

Podstawowe założenia modelu podmiotowego wychowania

2 lutego 2013

Celem niniejszego tekstu nie jest ani tworzenie nowej, konkurencyjnej teorii, ani powtarzanie rzeczy banalnych i oczywistych. Chodzi natomiast o to, aby skatalogować i zaakcentować te założenia i zasady, które są powszechnie deklarowane i uważane za priorytety współczesnych systemów wychowania, a które jednocześnie, o zgrozo, równie powszechnie nie są dostatecznie dobrze rozumiane i nadmiernie często ignorowane w praktyce codziennych stosunków między wychowawcami a wychowanymi.

Toteż kolejnym celem tekstu będzie także i próba zrozumienia powodów, dla których tak trudno robić to, o czym się mówi, że się robi, a także próba dotarcia do istoty działań, które by pozwalały przyjmowane teoretyczne założenia stosować w praktyce.

Dokonywać więc czegoś w postaci „rejestrów rozbieżności” pomiędzy praktyką a deklaracyjnie wygłaszanymi hasłami, które jak dotąd nie zostały przez nikogo zawieszane, a mimo wszystko pozostają najczęściej na papierze. Nie chodzi przy tym o to, aby się tylko poskarżyć lub oskarżać innych.

Niezgodność pomiędzy teorią a praktyką ma swoje konkretne źródła, nie ograniczające się bynajmniej do złej woli lub lenistwa realizatorów. Można mieć obawy, że przyczyny są głębsze i poważniejsze i dotyczą nie tyle poziomu ocen i apeli moralnych, co raczej dwóch innych, bardziej elementarnych poziomów: po pierwsze samego rozumienia tego, o czym się mówi, a po drugie umiejętności społecznych, które są niezbędnym warunkiem realizacji tych założeń, i których brak lub niedostatek zdają się w znacznej mierze decydować o stopniu niewydolności nas, realizatorów teorii. Ale stąd też nadzieja, że refleksja wokół tych dwóch, wyżej wymienionych poziomów zjawiska może okazać się niezbędnym, pierwszym krokiem na drodze scalenia wychowawczej teorii i praktyki.

Które zatem z mnogości rozmaitych założeń zasługują na szczególną uwagę, które można uznać za podstawowe czy fundamentalne, których nie można pominąć w jakiegokolwiek współczesnej propozycji wychowawczej?

Wydaje się, że co do kilku z nich istnieje dość powszechna zgoda, choć można się spierać o zakres i granice ich stosowania. Wymieńmy je po kolei, zachowując przy tym pewien logiczny porządek. Porządek ten zapewnimy sobie poprzez ustalenie punktu wyjścia, jakim jest pytanie o cel wychowania – o to, ku czemu właściwie wysiłki wychowawcy miałyby zmierzać.

Spis treści

1. [Cel wychowania](#)
2. [Umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami jest podstawą powodzenia w życiu](#)
3. [Gdzie i kiedy emocje dają o sobie znać](#)
4. [Sytuacje trudne a negatywne emocje](#)
5. [Rozwijanie umiejętności społecznych jako długofalowa strategia wpływu na emocje](#)
6. [Dokładniej o umiejętnościach społecznych](#)
7. [Na czym polega rozwijanie umiejętności społecznych](#)
8. [Dostępne formy szkolenia](#)
9. [Komunikacja intrapsychiczna i interpersonalna jako podstawa umiejętności społecznych](#)
10. [Respektowanie praw osobistych: warunek podmiotowości](#)
11. [Dziecko może być podmiotowo traktowane tylko przez inny podmiot](#)
12. [Działanie – nie opis działania](#)
13. [Wychowanie i profilaktyka](#)
14. [Próba określenia kanonu podstawowych założeń współczesnego modelu wychowania w oparciu o sumę dotychczasowych przesłanek](#)
15. [Bibliografia:](#)

Cel wychowania

Bez szczególnych zapewne protestów dałoby się cel ten najogólniej sformułować jako „przygotowanie do życia w społeczeństwie”. Oznaczało by to, mówiąc bardziej szczegółowo,

umiejętność samodzielnego zaspokajania swoich potrzeb (zarówno tych najprostszych, jak i tych rozwojowych) w sposób respektujący prawa innych członków społeczności, a także umiejętność współpracy z nimi dla osiągnięcia celów wspólnych. Chodziłoby zapewne także o niezbędny poziom orientacji w otaczającej młodego człowieka rzeczywistości, zaś to wszystko miałyby się wyrażać zarówno poprzez zdolność do osiągnięcia społecznie akceptowanych celów, jak też wystarczającego poziomu zadowolenia z życia i z samego siebie.

Ten ostatni cel – poziom zadowolenia z życia i z siebie – wydaje się wynikać w sposób naturalny z poprzednich. I w samej rzeczy tak zapewne jest. Gdy się go jednak nie uwzględni od samego początku łatwo popaść w stan, w którym poprzednie cele osiągnięte są ogromnym kosztem emocjonalnym albo wręcz w sposób kompletnie ignorujący emocje wychowanka, co przekłada się w dalszej kolejności na liczne komplikacje życia młodych ludzi, znane pod nazwą „patologii” lub „zagrożeń” społecznych, takich jak uzależnienia, agresja, przestępczość, nerwice i fobie szkolne itd.

Stąd też coraz wyraźniej widać, że emocjonalny stan człowieka, albo mówiąc inaczej – jego **umiejętność radzenia sobie z emocjami** (zwłaszcza emocjami negatywnymi) – powinien stać się ważnym przedmiotem zainteresowania wychowawców, stając się jedną z podstawowych zasad współczesnego wychowania.

Dało by się ją określić jako „przejście” od zainteresowania wyłącznie intelektem (wiedzą o świecie) do zainteresowania także i emocjami (umiejętnością ich kontrolowania).

Umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami jest podstawą powodzenia w życiu

Zdaniem Daniela Golemana, autora *Inteligencji emocjonalnej*, inteligencja rozumiana tradycyjnie (a więc jako miara intelektualnego funkcjonowania człowieka) nie decyduje o sukcesach i powodzeniu w życiu. Świadczą o tym łatwe do sprawdzenia fakty, takie jak np. trudności adaptacyjne przysłowiowych „intelektualistów”, nieumiejętność „sprzedania” własnych, wysokich czasem kwalifikacji. Nie zawsze idą one w parze z życiową operatywnością czy łatwością nawiązywania pozytywnych kontaktów międzyludzkich.

O powodzeniu decydują raczej emocje niż intelekt. Mówiąc ściślej – raczej umiejętność przystosowania się do sytuacji niż szybkość dokonywania operacji intelektualnych. Chodzi zaś zwłaszcza o sytuacje społeczne, tj. dotyczące relacji, związków i współdziałania z innymi ludźmi, bo z takimi sytuacjami w tak zwanym normalnym życiu mamy najczęściej do czynienia.

Warto jednak pamiętać, iż rzecz dotyczy umiejętności przystosowywania się do sytuacji każdego rodzaju. Np. w jednym z programów telewizyjnych, poświęconych katastrofom lotniczym powiedziano, że o szczęśliwym przetrwaniu do czasu nadejścia pomocy zdecydowała właśnie umiejętność poradzenia sobie z własnymi, negatywnymi emocjami, pozwalająca w dostatecznym stopniu zadbać o siebie samego i zachować potrzebną miarę optymizmu. Ci, którymi zawładnął nadmierny stres, utracili zdolność zadbania o siebie w tych warunkach i stracili życie.

Gdzie i kiedy emocje dają o sobie znać

Blizsze obserwacje wskazują, że także cała współczesna patologia społeczna – nadużywanie alkoholu, narkotyków, przestępczość itd. – wyrasta z pierwotnych trudności w radzeniu sobie z emocjami.

Zgodnie z tym spostrzeżeniem terapeutyczne postępowanie w powyższych przypadkach polega nie na czym innym, jak na żmudnej nauce pokonywania owych emocjonalnych trudności.

To samo źródło mają trudności i niepowodzenia szkolne. W większości przypadków to nie intelekt, a właśnie emocje (stosunek do nauki, nauczycieli, kolegów i siebie samego) wymagają uporządkowania, aby można było na powrót zacząć radzić sobie z nauką.

To właśnie negatywne emocje w pierwszej kolejności skłaniają ludzi, w tym także dzieci, do sięgania po substancje psychoaktywne (alkohol, narkotyki, papierosy, środki uspokajające, używki), bo one zmieniają nastrój na lepszy, rozluźniają, uspokajają. Ale rozluźnienia i uspokojenia potrzebuje ktoś, kto jest napięty i niespokojny. Gdyby umiał sobie radzić ze swoim napięciem czy niepokojem, nie musiałby sięgać po środki chemiczne, albo uciekać z sytuacji budzących zagrożenie: unikać niektórych ludzi, wagarować, porzucać rozpoczęte działania, szukać azylu w grupach nieformalnych.

Byłoby niezwykle pożądane radzić sobie z emocjami na tyle dobrze, aby nie było konieczności pacyfikowania ich w sztuczny sposób chemikaliami albo uciekając z trudnych sytuacji – co nie odbywa się bez dodatkowych kosztów.

Nie trzeba specjalnie tłumaczyć, jakie są to koszty, gdy skonstatujemy, że taką trudną sytuacją może być poszukiwanie pracy lub życiowego partnera, zdanie egzaminu, wykonanie ważnego zadania lub załatwienie sprawy, od której zależą dalsze osobiste losy.

Ci, którzy potrafią poradzić sobie z negatywnymi emocjami, osiągną cel i sukces. Kto nie potrafi, będzie zaliczał kolejne klęski i niepowodzenia, a wiele atrakcyjnych okazji będzie go omijać (słuszniej byłoby powiedzieć: on będzie je omijał!).

Kiedy zatem i w jaki sposób nabywać umiejętności radzenia sobie z emocjami, jeśli nie w procesie wychowania? Aby jednak odpowiedzieć na pytanie, jak to osiągnąć, pożyteczne będzie najpierw zdać sobie sprawę z tego, jak dochodzi do pojawiania się negatywnych emocji.

Sytuacje trudne a negatywne emocje

Nasze negatywne emocje mają związek z takimi zachowaniami innych ludzi, których nie akceptujemy, które nam w jakiś sposób zagrażają czy też nas ograniczają. Można by w skrócie nazwać takie sytuacje po prostu „sytuacjami trudnymi”, przydarzającymi się w kontaktach międzyludzkich – zarówno między dorosłymi, jak i dziećmi, między nauczycielami a uczniami, dziećmi a rodzicami.

Czym właściwie jest „sytuacja trudna”? Czy nie jest tak, że ta sama sytuacja może być trudna dla jednej osoby, dla drugiej zaś nie? Tak. Jest to oczywiście pojęcie względne, za którymi kryją się indywidualne różnice między ludźmi. Najciekawsze jednak pytanie brzmi: na czym te różnice polegają? Czy są one wrodzone i niezmienne, czy też da się z nimi coś zrobić – i co?

Niektórzy twierdzą, że to różnice charakterów i że nie da się z tym nic zrobić. Na szczęście jednak akurat w tym przypadku jest inaczej. Bo za tym, czy poradzę sobie – lepiej lub gorzej, całkiem albo wcale – z „trudną” sytuacją, stoją po prostu moje umiejętności. W pewnych kwestiach widać to od razu i gołym okiem: np. im więcej wiem, tym większa szansa, że sobie

poradzę z „trudną sytuacją”, jaką jest egzamin. Im lepiej umiem jeździć samochodem, tym większa szansa, że poradzę sobie na górskiej drodze z wybojami.

Jednak w sytuacjach międzyludzkich, takich jak sytuacja, gdy ktoś mnie krytykuje, ocenia, wyśmiewa czy atakuje – nie jest to równie łatwo widoczne.

Rozwijanie umiejętności społecznych jako długofalowa strategia wpływu na emocje

Okazuje się jednak, że w gruncie rzeczy mechanizm jest ten sam: łatwiej poradzę sobie w trudnej sytuacji, gdy posiadam więcej umiejętności, które temu służą. A jeśli poradzę sobie z trudną sytuacją w sposób zadowalający, to po prostu będę bardziej... zadowolony! Nie będę przeżywał negatywnych emocji, nie będę czuł się zagrożony, urażony czy poniżony, a przeciwnie – będę miał satysfakcję i powody do dumy. Nie będę musiał ani uciekać, ani atakować, ani brać środków chemicznych.

Gdy będę dysponował odpowiednimi umiejętnościami – które można nazwać „społecznymi” – nie będę też obawiał się, że takie sytuacje mogą mi się przydarzyć. Nie będę musiał bać się „na zapas” i tkwić w przykrym poczuciu zagrożenia i niepewności: „co będzie, gdy on...”, „co będzie, gdy ona...” – bo po prostu wiem, co wtedy można by zrobić, jak się zachować. A co ważniejsze – umiałbym się tak zachować.

Zatem odpowiedź na pytanie **co to znaczy „umieć sobie radzić z negatywnymi emocjami”** brzmi: posiadać dobre **pomysły** na to, jak się zachować, gdy pojawi się trudna sytuacja, i oczywiście **umieć** te pomysły naprawdę zastosować.

Z kolei pomagać ludziom w tym, aby lepiej radzili sobie z negatywnymi emocjami to tyle, co doskonalić ich umiejętności społeczne, dzięki czemu będą oni radzić sobie w tych kontaktach z innymi ludźmi, które dotąd były dla nich zbyt trudne i w których nie potrafili poradzić sobie tak, aby byli z siebie zadowoleni.

Toteż za jedną z **możliwych definicji wychowania można uznać pomaganie dzieciom w nabywaniu takich umiejętności.**

Dokładniej o umiejętnościach społecznych

Czy da się o nich powiedzieć coś poza tym, że jednym to „wychodzi”, a innym nie? Czy da się je jakoś opisać, a co więcej – uczyć w sposób systematyczny? Owszem.

Dotychczasowy model szkoły popełniał kardynalny błąd, nie poświęcając ani miejsca, ani uwagi kształceniu tychże umiejętności, które inaczej mogłyby być określone jako „inteligencja społeczna” albo „interpersonalna”, prawie tożsama z tym, co Goleman określił mianem „inteligencji emocjonalnej” (wystarczyłoby tylko do „inteligencji interpersonalnej” dodać „inteligencję intrapsychiczną”, czyli „wewnątrz-personalną”, i już mielibyśmy dwa podstawowe obszary umiejętności, składających się na „inteligencję emocjonalną”).

Jaki zestaw umiejętności składa się zatem na te dwa rodzaje „inteligencji”?

Chodzi po pierwsze o to, abym był świadomy własnych emocji we wszystkich ważnych momentach przydarzających mi się każdego dnia. Abym – dalej – był świadom, jakimi zachowaniami (cudzymi czy moimi własnymi) te emocje są wyzwalane. Abym potrafił podejmować świadome decyzje, jak w tej sytuacji chcę zareagować. I abym, na koniec, naprawdę tak umiał zareagować, jak postanowiłem.

To są właśnie konkretne umiejętności (oparte na świadomości zjawisk psychicznych), których rozwijanie staje się po prostu jednym z bardziej pożądanых **programów wychowawczych**.

Na czym polega rozwijanie umiejętności społecznych

Zacznijmy od stwierdzenia, że w pojęciu „umiejętności społecznych” nie ma nic nadzwyczajnego czy niespotykanego.

Tego rodzaju umiejętnościami dysponuje w jakimś stopniu każdy z nas. Tyle, że są one rozłożone nadzwyczaj nierównomiernie. Dlaczego? Tylko dlatego, że ich nauka odbywa się w sposób absolutnie nieprzewidywalny.

Wszystko zależy od przypadku: czy było gdzie zobaczyć, jak radzą sobie inni, czy były w otoczeniu osoby, mogące pod tym czy innym względem stanowić wzór do naśladowania, czy znalazł się ktoś rozsądny, kto w odpowiedniej chwili potrafił coś podpowiedzieć... Czy, czy, czy... Przypadek, okazja, ślepy traf. Margines.

A przecież można by w sposób systematyczny i świadomy poddawać analizie określone, trudne sytuacje. Zastanawiać się, co wtedy czujemy i myślimy. Planować rozsądne zachowania, które pozwalałyby zaspokajać nasze potrzeby, korzystać z naszych praw i chronić własną godność, a jednocześnie respektować prawa drugiej osoby i jej godność. Można by wreszcie ćwiczyć określone zachowania, aby przyglądać się, co się udaje, a co wymaga korekty. Członkowie uczącej się grupy – klasy – mogą dzielić się nawzajem bezcennymi spostrzeżeniami, pomagającymi coraz bardziej udoskonalać własne zachowania.

Dostępne formy szkolenia

Tak właśnie wyglądają znane już od dawna metody nabywania tych umiejętności:

Warsztat komunikacji służy przyglądaniu się, co i jak mówimy, dlaczego i jakie to wywołuje efekty.

Trening interpersonalny (czy też psychologiczny trening grupowy) służy przyglądaniu się własnym emocjom w kontaktach międzyludzkich i temu, co z nich wynika, a także nazywaniu i komunikowaniu emocji (*Trening interpersonalny*, Krzysztof Jedliński).

Trening asertywności uczy używania właściwych komunikatów we wspomnianych wcześniej trudnych sytuacjach (*Trening asertywności; Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Maria Król-Fijewska).

Warsztat negocjacji i mediacji służy z kolei uczeniu się właściwej komunikacji w sytuacjach konfliktu (*Docenić konflikt*, Jerzy Gut i Wojciech Haman)

Te cztery popularne formy doskonalenia własnych umiejętności intra- i interpersonalnych wyczerpują w zasadzie ich podstawowy kanon, przydatny w codziennym życiu. I właśnie one są sposobami kształcenia – doskonalenia, nabywania, rozwoju – inteligencji emocjonalnej. Właśnie ich elementy mogą stać się kanonem i zbiorem konkretnych działań wychowawczych.

Tutaj można też dostrzec znaczenie komunikacji. Skądinąd wiemy o tym doskonale, bo na dobrą sprawę od komunikacji nie ma ucieczki w żadnej sytuacji, więc także w dotychczasowym modelu szkolnym, służącym kształceniu intelektu.

Co zatem nowego bądź innego jest w komunikacji obecnej w wymienionych wyżej działaniach psychoedukacyjnych? Różnic jest kilka i warto je po kolei wymienić.

Komunikacja intrapsychiczna i interpersonalna jako podstawa umiejętności społecznych

Po pierwsze zatem – przedmiotem zainteresowania stają się nowe zjawiska, dotychczas w programie szkolnym nieobecne: ja, ty, moje i twoje emocje, moje i twoje zachowania, moje i twoje umiejętności, nasze wzajemne relacje. A także, co ciekawe, nasza wzajemna komunikacja: to, co i w jaki sposób do siebie mówimy.

Gdyby ktoś zaprotestował i zwrócił uwagę, że przecież tradycyjny program szkolny obejmuje także i wiedzę o człowieku, to trzeba podkreślić istotną, wręcz fundamentalną różnicę: człowiek obecny w różnych przedmiotach nauczania (biologii, historii, literaturze) jest zawsze w **trzeciej osobie**.

Jest to jakiś „on”, na dodatek niemiłosiernie sfragmentaryzowany i uproszczony. I jako przedmiot statycznego opisu równie abstrakcyjny, jak opis krzesła, ameby czy atomu.

Zupełnie czymś innym niż „on” jest moje własne „ja”, nie tylko opisywane, ale i doświadczane od wewnątrz.

Dotąd tylko doświadczałem, nie zawsze do końca świadomie. Teraz chcę doświadczać świadomie, a także opisywać i komunikować innym to, czego doświadczam. Moja wewnętrzna rzeczywistość nie jest mniej ważna niż abstrakcyjna, odległa rzeczywistość zewnętrzna. Przeciwnie. W świetle współczesnych argumentów być może znacznie ważniejsza.

Podobnie jak „ja” nieobecne było także „ty”. O „nim” – o „nich” – można było zawsze tylko opowiadać, używając komunikacji jako monologu, który podlegał ocenie, gdy był dziełem ucznia, albo który trzeba było zapamiętać, gdy był dziełem nauczyciela.

Natomiast z „tobą” – mogę rozmawiać. Nie będzie to wtedy monolog, lecz dialog. I to kolejny nowy obiekt: dialog jako zjawisko, dzięki któremu możliwe jest kształtowanie relacji

między nami. Jakość naszego dialogu świadczy o jakości naszych stosunków. Jedno i drugie wpływa na siebie nawzajem: im wyższa jakość dialogu, tym lepsze stosunki i – odwrotnie.

Punktem wyjścia jest tu dialog, dwustronna komunikacja. Muszę zacząć od komunikacji, aby kształtować nasze stosunki. I poprzez komunikację mam na nie wpływ. Także wtedy, gdy są niezadowolające lub wymagają korekty, muszę zacząć od komunikacji. Dwustronnej, to znaczy dialogu. A zatem umiejętność pozostawania w dialogu z otoczeniem to właśnie owa najwyższa szkoła jazdy, dzięki której mogę realizować swoje potrzeby, wpływać na sytuację tak, by była bardziej korzystna, kształtować stosunki z innymi, osiągać cele we współpracy z nimi. A w efekcie wpływać w ten sposób także i na swoje emocje, osiągając więcej zadowolenia, spokoju i uzasadnionej pewności siebie. Ani nie uciekając, ani nie atakując, czemu zawsze towarzyszą negatywne emocje.

Taki sposób wzajemnego kontaktowania się jest wyrazem podmiotowej relacji obu stron. Spełnia zatem jeden z zasadniczych, aczkolwiek często tylko teoretycznie założonych warunków wychowania:

dzięki autentycznemu dialogowi warunek podmiotowości przestaje być teoretyczny i staje się realnością.

Po to jednak, aby dialog był prawdziwym dialogiem (nie zaś ukrytym monologiem, opartym na strofowaniu, pouczeniu i sterowaniu), musi być spełniony warunek wzajemnego respektowania podmiotowości. To nie wskutek dialogu ludzie stają się podmiotami, lecz odwrotnie: uznanie podmiotowości obu stron jest niezbędną podstawą dialogu. (Choć oprócz uznania podmiotowości rozmówcy – i swojej – potrzebna jest jeszcze sprawność komunikacyjna.)

Respektowanie praw osobistych: warunek podmiotowości

Respektowanie podmiotowości stron to pewien proces wewnętrzny związany z indywidualnymi wartościami, nie mówiąc o rzeczy tak prozaicznej, jak rozumienie samego terminu.

Mimo, że jest na ustach wszystkich, to jednak w tym wydaniu pełni tylko rolę zaklęcia, magicznego słowa, które musi być użyte w pewnych momentach, które tego wymagają, np. w okolicznościowych przemówieniach, wizytacjach i ideologicznych deklaracjach.

Nie lepiej jest z operacyjnym rozumieniem pojęcia: co konkretnie znaczy podmiotowość w trudnych sytuacjach wychowawczych, w których uczeń sprawia kłopot, nie spełnia oczekiwań, odmawia określonej aktywności?

Wtedy bardziej wyraźnie widać, że jest to tylko wymienny żeton słowny, pseudo-wychowawczy żargon, etykieta, pod którą dobrze jest występować, aby sprostać modzie i pozytywnie prezentować samego siebie. I pod którą nie tylko nic się nie kryje z jego treści, ale kryje się najczęściej jego zaprzeczenie.

Trzeba zatem skończyć z fikcją podmiotowości. Zdać sobie sprawę, że podmiotowość wyraża się właśnie w **respektowaniu osobistych praw w kontakcie**.

I tu wyłania się następna hydra, następny straszak wobec tradycyjnego modelu relacji między wychowawcą i wychowankiem: prawa dziecka.

„Prawa dziecka” są na ogół traktowane jako rodzaj „przywileju dzieci, skierowanego **przeciwko** dorosłym”. Nauczyciele w większości czują się zagrożeni „prawami dziecka”, traktują je jako sposób na ich ubezwłasnowolnienie i pozbawienie narzędzi oddziaływania na dzieci. Mówią: „**Ja** teraz nic nie mogę. **A on** może zrobić wszystko”.

Takie wypowiedzi świadczą o ogromie ignorancji, która musi być usunięta w drodze systematycznego szkolenia w zakresie praw człowieka.

Problemem jest bowiem zupełna nieświadomość nauczycieli (albo świadomość bardzo nikła – oczywiście z nielicznymi wyjątkami) swoich własnych **praw ludzkich**.

Dzieci są obecnie lepiej wyedukowane w zakresie swoich praw niż nauczyciele – w zakresie swoich. I – wbrew naiwnym założeniom obrońców praw dziecka – wcale nie służy to interesom żadnej ze stron, a więc także dzieci. Nauczyciel, który nie czuje się (jeszcze) podmiotem w tej relacji, jest nie tylko w fatalnej sytuacji osobistej, ale stwarza jeszcze większe niż dotąd zagrożenie praw drugiej strony – ze względu na własną, obronną, zagrożeniową postawę.

Dziecko może być podmiotowo traktowane tylko przez inny podmiot

Aby nauczyciele byli w stanie (i chcieli) **respektować podmiotowość dziecka**, trzeba zadbać najpierw o **ich własną podmiotowość**.

Nauczyciele muszą zobaczyć, że nie utracili swojego wpływu, tylko ów wpływ został poddany odmiennym niż dotąd regułom. Część z nich już znają („prawa dziecka”), ale nie znają drugiej, tak samo istotnej części: „moje własne prawa”, to znaczy moje nowe, inaczej określone i zdefiniowane możliwości działania w tej bardziej skomplikowanej niż kiedyś sytuacji.

Wtedy dopiero zaistnieje sytuacja, w której będą się ze sobą komunikowały dwa podmioty: uczeń i nauczyciel, relację zaś taką będzie można nazwać „**dwupodmiotową**”. Dopóki się to nie stanie, podmiotowość będzie fikcją. I taką samą fikcją będzie respektowanie praw dziecka, zaś rzeczywistością będą próby jego obchodzenia, jak to się dzieje dzisiaj, oraz posługiwanie się słowem jako magicznym zaklęciem w żetonowej wymianie słownej.

W ten sposób, mam nadzieję, stał się jasny związek między inteligencją emocjonalną, podmiotowością, prawami dziecka i dialogiem, czyli dwustronną komunikacją.

Skoro bowiem inteligencja emocjonalna oznacza umiejętność radzenia sobie z trudnymi emocjami w trudnych sytuacjach, to można ją utożsamić z umiejętnością adekwatnego do okoliczności, precyzyjnego i trafnego komunikowania się z innymi, zakładającego korzystanie z własnych praw osobistych i respektowanie praw drugiej osoby.

Rozwijać inteligencję emocjonalną znaczy więc: **doskonalić umiejętność takiego właśnie komunikowania się**.

Szczególnie dobrze nadają się do tego wymienione wcześniej cztery nurty psychoedukacyjne, tj. trening komunikacji, asertywności, negocjacji i mediacji oraz psychologiczny trening grupowy, z których każdy akcentuje poszczególne zjawiska, decydujące o pomyślnej komunikacji w większości typowych, trudnych sytuacji międzyludzkich.

Koniecznością staje się więc uznanie wagi takiego celu wychowania, jakim jest nabywanie i rozwijanie sprawności ustnego, dwustronnego komunikowania się, podobnie jak to się stało w Stanach Zjednoczonych już 20 lat temu. Najwyższy czas, abyśmy i my zdali sobie sprawę z tej konieczności.

Działanie – nie opis działania

Komunikowanie się jest przy tym pewną formą działania. Toteż należy przestrzec tu przed kolejnym nieporozumieniem, mającym swoje źródło w niedostatecznym rozróżnianiu działania i opisu działania.

Chyba najbardziej groteskowym przykładem, ilustrującym to niebezpieczeństwo, jest próba wprowadzenia do tradycyjnego modelu teoretycznej wiedzy o komunikowaniu się. To zupełnie tak, jakby wprowadzić teoretyczną wiedzę o jeździe na rowerze z nadzieją, że zastąpi to naukę jazdy na rowerze!

Chodzi więc nie o to, aby do tradycyjnego modelu wcisnąć jeszcze jeden (albo, co gorsza, kilka) kolejnych przedmiotów, choćby to były przedmioty dotyczące komunikacji czy stosunków międzyludzkich.

Chodzi o to, aby zmienić sam model: aby uczyć nie **o** komunikacji, lecz **komunikacji** – i nie **o** umiejętnościach społecznych, lecz **umiejętności** społecznych.

To wielka, fundamentalna zmiana, w której nauczyciel przestaje być źródłem informacji, zaczyna zaś być organizatorem i uczestnikiem doświadczenia, które następnie podlega wspólnej analizie i doskonaleniu. Dopiero bowiem własne, realne, udoskonalone doświadczenie staje się podstawą własnej, realnej umiejętności komunikowania się, która z kolei jest podstawą własnej, realnej inteligencji emocjonalnej, nie zaś wiedzy o inteligencji emocjonalnej.

Zmianie ulega więc także i rola nauczyciela. W tym ujęciu można go określić jako „reżysera sytuacji wychowawczych”.

Aby jednak sytuacje te rzeczywiście prowadziły do zamierzonych efektów, muszą być konstruowane od początku z myślą o dostarczeniu uczestnikowi określonych doświadczeń. Na tym właśnie założeniu opiera się proponowanie uczniom zajęć prowadzonych „metodami

aktywnymi”, to jest zakładającymi ich osobiste uczestnictwo w doświadczaniu, które następnie podlega omówieniu i grupowej dyskusji. W chwili obecnej tego rodzaju propozycje są oferowane w ramach różnego rodzaju programów profilaktycznych (np. uzależnień, przemocy).

Ale w świetle wcześniejszych uwag na temat znaczenia inteligencji emocjonalnej i umiejętności społecznych nie ma powodu uważać, że mają to być nadal działania ograniczone do specyficznych programów. Nie ma bowiem powodu czekać, aż pojawi się negatywny skutek zagrożenia, by potem z nim „walczyć”, często z miernym efektem i nadmiernym nakładem kosztów.

Nabywanie umiejętności społecznych musi stać się standardem i podstawą wychowania, pełniąc w ten sposób profilaktyczną funkcję wobec zagrożeń.

Wychowanie i profilaktyka

Powyższe uwagi jak sądzę pozwoliły nam dostrzec przy okazji związku także pomiędzy wychowaniem a profilaktyką zagrożeń. Między jednym a drugim istnieją silne związki dwojakiego rodzaju.

Po pierwsze, kłopoty emocjonalne są podstawą trudności wychowawczych, mogących z kolei prowadzić do wejścia w obszar oddziaływań osób i grup dewiacyjnych, funkcjonujących na marginesie lub wbrew konstruktywnym celom indywidualnym i społecznym.

Po drugie skuteczne działania profilaktyczne dają pozytywne efekty wychowawcze i odwrotnie: konstruktywne wychowanie służy również osiągnięciu celów profilaktycznych.

Stąd też niektórzy uważają, że działania profilaktyczne nie są niczym innym, jak po prostu elementem wychowania. Tyle tylko, że uprawiana obecnie profilaktyka wcześniej niż tradycyjne wychowanie dostrzegła i doceniła znaczenie umiejętności społecznych. Systemy wychowania jednak również muszą skorzystać z tych spostrzeżeń, jeśli mają być skuteczne.

Próba określenia kanonu podstawowych założeń współczesnego modelu wychowania w oparciu o sumę dotychczasowych przesłanek

Z powyższych rozważań wynikają następujące założenia wychowawcze:

1. Aby można było uznać „przygotowanie do życia w społeczeństwie” za skuteczne, to w zakresie celu wychowania należy uznać co najmniej równoprawność (a być może nadrzędność) takiego celu, jakim jest umiejętność utrzymywania przez jednostkę satysfakcjonujących kontaktów z otoczeniem społecznym i współpracy z nim (czyli rozwijanie „inteligencji emocjonalnej”), nie zaś tylko doskonalenie sprawności dokonywania operacji intelektualnych („inteligencji poznawczej” w tradycyjnym sensie).

Celem równoległym, korespondującym z powyższym i będącym jego ukonkretnieniem, jest rozwijanie umiejętności społecznych, nie zaś tylko wiedzy czy zasobów informacji (*zasada rozwijania umiejętności społecznych* albo *inteligencji emocjonalnej*).

Wiąże się to z faktem uwzględnienia w działaniach wychowawczych sfery emocjonalnej wychowanka na co najmniej trzy istotne sposoby:

Jeden z nich to branie pod uwagę aktualnych emocji wyrażających stosunek ucznia – czy to do nauczyciela, czy do rówieśników, czy do realizowanego zadania – i traktowanie ich jako istotnego wskaźnika efektywności procesu wychowania oraz podstawowego punktu wyjścia do bieżących interwencji wychowawczych.

Drugi sposób uwzględniania aspektu emocjonalnego ma charakter długofalowy i polega na przyznaniu priorytetu wzmocnieniom pozytywnym, budującym pozytywną motywację i kierującym pozytywną aurę emocjonalną, zaś w konsekwencji owocującym budowaniem odpowiedniego poczucia wartości i pozytywnego obrazu siebie. Oznacza to jednocześnie odejście od modelu represyjnego, koncentrującego się na deficytach i porażkach i opartego na motywacji negatywnej (lękowo-ucieczkowej), prowadzącego w konsekwencji do negatywnej samooceny wychowanków i postaw wycofująco-lękowych lub agresywno-rywalizacyjnych.

I wreszcie trzeci aspekt uwzględniania procesów emocjonalnych polega na świadomym oparciu jakichkolwiek działań na fundamencie istniejących pozytywnych relacji między wychowankiem a wychowawcą (więzi emocjonalnej, dobrym kontakcie).

Ignorowanie stanu relacji przy podejmowaniu jakichkolwiek prób oddziaływań wychowawczych jest elementarnym błędem, skazującym te działania na pewną porażkę.

W zakresie metody, służącej osiągnięciu powyższych celów, należy oprzeć się na dostarczaniu okazji do przeżywania przez wychowanka konkretnych doświadczeń społecznych, nie zaś „podawaniu” informacji (*zasada doświadczenia*). Zasada ta jest realizowana dzięki odwoływaniu się do „metod aktywnych”, jednakże z równoległym respektowaniem podmiotowości wychowanka, chroniącym go przed emocjonalnym gwałtem, do jakiego mogłoby prowadzić stawianie konieczności uczestnictwa w doświadczeniu ponad podmiotowość (a więc ponad osobiste potrzeby i możliwości ucznia).

Z powyższego wynika założenie dotyczące roli wychowawcy w tym procesie: staje się on raczej „reżyserem sytuacji wychowawczej”, konstruowanej specjalnie w celu dostarczenie określonych doświadczeń społecznych, nie zaś źródłem informacji.

Staje się także koordynatorem grupowego procesu refleksji nad doświadczeniem i formułowania przez uczniów własnych wniosków, nie zaś jedynym źródłem tych refleksji i wniosków (*zasada tworzenia sytuacji wychowawczych*).

Pojęcie „reżyserowanie” odnosi się nie tylko do sytuacji z góry planowanych, ale także do tych, które pojawiają się spontanicznie w kontaktach między uczniami (np. nieporozumienia czy konflikty). Te sytuacje „naturalne” nie tylko nie mogą być ignorowane, ale z założenia doskonale nadają się do podejmowania przez nauczyciela interwencji, jednakże w taki sposób, aby nie przerodziła się ona w ingerencję, tj. podporządkowanie przebiegu wydarzeń wyłącznie woli nauczyciela. Jakkolwiek ingerencja także bywa czasami niezbędna, to zasadniczo chodzi o to, aby tak często i tak długo, jak to tylko możliwe, nauczyciel pełnił raczej funkcję mediacyjną, nie zaś decyzyjną.

Odnosi się to zarówno do sytuacji, gdy wkracza jako mediator w sprawy między uczniami (czy innymi osobami), jak też gdy sam jest jedną ze stron konfliktu czy dialogu.

W takich sytuacjach jego zachowania nie tylko służą znajdowaniu potrzebnych rozwiązań, ale stanowią także wzór zachowań, służący ich modelowaniu u wychowanków.

Pełnienie tak opisanej roli pociąga za sobą konieczność pozostawania w określonej relacji z wychowankiem, która by uniemożliwiła jego aktywność, zarówno poznawczą (intelektualną), jak i emocjonalną (ekspresyjną).

Taką relację można nazwać „dwupodmiotową”.

Oznacza ona świadomość, rozumienie, akceptowanie i praktyczną umiejętność realizowania wzajemnych praw w kontakcie (praw człowieka) (*zasada dwupodmiotowości*).

Oznacza to również osobiste dysponowanie przez wychowawcę umiejętnościami społecznymi, dzięki którym możliwa byłaby praktyczna realizacja obopólnych praw w kontakcie, a także modelowanie zachowań uczniów.

Spełnienie tych warunków zakłada dobór odpowiednich osób do roli wychowawcy, a także odpowiedni system kształcenia i weryfikacji przydatności do tej roli.

Tego rodzaju rolę i typ relacji daje się realizować nie tylko dzięki świadomości i wewnętrznym nastawieniom, ale także dzięki konkretnemu narzędziu działania, jakim jest sprawna komunikacja ustna, angażowana w celu realizacji dialogu między podmiotami, w miejsce jednostronnego monologu wychowawcy (*zasada dialogu*).

Tymczasem sprawne porozumiewanie się w sposób respektujący obopólne prawa jest nie tylko sztuką, ale także konkretną umiejętnością, której nie tylko można, ale obowiązkowo należy się uczyć, o ile chce się pracować z innymi ludźmi.

Dotyczy to najpierw systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, następnie zaś uczniów, dla których sprawna komunikacja ustna staje się ważnym elementem umiejętności społecznych, stanowiących z kolei jeden z podstawowych celów wychowania.

Bibliografia:

1. Pamela J. Cooper, *Sprawne porozumiewanie się*
2. Maria Król-Fijewska, *Trening asertywności*

3. Maria Król-Fijewska, *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*
4. Antonina Gurycka, *O sztuce wychowywania*
5. Jerzy Gut, Wojciech Haman, *Docenić konflikt*
6. Krzysztof Jedliński, *Trening interpersonalny*
7. Władysław Okoń, *Słownik pedagogiczny*
8. Z. Szmatka, *Komunikacja interpersonalna*