

Marzena Pycka

# Aktywność, integracja, twórcze poszukiwanie rozwiązań problemów

## – czyli o mentalizowaniu relacji i wykorzystaniu Dramy w socjoterapii z perspektywy psychoterapeuty psychodynamicznego

**słowa kluczowe:** *mentalizacja, Drama, psychoterapia psychodynamiczna, socjoterapia, konflikt, integracja, wyobraźnia*

*Postawa „artystyczna” jest postawą wolności, w tym sensie, że szuka się w niej wypowiedzenia tego, co w nas jest najbardziej indywidualne i spontaniczne, a tym samym zrzucenia z siebie uwierających masek i więzów. (Antoni Kępiński)*

Jeśli jesteśmy otwarci na wymianę ze światem, pragniemy w nim aktywnie uczestniczyć, doświadczenie spotkania z drugim człowiekiem może wówczas stanowić dla nas inspirację. Myślenie o tym, co chce nam opowiedzieć o swoich kłopotach, uczuciach, zamiarach, marzeniach, na ogół uruchamia w nas różnorodne emocjonalne doznania. Dzięki naszej uważności oraz dialogowi, jaki wspólnie mamy okazję podjąć, przeżycia mogą zostać uporządkowane, a pewne sprawy zostać poznane niejako w nowej, szerszej perspektywie. Spokojna, towarzysząca, lecz równocześnie zaangażowana i żywa obecność stanowi swego rodzaju bazę wzmacniającą ego obserwujące człowieka. Pozostając wystarczająco uważnymi, możemy zaobserwować w tym szczególnym spotkaniu różnorodną aktywność – bardziej wewnętrzną (myślenie, reakcje emocjonalne, fantazje) bądź jej przejawy w działaniu zewnętrznym – rozmowa, mimika, reakcje fizyczne. Kartezjańskie „myślę, więc jestem” nie stanowi wówczas odległej idei, tylko obrazuje stan zintegrowanego poczucia siebie.

Na potrzebę przeżycia wspólnego doświadczenia w relacji można więc spojrzeć jako na załączek integracji wewnętrznej. Realizując ją, uwewnętrzniamy kolejne doświadczenia, przez co ubogacamy naszą rzeczywistość wewnętrzną.

Dużym wyzwaniem w pracy z dziećmi i młodzieżą jest takie wspomaganie rozwoju ich osobowości, aby mogła rozwijać się harmonijnie. Aby rozwojowi intelektualnemu towarzyszył rozwój emocjonalny, a poczuciu harmonii wewnętrznej (rozumianej również jako „integracja”) towarzyszyła przyjemność płynąca z odkrywania odpowiedzi na pytania: „Kim jestem?”, „Jaki właściwie jestem, a jaki jest świat i inni ludzie?”

W procesie dociekania i stawiania pytań potrzebny jest pewien poziom dojrzałości funkcji psychicznych związanych z myśleniem symbolicznym. To właśnie ono umożliwia łączenie uczuć z ideami oraz wzmacnia funkcję autorefleksyjną dzieci i młodzieży.

„Burze emocjonalne”, będące często rezultatem świadomości konfliktu, jaki występuje pomiędzy wewnętrznymi pragnieniami a zewnętrznymi wymogami (Tyson, Tayson, 1990), można opanowywać poprzez wspieranie podopiecznych (uczniów, pacjentów, uczestników zajęć socjoterapeutycznych) w ćwiczeniu umiejętności konstruktywnego przetwarzania impulsów agresywnych i libidinalnych oraz zdobywaniu nowych doświadczeń w rozwiązywaniu konfliktów, na przykład dzięki uczestniczeniu w zajęciach Dramy<sup>1</sup>. Do kwestii tej powrócę w dalszej części artykułu.

## 1. Rola środowiska w osiągnięciu zdolności mentalizacji relacji (integracji i poczucia self)

W literaturze psychoanalitycznej rozwój człowieka opisywany jest między innymi w kategoriach wielu dynamicznych procesów zachodzących pod wpływem czy też przy udziale różnorodnych sił wokół popędów życia lub popędów śmierci, które ego zgodnie z zasadą rzeczywistości usiłuje opanować poprzez różnego rodzaju kompromisy. Życie naznaczone jest więc nieustannym balansem pomiędzy konfliktami a podporządkowaniem się wobec środowiska, czyli *przystosowaniem*.

*Posiadając wyobraźnię i poczucie wewnętrznej i zewnętrznej rzeczywistości, przestrzeni oraz czasu, posiada [człowiek] zdolność refleksji i jest świadomy swego self w świecie innych. Jest zdolny do zdumienia. Lecz musi płacić cenę za to bogactwo doświadczeń; musi się przystosować, aby przetrwać. [...] człowiek doświadcza zarówno zagrożeń, jak i przyjemności ze strony self oraz innych ludzi. Może być świadom własnej bezradności, szczególnie w młodym wieku. Zarazem może wyobrażać sobie własny wpływ na innych. Może więc sobie uświadamiać lub wyobrażać własną wartość lub poczucie winy.* (Reyner, 1993, s. 4)

Wobec zacytowanych treści wydaje się, iż konflikty, z którymi człowiek zmagają się w różnych momentach życia, można przedstawić jako poczucie i „obrona” swojego self *versus* przystosowanie. Przy czym „zmaganie” oznaczać będzie między innymi przeżywanie różnego rodzaju utrat – symbolicznych bądź realnych (w tym, na przykład, utrata poczucia znaczenia, bezpieczeństwa, utrata dzieciństwa i jego „przywilejów”, utrata znaczących „innych”).

Kwestię przystosowania człowieka do radzenia sobie z doświadczeniem utraty Margot Waddell ujęła w taki oto sposób:

*Od najwcześniejszych chwil niemowlęta i małe dzieci tworzą bogaty i różnorodny arsenał środków obronnych przed bólem utraty. Środki te są łatwiejsze do zauważenia w swej prymitywnej formie: zaprzeczenia, wiary we własną omnipotencję, projekcji i rozszczepienia (np. rozszczepienia doświadczeń i spostrzeżeń self i świata na ekstremalnie dobre i złe). Lecz środki obronne przybierają też mniej dramatyczne formy i subtelnie przenikają strukturę osobowości. Tak czy inaczej, mogą dostarczać*

<sup>1</sup> „Drama” pisana wielką literą oznacza metodę pracy. Z kolei zapis „drama” małą literą będzie oznaczał technikę pracy, rodzaj ćwiczenia, inscenizacji.

*poczucia integracji, lecz nie zapewniają prawdziwego posiadania centrum self, bycia rzeczywistością sobą.* (Waddell, s. 39)

Autorka przedstawia zarówno spojrzenie na kwestię tworzenia indywidualnych sposobów obron w reakcji na frustrację (doświadczenie utraty), jak też podkreśla predyspozycje, potencjał osobowości w adaptacji do środowiska. Rozwijając swoje rozważania wokół tej kwestii, Waddell zauważa, iż praktyka psychoanalityczna oraz proces wychowania mają wiele punktów wspólnych – między innymi integrację oraz samopoznanie. Z perspektywy psychoanalitycznej chodzi bowiem o „udostępnienie pacjentowi kolejnych aspektów self”. Z kolei z perspektywy wychowania – rodzice starają się pomóc rozwijającemu się dziecku ustalić, co „blokuje”, a co „ułatwia” wgląd, i jak można wspomóc rozwój rozumienia i myślenia. „W warunkach wystarczającego podtrzymania psychicznego i emocjonalnego przez kontenerującą obecność – dziecko rozwija poczucie własnej zdolności podtrzymującej (holdingu), doświadczenie integracji czy posiadania centrum” (Waddell, s. 38).

Znaczny wkład w rozumienie zjawiska kontenerującej obecności wniósł Wilfred Bion. Jego teoria „pomieszczającego i pomieszczanego” (Bion, 1962/2011) opisuje proces, który rozpoczyna się we wczesnym niemowlęctwie, kiedy dziecko ewakuuje lub projektuje w matkę zbyt silne, intensywne bądź nieznanne emocje. Jeśli matka receptywnie odbiera doświadczenia niemowlęcia, a także potrafi tolerować i rozpoznawać dziecięce stany umysłu i emocje, może nadawać im znaczenie. Dzięki temu procesowi uczucia, których niemowlę nie potrafiło w sobie utrzymać (ponieważ były zbyt silne), stają się możliwe do zniesienia. Bion stan umysłu matki w procesie pomieszczania nazywa **zamyśleniem**<sup>2</sup>. „Pomieszczająca” matka pozostaje otwarta na komunikaty emocjonalne dziecka. Umysł matki nie ustala z góry znaczenia uczuć i potrzeb niemowlęcia, ale udostępnia przestrzeń na doświadczenie niepewności i niejednoznaczności oraz na różne sposoby ich rozumienia.

W relacji pomieszczające–pomieszczane następuje przekształcenie „zaledwie sensoryczno-somatycznych” wrażeń zmysłowych w „coś bardziej mentalnego”. Kluczowym aspektem tej relacji, w której matka pozwala, by uczucia dziecka stały się jej częścią, jest normalny, prewerbalny proces, który służy zakomunikowaniu innym osobom uczuć i doświadczeń (Briggs, 2017, s. 48–49).

Zakłócenia we wczesnych relacjach z opiekunami lub traumy, które mogły mieć miejsce we wczesnym dzieciństwie, uznawane są za przeszkodę w rozwinięciu wysiłkowej kontroli oraz samoregulacji. „Internalizacja obrazu siebie i innego jest zakłócana przez silną, negatywną emocję i mechanizmy obronne, które, mając na celu uniknięcie bólu, zniekształcają system informacyjny” (Yeomans i in. 2015, s. 28).

W artykule Martyny Tomczak pt. *Myślenie o myśleniu – mentalizacja*, opublikowanym w nr 5 „Psychologii w praktyce” (2017), znajduje się odwołanie do podejścia, które zakłada, iż umiejętność mentalizowania jest zależna od jakości emocjonalnej więzi między matką a dzieckiem.

<sup>2</sup> Zapis „pogrubiony” został przez autora cytowanej publikacji.

Deficyt mentalizacji jest rozumiany tu jako *cecha*, czyli można mówić o stałym poziomie niezdolności do mentalizacji – na przykład gdy struktura osobowości nie osiąga wstępnej integracji. Natomiast zakłócenie zdolności mentalizacji to stan chwilowego upośledzenia, w którym bodźce aktywują reprezentacje psychiczne uniemożliwiające przeprowadzenie mentalizacji na poziomie właściwym dla danej osoby. Wobec powyższego można zauważyć, iż zdolność do mentalizacji może łatwo ulegać zakłóceniom. Jest zmienna w zależności od sytuacji oraz jej kontekstu.

Autorka powołuje się na wyniki prowadzonych za pomocą technik neuroobrazowania badań, w których Fonagy nadmienia, że aktywacja systemu przywiązania może chwilowo wyłączyć te obszary mózgu, które odpowiedzialne są za mentalizację (Fonagy i in., 2007). Następuje wówczas przejście, „przełączenie” z mentalizacji kontrolowanej (powolny, seryjny i sekwencyjny proces przetwarzania bodźców, wymagający refleksji) na mentalizację automatyczną (nie wymaga nakierowywania uwagi, jest szybsza, odruchowa).

Badania Fonagy'ego wykazały związek między bezpiecznym przywiązaniem niemowlęcia a zdolnością matki do mentalizacji relacji z jej własnymi rodzicami w okresie dzieciństwa oraz jej bezpiecznym przywiązaniem (Fonagy i in. 1991). Wyniki badań Oppenheima i Koren-Karie (2002) również wspierają to założenie. Lundy (2003) natomiast wskazał na związek między jakością mentalizowania rodzica a bezpiecznym przywiązaniem dziecka również w odniesieniu do ojca.

Allen i in. (2014) wskazywali na to, że związek między bezpiecznym przywiązaniem a zdolnością do mentalizacji ma raczej charakter pośredni – dzięki bezpiecznemu przywiązaniu istnieje klimat dla interakcji dziecka z rodzicem, co prowadzi do rozwoju zdolności do mentalizowania.

Zdolność do mentalizacji można przedstawić na kontynuum – od deficytu do wysokiej zdolności do mentalizacji, gdzie wyodrębnione zostają:

- czynniki intrapsychiczne: poziom integracji i spójności struktury osobowości;
- poziom jednorodności i spójności struktury przywiązania; spójność reprezentacji self i obiektu;
- czynniki zewnętrzne – poziom i rodzaj stresu relacyjnego;
- interakcja między czynnikami intrapsychicznymi a właściwościami bodźców zewnętrznych.

Sugarman (2006) definiuje mentalizację w jej najszerszym rozumieniu. Przyrównuje ją do tego, co nazywa „pełnym zrozumieniem”, odnosząc się do ogólnych procesów rozwojowych, które sprzyjają autorefleksyjności, rozwojowi zdolności do symbolizacji oraz nabyciu wiedzy dotyczącej świata wewnętrznego: w psychoanalizie pełnemu zrozumieniu sprzyja interpretacja i analiza przeniesienia.

Otto Kernberg proponuje wąską definicję mentalizacji jako „specyficznego mechanizmu zmiany w psychoterapii psychodynamicznej”. Głównym celem psychoanalizy jest uzyskanie przez pacjenta wglądu w nieświadome procesy umysłowe (nie tylko w „zawartość”), które stanowią nieświadomą motywację oraz determinują świadome zachowania, przyćmiewając świadome cele. Na wgląd składa się autorefleksyjne

uświadomienie sobie nieświadomych operacji umysłowych i wzajemnego oddziaływania dawnych oraz obecnych wyobrażeń i zdarzeń realnych, w których to kontekście wyłaniają się procesy psychiczne (Kernberg, 2011).

Opis mentalizacji w odniesieniu do „rozumienia procesów umysłowych” znaleźć można w podręczniku *Psychoterapia psychodynamiczna zaburzeń osobowości* pod redakcją Clarkina i in. Brzmi on następująco:

*Mentalizacja to zdolność rozumienia siebie i innych w kategoriach stanów umysłowych. Stany umysłowe nie są przejrzyste. Do rozpoznawania głębokich stanów umysłowych wykorzystujemy sygnały wewnętrzne i zewnętrzne. Stan wzbudzenia osłabia naszą zdolność do mentalizacji.* (Clarkin i in., 2013, s. 234)

Przytoczone opisy mentalizacji odwołują się do wpływu wczesnych doświadczeń bezpiecznego przywiązania w relacji z obiektem na rozwój zdolności do mentalizacji oraz na jej znaczenie w procesie rozumienia siebie i innych, będącego konsekwencją rozumienia własnych stanów umysłu.

*Rozumienie zachowania innych ludzi i własnego w kategoriach myśli, uczuć, życzeń i pragnień jest ważnym osiągnięciem rozwojowym, które ma swój początek w relacji przywiązaniowej. Nasze rozumienie innych i siebie w zasadniczym stopniu zależy od tego, czy nasze własne stany umysłowe w okresie niemowlęctwa były adekwatnie rozumiane przez troskliwych, uważnych, niezagrażających dorosłych.* (Clarkin i in., 2013, s. 234)

W literaturze opisującej problemy, z jakimi spotykają się w swej pracy z dziećmi i młodzieżą socjoterapeuci oraz psychoterapeuci, często zwraca się uwagę na trudności z akceptowaną społecznie ekspresją stanów emocjonalnych, zwłaszcza nastolatków, co z jednej strony może być adekwatne rozwojowo, równocześnie jednak wskazuje na coraz częstsze występowanie u dzieci i młodzieży różnego typu zaburzeń emocjonalnych.

Stephen Briggs odnosi się do wyników badań epidemiologicznych, które wskazują, iż większość zaburzeń emocjonalnych wykrytych w dorosłości ma swój początek w adolescencji, w wieku 12–24 lat. Około 20–25 procent nastolatków cierpi na zaburzenia natury psychicznej.

*Niepokoje wieku młodzieńczego nabierają nowego znaczenia w kontekście przewrotów i zmian społecznych, czego dowodem jest rosnące zainteresowanie zdrowiem psychicznym nastolatków, których problemy są coraz częstsze i przybierają nieznaną wcześniej formy.* (Briggs 2017, s. 26–27)

Mieszane uczucia lub ich nasilenie, w którym dominują lęki, czyli tak zwane „burze emocjonalne”, często komplikują relację. U dzieci emocje są niejako „wewnątrz” – cierpią one, bo nie potrafią ich nazwać, transformować. Nastolatkowie, zmagający się z całą złożonością problemów, jakie charakteryzują kryzys tożsamości, również doświadczają takiej trudności. W pracy z nimi pomocne mogą okazać się takie jej formy, które sprzyjać będą wzmocnieniu zdolności mentalizacji, korespondujące rów-

nocześnie z ich aktualnymi osiągnięciami i możliwościami rozwojowymi. Metody pracy, dzięki którym pełniej doświadczą integracji myślenia i odczuwania, rozwiną umiejętność rozwiązywania konfliktów w twórczy sposób, a równocześnie społecznie akceptowany.

Gdy dzieci i młodzież coś „demonstrują” – „to” istnieje. Poprzez grę dramową można tworzyć wyobrażenie, pamięć emocji, lub – odpowiadając na zadania socjoterapii – uczyć się korzystniejszych sposobów funkcjonowania w obszarze interpersonalnym czy też kształtować nowe wzorce zachowań (Wilk, 2014). Na Dramę można również spojrzeć jako na metodę, która wspomaga rozwój określonych funkcji aparatu psychicznego (ego i superego), sprzyja opanowywaniu impulsów płynących z id. W związku z tym dostęp do pełniejszego poczucia siebie (integracji tożsamości) może być nieustannie pogłębiany.

W pracy socjoterapeutycznej lub psychoterapeutycznej dzieci lub nastolatki często sygnalizują, że „trudno jest im poczuć, jak się czują” w związku z doświadczanym problemem. W procesie diagnostycznym, opierając się na jednoznacznym konstrukcie teoretycznym, chcąc rozpoznać, co jest normą rozwojową, a co patologią, będziemy szukać odpowiedzi na pytania (Wilk, 2014, s. 195):

- Dlaczego u danego młodego człowieka występuje określone zaburzenie, trudność czy problem?
- W jaki sposób dochodzi lub raczej doszło u tej osoby do pojawienia się takich, a nie innych problemów?

Doświadczony praktyk, dzięki doborowi odpowiednich technik dramowych, może następnie w taki sposób pracować z podopiecznymi, aby wspomagać u nich proces „odzyskiwania” pełniejszego dostępu do rozpoznawania stanów emocjonalnych oraz rozumienia zachowań pod ich wpływem – zarówno własnych, jak i innych ludzi.

Według Anthony'ego Batemana mentalizowanie to „widzenie siebie z zewnątrz oraz patrzenie na innych od środka”. Wydaje się, że aby tego dokonać, trzeba mieć poczucie, iż gra się główną rolę w swoim życiu. Będąc za nie odpowiedzialnym, z pewnością mamy więcej możliwości pozostawać kreatywnymi, aktywnymi uczestnikami życia, a nie biernymi obserwatorami.

## 2. Rola Dramy w doświadczaniu oraz wzmacnianiu kompetencji dzieci i młodzieży w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych – w aspekcie indywidualnym oraz społecznym

Za prekursora wprowadzenia Dramy do pracy z dziećmi w szkołach uważa się Petera Slade'a, który swoją karierę zaczynał w teatrze zawodowym, równocześnie prowadząc zajęcia w szkolnym zespole teatralnym. Dzięki jego książce pt. *Child Drama* (1954), chcąc przygotować dzieci do kreatywnego życia, zaczęto wykorzystywać techniki teatralne, aby aktywizować ich rozwój poprzez ćwiczenia, zabawy, improwizacje rozwijające wyobraźnię oraz sprawność intelektualną i ruchową. W grze młodych „akto-

ów” często pojawiały się zaskakujące pomysły na rozwiązanie sytuacji konfliktowych. Zarówno dzieci, jak i młodzież wydają się naturalnie lubić tego typu zajęcia.

Drama nie jest teatrem, ale czerpie z jego tradycji i doświadczeń. Greckie słowo „drama” oznacza akcję, czyn, działanie (Pawlik, 2012, s.13).

Drama to „prawdziwy człowiek w kłopotcie”, w wolnym tłumaczeniu znaczenia tego słowa. Prawdziwy, a więc pełen złożonych konfliktów, emocji, potrzeb, możliwości oraz ograniczeń. Noszący w sobie potencjał niejednokrotnie w pełni nierozpoznany. Konflikt w dramacie jest kluczowy. Nie jest jak w psychodramie odegraniem konkretnego, bolesnego przeżycia, powodującego zaburzenia równowagi psychicznej. Warto nadmienić, iż różnica pomiędzy dramą a psychodramą zawiera się w stosowaniu tej ostatniej konkretnie w celu leczenia zaburzeń emocjonalnych. Eva Röine w swojej książce dotyczącej historii oraz techniki psychodramy przedstawia scenę jako schronienie terapeutyczne, w którym ludzie z problemami psychicznymi mogą uwolnić się od przeszłości i nawiązać kontakt z teraźniejszością oraz przyszłością (Röine, 1994).

Twórca psychodramy Jacob Levy Moreno stworzył metodę, dzięki której można zgłębiać, poznawać różne aspekty życia psychicznego człowieka poprzez działanie. Oparł się między innymi na teorii psychoanalizy, uznając potrzebę spójnego systemu terapeutycznego jako bazy dla psychodramy. W tym wymiarze umożliwia ona badanie, poznawanie, ale również kształtowanie ludzkich czynności, które może służyć zarówno leczeniu, jak i wychowaniu pacjentów. W podejściu stosującym analitycznie zorientowaną, grupową psychoterapię nerwic psychodramę definiuje się następująco:

*Jest to metoda diagnozy i terapii, polegająca na improwizowanym odgrywaniu przez pacjenta w sytuacji terapeutycznej pewnych ról i udratyzowanych zdarzeń. Ma ona na celu ujawnienie ukrytych dla niego motywów i pragnień, które pacjent przyjmuje i odczuwa w różnych sytuacjach interpersonalnych.* (Pawlik, 2012, s. 24)

W polu uwagi jest więc wgląd, jaki pacjent może uzyskać dzięki improwizowanej, spontanicznej grze w ukryte pragnienia i oczekiwania, nieświadome mechanizmy postępowania, zakłócające współzycie z innymi ludźmi, a wynikające między innymi z zahamowań i konfliktów.

Zadaniem Dramy nie jest leczenie, lecz stymulowanie pełniejszego rozwoju osobowości dzieci i młodzieży, również poprzez zachęcanie do oryginalności, wspomagając w pewnym stopniu zaspokajanie osobistych pragnień jednostki, umożliwiając przeżycie oraz rozładowanie złożonych emocji. Konflikt w dramacie może odwoływać się do uniwersalnych, ogólnoludzkich konfliktów lub wiązać się z płaszczyzną indywidualną człowieka. Jest wymyślony, wyobrażony, zaczerpnięty z literatury, ale „pod przebraniem” odnosić się będzie do konfliktów charakterystycznych dla dzieci lub młodzieży w danym momencie ich życia, w bliskim im środowisku rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym. Według Dorothy Heathcote, cenionego pedagoga Dramy, „umowne życie fikcją w dramacie pozwala na otwarcie się, stwarza gotowość badania i rozwijania swoich możliwości, pozwala spojrzeć na daną sytuację z innego, niż swój własny, punktu widzenia” (Way, 1995, s. 11).

Metodyka Heathcote charakteryzuje się między innymi właśnie zachęcaniem do spojrzenia na rzeczywistość z różnych punktów widzenia. Przyjęcie szerokiej perspektywy, zakładającej odkrywanie wielu ukrytych znaczeń sytuacji dramowej, umożliwi zgłębianie emocjonalnych motywów różnych zachowań uczestników improwizowanych sytuacji. W tym założeniu fabuła czy przygoda nie są w centrum, uwaga jest sfokuszowana na konflikcie. Na przykład w dramie o piratach Heathcote stawia pytanie: „Ciekawa jestem, dlaczego wypływacie w morze, chociaż wiecie, że to jest niebezpieczne?”. Dzięki takiemu podejściu często ukazują się uczniom „nie tylko to, co wiedzą, ale również to, o czym nie wiedzą, że wiedzą” (Way, 1995, s. 11).

Znaczący wkład w stworzenie podstaw filozofii oraz metodyki Dramy wniósł Brian Way. W swojej książce pt. *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży* autor czyni dziecko podmiotem wychowania. Píše między innymi:

*Edukacja zainteresowana jest jednostkami, drama – indywidualnością jednostek, unikatowością każdej istoty ludzkiej. Stanowi to jedną z przyczyn nieuchwytności i niewymierności dramy. Stwierdzenie, że „nie ma dwóch identycznych osób”, jest oczywiste, jeżeli chodzi o wygląd zewnętrzny, ale jest równie prawdziwe w odniesieniu do uczuć i wyobraźni, które tworzą podstawę prawdziwej indywidualności, a także stanowią często antytezę edukacji akademickiej, która nieuchronnie (czego dowodzą testy i egzaminy) zmierza do ujednoczenia raczej niż różnicowania ludzi. (Way, 1995, s. 19)*

Opisując najistotniejsze funkcje dramy, autor podkreślał, iż daje ona rzadką możliwość natychmiastowego wejścia w sytuację, czyniąc z tego ważne dla terażniejszości odkrycie. Ułatwia odtwarzanie ludzkich dążeń i ma moc przybliżania odległych historycznie czasów. Suchą informację – za pomocą intuicji oraz wyobraźni – może przekształcić w głębokie doświadczenie, równie ważne dla serca i duszy, jak i dla umysłu.

Way podaje prostą, esencjonalną wręcz definicję dramy – „ćwiczenie życia”. Wychodzi od założenia, że osiągnięcie wprawy we wszystkich ludzkich działaniach, zależy od praktyki – umiejętność życia również (Way, 1995, s. 23).

Znaczące w tym sposobie pracy jest stworzenie dzieciom oraz młodzieży możliwości samodzielnego dociekania, odkrywania obowiązujących w świecie praw i zasad. Przez doświadczenie dramowe wykorzystuje się aktywną osobowość ucznia – jego intelekt, wyobraźnię, uczucia i intuicję oraz naturalną dzieciom i młodzieży kreatywność. Poszukiwanie rozwiązań sytuacji konfliktowych, które będą bliskie danemu dziecku lub nastolatкови, dzięki inscenizacjom można wielokrotnie ćwiczyć.

*Drama jest wyrazem ludzkich interakcji, w których zasady i wzory postępowania mogą być zbadane, ponieważ każdy „zamrożony w stop-klatce” moment działania może być oderwany od innych, powtórzony, zaimprovizowany na nowo z innymi rozwiązaniami. (Way, 1995, s. 14)*

Mimo częstego podkreślania spontaniczności w tego typu pracy nie odbywa się ona bez stworzenia odpowiednich reguł, które są przestrzegane. Są to na przykład ramy czasowe gry bądź dokładne opracowanie wraz z omówieniem każdej inscenizacji



i każdego ćwiczenia dramowego. Wydaje się to korespondować z założeniem prezentowanym przez Macieja Wilka, iż każde zadanie w socjoterapii należy omówić pod kątem tego, co uczestnicy odczuli, oraz tego, jak można zrozumieć określone zachowania dzieci i młodzieży. Socjoterapeuta powinien dbać o to, aby podopieczni jak najwięcej omówili, opisali lub opracowali intelektualnie podczas zajęć wszystkie ćwiczenia, co ma na celu wzmocnienie ego oraz superego (Wilk, 2014).

Nauczyciel w procesie pracy dramowej jest niezwykle istotny. Pełni on rolę swego rodzaju katalizatora oraz pośrednika, co w pewien sposób przypomina bionowskie pomieszczenia–pomieszczone. Czuwając nad konstruowaniem i przebiegiem dramy, musi być on uważny, aby dzieci oraz młodzież, korzystając z możliwości odreagowania trudnych emocji w ćwiczeniach, pozostawiały równocześnie otwarte na pogłębienie wrażliwości na drugiego człowieka oraz zrozumienie motywów własnych zachowań. Zaangażowany trener Dramy, oprócz intelektualnego rozumienia zachodzących procesów, odbiera w pewien sposób swoim „światem zmysłów” komunikaty emocjonalne uczestników inscenizacji. Jego otwartość na tolerowanie chaosu emocjonalnego oraz niepewności, co w efekcie się wyłoni, można spostrzegać jak bionowskie *reverie* (Bion, 2010), które sprzyja przekształceniu tego, co prewerbalne, w „coś bardziej mentalnego”. Dążenie nauczyciela do nadania znaczenia zachodzącym interakcjom i towarzyszącym im przeżyciom, do nazwania ich przez uczestników dramy, może zatem wzmocniać u dzieci umiejętność uświadamiania sobie oraz komunikowania innym osobom swoich uczuć, myśli, pomysłów, potrzeb oraz rozpoznawania ich u innych (mentalizacja).

Taka zaangażowana postawa nauczyciela Dramy – empatyzująca oraz będąca ego pomocniczym, może przypominać postawę opisaną przez Wilka. Twierdzi on, że w obszarze socjoterapii empatia oznacza, iż socjoterapeuta musi się angażować w cudze doświadczenie emocjonalne poprzez rozszczepienie i przesunięcie funkcji swojego ego. Proces ten przypomina identyfikację z drugim człowiekiem. Socjoterapeuta powinien oscylować między postawą uczestnika i obserwatora, co zdecydowanie wspomaga proces diagnostyczny. „Partycypacja w obiekcie poznania – pozostawanie z nim w relacji – jest jedynym sposobem, który daje szansę na głębsze zrozumienie drugiego człowieka i nieświadomych motywów jego funkcjonowania” (Wilk, 2014, s. 56–57).

Drama dzięki bezpośredniemu doświadczeniu, praktykowaniu różnych sytuacji życiowych w relacjach jest w znacznej mierze dramą społeczną. Młody człowiek, odkrywając poprzez wspólne, grupowe doświadczenia odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”, może również nabywać możliwości poznawania swego miejsca w życiu, w świecie. Głównym zadaniem jest rozszerzenie horyzontów doświadczenia przez dostarczenie każdej jednostce odpowiednich możliwości wykorzystywania jej własnych zdolności „w pełnym wrażliwości stosunku do innych ludzi” (Way, 1995). Warto podkreślić, że w Dramie istotne jest zainteresowanie rozwojem każdego dziecka, „na jego własnym poziomie i w odpowiadającym mu tempie”. Należy tak samo troszczyć się o utalentowane dziecko, jak i opóźnione, zaniedbane, rozwijające się wolniej, „jak rów-

niez o tych wszystkich, którzy z grubsza biorąc mieszczą się pomiędzy tymi skrajnościami” (tamże, s. 214).

Takie podejście do rozwoju człowieka zakłada wzmocnienie poczucia podmiotowości, co w kontekście społecznym może przyczyniać się do kształtowania u młodych osób bardziej odpowiedzialnych postaw w wymiarze osobistym oraz interpersonalnym. Wilk w odniesieniu do zajęć socjoterapeutycznych podkreśla, że praca powinna dawać uczestnikom możliwość identyfikacji właśnie z dojrzałymi wzorcami osobowości – „z dojrzałym, stanowczym, ale nie nazbyt surowym superego osób prowadzących zajęcia” (Wilk, 2014, s. 180).

Briggs z punktu widzenia klinicysty wskazuje, jak istotnym doświadczeniem jest właśnie bycie „podmiotem” w stosunku do wewnętrznych i zewnętrznych sił oraz przeżyć (Briggs, 2017). Pozycja „podmiotu” umożliwia bowiem stanowienie o sobie, nadawanie kierunku siłom działającym na podmiot i wewnątrz podmiotu. Istotną rolę odgrywa tutaj właśnie proces myślowy, nadający znaczenie działaniom, wyznaczający im kierunki. Dzięki refleksji i myśleniu o doświadczeniach można nabywać stopniowo coraz większej percepcji siebie, „swoich możliwości i ograniczeń, zdolności uwzględniania poszczególnych aspektów siebie i własnej sytuacji w świecie społecznym”. Kluczowym jest właśnie dążenie do tego, co jest w sferze potrzeb dziecka oraz nastolatka (a wydaje się, że równie dobrze może stanowić uniwersalną potrzebę), to jest do „osiągnięcia świadomości sensu własnego istnienia w świecie (tożsamość indywidualna) oraz poczucia prawd(y)” (Briggs, 2017, s. 66).

Zarówno Way, pedagog Dramy, jak i Briggs, klinicysta-naukowiec, zwracają uwagę na rolę łączenia doświadczeń w obrębie ja fizycznego – ciała, ja emocjonalnego oraz odkrywania możliwości intelektu w procesie uzyskiwania autonomii oraz niezależności. Nie może bowiem dojść do faktycznej integracji poczucia tożsamości oraz uzyskania autonomii bez zintegrowania poczucia siebie w ciele. W odniesieniu do funkcji dramy Way podkreśla, że o ile „edukacja i służba zdrowia wspomagają dobre samopoczucie i rozwój ciała”, to drama ma pomóc „każdemu dziecku i każdej młodej osobie w osiągnięciu pełnej doskonałości fizycznego ja, umożliwiając w ten sposób rozwinięcie harmonii emocjonalnej w odniesieniu do własnego ciała na gruncie zaufania do siebie i wrażliwości” (Way, 1995, s. 81).

### 3. Drama w socjoterapii

W 2017 roku w Bydgoszczy miała miejsce pierwsza konferencja Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów. Pod wieloma względami było to niezwykle interesujące oraz inspirujące doświadczenie. W dyskusji końcowej Janusz Kitrasiewicz, przewodniczący Rady Programowej Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Psychodynamicznej, odniósł się między innymi do tego, że w pracy socjoterapeutycznej istotne jest oparcie o konkretny koncept teoretyczny. Mam wrażenie, iż podejście psychodynamiczne może sprzyjać stosowaniu Dramy w obszarze pomocy psychologicznej, udzielanej dzieciom oraz młodzieży podczas zajęć socjoterapeutycznych. Podejście to daje nam niezwykle cenne narzędzia diagnostyczne oraz wiedzę teoretyczną,

dzięki którym możemy lepiej rozumieć znaczenia zachodzących w grupie oraz jednostce procesów, rozpatrywać je w odniesieniu do relacji przeniesieniowo–przeciwprzeniesieniowej oraz rozpoznawać, co jest normą rozwojową, a co patologią. Posługując się metodą Dramy w pracy socjoterapeutycznej, niejednokrotnie staniemy się dla podopiecznych obiektem przeniesienia oraz kontenerem pomieszczającym złożone przeżycia emocjonalne jednostki. Wyczulenie młodych ludzi i dzieci na autentyczność, ich kruchość wobec frustracji, częsty chaos emocjonalny oraz bezradność sprawiają, że aby w pełni mogli korzystać ze swoich umiejętności i rozwijać je, mogą potrzebować „bycia pomieszczonym”. Kształtowanie tożsamości, jak zauważa Briggs, zachodzi bowiem poprzez korzystne doświadczenia w znaczących, bliskich relacjach (Briggs, 2017).

Drama, bazująca na pracy w obrębie wyobraźni, może również wspomagać aktywne, twórcze poszukiwanie rozwiązań różnorodnych sytuacji konfliktowych, problemowych, związanych również z czerpaniem przyjemności z własnych osiągnięć. Wyobraźnia odgrywa olbrzymią rolę w całym naszym życiu: „zdolność do przeżywania prawdziwej radości każdego rodzaju i, co być może jest najważniejsze ze wszystkiego, każdy aspekt osobistej przyjaźni i wrażliwości na innych – wszystkie te i wiele innych aspektów życia są ściśle związane z wyobraźnią” (Way, 1995, s. 58).

Zastosowanie Dramy w socjoterapii w połączeniu z rozumieniem psychodynamicznym mogłoby korzystnie wpływać na kształtowanie u dzieci oraz młodzieży postaw opartych o zdolność mentalizowania relacji. W odniesieniu do teorii psychoanalitycznych oznacza to między innymi wytworzenie pełniejszej koncepcji siebie oraz pogłębienie kompetencji interpersonalnych.

Jeśli ponadto założymy, że praca w obrębie wyobraźni sprzyja kreowaniu rzeczywistości społecznej w bardziej adaptacyjny sposób i daje możliwość budowania bardziej przyjaznych relacji z innymi, to wydaje się, że sens oddziaływań psychokorekcyjnych, wychowawczych i socjoterapeutycznych dzięki wykorzystaniu Dramy może być zrealizowany. Jak zauważa Wilk: „siła i sens” takich właśnie oddziaływań tkwią „we wspomaganie rozwoju młodych ludzi, wzmocnieniu funkcji ego, umożliwianiu werbalizacji wewnętrznych dylematów, fantazyjnego ich opracowania, rezygnacji z ich eksternalizacji w przestrzeń interpersonalną na rzecz uwewnętrznienia i rozwiązywania w nowy, bardziej adekwatny sposób” (Wilk, 2014, s. 178).

Diagnostując sposób funkcjonowania uczestników zajęć socjoterapeutycznych poprzez obserwację indywidualnych sposobów adaptacji, również możemy korzystać z podejścia psychodynamicznego. W dramie w pewien sposób „odegrane” zostaną przez podopiecznych ich wzorce relacji z ważnymi obiektami, rodzinne zależności, konflikty. Rozumiejąc zachodzące procesy w odniesieniu do zjawiska przeniesienia oraz przeciwprzeniesienia, zyskamy bardziej całościowy ogląd problematyki poszczególnych jednostek, by następnie zaproponować korektywne doświadczenia sprzyjające modyfikacji niekorzystnych wzorców relacyjnych.

Dla profesjonalistów Drama może stanowić metodę ubogacającą codzienną, pełną niezwykłych wyzwań pracę z dziećmi i młodzieżą. Niejednokrotnie bowiem

przy wykorzystywaniu wiedzy merytorycznej oraz doświadczenia równie dobrym „kołem ratunkowym” może być przecież ich (socjoterapeutów, trenerów, nauczycieli) poczucie humoru oraz wyobraźnia. Czerpanie właśnie z tych zasobów umożliwia pozostawanie w zaangażowanej, żywej relacji z podopiecznymi. Wzajemna otwartość, sprzyjająca przyjmowaniu różnych punktów widzenia, pozwoli wspólnie badać – eksplorować to, co odsłoni się poprzez wspólne doświadczenie relacyjne, przekształcając pytanie Dorothy Heathcote z dramy o piratach: „Dlaczego chcecie wypływać w życie, wiedząc, że może być niebezpiecznie?”

## Literatura

- Bion W.R. (2010). *Uwaga i interpretacja*, przeł. D. Golec. Warszawa: Oficyna Ingenium.
- Briggs S. (2017). *Praca z nastolatkami i młodymi dorosłymi*. Warszawa: Oficyna Ingenium.
- Clarkin J. F. (red.). (2013). *Psychoterapia psychodynamiczna zaburzeń osobowości. Podręcznik kliniczny*, przeł. Robert Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Reyner E. (1993). *Analityczna psychologia rozwojowa*. W: E. Reyner, *Human Development*, przeł. Małgorzata Chechlińska-Swięch, s. 4. Ośrodek Psychoterapii Psychodynamicznej – materiały szkoleniowe.
- Kępiński A. (2015). *Autoportret człowieka. Myśli i aforyzmy*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kernberg O.F. (2012). *The Inseparable Nature of Love and Aggression Clinical and Theoretical Perspectives*; Głębokie zaburzenia osobowości, cz. I, rozdz. 3, Mentalizacja, uważność, wgląd, empatia i interpretacja, s. 2–5. Krakowskie Centrum Psychodynamiczne – materiały szkoleniowe.
- Pawlik J. (red.). (2012). *Psychodrama i techniki niewerbalne*. Warszawa: Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Röine E. (1994). *Psychodrama. O tym, jak grać główną rolę w swoim życiu*, przeł. Stanisław Łęcki. Opole: Wydawnictwo Kontakt.
- Tomczak M. (2017). Myślenie o myśleniu – mentalizacja. *Psychologia w praktyce*, 5, 23–25.
- Waddell M. (2015). *Życie wewnętrzne – psychoanaliza i rozwój osobowości*. Krakowskie Centrum Psychodynamiczne – materiały szkoleniowe.
- Way B. (1995). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, przeł. Krystyna Pankowska i Elżbieta Nerwińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wilk M. (2014). *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Yeomans F. (red.). (2014). *Psychoterapia skoncentrowana na przeniesieniu w leczeniu zaburzeń osobowości borderline*. Kraków: wyd. PTPPd.

Marzena Pycka

pedagog, psychoterapeuta, superwizor szkoleniowy, trener PTP, trener Dramy  
Gdański Ośrodek Psychodynamiczny  
przewodnicząca Trójmiejskiego Oddziału  
Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Psychodynamicznej  
marzena.pycka@pro.onet.pl