

Ks. Janusz Mastalski (PAT, Kraków)

Toksyczny wychowawca w dobie kryzysu wartości

Współczesne czasy stają się areną walki – z jednej strony: z człowiekiem, ale z drugiej: także o człowieka. XXI wiek fascynuje swoim dynamizmem a zarazem niepokoi zerwaniem z tradycją i wypracowanym przez wieki systemem wartości. Socjologia, politologia, pedagogika, psychologia i filozofia potwierdzają istnienie kryzysu więzi społecznej i kryzysu zaufania. Ich przyczynami są przede wszystkim:

- komplikowanie się życia społecznego i niedostatek zaufania, a także brutalizacja egzystencji;
- globalizacja życia społecznego i załamywanie się wielu instytucji opieki społecznej, zmniejszanie się roli państwa w tej sferze;
- chaos aksjologiczny i normatywny reguł prawnych oraz obyczajowych;
- krytyka instytucji życia politycznego, gospodarczego i społecznego, a także marginalizowanie roli kultury;
- bezrobocie jako zjawisko o wielorakich skutkach, kształtujące poczucie niepewności oraz niewiara w przyszłość i sens życia;
- niektóre skutki transformacji ustrojowej oraz nowych międzynarodowych procesów integracyjnych i dezintegracyjnych;
- słabość różnych organów i rodzajów kontroli oraz opinii społecznej¹.

W dobie kryzysu relacji interpersonalnych, a także coraz większej samotności współczesnego człowieka, istnieje ogromna potrzeba

¹ Cz. Banach, *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*, [w:] *Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*, red. T. Borowska, Kraków 2002, s. 19.

analizy przyczyn i zjawisk towarzyszących zagubieniu, szczególnie młodego pokolenia. Wydaje się, że termin „toksyczny” może stanowić klucz do tych analiz, bowiem zjawiska zwane: *toksyczne wychowanie* oraz *toksyczny wychowawca* pozwalają na usystematyzowanie etiologii kryzysu edukacyjnego. Na początku należy stwierdzić, iż pojęcie „toksyczny” spopularyzowała Susan Forward w odniesieniu do rodziców². Nie wdając się jednak w dywagacje nad zakresem semantycznym pojęcia „toksyczni rodzice”, można pokusić się o definicję nieco ogólniejszą. **Toksyczny wychowawca** to człowiek, który poprzez swoją dysfunkcjonalność narusza prawa wychowanka, powodując w nim trwałe skutki natury psychicznej, moralnej, a nawet somatycznej. Stąd też wychowanie kreowane przez takiego wychowawcę musi nieść ze sobą trwałe skutki, które w życiu dorosłym będzie trudno usunąć. I w tym miejscu nasuwa się pytanie: jakie postawy i działania generują toksyczne oddziaływanie? Jak je usystematyzować, aby poprzez analizę móc im w przyszłości przeciwdziałać? Wydaje się, że jest to problem trudny do rozwiązania, ale nie niemożliwy. Stąd też poniżej zostanie zaprezentowana autorska klasyfikacja, która z pewnością nie wyczerpuje omawianej problematyki.

Transpozycja swoich „inhibicji”

Większość nauczycieli potrafi okazać uczniom zrozumienie i dać oparcie, potrafi ich stymulować, a także poświęcać wiele czasu na pomoc, jednak warunki nauczania najczęściej „pozostają daleko od społecznej dojrzałości młodych ludzi i napięć oraz nacisków, które doświadczają, próbując pogodzić obowiązki społeczne i osobiste z rozwojem swojej uczniowskiej tożsamości”³. Podobne problemy przeżywają sami nauczyciele i wychowawcy, a także rodzice, nie realizując swoich potrzeb zarówno w domu, jak i w pracy. Stąd też coraz częściej mówi się o syndromach wychowawcy, które stanowią swoistą „inhibicję” pożądanych i właściwych postaw wobec wycho-

² S. Forward, B. Craig, *Toxic Parents. Overcoming Their Hurtful Legacy and Reclaiming Your Life*, New York 1989.

³ J. Rudduck, R. Chaplain, G. Wallace, *School Omprovement – What Can Pupils Tell Us?*, London 1996, s. 2.

wanków. Pierwszym z nich jest *syndrom wypalenia zawodowego* (professional burnout). Można go zdefiniować jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób”⁴. Nie wchodząc w głębsze analizy, można podać kilka skutków wychowawczych omawianego syndromu. W pracy wychowawcy wymienia się siedem podstawowych objawów wypalenia zawodowego wraz z jego konsekwencjami w pracy edukacyjnej:

- Działanie odtwórcze, które przejawia się nade wszystko brakiem inicjatywy w pracy wychowawczej.
- Zmęczenie pracą i uczniem powodujące zakłócenia w relacjach pomiędzy tymi podmiotami edukacyjnymi.
- Pozorna aktywność prowadząca do wielkiego zaniżenia efektywności wychowawczej.
- Schematyzm dydaktyczny charakteryzujący się powielaniem nieskutecznych metod wychowawczych.
- Ucieczka w iluzję dającą namiastkę samorealizacji (marzenia w zderzeniu z rzeczywistością niosą ze sobą frustrację).
- Permanentne narzekanie udzielające się także wychowankowi.
- Postawa kontestacyjna niosąca zagrożenie jednostronnej oceny sytuacji wychowawczych.

Drugim, niemniej toksycznym zjawiskiem spotykanym często wśród wychowawców, jest *syndrom wymuszonej agresji*, który można zdefiniować jako utrzymujący się zespół zachowań agresywnych, nie do końca uświadomionych, będących reakcją na doznawaną przemoc. Najczęściej spotykanymi jego objawami są: niewspółmierne reagowanie na bodźce powodujące nerwową atmosferę i obniżenie poczucia bezpieczeństwa wśród wychowanków. Nie chodzi tylko o atmosferę panującą w szkole. Współczesny wychowawca wracający do domu zaczyna być nadwrażliwy; ma przekonanie, że jest wręcz atakowany. Wydaje mu się, że jest niezrozumiany przez domowników, a nawet wyśmiewany.

⁴ Ch. Maslach, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe*, red. H. Sęk, Warszawa 2004, s. 14.

Innym przejawem „wymuszonej agresji” jest samoistne jej generowanie, które niesie ze sobą określony „feedback uczniowski”. Chodzi więc o swoiste szukanie „pola konfliktu”, w którym niedomówienie, plotka lub wyniosłość stają się typowym sposobem reakcji na ogarniającą wychowawcę alienację. Niektórzy z „wypalonych” stosują milczenie, które jest uciążliwą formą agresji⁵.

Cynizm i złośliwość prowadzące do zaniżania samooceny uczniów i związanych z nimi określonych kompleksów, to kolejne objawy syndromu wymuszonej agresji. Taka złośliwość staje się formą agresji. Współczesny wychowawca nie radzi sobie ze sobą i coraz częściej „okopuje się” w swoich poglądach, stylu życia. Broniąc tych postaw, staje się coraz bardziej złośliwy, nawet w stosunku do najbliższych.

Z syndromem wymuszonej agresji związany jest także bezpodstawny krzyk, który dodatkowo wprowadza nerwową atmosferę. To z kolei powoduje tworzenie się sytuacji konfliktowych, w których wychowanek coraz mniej rozumie swojego wychowawcę, a przez to zaczyna go unikać. W takich sytuacjach nie można mówić o nawiązywaniu dojrzałych relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, który oczekuje *relacji pomocy*, a nie agresji⁶.

Typowo „edukacyjnym” objawem „wymuszonej agresji” może być również nieadekwatne ocenianie prowadzące do poczucia niesprawiedliwości i krzywdy. Jest to forma odwzajemnienia niezyczliwości. Kiedy uczeń staje się nieznośny, formą „pokazania swojej władzy” jest chociażby zaniżone ocenianie. Taka postawa może również towarzyszyć w domu. Negatywne ocenianie zachowań domowników staje się przejawem wymuszonej agresji. Powyższe postawy niosą ze sobą eskalację wymagań, która w konsekwencji prowadzi do konfliktu i traktowania wychowawcy jako agresora!

Trzecim toksycznym syndromem wychowawcy jest *syndrom utraconego autorytetu*, który można zdefiniować jako zespół przekonań i postaw wynikających z doznawanego lub urojonego braku

⁵ D. Stokols, *Toward a psychological theory of alienation*, „Psychological Review” 82(1975), s. 35.

⁶ B. Giordani, *La psicologia in funzione pastorale. Metodologia del colloquio*, Brescia 1981, s. 48.

świadomości bycia autorytetem. Staje się on bardzo bolesny dla nauczycieli, przed którymi stawia się coraz większe wymagania. To z kolei może być źródłem zagrożenia, niepewności i bezradności⁷. Analizując syndrom utraconego autorytetu, można wyróżnić kilka jego objawów. Pierwszym z nich jest lęk przed wychowankiem, który przeradza się w niechęć do dialogu. Nauczyciel ucieka wtedy przed uczniem, bojąc się wyimaginowanej konfrontacji. To z kolei może wywoływać w nim pomniejszoną samoocenę prowadzącą do działań afirmujących wychowawcę za wszelką cenę. Dochodzi do niego coraz częściej świadomość, iż do tej pory nic nadzwyczajnego nie osiągnął. Dokonując analizy stwierdza, że wiele przedsięwzięć było nieudanych. Ponadto pojawia się myśl: nic już oryginalnego nie można uczynić. To z kolei rodzi beznadziejne stwierdzenie: *nie potrafię*.

Wątpliwość w sens wykonywanej pracy, która jawi się jako „czas przetrwania”, to kolejny objaw syndromu utraconego autorytetu. Konsekwencją jest jednostronna ocena sytuacji edukacyjnych, prowadząca do całkowitej subiektywizacji oddziaływań wychowawczych. Subiektywizm w patrzeniu na świat niesie ze sobą zniekształcenie otaczającej rzeczywistości.

Bardzo toksycznym przejawem omawianego syndromu jest przewrażliwienie, które powoduje poczucie ciągłego zagrożenia. Takie patrzenie na świat generuje uciążliwe relacje interpersonalne. Zwraca się nieustannie uwagę, czy wypowiedziana wątpliwość nie jest przypadkiem „zamachem” na indywidualność nauczyciela. Ta postawa ma związek z innym zespołem zachowań zwanym syndromem LDS (limelight deprivation syndrom), objawiającym się cierpieniem na brak publicznego uznania. W konkretnie życia jest to postawa, w której wychowawca jest przekonany o braku doceniania przez środowisko, braku zauważenia. Szczególnie nauczyciele cierpią na poczucie społecznej niższości: na ogół oceniają status swojego zawodu gorzej niżby to wynikało z obiektywnych oszacowań⁸.

Wybitny polski pedeutolog, H. Kwiatkowska, pisała przed kilku laty, iż „czynnikiem oddalającym nauczyciela od działań twórczych

⁷ B. Weidenmann, *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*, München 1978, s. 52.

⁸ *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, t. 2, Warszawa 1994, s. 159.

jest to, że wbrew naturze czynności pedagogicznych nauczyciel w swym działaniu pragnie być pewny. Niepewność otacza nauczyciela zewsząd, stąd dążenie do jej redukcji. Często bywa tak, że wielorako skomplikowaną sytuację nauczyciel definiuje jako standardową⁹. Stąd też ważne staje się przeanalizowanie jakże trudnego do uchwycenia *syndromu „dogmatyzmu edukacyjnego”*, który można zdefiniować jako zespół postaw i sposobu myślenia pozbawionych dialogu, kompromisu oraz otwartości na inność. Oto jego przejawy:

- Niereformowalność w poglądach, która likwiduje wszelki sprzeciw i prowadzi do zanegowania partnerskich postaw pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Ma to także swoje odniesienie w relacjach pomiędzy domownikami, którzy często nie są w stanie poradzić sobie z niechęcią do osoby reprezentującej postawę dogmatyczną.
- Brak podejścia dialogicznego prowadzący do jednostronności w procesie edukacyjnym. Człowiek „mający zawsze rację” nie potrafi zaakceptować różnicy poglądów.
- Szcątkowa tolerancja likwidująca (wbrew pozorom) odpowiedzialność wśród wychowanków za swoje poglądy czy postawy.
- Tendencje do obmowy, będące przejawem braku samokrytyki.
- Postawa antywspólnotowa, która prowadzi do alienacji i samotności w środowisku edukacyjnym.
- Pozerstwo zamazujące prawdziwe oblicze wychowawcy (staje się on „przytłaczającym monolitem”).
- Zacietrzewienie polegające na uporczywym trwaniu przy swoich teoriach.
- „Feedback rodzinny” prowadzący do zaburzeń komunikacyjnych pomiędzy domownikami.

Ostatnim zaprezentowanym tu toksycznym syndromem wychowawczym jest *syndrom zagubienia aksjologicznego*. Jest on szczególnie niepokojącym zjawiskiem,

bowiem chcąc dawać innym – nauczyciel musi sam wiele posiadać, chcąc kształcić innych – musi on sam być gruntownie wykształcony, chcąc czy-

⁹ H. Kwiatkowska, *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*, „Edukacja i Dialog” 84(1997), s. 8.

nić innych lepszymi – sam musi być dobry. Dążąc do tego, by być dobrym nauczycielem – wychowawcą, trzeba stale wzbogacać własną wiedzę o świecie, a zarazem udoskonalić własny system wartościowania tego, co dobre oraz tego, co piękne¹⁰.

Stąd też syndrom zagubienia aksjologicznego charakteryzujący się chwiejnością poglądów i postaw w dziedzinie hierarchii wartości, ma szczególnie niebezpieczny wpływ na jakość wychowania. Do najczęściej zauważanych objawów omawianego syndromu należą następujące:

- Konformizm niosący ze sobą swoistą postawę „wygody” intelektualnej i emocjonalnej.
- Delektacja półprawdami, które pozwalają uciec od jednoznacznych rozstrzygnięć.
- Permisywizm wychowawczy będący rzekomym przejawem nowoczesności.
- Indyferencja wobec zła wynikająca z coraz częściej spotykanej społecznej znieczulicy.
- Introcepcja edukacyjna polegająca na przyjmowaniu od otoczenia (np. innych wychowawców) określonych norm, postaw, poglądów.
- Deformacja ethosu wychowawcy, w którym nie ma miejsca na sztukę, lecz tylko na rzemiosło.
- Kompleks niższości (np. katolika) będący pokłosiem medialnej propagandy dotyczącej nowoczesnych (np. antypedagogicznych) metod wychowawczych.

Wszystkie pięć omówionych syndromów mają destrukcyjny wpływ nie tylko na wychowanków, ale i na samych wychowawców. Można zatem stwierdzić, iż wychowawca, który odkrywa w sobie jakiś syndrom i nie walczy z nim, pogłębia kryzys edukacyjny. Trudno jednak nie zgodzić się z poglądem H. Arendt:

Kryzys zmusza nas do powrotu do samych pytań i wymaga odpowiedzi starych lub nowych, a w każdym razie bezpośredniego osądu. Kryzys staje się katastrofą tylko wówczas, gdy odpowiadamy nań przy pomocy

¹⁰ Z. Frączek, *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002, s. 41.

sądów przyjętych z góry, czyli przesądów. Postawa taka nie tylko zaostrza kryzys, ale pozbawia nas możliwości doświadczenia rzeczywistości i uniemożliwia refleksję¹¹.

Stąd też powyższa analiza powinna skłonić każdego wychowawcę do autoanalizy, bowiem wyżej omówione syndromy generują wiele postaw, które składają się na tzw. toksyczne oddziaływanie. Jednym z nich (oprócz syndromów) jest brak wsparcia wychowanków, który zostanie teraz szczegółowo przeanalizowany.

Brak wsparcia wychowawczego

Według twórcy egzystencjalno-personalistycznej koncepcji pedagogiki chrześcijańskiej, J. Tarnowskiego, istnieje 5 kategorii pseudowychowania:

- **t r e s u r a** – nakłanianie osób pod groźbą kary lub obietnica nagrody do pożądanых sposobów postępowania (skutki są jednak krótkotrwanie i powierzchowne, nie sięgają bowiem głębszych warstw psychiki ludzkiej);
- **a d m i n i s t r o w a n i e** – złagodzona forma tresury odwołująca się do nadkontroli, oceniania, nieustannej weryfikacji w klimacie chłodu i oficjalności;
- **t r e n i n g** – stałe ćwiczenie obejmujące określoną sferę człowieka, a nie jego osobowość;
- **m o r a l i z o w a n i e** – werbalne, perswazyjne lub odwołujące się do pozawerbalnej sugestii zobowiązanie do pożądanых zachowań;
- **k s z t a ł t o w a n i e o s o b o w o ś c i** – zewnętrzne, przedmiotowe formowanie człowieka, ale degradujące go do roli biernego obiektu, materiału, tworzywa¹².

Oczywiście, wszystkie wymienione taktyki wychowawcze są toksyczne i prowadzą w konsekwencji do patogenicznego tworzenia

¹¹ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994, s. 210.

¹² J. Tarnowski, *Jak wychowywać*, Warszawa 1993, s. 66 i 90.

osobowości wychowanka. Trzeba jednak w tym miejscu zaznaczyć, że „patologie wychowawcze biorą się nie tylko stąd, że ktoś chce źle dla swego podopiecznego, ale i stąd, że bardzo chce dobrze, a zarazem pozbawia się własnej odpowiedzialności, zbyt łatwo rozgrzesza się z własnych niepowodzeń pedagogicznych. Powodzenie edukacyjne nie wydaje się funkcją naszych życzeń do upodmiotowienia partnera. Jawi się natomiast jako funkcja uwolnienia w partnerze nastawienia, w którym on na miarę własnych potrzeb i zdolności potraktuje nas jako znaczących innych, życiodajnych, nie tyle pomimo ile ze względu na brak naszej rezygnacji z asymetrii i uczciwego, samoograniczonego uprzedmiotowienia, które bywa cnotą”¹³. Stąd też, jeśli wychowanie ma mieć charakter partnerski, to musi polegać między innymi na wspieraniu wychowanka w sytuacjach, w których czuje się bezradny, niekompetentny, zagubiony.

Istnieją trzy takie sytuacje, w których brak wsparcia wychowawcy staje się toksyczną obecnością. Pierwszą grupą wychowanków potrzebujących wsparcia są wychowankowie z tzw. *deficytem pojemności emocjonalnej*. Mają oni problemy z „pomieszczeniem” w sobie i wytrzymaniem emocji, które przeżywają. Jak pisze J. Wyczesany, „dzieciństwo i młodość to świat bardzo kruchy. Rodzice i nauczyciele często nie zdają sobie sprawy z tego, jak łatwo *uszkodzić* w dziecku to, co najcenniejsze u człowieka”¹⁴. Różnego rodzaju traumy, które deformują ludzką psychikę (szczególnie w wieku dziecięcym i adolescencji) nie mogą być przeżywane w samotności. Wychowankowie cenią sobie szczególnie tych wychowawców, do których mogą zwrócić się z ważnymi dla nich problemami życiowymi, w których nikt inny nie może im pomóc. Wobec takich wychowawców uczniowie zachowują się w sposób otwarty i szczery¹⁵. Można więc powiedzieć, iż każdy wychowawca powinien posiadać predys-

¹³ L. Witkowski, *Podmiot – jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 149.

¹⁴ J. Wyczesany, *Samotność młodzieży w kontaktach z rodzicami i nauczycielami*, [w:] *Młodość a dorośli*, red. R. Kwiecińska, M. J. Szymański, Kraków 2001, s. 63.

¹⁵ Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Kraków 2004, s. 195.

pozycje terapeutyczne, ponieważ wielokrotnie musi stawać się „lekarzem pierwszego kontaktu” Jeśli jednak zabraknie empatii i odpowiedzialności, traumatyczne wydarzenia w życiu wychowanka stworzą niebezpieczne okazje do patologicznych zachowań. Zatem brak wsparcia wychowawcy w odniesieniu do wychowanków z deficytem pojemności emocjonalnej jest toksyczną postawą wychowawczą.

Podobnie ma się z dziećmi i młodzieżą, która posiada tzw. *deficyt umiejętności*. Wiąże się on z emocjonalną apraksją – człowiek nie potrafi rozpoznać własnego potencjału do zmiany, ma trudności w ocenie sytuacji czy planowym działaniu. Wielu uczniów nie wierzy w siebie, pielęgnuje kompleksy, z którymi nie potrafi sobie poradzić. Dodatkowo funkcjonują w polskim społeczeństwie stereotypy na temat dzieci i młodzieży, które są pełne sprzeczności, a jednocześnie mocno oddziałują na młode pokolenie. Do najczęściej wymienianych należą następujące:

cała młodzież to...,
najważniejsze są pieniądze, nic ich nie obchodzi...,
są tacy powierzchowni...,
nienawidzą szkoły i boją się jej, młodzież to egoiści...,
w kogo się oni wdali?¹⁶

Takie zasłyszane stereotypy mogą jeszcze bardziej powiększać deficyt umiejętności i w konsekwencji zniechęcać do jakiegokolwiek aktywności. Wychowawca powinien przeciwdziałać takim trendom. Jeśli tego nie czyni, staje się mimowolnym katalizatorem negatywnych postaw wychowanka. W rozmowie wychowawczej, która powinna być obecna stale w repertuarze taktyk wychowawczych, wychowawca nie może działać jako ekspert, ale raczej jako promotor twórczego myślenia i odkrywania własnych możliwości. Jeśli tak nie jest, wychowawca staje się toksyczny.

Omawiając brak wsparcia wychowanków z różnymi deficytami, nie można pominąć jeszcze jednego. Istnieje coraz więcej wychowanków z tzw. *deficytem emocjonalnej akceptacji*. Współczesny wychowawca napotyka w swej pracy wiele niechcianych dzieci, spragnio-

¹⁶ H. Świda-Ziemba, *Ta dzisiejsza młodzież. Stereotypy na temat młodzieży licealnej*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2001, s. 212 n.

nych czułości, ciepła czy wręcz miłości. Wobec takich potrzeb jedynie odpowiedzialna postawa sprowadza się do bezwarunkowej akceptacji każdego wychowanka. Taka akceptacja jest niczym innym jak

przyjęciem go takim, jaki on jest, z jego cechami fizycznymi, usposobieniem, możliwościami umysłowymi i łatwością osiągnięć w jednych dziedzinach, a ograniczeniach i trudnościami w innych¹⁷.

W przeciwnym wypadku wychowanek poczuje się odrzucony i niezrozumiany. Jakże dosadnie o tym mówił Jan Paweł II do nauczycieli:

(...) z aktywnego stosunku między wychowawcą i wychowankiem winien wypływać wzrost człowieczeństwa: człowiek dorosły jest powołany do tego, aby unikając zarówno przymusu jak niedbalstwa, prowadzić, nastawiać, wspomagać młodzieńca, który staje się mężczyzną. Jeżeli następnie wychowawca jest chrześcijaninem, który posiada wiarę jako szczęśliwe mienie, nie będzie mógł nie czerpać z niej inspiracji w działalności pedagogicznej, której się poświęca¹⁸.

Jeśli nie będzie aktywnej interakcji wychowawca – wychowanek, zbudowanej w oparciu o miłość i akceptację, nie zapobiegnie się stopniowej alienacji środowiskowej poszczególnych wychowanków. Trudno nie zauważyć, że taka postawa będzie miała toksyczny wpływ wychowawczy na osobę, która czuje się już i tak odrzucona.

Tak więc wszelkie zaniedbania, brak wsparcia w stosunku do wychowanków z deficytem pojemności emocjonalnej, deficytem umiejętności i emocjonalnej akceptacji, noszą znamiona zachowań toksycznych, których skutki mogą być nieodwracalne. A przecież znane są słowa George'a Bernarda Shawa:

Nie jestem nauczycielem; jedynie towarzyszem podróży, którego zapytałeś o drogę. Wskazałem naprzód – przed siebie, ale i przed ciebie.

Stąd też toksyczne postawy wychowawcze mogą przerwać ową podróż, a nawet zmienić jej kierunek. Do takich zachowań można także zaliczyć różnego rodzaju interakcje będące doraźnym rozwiązywaniem problemów.

¹⁷ T. Kukołowicz, *Rodzina wychowuje*, Stalowa Wola 1998, s. 72.

¹⁸ Jan Paweł II, *Audycja dla nauczycieli szkół średnich*, Watykan (3 listopada 1979), nr 4.

Szkodliwe interakcje

W większości przypadków działaniom wychowawczym przyświecają dobre intencje. Trudno mówić na przykład o szkodzeniu uczniom przez nauczyciela z premedytacją, ale uprawniony może być pogląd, iż niejednokrotnie szkoła „lekceważy podmiotowość ucznia dbając głównie o tzw. ład zewnętrzny. Interesuje ją przede wszystkim to, jak się on zachowuje, a nie jaki jest i staje się w toku rozwoju. Wychowankowi towarzyszy na ogół poczucie, iż bierze się go za kogoś innego niż jest w istocie. Musi udawać, co oczywiście oddala go od nauczyciela”¹⁹. Podobne zjawiska można zaobserwować w innych środowiskach wychowawczych, ale skutki są zawsze takie same: zahamowanie prawidłowego rozwoju wychowanka.

Poniżej zostaną omówione najczęściej występujące toksyczne interakcje (postawy) wychowawców, które wbrew pozorom oddalają wychowanka od wychowawcy.

Antagonizacja

W procesie wychowawczym ważna jest współpraca wszystkich środowisk wychowawczych. Stąd też postawa buntowania wychowanka w stosunku do innych wychowawców jest działaniem toksycznym. Nauczyciel, który bezkrytycznie neguje postawę rodziców i buntuje dziecko przeciw nim, staje się toksycznym wychowawcą. Podobne skutki wywołuje nastawienie „anty” rodziców w stosunku do nauczycieli. Trzeba pamiętać, iż edukację współtworzą na równi nauczyciel, rodzice i uczniowie. Jeśli będą oni ze sobą współpracować, system edukacyjny będzie zwarty, a wychowanek osiągnie sukces²⁰. Podobnie ma się rzecz ze środowiskiem rówieśniczym. Antagonizacja wychowanka z nim może prowadzić do nieodwracalnych skutków (depresja, alienacja, zahamowanie socjalizacji, myśli samobójcze itp.). Wychowawca powinien uczyć wychowanka krytycznego

¹⁹ W. Komar, „Wojna” w edukacji: stosunki nauczyciel - uczeń, [w:] *Nauczyciel – uczeń*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996, s. 145.

²⁰ C. J. Christopher, *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, Gdańsk 2004, s. 14.

spojrzenia na kolegów i koleżanki, ale nie buntować go przeciw naturalnemu środowisku, jakim są rówieśnicy.

Z powyższym zjawiskiem wiąże się także toksyczne izolowanie dziecka od środowiska rówieśniczego. Trzeba pamiętać, że dziecko oraz nastolatek potrzebują środowiska rówieśniczego dla autorealizacji oraz socjalizacji. Zarówno rodzice, jak nauczyciele mogą jednak odgrywać bardziej bezpośrednią rolę w promowaniu i kierowaniu spotkań swoich dzieci z rówieśnikami poprzez organizowanie środowiska rówieśniczego, bycie mediatorem w tej grupie lub nadzorcą (monitorowanie zachowań wewnątrz grupy), a także konsultantem²¹.

Zaborczość wychowawcza

Jedną z bardzo niebezpiecznych postaw wychowawczych, pociągającą lawinę interakcji obu podmiotów wychowania, jest działanie w kierunku wyłączności. W tym przypadku toksyczne zachowanie wychowawcy polega na zawłaszczeniu sobie wychowanka oraz ukazywaniu innych jako gorszych. Odbywa się to poprzez „bombardowanie” wychowanka życzliwością, sympatią, ciepłem, podkreślając wyjątkowość jego osoby. Wielu wychowawców twierdzi, iż współczesne młode pokolenie spragnione jest akceptacji i czułości. Stąd też szczególnie w młodszym wieku należy okazywać dziecku jak najwięcej ciepła. Trudno nie zgodzić się z takim poglądem, ale trzeba od razu dodać, iż każda przesada jest destrukcyjna. Wprawdzie czułość (miłość) nigdy nie powinna być poddawana w wątpliwość: ani przez dzieci, ani przez rodziców²², ale z drugiej strony nie może „deptać” innych, wychowując do „wyłączności”. Mądry wychowawca dzieli się z innymi radością wspierania wychowanka, zaprasza do współpracy. W przeciwnym wypadku następuje depersonalizacja i uprzedmiotowienie wychowanka.

²¹ G. W. Ladd, *Themes and theories: Perspectives on processes in family-peer relationships*, [w:] *Family-peer relationships: Modes of linkage*, red. R. D. Parke, G. W. Ladd, New York 1992, s. 56.

²² S. Alcalde, *Dwadzieścia błędów dzisiejszych rodziców*, Kraków 2003, s. 77.

Lęk komunikacyjny

W ostatnich latach coraz więcej mówi się o tzw. złym dotyku w związku z licznymi aferami pedofilskimi. Rykoszetem odbija się to zjawisko o komunikację niewerbalną. Wychowawcy coraz częściej unikają kontaktu pozasłownego z dziećmi i młodzieżą. A przecież niezaprzeczalną prawdą jest stwierdzenie, iż każdego wychowawcę powinna cechować tzw. *kompetencja komunikacyjna* rozumiana jako „wyuczalna, dynamiczna właściwość nauczyciela-wychowawcy, umożliwiająca mu samoekspresję i rozumienie innych oraz świadomą gotowość do konfrontowania i weryfikowania własnych opinii i dotychczasowych znaczeń”²³. Nie można więc zrezygnować z komunikatów niewerbalnych, które często są bardziej wymowne niż słowa. Trzeba pamiętać, że chociażby dotyk ma trzy najważniejsze funkcje komunikacyjne: funkcję wspierania i pocieszania, funkcję władzy oraz funkcję afiliacyjną. Komunikowanie dotykowe ma podstawowe znaczenie dla podkreślenia uczucia ciepła, zaufania i pocieszenia²⁴. Stąd też rezygnacja z niego w procesie wychowawczym jest zabiegiem toksycznym.

Traumogenna komunikacja

Specjaliści od komunikacji interpersonalnej twierdzą, że do czynników, które wpływają na jej skuteczność można zaliczyć:

- bogaty repertuar umiejętności (szanse na kompetentne zachowanie rosną wraz z liczbą różnych dostępnych nam opcji komunikacyjnych),
- stosowność (dostosowanie zachowania do konkretnego kontekstu),
- efektywność (wybór najskuteczniejszej techniki komunikacyjnej),
- elastyczność (zdolność do wyboru spośród szerokiego repertuaru możliwych zachowań tego najwłaściwszego w konkretnej sytuacji),
- zaangażowanie (poczucie związku z drugą osobą, obustronne zainteresowanie tematami poruszonymi w rozmowie),

²³ M. Czerepniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 98.

²⁴ Wł. Głodowski, *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001, s. 187

- empatia (emocjonalne utożsamianie się z inną osobą),
- zdolności poznawczo-interpretacyjne (możliwość konstruowania różnych całościowych modeli lub ram ułatwiających postrzeganie określonego problemu),
- samokontrola (umiejętność dostrzegania m.in. błędów popełnionych w komunikacji)²⁵.

Każdy z tych czynników, pominięty w procesie wychowawczym, zakłóca komunikację pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Zaprzepaszcza szansę zbliżenia, a niejednokrotnie likwiduje na zawsze możliwości nawiązania bliższego kontaktu. Przykładem takiej właśnie komunikacji może być tzw. maskowatość kinezyjna, polegająca na ukrywaniu swoich emocji poprzez „twarz bez wyrazu”. W zderzeniu z takim wychowawcą wychowanek traci poczucie bezpieczeństwa i w konsekwencji ucieka od spotkania, dialogu czy bliskości.

Wyręczanie wychowanka

Problem samodzielności człowieka jest bardzo złożonym zagadnieniem. Jednak trudno nie zgodzić się z poglądem, iż proces usamodzielniania się osoby wpisany jest w tok jej rozwoju, a zdolność i upodobanie do kierowania własnym postępowaniem są u dziecka tym bardziej rozwijane, im bardziej ceni się je w społeczności, której jest uczestnikiem²⁶. Można więc z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że jakiegokolwiek wyręczanie wychowanka w jego aktywności zarówno psychoruchowej, jak i społecznej jest szkodliwe. Usamodzielnianie wychowanka powinno być wprawdzie stopniowe, ale systematyczne. Wychowawca, który chce „ułatwić” dziecku zdobycie jakiejś sprawności, tak naprawdę przeszkadza w szybkim jej uzyskaniu. Do najpoważniejszych skutków wyręczania dziecka (nadopekuńczości) należą następujące:

- zależność, pasywność, brak własnej inicjatywy; w obliczu trudności szukanie pomocy;

²⁵ Tamże, s. 79–83.

²⁶ E. Dryll, *Interakcja wychowawcza*, Warszawa 2001, s. 31.

- niedojrzałość emocjonalna, której towarzyszą objawy infantyli-
zmu;
- domaganie się stałej uwagi, wybuchy negatywnych emocji
w sytuacji jej braku czy jako reakcja na normy panujące w danej
grupie²⁷.

Permutacja wychowawcza

W dobie liberalizacji wychowania oraz przesadnego akcentowa-
nia wolności człowieka, coraz częściej obserwuje się ucieczkę wy-
chowawców od jasno sprecyzowanych wymagań stawianych wy-
chowankom. Przesławianie ważności wymagań oraz „postawa apro-
ksymacyjna”, polegająca na przybliżonym ich ujmowaniu, niesie ze
sobą chaos nie tylko organizacyjny, ale także aksjologiczny. Nie nale-
ży jednak mylić omawianej „taktyki wychowawczej” z intencjonal-
nym działaniem, w którym wychowanek nie zaspokaja swoich po-
treb. Znane jest stanowisko wielu pedagogów, którzy twierdzą, iż
„istotną sprawą jest również poznanie sposobu reagowania wycho-
wanka na sytuacje, gdy jego potrzeby nie zostają zaspokojone. Jed-
nym z zadań wychowawczych mających ważne znaczenie w procesie
kształtowania osobowości jest przyzwyczajenie dziecka do tego, że
nie wszystkie jego potrzeby muszą zostać całkowicie i natychmiast
zaspokojone”²⁸. Permutacja wychowawcza polega raczej na braku
konsekwencji w stawianiu wymagań oraz „wygodne” ich egzekwo-
wanie. Jest to, oczywiście, działanie toksyczne.

Labilność emocjonalna

Stalość w okazywaniu ciepła i serdeczności jest fundamentalnym
czynnikiem zaspokajającym u wychowanka podstawową potrzebę
bezpieczeństwa. Do najważniejszych zasad, które dają podstawę
prawidłowego wychowania poprzez zaspokojenie potrzeby bezpie-
czeństwa, należą:

²⁷ A. Alcalde, *Dwadzieścia...*, dz. cyt., s. 59.

²⁸ A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1988, s. 101.

- „stabilny klimat emocjonalny, atmosfera warunków ciągłych, wyrównanych, a nie częste, gwałtowne zmiany nastrojów rodziców, co jest szczególnie szkodliwe dla osiągnięcia równowagi psychicznej, zwłaszcza u dzieci o słabym systemie nerwowym;
- pogodna atmosfera w otoczeniu dziecka, o czym świadczy fakt, że dzieci dzisiaj intuicyjnie poszukują osób pogodnych, unikają natomiast kontaktów z ludźmi o obniżonym nastroju, smutnych i niezadowolonych;
- poczucie stałego oparcia w osobach dorosłych, zwłaszcza gdy dziecko czuje się narażone na przykre zdarzenia i niespodzianki”²⁹.

Labilność emocjonalna polega na okresowym kierowaniu się tymi zasadami. Można obrazowo zilustrować to w następujący sposób: wychowanek raz odbiera ciepło, a raz chłód „wiejący” od wychowawcy. W związku z tym czuje się niepewnie, jest zagubiony w relacjach ze swoim wychowawcą.

Demonizacja pewnych sfer życia

W szczególny sposób chodzi tu o wychowanie seksualne. Nieprawidłowe ustawienie poglądów na swoją płciowość, czyli np. przesadny purytanizm czy rozszerzona „pseudowolność” prowadzi do instrumentalizacji własnego ciała. Staje się ono narzędziem uzyskiwania przyjemności bez oglądania się na normy moralne. To z kolei prowadzi w sferze psychicznej do kształtowania postawy konsumpcyjnej, społecznej, w której liczy się tylko dobro własnego „ja”. W konsekwencji powoduje to niedostosowanie dziecka do pełnienia roli rodzica i małżonka. Ponadto ciągle mówienie o szkodliwości zachowań nieczystych przy braku pozytywnych wskazań dotyczących czystości czy wstrzemięźliwości sprawia „tłumienie” potrzeb seksualnych, które rodzą się jako nowa rzeczywistość w wieku dojrzewania. Prowadzi to do ciągłej frustracji i braku samoakceptacji, a w konsekwencji do nerwicy. Seksualność jawi się wtedy jako swoje „przekleństwo”

²⁹ B. Brejnak, *Kocham i wychowuję. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1993, s. 143.

Trzeba także wspomnieć o niedopowiedzeniach lub unikaniu adekwatnych odpowiedzi na problemy związane z seksem, prowadzących do formułowania przez dzieci fałszywych poglądów, które kształtują zniekształcony obraz ludzkiej płciowości, jej zadań i celów. Można więc z całą odpowiedzialnością stwierdzić, iż nieodpowiedzialne wychowanie seksualne prowadzi do takiej sytuacji, w której dziecko staje bezbronne wobec lansowanych np. w mediach czy w środowisku rówieśniczym przekonań dotyczących sfery seksualnej człowieka. Ta bezbronność sprawia, iż przy najmniejszej okazji dziecko, nastolatek a nawet człowiek dorosły ulega „modzie”, najczęściej wygodnej, odrzucającej wymagania i odpowiedzialność oraz stojącej w sprzeczności z przekonaniami religijnymi. Konsekwencją może być zanik praktyk religijnych oraz niekorzystna rewizja hierarchii wartości³⁰.

Inwersja wychowawcza

Z. Gaś pisał przed laty o ethosie nauczyciela-wychowawcy w następujący sposób: „Pozbawianie się uczuć lub wmawianie w siebie, iż pomagający powinien być zimny i z dystansem, prowadzi z jednej strony do zaniku wrażliwości, z drugiej zaś do niekontrolowanych przeniesień i projekcji”³¹. Takim przeniesieniem może być uzależnienie się wychowawcy od wychowanka. Wbrew pozorom nie jest to tak rzadko spotykane zjawisko, bowiem we współczesnym społeczeństwie także i wychowawca czuje się samotny, niedowartościowany, z syndromem LSD. Wychowawca powinien dobrze zastanowić się nad tym, jak zaspokoi własne potrzeby osobiste i zawodowe oraz jaką relację chce stworzyć z wychowankiem, wobec którego ma zobowiązania³². Nie może to być jednak relacja ubezwłasnowalniająca którykolwiek z podmiotów wychowania. Takie zniewolenie ma charakter toksyczny i w konsekwencji uniemożliwia prawdziwy dialog, bowiem zmniejsza się obiektywność we wzajemnej ocenie. Jak pisze J. Tarnowski, „wychowawca ma być przeniknięty postawą

³⁰ J. Mastalski, *Zarys teorii wychowania*, Kraków 2002, s. 236.

³¹ Z. Gaś, *Pomoc psychologiczna młodzieży*, Warszawa 1995, s. 36.

³² G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2004, s. 80.

dialogu i powinien służyć pomocą wychowankowi do wzrastania w postawie analogicznej³³. Jeśli będzie myślał tylko o zaspokojeniu swoich potrzeb, nigdy nie spełni powyższego postulatu.

Propozycja terapii

W 1983 roku Jan Paweł II mówił do uczniów:

Wychowywać znaczy pomagać człowiekowi otwierać się na całkowitą rzeczywistość, czyli rozwijać wszystkie swoje potencjalne zdolności w odniesieniu do wielorakich aspektów rzeczywistości, doprowadzając go w ten sposób do aktywnej postawy wobec siebie samego i tego wszystkiego, co należy do jego doświadczenia: osób, rzeczy, wydarzeń. Wychowywać znaczy w szczególności otwierać młodego człowieka na radość osobistego spotkania z jedynym Nauczycielem wzywającym człowieka do prawdy i do przeznaczenia, które warunki społeczno-kulturalne mogą wprowadzić zaciemniać, ale na pewno nie mogą ich wykrzywić i zlikwidować³⁴.

Kiedy wychowawca transponuje swoje „inhibicje” wynikające z drążących go syndromów, nie wspiera wychowanków z różnego rodzaju deficytami, a także wchodzi w szkodliwe interakcje z wychowankami, nie może zrealizować postulatu zawartego w papieskim przesłaniu. Stąd też na zakończenie należałoby się zastanowić, co można uczynić, aby nie stać się toksycznym wychowawcą. Odpowiedzi zostaną ujęte w kilka postulatów – zasad, które mogą stać się dla wielu wychowawców bodźcem do własnych przemyśleń i szukania środków zaradczych.

Zasada odroczonej krytyki. Polega ona na oddzieleniu fazy wytworzenia pomysłów od etapów ich oceniania. Wychowawca w myśl tej zasady nie powinien zniechęcać się, lecz szukać nowych rozwiązań i podejść do wychowanka.

Zasada niezaborczego ciepła. Stosowanie tej zasady sprowadza się do empatycznego czuwania nad wychowankiem, jednak bez zbyt-

³³ J. Tarnowski, *Postawa dialogu w pedagogice personalno-egzystencjalnej*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 86.

³⁴ Jan Paweł II, *Audiencja dla uczniów szkół prowadzonych przez barnabityów*, Rzym, 26 listopada 1983, nr 3.

niego zaangażowania emocjonalnego, które mogłoby ubezwłasnowolnić oba podmioty edukacyjne.

Zasada transgresji. Polega ona na przekraczaniu siebie przez wychowawcę. Chodzi przede wszystkim o świadomość, kim jest wychowawca, a także w pierwszej kolejności zaspokajanie potrzeb wychowanka.

Zasada AOK. Stworzona przez niemieckiego psychiatrę P. Baltesa metoda *auswahl* (wybór) – *optimalisation* (optymalizacja) – *compensation* (kompensacja), pomaga w przezwyciężeniu syndromów. Pierwszy etap (wybór) polega na selekcji z dostępnych modeli życia tego, które wychowawca chce zrealizować. Następnie szuka się odpowiednich środków, by to co wybrane – zrealizować (optymalizacja). Ostatnim etapem jest poszukiwanie po stracie określonych środków nowych dróg prowadzących do celu (kompensacja).

Zasada przeciwdziałania „dystymii” w wychowaniu. Polega ona na walce z przewlekłym obniżeniem nastroju, które powoduje inercję w procesie edukacyjnym.

Zasada umiejętnego reagowania. W duchu tej zasady wychowawca powinien kierować się pewnymi regułami, które na nią się składają. Należą do nich: umiejętność odzwierciedlania uczuć, empatyczne rozumienie, zdolność do delikatnego motywowania oraz unikanie sądów i uwag o zabarwieniu emocjonalnym.

Zasada poprawnej komunikacji. Polega ona na przestrzeganiu pewnych metod związanych z kontaktem interpersonalnym. Do najważniejszych można zaliczyć: aprobatę wychowanka, umiarkowanie w stawianiu wymagań, pokora w zwracaniu uwagi, a także chęć współpracy.

Pamiętając o tym, że „sformalizowanie i zbiurokratyzowanie formy pracy wychowawczej w szkole czynią najczęściej z nauczyciela i wychowawcy urzędnika, a nie faktycznego partnera uczniów, potrafiącego rozwiązać indywidualne problemy szkoły”³⁵, trzeba przeciwdziałać wszelkim formom toksycznego oddziaływania także poza szkolnym środowiskiem. Każdy wychowawca powinien pa-

³⁵ D. Marzec, *Przestrzeganie praw ucznia w szkołach województwa częstochowskiego*, [w:] *Prawa dziecka: deklaracje i rzeczywistość*, red. J. Bińczycka, Warszawa 1993, s. 243.

miętać, iż problemy wychowawcze nie tkwią tylko po stronie wychowanków. Niejednokrotnie brak efektywności edukacyjnej bierze się z nieuświadomionych problemów samych wychowawców. W dobie chaosu aksjologicznego brak reakcji na toksyczne oddziaływanie wychowawcze staje się fundamentalnym zaniedbaniem ludzi dorosłych. Nie można o tym zapomnieć, bo skutki są nieodwracalne.

Educatore tossico nei tempi della crisi di valori

Riasunto

L'articolo è dedicato agli influssi tossici dell'educazione che oggi rafforzano la sua crisi assiologica. L'Autore classifica la problematica sottoposta all'analisi in tre ambiti. All'inizio descrive cinque sindromi educative che generano l'educazione tossica: sindrome dell'esaurimento professionale, sindrome dell'agresione estorta, sindrome delle autorità perdute, sindrome del dogmatismo educativo, sindrome della perdita assiologica. Il secondo ambito degli influssi tossici dell'educazione è la mancanza di appoggio agli allievi chiamata *deficit*. Secondo l'Autore ci sono tre tipi di deficit: deficit della capienza emotiva, deficit delle capacità e deficit dell'accettazione emotiva. Il terzo ambito dell'educazione tossica è formato dalle interazioni nocive. L'Autore ne descrive nove: antagonismo, atteggiamento possessivo dell'educazione, l'ansia di comunicazione, comunicazione traumogena, sostituzione dell'allievo nei doveri da parte dell'educatore, permutazione educativa, labilità emotiva, demonizzazione di alcuni aspetti di vita e, infine, inversione educativa. L'articolo viene concluso con un'analisi dei mezzi preventivi dell'educazione tossica.