

Marzena Blachowska-Szmigiel
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
majek@amu.edu.pl

WSPIERANIE EMPOWERMENTU UCZNIA W SYTUACJI ZINSTYTUCJONALIZOWANEGO NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH: MOŻLIWOŚCI, WYZWANIA I OGRANICZENIA

Supporting a student's *empowerment* in the context
of institutionalized foreign language teaching:
opportunities, challenges and constraints

The aim of this article is to present opportunities, challenges and constraints related to the support of a student's empowerment in the context of institutionalized foreign language teaching. In the first part of the article, we describe empowerment as the approach, the process and the action that support the growth of power in individuals, communities and organizations. In the following part we present teaching and learning of foreign languages as a process supporting student's empowerment. In the last part, we point to a foreign language teacher as a source of opportunities, challenges and constraints related to the support of a student's empowerment.

Keywords: foreign languages teaching, empowerment, foreign language teacher

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych, *empowerment*, nauczyciel języka obcego

Wprowadzenie

Współczesne koncepcje psychologiczne podkreślają złożoność i wielowymiarowość motywów działań człowieka. Nie upatrują ich wyłącznie w środowisku

zewnątrznym (behawioralna koncepcja człowieka) lub w wewnętrznych nieuświadamianych i skonfliktowanych siłach motywacyjnych (psychoanalityczna, psychodynamiczna koncepcja człowieka). Człowiek XXI wieku postrzegany jest jako samodzielny podmiot zdolny do:

- decydowania o własnym losie, podejmowania świadomych i celowych działań (poznawcza koncepcja człowieka),
- „samoaktualizacji własnych potencjalnych szans, takich jak przeżycia twórcze, miłość, altruizm czy rozwój własnego ja” (Kozielecki 2000: 240) (humanistyczna koncepcja człowieka),
- osiągnięcia dobrostanu psychicznego (psychologia pozytywna).

Dla rozwoju i samodoskonalenia podmiotu nie wystarcza zatem praca nad dysfunkcjonalnymi mechanizmami obronnymi Ego (tj. takimi, których wybór i sposób aktywacji nie są dostosowane do poziomu stresu odczuwanego, lub takimi, które aktywują się w sytuacji stresu długotrwałego), którą proponuje podejście psychoanalityczne (psychodynamiczne) (Chabrol, 2005: 31-42). Istotne staje się wspieranie rozwoju mocy osobistej, umacnianie i rozwijanie postawy proaktywnej i twórczej, rozwijanie samoświadomości i świadomości, na czym skupiają się psychologia humanistyczna, psychologia pozytywna czy psychologia wspólnotowa. Rozważania, badania i działania podejmowane w ramach tych dziedzin psychologii prowadzą do ukształtowania się podejścia *empowermentu*, którego celem jest rozwijanie proaktywnej postawy jednostek, wspólnot i organizacji, a zatem zwiększanie możliwości działania, podejmowania decyzji, kształtowania środowiska i wpływania na własne życie. W podejściu *empowerment* jednostka stopniowo przejmuje odpowiedzialność za konsekwencje swoich działań, stając się „aktorem na scenie własnego życia”. W ten sposób świadomie dążąc do jak najlepszego wykorzystania swoich zasobów i rozwoju swojego potencjału, jednostka wkracza na ścieżkę *self-empowermentu*. W kontekście edukacji *empowerment* wpisuje się w idee edukacji permanentnej, rozwijania autonomii (rozumianej jako niezależność myślenia i myślenie krytyczne) i kreatywności uczniów.

W niniejszym artykule skupiamy się na kwestii wspierania *empowermentu*, w sytuacji zinstytucjonalizowanej nauki języków obcych (JO). W części pierwszej artykułu charakteryzujemy *empowerment* jako podejście, proces i działanie wspierające wzrost mocy jednostek, społeczności i organizacji. W kolejnej przedstawiamy nauczanie/uczenie się JO jako proces wspierania *empowermentu* ucznia-uczestnika życia społecznego. W ostatniej części przyglądamy się możliwościom, wyzwaniom oraz ograniczeniom związanym ze wspieraniem tego procesu u podmiotu uczącego się języka obcego w kontekście zinstytucjonalizowanym. Rozpatrujemy je z perspektywy nauczyciela języków obcych.

Jako doradca, mediator, animator czy pośrednik, nauczyciel odgrywa kluczową rolę w procesie wspierania rozwoju mocy osobistej ucznia. Modelowe środowisko nauczania/uczenia się – np. świetnie wyposażona sala audiowizualna, życzliwa dyrekcja, otwarci i twórcy uczniowie – stwarza idealne warunki dla wspierania *empowermentu*. Optymalne wykorzystanie tych warunków w kierowaniu procesami uczenia się, nauczania i wspierania rozwoju mocy osobistej ucznia zależy od mocy osobistej nauczyciela, a zatem od tego, na ile on sam świadomie rozwija swój potencjał i wykorzystuje swoje zasoby; na ile jest „aktorem na scenie własnego życia”.

1. Pojęcie *empowermentu*

W dosłownym tłumaczeniu termin *empowerment* oznacza „wzrost mocy”. W polskojęzycznej literaturze funkcjonuje określenie anglojęzyczne oraz polskie propozycje jego tłumaczenia, które podajemy za Ryszardem Szarfenbergiem (2015: 1): „upełnomocnienie”, „umocnienie”, „wzmocnienie”, „upodmiotowienie”, „uwłasnowolnienie”, „uprawomocnienie” czy „uwłaszczenie”. W literaturze frankofońskiej także spotykamy liczne tłumaczenia wyrażenia *empowerment*, takie jak: „nadanie mocy” (*attribution de pouvoir*), „wyłanianie się procesu nadania mocy” (*émergence du processus d’appropriation du pouvoir*), „wzmocnienie mocy działania” (*renforcement du pouvoir d’action*), „otrzymanie mocy” (*obtention de pouvoir*) czy „autonomizacja” (*autonomisation*) (Ninacs, 2009: 3). Yann Le Bossé w tłumaczeniu omawianego pojęcia wprowadza rozróżnienie między procesem *empowermentu* a rezultatem tego procesu. W przypadku pierwszego proponuje tłumaczenie „rozwój mocy działania” (*développement du pouvoir d’agir*), zaś dla drugiego tłumaczenie „moc działania” (*pouvoir d’agir*) (Le Bossé, 2003: 31-42).

Filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne korzenie *empowermentu* odnajdujemy w:

- myśli filozoficznej Barucha Spinozy, tj. idei *empuissancement*, która odnosi się do zasad religijnych (XVII wiek);
- filozofii Hannah Arendt i pedagogice uciśnionych Paula Freire (pierwsza połowa XX wieku) (Ninacs, 2009: 3);
- humanistycznej koncepcji człowieka, tj. w idei jedności ciała, umysłu, emocji i psychiki oraz w idei dążenia do samorozwoju;
- podejściu zorientowanym na osobę autorstwa Carla Rogersa¹;

¹ Wypracowane w psychoterapii w latach 1938-1950 podejście to szybko znalazło zastosowanie w innych dziedzinach zajmujących się relacjami międzyludzkimi. Porzucam je w nim echa filozofii Wschodu. Kluczowe dla tego podejścia pojęcie to:

- psychologii pozytywnej, która zajmuje się podłożem dobrego samopoczucia, dobrostanu psychicznego i szczęścia²;
- psychologii wspólnotowej, która powstała w wyniku niezadowolenia psychologów klinicznych z podejścia do jednostki jako do „chorego”³.

Pojęcie *empowerment* ma szerokie zastosowanie. W retoryce ruchów społecznych (anarchistycznych, obrony praw czarnoskórych obywateli, gejów i lesbijek, osób niepełnosprawnych, kobiet, etc.) (Calvès, 2009) rozumiane jest jako modyfikowanie stosunków społecznych w celu osiągnięcia bardziej sprawiedliwego podziału zasobów. W kulturze anglosaskiej począwszy od lat 70. XX wieku, termin *empowerment* jest stosowany w psychologii społecznej, służbach społecznych, zdrowiu publicznym, nauczaniu dorosłych. Obecnie modny jest również w świecie polityki, biznesu, w retoryce organizacji międzynarodowych podejmujących kwestie rozwoju i wyrównywania szans oraz w literaturze akademickiej. We Francji, jeszcze na początku XXI wieku, o „*empowerment*” mówiono w kontekście europejskiej polityki publicznej. Obecnie termin ten jest powszechnie spotykany w kontekstach psychospołecznym i ekonomicznym. W krajach frankofońskich, teoretyczne podstawy *empowermentu* formułują kanadyjscy autorzy William Ninacs (2008) i Yann Le Bossé (2012, 2016). W Polsce *empowerment* jest przedmiotem zainteresowania nauk społecznych, nauk o organizacji, zarządzania (np. zarządzania projektami), biznesu, pracy socjalnej (Szarfenberg, 2015: 1).

Empowerment „zakłada zdolność jednostek i społeczności do podejmowania działań w celu zapewnienia sobie dobrostanu lub prawa do udziału w decyzjach, które ich dotyczą” (tłum. własne) (Calvès, 2009: 736). Pojęcie to definiowane jest jako podejście, proces, rezultat procesu, działanie, zdolność, czy też sposób rozwijania zdolności:

- „proces lub podejście, które przyjmuje za cel zwiększanie możliwości jednostek, wspólnot, organizacji w zakresie działania, podejmowania decyzji, wpływania na swoje środowisko i swoje życie” (tłum. własne) (Ninacs, 2009: 3);

„osoba w procesie”. Relacja terapeutyczna oparta jest na empatycznym zrozumieniu, akceptacji wartości człowieka, bezwarunkowym pozytywnym spojrzeniu na drugą osobę i autentyczności (Klein i Ducroux-Biass, 2009: 52-67).

² Impulsem do powstania tej dziedziny psychologii były prace Martina Seligmana (2005) o naturze i determinantach rozkwitu człowieka.

³ Uznano ją oficjalnie za dziedzinę psychologii w 1986. W centrum jej zainteresowań leży współzależność jednostki i jej środowiska społecznego. Ramy działania psychologii wspólnotowej wyznacza ekologiczny model rozwoju Uriego Bronfenbrennera (1979), zgodnie z którym jednostkę można zrozumieć tylko w kontekście jej środowiska społecznego.

- „proces, poprzez który osoby zyskują panowanie nad własnym życiem” (tłum. własne) (Rappaport, 1984);
- „proces podniesienia duchowych, politycznych, społecznych i ekonomicznych zdolności jednostek i społeczności” (pl.wikipedia.org/wiki/empowerment);
- „sposób, w jaki jednostka rozwija zdolności, które wspierają jej poczucie wartości, zaufanie do siebie, przejmowanie inicjatywy i kontroli (tłum. własne) (Eisen, 1994: 238).

Biorąc pod uwagę wymienione w definicjach zakresy *empowermentu*, wyróżnia się jego następujące typy:

- *empowerment* społeczeństwa, tj. proces zwiększania partycypacji obywateli w demokratycznym sprawowaniu władzy;
- *empowerment* społeczności i grup celowych, który odpowiada procesowi wzajemnych oddziaływań jednostek i grup, a w konsekwencji wpływa na polepszenie ich miejsca w układzie wpływów środowiska;
- *empowerment* indywidualny, inaczej mówiąc proces rozwijania, podnoszenia osobistej mocy, osób lub grup, przez osoby trzecie (animatore, trener, pedagog, psycholog, coach, nauczyciel). Istotą tego procesu jest wspieranie rozwoju poczucia wartości, zaufania do siebie, przejmowania inicjatywy, panowania i kontroli nad własnym życiem;
- *self-empowerment* jako autonomiczne działania osób w kierunku podnoszenia własnej mocy.

Podsumowując, u podstaw *empowermentu* leży założenie o zdolności jednostek, grup, organizacji, społeczności, społeczeństw do przejmowania kontroli nad własnym życiem, samorozwoju, podejmowania inicjatyw i przekształcania środowiska społecznego. *Empowerment* to podejście procesualne obejmujące działania i rezultat działań ukierunkowanych na umocnienie osobistej mocy jednostek, grup, organizacji, społeczności, społeczeństw, w celu zwiększenia ich możliwości panowania/kontroli (lub osiągnięcia panowania/kontroli) nad własnym życiem oraz aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym, kształtowania sytuacji własnej i całej społeczności. Na poczucie mocy własnej jednostki składa się między innymi: poczucie wartości, poczucie kontroli, zaufanie do siebie, krytyczna świadomość, poczucie kompetencji własnych, umiejętność podejmowania decyzji, motywacja do podejmowania działań społecznych, inicjatywy (Le Bossé i Lavallée, 1993).

2. Nauczanie/uczenie się JO jako proces wspierania *empowermentu* ucznia-uczestnika życia społecznego

Podejście działaniowe w nauczaniu/uczeniu się JO zorientowane jest na krzewienie idei wzajemnego zrozumienia, otwartości na różnorodność kulturową i językową, tolerancji wobec odmienności kulturowej i językowej oraz odzwierciedla aktualną potrzebę wzmacniania poczucia mocy osobistej podmiotu i wspierania jej rozwoju. Znajduje to wyraz w dyskursie *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) (2003), odnoszącym się do uczestników procesu nauczania/uczenia się JO (ucznia, nauczyciela), do sposobu rozumienia ich relacji (nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń), co w konsekwencji przekłada się na wybór metod, technik pracy, środków i narzędzi.

Od ucznia-uczestnika życia społecznego, podmiotu procesów nauczania/uczenia się JO, ESOKJ oczekuje działań wymagających cech osobowych składających się na wcześniej wspomniane poczucie mocy własnej, a mianowicie: poczucia wartości, poczucia kontroli, zaufania do siebie, krytycznej świadomości, poczucia kompetencji własnych, umiejętności podejmowania decyzji, motywacji do podejmowania działań społecznych, inicjatywności. Do działań ucznia-uczestnika życia społecznego należy bowiem:

- współdecydowanie i współodpowiedzialność za przebieg i rezultat uczenia się JO;
- ciągłe rozwijanie swoich kompetencji ogólnych i językowych kompetencji komunikacyjnych;
- posługiwanie się nimi w sposób adekwatny do kontekstu;
- stosowanie strategii najbardziej odpowiednich do wykonywanego zadania;
- aktywne uczestniczenie w życiu społecznym, podejmowanie działań społecznych (nie tylko językowych);
- sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie w życiu społecznym;
- wykazywanie się niezależnością myślenia, oceny i działania;
- wzmacnianie, modyfikowanie własnych kompetencji, dzięki świadomej obserwacji procesów towarzyszących podejmowanym działaniom (ESOKJ, 2003: 20).

Proces uczenia się JO wpisuje się zatem w proces rozwoju, wzmacniania osobistej mocy ucznia/uczestnika życia społecznego. A zmieniając perspektywę oglądu, można stwierdzić, że *empowerment* jest immanentnym komponentem procesu uczenia się JO, ponieważ skuteczne wykonywanie działań określonych w podejściu działaniowym nie jest możliwe bez wzmacniania poczucia osobistej mocy ucznia/uczestnika życia społecznego. W konsekwencji od nauczyciela współczesna dydaktyka języków obcych oczekuje kompetencji animatora, mediatora, pośrednika, doradcy (Blachowska-Szmigiel, 2014), który:

- kieruje procesem uczenia się ucznia, tzn. wspiera i ułatwia jego przebieg, udzielając uczniowi informacji zwrotnych;
- kieruje procesem nauczania, modyfikując jego przebieg w zależności od informacji zwrotnych otrzymanych od ucznia/uczniów;
- rozwija/wzmacnia poczucie mocy własnej ucznia, między innymi przez świadome delegowanie zadań i odpowiedzialności za proces nauczania/uczenia się JO, wybór technik pracy, narzędzi, środków.

Rola mediatora, animatora, doradcy, pośrednika wymaga od nauczyciela ciągłego wzmacniania poczucia swojej mocy osobistej i rozwijania kompetencji własnych (ogólnych, zawodowych, miękkich).

Biorąc pod uwagę rolę ucznia i jego miejsce w procesie nauczania/uczenia się JO oraz rolę nauczyciela w tym procesie, ich wzajemne relacje powinny opierać się na zasadach współpracy. O jej skuteczności trudno mówić bez odwołania się do zasad sformułowanych przez Carla Rogersa w podejściu zorientowanym na osobę, a mianowicie: szczerości i autentyczności (kongruencji, tj. spójności myśli, słów i czynów), bezwarunkowego szacunku i akceptacji oraz empatycznego zrozumienia (Crasner, 2012). W relacji uczeń–uczeń wartością jest współdziałanie, a więc praca w tandemach, grupach, wreszcie w zespole. Preferowane metody i techniki pracy to zadania i projekty, ponieważ implikują delegowanie odpowiedzialności, ucząc w konsekwencji samodzielności myślenia, podejmowania decyzji, zarządzania czasem, współpracy.

Podsumowując, czyniąc ucznia współodpowiedzialnym i współdecydującym o procesie nauczania/uczenia się JO, nauczycielowi zaś przypisując rolę animatora/doradcy, podejście działaniowe rozwija idee podejścia komunikacyjnego, odpowiadając tym samym na potrzebę dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. W tej rzeczywistości bezsprzeczną wartością jest człowiek wewnętrzsterowny, panujący nad własnym życiem i rozwojem intelektualnym, emocjonalnym, duchowym.

3. Nauczyciel jako **źródło możliwości, wyzwania i ograniczeń empowermentu** ucznia JO

W procesie wspierania *empowermentu* w kontekście zinstytucjonalizowanej nauki języka obcego to nauczyciel jest kreatorem możliwości, to od jego postrzeżenia rzeczywistości zależy interpretacja określonej sytuacji nauczania/uczenia się w kategoriach wyzwania bądź ograniczenia. Wobec trudności zewnętrznych, nauczyciel może przyjąć postawę bierną albo proaktywną, stać się ofiarą systemu lub aktywnie kształtować rzeczywistość. Optymalne wykorzystanie warunków środowiska nauczania/uczenia się przez nauczyciela zależy od tego, w jakim stopniu on sam świadomie dąży do optymalizacji zużycia swojej energii psychicznej, tj. do osiągnięcia dobrostanu psychicznego, inaczej mówiąc trwałego uczucia szczęścia (lub stanu zdrowia psychicznego) (Buffet, 2012: 21).

Zgodnie z ideami psychologii humanistycznej, wyróżnikiem dobrostanu psychicznego jest kierowanie się w życiu miłością, twórczością i altruizmem, rozwijanie własnego „ja”, które wyraża się zainteresowaniem samym działaniem (tj. jego przebiegiem, kolejnymi etapami, etc.) i przeżyciami, jakie ono ze sobą niesie, a nie wynikiem działania (tj. konkretnym produktem, np. publikacją książki czy artykułu naukowego) (Tereszkowska-Łowińska, 2000). Odwołując się do analizy transakcyjnej Erica Berne’a (1987) – wpisującej się w nurt psychologii humanistycznej – i jego teorii pozycji życiowych, podmiot odczuwający stan dobrostanu psychicznego charakteryzuje się pozycją życiową „Ja jestem OK, Ty jesteś OK”. Ta pozycja życiowa, czyli system postaw życiowych wynikających z przekonania na swój temat i na temat innych, pozwala mu na konstruktywne rozwiązywanie problemów życiowych, formułowanie pozytywnych oczekiwań wobec siebie i innych oraz poszanowanie potrzeb i autonomii innych.

Na poziomie osobowości, którą za Stanisławem Popkiem rozumiemy jako strukturę scalającą sferę poznawczą i charakterologiczną, optymalne kierowanie procesami uczenia się, nauczania i wspierania procesu rozwoju mocy osobistej ucznia wymaga od nauczyciela cech twórczych, które wyrażają się w postawie twórczej, rozumianej jako „aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości, a także własnego »ja«” (Popek, 2003: 15). Zgodnie z koncepcją Stanisława Popka na sferę poznawczą postawy twórczej składa się dwubiegunowy wymiar obejmujący zachowania od algorytmicznych po heurystyczne, a sferę charakterologiczną tworzy dwubiegunowy wymiar, na który składają się cechy od konformistycznych po nonkonformistyczne. W sferze charakterologicznej, do cech sprzyjających podejmowaniu aktywności twórczych zaliczane są między innymi: elastyczność adaptacyjna, samokrytycyzm, otwartość, wysokie poczucie wartości „ja”. W sferze poznawczej, istotną cechą osoby twórczej jest myślenie dywergencyjne, inaczej mówiąc, myślenie wyróżniające się otwartością, giętkością, płynnością i elaboracją.

Wśród wymienionych wyżej cech, szczególne znaczenie dla optymalnego zużycia energii psychicznej, a tym samym optymalnego kierowania procesami uczenia się, nauczania i wspierania procesu rozwoju mocy osobistej ucznia, ma poczucie wartości „ja” jako źródło przekonań o poziomie sprawności własnego systemu poznawczego. Pod wpływem wysokiego poczucia własnej wartości odblokowują się struktury poznawcze, co zwiększa motywację poznawczą, oryginalność, skłonność do podejmowania ryzyka, subiektywne prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu oraz umiejętność pokonywania przeszkód i skuteczność rozwiązywania konfliktów wewnętrznych. Ponadto „ludzie o silnym »Ja« (...) charakteryzują się zrównoważeniem emocjonalnym, odpornością na stres, umiejętnością przewycięzania lęku, jaki rodzi sytuacja

problemowa" (Bernacka, 2004: 37). Poczucie niższości natomiast wiąże się z oporem przed zmianą, inaczej mówiąc, z unikaniem ryzyka wpisującego się w każdą nową aktywność, którą podmiot interpretuje jako złożoną i niepewną. Zmiana dla osoby o niskim poczuciu własnej wartości jest źródłem stresu, za którym kryje się lęk i frustracja. Powoduje to uaktywnienie mechanizmów obronnych Ego, które w ten sposób chroni jednostkę przed destrukcyjnymi konsekwencjami negatywnych uczuć.

Odwołując się do mapy świadomości Davida Roberta Hawkinsa (2012), kluczowe znaczenie w dążeniu do osiągnięcia trwałego poczucia szczęścia ma poziom świadomości jednostki rozumiany jako stan umysłu powiązany z dynamiką Ego wyrażającą się przez dominujące emocje, postawy, światopogląd i przekonania duchowe. Punktem wyjścia dla opracowania mapy świadomości były wieloletnie badania nad kinezylogiczną reakcją na prawdę i kłamstwo, które David Robert Hawkins rozpoczął w latach 70. ubiegłego stulecia. Badania przeprowadzone na tysiącach osób potwierdziły zdolność ludzkiego organizmu do odróżniania bodźca pozytywnego od negatywnego, anabolicznego od katabolicznego i, co istotne, prawdy od fałszu. Dalsze badania z wykorzystaniem testu fizjologicznego doprowadziły Davida Roberta Hawkinsa do opracowania systemu kalibracji prawdy relatywnej oraz wyróżnienia 18 poziomów świadomości skalibrowanych w skali logarytmicznej. Poziomy te prowadzą w kierunku Oświecenia.

Punktem zwrotnym na skali świadomości Davida Roberta Hawkinsa jest poziom Odwagi wykalibrowany na 200, który autor określa jako „poziom początku wzmocnienia” (Hawkins, 2012: 163). Na tym poziomie bowiem pojawia się intuicyjna akceptacja prawdy niosąca ze sobą wewnętrzną pewność siebie, szacunek do siebie i troskę o innych, społeczna aprobatą zaś staje się czymś wtórnym. Na poziomie Odwagi życie staje się ekscytującym wyzwaniem, a sytuacje – postrzegane jako trudności na niższych poziomach świadomości – stanowią bodźce do rozwoju i przekraczania kolejnych poziomów świadomości, które pokrótce charakteryzujemy poniżej.

Na poziomie kalibracji 250, któremu odpowiada Neutralność, ocena sytuacji problemowych staje się elastyczna i realistyczna. Ludzi cechuje względne nieprzywiązywanie się do wyników, postawa nieosądzająca, dobre samopoczucie i brak zaburzeń emocjonalnych. Kolejny poziom świadomości (kalibracja 310), określanej jako Ochota, charakteryzuje się autentycznym przyjacielskim nastawieniem, gotowością do stawiania czoła wewnętrznym problemom, brakiem oporów przed uczeniem się, współczuciem i chęcią niesienia pomocy innym. Kiedy poziom świadomości wzrasta do 350, jednostka osiąga stan Akceptacji, który przejawia się w postrzeganiu siebie jako źródła i twórcy doświadczeń. Na tym poziomie świadomości, jednostka chętnie oddaje się poszukiwaniu

rozwiązań problemów i ceni sobie równość. Kolejny poziom świadomości (wykalibrowany na 400), który autor określa mianem Rozsądku, to poziom nauki, operowania danymi, podejmowania szybkich i trafnych decyzji, poziom rozumienia informacji i logiki. Słabą stroną tego poziomu świadomości jest tendencja do przeintelektualizowywania i gubienia się w szczegółach. Na poziomie świadomości 500, opisywanym jako Miłość, miłość jest stanem umysłu i sposobem bycia. Jednostkę cechują umiejętności podnoszenia na duchu innych, wglądu w istotę problemu bez konieczności analizy danych oraz widzenia szerokiego kontekstu.

Od kolejnego poziomu kalibracji, tj. 540, zaczyna się sfera świętych, duchowych uzdrowicieli oraz zaawansowanych uczniów duchowości. Poziom 540 David Robert Hawkins określa jako Miłość bezwarunkową. W miarę rozwoju Miłość bezwarunkowa doświadczana jest jako Radość (kolejny poziom kalibracji, tj. 570), która „bierze się z każdej chwili istnienia, a nie z jakiegoś zewnętrznego źródła” (Hawkins, 2010: 223). Ludzi na tym poziomie świadomości wyróżnia: cierpliwość wobec długotrwałych trudności życiowych, współczucie i otwarte wejście w innych. Od poziomu świadomości określanego jako Pokój (poziom kalibracji 600), Samorealizacja (poziom kalibracji 700-849) i Oświecenie (poziom kalibracji 700-1000) zanika rozróżnienie między podmiotem a obiektem, a wyłaniają się stany Oświecenia określane jako Transcendencja, Iluminacja, Błogość, Świadomość Boga. Działania od tego poziomu kalibracji postrzegane są jako zachodzące w zwolnionym tempie, zawieszony w czasoprzestrzeni. Ciało staje się narzędziem świadomości, świadomość indywidualna przestaje istnieć, a Jaźnie stapiają się ze sobą.

Wszystkie poziomy wyskalowane poniżej 200 reprezentują stany umysłu i powiązaną z nimi dynamikę Ego, która osłabia podmiot. Na tych poziomach Ego dąży do przetrwania, kierując się:

- Strachem (poziom kalibracji 100). Świat postrzegany z poziomu Strachu pełen jest pułapek i zagrożeń. Jako stan umysłu strach ogranicza wzrost osobowości, może prowadzić do wykształcenia się nerwicowych mechanizmów obronnych;
- Pożądaniem (poziom kalibracji 125). Ten poziom świadomości wiąże się z wewnętrznym chronicznym poczuciem braku, niespełnienia, niezadowolenia. Impulsem do działania jest zatem chęć posiadania, nabywania i gromadzenia;
- Złością (poziom kalibracji 150). U podłoża tego stanu umysłu leży narcystyczne przekonanie Ego, że świat powinien dostosować się do oczekiwań podmiotu, co w konsekwencji prowadzi do frustracji i urazy, a także przejawia się zachowaniami agresywnymi i walką o dominację;

- Dumą (poziom kalibracji 175). Podstawowymi wadami tego poziomu świadomości są arogancja i zaprzeczanie. Zaprzeczanie istnieniu problemów emocjonalnych i wad charakteru w konsekwencji blokuje wzrost osobowości.

Dążenie do przetrwania przestaje mieć rację bytu na najniższych poziomach kalibracji:

- Wstydu (poziom kalibracji 20). Ten poziom świadomości jest destrukcyjny dla zdrowia emocjonalnego i psychologicznego, znajduje się blisko śmierci, która może przybrać formę samobójstwa lub niepodjęmowania kroków w kierunku przedłużenia życia;
- Winy (poziom kalibracji 30), który przejawia się tendencją do samobiczowania, obsesją na punkcie grzechu, odmawianiem wybaczenia;
- Apatii, nienawiści (poziom kalibracji 50), który cechuje zaniedbanie, obojętność, rozpacz, brak nadziei i bezradność;
- Żalu (poziom kalibracji 75). Na tym poziomie świat postrzegany jest jako smutny, a strata emocjonalna może prowadzić do depresji czy nawet śmierci.

Z każdym poziomem świadomości rośnie procentowy wskaźnik odczuwanego szczęścia. Dla przykładu: 1% na poziomie Wstydu, 22% na poziomie Dumy, 55% na poziomie Odwagi, 96%, na poziomie Bezwarunkowej Miłości, 99% na poziomie Radości, 100% na poziomie Pokoju i Oświecenia.

Podsumowując, dla nauczyciela JO podejmującego świadome działania w kierunku osiągnięcia dobrostanu psychicznego nauczanie przestaje być wyuczonym i wykonywanym zawodem, staje się częścią jego życiowej drogi, misją. Im wyższy procentowy wskaźnik odczuwanego szczęścia, tym słabsze działanie destrukcyjnych uczuć hamujących wzrost osobowości, powodujących aktywację mechanizmów obronnych (np. popularnego przeniesienia czy projekcji) i osłabiających energię życiową. Dążenie do osiągnięcia trwałego uczucia szczęścia wiąże się z konsekwentną pracą nad wzrostem poczucia mocy osobistej i zwiększenia kontroli nad własnym życiem.

4. Podsumowanie

Współczesna rzeczywistość promuje jednostki proaktywne i wewnątrzsterowne, przejmujące odpowiedzialność za własny rozwój osobisty i kształtowanie rzeczywistości społecznej. W tym kontekście uczeń JO postrzegany jest jako aktywny uczestnik życia społecznego, współdecydujący o kierunkach rozwoju tej rzeczywistości. Misją nauczyciela JO staje się zatem wspieranie procesu *empowermentu* ucznia w sytuacji zinstytucjonalizowanego nauczania/uczenia się JO, która często daleka jest od wspomnianych wcześniej warunków idealnych.

Optymalne wykorzystanie warunków oferowanych przez placówkę edukacyjną zależy od mocy osobistej nauczyciela. Dążenie do jej wzrostu oznacza przekraczanie kolejnych poziomów świadomości prowadzących w kierunku Oświecenia i wiąże się ze stopniowym uwalnianiem świadomości od blokujących wzrost osobowości mechanizmów obronnych Ego.

BIBLIOGRAFIA

- Blachowska-Szmigiel, M. 2014. „Le coaching trouvera-t-il sa place dans le développement des compétence créatives des enseignants du FLE en Pologne ?” *Studia Romanica Poznaniensia*, 41(4): 3-15. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.
- Bernacka, R. E. 2004. *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Berne, E. 1987. *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Buffet, I. W. 2012. *Acteur de sa vie. Développer l' "empowerment". Mieux être au travail et dans sa vie personnelle*. Paris: Mon Petit Editeur.
- Eisen, A. 1994. „Survey of neighborhood-based, comprehensive community empowerment initiatives”. *Health Education Quarterly*, 21(2): 235-252.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Hawkins, D. R. 2012. *Przekraczanie poziomów świadomości. Schody do oświecenia*. Warszawa: Wydawnictwo Virgo.
- Koziński, J. 2000. *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Żak.
- Le Bossé, Y. 2012. *Sortir de l'impuissance: Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 1: Fondements et cadres conceptuels*. Québec: Éditions ARDIS.
- Le Bossé, Y. 2016. *Sortir de l'impuissance: Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 2: Aspects pratiques*. Québec: Éditions ARDIS.
- Le Bossé, Y., Lavallée, M. 1993. „Empowerment et psychologie communautaire. Aperçu historique et perspectives d'avenir”. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 18: 7-20.
- Ninacs, W. A. 2008. *Empowerment et intervention: Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Ninacs, W. A. (red.) 2009 *L'empowerment*. Cultures et Santé asbl Éducation Permanente. Bruxelles: Culture et Santé. Centre de documentation.
- Popek, S. 2003. *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: UMCS.
- Seligman, M. E. P. 2005. *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań: Media Rodzina.

Netografia

- Calvès, A. E., 2009. « *Empowerment* » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. (w) *Revue Tiers Monde. Les mots du développement. Trajectoires et pouvoirs*, 4/200: 735-749. Online: <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htm>.
- Chabrol, H. 2005. « Les mécanismes de défense ». (w) *Recherche en soins infirmiers*, 3/82: 31-42. Online: http://www.cairn.info/editeur.php?ID_EDITEUR=ARSI. DW 10.01.2016.
- Crasnier, F. 2012. *L'Approche Centrée sur la Personne en situation de handicap mental*. Anger: Université d'Anger. Online: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00828663>. DW 5.11.2016.
- Klein, H. G., Ducroux-Biass, F. 2009. „L'empowerment' et Carl Rogers. Réflexions sur le concept d'empowerment et l'Approche centrée sur la personne en soins infirmiers”. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 2/10: 52-67. Online: <http://www.cairn.info/revue-approche-centree-sur-la-personne-2009-2-page-52.htm>. DW 10.01.2016.
- Le Bossé, Y. 2003. « De l' "habilitation" au "pouvoir d'agir": vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment ». *Nouvelles pratiques sociales*, 16/2: 30-51. Online: <http://www.erudit.org/revue/nps/2003/v16/n2/009841ar.pdf>. DW 10.01.2016.
- Rappaport, J. 1984. „Studies in empowerment: Introduction to the issue”. *Prevention in Human Services*, 3: 1-7. Online: <http://www.tandfonline.com/toc/wzpe20/3/4?nav=tocList>. DW 15.11.2016.
- Szarfenberg, R. 2015. Empowerment – krótkie wprowadzenie. Online: https://www.academia.edu/10252397/Empowerment__kr%C3%B3tkie_wprowadzenie_w_ersja_2.0_ DW 20.07.2017.
- Tereszkowska-Łowińska, H. 2000. „Psychologiczne pozycje życiowe DDA”. *Terapia Uzależnienia i Współzależnienia*, 3. Online: <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/63-terapia-uzalenienia-i-wspouzalenienia/314>. DW 20.11.2016.
- Wikipedia.org/wiki/"empowerment". DW 11.11.2016.