pracy. Jednak w interakcji z uczniem nauczyciel popełnił cały szereg błędów, a przede wszystkim ten, że zachował się tak, jak gdyby ten niestaranny zeszyt był problemem ucznia. To był problem nauczyciela, a nie ucznia. Uczeń akceptował swój zeszyt. Własny problem rozwiązuje się inaczej niż problem ucznia. Spróbuję to pokazać na przykładzie drugim.

#### PRZYKŁAD DRUGI

Nauczyciel – „Przepraszam was, ale muszę przerwać wykład. Nie mogę się skupić, skoncentrować na lekcji. Muszę ci powiedzieć Agata, że jak widzę twój zeszyt, to zawsze czuję się lekko poirytowana, to mi przeszkadza w pracy. Swoje wymagania w związku z zeszytami konkretnie ustaliłam, wspólnie z wami i dlatego myślę, że moje rozczarowanie jest uzasadnione”.

Uczennica – „To co mam zrobić?”

Nauczyciel – „Zrobisz to, co sama uznasz za słuszne. Wybór należy do ciebie i ty o tym decydujesz. Ja ci tylko powiedziałam o sobie w związku z twoim zeszytem”.

Informacje zwrotne, jakie przekazuje studentka, są następujące:

– „W pierwszej chwili byłam zaskoczona, poczułam się winna z powodu złego samopoczucia nauczycielki. Pomyślałam, że ma rację i rozumiałam ją. Można poczuć irytację, jak się widzi jakiś wyjątkowo niestaranny zeszyt. Zapytałam, co mam zrobić, bo oczekiwałam rady, terminów itp. Po raz drugi byłam zaskoczona, kiedy nauczycielka powiedziała, że decyzja należy do mnie. Nauczycielka powiedziała, że mój zeszyt powoduje to, że zaczyna być poirytowana, a to przeszkadza jej w pracy. To był argument. W tym momencie byłam pewna, że ten zeszyt będzie wyglądać inaczej, że sama tego chcę.”

W dyskusji podsumowującej studenci szukają odpowiedzi na pytanie: „Co ten nauczyciel takiego zrobił, że udało mu się osiągnąć cel, a mianowicie wpłynąć na motywację wewnętrzną ucznia?” Studenci dochodzą do wniosku, że nauczyciel:

- otwarcie ujawnił uczniom, że ma swój własny problem,
- nie oceniał ucznia, nie mówił o uczniu, ale mówił o zeszytcie,
- mówił o sobie, o swoich uczuciach w związku z konkretną sytuacją, a nie o uczniu,
- uszanował prawo ucznia do decydowania o sobie i podejmowania własnych decyzji,
- był autentyczny, bo to co mówił o sobie, było zgodne z tym, co w danym momencie przeżywał,
- był otwarty wobec ucznia, potraktował ucznia jak partnera, jak kogoś, komu można powiedzieć o sobie, o swoim problemie,
- traktował ucznia podmiotowo, nie manipulacyjnie (nie groził, nie mówił o karze itp.),
- w pewnym stopniu dał wyraz swojego zaufania do ucznia (zrobisz to, co uznasz za słuszne),
- nie dawał uczniowi rad.

Na zakończenie ćwiczeń wieszam w widocznym miejscu planszę z dyrektywami informacji zwrotnych o następującej treści:

Informacja zwrotna to komunikat dla drugiej osoby o tym:

- jak ją spostrzegam,
- jak przeżywam kontakt z nią,
- jakie uczucia wywołuje we mnie jej zachowanie.

Wskazania:

1. Mów o tym, co konkretnie robi druga osoba wtedy, gdy wywołuje w tobie określone odczucia.
2. Jeżeli mówisz o tym, co ci nie odpowiada u drugiej osoby, staraj się skupić raczej na takich sprawach, które ta osoba mogłaby zmienić, gdyby chciała.

Prestrogi:

1. Nie oceniaj.
2. Nie dawaj rad.

Pamiętaj:

Informacja zwrotna (konstruktywna i rozwojowa) to nie mówienie o drugiej osobie, jaka ona jest, ale mówienie o sobie w związku z konkretnym zachowaniem tej osoby.

Zauważam, że te ćwiczenia poruszają studentów. Charakterystyczne jest to, że po przepisaniu tekstu planszy zalega cisza, następnie zaczynają przekazywać sobie szeptem jakieś informacje, a po pewnym czasie ujawniają głośno swoje wątpliwości:

- „Jak to się dzieje, że te proste zasady nie funkcjonują w praktyce szkolnej?”
- „Teoria jest zawsze dużym uproszczeniem, moja mama jest nauczycielką i mówi, że teoria nie ma nic wspólnego z praktyką”.
- „Chodziłam długo do szkoły, ale jednego nie mogę sobie wyobrazić, a mianowicie tego, że którykolwiek z moich nauczycieli mógłby się przyznać do tego, że ma problem, że ma jakieś trudności”.
- „W szkole obowiązują pewne konwenanse i nie ma tam miejsca na szacunek dla ucznia. Takie są moje doświadczenia”.

– „A ja jestem w tej chwili bardzo zła, a to z powodu tego, co mówicie. To jest tak, jak gdybyście chcieli powiedzieć: szkoła nie może być inna, a to, czego się tu uczy, nie ma sensu. My musimy uwierzyć, że szkoła może być inna, w krajach o większym ogólnie postępie są inne szkoły i to właśnie my musimy stworzyć nową szkołę”.

– „Wspaniale, że to powiedziałaś, ja chciałam dodać, że dla mnie nowa szkoła to inny kontakt międzyludzki i takie miejsce, w którym uczeń będzie czuł, że się bogaci pod każdym względem i według mnie powinien to stwierdzić każdego dnia”.

Po wysłuchaniu wypowiedzi studentów proponuję jeszcze jedno zadanie: „Jakich komunikatów dostarczali wam przeważnie wasi nauczyciele w sytuacjach wychowawczych. Staraj się nazwać ten rodzaj komunikacji i podać przykład”.

Studenci na podstawie własnych doświadczeń szkolnych dostarczają bogatego materiału na temat rodzaju komunikatów. Wszystkie dość chaotyczne wypowiedzi zapisują na tablicy, po czym wspólnie zapisane informacje porządkujemy, kategoryzujemy i interpretujemy. Wnioski zapisujemy na tablicy w czytelnej pod względem merytorycznym formie. Najczęściej nauczyciele nadają trzy rodzaje komunikatów:

- podawanie gotowych rozwiązań,
- komunikaty poskramiające,
- komunikaty nie wprost.

### Gotowe rozwiązania

– Polecenia, rozkazy: „Napisz”. „Wykonaj”. „Wyjdz”. „Siadaj”. „Prze-  
stań” itp.

– Ostrzeżenie, groźby: „Na pozytywną ocenę nie masz co liczyć”. „Jak się  
zmienisz, to wezwę rodziców” itp.

– Rady: „Powinieneś brać przykład z Kowalskiego”. „Ja ci radzę weź się do  
pracy” itp.

– Pouczanie, moralizowanie: „W szóstej klasie uczeń powinien wiedzieć, co  
ma robić”. „Kieszenie nie są po to, by w nich ręce trzymać”. „Kosze są po to, aby  
do nich wrzucać śmieci”. „W szkole to ty masz słuchać i robić, co ci każą”, itp.

Gotowe rozwiązania bez względu na to, czego dotyczą, nie są skuteczne. Zawierają bardziej lub mniej ukrytą krytykę ucznia. Naruszają prawo ucznia do własnych decyzji i wyborów. Wpływają negatywnie na jego stosunek do nauczyciela. Gotowe rozwiązania bliskie są manipulacji uczniem i zawierają sugestię – „to ja wiem, co jest dobre dla ciebie, nie ty”. Komunikaty o charakterze gotowych rozwiązań mogą wpłynąć jedynie na krótkotrwałą zmianę, nigdy nie jest to zmiana motywowana wewnętrznie.

### Komunikaty poskramiające

– Wyśmiewanie, przezywanie: „A co ty masz na głowie! Ptasie gniazdo?” „Wyglądasz jakbyś przyszła do kabaretu, nie do porządnej szkoły” itp.

– Interpretowanie, diagnozowanie: „Zachowujesz się tak, jakbyś mi chciał zrobić na złość”.

– Osądzanie, obwinianie: „Jesteś leniem”. „To przez ciebie”. „Gdybyś szanował rodziców, miałbyś inny stosunek do nauczycieli i szkoły” itp.

– Pseudowspółczucie: „Ciężkie życie w szkole, co?” „Słoneczko świeci, a tu trzeba siedzieć na matematyce. Moje wy biedactwa”.

– Chwalenie: „No, przecież jesteś z porządnego domu”.

Takie komunikaty nie są skuteczne. Zawierają podstępny, ukryty przekaz, który sugeruje, że coś nie jest z tym uczniem w porządku. Wywołują potrzebę obrony i negatywne uczucia do nauczyciela.

### Komunikaty nie wprost

Dygresje, „dowcipne komentarze”, złośliwe uwagi, np.: „Ale się wysiliłeś, aż trudno uwierzyć”. „No, no, pogratulować”. Komunikaty nie wprost uczeń odbiera jako chęć poniżenia go.

Wszystkie przykłady komunikatów podanych przez studentów to wypowiedzi typu „ty”. Skupiają one uwagę na uczniu, nie na nauczycielu, który jest zainteresowany rozwiązaniem swojego problemu, w istocie wskazują na bezradność nauczyciela i brak jego zawodowych kompetencji.

Po tej wspólnej pracy zabiera głos studentka:

– „Moja mama zawsze wracała z wywiadówki i zebrań w szkole bardzo zdenerwowana. Wiem, że było tak w każdym domu. Nauczyciel nazywał naszą klasę trudną klasą. O mnie też mówił, że jestem trudną uczennicą. W mojej opinii klasa była normalna, nie mogłam zrozumieć, dlaczego ja jestem trudna. Teraz zaczyna mi się to wszystko układać w całość. Nauczyciel powinien powiedzieć raczej, że ta praca w szkole i z dziećmi jest dla niego za trudna, ponad jego przygotowanie do niej”.

Ta wypowiedź powoduje duże poruszenie w grupie, wiele osób zabiera głos, studenci potwierdzają ową opinię, okazuje się, że nauczyciele mieli w zwyczaju mówić źle o klasie i przeważnie nazywali klasy, w których mieli wychowawstwo, trudnymi. Ponieważ studenci oczekują mojej opinii w tej sprawie, podsumowuję dyskusję:

– „Bardzo jestem zadowolona, że tak aktywnie pracujecie, wasze wnioski są słuszne. Dzieci zawsze w sposób adekwatny reagują na dostarczane im bodźce. Zdrowym zachowaniem jest obrona przed takim szkolnym treningiem, który manipuluje, przystosowuje i gwałci prawa ucznia do szacunku. Na dzisiejszych zajęciach celem moim było dostarczenie wam doświadczeń, z których w sposób

oczywisty wynikał wniosek, że określony bodziec wywołuje określoną, prostą do przewidzenia reakcję, że określony komunikat musi wywołać adekwatną do niego reakcję. Dlatego tak ważne jest poznanie zasad konstruktywnej, rozwojowej i bezkonfliktowej komunikacji interpersonalnej. Tego będziemy się uczyć na wszystkich kolejnych zajęciach”.

Zajęcia kończymy przekazaniem sobie nawzajem informacji zwrotnych i informacji na temat aktualnego stanu psychofizycznego. Pytania, z jakimi zwracam się do studentów, formułuję zwykle mniej więcej w ten sposób: „Co wam dzisiaj przeszkadzało w mojej interakcji z wami?” „Co wam dzisiaj pomagało w mojej interakcji z wami?” Sobie stawiam następujące pytanie: Czy udało mi się pomóc studentom w uczeniu się? Czy udało mi się pomóc im w dochodzeniu do wiedzy i umiejętności pedagogicznych?

Na kolejnych warsztatach w realizowanym przez siebie programie pedagogicznego kształcenia metodą Gestalt uwzględniane są następujące problemy:

VIII. Rozwiązywanie w sposób twórczy konfliktów i problemów w relacjach interpersonalnych.

IX. Kary. Nieskuteczny i szkodliwy sposób wychowywania i rozwiązywania problemów wychowawczych.

X. Jak stymulować rozwój samodzielności i niezależności dzieci i młodzieży.

XI. Asertywność – warunek rozwojowej relacji interpersonalnej.

XII. Pochwała. Czynniki stymulujący rozwój. Zasady prawidłowo przekazywanej pochwały.

XIII. Samoocena w procesie kształcenia.

#### BIBLIOGRAFIA

- Brown G., Petzold H., *Gestalt-Pedagogik*, München 1977.  
 Janowska J., *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Lublin 1993.  
 Jankowski K., *Psychologia w działaniu*, Czytelnik, Warszawa 1981.  
 Lederman J., *Anger and the Rocking Chair*, New York 1969.  
 Lis-Turlejska M., *Nowe zjawiska w psychoterapii*, Warszawa 1991.  
 Robinson E. H., *Education for the 1980s and beyond: an interview [w:] Carl Rogers*, „The Journal of Humanistic Education and Development”, 1985, vol. 22, s. 98–110.  
 Rogers C., *A Way of Being*, Houghton Mifflin, Boston 1980.

#### SUMMARY

Traditional school is subject to criticism both from the teachers, their students, parents and experts of education. Despite this opposition, it is still the reality in Polish education.

One thing is certain. The situation is not going to change in a radical way as long as the system of teachers' education is not going to be changed. Therefore, it is important to look for the ways of psychopedagogic education which will provide preparation to a teacher who will be able to create progressive school friendly to the student.



---

Humanistic psychology seems to be the best justified theoretical basis for pedagogic practice. Whole educational systems are constructed on this basis. Humanistic psychology is also a theory-cognitive inspiration for Gestalt pedagogy.

The paper presents theoretical assumptions for the psychopedagogic program which the author carries out among the students of pedagogic departments and the manner of applying the theories of humanistic psychology in practice. The main idea on which the method is based is such organization of the process that the students should be able, with the teacher's proper guidance, to arrive at their own practical solutions and theoretical conclusions. The method used in the work in "PCA" by C. Rogers and Gestalt approach by F. Perls.

The author gives a detailed relation of the method of realizing the theoretical assumptions presented in the paper on an example of a 3-hour-long workshop on the subject of "Interpersonal abilities of the teacher" transmitting reciprocal information in an open and developmental way avoiding conflicts". The workshop presented here is a part of a greater whole.

