

Jarosław JAGIEŁA

<https://orcid.org/0000-0001-5025-0767X>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: jaroslaw.jagiela@ujd.edu.pl

Psychopedagogika samorealizacji i autonomii, czyli o związkach koncepcji humanistycznych z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 4)*

Jak cytować [how to cite]: Jagieła, J. (2019). Psychopedagogika samorealizacji i autonomii, czyli o związkach koncepcji humanistycznych z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 4). *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 167–194.

Streszczenie

Artykuł prezentuje w skrótovej formie psychologię i terapię humanistyczną, czołowych jej przedstawicieli oraz sposób w jaki ujawnia się w polskiej teorii i praktyce. Wykazano związki jakie łączą tę koncepcję z analizą transakcyjną.

Słowa kluczowe: psychologia humanistyczna, samorealizacja i samoakceptacja, terapia humanistyczna, psychologia humanistyczna w Polsce, pedagogika humanistyczna, analiza transakcyjna.

Człowiek – jak każda inna żywa istota, czy roślina czy zwierzę – charakteryzuje się wrodzonym dążeniem do rozwijania wszystkich swoich możliwości służących podtrzymaniu i wzmocnieniu własnego organizmu.

Carl Rogers, *Terapia nastawiona na klienta*, 1991.

Całe życie jest edukacją, każdy jest nauczycielem i każdy jest zawsze uczniem.

Abraham Maslow, *Motywacja i osobowość*, 2013.

Psychologia humanistyczna, bo o niej będzie teraz mowa, dość powszechnie uważana jest za „trzecią siłę” wśród szkół i nurtów współczesnej psychologii.

* Artykuł jest fragmentem szerszego opracowania (2018). *Edukacyjna analiza transakcyjna na tle innych orientacji psychopedagogicznych*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.

Sytuuje się zatem obok ortodoksyjnej psychoanalizy czy radykalnego behawioryzmu, czyli kierunków, którym uwagę poświęciliśmy w poprzednich odcinkach. Przeciwstawia się z jednej strony wizji człowieka skupionej wokół konfliktów wewnętrznych, nieświadomych sił i ślepych popędów, z drugiej zaś krytykuje wagę zewnętrznych źródeł kontroli i bodźców sterujących zachowaniem ludzi, jak to ma miejsce w przypadku behawioryzmu. Kazimierz Obuchowski w eseju dotyczącym autonomii pisze m.in.:

U behawiorystów wszystko dało się wyjaśnić odruchem warunkowym, u psychoanalityków – mechanizmem wypierania i projekcji. W jednym i w drugim wypadku jednostka jest tylko przedmiotem zdarzeń – ofiarą uczenia się lub walki między tym, co chce rządząca nią wewnętrzna siła, i tym, co chce rządząca nią kultura (Obuchowski, 2015, s. 147).

Oba kierunki mają zatem charakter deterministyczny, pozbawiają bowiem człowieka podmiotowości i możliwości decydowania o swoim losie. W psychoanalizie, przede wszystkim w jej klasycznym wydaniu, człowiek zdeterminowany jest przez naturę, natomiast w behawioryzmie przez sterujące jego zachowaniem środowisko zewnętrzne. Psychologia humanistyczna skierowała zatem całą swoją uwagę na to, co jest dla człowieka unikatowe, jedyne w swoim rodzaju – na ludzką podmiotowość oraz wolność w decydowaniu o swoim przeznaczeniu. Jego samorealizację i autonomię.

Podstawowe założenia psychologii humanistycznej

Psychologia humanistyczna w obecnym kształcie jest konglomeratem różnych zjawisk wykraczających poza ramy ściśle naukowe. Jeden z czołowych przedstawicieli tego nurtu pisał swego czasu o tym tak:

Psychologia humanistyczna oznacza obecnie wiele rzeczy: ruch kulturowy, sieć społeczną, szereg ludzkich doświadczeń, zbiór technik, system wartości, organizację i teorię. Najlepiej, kiedy wszystkie współdziałają ze sobą i wzajemnie się wzbogacają (Maslow, 2013, s. 355).

Założenia antropologiczne, na jakich oparta jest psychologia humanistyczna, wynikają z poniższych przesłanek, które warto przytoczyć choćby w kontekście zadań edukacyjnych, jakimi będziemy się dalej zajmować. A zatem, człowiek traktowany jest w tej koncepcji według następujących założeń: ma potencjalne zdolności do twórczego rozwoju, gdy jego motywacja i okoliczności będą temu sprzyjały, i jest – co ważne – podmiotem godnym zaufania. Dąży do zmiany i jednocześnie się jej obawia. Jest odpowiedzialny za swoje wybory, a jego aktywność wynika z interakcji z otoczeniem oraz, co jest być może najważniejsze, jest istotą społeczną (Janowska, 1995, s. 36).

W początkowym okresie kształtowania się nowego kierunku, jakim stała się psychologia humanistyczna, próbowano skodyfikować podstawowe kategorie i przesłanie tej orientacji. Dla przykładu, w jednym ze swych listów skierowa-

nych do Zjazdu Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego J.F.T. Bugental w roku 1963 postulował cały szereg kryteriów odnoszących się zarówno do człowieka, jak również do samej psychologii humanistycznej (za: Rosińska, Matusewicz, 1982, s. 225–226). W kolejnych latach w jednym z artykułów Bugental doprecyzował swoje stanowisko (Bugental, 1978, s. 325–340). Postulaty odnoszące się do człowieka ujął w następujących punktach:

- człowiek jako taki jest czymś więcej niż suma swoich części;
- człowiek istnieje w środowisku ludzkim;
- człowiek jest świadomy;
- człowiek dysponuje wyborem;
- człowiek działa celowo.

Natomiast cechy wyróżniające kierunek humanistyczny sprowadzają się do poniższych tez: psychologia humanistyczna troszczy się o człowieka; przedkłada sens nad procedurę; szuka przede wszystkim wartości humanistycznych; uznaje relatywizm wszelkiej wiedzy; odwołuje się bardzo wyraźnie do podejścia fenomenologicznego. Na koniec pojawia się teza, która we wspomnianym opracowaniu została wyeksponowana ze szczególnym zaakcentowaniem: psychologia humanistyczna nie neguje wkładu innych kierunków, ale stara się je uzupełnić i włączyć w nurt badań nad doświadczeniem ludzkim. Stwierdzenie to ma istotne znaczenie w kontekście interesującej nas analizy transakcyjnej.

Ważniejsze założenia etyczne wpływające na psychologię humanistyczną sprowadzają się do poniższych przesłanek:

- przyjmowanie odpowiedzialności za własne działania i doświadczenia;
- wzajemność w relacjach: uznawanie punktu widzenia innej osoby;
- perspektywa egzystencjalna, czyli tu i teraz; podkreślanie, że zawsze żyje się tylko w chwili obecnej;
- uznanie, że takie emocje, jak ból, konflikt, żal, gniew i poczucie winy są częściami ludzkiego doświadczenia, które należy rozumieć, a nawet cenić, a nie tłumić i ukrywać; ekspresja emocji ujawnia znaczenie doświadczeń w życiu danej osoby;
- ludzie, którzy wcielają w życie etykę humanistyczną, łączy poszukiwanie doświadczeń sprzyjających wzrastaniu (Maslow, 2013, s. 357).

Pomimo różnego rodzaju prób doprecyzowania założeń i kryteriów konstytuujących psychologię humanistyczną wciąż pozostaje ona zjawiskiem niejednoznaczny w swych różnorodnych przejawach. I choć stanowi zjawisko kulturotwórcze, oryginalne i wyjątkowe, to wiele z powyższych założeń i odkryć razi swoją oczywistością czy wręcz banalnością.

W kierunku samorealizacji i samoakceptacji

Jedną z centralnych kategorii psychologii humanistycznej pozostaje pojęcie samorealizacji, która w sposób najprostszy może być określona jako dążność do

osiągnięcia przez jednostkę pełni swoich możliwości. Wszechstronnego przeglądu rozumienia tego terminu dokonała Grażyna E. Kwiatkowska, konstatująca, że pojęcie to wyszło poza tradycyjnie przypisane mu ramy. Porównując różne stanowiska, zauważa ona, że albo przez to samo pojęcie rozumie się różne treści, albo wręcz odwrotnie – podobne treści pojawiają się pod różnie brzmiącymi terminami (Kwiatkowska, 1995, s. 5–21). Dość często stanowi ono synonim takich kategorii, jak: samoaktualizacja, samorozwój, autokreacja, tworzenie siebie lub terminy bliskie pedagogice, takie jak: samokształcenie lub samowychowanie. Na gruncie pedagogiki szczególnie wyeksponowane jest utożsamianie samorealizacji z procesem samorozwoju, czyli stawianiem się ucznia czy wychowanka tym, kim jest naprawdę w swej istocie, oraz z tym, co wynika z jego potencjału genetycznego i rozwojowego. Samorealizacja identyfikowana jest też w wysokim stopniu z aktywnością twórczą zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Ważnym sposobem osiągnięcia samorealizacji jest wypracowanie przez jednostkę obrazu własnej osoby, czyli własnego Ja (*self*), które decyduje o poczuciu tożsamości i pozwala na odróżnieniu nas od innych. Chodzi tu o posiadanie świadomości, że jest się kimś określonym dla siebie i dla innych, że „ja to ja”, jak można najkrócej skonstatować. Koncepcja własnego Ja zawiera się między Ja realnym (rzeczywiste spostrzegane cechy i zdolności danej osoby) a Ja idealnym (pragnienia danej osoby na temat tego, kim chciałaby lub powinna być). Źródłem Ja idealnego są najczęściej osoby znaczące w życiu danej jednostki, np. rodzice, nauczyciele, idole itd. Zbieżność obu stanów Ja czyni kogoś w pełni dojrzałym, kompetentnym oraz zdolnym do samorealizacji. Natomiast ujawniająca się rozbieżność między jednym a drugim stanem Ja jest przyczyną lęków i nerwic. Pojawia się niespójność między tym, czego się doświadcza, a wyobrażeniem o sobie samym (*concept of self*). Problemy pojawiają się również wówczas, gdy postrzeganie Ja realnego jest zniekształcone oraz nieadekwatne w stosunku do nieosiągalnego lub niedostępnego Ja idealnego.

Innym ważnym pojęciem psychologii humanistycznej, w znacznym stopniu komplementarnym z samorealizacją i poczuciem własnego Ja, jest samoakceptacja. Koncepcja samoakceptacji wiąże się najczęściej z osobą Carla Rogersa (1902–1989). W sposób najprostszy można rozumieć to pojęcie jako zgodność między wspomnianym realnym a idealnym obrazem własnej osoby. Sama akceptacja jest odczuciem ciepła, miłości, a także szacunku płynącego od innych osób. Ma istotne znaczenie w życiu jednostki, gdyż pozwala radzić sobie ze stresem oraz przyczynia się do sukcesu w dążeniu do samorealizacji. Zofia Palak przywołuje badania empiryczne, które potwierdzają zależność pomiędzy poziomem samoakceptacji a motywacją osiągnięć, przy jednoczesnej rozbieżności w wynikach dotyczących podobnej zależności między samoakceptacją a osiągnięciami szkolnymi. Jedne z badań wykazują taką zbieżność, inne z kolei jej nie potwierdzają. Natomiast wcześniejsze badania przeprowadzone przez autorkę wykazały, że samoakceptacja jest tą zmienną psychologiczną, która w dużym stopniu uze-

wnętrznie się w zachowaniu młodzieży (Palak, 1995, s. 23–32). Otrzymywana akceptacja może mieć charakter bezwarunkowy, jako wyraz udzielanej akceptacji bez zastrzeżeń, oczekiwań i warunków oraz jako akceptacja warunkowa, obciążona zastrzeżeniami i życzeniami ze strony otoczenia. Otrzymywanie bezwarunkowej akceptacji jest koniecznym czynnikiem osiągnięcia pełnej dojrzałości, która wyraża się m.in. w poczuciu zaufania do siebie i dążeniu do osiągania założonych przez siebie celów.

Według Abrahama H. Maslowa (1908–1970), drugiego z ważnych reprezentantów psychologii humanistycznej, samorealizacja jest rzadko osiąganym stanem, przejawiającym się w odczuciu satysfakcji ze zrealizowania wszystkich pragnień. Ludzie na samym początku muszą mieć możliwości zaspokojenia swoich podstawowych potrzeb (głodu, pragnienia, braku zmęczenia itd.), a także bezpieczeństwa, przynależności, szacunku, poprzez zainteresowania poznawcze i estetyczne, aby zrodziły się pragnienia samorealizacji i transcendencji. Potrzeby te, ułożone hierarchicznie, stworzyły tzw. piramidę potrzeb. Model wywarł znaczny wpływ na rozwój pedagogicznych teorii samorealizacji. Nie chodzi w nim bowiem wyłącznie o tzw. potrzeby braku, ale również, a może i w większym jeszcze stopniu, o tzw. potrzeby wzrostu, czyli potrzeby samorealizacji, twórczości czy transcendencji. Zaspokojenie potrzeb wpływa na wiele sfer życia – twierdzi Maslow – i wymienia bardzo długą listę różnego rodzaju zjawisk, które w znacznej części zdeterminowane są realizacją owych potrzeb. Grupuje je w obszar zjawisk wolicjonalno-afektywnych (w rozumiały sposób wymieniane są w ramach tej koncepcji na pierwszym miejscu), a także: zjawiska poznawcze, cechy charakteru, zjawiska interpersonalne oraz inne, wśród których wymienia m.in. „zmieniony obraz nieba, piekła” (Maslow, 2013, s. 100).

Koncepcję Maslowa traktuje się jako jedną z teorii „organizmicznych”, co oznacza, że uznaje ona człowieka przede wszystkim jako organizm i to właśnie wyznacza założenia teoretyczne, horyzont badawczy i przyjętą perspektywę metodologiczną (Nelicki, 1999, s. 159–175). Natura człowieka nie jest całkowicie dziedziczna. Nie jest czymś określonym, ale formuje się dopiero w kolejnych latach życia. Stąd dochodzimy do następnego ważnego zakresu zainteresowań Maslowa, jakim jest samoaktualizacja, która oznacza, że każda jednostka ma pewien potencjał rozwojowy. To, czy osiągnie szczyt swojej piramidy w zakresie zaspokajania potrzeb, zależy od dwóch sprzecznych ze sobą sił: obrony i rozwoju. Pojęcie samoaktualizacji ma u Maslowa bardzo ogólne znaczenie i może być utożsamiane z urzeczywistnianiem natury człowieka, jego wrodzonej potencjalności, może być uznane za synonim pełnego rozwoju człowieka. Maslow przywiązuje też dużą wagę do relacji interpersonalnych, podkreślając, że potrzeby podstawowe mogą być zaspokojone tylko interpersonalnie. Osoby samorealizujące się posiadają głębsze niż inni relacje interpersonalne. Tworzą silniejsze więzi, są zdolne do większej miłości i identyfikacji z innymi. Zauważa jednak, że osoby takie poszukują także osób samorealizujących się i w ogólnym rozrachunku bar-

dziej zdrowych. Łączy je też więź raczej z nielicznymi jednostkami (Maslow, 2013, s. 222). Analizując dorobek tego autora, Robert Flager napisał: „Abraham Maslow był człowiekiem, który miał odwagę wsłuchiwać się głęboko w samego siebie i swoją niezachwianą wiarę w pozytywny potencjał rodzaju ludzkiego. Nazywano go pionierem, wizjonerem, filozofem nauki i optymistą. Był jednym z czołowych rzeczników psychologii humanistycznej („Trzeciej Siły”)” (Flager, 2013, s. 35).

Maslow, analizując naturę ludzi, doszedł do wniosku, że posiada ona skłonność do podążania w kierunku zdrowia, twórczości oraz samospełnienia. Nerwica jest natomiast niczym innym, jak przeszkodą w samorealizacji. W poszczególnych społeczeństwach ludzie dążą do coraz to wyższego poziomu samorealizacji, nie powinni jednak ograniczać czy zabierać wolności innym. Dążenie do samorealizacji doprowadza każdego człowieka do dużej wydajności, zdolności produkcyjnej, skuteczności i efektywności (stąd np. sprawność w biznesie nie musi pozostawać w konflikcie z dążeniem do rozwoju osobistego). Człowiek samorealizujący się to osoba zdrowa, dojrzała i szczęśliwa, która rozwija się i spełnia w życiu. Posiada trafną i użyteczną percepcję rzeczywistości. Potrafi spokojnie i swobodnie odnosić się do innych, a także mieć pozytywny stosunek do siebie samej. Nie jest zdominowana przez negatywne uczucia, np. lęk, wstyd, czy poczucie winy, jej zachowanie jest spontaniczne i naturalne. Wobec trudności całą swoją uwagę kieruje na rozwiązanie problemu, a nie na siebie i swoje odczucia. Przejawia też demokratyczną strukturę charakteru i zdolność do miłości. Te zaś czynniki dają się obiektywnie opisać i zbadać na drodze szerszych badań oraz prac doświadczalnych, które warto podjąć (Maslow, 1986, s. 155).

Terapia humanistyczna

Skutecznie prowadzona psychoterapia prowadzi do tego, że „ludzie postrzegają inaczej, myślą inaczej, uczą się inaczej” (Maslow, 2013, s. 160). Wszystko to, zdanem Masłowa, stanowi najlepszą technikę, jaką kiedykolwiek mieliśmy, aby odsłaniać najgłębsze pokłady natury ludzkiej, poprawiać relacje interpersonalne i kształtować pozytywne postawy społeczne. Celem terapii jest posiadanie jasnej i klarownej percepcji rzeczywistości, zwiększenie otwartości na nowe doświadczenia. Całość osoby ma stanowić zintegrowaną jedność, twórczą, ale też obiektywną, o transcendentnej jaźni, potrafiącą harmonijnie łączyć konkretny z abstrakcją.

Założenia teoretyczne psychologii humanistycznej dały podstawy dla stworzenia nurtu psychoterapii określanego mianem terapii humanistycznej lub terapii skoncentrowanej na kliencie, a w obecnej formie znanego jako terapia skoncentrowana na osobie i będąca jedną z najmniej ustrukturyzowanych i niedyrektywnych form pomocy psychologicznej. Carl Rogers definiuje swoją koncepcję (PCA – *Person Centered Approach*) w następujący sposób: „Terapia nastawiona

na klienta – będąca ciągle w toku rozwoju – jest takim sposobem bycia z drugą osobą, który sprzyja zdrowym zmianom i ułatwia rozwój. Opiera się ona na założeniu, że w człowieku tkwią ogromne zdolności do rozumienia samego siebie i do konstruktywnych zmian w sposobie bycia i zachowania, oraz że najlepsze warunki do ujawnienia i urzeczywistnienia tych zdolności stwarza pewna specyficzna relacja z drugim człowiekiem” (Rogers, 1991, s. 6).

Jest to zatem terapia, która skupia się na aktualnych, a nie przeszłych, jak to się dzieje w przypadku psychoanalizy, świadomych i subiektywnych doświadczeniach jednostki, przeżywanych przez nią emocjach i poczuciu własnego Ja. Patologii dopatruje się w deficytach osobowości wynikających z braku akceptacji oraz możliwości samorealizacji. Doświadczenia wywołujące frustrację w związku z potrzebą samoakceptacji są wypierane do nieświadomości po to, aby nie zagrażały pozytywnemu obrazowi własnej osoby. Mówiąc językiem Rogersa: są nieustrukturalizowane, niesymbolizowane i zniekształcone w poczuciu swojego Ja, choć jednocześnie mają wpływ na życie i zachowania jednostki. Wyraża się to głównie poprzez mechanizmy obronne, takie jak projekcja, racjonalizacje czy fantazje. Chroni to obraz Ja danej osoby, ale jednocześnie nie pozwala na adekwatne rozpoznawanie aktualnego doświadczenia, co rodzi samo w sobie wiele problemów psychologicznych. Człowiek ukształtowany w sytuacji warunkowej akceptacji zamiast w pełni doświadczać swojego Ja, próbuje nieustannie je chronić, uczy się utrzymywania fasady i zaczyna budować społecznie akceptowane maski ról publicznych (nazywane notabene przez Carla Junga terminem „persona”). Koncentruje się na tym, czego oczekują inni, a nie potrafi kontaktować się z własnymi potrzebami i pragnieniami. Staje się sztywny i nieadekwatny w percepcji siebie oraz innych, gdyż część doświadczeń włączona jest do Ja, ale inna znajduje się niejako poza tą strukturą, co nie oznacza, iż i tak wywierają one wpływ na życie jednostki. Powodują także niespójne i mało kongruentne reagowanie, określane mianem intensjonalności.

Celem terapeutę jest „rekonstrukcja w świecie pacjenta”, a nie nadawanie mu medycznych czy klinicznych etykietek. To sam klient (bo takie miano nadaje mu się w tego rodzaju terapii) określa swój problem, czas i intensywność terapii oraz w równym stopniu jak sam terapeuta ponosi odpowiedzialność za jej wynik. Relacje między klientem i terapeutą są zatem równorzędne. Celem terapii jest zwiększenie kontaktu z własnymi potrzebami, reintegracja osobowości, pozbycie się obron przez klienta po to, aby aktualne i zagrażające doświadczenia mogły w tej osobowości znaleźć swoje miejsce; aby klient mógł zwiększyć bezwarunkową akceptację wobec samego siebie, co może wyrażać się przeniesieniem zewnętrznych ocen na samoocenę. Na terapię spoczywa jedynie obowiązek uwzględniania czterech elementów. Pierwszy z nich to odzwierciedlanie, które jako technika terapeutyczna polega na powtarzaniu słów klienta, jednak bez podejmowania interpretacji. Drugim warunkiem prawidłowej sesji terapeutycznej jest wytworzenie atmosfery życzliwości, szacunku, zrozumienia i ciepła, dające

klientowi poczucie bezwarunkowej akceptacji. Trzecim wymogiem wobec terapeuty jest zdolność do empatycznego wczucia się w emocje i sytuację osoby zwracającej się o pomoc. Ostatni wymóg wyraża się oczekiwaniem jego autentyczności budującej szczerą, otwartą i uczciwą relację z klientem. Carl Rogers uważał, że najkorzystniejsza i najbardziej efektywna terapia ma miejsce wówczas, gdy występują wszystkie wspomniane elementy, niemniej jednak autentyczność (kongruencję) terapeuty uważał za cechę najważniejszą (Rogers, 1991, s. 8). Chodziło mu głównie o to, aby uniknąć on pokusy ukrycia się za maską wszechwiedzącego profesjonalisty. Terapeuta powinien umieć wejść z klientem w niepowtarzalną relację Ja – Ty, nauczyć się patrzeć na fenomenologiczny świat oczami klienta. Nie oceniać go negatywnie, ale też nie chwalić, co może mieć charakter manipulacji, chęci przejmowania kontroli oraz uprzedmiotawiania. Powinien ograniczyć się do klasyfikowania uczuć, wyrażania akceptacji, jednak bez formułowania ocen, niedyrektywnego wprowadzenia i strukturalizowania sytuacji, odzwierciedlania poprzez powtórzenia itd. Niepożądane jest natomiast uprzedmiotawiające zadawanie pytań i oczekiwanie odpowiedzi, interpretowanie, wypowiedzanie własnych opinii oraz ocen czy wyrażanie uznania. Niedozwolone jest proponowanie konkretnych rozwiązań lub decyzji, informowanie, perswadowanie czy też krytykowanie. Konsekwencją tego rodzaju procesu jest powstanie zjawiska, które określa się jako przymierze terapeutyczne (ang. *therapeutic alliance*), oznaczające obustronnie pozytywny stosunek między klientem a terapeutą, gdzie klient jest aktywnym uczestnikiem terapii (Greenberg, Safran, 1989, s. 19–29).

Z czasem pojęcie to zostało przejęte i używane jest również przez psychoterapeutów innych orientacji teoretycznych. Proces terapii polega zatem na płynnym przejściu od sztywności i znieruchomienia do płynności i swobody, zawiera z reguły następujące etapy (Rogers, 1991, s. 24–30). Na wstępie jednostka ujmuje siebie w sztywny i skostniały sposób, następnie swoje problemy spostrzega jako zewnętrzne wobec niej, będąc już bardziej rozluźniona i autorefleksyjna mówi jednak nadal o sobie na sposób uprzedmiotawiający i przeszły. Po pewnym czasie choć wciąż mówi o swoich uczuciach przedmiotowo, to zaczyna się już koncentrować na czasie terażniejszym. Ważnym momentem jest etap, gdy klient, czując się już bezpiecznie, rozpoczyna swobodnie wyrażać swoje uczucia wtedy, gdy się one pojawiają. Wówczas dociera do swojego prawdziwego i podmiotowego Ja, którego zwieńczeniem jest poczucie realizacji własnych możliwości.

Pewna współczesna odmiana terapii zorientowanej na osobę nosi miano wywiadu motywacyjnego (*motivational interviewing*) i wpisuje się w procedurę terapii ukierunkowanej na wzmacnianie motywacji (MET – *Motivational Enhancement Therapy*). Ma ona specyficzne cele, polegające na pacyfikacji ambiwalentnych odczuć w stosunku do zmiany i wzmocnienie wewnętrznej motywacji do wprowadzenia jej w życie. Sprowadza się to do wyrażania empatii przez terapeutę, ukazywania różnic pomiędzy aktualnymi zachowaniami a uznawanymi

przez klienta wartościami, radzenia sobie z ujawniającym się oporem oraz wspierania poczucia sprawstwa i skuteczności klienta (Miller, Rollnick, 2010). Specyficzną rangę ma tu tzw. dialog motywujący, który ma szczególne znaczenie w przypadkach osób uzależnionych behawioralnie (Jaraczewska, Adamczyk-Zientara, 2015).

Pogłębienie i rozszerzenie terapii skoncentrowanej na osobie odnajdujemy również u innych autorów. Emerytowani profesorowie Dave Mearns (University of Strathclyde, Glasgow) oraz Brian Thorne (University of East Anglia Norwich) ukazują nowe perspektywy terapeutyczne dla omawianej tu koncepcji (Mearns, Thorne, 2010). Jednym z elementów jest skupienie się w terapii na trybie funkcjonowania społecznego określonym jako proces egosyntoniczny. Przyczyną procesu egosyntonicznego są doświadczenia przemocy emocjonalnej, jakiej dziecko mogło doświadczać w dzieciństwie. „Dziecko nie mogło polegać na relacji z rodzicami, nie mogło być pewne ich miłości i uznania, doświadczenia te były bowiem zbyt nieprzewidywalne” (Mearns, Thorne, s. 26). W konsekwencji dziecko, aby przetrwać, wycofuje swoje zaangażowanie emocjonalne, szuka sposobów kontrolowania relacji i siebie samego w relacji. W skrajnych przypadkach osoba taka tworzy sekwencję destrukcji psychicznej swojej osoby, która przejawia się w spektrum od wyobcowania, samotności, kontroli, zimna i okrucieństwa, do mogących się pojawić tendencji samobójczych, czy wręcz tendencji morderczych. W łagodniejszej postaci proces egosyntoniczny powoduje dezorganizację i strach w kontaktach z innymi. Relacje interpersonalne i więzi społeczne z reguły nie układają się, osoba taka mimo starań antycypuje niepomyślny bieg wypadków w tym zakresie, nie umiając jednocześnie odpowiedzieć sobie na pytanie o przyczynę takiej sytuacji. To otwiera drogę pomocy, która przebiega od ujawnienia problemu (np. klient nie potrafi stworzyć żadnej trwałej relacji), poprzez proces dialogu z sobą (poznanie procesu egosyntonicznego, który leży u podstaw trudności w relacjach), po proces egzystencjalny (skupienie się na innych znaczących doświadczeniach i fundamentalnych aspektach istnienia klienta). Najistotniejsze w powyższej procedurze jest to, aby dana osoba sama określiła poziom, na którym odbywa się proces terapeutyczny (Mearns, Thorne, s. 26).

Terapia humanistyczna odbywa się zarówno w formie sesji indywidualnych, jak i spotkań grupowych. Te ostatnie formy przybrały postać bardzo charakterystycznych oraz typowych zajęć zbiorowych, choć nadawano im bardzo różne nazwy i określenia¹. Bogactwo form i odmian tego typu zajęć łączy jednak pewne wspólne zasady i założenia praktyczne. Rola prowadzącego określana była mianem „facylitatora”, a więc osoby ułatwiającej wyrażanie przeżywanych emocji, budującej atmosferę zaufania i otwartości we wzajemnych kontaktach. Nie był to

¹ Wymieńmy tu tylko: grupy spotkaniowe (*encounter groups*), trening laboratoryjny (*T-group*), trening wrażliwości (*sensitivity training*), grupy zadaniowe (*task-oriented groups*), warsztaty twórcze (*creativity workshops*), treningi pracy zespołowej (*team building groups*) i szereg jeszcze innych określeń.

ktoś, kto narzuca lub proponuje konkretne rozwiązania lub formy aktywności, narzuca cele lub obowiązujące normy. Powstająca atmosfera bezpieczeństwa sprzyjała zmniejszeniu sztywności obron i zahamowań, ujawnianiu się autentycznych pragnień, postaw i zachowań. Dynamika grupowa w czasie tego rodzaju spotkań rozwija się według typowej sekwencji następujących po sobie etapów (Rogers, 1991, s. 73–99), poczynając od ogólnego zakłopotania ich uczestników, oporów i obaw przed odsłanianiem i poznawaniem samego siebie, opisywaniem dawnych uczuć i problemów, po próby wyrażania negatywnych emocji, badanie i ujawnianie ważnych problemów osobistych, wyrażanie uczuć, jakie pojawiają się w stosunku do innych uczestników zajęć. Z czasem można zaobserwować uzdrawiające oddziaływanie grupy, a wraz z początkiem procesu zmian pojawia się akceptacja samego siebie. Poszczególne osoby dostarczają sobie nawzajem informacji zwrotnych, nie unikając konfrontacji i zderzenia własnych racji z poglądami oraz wyborami innych osób. Odbywa się to jednak w atmosferze wzajemnej akceptacji. Czasem dochodzi do kontaktów poza sesjami grupowymi, co może zagrażać spójności grupy, ale może też być wyrazem gotowości do udzielania sobie wzajemnej pomocy. W konsekwencji następuje widoczna i pozytywna zmiana zachowań w grupie, uczestnicy opanowują umiejętność wyrażania pozytywnych uczuć i bliskości, a same spotkania oceniają z reguły jako znaczące doświadczenie w swoim życiu.

Psychologia humanistyczna w Polsce

W naszym kraju największe zainteresowanie psychologią i terapią humanistyczną przypada głównie na lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte ubiegłego wieku. Niektóre teksty czołowych przedstawicieli tego nurtu, tłumaczone i publikowane oraz kopiowane, ukazywały się w wydawnictwach pozadebitowych². Do chwili obecnej swoją praktykę terapeutyczną prowadzi wielu psychoterapeutów starszego pokolenia ukształtowanych na początku drogi zawodowej przez tego rodzaju orientację teoretyczną. I choć niektórzy z nich odeszli z czasem od swoich pierwotnych identyfikacji i skierowali zainteresowania ku innym szkołom, koncepcjom i podejściom (np. ujęciom eklektycznym), to dość często nadal hołdują wielu regułom postępowania terapii humanistycznej.

Duże zasługi w popularyzacji psychologii humanistycznej w tamtym okresie miał bez wątpienia Kazimierz Jankowski (1931–2013). Książki lub opracowania pod jego redakcją, takie jak „Psychologia w działaniu” (Jankowski, 1976a) lub „Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej” (Jankowski, 1976b) czy „Przełom w psychologii” (Jankowski, 1978a), stanowiły rzeczywisty przełom w myśleniu i działaniu wielu psychiatrów, psychologów klinicznych i terapeutów.

² Np. K. Starczewska (red.), *Psychologia humanistyczna*. Wybór tekstów, z. 1 i 2 (druk powielony w posiadaniu autora).

Choć trzeba też przyznać, że nie zawsze tego rodzaju nowatorskie rozwiązania przyjmowane były bez zastrzeżeń i krytyki. Kazimierz Jankowski w swoich książkach poddał też wnikliwej analizie przemiany społeczne i mentalnościowe, jakie wiązały się z powstaniem ruchów kontrkulturowych i hipisowskich w końcu lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku (Jankowski, 1978b). Swoje rozważania i doświadczenia przekazał w oparciu o roczną pracę terenową w amerykańskich komunach i młodzieżowych ośrodkach rehabilitacji dla narkomanów. Trzydzieści lat później analizował przeobrażenia, jakie stały się udziałem hipisów, ponadto ich miejsce we współczesnym świecie (Jankowski, 2003). Starał się na tej podstawie jasno ukazać, że ruch hipisowski posiadał wszelkie cechy i przejawy buntu młodzieżowego, który ujawnia się zwykle w buncie nastolatków wobec swoich rodziców. Jankowski w roku 1970 założył w Raszowie pierwszy Młodzieżowy Ośrodek Leczenia Nerwic „Synapsis”, gdzie pod jego kierunkiem wdrażano innowacyjne na owe czasy metody terapii humanistycznej, które znalazły później swoje odzwierciedlenie w realizowanych projektach badawczych i publikacjach. Nie można też zapominać, że Kazimierz Jankowski był jednym z pierwszych propagatorów analizy transakcyjnej w Polsce (Jankowski, 1980, s. 193–208). Wszystko to, co składa się na bogatą panoramę obecności i recepcji psychologii i psychoterapii humanistycznej w Polsce, czeka dopiero na swoje wszechstronne opracowanie.

Podjęcie humanistyczne, podobnie jak inne nurty psychologii, spotyka się również z szeregiem zastrzeżeń i opinii krytycznych. Zarzuca się tej koncepcji, szczególnie w środowiskach naukowych, niejasność używanych pojęć, brak głębszej refleksji filozoficznej na temat przedmiotu swoich zainteresowań, czy dość swobodne i mało uzasadnione przyjmowanie pewnych założeń. Jest to kierunek ze wszech miar zarówno antyściencejstyczny – kwestionujący dotychczasowy paradygmat uprawiania nauki, jak i antypsychiatryczny – podważający tradycyjne formy leczenia oraz podejmujący próby propagowania otwartego szpitala psychiatrycznego (pozbawionego oddziałów „bez klamek”). Negacja zdobywania wiedzy w jej dotychczasowej formie przyniosła w konsekwencji pozytywne skutki, np. w postaci wzrastającej akceptacji dla nowych rozwiązań, choćby badań jakościowych. Nie sposób też przy okazji nie wspomnieć, że wyraźna „antyintelektualność” i antysystemowość omawianej koncepcji może w szczególności sposób kłócić się z zadaniami szkoły i edukacji, tak jak je rozumiemy w tradycyjny sposób. Natomiast nastawienie antypsychiatryczne wyrażone najpełniej chyba w artykule-manifeście Thomasa Szasa „Mit choroby psychicznej” (Szasz, 1978, s. 225–240) nie zawsze – mimo pokładanych nadziei – przynosiło korzystne skutki w leczeniu pacjentów i w organizacji samej służby zdrowia³. Bez-

³ Jako przykład można tu przywołać próby wprowadzenia tego rodzaju rozwiązań opisane we wspomnieniach dr. Jerzego Zadeckiego pod znamennym tytułem *Nie odrywając nóg od podłogi*, zamieszczone w publikacji M. Wereszka (2013). *Psychoterapia to jest moja partia polityczna*. Kraków: Wydawnictwo Różnica, 190–221.

warunkowa akceptacja towarzysząca relacji terapeutycznej pozwala tkwić niejednemu pacjentowi w „matczym przeniesieniu” i tworzy iluzję podobnej afirmacji oraz bezwzględnej tolerancji w świecie, co rzecz jasna utrwała nierzeczywistość. Dobra relacja terapeutyczna jest warunkiem koniecznym wszelkiej dobrej terapii, ale czy wystarczającym? Klienci tego rodzaju terapii muszą charakteryzować się inteligencją, umiejętnością jasnego, klarownego i logicznego wyrażania swoich myśli, odczuć czy doświadczeń, co automatycznie wyłącza z kręgu osób poszukujących pomocy pewną grupę osób, np. charakteryzujących się poważniejszymi niż nerwicowe zaburzeniami lub wywodzących się z mniej wykształconych środowisk społecznych. Jednocześnie taki typ terapii nie zawsze odpowiada klientom, którzy oczekują bardziej dyrektywnej formy pomocy. Zarzuty dotyczą też m.in. nadmiernego optymizmu w stosunku do natury ludzkiej, położenia zbyt dużego nacisku na wpływy środowiskowe w powstaniu zaburzeń, co powoduje pomijanie lub marginalizowanie znaczenia biologicznych uwarunkowań zachowań ludzkich. Można czasem odnieść też wrażenie, że w swej istocie jest to koncepcja bardziej filozoficzna niż podejście typowo psychologiczne czy psychoterapeutyczne. Ma stanowić niejako sposób na szczęśliwe życie, choć istotą terapii jest usuwanie ludzkiego cierpienia, a nie propagowanie beztróskiego i egocentrycznego stylu życia. Przypisywanie dużej wartości indywidualności i samorealizacji umacnia nie zawsze korzystne kulturowo zjawiska narcystycznego koncentrowania się na własnym Ja i swojej indywidualności, nierzadko kosztem innych, bez brania na siebie koniecznej odpowiedzialności.

Założenia i rezultaty terapii humanistycznej bardzo trudno też zweryfikować przy pomocy metod empirycznych, które w większości przypadków zbudowane są na analizie pojedynczych przypadków. Rezultaty terapii grupowej bywają nietrwałe. Po zakończeniu zajęć uczestnicy pozostają sami ze swoimi trudnościami i niejednokrotnie nierozwiązanymi problemami. W czasie zajęć nawiązują się bliskie relacje, nierzadko o charakterze erotycznym, co czasem może zagrażać dotychczasowym związkom uczestników. Ukończenie tego typu terapii może też powodować, że jeden z małżonków osiągnął w ten sposób znacznie wyższy poziom samoświadomości, potrzebę samorealizacji czy chęć realizowania stłumionych dotąd potrzeb i w konsekwencji wszystko to może być źródłem partnerskich rozdzźwięków i być groźne dla trwałości małżeństwa. W stylu prowadzenia grup spotkaniowych pojawiają się też różnego rodzaju zagrożenia. Jednym z nich są osoby, które wcześniej uczestniczyły w tego typu zajęciach, opanowały konwencję treningów i mają tendencję do występowania w roli „ekspertów”, narzucając innym pewne normy postępowania. Rogers określał to mianem „stylu bycia starego specja” (Rogers, 1991, s. 104). Jest to postawa szczególnie trudna do opanowania przez wycofanego i z zasady niedyrektywnego prowadzącego.

Psychologia humanistyczna lansowała też swego czasu utopijne wizje społeczeństwa „postterapeutycznego”, w którym nie tyle chodzi o grupy ludzi, którzy przeszli program leczenia i postanowili wspierać się wzajemnie oraz rozumieć

swoje problemy, ale o totalną przebudowę społeczną. Byłby to program stworzenia całego ładu społecznego opartego na odbywaniu różnego rodzaju treningów i zajęć psychologicznych służących rozbudzeniu wrażliwości, spontaniczności, kreatywności czy życia według standardów autentyczności i samorealizacji. Pedagodzy nurtu humanistycznego nie kryją swoich ambicji i zaangażowania politycznego. Twierdzą, iż pedagogika, polityka i terapia to obszary wzajemnie się przenikające i dopełniające. Chyba najlepiej ukazał to w naszym piśmiennictwie Heinrich Dauber, pisząc w konkluzji swojej książki: „Jeśli w pracy terapeutów lub pedagoga weźmie się pod uwagę humanistyczną perspektywę, to w żadnym wypadku nie można zrezygnować z odzwierciedlenia kontekstu społecznego we własnej działalności zawodowej i należy zmierzać do humanizacji stosunków społecznych w drodze zmian społecznych (Dauber, 1997, s. 184).

Kwestię otwartą i niedopowiedzianą pozostaje jednak to, jak ów godny ze wszech miar uznania postulat i cel wyrażający się „humanizowaniem stosunków społecznych” należy realizować? Czy poprzez powszechne treningi psychologiczne, rewolucyjną zmianę całego systemu edukacji i roli w nim nauczyciela, w tym funkcjonowania uniwersytetów, czy też w jeszcze inny, ale trudny do rozpoznania sposób? Czy w prezentowanym ujęciu nie rozmywa się granica między zdrowiem psychicznym, do którego w swej istocie ma zmierzać każda psychoterapia, a chęcią lansowania poprzez kreowanie wartości kulturowych określonego ładu społecznego. Trafnie i krytycznie określił to zjawisko Piotr Drozdowski – jeden z czołowych reprezentantów nurtu psychodynamicznego w Polsce: „Mam na myśli określone grupy lobbingu humanistycznego. Przy takim utożsamianiu pojęcia zdrowia z pewnymi wartościami humanistycznymi psychoterapia staje się polem świadomej indoktrynacji. Nie przypadkowej. Mówiąc współczesnym językiem, psychoterapia staje się projektem, który może służyć zmianie społeczeństwa. Kultura wyznacza standardy, a psychoterapia, jak za Panią Matką, realizuje je (Drozdowski, 2013, s. 264).

Opisując etos pokolenia umownie określanego „pokoleniem '68”, Heinrich Dauber podkreśla, że ważnym problemem tej generacji, wręcz jej misją życiową, była batalia o oswobodzenie się wpływu autorytetów w rodzinie, szkole, wyższej uczelni, kościele i polityce. „I choć teraz dawni buntownicy ubrali się w garnitury i krawaty, zajęli bardzo wpływowe stanowiska w polityce i mediach, to nie ustają w zmaganiach o naprawę świata według własnych wizji. Identyfikujemy się z ofiarami panowania nazizmu i ofiarami imperializmu USA, walczymy z zakłamaniami, oficjalnymi wypowiedziami naszych dostojników kościelnych oraz tyśiącletnią stęchłą ukrytą pod togami naszych profesorów” (Dauber, 1997, s. 18). Lansują rozwiązania, które mają w swoich założeniach stworzyć wizję nowego człowieka, korzystającego w pełni z wolności, uwolnionego od wszelkich ograniczeń, niezważając na nic jednostkę dążącą do pełni subiektywnej samorealizacji. A zatem kogoś samotnego, nastawionego wyłącznie na własny komfort, nierzadko też egoistycznego i zagubionego w świecie coraz większych

wyzwań i sprzeczności. Centralnym pojęciem dla takich osób staje się ich wyolbrzymione własne Ja. Można powiedzieć, że swoisty manifest takiej postawy stanowią pierwsze słowa z dziennika Witolda Gombrowicza (1904–1969):

Poniedziałek. Ja.

Wtorek. Ja.

Środa. Ja.

Czwartek. Ja (Gombrowicz, 1988, s. 9).

Trzeba przyznać, że Dauber dostrzega konsekwencje takiego stanu rzeczy. Czy umie jednak wyciągnąć z niego konstruktywne wnioski? Przeciwstawić się jednocześnie w ten sposób solidarności pokoleniowej (tych, którzy, jak pisze, w latach dziewięćdziesiątych weszli w czwartą i piątą dekadę swojego życia)? Nic na to nie wskazuje, szczególnie wtedy, gdy dalej z aprobatą konsekwentnie kreśli wizję pedagogiki humanistycznej. Zacytujmy jednak ten fragment znamionujący wszak klęskę tego rodzaju utopijnych wizji.

Dominującą, przynajmniej werbalnie, pedagogikę emancypacyjną reprezentują pedagodzy mojej generacji, którzy w mniejszym lub większym stopniu naznaczeni zostali doświadczeniami ruchów studenckich (rok 1968 i potem), walką i klęskami. Owo pokolenie kładło długi czas nacisk na zmianę stosunków społecznych, mniej zajmując się potencjałem osobowościowych i twórczych cech jednostki. Dziś, zawiedzeni i zgorzkniali, szukają terapeutycznej pomocy dla swoich niewychowanych uczniów, czasami i dla samych siebie. Ich wizje, nadzieje i cele różnią się radykalnie od tych, jakie mają współczesna młodzież i dzieci, dorastające w innym świecie i podejmujące inne wyzwania (Dauber, 1997, s. 13–14).

Pedagogika humanistyczna

Psychologia, a w szczególności pedagogika, określana mianem „humanistycznej” ma znacznie szerszy kontekst i perspektywę niż inspiracje płynące wyłącznie z prac C. Rogersa i A. Masłowa oraz ich kontynuatorów⁴. Sięga ona do idei kształcenia elementarnego, jaką propagował Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Znaczenie jego dorobku jako pedagoga humanistycznego ukazał Arthur Brühlmeier, twierdząc, że tok myślenia tej znanej w historii wychowania postaci pozwolił zrozumieć w sposób wielostronny zawód nauczyciela. Z drugiej zaś strony rzuca przejrzyste światło na istotę pracy pedagogicznej (A. Brühlmeier, b.r.w., s. 10). Źródła i tradycji pedagogiki humanistycznej można doszukiwać się od przełomu XIX/XX wieku, wraz z pojawiającymi się nurtami pedagogiki reform i tzw. „nowego wychowania” (L. Tołstoj, E. Key, J. Dewey, M. Monte-

⁴ Mianem „pedagogiki humanistycznej” określa się też pedagogikę duchową, akcentującą znaczenie fenomenu duchowości rozumianego jako „uczłowieczenie jednostki ludzkiej”, która jest w stanie uwolnić się od uwarunkowań czysto deterministycznych, za: Milerski, Śliwerski (red.) 2000, s. 150.

ssori, C. Freinet i wielu innych), poprzez inspiracje płynące z psychoanalizy (Z. Freud, A. Adler, O. Rank, A. Freud, S. Bernfeld, W. Hochheimer, A. Nil i inni), po interesującą nas tu najbardziej psychologię humanistyczną w wydaniu C. Rogersa, A. Maslowa czy F. Perlsa (Dauber, 1997, s. 148). Niektórzy autorzy szeroki nurt myśli humanistycznej, obecny po dziś dzień w pedagogice, wiążą z filozofią Wilhelma Diltheya (1833–1911), uznając go za prekursora tego kierunku (Krüger, 2005, s. 15). A patrząc od strony dziejów rozwoju intelektualnego, sukcesywnie od czasów oświecenia kierunek ten rozwijał się w samodzielny dyscyplinę (Krüger, s. 26).

Najogólniej rzecz ujmując, przesłanki podejmowania wychowania oparte na dorobku psychologii humanistycznej sprowadzają się do: 1. samourzeczywistniania (tendencja do rozwoju całego potencjału ludzkich zdolności), 2. autonomii i współzależności społecznej (zdolność i wolność podejmowania przez człowieka decyzji, a zarazem ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory), 3. intersubiektywnego charakteru relacji, 4. orientacji człowieka na cel i sens własnego życia, 5. holistycznej wizji człowieka, 6. konstruowania programów edukacyjnych z uwzględnieniem potencjału rozwojowego jednostki, 7. samowychowania, 8. uznania roli uczuć, spostrzeżeń oraz osobistych przekonań w sferze wartości jako integralnej części wychowania, 9. rozwijania u uczniów respektu wobec wartości innych ludzi oraz zdolności rozwiązywania konfliktów (Milerski, Śliwowski, 2000, s. 150).

Niektórzy autorzy w pedagogice humanistycznej akcentują szczególną rolę zarówno duchowości, jak i osadzenia człowieka w jego historii życia i przekazie międzypokoleniowym. Adam Orczyk pisze: „Istotą pedagogiki humanistycznej jest podkreślanie znaczenia fenomenu duchowości, rozumianego jako «uczłowieczenie jednostki ludzkiej»”. Dowartościowanie duchowego wymiaru wychowania sprawia, że człowiek jest w stanie uwolnić się od czysto deterministycznych uwarunkowań. Drugim ważnym pojęciem tego kierunku jest „dziejowość człowieka”, który przynależy do historii i ją współtworzy (Orczyk, 2008, s. 328). Proces wychowania rozumiany jest natomiast jako „interakcyjny przekaz międzypokoleniowy” (Milerski, Śliwowski, 2000, s. 150). Warto już w tym miejscu zauważyć, że ten ostatni aspekt znajduje swoje urzeczywistnienie w koncepcji skryptu życiowego obecnej w analizie transakcyjnej.

Tak więc psychologia humanistyczna stała się kierunkiem inspirującym różnego typu rozwiązania w obszarze pedagogiki, gdzie przyjmuje się, że w każdym uczącym się tkwią potencjalne możliwości rozumienia samego siebie i swoich możliwości. Od samego początku dostrzegał to Carl Rogers, który stwierdził: „Podstawowe pojęcia, teorie i nawet metody podejścia nastawionego na osobę mają bezpośrednie odniesienie do tego, co dzieje się w szkołach. Wychowawca czy nauczyciel może tworzyć tak korzystny klimat wzajemnych stosunków, że uczeń – w sposób zgodny ze swoimi indywidualnymi możliwościami – będzie robił nadzwyczaj duże postępy zarówno w przyswajaniu wiadomości, jak

i w uczeniu się emocjonalnym (Rogers, 1991, s. 48). Rogers przytacza początkowe próby wprowadzania psychologii humanistycznej do szkół i opory, jakie wywoływały one zarówno wśród administracji szkolnej, jak i w gronie pedagogów, gdzie uznano ją „za zbyt niebezpieczną dla biurokratycznej struktury władzy” (Rogers, 1991, s. 48). W konkluzji dodaje z przekąsem: „Model hierarchiczny umiera z trudem” (Rogers, s. 50). Dokonania Rogersa stanowią jednak nadal silną przesłankę dla poszukiwań i chęci zrozumienia jego przesłania w odniesieniu do nauczania i wychowania. Jego pedagogikę sytuuje się jednoznacznie w nurcie pedagogiki niedyrektywnej (Śliwerski, 2004, s. 115–133).

Wśród polskich prób w tym zakresie można odnaleźć zarówno pionierskie publikacje Joanny Grochulskiej (Grochulska, 1998), Józefy Sołowiej (Sołowiej, 1988), jak i studium Marka Kościelniaka (Kościelniak, 2004), rekonstruujące myśl i koncepcję pedagogiczną Rogersa. Głównym przesłaniem pedagogiki Rogersa jest przekonanie, że założenia, jakie legły u podstaw terapii skoncentrowanej na osobie, w swoim wymiarze interpersonalnym dają się zastosować również w edukacji (Rogers, 1969, 1983). W przeświadczeniu autora proponowane przez niego rozwiązania mogą głęboko rewolucjonizować system oświatowy. Podstawę stanowi tu wykorzystanie naturalnych zasobów tkwiących w edukacji, wydobycie ich i zastosowanie w praktyce szkolnej. Zdolność tę Rogers określa mianem „znaczącego uczenia się” (*significant learning*), które ma polegać na tym, że uczeń wykorzystuje wszystkie swoje potencjalne możliwości, nie ograniczając się tylko do sfery intelektualnej.

Na elementy tego rodzaju uczenia składa się:

- własna inicjatywa uczącego się;
- osobiste zaangażowanie uczącego się;
- „sensowność”, mająca znaczenie dla uczącego się;
- ewaluacja dokonywana przez uczącego się;
- wpływ na uczącego się (Kościelniak, 2004, s. 19–20).

Jeżeli chodzi o pedagogikę wynikającą z terapii skoncentrowanej na osobie, to Wolfgang Krone zarzucił jej brak uwzględnienia istotnych aspektów wychowania, takich jak: treści wychowania, uwarunkowania społeczne, asymetryczna struktura i wyłączne ukierunkowanie na przyszłość. Poleganie jedynie na dobrej naturze wychowanka niesie z sobą wiele niebezpieczeństw i niewrażliwości na negatywne zjawiska, jakie pojawiają się we współczesnym świecie. Nie można też bezkrytycznie przenosić zasady równości i wzajemności w sytuacji terapeutycznej na relację wychowawczą (za: Śliwerski, 2004, s. 131–132). Koncepcja ta, choć się od tego odżegnuje, skrywa też założenia wartościujące i ideologiczne oraz może zaniedbywać wychowanie moralne dzieci i młodzieży. Mimo wielu zastrzeżeń i wątpliwości można przyjąć, że założenia psychopedagogiki niedyrektywnej wnoszą ważny wkład w tak istotny aspekt nauczania i wychowania, jakim jest interakcja między nauczycielem a uczniem.

Jest rzeczą wielce charakterystyczną, że Carl Rogers w swoich publikacjach wprowadza zamiast określenia „nauczyciel” pojęcie „facylitatora”, czyli osoby ułatwiającej, wspomagającej, wspierającej proces uczenia się. Jego rola polega głównie na tworzeniu – tak jak w przypadku terapii – przyjaznej atmosfery, byciu autentycznym, akceptującym i empatycznym. Nauczyciel przyjmuje postawę niedyrektywną, co oznacza, że nie narzuca uczniom – poprzez perfuzję lub inne formy komunikowania – gotowych wzorców osobowych czy należnych sposobów zachowania wynikających z tych wzorców. Jeśli dziecko chce się z kimś identyfikować, to ma to być jego wybór, który zweryfikuje poprzez własne doświadczenie. W świetle rogersowskiej koncepcji niedyrektywnej – na którą powołują się pedagodzy niedyrektywni – wychowanek jest najlepszym przewodnikiem dla zrozumienia samego siebie na bazie wglądu i osobistych doświadczeń (Śliwerski, 2004, s. 122).

Stąd też w tym procesie centralne miejsce zajmuje nie nauczyciel, lecz uczeń. Wychowanie traktowane jest jako oferta pomocy, która nie narusza prawa ucznia do subiektywnego rozumienia i tworzenia własnego świata. Krytykując tradycyjną szkołę, Rogers podkreśla, że ta nie odwołuje się do naturalnych zdolności uczniów, ignoruje je, zmusza uczniów do opanowywania materiału, który narzuca im nauczyciel. Ujawniają oni opór, uczą się wolno i niechętnie, szybko zapominają wszystko to, czego nauczyli się wcześniej. Wychodzi z założenia, że trudno nauczyć kogokolwiek czegoś, jeśli proces ten zachodzi bez zgody i aktywności danej osoby.

Koncepcja aplikacji psychologii humanistycznej do pedagogiki w wydaniu Abrahama Masłowa wykazuje pod wieloma względami zbieżności z propozycjami Carla Rogersa. Uczenie się ma również bazować na spontanicznym wzrastaniu i zainteresowaniach dzieci i młodzieży, ma łączyć w sobie zarówno aspekty poznawcze, jak i afektywne. Istotną rolę odgrywa uczenie tego, jak się uczyć. Uwalnianiu oporów i lęków przed uczeniem się miły służyć techniki zaczerpnięte z terapii (np. wizualizacja, afirmacje, techniki relaksacyjne itd.). Za czynnik krytyczny w koncepcji pedagogicznej Masłowa przyjęto gotowość do uczenia się oraz indywidualne potrzeby uczących się. Potrzeby, których hierarchię ustanowił we wspomnianej wcześniej piramidzie. Zastosowanie tego modelu w niektórych okręgach szkolnych polegało na analizie zaspokojenia konkretnych poziomów tych potrzeb, np. fizjologicznych (pościłki w szkołach, dowóz, odzież itd.), bezpieczeństwa (ćwiczenia przeciwpożarowe, informowanie o nadużyciach, zawiadamianie rodziców o nieobecnościach itd.), miłości i przynależności (dbałość o dzieci, porady, grupy przyjacielskie itd.), poczucia własnej wartości i samorealizacji (wystawy uczniów, rozwój indywidualnych zainteresowań, nagrody itd.) (Cox, 2013, s. 362). Nauczyciel musi zrezygnować ze swej autorytarnej roli na rzecz osoby twórczej, spontanicznej i wspierającej. Tylko bowiem ktoś, kto sam jest twórczy i samorealizuje się, może rozwijać kreatywność u swoich uczniów. Zdolności twórcze każdej jednostki są nieskończone, tak jak

i potencjalne możliwości samorozwoju. Maslow zwracał też uwagę na powiązanie wychowania z problematyką wartości, co w znacznym stopniu zbliża go do koncepcji będącej przedmiotem jednego z kolejnych rozdziałów. Edukacja pozbawiona wymiaru duchowego i celów wyznaczanych przez wartości traci sens oraz rację bytu. „Okazuje się, że wychowanie nie może być, jak sobie tego życzą niektórzy, czysto technicznym ćwiczeniem, zręcznością pozbawioną wartości i celów” – pisze o dorobku Maslowa Małgorzata Derc (Derc, 1996, s. 54). Dodaje też, że twierdził on, iż największym problemem wychowawców jest niewiedza na temat zasadniczych wartości, w konsekwencji prowadząca do nieładu w całym społeczeństwie.

W polskim piśmiennictwie panoramę zagadnień związanych z obecnością psychologii humanistycznej w pedagogice prezentuje opracowanie pod redakcją Mieczysława Łobockiego (Łobocki, 1994). Autor we wstępie pisze: „W psychologii humanistycznej niemal każde z jej uogólnień może być podstawą wyjaśniania postępowania psychoterapeutycznego i zarazem pedagogicznego” (Łobocki, s. 12). Zamieszczone tam teksty wskazują na użyteczność założeń psychologii humanistycznej w kwestii lepszego rozumienia procesu wychowawczego. Tom otwiera studium Mieczysława Łobockiego omawiające pojmowanie przez psychologów humanistycznych wychowania i koniecznych w takim ujęciu celów oraz warunków służących skuteczności oddziaływań pedagogicznych (Łobocki, 1994, s. 13–24). Z kolei Bogusław Śliwerski prezentuje poglądy twórców i przedstawicieli antypedagogiki oraz ich postawę wobec pedagogiki, zarówno skrajnie kwestionującą naukę o wychowaniu, jak i umiarkowaną – na ogół zgodną z psychologią humanistyczną (Śliwerski, 1994, s. 25–34). W pracy Alicji Kargulowej odnajdujemy refleksję na temat empatii, z uwzględnieniem różnych dyscyplin: psychologii humanistycznej, socjologii kultury, antropologii oraz pedagogiki (Kargulowa, 1994, s. 35–43). Leon Niebrzydowski koncentruje się z kolei na pojęciu *self-esteem* jako poczuciu swojej wartości, godności i wiary we własne możliwości (Niebrzydowski, 1994). Tekst Bogumiły Stokłosa skupia się na paraleli między humanistycznym procesem wychowania a podejściem personalistycznym, wyrażającym się w pojęciu osoby (Stokłosa, 1994, s. 52–58). Krystyna Kwaśniewska zwraca uwagę na samowychowanie i jego znaczenie dla aktualizacji siebie jako jednostki (Kwaśniewska, 1994, 59–62). Józef Górniewicz i Janusz Żuchowski ukazują natomiast związek między szeroko ujmowanym procesem wychowania a pojęciem samorealizacji (Górniewicz, Żuchowski, 1994, s. 63–69). I wreszcie Dariusz Śmierzyński zajmuje się problematyką animacji kulturowej i środowiskowej w perspektywie psychologii humanistycznej (Śmierzyński, 1994, s. 70–75). Tyle znajdujemy w pierwszej części tego opracowania. Druga zaś w większym jeszcze stopniu skupia się na związkach psychologii humanistycznej z problematyką wychowania. Koncentruje się na podstawach praktyki pedagogicznej (Janowska, 1994, s. 79–88), rozwijaniu wrażliwości nauczycieli na problemy wychowawcze (Chomczyńska-Miliszkievicz, 1994, s. 89–95), od-

działaniach twórczych i terapeutycznych w kształceniu nauczycieli (Lewandowska, 1994, s. 96–102), problematyce podmiotowości w kształceniu nauczycieli (Kubiak-Jurecka, 1994, s. 103–108), obecności psychologii humanistycznej w systemie wychowawczym Janusza Korczaka (Śnieżek, 1994, s. 116–121), obecności zasad psychologii humanistycznej w resocjalizacji (Węgliński, 1994, s. 122–132) i socjoterapii (Ciszkowski, 1994, s. 133–137). Szerokie spektrum zagadnień obecnych w przywołanym tu tomie ukazuje stopień zainteresowania polskich pedagogów psychologią humanistyczną i jej licznymi zastosowaniami w procesie wychowawczym. W konkluzji Mieczysław Łobocki pisze: „Pomimo wielu kontrowersji, jakie wywołują założenia psychologii humanistycznej i zrzućców stawianych przez jej oponentów, są one ze wszech miar godne, aby nie tylko się z nimi zapoznać, lecz także z ich pomocą poddać krytycznej refleksji wiedzę o wychowaniu, znajdującą swe uzasadnienie szczególnie w teoriach behawiorystycznych” (Łobocki, 1994a, s. 142).

Innym interesującym obszarem aplikacji psychologii humanistycznej jest pedeutologia. Cel, jaki postawiła sobie w swojej pracy Janina Janowska, sprowadził się do pomocy studentom kierunków pedagogicznych oraz pracującym już zawodowo nauczycielom we właściwym rozumieniu celów wychowania i konstruktywnych procesów interakcyjnych doskonalących ich umiejętności psychopedagogiczne (Janowska, 2000). Za kluczowe pojęcie odnoszące się do pracy pedagogicznej autorka uznała samoaktualizację. Przywołując dorobek A.H. Masłowa (2013), tendencję do samoaktualizacji ujmuje w szereg cech charakteryzujących osoby aktywne samowychowawczo i samoaktualizujące się. Są następujące cechy: 1. właściwa lokalizacja siebie w czasie; 2. akceptacja siebie i innych; 2. stawianie na rzeczywistość; 4. nastawienie na zadania, a nie obronne nastawienie na siebie; 5. kierowanie sobą od wewnątrz (wewnątrzsterowność), a nie konformizm z przystępowaniem do każdego, nawet niekorzystnego, układu; 6. potrzeba odosobnienia, samotności; 7. ciągła świeżość ocen; 8. zdolność do przeżyć ekstatycznych, a nawet mistycznych, wiązanie emocji z tym, co poznajemy wokół nas, w czym uczestniczymy, oraz z tym, co próbujemy robić; 9. demokratyczna struktura charakteru; 10. otwartość na kontakt emocjonalny i poczucie wspólnoty z innymi ludźmi; 11. stawianie sobie celów i dobieranie środków do ich realizacji, zamiast biernego poddania się temu, co niesie samo życie; 12. filozoficzne, niezłośliwe poczucie humoru; 13. twórczość – rozumiana nie tylko jako wynik konkretnej działalności, ale jako twórcza osobowość; 14. zdolność do przezwyciężania dychotomii (Janowska, 2000, s. 20–26). Powyższa lista powinna, zdaniem autorki, być rozwijana u studentów pedagogiki i nauczycieli poprzez trening interpersonalny, jako metodę stymulacji procesów samoaktualizacji (Janowska, 2000, s. 101–117). W celu weryfikacji wymienionych właściwości Janowska podjęła badania eksperymentalne na Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, służące stwierdzeniu wpływu ćwiczeń interpersonalnych na poziom samoakceptacji studentów (Janowska, 2000, s. 119–174). Wyniki tych ba-

dań okazały się wielce zadowalające. Stwierdzono szereg istotnych zmian w zakresie cech osobowości osób badanych, ważnych dla aktywności samowychowawczej (np. wzrost stopnia autonomii, nieobronnego nastawienia na realizację zadań, otwartości w kontaktach emocjonalnych z innymi, obniżenie poziomu egocentryzmu czy skłonności do przedstawiania siebie w lepszym świetle niż jest to w rzeczywistości i wiele innych). Ocena treningu przez studentów była bardzo pozytywna, a autorka w konkluzji stwierdziła jednoznacznie: „Trening interpersonalny jest efektywną metodą intensyfikacji procesu samoaktualizacji” (Janowska, 2000, s. 151).

Podejście humanistyczne znalazło też odzwierciedlenie w krytyce dotychczasowych, programów nauczania, opartych jakże często na koncepcjach behawioralnych, które zadaniem rzeczników tego nurtu są zbyt technokratyczne i nadmiernie sztywne. Dążąc do naukowości i racjonalności, gubią indywidualne i społeczne aspekty uczenia się, ignorują stronę artystyczną, fizyczną oraz kulturową nauczania. Rzadko odnaleźć można tendencję do samorefleksji i samorealizacji uczniów, ponadto pomija się w nich psychospołeczne wątki życia wspólnotowego szkoły (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 27).

Psychologia humanistyczna znalazła swoje odzwierciedlenie i krytyczny komentarz w publikacji Joanny Danilewskiej „Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła «romantycznej utopii» na usługach szkoły w teorii i praktyce” (Danilewska, 2004, s. 199–211). W swoim tekście z jednej strony podkreśla wartość i wkład wielkich twórców tego kierunku w refleksję o szkole i jej funkcjonowaniu, z drugiej zaś przestrzega przed popadaniem w dogmatyzm i ortodoksję realizatorów wizji szkoły zgodnej z przesłaniem edukacji humanistycznej. W syntetyczny i klarowny sposób przytacza dorobek A. Masłowa, G. Murphy’ego, C. Rogersa, czy B. Nevilla, odniesiony do teorii i ujawniającej się praktyki szeregu szkół, szczególnie placówek społecznych (np. zrzeszonych w STO – Społecznym Towarzystwie Oświatowym). Jednocześnie zwraca uwagę na istniejące zagrożenia: „Przestrzec jednak należy, szczególnie młodych pedagogów, przed «zauroczeniem» możliwościami, jakie wydaje się podsuwać psychologia humanistyczna, by nie popadali w dogmatyzm, ortodoksję, nową szkolną utopię – *primus non nocere* (Danilewska, 2004, s. 211).

Reasumując, trzeba zauważyć, że choć psychologia humanistyczna nie proponowała systematycznej i spójnej koncepcji nauczania i uczenia się, to wywarła znaczący wpływ na całą pedagogikę. Skoncentrowała się bardziej na warunkach, które sprzyjają tym procesom edukacyjnym, niż stworzyła spójny system nauczania-uczenia się. Najważniejsze stało się stworzenie takich relacji między nauczycielem i uczniem, w których ten drugi ma poczucie bezpieczeństwa oraz jest zachęcany do własnej aktywności w zdobywaniu wiedzy. Atmosfera panująca w klasie ma sprzyjać temu, aby wszyscy czuli się dobrze. Nauczyciel ma raczej ułatwiać uczenie się, niż być wyłącznym dostarczycielem wiedzy i trenerem nowych umiejętności. Podejście humanistyczne nauczycieli i wychowaw-

ców do uczniów ma być nacechowane odpowiedzialnością oraz uznaniem podmiotowości, a także autonomii obu stron owego procesu. Tego rodzaju stanowisko zakłada poszanowanie godności i wartości każdej z tych osób. Liczenie się z ich potrzebami, szacunek wobec nich, uznanie dążenia do samorealizacji. Dzieciom i młodzieży pozostawia się szeroki zakres swobód, z możliwością określania własnych celów i preferencji. Unika się tu autokratycznego stylu sprawowania władzy i narzucania niejednokrotnie pozornych autorytetów. Uczniowie nie są traktowani instrumentalnie, a opiekunowie stają się bardziej animatorami, doradcami i wspomnianymi już facylitatorami niż formalnymi nadzorcami wymuszającymi posłuch oraz bezrefleksyjne podporządkowanie. Można jeszcze w tym miejscu dodać, że za jedno z podstawowych założeń pedagogiki humanistycznej uważa się prymat praktyki nad teorią (Krüger, 2005, s. 23), co znajduje swoje odzwierciedlenie oraz potwierdzenie w edukacyjnej analizie transakcyjnej.

Analiza transakcyjna a psychologia humanistyczna

Związki analizy transakcyjnej z nurtem humanistycznej terapii są wielorakie i nie budzą wątpliwości. W licznych opracowaniach AT uważa się wręcz za jedną z odmian psychologii i psychoterapii humanistycznej. We wstępie do polskiego wydania książki Rüdigera Rogolla „Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej” (Rogoll, 2013) Antoni Tomkiewicz zauważa obecność psychologii humanistycznej w kierunkach inspirujących powstanie analizy transakcyjnej. Pisze:

Analiza transakcyjna opiera się na założeniach zaczerpniętych z innych teorii psychologicznych – psychoanalizy, psychologii behawioralnej i psychologii humanistycznej, inspirowanych jednak według zasad charakterystycznych dla tego nowego kierunku psychologii. Analiza transakcyjna nie jest połączeniem różnych kierunków psychologicznych, lecz teorią osobowości wyraźnie nastawioną na praktykę (terapię, poradnictwo, wychowanie, samowychowanie itp.) (Tomkiewicz, 2013, s. 7).

Nie sposób nie zauważyć już na samym początku, że zarówno analiza transakcyjna, jak i poszczególne szkoły czy metody psychoterapii humanistycznej powstały w tym samym okresie historycznym. Były to lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte ubiegłego wieku, a więc okres następujący po drugiej wojnie światowej. Czas ten charakteryzuje się powstaniem w wielu krajach, szczególnie w środowiskach akademickich, licznych ruchów kontestacyjnych. Ślady myślenia i działania tamtej epoki, która nastąpiła po ogromnej traumie niedawnej wojny i doprowadziła do podważenia wartości systemowych i tworzenia się kontrkultury, można bez trudu dostrzec w obu omawianych kierunkach. Analiza transakcyjna powstała na fali krytyki wobec tradycyjnej psychiatrii, która – zdaniem Thomasa A. Harrisa – przypomina ślepego człowieka, poszukującego w ciemnym pokoju czarnego kota, którego tam wcale nie ma. Czasopisma i instytucje zajmujące się

chorobami psychicznymi głoszą, że leczenie psychiatryczne jest dobre, ale czym jest i jakie są jego osiągnięcia, nikt nie potrafi wyjaśnić (Harris, 1987, s. 7).

Dość utopijnie oczekiwano, że AT zmieni wszystko. Stanie się efektywną metodą leczenia osób szukających pomocy psychologicznej. Przywróci nadzieję tym wszystkim pacjentom, którzy utracili ją w stosunku do dotychczasowych podejść psychiatrycznych i psychoterapeutycznych. Postawi pacjenta wobec faktu, że sam jest odpowiedzialny za kształt swojego przyszłego życia, bez względu na to, co działo się wcześniej. Nieprzejeżdżana krytyka dotychczasowych metod leczenia, w tym również psychoanalizy, sytuuje analizę transakcyjną w nurcie kontestującym, charakterystycznym dla psychologii humanistycznej tamtej epoki. I choć trudno uznać AT za kierunek jednoznacznie wpisujący się w kolejną ze szkół psychologii humanistycznej, to godzi się ten fakt odnotować. Tym bardziej, że w niektórych klasyfikacjach systemów i kierunków psychoterapeutycznych tak właśnie się czyni. Często przywoływane podstawy filozoficzne i antropologiczne AT pokazują wspólne założenia tego rodzaju myślenia o kondycji i naturze ludzkiej. Analiza transakcyjna zaczyna zazwyczaj każdy swój manifest ideowy od stwierdzenia, że ludzie są OK, co oznacza, że zasługują na bezwarunkową akceptację i szacunek, w czym nie różni się zasadniczo od przeświadczeń, które towarzyszą terapii skoncentrowanej na osobie. Podobnie dzieje się, gdy analiza transakcyjna w dalszych założeniach uznaje prawo jednostki do myślenia, autonomii czy odpowiedzialności za podejmowane o sobie decyzje, wraz z prawem do zmiany dokonywanych wyborów.

Na obszernej liście wyodrębnionych przez C. Rogersa cech sprzyjających samourzeczywistnieniu się jednostki znajdują się takie, które w znacznym stopniu korespondują z przesłaniem analizy transakcyjnej. Odnajdujemy tu zarówno otwartość na świat, autentyczność wyrażającą się odpowiednim sposobem komunikacji z innymi, pragnienie intymności, dążenie do integralności, czy poszukiwanie znaczenia dla własnego życia (Rogers, 2002, s. 360–363). Podobnie rzecz ma się z przywiązywaniem dużej wagi do interakcji międzyludzkich wyrażających się poprzez określone stany Ja, czy z dialogiczną relacją Ja–Ty, będącą fundamentem postaw egzystencjalnych w analizie transakcyjnej. Relacja między terapeutą a klientem jest równoważna, przy czym w wypadku AT odpowiedzialność za jej przebieg w większym stopniu spoczywa na terapeutce. W jednej i drugiej koncepcji ważne miejsce zajmuje terapia grupowa, podejmowanie się leczenia wielu problemów i zaburzeń psychicznych oraz koncentrowanie się na osobach chętnych i zmotywowanych do zmiany własnych zachowań. Osoba klienta jest w jednym i drugim przypadku główną determinantą celów terapii.

Kierunki psychoterapii humanistycznej, podobnie jak analizy transakcyjnej, przywiązują dużą wagę do autonomii jednostki. Co na ten temat pisze E. Berne w jednej ze swoich pierwszych książek? „Szczególnie bliski jest AT problem autonomii, dotyczy problemu wpływu rodzicielskiego, rozpatrywany jest jako (osłabienie) kontaminacja Dorosłego przez Rodzica. Integralność z kolei zależy

od sprawnego przetwarzania danych i wewnętrznego dialogu nieskontaminowanego Dorosłego. Stąd wzmocnienie Dorosłego sprzyja integralności. Pacjent AT ćwiczy wgląd w Dorosłego i kontroluje „używanie” Dziecka tylko w odpowiednich okolicznościach. Czas na kreatywność przychodzi po świadomym zdyscyplinowaniu (dzięki Dorosłemu) swych doświadczeń i związków z ludźmi” (Berne, 1966, s. 305).

Między analizą transakcyjną a podejściem humanistycznym pojawiają się jednak różnice i odmienności. Stanie się to dla nas zrozumiałe, wówczas gdy zapoznamy się z krytycznymi oraz bezdyskusyjnymi poglądami przedstawicieli terapii zorientowanej na osobę, dotyczącymi łączenia ich koncepcji z innymi kierunkami. Dave Mearns i Brian Thorne nie pozostawiają w tym wypadku złudzeń. W ich przekonaniu terapia skoncentrowana na osobie wiąże się z kardynalnymi założeniami: procesem aktualizacji wewnętrznych zasobów człowieka, wiarą w najważniejsze znaczenie warunków koniecznych i wystarczających w terapii, w sensowność niedyrektywnej postawy terapeuty oraz wyrzeczenie się roli eksperta w odniesieniu do życia i doświadczeń klienta. Te najważniejsze postulaty – w naszym mniemaniu – wykluczają łączenie terapii skoncentrowanej na osobie z innymi formami terapii, które opierają się na innych (czasem przeciwnych) założeniach (Mearns, Thorne, 2010, s. 210). A zatem wykluczają proste i niebudzące wątpliwości połączenie obu tych koncepcji w jedną całość i uznawanie, iż AT stanowi zwykłą część psychologii humanistycznej. Nie da się ukryć, że różnice są tu widoczne, a wyrażają się przede wszystkim usytuowaniem terapeuty w relacji do klienta. W terapii zorientowanej na osobę to klient jest ekspertem względem swoich problemów i akceptacja siebie może mu przynieść tylko korzyści. Natomiast analiza transakcyjna zakłada bardziej dyrektywną pozycję terapeuty, który ma m.in. pomóc klientowi w optymalnych relacjach z otoczeniem, dostarczeniu informacji oraz uświadomieniu, w jakim stopniu jego przeszłe doświadczenia z dzieciństwa i młodości wpływają na aktualną sytuację życiową. Bez wątplenia to, co różni AT od terapii skoncentrowanej na osobie, wyraża się w większym ukierunkowaniu klienta na lepsze i bardziej świadome rozwiązania jego problemów życiowych. Pierwsza koncepcja zakłada, że uleczenie nastąpi niejako samorzutnie, unika interpretacji sięgającej w przeszłość. Wystarczy, że spełnione zostaną fundamentalne podstawy kontaktu (akceptacja, autentyczność i empatia), jako warunki konieczne i wystarczające. Cel i ostateczne rozwiązania nie są tu określone. Koncepcja Berne’a, nie negując znaczenia dobrych relacji między podmiotami terapii, uważa je za warunki pożądane, a nie wystarczające. Stara się dostarczyć klientowi pewnych prostych modeli, które jako swoiście rozumiane „narzędzia” mogą służyć poprawie funkcjonowania osoby zgłaszającej się po pomoc. Cel terapii jest określony i zdefiniowany poprzez kontrakt. W rozwiązaniach PCA relacja między klientem a doradcą jest najważniejszym aspektem powodzenia terapii, gdy natomiast w AT sukces terapii zależy od dobrej diagnozy oraz zastosowania szeregu pomocniczych i specyficznych technik. Oba

pojęcia różni też stosunek do autonomii jednostki. Dla Rogersa i Masłowa autonomia osoby jest niekwestionowanym centralnym pojęciem ich teorii. Berne twierdzi natomiast, że autonomię można osiągnąć wtedy, gdy komuś uda się, podejmując analizę przeszłości, zidentyfikować swój skrypt życiowy i dokonać jego zmiany. W przeciwnym razie można żyć w iluzji własnej autonomii.

Różnice są też dostrzegalne w odniesieniu do edukacyjnych aspektów analizy transakcyjnej. Dorobek pedagogiki humanistycznej Hubert Hannoun opatrzył mianem „pedagogiki pajdocentrycznej” (fr. *pedagogie de la sujeton*) (za: Kościelniak, 2004, s. 23). Trudno się z tym nie zgodzić, przy czym należy jednocześnie zauważyć, że ten rodzaj pedagogiki nierozłącznie związany jest z identyfikacją systemu edukacji z transakcyjnym stanem Ja-Dziecko. Kłóci się to z przesłaniem edukacyjnej analizy transakcyjnej, która podkreśla rolę i znaczenie w procesie nauczania i wychowania wszystkich pozostałych stanów Ja składających się na zintegrowaną osobowość (Jagięła, 2013, s. 119–139). O ile zatem kontynuatorzy dorobku C. Rogersa odżegnują się jednoznacznie od związków z innymi kierunkami terapii, w tym zapewne także z AT, to już inny nurt humanistyczny, jakim jest terapia Gestalt Fritza Perlsa, a o jakim będzie mowa w kolejnej części, wyraźnie nawiązuje do analizy transakcyjnej.

Bibliografia

- Brühlmeier, A. (b.r.w.). *Edukacja humanistyczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bugental, J.F.T. (1978). W poszukiwaniu autentyczności. W: K. Jankowski (red.). *Przełom w psychologii* (s. 325–340). Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Chomczyńska-Miliszkievicz, M. (1994). Rozwijanie wrażliwości nauczycieli na problemy wychowawcze. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 89–95). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ciszkowski, W. (1994). Socjoterapia terenem współdziałania pedagogów i psychologów. W: M. Łobocki (red.). *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 133–137). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Cox, R. (2013). Posłowie. Bogaty plon Abrahama Masłowa. W: A. Maslow, *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Danilewska, J. (2004). Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła „romantycznej utopii” na usługach szkoły w teorii i praktyce. W: S. Palka (red.). *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* (s. 199–211). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dauber, H. (1997). *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Derc, K. (1996). *Doświadczenie i twórczość w koncepcji Abrahama H. Maslowa*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Drozdowski, P. (2013). Psychoterapia nie jest leczeniem z życia. W: M. Wereszka (red.), *Psychoterapia to jest moja partia polityczna*. Kraków: Wydawnictwo Różnica.
- Flager, R. (2013). Wpływ Abrahama Maslowa. W: A. Maslow, *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Górniewicz, J., Żuchowski, J. (1994). Samorealizacja i wychowanie z inspiracji filozofii i psychologii humanistycznej. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 63–69). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gombrowicz, W. (1988). *Dziennik 1953–1956*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Greenberg, L.S., Safran J.D. (1989). Emotion in psychotherapy. *American Psychologist*, 44, 19–29.
- Grochulska, J. (1998). Autokreacja nauczyciela w pedagogice Carla Rogersa. W: S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, k. II. Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Harris, T.A. (1987). *W zgodzie z tobą i z sobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Jagiela, J. (2013). Integracja osobowości jako wartość edukacyjna. Perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej. W: A. Gofron, K. Motyl (red.), *Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad – konstruowanie przedmiotu* (s. 119–139). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Janowska, J. (1995). Podejście Gestalt w rozwijaniu umiejętności psychopedagogicznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 8, 35–48.
- Janowska, J. (2000). *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jankowski, K. (red.). (1976a). *Psychologia w działaniu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jankowski, K. (1976b). *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jankowski, K. (1978a). *Przełom w psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Jankowski, K. (1978b). *Mój Śambhala*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Jankowski, K. (1980). Analiza transakcyjna. W: H. Wardaszko-Łyskowska (red.), *Terapia grupowa w psychiatrii* (s. 193–208). Warszawa: PZWL.
- Jankowski, K. (2003). *Hipisi. W poszukiwaniu ziemi obiecanej*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Jaraczewska, J.M., Adamczyk-Zientara, M. (red.). (2015). *Dialog Motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.

- Kargulowa, A. (1994). Granice empatii w perspektywie nauk humanistycznych. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 35–43). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kościelniak, M. (2004). *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krüger, H.H. (2005). *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kubiak-Jurecka, E. (1994). Podmiotowość jako problem pedagogiczny w aspekcie kształcenia nauczycieli. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 103–108). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwaśniewska, K. (1994). Aktywność samowychowawcza jako warunek rozwoju osobowości w psychologii humanistycznej. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 59–62). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwiatkowska, G.E. (1995). Samorealizacja jako kategoria psychologiczno-pedagogiczna, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 8, 5–21.
- Lewandowska, K. (1994). Oddziaływania twórcze i terapeutyczne w kształceniu nauczycieli. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 96–102). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Łobocki, M. (red.). (1994). *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Maslow, A.H. (2013). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mearns, D., Thorne, B. (2010). *Terapia skoncentrowana na osobie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Miller, W.R., Rollnick, S. (2010). *Wywiad motywacyjny. Jak przygotować ludzi do zmiany*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Leksykon PWN. Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nelicki, A. (1999). „Organizmiczna” koncepcja Abrahama H. Masłowa. W: A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości* (s. 159–175). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Niebrzydowski, L. (1976). *O poznaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Obuchowski, K. (2015). Dramat Zygmunta Freuda, czyli o tym, że czasem nie-dobrze mieć rację. W: K. Obuchowski (red.), *Wokół psychologii osobowości. Perspektywa kliniczna i humanistyczna*. Poznań: Polskie Towarzystwo Przyjaciół Nauki. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

- Orczyk, A. (2008). *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1999). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Palak, Z. (1995). Samoakceptacja jako jeden z czynników warunkujących funkcjonowanie jednostki. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 8, 23–32.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell and Howell Company.
- Rogers, C.R. (1991). *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław: „The-saurus – Press”, Juniorzy Gospodarki.
- Rogers, C.R. (2002). *Sposób bycia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Rogoll, C.R. (2013). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rosińska, Z., Matuszewicz, Cz. (1982). *Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Sołowiej, J. (1988). *Koncepcja kształcenia C. Rogersa i E.P. Torrance'a*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Stokłosa, B. (1994). Struktura osoby jako podstawa oddziaływań wychowawczych. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 52–58). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szasz, T. (1978). Mit choroby psychicznej. W: K. Jankowski (red.), *Przełom w psychologii* (s. 225–240). Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Śliwerski, B. (1994). Antypedagogika a psychologia humanistyczna. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 25–34). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Śliwerski, B. (2004). *Pedagogika Gestalt*. W: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śmierzyński, D. (1994). Animacja środowiska kulturalno-wychowawczego w świetle pedagogiki społecznej, psychologii humanistycznej i pedagogiki twórczej aktywności. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 70–75). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Śnieżek, J. (1994). Idee psychologii humanistycznej w systemie wychowawczym Janusza Korczaka. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 116–121). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tomkiewicz, A. (2013). *Wprowadzenie do wydania polskiego*. W: R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Węgliński, A. (1994). Zasady psychologii humanistycznej a wychowanie resocjalizujące. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 122–132). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Psychopedagogy of self-fulfilment and autonomy: on the links between humanistic concepts and educational transactional analysis (part 4)

Summary

The article offers an outline of humanistic psychology and therapy, its leading representatives and the way it is used in Polish theory and practice. It also shows the links between these concepts and transactional analysis.

Keywords: humanistic psychology, self-realization and self-acceptance, humanistic therapy, humanistic psychology in Poland, humanistic pedagogy, transactional analysis.