

PEDAGOGIKA

Krystyna Ablewicz

UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI

WARTOŚCI ANTROPOLOGII, AKSJOLOGII I PEDAGOGII GESTALT W PERSPEKTYWIE PEDAGOGA¹

*nie trzeba zmieniać świata
trzeba tylko znaleźć w nim
swoje miejsce*

Albert Einstein

Abstract

The text advances a thesis concerning the possibility of effectively employing anthropological and axiological assumptions of Gestalt therapy in the educational practice. The author substantiates the thesis by comparing the goals of psychotherapy and education and by providing the interpretation of the terms that are essential to both processes. The effect per se is understood as a conscious ability to learn from one's experience, which in consequence fosters the process of stabilising a personal identity, including that of an educator.

Key words: anthropology, axiology, education, Gestalt, therapy, human activity, self-knowledge, holism of human experiences, responsibility, aggression, phenomenology

Słowa kluczowe: antropologia, aksjologia, edukacja, Gestalt, terapia, ludzkie aktywności, samoświadomość, holizm, ludzkie doświadczenie, odpowiedzialność, agresja, fenomenologia

¹ Przedstawiony tekst jest autorską i jednocześnie kolejną propozycją skorzystania z dorobku psychologii i psychoterapii Gestalt, opartą zarówno na studiach teoretycznych, jak i empirycznych doświadczeniach biograficznych. Bodaj pierwszy na gruncie polskim pisał o założeniach teoretycznych pedagogiki Gestalt w publikacjach pedagogicznych przede wszystkim Bogusław Śliwerski, zob.: B. Śliwerski, *Pedagogika Gestalt*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, ks. 2, t. III, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1988, s. 432–440. Znakomitą na jej temat monografię wydał Wiktor Żłobicki (*Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009). W części drugiej książki Autor zaprezentował opis i wyniki działań twórczo-edukacyjnych z dziećmi przeprowadzonych i zinterpretowanych w oparciu o założenia Gestaltu.

WPROWADZENIE

Nie wiem z jakiej wypowiedzi pochodzi ten cytat. Zobaczyłam go na kartce pocztowej z Bieszczad. Z pnia drzewa wyglądała głowa naszej polskiej, swojskiej sówki, włochatki zwyczajnej. Przejaskrawione barwnikami żółte tęczęwki okrągłych oczu intensywnie czegoś wypatrują. W tle las. Zielony, z prześwitami słońca. Kupiłam trzy kartki. Dwie wysłałam do miejsc, gdzie żyją bliskie mi osoby, trzecią — pustą — zachowałam dla siebie. Leży teraz na biurku, a oczy sowy nieubłagane świdrują mnie i prowokują do skierowania po raz kolejny uwagi na przytoczone wyżej słowa: „nie trzeba zmieniać świata tylko **znaleźć w nim swoje miejsce**”... Ilu z nas, ludzi może powiedzieć, że odnalazło swoje miejsce? I że uczestniczy w zmianie rzeczywistości z takim właśnie poczuciem. A ilu zmienia tę rzeczywistość bez poczucia, że są w niej na właściwym miejscu?

To pytanie postawiłam sobie samej ze względów osobistych. Co jakiś czas stawiam sobie takie pytanie i sprawdzam, **gdzie** jestem. To pytanie ma długą historię. Zadał je Bóg Adamowi w raju, kiedy ten skrył się przed nim po spożyciu owocu z drzewa, którego dotyczył zakaz. Pytanie bardzo konkretne i wymagające wskazania na siebie. **Jestem tu**. Treści pism uznanych kulturowo za święte nabierają dla ich czytelników znaczenia uniwersalnego i symbolicznego. Przejawia się to tym, że każdy człowiek może „wziąć dla siebie” stawiane w nich pytania, i tym samym mogą stać się one jego własnym pytaniem. Chodzi jednak też i o to, by odpowiedź była już tylko jego własną odpowiedzią. Tak proces powstawania tej odpowiedzi nabiera znaczenia egzystencjalnego, ściśle związanego z konkretnymi zdarzeniami i przeżyciami czyjś ludzkiego **ja**, w jakimś jego **tu**. Metaforycznie może przybliżyć to tak, że **Ja** przemieszcza się w „wagoniku” swojego życia o nazwie **Tu**. Przemieszcza się po torach, które nazywają się „**Czas**”. Jadąc torami czasu, w wagoniku swojego życia, **Ja** powiela w ciągu swojego życia niemożliwą do policzenia ilość razy „**Tu i Teraz**”. W ten sposób symboliczne pytanie „gdzie jestem” wypełnia swoje potencjalne, konkretne znaczenie dla czyjś **ja**, w jakimś **tu**, o jakimś **teraz**. W chwili kiedy zada je konkretny człowiek, staje się ono sprawą jego egzystencji, jego **tu** i jego **teraz**. To znaczy, że w związku z tym pytaniem odczuwa, rozumuje, doznaje swego kontaktu z rzeczywistością, inaczej **doświadcza własnego życia**. Jest obecny. Ten kontakt z rzeczywistością realizowany jest za pośrednictwem tego, czym człowiek dysponuje oraz w jakim stopniu i zakresie tym dysponuje. Na przykład: w jakim zakresie umie wnioskować, rozumować; jaka jest jego wrażliwość emocjonalna, czy odporność na infekcje, jak odbiera barwy, dźwięki, stany uczuciowe innych ludzi...?

W tym momencie zatrzymam powyższe rozważania, w których zostały już zaznaczone główne elementy filozofii życia psychologii i psychoterapii Gestalt i przejdę do pokazania związku pomiędzy wskazanym w temacie przedmiotem studiów a perspektywą jego opisu. A więc: *ad rem*...

TEZA, PRZEDMIOT, TERMINOLOGIA

Otóż chcę wskazać, a zarazem wykazać, w zakresie ograniczonym liczbą stron tekstu, że „zarówno założenia teoretyczne psychologii Gestalt, jak i wiedza wynikająca z jej realizacji praktycznych, czyli działań psychoterapeutycznych mogą stanowić pod-

stawę teoretyczną, implikującą specyfikę codziennej pracy pedagoga”, a tym samym stać się podstawą osobowościowego i relacyjnego przygotowania pedagogicznego nauczycieli i pedagogów pracujących zarówno w szkole, jak i w środowisku pozaszkolnym. Towarzyszy mi głębokie przekonanie i wiedza, że zasady pracy Gestalt można z bardzo dobrym skutkiem edukacyjnym stosować w sytuacjach komunikacyjnych na każdym etapie rozwoju człowieka. Przede wszystkim jednak efektywność zasad pracy Gestalt zaznacza się w kształtowaniu własnej tożsamości i jej precyzowaniu w okresie dorosłości. Wtedy, kiedy człowiek, przynajmniej potencjalnie, może świadomie i z dystansem odnieść się do tych obszarów swojej świadomości, które pozostając jeszcze w dzieciństwie i jemu swoistych reakcjach, w okresie dojrzałym zaburzają harmonijną relację ze sobą, z innymi ludźmi, przyrodą i wytworami kultury. Chcę więc zwrócić w niniejszym tekście uwagę na kilka elementów współtworzących założenia teoretyczne psychoterapii Gestalt. Przedstawię je w następujących aspektach: antropologicznym, aksjologicznym oraz fragmentarycznie działaniowym. Pominę aspekt metodologiczny. Perspektywę niniejszych rozważań wyznacza cel pedagogiczny określony celami rozwoju, wychowania i kształcenia człowieka, z którym pracuje pedagog.

Obok trzech głównych z pedagogicznego punktu widzenia terminów: rozwój, wychowanie, kształcenie korzystam z pojęcia edukacji. Ma ono w relacji do wymienionych już pojęć desygnujących określone zjawiska empiryczne znaczenie uniwersalne i zarazem formalne. Oznacza mianowicie proces uczenia się, który to proces jest charakterystyczny dla *homo sapiens*, a jego jakoś stanowi o procesach rozwoju, wychowania i kształcenia człowieka. Z kolei, dla procesów wychowania i kształcenia bardziej podstawowy charakter ma proces indywidualnego rozwoju człowieka. Pomiedzy procesem uczenia się i procesem rozwoju zachodzi wzajemne warunkowanie posiadające strukturę rozwijającej się spirali. Poprzez figurę spirali opisywany jest też w metodologii nauk filozoficzno-humanistycznych proces rozumienia. Spirala ta powstaje podczas wzajemnego odniesienia do siebie dwóch elementów, z których jeden pełni funkcję całości, a drugi funkcję części. Dany element może ową funkcję zmieniać i raz być całością, czyli kontekstem odniesienia dla jakiejś części, drugim razem może przyjmować funkcję części opisywanej w kontekście innej całości. Można powiedzieć, że część i całość dopełniają się i wzajemnie warunkują. Proces wychowania, sam rozumiany poprzez kontekst relacji dwóch osób przebiega na bazie, czyli w kontekście obiektywnych zmian rozwojowych człowieka, które mają miejsce w toku całego jego życia. Stąd, zależnie od etapu procesu rozwojowego, trzeba będzie zmieniać charakter relacji pedagogicznych. Podobnie rzecz przedstawia się w przypadku procesu kształcenia.

Ważne więc w tym ujęciu będzie rozumienie procesu rozwoju człowieka oraz zachodzących w nim, w związku z procesem edukacji, zmian. Część tych procesów edukacyjnych ma charakter intencjonalny i celowy, jednakże zbyt dużym uproszczeniem byłoby ich wypreparowywanie z pozostałych procesów edukacyjnych, nazywanych naturalnymi, socjalizacyjnymi, czy humanizacyjnymi². W ludzkich biografjach

² M. Langeveld, za: K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne postawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 160.

W każdym z tym przypadków odmienna jest właśnie perspektywa postrzegania tego samego procesu. Naturalne procesy edukacyjne, to procesy ujmowane z perspektywy nieintencjonalnej aktywności biopsychicznej człowieka, socjalizacja z perspektywy relacji ze społecznością i jej wytworami, humanizacja zaś

procesy te splatają się ze sobą (rozwój obiektywny + edukacja, jako uczenie się czegoś w procesach relacji ze światem zewnętrznym: wychowaniem i kształceniem) tworząc **indywidualne doświadczenia egzystencjalne** człowieka: od momentu poczęcia po moment śmierci. Relacja pomiędzy częścią i całością jest również podstawowym założeniem psychologii postaci Kurta Lewina, która jest jedną z podstawowych teorii leżących u podstaw terapii Gestalt oraz zasady samoregulacji organizmu polegającej na wyłanianiu się figury oraz dopełnianiu pola³.

CELE PRACY „GESTALTYSTY” I PEDAGOGA

Zauważam też zbieżność głównych celów przyświecających pracy psychoterapeuty w podejściu Gestalt i pracy pedagoga, tak jak ja ją rozumiem. Jest nią uzyskanie przez osobę samodzielności i zdolności do odpowiedzialności, a tym samym ukonstytuowanie spójnej osobowości i poczucia tożsamości, zarówno w doświadczeniu swojego wewnętrznego świata przeżyć, myśli, czy doznań, jak i doświadczeniu jego konfrontacji z obiektywnym światem zewnętrznym. Cele te, w przypadku psychoterapii Gestalt, są realizowane dzięki zdolności człowieka **do uczenia się w procesie świadomego doświadczenia własnej egzystencji**. I właśnie ta metoda pracy jest przenoszona do działań wychowawczych i dydaktycznych.

HOLIZM LUDZKIEGO DOŚWIADCZENIA

Określenie założeń antropologicznych oznacza opis cech charakteryzujących człowieka, który jest zdolny do uczenia się w procesie doświadczenia własnej egzystencji. Człowiek doświadcza jej w wielu postaciach (figurach): je, śpi, oddycha, wydalą, kocha, dotykiem czuje zimno, ciepło, wstręt, lepkość, miękkość; człowiek nienawidzi, złości się, smuci, lęka i obawia, raduje, rozczarowuje, żywi nadzieję, analizuje, porównuje, fantazjuje, myśli, przewiduje, planuje, porządkuje, napina i rozluźnia mięśnie, robi grymasy, wykonuje ruchy i gesty, przemieszcza się i zatrzymuje... Bardzo bogaty jest ‘magazyn’ faktycznych i potencjalnych doświadczeń, które są lub być mogą udziałem człowieka. W holistycznej wykładni człowieka pierwszoplanowe znaczenie ma jego doświadczenie, które można pogrupować w trzy podstawowe sfery: myślenia, przeżywania i doznawania. Tę jedność doświadczeń fizycznych, emocjonalnych i intelektualnych podkreślał Fritz Perls, będąc przekonanym, że ciało, dusza i umysł funkcjonują jako całościowy proces w sposób naturalny⁴. Wszystkie elementy składowe ludzkiego organizmu tworzą całość i w związku z tym naruszenie jednego z nich powoduje zmianę w pozostałych. Zgodnie z hermeneutyczną zasadą części i całości (postaci i zmiany pól odniesienia — ten wątek metodologiczny jest, jak wspomniałam wyżej, w tym tekście nie rozwinięty) uczuciu np. lęku będą towarzyszyć określone zmiany

z perspektywy indywidualnego rozwoju człowieka. Nazwałabym też tę ostatnią *sensu stricto* antropologiczną, z tego względu, że tu w tym ujęciu łączone są obie poprzednie perspektywy.

³ V. Chu, *Psychoterapia Gestalt*, Oficyna Wydawnicza KANON, Łódź 1993, s. 20 oraz P. Clarkson, J. Mackewn, *Fritz Perls*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 70–80.

⁴ P. Clarkson, J. Mackewn, *Fritz Perls...*, s. 63.

w ciele; np. trudności z oddychaniem, napięcie mięśni, podniesienie ramion, powstrzymanie ruchu. Jednocześnie wraz z powstałym na skutek jakiegoś bodźca uczuciem lęku i mięśniowego napięcia zareaguje umysł; pojawią się myśli analizujące sytuację i szukające rozwiązania, na przykład: schowania się, sprawdzenia. Może być też tak, że reakcją umysłu będzie zatrzymanie wszelkich procesów intelektualnych, swoista jego katatonia, jak ma to miejsce czasem podczas egzaminu. Potocznie mówi się czasem o paraliżującym uczuciu lęku. Z kolei w sytuacji, kiedy bardzo intensywnie pracuję intelektualnie, na przykład, piszę ten tekst, czyli wyrażam własny pogląd na jakiś temat, eksponuję i odsłaniam siebie, a jednocześnie ryzykuję siebie, mojemu wysiłkowi intelektualnemu towarzyszą bardzo różne reakcje ciała: od nieświadomej kinetyki ciała po głód i sięganie po pożywienie z jednoczesnym niezwracaniem uwagi na to, co jem, jak jem i jak to smakuje. A gdyby zapytać wtedy o uczucia, to jaka byłaby ich **świadomość**?

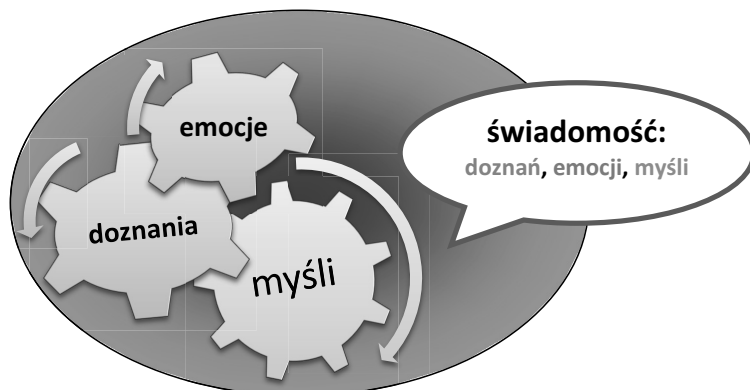
ŚWIADOMOŚĆ A UMYSŁ, PSYCHE I CIAŁO

Następne założenie wynikające z empirycznego doświadczenia jest takie, że świadomość nie jest tożsama z umysłem. A w polskiej kulturze intelektualizmu i edukacji pozostającej blisko herbartyzmu nastawionego na kształcenie rozumu, funkcja myślenia została utożsamiona ze świadomością. Jeśli więc o czymś myślę, to jestem tego świadoma. To także echa kartezjanizmu: moje istnienie rozpoznaję po moim myśleniu. Dla mnie samej było jednym z najbardziej przełomowych, egzystencjalnych i badawczych odkryć zorientowanie się, że świadomość czegoś nie jest równoznaczna z myśleniem o czymś. Badałam to przy okazji studiów na temat fenomenologii i metody fenomenologicznej deskrypcji, lecz dopiero w praktyce Gestaltu zorientowałam się w istnieniu owej różnicy i w tym jakie są konsekwencje przekonania, że dyskursywny rozum całkowicie może władać i ciałem, i uczuciami. W tym momencie mogę tylko nadmienić, że lekceważony w procesie wychowania jednoczesny respekt dla wzajemnej łączności zachodzącej pomiędzy myślami, emocjami i doznaniem cielesnymi dziecka lub młodego człowieka owocuje zaburzeniami, które towarzyszą mu również w jego życiu dorosłym. W prezentowanym, holistycznym ujęciu **świadomość pełni funkcję „metaregulatora” wobec myśli, uczuć i doznań cielesnych**. Otacza je, wszystkie w sobie mieści i może — w zakresie wypracowym przez człowieka — wpływać na wzajemne relacje pomiędzy myślami, przeżyciami i doznaniem⁵.

Poniżej przedstawiam schemat mający na celu zobrazowanie opisanych relacji.

⁵ Ten aspekt terapeutyczny wykorzystywany jest też metodzie mindfulness (metoda uważności), znanej w Polsce głównie za pośrednictwem publikacji J.K. Zinna oraz Z. Segala. Zob. na przykład: M. Williams, J. Teasdale, Z. Segal, J.K. Zinn, *Świadomą drogą przez depresję*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009 oraz J.K. Zinn, *Życie to piękna katastrofa*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013.

Ryc. 1. Świadomość ‘obejmująca’ myśli (intelekt), przeżycia (uczucia, psyche, dusza) i doznania (cielesność, fizyczność) (oprac. graficzne K.A.)



Świadomość jest dynamiczna, zmienna i bardzo podatna na bodźce. W toku procesu uczenia się może być poszerzana. I to jest zasadniczy cel pracy psychoterapeutycznej Gestalt i uważam, że również cel pracy pedagogicznej. Oczywiście realizacja tego celu będzie przebiegać odmiennie, ponieważ jest warunkowana okolicznościami w jakich przebiega ów, uczący/edukujący człowieka, proces doświadczania⁶.

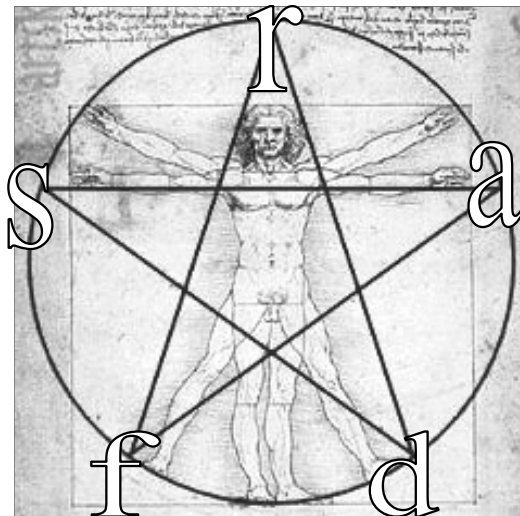
LUDZKIE AKTYWNOŚCI

W **holistycznym ujęciu człowieka** wyróżnionych jest pięć rodzajów aktywności. Są to: aktywność **racjonalna, afektywna, społeczna, fizyczna i duchowa**. Aktywność racjonalna związana jest z umysłem, aktywności: afektywna (ręka lewa) i społeczna (ręka prawa) rozpościerają się po bokach otwierając człowieka na świat. Aktywności, które stanowią podstawę to aktywność związana z ciałem i aktywność związana z duchowością.

W podejściu gestaltowskim zwraca się uwagę na to, jak człowiek układa swoje relacje z innymi ludźmi i otoczeniem, jak ich doświadcza i czy w przeżyciu swojego doświadczenia odczuwa wewnętrzny spokój, harmonię, czy też ów kontakt z „zewnątrznością” jest zaburzony, nieadekwatny (głównie emocjonalnie) do aktualnej sytuacji. Symptomy mogą być rozmaite: od bólu brzucha po stany depresyjne, czy gwałtowne wybuchy wściekłości. W takiej sytuacji przeżycia i zachowania pozostają ze sobą w konflikcie, a ciało stara się ‘zaradzić’ powstałemu napięciu i ku czemuś skierować nagromadzoną energię. Człowiek nie odczuwa i nie przejawia wówczas wewnętrznej spójności (to symptom dojrzałej tożsamości) pomiędzy myślami, uczuciami i doznaniem, które wyrażane są we wskazanych rodzajach aktywności (ekspresjach). Ten stan jest też niejednokrotnie źródłem psychicznego cierpienia.

⁶ W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt...*, s. 220.

Ryc. 2. Aktywności człowieka



Źródło: W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt* ..., s. 219 i 220.

Proces stabilizowania i zaburzania jest procesem naturalnym i obiektywnym⁷. Można stwierdzić: życie tak ma, rozwój tak ma, zmiana tak ma. Nie ma z czym dyskutować. Można jednak się do tego odnieść. Przedmiotem pracy psychoterapeutycznej będzie więc nie tyle sama zmiana i jej obiektywny charakter, ile pozostający w jej kontekście (na jej tle) subiektywny sposób radzenia sobie danej osoby w sytuacjach zaburzenia. I tu dochodzę do istoty zagadnienia. Sposoby radzenia sobie w określonych sytuacjach warunkowane są danym etapem rozwojowym człowieka, są dlań charakterystyczne. Inaczej radzi sobie dziecko w sytuacjach emocjonalnie trudnych (np. ambiwalentnych, przeżywanych nieraz wobec rodziców), inaczej trzeba by radził sobie dorosły. Problem zaczyna się już w momencie, kiedy rozwój dziecka został w procesie jego wychowania i kształcenia zaburzony i kiedy nie zostały wykształcone w odpowiednim momencie, czy skorygowane, adekwatne do sytuacji mechanizmy odpowiadania na sytuację. U dziecka bardzo istotnym „elementem” warunkującym jego kontakt z innymi ludźmi i ze światem jest element przeżycia, a na samym początku jego życia „element” ciała. Na przykład karmienie, unoszenie, obejmowanie, przewijanie. Dziecko poprzez ciało kontaktuje się z otoczeniem i doświadcza przede wszystkim, że jest ono bardziej lub mniej bezpieczne, zaspokajające jego doświadczone, lecz jeszcze nie w pełni obejmowane świadomością potrzeby. Oto przykłady opisu z literatury przedmiotu:

Model rozwoju człowieka w terapii Gestalt zakłada, że wzrost i formowanie się Ja następuje poprzez kontakt (interakcję) ze środowiskiem. Tą drogą wyszukujemy i znajdujemy to wszystko, co jest potrzebne do przeżycia i rozwoju, asymilujemy wszystkie

⁷ P. Clarkson, J. Mackewn, *Fritz Perls*..., s. 86 i dalsze.

doświadczenia, które mogą być spożytkowane dla naszego wzrostu i zmiany i odrzucamy te, które nie mogą zostać przyswojone⁸.

W trakcie tego procesu wzrostu i rozwoju, niektóre jakości naszego Ja mogą w warunkach określonego środowiska fizycznego lub społecznego okazać się problematyczne. Na przykład wyrażanie przez dziecko potrzeby miłości może spotkać się z odrzuceniem, agresją z karą, wrażliwość z okrucieństwem, ciekawość z postawą obronną lub brakiem zainteresowania⁹.

„MECHANIZM” LUDZKIEGO ŻYCIA

Przytoczyłam powyższy cytat z książki Jamesa I. Kepnera *Ciało w psychoterapii Gestalt*, ponieważ wymienia w nim kolejne ważne dla tego podejścia pojęcia, a na których interpretację chcę zwrócić szczególną uwagę, a mianowicie: **potrzeba, agresja i ciekawość**.

POPEŁ GŁODU, POTRZEBA NASYCENIA

W holistycznej koncepcji człowieka eksplikującej humanistyczno-egzystencjalną antropologię w ujęciu Gestalt ludzkie aktywności są uruchamiane poprzez popęd głodu. Fritz Perls opisał ten mechanizm w swojej pierwszej książce *Ego, Hunger und Agresion*¹⁰. Głód ma w tym przypadku znaczenie symboliczne i dotyczy nie tylko głodu, jako takiego. Człowiek jest „głodny” różnorodnej strawy, dzięki której jego organizm rozwija się i wzrasta. I jednocześnie strawa jaką spożywa może być toksyczna, zatruwająca, zaburzająca zdrowe funkcjonowanie. Taka „strawa” jest też dostarczana człowiekowi w wieloletnim procesie jego wychowania i kształcenia. Zarówno w naturalnym procesie socjalizacji, jak i procesie celowo zorganizowanym. To „strawa” karmiąca potrzeby bezpieczeństwa, miłości, rozwoju, kontaktu społecznego, poznania siebie, eksplorowania, czy eksperymentowania¹¹. Otrzymując określoną strawę organizm ją asymiluje lub odrzuca. By ten proces jednak zaszedł musi on przeprowadzić selekcję, czyli właściwie rozpoznać potrzebę i pozyskać właściwą treść do jej zaspokojenia.

FUNKCJA ŻYCIA: AGRESJA

W celu zaspokojenia doznawanego i doświadczanego np. na poziomie psychicznym „głodu” człowiek wyodrębnia więc przedmiot potrzeby, określa go i sięga w określony sposób po „pożywienie”, które ma ją zaspokoić. Proces precyzowania przedmiotu potrzeby i jej specyfiki polega na kumulowaniu energii potrzebnej do wydatkowania w trakcie zaspokajania potrzeby. Ta zgromadzona siła nazywa się agresją, a proces jej wydatkowania ekspresją. **Potrzeba określa więc cel ekspresji agresji**. Innymi słowy: by po coś sięgnąć trzeba skorzystać z energii, która jest potrzebna do rozładowania.

⁸ J.I. Kepner, *Ciało w procesie psychoterapii Gestalt*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1991, s. 69.

⁹ Tamże, s. 26.

¹⁰ P. Clarkson, J. Mackewn, *Fritz Perls...*, s. 9.

¹¹ Zob. np. K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia ludzkich dążeń*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.

Agresja nie jest więc w tym ujęciu rozumiana jako działanie niszczące, lecz jako propulsywna¹² siła życia. Człowiek pozbawiony agresji zamiera, przestaje żyć. Sama agresja jest funkcją, czy ekspresją życia i gwarantuje konfrontację z rzeczywistością. Jest naturalną siłą warunkującą istnienie życia i jego bieg. Bliskie jest w tym momencie rozumienie agresji jako witalności. Intuicyjnie jednak wydaje mi się, że nie są to synonimy i że to co je różnicuje polega na tym, iż konsekwencją witalności nie musi być ingerencja, a agresji jest. W tym przedstawieniu agresji, jako funkcji i ekspresji życia oraz ingerencji ma ona wyłącznie znaczenie biologiczno-psychiczne, nie moralne. I uważam, że w procesie wychowania bardzo jest potrzebne takie właśnie jej rozumienie z tego względu, iż brak dostrzeżenia w agresji owej naturalnej i w związku z tym amoralnej, propulsywnej siły życia powoduje, że stosowany jest trening społecznej adaptacji, w trakcie którego owa siła jest wygaszana i nie wykorzystywana w celach rozwojowych. Stawiam wręcz tezę, że brak ze strony pierwszych wychowawców człowieka (rodziców, pedagogów i pozostałych osób dorosłych kontaktujących się z dzieckiem w różnych okolicznościach) umiejętności wyzyskania tej siły w celach prorozwojowych powoduje często jej skierowanie w stronę czynów i myśli autodestrukcyjnych (np. poniżania siebie typu „ale jestem głupia, nie nadaję się”) lub jej koniecznego, wybuchowego rozładowania na zewnątrz, co może się wiązać z destrukcją otoczenia. Można przyjąć, że na poziomie instynktownej ochrony życia organizm człowieka broni się w ten sposób przed samozniszczeniem. Kiedy owa instynktowna siła życia ulegnie osłabieniu traci wartość samo życie. Nie tylko nie ma po co żyć, w znaczeniu realizacji jakiegoś celu, lecz po prostu żadne doświadczenie nie uzasadnia działań, których celem jest utrzymanie życia przy życiu. Oczywiście tu w tle pojawia się bardzo ważna ludzka potrzeba, związana z rozumnością człowieka. Potrzeba sensu uzasadniającego zasadność samego procesu życia. Można go odnaleźć na przykład w religijnych wykładniach stworzenia świata, lecz dla osób podejmujących się samobójstwa, czy poddających się depresji jest ona niewystarczająca. Przynajmniej dopóty dopóki sami nie doznają w sobie ugruntowania i zjednoczenia z samym zjawiskiem życia, a potem dopiero, na poziomie umysłu z różnymi jego przejawami i wykładniami.

Wiktor Chu pisze w taki oto sposób o agresji nazywanej w terapii Gestalt dentalną, a polegającej zarówno w dosłownym, jak i w przenośnym znaczeniu na smakowaniu i przeżuwananiu pożywienia.

Agresja oznacza zbliżanie się, wymianę z otaczającym światem. (...) Od momentu ząbkowania jednostka zdolna jest do **gryzienia, przeżuwania i smakowania** podawanych jej pokarmów. W końcu **wchłania** to, co pożywne i czyni częścią własnego ciała, albo **odrzuca** to, co niestrawne i „wypluwa”. Podczas przeżuwania obcy materiał ulega rozdrobnieniu i rozkładowi, jest w dosłownym sensie tego słowa niszczonej. Tylko w pełni przeżuty obcy materiał jest strawny i może zostać wchłonięty w jelita¹³.

¹² Korzystam tu z terminu J. Maritaina z tekstu *Dynamika wychowania*, w którym ten personalista katolicki opisując relację pomiędzy nauczycielem i uczniem stwierdził, że pierwszą siłą propulsywną w procesie edukacji jest ciekawość i zainteresowanie ucznia. W jej kontekście pojawia się sprawcze działanie nauczyciela, którego celem jest zarówno udzielenie odpowiedzi, a więc zaspokojenie jakiejś potrzeby (nie tylko poznawczej), lecz jednocześnie spowodowanie niedosytu w celu podtrzymania propulsywnej ciekawości ucznia. J. Maritain, *Dynamika wychowania*, „Znak” 1991, nr 436 (9).

¹³ V. Chu, *Psychotherapia Gestalt...*, s. 29. Bardzo podobny w wymowie jest fragment tekstu Janusza Korczaka, w którym opisuje jako lekarz-pedagog proces autonomicznego rozwoju człowieka i jego relacje

W tym procesie agresji człowiek smakuje to, co spożywa. Oddziela, różnicuje, wybiera, przyswaja. To istota kontaktu ze światem i ze samym sobą. Trzeba bowiem dobrze siebie poznać, by decydować o tym co mi służy, a co szkodzi, zachowując przy tym równowagę nie tylko w swoim świecie wewnętrznym, lecz również z otoczeniem: innymi ludźmi, przyrodą i dobrami kultury.

Podsumowując: agresja jest więc zdrową siłą człowieka, która umożliwia mu samoregulację i rozwój. Trzeba sięgnąć po coś, rozpoznać w procesie „smakującego”, niczym kiper krople wina, różnicowania, podjąć decyzję i działać. Leżąca u podstaw agresji potrzeba staje się wskaźnikiem życia i potencją jego rozwojowej zmiany. Jej właściwe rozpoznanie (jako: fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, społecznej, duchowej) umożliwia zbieranie energii potrzebnej do jej zaspokojenia w kontakcie w otoczeniu. Taką potrzebę rozpoznawania swoich potrzeb niesie człowiekowi każdy moment jego życia. Możliwe jest ono jednak wtedy, kiedy ma miejsce świadomy kontakt z rzeczywistością. Pisząc te słowa zdaję sobie sprawę z możliwości zaistnienia kontrargumentu w postaci stwierdzenia, że w zasadzie znakomita część ludzkiego, codziennego ‘bycia w świecie’ odbywa się przy udziale świadomości. Jej utrata następuje w jakichś wyjątkowych, sporadycznych okolicznościach. Dzieje się tak w przypadku, kiedy świadomość zostanie utożsamiona z myśleniem, albo raczej odwrotnie: myślenie tak się rozrośnie, że wypełni całą świadomość, nie zostawiając jej i w niej miejsca na świadomość doznań ciała i emocji wraz z towarzyszącymi im współzależnościami. Sprowadza się to do tego, że bardzo mało uwagi w codziennym doświadczaniu własnego fenomenu życia zostaje przez człowieka poświęcone zjawiskom psychosomatycznym oraz ich wzajemnemu współwarunkowaniu jakości („dobrego” lub „złego”) samopoczucia.

Zanim przejdę do omówienia rozwojowej funkcji ciekawości przedstawię kilka ważnych dla antropologii Gestalt pojęć i ich ujęć, charakteryzujących „mechanizm” ludzkiego życia.

KONTAKT I KONFRONTACJA

Moment kontaktu z otoczeniem, do którego potrzebna jest agresja, jest w ujęciu Perlsa sytuacją graniczną. W sytuacji tej ujawniają się właśnie zaburzenia związane z samoregulacją i rozwojem. Granica kontaktu — tak jak każda inna granica — spełnia dwie funkcje: oddzielania i łączenia (ta dwoistość funkcji to zarazem klasyczna figura Gestaltu). Na granicy człowiek może się odgrodzić **od-** i na granicy może spotkać drugiego, czyli zwrócić się **do-**. Rozpoznanie przez człowieka tej granicy w jej podwójnej funkcji spełnia podstawową rolę w procesie kształtowania się tożsamości. Wymaga bowiem rozpoznania, co „jest moje” i co jest „nie moje”. W procesie biopsychicznego rozwoju człowieka oraz społecznych (pedagogicznych) ingerencji granica ta jest miejscem ciągłej konfrontacji, bardzo intensywnej o ambiwalentnych celach. Z jednej strony bowiem celem wychowania jest autonomia jednostki wyrażona w zdolności do podejmowania decyzji i ponoszenia za nie konsekwencji, z drugiej jednostka ta rozwija tę zdolność stopniowo, a głównym jej regulatorem są decyzje dorosłych. Nie ma więc co marzyć o sytuacji idealnie równoważnej i zadowalającej z rozwojowego punktu widze-

z opiekuńczymi działaniami matki. Zob. J. K o r c z a k, *Pisma wybrane*, t. IV, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1986, s. 289–290.

nia zarówno dzieci, jak i ich rodziców. Każda zmiana wymaga przetworzenia sytuacji dotychczasowej, więc jej dekonstrukcji, a następnie ponownej konstrukcji. A zgodnie z podejściem Gestalt, każdy człowiek ma swoją fenomenologię, tj. z racji własnej indywidualności w inny sposób aniżeli inni doświadcza siebie i świata we wszystkich trzech aspektach: doznaniowym, przeżyciowym i umysłowym. Inaczej też je ogarnia i „montuje” je w swojej świadomości.

ŻYCIODAJNA FUNKCJA DOŚWIADCZANIA „TU I TERAZ”

„Zanim wejdiesz w kontakt z przeszłością i przyszłością, skonfrontuj się ze swoją terażniejszością” — tak określiłabym fenomenologiczny sposób rozpoznania sytuacji egzystencjalnej, której człowiek jest głównym uczestnikiem. Z perspektywy autobiograficznego doświadczenia życia człowieka każda sytuacja — o każdym czasie i przestrzeni, na każdej scenie — ma charakter egzystencjalny. Jednak rzeczywistość, nie wyobrażona konfrontacja ma miejsce wtedy, kiedy bierze w niej udział ciało, a dokładniej wtedy, kiedy człowiek jest świadom tego, „co czyni” jego ciało w aktualnej chwili. A w zasadzie wtedy, kiedy staje się podmiotem, a nie przedmiotem fizycznych reakcji swojego ciała. Zarówno wtedy, kiedy na przykład siedzę, jem, rozmawiam, wykładam, wędruję, pracuję. Tam gdzie jest ciało, tam jest moje „tu” i moje „teraz”. Tam jest rdzeń mojego życia, ta jedna jedyna chwila płynącego czasu, która przybywa z nieznannej, choć może wyobrażonej i planowanej przyszłości i przechodzi w przeszłość, jako moje w czasie ukonstytuowanie. Człowiek, jako kreatywny podmiot realnie wchodzi w kontakt z rzeczywistością wyłącznie „tu i teraz”. Wszystko pozostałe jest wyobrażeniem zrodzonym w umyśle. Może być jednak tak, że umysł obarcza terażniejszość pamiętaną przeszłością i towarzyszącymi jej emocjami. Może być tak, że ucieka od niej w marzenia, bo obecne doznania są zbyt trudne do zniesienia. I można nie mieć świadomości, że tak właśnie przebiega unikanie kontaktu z rzeczywistością.

Żeby wiedzieć, że jestem „tu i teraz” człowiek niekoniecznie potrzebuje myśleć. Potrzebuje natomiast otworzyć świadomość na doznawanie istnienia i to doznawanie fizyczne. Myśleniem może organizować to doznawanie, np. łącząc je z wydarzeniami przeszłości lub aktualnie rozpoznawanymi stanami emocjonalnymi. Dzięki umysłowi człowiek pamięta i planuje, wyobraża sobie, porównuje, wnioskuje, układa i hierarchizuje, nazywa i opisuje. Dzięki też chyba jego własnościom odkrywa, że jest nie tylko myśleniem i rozumowaniem. I tym samym umysłem, produkującym myśli może człowiek siebie samego wspierać i niszczyć. Może np. przypominaniem sobie przykrych sytuacji potęgować obecną frustrację. I może wspomnieniem doznanej kiedyś satysfakcji po dużym wysiłku, podtrzymywać aktualnie siły podczas wykonywania jakiegoś trudnego zadania. Jak to robi, za pomocą jakich narzędzi — to jest to jego fenomenologia, to jego biografia oświetlana w taki czy inny sposób przez jego własną świadomość, przez niego samego, o ile jest jej podmiotem, a tym samym podmiotem swojego życia. Świadomość karmi się tym, co ma dostarczane. W procesie terapii Gestalt chodzi o poszerzenie świadomości o te procesy, które zostały ukryte w podświadomości i teraz przeszkadzają w zrównoważonym funkcjonowaniu w terażniejszości, jak i o edukację nowych sposobów reagowania w określonych sytuacjach. Celem jest wyuczenie niesięgania „tu i teraz” po te z przeszłości, które wtedy chroniły zagrożone dziecko, lecz obecnie ze względu na infantylność są bezcelowe, a mimo to zaburzające.

Fenomenologia „tu i teraz” pozwala zachować uważność, a wraz z nią szacunek wobec aktualnie doznawanych uczuć, reakcji ciała, napływających myśli. Respektujące epochē, rozpoznawanie wydarzającego się „tu i teraz” procesu pozwala również na analizę i opis współzależności danego zjawiska, rozpoznanie pozbawione przedwczesnej oceny i moralizowania. To podstawa diagnozy. Jedyną wartością etyczną jaką się tu pojawia, tj. w procesie fenomenologicznej deskrypcji, to głęboki szacunek do życia i wszelkich jego przejawów. Przede wszystkim życia własnego i jego postaci (figur). Szacunek do własnych uczuć i emocji, bo nieraz wypływają one z głębokiego, niezawinionego bólu, który powstał w czasach, kiedy inni decydowali o naszym dziecięcym i młodzieńczym życiu i byli głównymi aktorami naszych biograficznych doświadczeń. Z szacunkiem wiąże się akceptacja, czy mówiąc słowami Bubera „potwierdzenie ludzkiego bytu”¹⁴. I jest dokładnie jak w Piśmie: za miłością mnie samego może postępować miłość drugiego. To po prostu zgoda na istnienie wszelkich przejawów Stworzenia, jako takich, lecz jakże trudna do zrealizowania pośród doznawanych indywidualnie pragnień i doświadczanych słabości, a też wobec samego procesu zmiany, który zakłada selekcję, choćby na bazie agresji dentalnej.

Ugruntowująca w rzeczywistości fenomenologia terażniejszości pozwala na przytomne rozpoznawanie tego, co od człowieka w danej sytuacji nie zależy i co od niego zależy. To też podstawa pracy terapeutycznej i edukacyjnej w Gestaltcie, których celem jest urealnienie indywidualnego poczucia obecności. W konfrontacji z rzeczywistością, wyodrębnieniu potrzeb, sięganiu po pokarm, jego selekcyonowaniu człowiek doświadcza zarówno sprawczości, jak i ograniczeń. Przeżywa zarówno satysfakcję, jak i rozczarowanie, zarówno lęk, jak i pragnienie ryzyka. Wszystkie one należą do życia. Nie są z założenia dobre ani złe, bo spełniają w życiu indywidualnym, a też i ludzkim określoną funkcję, rolę. Ich znaczenie dookreśla tło. Rozpoznawanie obiektywnych i determinujących człowieka praw przyrody oraz procesów społecznych przemian. A też rozpoznawanie tego, co w biografii już zaistniało, a co może zostać zmienione.

BRANIE ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA SIEBIE...

Branie odpowiedzialności w pierwszej kolejności „za siebie” może spotkać się z zarzutem egoizmu i brakiem odpowiedzialności za drugiego człowieka. Ale co to tak naprawdę znaczy? Odpowiedź, zgodnie z aksjologią Gestaltu, jest według mnie niezwykle ciekawa z perspektywy pedagoga, a też stanowi mocną konfrontację z potocznym rozumieniem odpowiedzialności za uczucia drugiego człowieka. Na przykład dziecka za złość, smutek lub niepokoje rodzica, choćby w ‘klasycznym’ sformułowaniu „denerwujesz mnie!” Wnioskując jednak per analogiam: jeśli miłość drugiego nie jest możliwa bez miłości siebie, to może i odpowiedzialność za drugiego nie jest możliwa bez brania odpowiedzialności za to co moje, czyli emocje i uczucia, które powstają na granicy kontaktu i konfrontacji z innymi ludźmi? Czy odpowiadam za rodzące się w nich uczucia? Czy oni odpowiadają za powstałe we mnie przeżycia? Jeśli chcę innymi manipulować lub oni mną, to tak, jeśli wyrażam wyłącznie swoje odczucia — to nie. Czy są jednak jakieś granice dla wyrażania moich uczuć i emocji? Czy też to oznacza, że mogę wyrazić wszystko co mi „w duszy zagra” i w dowolnych okolicznościach? Otóż

¹⁴ M. Buber, *Pradystans i relacja*, [w:] *Twarz Innego*, Teksty Filozoficzne PAT, Kraków 1985, s. 55–57.

nie, niekoniecznie, ponieważ trzeba postawić pytanie o to kim jest ten, kto może mnie ewentualnie powstrzymać przed niepoddawaną żadnym regułom ekspresją? A raczej gdzie się on znajduje: wewnątrz mnie, czy na zewnątrz mnie? Innymi słowy: kto podejmuje decyzję o ewentualnym powstrzymaniu własnych uczuć i w związku z tym, jako sprawca¹⁵, jest za owo powstrzymanie odpowiedzialny? Jako człowiek dorosły oczywiście ja, jako dziecko...? Jeśli jednak poczuwam się do odpowiedzialności za własne uczucia powstające w wyniku określonej konfrontacji, to nie mogę już sprawczością obarczać nikogo innego, tylko siebie. Stawia więc człowiek takie oto kolejne pytanie zaadresowane do samego siebie, do swej biografii i powstałych w procesie jej tworzenia doświadczeń: jak to robi, że reaguje łękiem lub złością, lub płaczem, lub śmiechem na określone gesty, słowa, zdarzenia? Przecież to i on reaguje, więc i do niego należy rozpoznanie tej reakcji oraz zdecydowanie co z nią dalej zrobić. Czy będzie ją uparcie podtrzymywać, czy podejmie działania by ją lepiej rozpoznać i ewentualnie zmienić? Takie i podobne pytania na dziś, na obecne „tu i teraz”, każdego momentu biografii człowieka, znajdują odpowiedź w słowach J.P. Sartre'a, zamieszczonych na stronie internetowej Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Gestalt: „Ważne nie jest to, co ze mną zrobiono, lecz to co ja sam zrobiłem z tym, co ze mną zrobiono”¹⁶.

CIEKAWOŚĆ

Ciekawość jest warunkiem zmiany, a w zasadzie warunkiem podjęcia decyzji o zmianie i warunkiem gotowości do eksperymentowania. W terapii Gestalt eksperyment jest jedną z podstawowych technik pracy, w której klient ma możliwość podważenia nawykowych wzorów i sprawdzenia nowych możliwości¹⁷. Bez ciekawości ta terapeutyczna edukacja korekcyjna, nawet u najlepiej zmotywowanego klienta raczej będzie bliżej kolejnego umęczania siebie, niż uwalniającego i otwierającego nowe formy wyrażania siebie i świadomego przeżywania. Ciekawość połączona z agresją owocuje eksploracją rzeczywistości, prowokuje do konfrontacji z inną, nieznaną rzeczywistością, generuje potrzebę analizy i znajdowania twórczych, asymilujących nowe sytuacje i doświadczenia, rozwiązań. Ciekawość to podstawa procesu edukacji w każdym okresie życia człowieka. Kiedy osłabiona zostaje ciekawość, zanika proces edukacji, którego celem jest rozwijanie własnych dyspozycji, zamiłowań, a w ślad za tym doświadczanie satysfakcji, spełnienia, radości, ugruntowania własnej wartości, pełne nadziei planowanie przyszłych działań, z gotowością do podejmowania ryzyka. Ciekawość intryguje i mobilizuje, energetyzuje. Dziecko poznaje, sprawdza swoje możliwości i w konsekwencji rozwija się właśnie dzięki temu, że jest zaciekawione, zaintrygowane jakimś zjawiskiem. I jak to się dzieje, że w miarę upływu kolejnych lat edukacji szkolnej zanika ciekawość? Zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli, którzy chyba nieraz przychodząc na lekcję nie są ciekawi swoich uczniów... Ciekawość to głód poznania. To popęd umożliwiający twórczą adaptację człowieka do obiektywnych warunków życia.

¹⁵ R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej postawach ontycznych*, [w:] tegoż, *Książeczka o człowieku*, Społeczny Instytut Wydawniczy ZNAK, Kraków 1971, s. 79–82.

¹⁶ Zob. <http://gestaltpolska.org.pl>

¹⁷ Ch. Sills, S. Fish, P. Lapworth, *Pomoc psychologiczna w ujęciu Gestalt*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1999, s. 129.

PODSUMOWANIE

O wzajemnych relacjach pomiędzy pedagogiką i psychologią traktuje książka Waltera Herzoga, wydana w 2006 roku w wydawnictwie WAM. Autor opisuje przebieg tworzenia się wiedzy naukowej w przypadku obu tych subdyscyplin, biorąc za punkt odniesienia, jak przystało w nauce, sposób badania rzeczywistości oraz wkład w jej poznawanie. Uzyskanie wiedzy psychologicznej to jednak dla pedagoga tylko pierwsza część jego drogi przygotowania zawodowego. Drugą stanowi wykorzystywanie tej wiedzy w pracy relacyjnej. Zdobytą wiedzę i umiejętności trzeba w toku pracy konfrontować z konkretnym ja i konkretnym tu. To walor główny psychoterapii Gestalt, który umożliwia systematyczną i efektywną pracę nie tylko w terapii, lecz w również w bezpośrednich relacjach procesów wychowania, kształcenia czy doradztwa. Można bowiem obserwować zachodzące zmiany dotyczące rozwoju osobistego człowieka mając za podstawę określone i opisane powyżej założenia. W moim odczuciu psychoterapia Gestalt to swoista pedagogia oparta na bardzo spójnej teorii psychologicznej o klarownych podstawach zaczerpniętych z filozofii egzystencjalnej. Pedagogia prowadzona jednak w warunkach wyizolowanych. Moje pytanie więc brzmiało: co można 'wziąć' z tej teorii i pedagogii do działań w środowisku otwartym, takim w jakim pracuje pedagog? Nazywam to środowisko „poligonem życia”. Pedagog pracuje na pierwszej linii zdarzeń. Jego zadaniem jest 'pedagogiczna' reakcja w relacji do konkretnego człowieka lub grupy uczyniona w konkretnym miejscu i o konkretnym czasie. Każda jego reakcja wprowadza zmianę i owocuje zmianą. Świadomość zmiany, jaka następuje w wychowanku i jego świecie w wyniku bezpośredniej relacji z pedagogiem oraz w pedagogu i jego świecie na skutek konkretnej relacji z wychowankiem stanowi główny przedmiot pracy, jaką ma do wykonania pedagog nad samym sobą i ze sobą samym¹⁸. Bowiem, w jak żadnym innym podejściu, psychoterapeuta Gestalt pracuje sobą, uczciwie przyglądając się własnym odczuciom, doznaniom i myślom. Podobnie w przypadku pedagoga „gestaltysty” jego samoświadomość jest kapitałem w budowaniu dialogicznej relacji z wychowankiem i udzielaniu mu pomocy w coraz bardziej świadomym i decyzyjnym opuszczaniu dzieciństwa oraz tworzeniu dojrzałej, autonomicznej tożsamości dorosłego.

Krystyna Ablewicz

ANTHROPOLOGICAL AND AXIOLOGICAL VALUE OF GESTALT THERAPY
IN FOCUS THE PRACTICE OF PEDAGOGY

Summary

The author argues that theoretical foundations and practical experiences of the Gestalt psychotherapy may be relevant and useful to the theory and practice of pedagogy. The starting point of the study is the observation of a convergence of Gestalt therapist's and educator's goals, as well as conviction that human ability to learn from experience is crucial to educational processes. The Author undertakes an anthropological

¹⁸ J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2005, s. 88.

and axiological analysis of several key-concepts of Gestalt therapy and interprets the results from the perspective of the specificity of the educator's work. The key-concepts are: the holism of human experience, the interrelation among the consciousness, and the mind, emotions and experiences, the holism of human activities and „the mechanism” of the human life in the context of the impulse of hunger, aggression, contact and confrontation, experiences „here and now”, self-responsibility and curiosity. In the text the main focus has been placed upon the positive meaning of an ability to define one's needs and the perception of aggression as a positive force of personal development, both in the intra- and interpersonal relations. Further emphasis is placed on the educational aspect of employing awareness in experiencing the 'here and now' and an ability to describe it using phenomenological description. In particular, it focuses on an ability to use epochē, which allows to maintain a respectful attitude towards experiences and events. However, what seems to be of special interest is an ability, formed through the process of Gestalt therapy, to take responsibility for one's emotions and the curiosity that makes corrective education possible. In conclusion the Author points to the Gestalt therapist's and educator's special assignment to increase self-knowledge and self-insight with respect to personal awareness, emotions and experiences in dialogical relationship.

