



Ewa Bąk

Nie każdy problem to dramat
— nastolatek w klasie

Ewa Bąk

Nie każdy problem to dramat – nastolatek w klasie

Oczywistym jest, że praca w szkole odbywa się w oparciu o grupy. Książka Hanny Rylke i Grażyny Klimowicz pt. „Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi” (1992), niemalże w całości poświęcona jest tematyce klasy szkolnej jako grupy rozumianej w kategoriach psychologii społecznej. Mowa jest tam o procesach grupowych, spostrzeganiu i komunikowaniu się w grupie, grupowej współpracy, podejmowaniu decyzji czy rozwiązywaniu konfliktów. W oparciu o taki sposób myślenia o klasie jako grupie, będę chciała w poniższym artykule przyrzeć się funkcjonowaniu nastolatków z uwzględnieniem specyfiki rozwojowej tego wieku. Na początek przybliżę analityczno grupowe rozumienie grupy a co za tym idzie klasy szkolnej; następnie przedstawię psychoanalityczne rozumienie adolescencji; na zakończenie w oparciu o opisy sytuacji z życia szkoły omówię jak przy użyciu tych dwóch perspektyw można rozumieć zachowania nastolatków w klasie.

Praca z klasą – praca z grupą

Analiza grupowa, określana też jako psychoanaliza grupowa, jest teorią łączącą podstawowe założenia psychoanalizy i psychologii procesów i zjawisk grupowych, takie jak: istnienie nieświadomych procesów psychicznych; istnienie mechanizmów obronnych; wewnętrznych konfliktów wynikających ze ścierania się przeciwstawnych popędów czy pragnień; dynamiki rozwoju indywidualnego jak również dynamiki procesu grupowego w tym koncepcji anty-grupy, która wywodzi się z freudowskiego rozróżnienia popędu życia i popędu śmierci (Bąk, Jabłońska-Dzierża 2008; Foulks 1997, ss. 45-57; Pawlik 2008, ss. 11-45). W tym ujęciu osobowość jednostki, jej rozwój, możliwości i zaburzenia określone są poprzez jej udział w różnych grupach ludzkich. Grupa ma zasadnicze znaczenie dla psychospołecznego rozwoju i funkcjonowania jednostki. W każdej grupie toczy się nieświadomy proces, który jest odmienny zarówno od umysłowego funkcjonowania jednostek jak i od świadomie podejmowanych, racjonalnych aktywności. To jak członkowie grup, świadomie podejmują działania, niezbędne do wykonania różnych zadań, jest uwarunkowane przez nieświadome siły wpływające z dynamiki potrzeb, fantazji, wzajemnego znaczenia dla siebie członków grupy. W analizie grupowej określa się to zasadą

ekwiwalencji, która mówi, że grupa zawsze mówi (komunikuje) o tym co się w niej dzieje, lecz zwykle jest nieświadoma, że to robi (Beck 1997, ss. 41-44).

Celem pracy z grupami, w konwencji analityczno - grupowej, jest zarówno badanie świadomie występujących zjawisk, jak również odkrywanie i rozumienie nieświadomych procesów, które w nich zachodzą i mają wpływ na ich funkcjonowanie. Odbywa się to poprzez wspólną rozmowę, której jedyną zasadą jest swobodne wypowiedzianie się – na wzór freudowskich swobodnych skojarzeń. Zadaniem prowadzącego grupę jest uważnie słuchać i starać się rozumieć to o czym jest mowa, uwzględniając co najmniej kilka perspektyw. Perspektywą określam to co każda ze stron uczestniczących w sytuacji grupowej, wnosi do niej. Odnosząc ten krótki zarys teorii analizy grupowej do sytuacji szkolnej można mówić o czterech perspektywach.

Pierwsza z nich to: „**perspektywa ucznia**” – opisuje ją psychologia rozwojowa, pozwalając zrozumieć, co dzieje się z młodym człowiekiem na każdym etapie jego rozwoju (Saint-Pierre, Viau 2008). Druga to „**perspektywa nauczyciela**” – dotyczy ona m.in. tak zwanego „ukrytego programu”, czyli co nauczyciel myśli o uczeniu się, nauczaniu, o uczniach i sobie samym w roli nauczyciela, ale przede wszystkim jak w nieświadomy sposób te myśli wpływają na jego pracę i relacje z uczniami, ponadto jego samoświadomość – znajomość własnych potencjałów i ograniczeń, oraz wiedza i kompetencje społeczne (Rylke, Klimowicz 1992). Kolejna to „**perspektywa klasy**” – opisuje ją psychologia grupy, procesy i zjawiska zachodzące w grupie, fazy jej rozwoju (Bąk 2006; Rylke, Klimowicz 1992). Ostatnia to „**perspektywa szkoły**” – szkoły jako organizacji, opisująca jej kulturę, normy, zasady i rządzące nią mechanizmy psychologiczne oraz podgrupy jakie funkcjonują w jej obszarze.

Każdą z wymienionych perspektyw można rozpatrywać niezależnie, ale chcąc zrozumieć co dzieje się w grupie, by móc poradzić sobie z trudnościami i wspierać jej rozwój, konieczne jest uwzględnianie jednocześnie wszystkich perspektyw i występujących między nimi zależności. Jako przykładu, takiego sposobu myślenia o zjawiskach występujących w rzeczywistości szkolnej, użyję zachowań destrukcyjnych. W mediach, co jakiś czas odbywają się dyskusje dotyczące przemocy czy agresji w szkole. Zwykle są to zjawiska prezentowane w dość izolowany sposób, czyli: „zły, krnąbrny, niegrzeczny, arogancki, itp.” uczeń, „niekompetentny, złośliwy, mściwy, srogi, itp.” nauczyciel, „grupa młodocianych przestępców, grupa starszych uczniów znęcająca się nad młodszymi, klika w klasie utrudniająca pracę, itp.” różnego rodzaju grupy. Wszystkie te zjawiska nie stanowią

niezależnych części, ale stanowią elementy większej całości i aby je zrozumieć trzeba tę całość widzieć i uwzględniać przy radzeniu sobie z nimi.

Każda w wymienionych wyżej perspektyw może być potencjalnym źródłem destrukcyjności w klasie.

Destrukcyjne mechanizmy w grupie klasie

Z. Freud wprowadził pojęcie Eros i Thanatos, E. Erikson – konfliktów rozwojowych, M. Klein mówiła o konieczności konfrontacji z własną destrukcyjnością, aby być jednostką zdrową i dojrzałą. Wszyscy oni mówią o istnieniu ambiwalencji w obrębie jednego organizmu i o konieczności akceptowania obydwu części po to, aby móc w pełni funkcjonować. Podkreślają też dynamiczny aspekt takiego podziału, który jest motorem rozwoju.

Myśląc o destrukcyjności w grupie – klasie należy wziąć pod uwagę 3 źródła jej pochodzenia:

1. pojedynczy uczeń
2. klasa jako całość
3. nauczyciel

Ad. 1.

Ze strony pojedynczego ucznia destrukcyjność może wyrażać się w dążeniu do indywidualnego kontaktu z nauczycielem, zarówno poza lekcją jak i w jej trakcie. Również w jawnych agresywnych atakach na innych uczniów, nauczyciela i klasę jako całość oraz nauczanie i uczenie się w ogóle, może się to wyrażać w postaci nieobecności i spóźniania się, przeszkadzania podczas lekcji.

Ad. 2.

Na poziomie grupy mówi się o zjawisku anty-grupy, czyli destrukcyjne aspekty grupy zagrażające jej integralności i rozwojowi. Nie jest to zjawisko statyczne, nie pojawia się w grupach w ten sam sposób. Jest to zespół świadomych i nieświadomych impulsów i postaw manifestujących się w różny sposób. Można powiedzieć, że każda grupa zawiera w sobie anty-grupę. Z tendencjami anty-grupowymi mamy do czynienia jeszcze przed rozpoczęciem grupy, związane jest to z dążeniem do utrzymania indywidualnego kontaktu. Pierwszym sygnałem istnienia anty-grupy na poziomie nieświadomym jest pojawiające się

w nauczycielu uczucie niepowodzenia, beznadziejności, zwątpienia, poczucie złego prowadzenia klasy, złej pracy z nią.

Ze zjawiskiem anty grupy mamy do czynienia na różnych etapach rozwoju grupy:

- a) wczesne stadium decyduje o formie przyszłej anty-grupy. Nadwrażliwość i podatność na zranienie członków grupy w nowej nieznannej sytuacji oraz nadwrażliwość grupy jako całości, świeżo upieczonej i słabej jeszcze istoty, czyni ją szczególnie lękotwórczym środowiskiem. Lęk przed wykluczeniem, nie przyjęciem, przed atakami, przed utratą kontroli, wrogie uprzedzenia, wstydlive obnażanie się i wystawianie na narcystyczne zranienia są przeżyciami, które przeważają na tym etapie rozwoju grupy.
- b) następną fazą rozwoju grupy to faza, w której przeważają problemy związane z siłą, dominacją i rywalizacją. Mogą pojawiać się ostre konflikty pomiędzy członkami grupy wzniesające wrogość, gniew i bunt (rebelie). Taka atmosfera konfliktu zagraża stabilności grupy, która oskarżana jest o prowokowanie konfliktu jako realizację jakiegoś wrogiego scenariusza, nasyconego złymi anty-grupowymi skojarzeniami. Dzieje się tak nawet, jeśli grupa wcześniej osiągnęła już pełną spójność i poczucie bezpieczeństwa.
- c) kolejny etap rozwoju grupy faza dojrzałej pracy, wydaje się być wolna od anty-grupowych manifestacji, ponieważ z definicji, dzięki swej dojrzałości grupa rozwiązuje i redukuje destrukcyjne tendencje. Na ogół jest to faza charakteryzująca się dużym zaufaniem, zażyłością i bliskością. Dojrzała grupa jednakże, ze swoją dużą szczerością i otwartością może kryć w sobie destrukcyjne niespodzianki związane z lękiem przed ekspozycją i konfrontacją, ożywiając ponownie anty-grupowe postawy. Punktem kulminacyjnym dojrzałej grupy jest jej rozwiązanie. Ambiwalentne przeżycia wobec zbliżającego się rozstania są źródłem lęków separacyjnych i poczucia grupowej dezintegracji, co z kolei ożywia wczesne lęki opuszczeniowe. Może to destabilizować grupę, czyniąc separację trudnym, sfragmentowanym i ciężkim do przepracowania procesem.

Anty-grupa jest częścią grupowego procesu i stanowi tę jego część, która jest nośnikiem destrukcyjnych zjawisk grupowych – można by rzec po to, aby konstruktywne

procesy mogły ujawniać się i rozwijać. Znaczy to, że anty-grupa jest nie tylko naturalną częścią grupowego rozwoju, ale że wręcz pełni rozwojową funkcję, która w konsekwencji służy podtrzymaniu i wzmocnieniu grupy pod warunkiem, że destrukcyjne jej aspekty nie wymkną się spod kontroli.

Odnosi się to do wszystkich poziomów grupy – indywidualnego, podgrupowego oraz do grupy jako całości. Zawsze w grupie znajdzie się ktoś lub jakieś grono osób, które zajmie w grupie przeciwstawną lub nonkonformistyczną pozycję, często wrogą lub prowokacyjną wobec reszty grupy. Sytuacje takie wywołują niepokój i tarcie w grupie, i mogą być szczególnie trudne do ogarnięcia przez prowadzącego - nauczyciela, ponieważ on także bywa często obiektem krytyki i oskarżeń.

Różne poziomy anty-grupy:

- poziom indywidualny – np. jeden z uczniów od początku manifestuje swój negatywny, krytyczny stosunek do nauki, lub do nauczyciela,
- poziom podgrupowy – np. kilku uczniów zawiązuje swoisty sojusz w celu zniszczenia lub podporządkowania sobie klasy – np. ustalają własne zasady, normy odmienne od obowiązujących w klasie
- poziom grupy jako całości – np. brak komunikacji na poziomie klasy tylko w parach, monopolizowanie czasu, dominujące wystąpienia indywidualne, nieobecności, zabieganie o uwagę.

Ad. 3.

Również nauczyciel może być źródłem destrukcyjnych tendencji ujawniających się w grupie.

Oto przykłady destrukcyjnych świadomych i nieświadomych zachowań nauczyciela:

- a) przywiązanie do pracy indywidualnej i dążenie do takiego sposobu pracy w klasie
- b) nieakceptowanie własnej agresywności i brak gotowości do jej badania, co powoduje, że nie pozwala na ujawnienie i pracę w klasie nad agresją, złością, konfliktami
- c) złe tolerowanie negatywnego stosunku do siebie i agresywne wprost lub nie wprost karanie za takie zachowania

- d) niedostateczne doświadczenie utrudniające zidentyfikowanie destrukcyjnych mechanizmów w grupie, co może spowodować wciągnięcie nauczyciela w strukturę anty-grupy i wspieranie jej rozwoju
- e) lęk przed prowadzeniem klasy, szczególnie gdy nie jest on entuzjastycznie przez nią przyjmowany
- f) niechęć i zwątpienie w zasadność swojej pracy z klasą, a w konsekwencji wycofywanie się z niej
- g) chęć osiągnięcia szybkich efektów dydaktycznych i wychowawczych
- h) niezgodności w gronie pedagogicznym
- i) nieobecności nauczyciela, szczególnie gdy jest on mało doświadczony

Teoria analizy grupowej pokazuje sposób myślenia o rzeczywistości szkolnej, tak aby można było mieć jej całościowy obraz. Analiza tej rzeczywistości, pozwala zrozumieć ją, diagnozować przyczyny problemów a w konsekwencji poszukiwać sposoby radzenia sobie z nimi. Teoria ta nie dostarcza konkretnych narzędzi czy technik, ale uczy jak zrozumieć, a rozumienie daje możliwość działania bez potrzeby popadania w panikę czy poczucie bezsilności.

Nastolatek/adolescent – zmaganie się z nieodwracalną koleją rzeczy

Centralnym założeniem psychoanalitycznej koncepcji rozumienia adolescencji jest istnienie określonych wzajemnych powiązań pomiędzy:

- obrazem ciała
- ostatecznym wyborem płci żeńskiej – męskiej
- rozwiązaniem kompleksu edypalnego
- oraz momentem, kiedy pojawia się załamanie rozwojowe.

W odróżnieniu do dziecka lub dorosłego, adolescent doświadcza swojego ciała jako czegoś, co nieustannie naraża go na bolesne i przerażające fantazje i emocje. Adolescent czuje się ze swoim ciałem tak, jak gdyby ono stanowiło niezaprzeczalny dowód pasywnego poddania się czy też podporządkowania, wzbudzającego w adolescencie poczucie, że uległ regresjonującym go naciskom. Obserwowanie intensywnie zmieniającego się w tym okresie fizycznego ciała nasila uczucia zależności, bezsilności oraz lęku, gdyż nie ma się wpływu na zachodzące procesy, które mają charakter nieodwracalny. Bycie ofiarą regresywnego

mechanizmu często wyraża w nienawiści do własnego ciała, która może przybrać postać zaburzeń odżywiania się, zaprzeczania własnej seksualności, ataków na relację z najbliższymi, bądź wszystko co reprezentuje świat dorosłych – w tym naukę, obowiązki szkolne.

Z. Freud rozumiał adolescencję jako rekapitulację wcześniejszych doświadczeń. Załamanie będące reakcją na posiadanie ciała kobiecego lub męskiego jest odpowiednikiem pierwotnej reakcji na własne ciało jako obiekt posiadający penisa lub wykastrowany. W fazie edypalnej dziecko staje się świadome różnic anatomicznych, oraz oddzielności własnego ciała od ciał rodziców, jest to jednak ciało niezdolne do pełnienia roli seksualnej. W okresie adolescencji dojrzałe ciało może podjąć aktywności związane z seksualnością, intensywność odczuwanych pragnień, popędów i potencjalna możliwość ich zaspakajania często stanowią źródło silnych wewnętrznych konfliktów, napięć. Załamanie w adolescencji jest wynikiem leku i paniki przeżywanej w konfrontacji z seksualnie dojrzałym ciałem. Głębokość załamania i rozmiar jego konsekwencji zależy od tego jakie nieświadome znaczenie ma seksualne ciało

Adolescent nieświadomie zdaje sobie sprawę z braku kontaktu z częścią swojego życia psychicznego; czuje, że nie ma wolnego wyboru żeby robić ze swoim życiem to, czego chce. Rzeczywistość dojrzałego fizycznie ciała konfrontuje go z faktem, choć również nieświadomie, że jego fantazje zawierają teraz nowy wymiar – mianowicie, że jest on istotą seksualną i że jego dawne sposoby rozwiązywania konfliktów obecnie utrudniają jego rozwój. W przeszłości mógł być zdolny do tłumaczenia swego zachowania, uczuć, fantazji, ale po okresie dojrzewania po raz pierwszy w życiu musi stawić czoła prawdzie, że dawne rozwiązania obecnych konfliktów mogą oznaczać zaburzony rozwój, zwłaszcza w odniesieniu do życia seksualnego i relacji z innymi.

Adolescent nie powie, że „coś jest nie w porządku z moim seksualnym ciałem”, ale zamiast tego może narzekać na samotność, izolację, na to, że związki nigdy nie mają takiego znaczenia, jakiego poszukuje. Niepokój dotyczący zniekształconego obrazu seksualnego ciała i niepowodzeń w zmienianiu go, jest wyrażany poprzez uczucia dotyczące tychże związków. Cokolwiek innego może wydawać się adolescentowi zaburzone, nieświadomie zdaje on sobie sprawę że nie radzi sobie jako istota seksualną.

Załamanie rozwojowe w adolescencji może być manifestowane na różne sposoby, i czasami może nie być wcale oczywiste. Jednak pewne szczególne formy aktywności seksualnej zawsze wyraźnie sygnalizują, że załamanie rozwojowe miało miejsce. Załamanie rozwojowe w adolescencji definiowane jest jako nieświadome odrzucenie seksualnego ciała

i związanego z nim poczucia pozostawania biernym w konfrontacji z jego żądaniami, czego efektem jest ignorowanie lub zaprzeczanie własnej płciowości lub, w bardziej poważnych przypadkach, poczucie, że własne genitalia nie są takie jak jednostka pragnie by były. Jest to załamanie procesu integrowania obrazu fizycznie dojrzałego ciała w ramach reprezentacji własnej osoby.

Załamanie wyraża się na rozmaite sposoby – wycofanie z codziennych obowiązków; kompulsywna masturbacja, której towarzyszą sadystyczne albo perwersyjne zachowania; niespodziewany atak na rodziców; fobia szkolna, która pojawia się po raz pierwszy w tym okresie, zaprzeczanie dojrzewaniu własnego ciała i prawie uświadamiane próby przekształcenia dojrzewającego ciała w ciało sprzed okresu dojrzewania; samouszkodzenia albo świadome działania zmierzające do popełnienia samobójstwa lub narażanie życia.

Załamania ujawniające się w późniejszym okresie adolescencji manifestują się próbą samobójczą, anoreksją, sięganiem po narkotyki lub uzależnieniem, homoseksualizmem, głęboką depresją, albo nagłym niepowodzeniem w szkole, stanowi raczej sygnał odrzucenia seksualnie dojrzałego ciała, ale już po tym, jak dokonała się pewna praca w kierunku integracji fizycznie dojrzałych genitaliów w ramach reprezentacji własnej osoby. Projekcje takich adolescentów mogą bardzo zaburzać ich codzienne funkcjonowanie i ich zdolność różnicowania pomiędzy rzeczywistością a fantazją.

Historia Moniki

Monika jest uczennicą I klasy LO (renomowana szkoła, ma opinię bardzo dobrej dla wybitnych uczniów), klasa językowa. Rok wcześniej Monika zdała do klasy z poszerzonym językiem niemieckim gdzie nauka trwa 4 lata. Obecnie po niezliczonej poprawce z języka niemieckiego, jest ponownie w I klasie, bez rozszerzonego niemieckiego.

Monika jako jedyna ze swojej poprzedniej szkoły (gimnazjum) zdała do tego LO, bardzo dobrze zdała egzamin z języka niemieckiego. Wychowawczynią jej klasy była doświadczona nauczycielka, germanistka, która od początku postawiła sobie za cel przygotowanie swoich podopiecznych do studiów. Głównie stawiała na opanowanie materiału a nawet w większym wymiarze niż to przewiduje program nauczania.

Monika niezbyt umiała nawiązać kontakty z innymi uczniami w klasie, początkowo starała się nadążyć za innymi w nauce, ale nie była w stanie dorównać tym, dla których

niemiecki był również językiem ojczystym (jedno z rodziców jest Niemcem). Coraz bardziej zniechęcona, zaczęła się izolować i szukać towarzystwa poza klasą. Będąc na wagarach poznała innych podobnych sobie, którzy w nieco „studencki” sposób uczyli się w LO. Z trudem zaliczyła I semestr. Ze względu na nieobecności i zaległości w nauce musiała zaliczać poprawki z kilku przedmiotów, jako jedynego nie zdała niemieckiego. Jej zdaniem wychowawczynie się na nią uwzięły i nie dały jej szans na tej poprawce. Ostatecznie została pozostawiona w I klasie, lecz bez rozszerzonego niemieckiego.

Wcześniej Monika nie miała kłopotów w szkole, była wzorową uczennicą, prymuską. Matka dziewczyny była zaskoczona tym co się stało, nie była w stanie tego rozumieć ani wesprzeć córki. Zainteresowała się sprawą, dopiero gdy okazało się, że córka ma poprawki. Matka przychyliła się do decyzji szkoły – powtarzanie pierwszej klasy. Była zła na córkę i uznała, że musi ponieść konsekwencje swojego zachowania.

Aktualnie dziewczyna ma kłopoty z frekwencją. Niechętnie chodzi do szkoły, narastają zaległości, pomimo zmiany klasy nie ma nadal znajomych. Źle czuje się w szkole, myśli o zmianie szkoły. Jej wychowawczynie jest tym zaniepokojona. Uważa Monikę za zdolną uczennicę ale wycofaną, jej zdaniem szkoła, do której chce się przenieść nie jest dobra. Zauważyła, że w klasie narasta niepokój, uczniowie nie rozumieją, dlaczego Monika się od nich izoluje. Część klasy się z nią solidaryzuje, uważając, że szkoła jest bezduszna i zostawiła ją samą sobie, część jest rozżłoszczona i ma tego dosyć, wprost mówią, że lepiej byłoby gdyby poszła do innej szkoły. Wychowawczynie z jednej strony wie, że w pewnym sensie dziewczyna została skrzywdzona, ale też zgadza się, że szkoła to nie studia i obecność na zajęciach jest obowiązkowa i powinna wyciągnąć jakieś konsekwencje za nieobecności Moniki.

Historia Bartka

Bartek uczeń III klasy LO, jest dość ekscentryczny, jest tancerzem, trenuje taniec nowoczesny. Jest inteligentny, uczy się dość dobrze, choć jest niesystematyczny. Jest sympatyczny, lubiany przez uczniów i nauczycieli. Miewa kłopoty z zaliczaniem semestrów, zwykle na ostatnią chwilę pisze wypracowania, oddaje prace semestralne.

Po ostatnich wakacjach zmienił się. Zaczął w lekceważący sposób odnosić się do kolegów i koleżanek. Podobnie zaczął traktować naukę i nauczycieli. Jego zachowanie nie było zrozumiałe zarówno dla kolegów, jak i wychowawcy. Wychowawczynie z niepokojem

zaczęła myśleć o jego maturze, bo bardzo opuścił się w nauce. Początkowo wszyscy starali się nie zwracać na to uwagi, mając nadzieję, że to minie. Wychowawczynie zainteresowała się bliżej Bartkiem, gdy dotarła do niej informacja o tym, że bywa w klubach, które są określane „gejowskimi”. Obserwując go w czasie przerw zwróciła uwagę, że chętnie opowiada kolegom i koleżankom o imprezach w tych klubach.

Zdaniem wychowawczynie w wyniku tych opowieści klasa podzieliła się na dwa obozy zwolenników Bartka i jego krytyków – ale wszyscy nim się interesowali. Jej zdaniem też zbyt epatował kolegów swoimi opowieściami i tak naprawdę odwracał ich uwagę od spraw dotyczących nauki, matury, czy innych rzeczy, które dotyczyły klasy. Zbyt przykuwał do siebie uwagę. Zaniepokojona takim obrotem sprawy postanowiła porozmawiać z nim i dowiedzieć się czegoś więcej. Była bardzo zaskoczona, gdy usłyszała, że w czasie wakacji odkrył, że jest gejem, wreszcie odnalazł siebie i ma zamiar ze wszystkimi się tym dzielić. W rozmowie wychowawczynie starała się rozdzielić sprawę jego osobistych preferencji od obowiązków szkolnych. Usłyszała, że to właśnie on jest teraz dla siebie najważniejszy i na tym się koncentruje, a matura nie jest aż tak ważna i nie od zdanej matury zależy czy on będzie szczęśliwy.

Wychowawczynie postanowiła porozmawiać z rodzicami Bartka. Byli przerażeni tym co się dzieje, bezradnie rozkładali ręce oczekując pomocy od szkoły. Sami nie wiedzieli czym zająć się w pierwszej kolejności czy kłopotami w szkole czy nagłym wyznaniem syna na temat jego orientacji seksualnej. Uważali, że robi im na złość. Ich zdaniem syn buntuje się przeciwko ich zainteresowaniu tym jak mu idzie nauka i przygotowania do matury, tym na jakie studia chce pójść, bo nadal nie był zdecydowany. W odpowiedzi słyszeli od syna, że się nim wcale nie interesują, że nie chcą jego szczęścia tylko interesuje ich szkoła.

Komentarz końcowy

Obie opisane powyżej historie postaram się skomentować w oparciu o przytoczone wcześniej konteksty teoretyczne – analizy grupowej i psychoanalitycznego rozumienia adolescencji.

W historii Moniki wyraźnie widoczny jest aspekt kłopotów wynikających z trudności odnalezienia się w nowej grupie. Postawa wychowawczynie nastawionej na realizację celów ambicjonalnych – realizowanie poszerzonego programu nauczania, przygotowanie uczniów do zdania na studia, najwyraźniej powodują niedoceniać znaczenia procesów grupowych

i konieczności zatroszczenia się o nowo powstałą grupę – pierwszą klasę szkoły średniej. Na początku szkoły średniej klasa jest w stadium początkowym rozwoju, co oznacza nasilone lęki, niepewność. Szczególnie wtedy ważna jest postawa wychowawcy jako prowadzącego taką grupę. Od jego wrażliwości i uwagi poświęconej tworzeniu się klimatu klasy, wzajemnej współpracy i oswojenia się z nową sytuacją, zależy sposób w jaki w następnych latach będzie pracowała klasa.

Zaniedbania w początkowej fazie rozwoju grupy – klasy powodują rozwinięcie silnych procesów antygrypowych, które wyrażają się w: przesadnym zróżnicowaniu poziomu językowego w obrębie klasy (powstanie podgrup); antagonistycznych postawach wobec zachowania koleżanki; braku zainteresowania alienującą się koleżanką, która nieświadomie w przestrzeni grupowej zaczyna pełnić rolę „kozła ofiarnego”, który poza obręb grupy wyprowadza wszystkie niechciane, nieakceptowane aspekty (słabość, niepewność, lęk, niską samoocenę, wolniejsze tempo pracy, itp.). Monika swoim zachowaniem wyraża niepokoje całej klasy, która w początkowej fazie jest silnie zorientowana na prowadzącego i realizowanie jego oczekiwań jawnych jak i nieświadomych – obawę o to czy sprosta się oczekiwaniom wychowawczynie i opanuje tak rozszerzony materiał; czy zaspokoi się jej pragnienie, aby uczniowie z jej klasy dostali się na studia. W odniesieniu do Moniki również widać mechanizmy antygrypowe wyrażające się m.in. w „bojkotowaniu” przyjętych norm i zasad.

Mniej wyraźny w tej historii jest aspekt rozwoju adolescenta, choć też można go tam odnaleźć. Załamanie wyraża się w pogorszeniu relacji z rodzicami, niechęci do szkoły, która była wcześniej lubianym przez dziewczynę środowiskiem, pojawiającymi się dopiero na tym etapie edukacji kłopotami z nauką.

W historii Bartka wyraźniej widoczny jest aspekt załamania rozwojowego w adolescencji wyrażający się buntem wobec rodziców, kłopotami w wywiązywaniu się z obowiązków szkolnych i nagłą zmianą preferencji seksualnych. Na tym też aspekcie koncentruje się uwaga wychowawczynie i rodziców, co też budzi ich silny niepokój. Obawiają się też o powodzenie chłopaka na maturze. I ten lęk stanowi aspekt grupowy tej historii. Mamy tu do czynienia z grupą w fazie końcowej, gdy nasilają się lęki przed rozstaniem, końcem czy na nieświadomym aspekcie przed śmiercią. Dodatkowo w tym momencie życia silne są lęki przed podjęciem dorosłych ról życiowych zarówno społecznych jak i osobistych (seksualnych).

Podobnie jak w poprzedniej historii Bartek wyraża niepokoje całej klasy, zarówno dotyczące matury, która nazywana jest przecież egzaminem dojrzałości, jak i przed końcem życia grupy, jej symboliczna śmiercią, rozstaniem z kolegami i koleżankami, ale też ze sobą jako dzieckiem. Stąd chęć zatrzymania tego procesu poprzez zaprzeczenie wszystkiemu – temu, że matura jest ważna; że kończy się jakiś etap i zacznie nowy (studia); aż po zaprzeczenie własnej orientacji seksualnej.

W obu historiach brak całościowego spojrzenia na sytuację spowodował, że stały się one dramatem. A nie musiało tak być. Bo to nie był dramat tylko objawy naturalnych procesów rozwojowych przebiegających w grupach i jednostkach. Odpowiednie zrozumienie i omówienie tych sytuacji mogło ustrzec Monikę przed „zawaleniem” roku i zmianą klasy, a Bartka przez etykietką „geja” i skierowaniem na konsultację do seksuologa; obie grupy – klasy przeprowadzić pomyślnie przez trudny moment rozwojowy – początek i koniec ich życia.

