

Anna PIERZCHAŁA

## Edukacyjna analiza transakcyjna a inne nurty pedagogiczne wyrosłe na gruncie koncepcji psychoterapeutycznych

### Summary

Transactional analysis is not the first case of trying to use the assumptions of a psychotherapeutic conception on the educational ground. The article presents the main theses of educational transactional analysis in relation to other psychotherapy-inspired schools – psychoanalytic pedagogy and pedagogy based on the assumptions of existential-humanistic approach.

Analiza transakcyjna (AT) powstała jako koncepcja psychoterapeutyczna pod koniec lat 50. XX wieku<sup>1</sup>. Szybko jednak zaczęto przenosić jej założenia na grunt działalności pedagogicznej, znajdując możliwości wykorzystania zarówno w obszarze dydaktyki, jak i wychowania. Wartość tych zabiegów została potwierdzona poprzez wydzielenie w obszarze AT nurtu edukacyjnego – w 1982 roku International Transactional Analysis Association (ITAA) oraz European Association for Transactional Analysis (EATA) zgodziły się przyznawać certyfikaty z zakresu **edukacyjnej analizy transakcyjnej**, oficjalnie uznając wartość koncepcji dla wychowania (zob. Emmerton, Newton, 2004, s. 286). Analiza transakcyjna nie była oczywiście pierwszą szkołą psychoterapeutyczną, w przypadku której doceniono wartość założeń powstałych na jej gruncie dla działań w obszarze pedagogiki. Poszukiwania takich możliwości czynione są już od dawna, a **jakość podejścia integrującego koncepcje psychoterapeutyczne z pedagogicznymi** wyraża się między innymi poprzez zwiększenie potencja-

---

<sup>1</sup> W 1957 roku E. Berne po raz pierwszy zaprezentował ramy swojej koncepcji, występując przed Amerykańskim Towarzystwem Psychoterapii Grupowej z tekstem *Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy* (Stewart, Joines, 2009, s. 284).

lu uczniów w zakresie rozwoju i samorealizacji, pełniejszym i bardziej samodzielny decydowaniu o własnym życiu, zgodnie z indywidualnymi oczekiwaniami i potrzebami. Akcentowana jest także doniosła rola psychoterapii w utrzymywaniu i przywracaniu zdrowia psychicznego ucznia, rozumianego jako: umiejętność panowania i wpływania na otoczenie, przeciwstawiania się jego presji, zachowanie funkcji psychicznych i homeostazy (równowagi psychicznej) oraz zdolności do pracy, nauki i zabawy (W. Sikorski, 1998).

W związku z rosnącym znaczeniem tych czynników we współczesnym podejściu do wychowania pojawiają się nawet głosy postulujące pełną integrację tych dwóch obszarów działalności – wychowania i psychoterapii (zob. Olkers, Lehmann; za: Muszyński, 2000). Stanowisko to nie wydaje się jednak uzasadnione, gdyż cele, zadania oraz sposoby działania pedagogiki i psychoterapii są jednak odmienne i nie dają się w pełni utożsamić. H. Muszyński zauważa, iż pomimo tego, że coraz więcej problemów natury psychologicznej dzieci i młodzieży pomagają rozwiązywać psychoterapeuci – „Nader często tam, gdzie jeszcze do niedawna miał określoną rolę do spełnienia wychowawca, a więc najczęściej rodzic lub nauczyciel, obecnie widzi się miejsce wyłącznie dla interwencji psychoterapeutycznej” (Muszyński, 2000, s. 27) – niemożliwym jest zastąpienie jednego obszaru działalności drugim, gdyż „wychowanie jest zmienianiem czegoś w jednostce ze względu na ludzi, psychoterapia natomiast dokonywaniem takich zmian w jednostce wyłącznie ze względu na nią samą. Wychowanie przebiega według wyboru, jakiego dokonuje wychowawca, psychoterapia według wyboru, jakiego dokonał ‘klient’” (Muszyński, 2000, s. 38). Podobne stanowisko, rozróżniające psychologię (która jest przecież podstawą psychoterapii) i pedagogikę, prezentuje W. Herzog, twierdząc, iż są one dwiema niezależnymi dziedzinami nauki, które jednak powinny się wzajemnie wspierać (Herzog, 2006, s. 7). Trafnie różnicę pomiędzy psychologią i pedagogiką nakreśliła E. Meumann, uczeń W. Wundta, ojca współczesnej psychologii, wskazując, iż pomimo tego, że przedmiot badań pedagoga i psychologa może być tożsamy, to jednak „pedagog nie pyta ze swojego stanowiska (jak psycholog): Jak wygląda umysł dziecka i co się w nim dokonuje? – lecz: Jak młodzieńczy umysł jest ukształtowany i jak powinniśmy się z nim obchodzić, aby osiągnąć swój cel pedagogiczny?” (Meumann, 1911; cyt. za: Herzog, 2006, s. 43–44). Podkreśla więc tym samym możliwość wykorzystywania wspólnego po części dorobku obu dziedzin nauki dla usprawnienia efektywnej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Wychodząc od powyższych rozważań, warto przyjrzeć się temu, **w jaki sposób próbowano do tej pory wykorzystywać założenia psychoterapeutyczne powstałe na gruncie różnych podejść, w tym analizy transakcyjnej, w obszarze działań pedagogiki.** Ten krótki przegląd rozpocząć należy oczywiście od wielkiej i najstarszej szkoły psychoterapii, jaką jest **psychoanaliza.** Warunko-

wane jest to nie tylko datą powstania tej teorii, ale także bliskim związkiem łączącym ją z analizą transakcyjną. E. Berne z wykształcenia był psychoanalitykiem (choć sam definiował siebie raczej jako freudystę, a nie psychoanalityka) i niezaprzeczalnie czerpał z tej teorii, tworząc własną koncepcję. Związki analizy transakcyjnej z psychoanalizą są tak istotne, iż czasami AT bywa uznawana za jeden z nurtów psychoanalitycznych i wymieniana w tym samym szeregu co koncepcje C. Junga, A. Adlera, O. Ranka, H. Murraya, czy S. Tomkinsa (zob. McWilliams, 2009, s. 61). Choć należy także przyznać, że – paradoksalnie – od samego początku swego istnienia analiza transakcyjna bywa także krytykowana za swoją „antypschoanalityczność” (zob. Giovacchini, 1967, s. 7–29). Trudno jednak zaprzeczyć temu, że związek AT z psychoanalizą jest silny. Jakość i rodzaj odwołań E. Berne’a do teorii Z. Freuda są godne omówienia, jednak przekraczają ramy niniejszego opracowania. Zaciekawionego czytelnika warto jednak odesłać choćby do publikacji I. Stewarta, gdzie kwestie te są szczegółowo omawiane i dyskutowane (Stewart, 1992, s. 105–113 i nn.). Poniżej natomiast zostanie nakreślony (z konieczności w dość ogólny sposób) wkład psychoanalizy w nauki o nauczaniu i wychowaniu.

**Zygmunt Freud** jedynie ogólnie wskazał możliwości wykorzystywania swojej teorii w pedagogice, przyznając, że zaniedbał ten obszar działalności. Podkreślał jednak, że liczy, iż błąd ten będzie w przyszłości naprawiony, między innymi poprzez działalność jego córki i następczyni Anny Freud (z wykształcenia nauczycielki). Stwierdził również, że jego zdaniem, ważniejsze od analitycznego traktowania wychowanków jest gruntowne kształcenie nauczycieli, a także poddawanie ich w trakcie procesu przygotowania zawodowego psychoanalizie, co stanowiłoby środek profilaktyczny zaburzeń psychicznych (Freud, 1999, s. 162). Próby zasymilowania koncepcji Z. Freuda z wychowaniem podejmowane były między innymi przez **F. Mesmera**, **S. Halla**, **E. Cleparède’a**, **J. Pigeta**, **P. Boveta**. W 1929 roku we Frankfurcie powstał **Instytut Psychoanalityczny**, w którego programie ważne miejsce zajęła pedagogika oraz **Instytut Pedagogiki Psychoanalitycznej**, którego zadaniem stało się gruntowne kształcenie psychoanalityczne kandydatów na nauczycieli oraz nauczycieli praktykujących (zob. Węc, 2007, s. 87).

Swój złoty wiek pedagogika psychoanalityczna przechodziła w pierwszej połowie XX wieku, głównie w latach 20. i 30. Wielu autorów postulowało wtedy wykorzystywanie podstaw psychoanalizy do konstruowania i aktualizowania metod wychowawczych. Wśród najbardziej znanych i cenionych twórców tamtych czasów wymienić można choćby **G.H. Greena**, który analizował marzenia na jawie swoich wychowanków, ich zabawy, sny, skojarzenia, zainteresowania, pomyłki i zapomnienia. Wskazał także naczelny **cel wychowania** w nurcie psychoanalitycznym, twierdząc, że: „polega [on – przyp. A.P.] na tem, by poznać naturę najgłębszych instynktownych motywów postępowania dzieci i skierować

ich działanie z łożysk o kierunku egoistycznym do łożysk o kierunku altruistycznym” (Green, 1928, s. 67). Analizował także motywy wyboru pracy przez nauczycieli, doszukując się ich źródeł w niezaspokojonej potrzebie władzy. Wspomnieć wypada także **O. Pfistera** (1931), wedle którego najważniejsze dla pedagogiki były kwestie wypierania treści i wzruszeń moralnych, pojęcie „ideału ono” (*Es-Ideal*) i „ideału jaźni” (*Ich-Ideal*), a także rozróżnianie uwznioślenia i umoralnienia. Celem psychoanalizy ma być, jego zdaniem, usamodzielnienie i uwolnienie się od wpływu drugiego człowieka, a pedagogika wykorzystująca tylko świadomość może, co najwyżej, stłumić nieświadomość. O. Pfister stworzył pojęcie **pedanalizy**, która miała się zajmować rozwiązywaniem problemów „wad dziecięcych” i „spaczeń rozwojowych”. Natomiast **G. Coster** (1929) zajmowała się takimi m.in. kwestiami, jak obawa przed dorostaniem, *libido* i jego wpływ na powstawanie lęków dziecięcych. Stwierdziła także, iż nauczyciele narażeni są na pokusę nadużywania władzy, nawiązując tym samym do założeń wspomnianego już G.H. Greena. W tym znamienitym gronie warto także wspomnieć chociażby **P. Boveta** (1927), postulującego, by wychowanie prowadziło do sublimowania popędów dziecka, a także polskich autorów, jak **G. Bychowski** (1928) czy **L. Jekels** (1912). Biorąc pod uwagę, że niniejsze opracowanie ma ukazać grunt, na którym budowana jest edukacyjna analiza transakcyjna, warto podkreślić poglądy zwłaszcza tego ostatniego. K. Węc, analizując wpływ psychoanalizy na nauki o wychowaniu, charakteryzuje jego poglądy w następujący sposób: „Jekels zwraca uwagę na życzenia z lat dziecięcych, kompleksy dziecięce mające wpływ na jego późniejsze życie. Wyobrażenia dziecięce (jak niezniszczalne klisze), w zależności od tego jak zostaną ukształtowane, funkcjonują w doświadczeniu dorosłego człowieka, determinując jego sposób myślenia, odczuwania, działania czy zamiłowania” (Węc, 2007, s. 85). W sposób oczywisty słowa te mogą odwoływać się do założeń analizy transakcyjnej w obszarze skryptu życiowego.

Niebagatelna rola psychoanalizy dla rozwoju pedagogiki wyraża się między innymi poprzez fakt, iż to teoretycy i praktycy działający w obrębie tego nurtu jako pierwsi pokazali, że założenia powstałe na gruncie psychoterapeutycznym mogą być wykorzystywane i służyć pomocą praktykom wychowania. Wykorzystując założenia psychoterapeutyczne w działalności pedagogicznej, można wspierać wychowanka i powodować, iż jego rozwój przebiegać będzie bardziej optymalnie. Dzięki psychoanalizie zwrócono większą uwagę na predyspozycje ucznia, dostrzeżono jego psychikę, zrozumiano, że istnieje coś więcej niż to, co zewnętrznie obserwowalne, uznano istnienie nieświadomości człowieka. Część nauczycieli, przynajmniej ta, która spotkała się z założeniami psychoanalizy, rozumiała, że pewnych zachowań ucznia nie da się łatwo wytłumaczyć. Nie-subordynację nie zawsze da się zwalczyć zastrzaniem kar, a złe wyniki w nauce tłumaczyć lenistwem. Psychoanaliza dała możliwość innego, głębszego spojrzenia na dziecko i zrozumienia go. Dodatkowo twórcy tej teorii zwrócili uwagę na

nauczyciela – podkreślili znaczenie zrozumienia siebie samego, analizy własnej wychowawcy, dzięki czemu możliwe jest ustrzeżenie się przed nieświadomym wikłaniem ucznia we własne nierozwiązane wewnętrzne konflikty.

Jednak pomimo tych wielu niezaprzeczalnych zalet, psychoanaliza posiada także wady, o których warto w tym miejscu wspomnieć. Jedną z nich jest choćby fakt, że bez długotrwałego i gruntownego poznania założeń i terminologii stosowanej w obrębie nurtu przez wszystkie osoby zaangażowane w relację właściwie niemożliwe jest ich wykorzystanie. Jak było już wspomniane powyżej, znaczna część wyznawców jej pedagogicznego znaczenia postulowała przygotowanie psychoanalityczne każdego nauczyciela. To wymagałoby ukończenia przez każdego wychowawcę dodatkowej kilkuletniej szkoły i przejścia przez – często także wieloletnią – analizę własną, co wydaje się trudne do zrealizowania. Dodatkowo, każdy, kto spotkał się kiedykolwiek z psychoanalizą, wie, iż stosuje ona swoją specyficzną terminologię, właściwie niezrozumiałą dla kogoś niewykształconego psychoanalitycznie. Warto tu przyjrzeć się samej definicji psychoanalizy, która rozumiana jest jako metoda badania i/lub leczenia zaburzeń psychicznych, polegająca na uobecnieniu istniejących przeniesień w stosunku do ludzi z otoczenia i do analityka, które ujawniają się dzięki rozwijającej się regresji wywołanej neutralną, nienarzucającą, niekierującą pozycją psychoanalityka, oraz na stopniowym usuwaniu przeniesień, uświadamianiu idei i emocji nieświadomych, zmniejszaniu oporów – wyłącznie drogą interpretacji, klaryfikacji i konfrontacji (Grzesiuk, 2000, s. 19). Wymaga to wielokrotnego spotykania się pacjenta z terapeutą i głębokiego spoglądania w siebie, co jest trudne do realizacji w klasie szkolnej. Wydaje się, iż psychoanaliza, której specyfika pracy wymusza *de facto* relację w diadzie (terapeuta–pacjent), może mieć dość ograniczone zastosowanie w pracy z systemem, jakim jest klasa szkolna<sup>2</sup>. Może jednak z pewnością być wykorzystana pomocniczo – nauczyciel z przygotowaniem psychoanalitycznym z pewnością będzie posiadał narzędzia przydatne do wnikliwej obserwacji ucznia i zrozumienia go, a także do interpretacji własnych odczuć i zachowań.

Wydaje się, że psychoanaliza posiada jeszcze jedną istotną wadę – **zbyt mały nacisk kładą jej twórcy na dostrzeganie pozytywów swoich wychowanków**. Psychoanaliza, jako metoda leczenia zaburzeń, na nich właśnie się koncentruje, pomijając niejako pozytywny potencjał dziecka. Jej przedstawiciele za cel stawiają sobie redukcję obciążeń, które tkwią w psychice ludzkiej, poprzez rozwiązywanie nieświadomych konfliktów. Pomijają jednak niestety często zasoby,

<sup>2</sup> Podobne wątpliwości, co do zastosowania psychoanalizy w pracy z grupą, wyraża I. Namysłowska w kontekście psychoterapii rodzinnej. Zwraca ona uwagę na zróżnicowanie paradygmatów, z którymi można mieć do czynienia w kontakcie z rodziną jako całością, co jej zdaniem ogranicza zastosowanie koncepcji psychoanalitycznej, która jest skoncentrowana na jednostce (zob. Namysłowska, 1997, s. 47–48).

które tkwią w człowieku. W tym obszarze założenia edukacyjnej analizy transakcyjnej są zgoła przeciwne i zbliżają tę koncepcję do pedagogiki wyrosłej na gruncie **psychologii humanistycznej**, zarówno w wersji terapii zorientowanej na osobę (Rogers, Maslow i in.), jak i psychoterapii oraz pedagogiki Gestalt (F. Perls). Związek AT z koncepcjami humanistycznymi, zwłaszcza z Gestalt, potwierdzają także następcy E. Berne'a – „Wiele łączy AT z terapią Gestalt. Zarówno Eric Berne, jak i Frederick Perls będąc wyszkolonymi psychoanalitykami, odeszli od tej koncepcji. Ich dokonania zyskały największe znaczenie w Stanach Zjednoczonych w okresie powojennym. Obie szkoły, skupione głównie na pracy grupowej, nastawione są na przejrzystość i efektywność. Jednak akcenty rozłożone są nieco inaczej. O ile terapia Gestalt skupia się głównie na emocjonalnym zrozumieniu siebie przez klienta, to AT koncentruje się bardziej na stronie racjonalnej i intelektualnej” (James, Jongeward, 1994, s. 35). Biorąc pod uwagę, że założenia edukacji wyrosłej na gruncie psychologii humanistycznej mają ugruntowaną już tradycję, warto przyjrzeć się im i potraktować je jako preludeum rozważań nad założeniami edukacyjnej analizy transakcyjnej.

Podstawą nurtu humanistyczno-egzystencjalnego jest **dostrzeganie i akcentowanie wyjątkowości i indywidualności każdej jednostki**. Celem terapii, ale także wychowania, jest tutaj **ułatwienie i wzmocnienie indywidualnego rozwoju**. Mniej istotne są przystosowanie i adaptacja człowieka do otoczenia, w którym żyje, a wartość przypisuje się samorealizacji i urzeczywistnieniu indywidualnych wartości (Kratochvil, 2003, s. 100). Pedagogika humanistyczna, oparta na założeniach psychoterapii humanistyczno-egzystencjalnej, jest aktualnie najpopularniejszym i najbardziej znanym kierunkiem, szeroko opisywanym w literaturze przedmiotu. Posiada kilka odrębnych, choć zbieżnych znacząco pod względem poglądów, nurtów, jak np.: **pedagogika radykalnego humanizmu Ericha Fromma**<sup>3</sup>, **pedagogika niedyrektywna Carla Rogersa**, **pedagogika antyautorytarna Thomasa Gordona** czy **Aleksandra Sutherlanda Neilla**, **pedagogika serca Marii Łopatkowej**, **pedagogika humanistyczna Bogdana Suchodolskiego** czy **Ireny Wojnar**, **pedagogika fenomenologiczna Stanisława Rucińskiego**, **pedagogika personalno-egzystencjalna księdza Janusza Tarnowskiego** czy **pedagogika dialogu Martina Bubera** (Śliwerski, 1996). Z myśli humanistycznej wyrosła oczywiście także wspomniana wyżej **pedagogika Gestalt**.

Pedagogika humanistyczna jest z założenia **pedagogiką personalistyczną**. Nazwa personalizm (łac. *persona* – osoba) dotyczy tych wszystkich prądów i nurtów w teoriach edukacyjnych, które jednocześnie opowiadają się za **auto-**

<sup>3</sup> E. Fromm czasami określany jest jako przedstawiciel nurtu psychoanalitycznego, a dokładniej jego modyfikacji – psychoterapii dynamicznej [zob. np.: L. Grzesiuk (red.), (2000), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, PWN, Warszawa, s. 15], lub do wywodzącego się z psychoanalizy nurtu psychoanalizy kulturowej, będącej znów prekursorką psychoterapii dynamicznej (Kratochvil, 2003, s. 48).

**nomią** osób, ich **godnością** i **racjonalnością**. Afirmują one każdy podmiot jako osobę zaangażowaną w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania (Śliwerski, 1996). Personalistyczne spojrzenie na człowieka w edukacji oznacza koncentrację na nim jako **podmiocie**, który z założenia jest **wolny** i **niepowtarzalny**. Takie podejście nie wyklucza oczywiście społecznego wymiaru funkcjonowania ludzkości, jednak społeczeństwo nie jest prostą sumą jednostek, a opiera się, w rozumieniu tej koncepcji, na dialogu i współodpowiedzialności za wspólnotę. Takie podejście implikuje wyznaczenie naczelnego celu edukacji humanistycznej, którym staje się **rozwój samokreującej się jednostki ludzkiej poprzez wychowanie i kształcenie do wrażliwości i kompetencji we współtworzeniu cywilizacji**. Tak wykształcony człowiek ma z założenia stać się samodzielnie kulturalny, co oznacza, że nie ma jedynie odbierać stworzonych wcześniej dóbr kultury (nauki, techniki, sztuki, życia społecznego), ale tworzyć więzi społeczne o charakterze kulturalnym, by postrzegać i wprowadzać w swoje funkcjonowanie wartości „mądrego, dobrego i pięknego życia” (Sztylka, 2007, s. 103).

Głównym i najbardziej znanym przedstawicielem psychoterapii w omawianym nurcie jest **C.R. Rogers**. **Pedagogika niedyrektywna**, oparta na jego założeniach, jest w Polsce znana także pod nazwą „**wychowanie niekierowane**” (por. Śliwerski, 2001, s. 132–133). U jej podstaw legło założenie, że proces wychowania broni się przed uniformizacją, receptami, przepisami i dyrektywami. Wysznuło je, wychodząc z przekonania, że próba autorytarnego narzucenia własnego sposobu myślenia, czucia, czy doznawania zazwyczaj spotyka się ze zdecydowanym oporem drugiej strony, która usilnie stara się zachować własny sposób doświadczania świata, swoje uczucia, pragnienia i intencje. Głównymi postulatami tej pedagogiki są zatem:

- rezygnacja z oddziaływania na dziecko poprzez wzory osobowe, autorytety do naśladowania czy identyfikacji na rzecz samodzielnego odkrywania i asymilowania przez dziecko wartości, obdarzania go zaufaniem i współodpowiedzialnością,
- odejście od założonych z góry celów i programów wychowawczych na rzecz bezwarunkowej akceptacji dziecka takim, jakie ono jest,
- brak represji i mechanizmów konformizacji zachowań na rzecz samostanowienia, samookreślenia, samokontroli i samooceny zachowań indywidualnych każdej osoby (Śliwerski, 2005, s. 118–120).

Postawa wychowawcy wobec wychowanka opiera się tutaj na czterech filarach:

1. Autentyczności – założeniu, by wychowawca, w każdym momencie mógł być sobą, ze swoimi uczuciami, myślami, ocenami i wartościami i by nie czuł się przymuszony do narzucania ich komuś innemu;
2. Gotowości (czujności) – by, jeśli to potrzebne, pomóc uczniowi, udzielić odpowiedzi, podzielić się własnymi doświadczeniami;

3. Empatii – czyli wrażliwości na uczucia, motywy, postawy, wartości wychowanka;
4. Twórczości – rozumianej jako gotowość do elastyczności i oryginalności w rozwiązywaniu problemów (zob. Gloton, Clero, 1988; Śliwerski, 2005).

Wychowawca staje się tutaj facylitatorem („ułatwiaczem”), który nie kieruje procesem wychowania, a jedynie towarzyszy dziecku, jako neutralny, w pełni akceptujący słuchacz. Jego zadaniem nie jest zatem świadome i celowe kształtowanie określonych cech osobowości podopiecznych, ale ułatwianie im procesu samodzielnego stawania się osobami suwerennymi, samostanowiącymi, samosterywnymi, w pełni funkcjonującymi (Śliwerski, 2005). Istotę założeń pedagogiki niedyrektywnej oddają słowa jednego z jej reprezentantów – Wolfganga Hinte: „Aby nie było nieporozumień co do rozumienia koncepcji niedyrektywnej pedagogiki: nie oznacza ona, że pedagog nie podejmuje żadnych działań, że się nie angażuje, że nie wyraża swoich zainteresowań, czy hamuje swoje potrzeby. «Niedyrektywna» oznacza raczej stałą troskę o pozostawienie partnerowi uczącemu się odpowiedzialności i (możliwie) pełnej wolności decydowania o tym, jak, gdzie, z kim, czego i za pomocą jakich środków chce się czegoś uczyć” (Hinte, 1980, cyt. za: Śliwerski, 2005, s. 125).

Innym, również niezwykle cenionym przedstawicielem pedagogiki nastawionej na jednostkę, jest **T. Gordon**, psychoterapeuta i pedagog, uczeń C.R. Rogersa. Jego „**pedagogia nieautorytarna**” często określana jest mianem „**wychowania bez zwycięzców i bez pokonanych**”. Jej głównym założeniem jest teoria symetrycznych (równoważnych) stosunków interpersonalnych, także pomiędzy dorosłymi (wychowawcami) a dziećmi i młodzieżą. Z niej wynika naczelny cel wychowania, którym jest szeroko rozumiany rozwój dziecka, niepodporządkowany jakimś zewnętrznym ideałom czy wzorom. Powinien on wynikać z potencjału jednostki, co dokładnie oddają słowa T. Gordona: „Nie pielęgnujcie pragnienia, by dziecko rozwijało się w określonym kierunku (by wyrósł z niego określony typ człowieka), pragnijcie po prostu, żeby się rozwijało”. Chodzi zatem o to, by wychowanek stał się „tym, czym stać się może, choćby to było bardzo różne od rodziców, albo od przedstawionych mu przez rodziców wzorów. To jest jego niezbywalne prawo” (Gordon, 1991). W nurcie pedagogiki gordonowskiej prowadzonych jest szereg szkoleń dla rodziców i wychowawców. W Stanach Zjednoczonych powstała nawet organizacja Gordon Training International, której idea jest propagowanie założeń tej pedagogiki. W Polsce licencjonowanym reprezentantem tej organizacji jest Centrum Komunikacji Gordona.

Z powodu ograniczeń objętościowych niniejszego opracowania, zostanie pokrótce zaprezentowany jeszcze tylko jeden nurt pedagogiki skoncentrowanej na osobie, mianowicie pedagogika radykalnego humanizmu **E. Fromma**. Głównym celem tej szkoły wychowania jest ukształtowanie człowieka o orientacji biofilnej, w przeciwieństwie do panującej, według twórcy, orientacji nekrofilnej. Biofil jest człowiekiem promieniującym na otoczenie ciepłem, serdecznością,



empatia, poczuciem wolności i świadomością silnych stron swojej osobowości. Nekrofil natomiast wierzy w słuszność przemocy, kocha destrukcję, ludzi traktuje w sposób przedmiotowy. W **pedagogice radykalnego humanizmu**, podobnie jak we wszystkich pozostałych nurtach wyrosłych na gruncie podejścia skoncentrowanego na osobie, zwraca się uwagę na wielką rolę wolności i samostanowienia. Rolą wychowawcy jest wspieranie warunków sprzyjających biofilii i dawanie wychowankom możliwości wyboru ich drogi życia; ma jedynie rozbudzać w nich postawę energii ku życiu (zob. Śliwerski, 2005, s. 224–228). E. Fromm bardzo mocno podkreśla różnicę pomiędzy wychowaniem a psychomanipulacją. Twierdzi, iż to pierwsze tożsame jest z pomaganiem dziecku, by mogło ono urzeczywistniać swoje możliwości. Drugie natomiast neguje wiarę w dojrzewanie dziecięcych możliwości i postuluje zaszczepianie w wychowanku pewnych wartości przy jednoczesnym wytepieniu tego, co niepożądane. Te poglądy Fromma bywają jednak dyskutowane, a – paradoksalnie – psychomanipulację zarzuca się jego podejściu do wychowania. Przykładowo K. Węc argumentuje, że edukacja, która ma na celu eliminowanie z doświadczeń dziecka jakichkolwiek nieprzyjemnych przeżyć i napięć (co zarzuca twórcy radykalnego humanizmu), uniemożliwia rozwój osobowości i postawy twórczej, gdyż ich źródłem jest rozwiązywanie konfliktów, których tutaj się unika (zob. Węc, 2007, s. 144). Na koniec warto zwrócić uwagę, że poglądom E. Fromma w pewnych momentach blisko było także do systemowego ujęcia w psychoterapii. Postulował on konieczność integralnego analizowania systemu „człowiek” z systemem „przedsiębiorstwo” lub „społeczeństwo” (Fromm, 1995). Przy analizowaniu sytuacji ucznia lub nauczyciela nie można bowiem pomijać systemu społecznego czy instytucjonalnego, w którym funkcjonuje. Natomiast kluczem do dobrej edukacji szkolnej powinno być rozpoznanie przez pedagogów potrzeb uczniów, służących ich rozwojowi i radości życia, rozwijaniu zdolności krytycznego myślenia oraz „doświadczeń humanistycznych” (Śliwerski, 2005).

Pisząc o pedagogice wyrosłej z podejścia egzystencjalno-humanistycznego nie sposób nie skoncentrować się także na nurcie **Gestalt** – drugim, poza podejściem skoncentrowanym na osobie, filarze pedagogiki humanistycznej, tym bardziej że związek analizy transakcyjnej i Gestalt jest dość istotny, o czym wspomniano powyżej. Podstawowym założeniem twórcy tej koncepcji, **F. Perlsa**, stało się przekonanie, że psychika człowieka nie składa się z osobnych komponentów, a swoje doświadczenia jednostka organizuje w pewną całość, inaczej postać, czy figurę (z niem. *Gestalt*). Pojęcie i koncepcja pedagogiki wyrosłej na tym gruncie pojawiły się po raz pierwszy w 1977 roku w książce *Gestaltpädagogik. Konzept der Interativen Erziehung* autorstwa dwóch współpracowników F. Perlsa – H.G. Petzolda i G.I. Browna (za: Śliwerski, 2005). Inspiracje teoretyczne dla pedagogiki i psychoterapii Gestalt zaczerpnięte zostały z wielorakich źródeł, między innymi z: filozofii egzystencjalnej (M. Heidegger,

M. Buber, K. Jaspers), psychoanalizy (Z. Freud), teorii pola (K. Lewin), psychologii postaci (M. Wertheimer, W. Köhler, K. Koffka), terapii zorientowanej na osobę (C.R. Rogers), fenomenologii (E. Husserl), holizmu (J. Smuts), psychodramy (P. Moreno), filozofii Zen (Lao Tsy) (Żłobicki, 2007, s. 177).

Mówiąc o podstawach pedagogiki Gestalt, warto wymienić zasady, do których ona się odwołuje (zob. B. Śliwerski, 2005):

- Zasada pierwszeństwa relacji nauczyciel–uczeń – w pedagogice Gestalt niezwykle mocno podkreślana jest rola relacji łączącej wychowawcę z wychowankiem. Jest ona na tyle istotna, że w momencie, gdy coś ją zakłóca, to jej przeanalizowanie i naprawienie ma pierwszeństwo przed tematem lekcji. Nauczyciel powinien stale być w kontakcie z samym sobą i analizować swoje uczucia względem grupy, jak i poszczególnych uczniów. Natomiast proces nauczania-uczenia się rozpoczyna się od możliwości i potrzeb uczniów, wskazywania, w jakich obszarach życia zdobyta wiedza mogłaby się przydać. Zajęcia skonstruowane są tak, by uczyć się przez przeżywanie. Nauczyciel nie wykłada wiedzy, a jedynie stwarza sytuacje, w których uczniowie doświadczają ważnych dla nich spraw, odwołując się do „tu i teraz”, własnej fantazji, twórczości.
- Zasada stworzenia horyzontalnych sytuacji nauczania i uczenia się – zajęcia Gestalt mają dwa poziomy: uczenia się społeczno-emocjonalnego i uczenia się merytorycznego. Warto podkreślić jest to, iż uczenie nie jest tutaj jednokierunkowe. Uczy się zarówno uczeń od nauczyciela, jak i nauczyciel od ucznia. Oznacza to, że nauczyciel ma zaufanie do zdolności ucznia, że ten będzie się samodzielnie uczył i rozwijał, a uczeń ma zaufanie do nauczyciela. Omawiana zasada oznacza, iż w procesie edukacyjnym odchodzi się od kontaktów wertykalnych, typu „góra-dół”, na rzecz horyzontalnych, czyli partnerskich, na równym poziomie.
- Zasada zajmowania się jednością ciała-psychiki i duszy – nauczyciel uwzględnia tutaj stan jedności ciała-psychiki-duszy-zachowania-uczuć-myślenia. Gestalt afirmuje jednorodną perspektywę istoty ludzkiej, która jednoczy w sobie wymiar zmysłowy, emocjonalny, intelektualny, społeczny i duchowy oraz która umożliwia całościowe doświadczanie.
- Zasada uczynienia punktem wyjścia do zajęć tego, co w danym momencie angażuje uczniów, co dzieje się tu i teraz – uczniowie współdecydują o wyborze treści kształcenia, ważne jest więc zaciekawienie, poruszenie ich określonej treścią.
- Zasada zajmowania się jednością indywiduum-środowisko – pedagogika Gestalt budzi u uczniów świadomą odpowiedzialność za więzi społeczne.
- Zasada uczenia się przez przeżywanie i działanie – nauczyciel nie przekazuje tutaj wiedzy w tradycyjny sposób, a tworzy sytuacje, by uczniowie mogli doświadczycь ważnych dla nich spraw i treści. Dzięki temu mogą je zrozumieć w aktywnym działaniu. Wymaga to od pedagoga wielkiej cierpliwości

i pokory wobec spodziewanych efektów. To osoby uczące się muszą się zaniepokoić, chcieć zdobyć określoną wiedzę, świadomie ją wybrać.

Warto podkreślić także, iż pedagogika Gestalt koresponduje w pewien sposób z systemowym podejściem do człowieka – po pierwsze w kwestii jednoczesnego odwoływania się do fizyczności, psychiki i duchowości ucznia, o czym było już wspomniane powyżej, po drugie dlatego, że stara się traktować wychowanka zgodnie nie tylko z jego rolą ucznia, ale także z innymi rolami pełnionymi niejako w życiu pozaszkolnym. Holizm, rozumiany jako „konieczność całościowego i zintegrowanego ujmowania doświadczeń – niezależnie od tego, czy dotyczą one grup, obiektów, czy jednostek – a nie dzielenie ich na dające się wyodrębnić fragmenty” (Sills, Fish, Lapworth, 1999, za: Żłobicki, 2007, s. 179), jest jednym z filarów tej koncepcji.

Pedagogika czerpiąca z założeń psychoterapii humanistyczno-egzystencjalnej ma aktualnie bardzo wielu zwolenników. Właściwie większość autorów, pisząc w jakimś kontekście o pedagogice alternatywnej, ma na myśli właśnie tę humanistyczną. Wśród niewątpliwych zalet tego podejścia wspomnieć należy przede wszystkim **podmiotowość i całościowość postrzegania człowieka, systemowość jego istnienia, a także ciągle odwoływanie się w toku edukacji do rzeczywistości życia, przeżywanie i pokazywanie zastosowania zdobywanej wiedzy**. Są to, wydaje się, czynniki, na których brak najbardziej cierpi tradycyjna szkoła. Podejście skoncentrowane na osobie i pedagogika Gestalt posiadają jednak pewną wadę, jaką jest trudność powszechnego ich stosowania w czystej formie z powodów organizacyjnych w tradycyjnej szkole, o czym pisze między innymi B. Muraszko (1998). Również o barierze w powszechnym stosowaniu metod proponowanych przez gestaltystów pisze B. Śliwerski, aczkolwiek w nieco innym ujęciu (Śliwerski, 2005, s. 171). Jego zdaniem, podstawowym problemem są tutaj właściwości samych nauczycieli, uczniów i rodziców. W przypadku tych pierwszych większość nie jest gotowa do prowadzenia tego typu zajęć, gdyż wymagają one „w wysokim stopniu zaufania do siebie i do innych oraz gotowości do odbierania uwag krytycznych”. Bariera w postawach uczniów polega na braku gotowości do „uczenia się w sytuacji otwartości, własnej inicjatywy i autoodpowiedzialności”. Jeśli natomiast chodzi o rodziców, to B. Śliwerski podkreśla, że ich oczekiwania związane ze szkołą są zazwyczaj odmienne od tych proponowanych przez pedagogikę Gestalt. Wydaje się, iż jedyną możliwą drogą przezwyciężenia tych problemów jest wykształcenie kompetentnych pedagogów, którzy swoją pasją będą umieli zarazić wszystkich innych zaangażowanych w proces edukacyjny, czyli przede wszystkim uczniów i ich rodziców. W tym kierunku są już czynione pierwsze kroki. Szkoła dla pedagogów-gestaltystów znajduje się Instytucie Fritza Perlsa we Frankfurcie. Doskonalenie zawodowe trwa tam aż cztery lata, a poprzedzone jest 32-godzinnym seminariem wstępnym. Jego celem jest ostateczne określenie się i podjęcie (lub nie) de-

cyzji o wyborze tego kierunku kształcenia. Jest on bowiem rozumiany jako tok rozwojowy, w którym dąży się przede wszystkim do samopoznania i rozwijania swojej świadomości w obszarach emocji, komunikowania się, potencjału twórczego (por. Żłobicki, 2007, s. 184), gdyż, jak zauważył S. Ginger (za: Śliwerski 2005), istota Gestaltu nie leży w jego technikach, ale w ogólnym duchu postępowania, który te techniki usprawiedliwia.

**Koncentracja na pozytywnych zasobach człowieka oraz podmiotowość w podejściu do niego zbliża założenia edukacyjnej analizy transakcyjnej do zaprezentowanych powyżej nurtów pedagogicznych wysnutych na gruncie humanistyczno-egzystencjalnym.** Fundamentalnym celem wychowania według założeń edukacyjnej analizy transakcyjnej jest „wykształcenie i/lub wzrost osobowości, a także rozwój w społecznych ramach odniesienia” (Emmerton, Newton, 2004, s. 283). Tak sformułowany cel wyraża zarówno **podejście indywidualne**, skoncentrowane na jednostce, zmierzające do możliwie pełnego rozwoju w oparciu o posiadane zasoby pochodzące ze struktury Ja, jak i uwzględnia **społeczny wymiar funkcjonowania człowieka**, odnosząc się tym samym do głównych założeń twórcy koncepcji AT, E. Berne’a, który określał ją jako „teorię działania społecznego” („*theory of social action*”) (za: Stewart, Joines, 2009, s. 278), a także „teorię kontaktu społecznego” („*theory of social contact*”) (Berne, 2008, s. 83). Założenia te w oczywisty sposób odnoszą się do naczelných celów wychowania w rozumieniu zarówno nurtów skoncentrowanych na osobie, jak i pedagogiki Gestalt, gdzie silny nacisk kładzie się na wzrost jednostki jako indywiduum, ale także kształcenie do współodpowiedzialności za jakość relacji z innymi i funkcjonowanie społeczne w szerokim rozumieniu, co wskazano powyżej. Związki edukacyjnej analizy transakcyjnej z pedagogiką humanistyczną wyrażają się także w sformułowanych **celach szczegółowych**, którymi są (zob. Napper, Newton, 2000):

- stworzenie nowych perspektyw tego, jak ludzie się uczą oraz wyznaczenie dróg do zwiększenia efektywności uczenia się;
- świeże spojrzenie na metody, które aktywizują uczniów, w tym na uczenie się przez doświadczanie, edukację skoncentrowaną na uczniu oraz uczenie, którego kierunek wyznacza uczeń, co w bezpośredni sposób wskazuje na opisywane powyżej związki;
- ćwiczenie radzenia sobie w sytuacjach problemowych;
- rozwój teorii edukacji bez poczucia winy (*blame-free theory*), która może uczynić zarówno nauczanie, jak i uczenie się mniej obciążającym z psychologicznego punktu widzenia.

Wspomniane już szukanie pozytywnego potencjału w człowieku wyraża się także w **trzech podstawowych założeniach filozoficznych**, na których opiera się koncepcja analizy transakcyjnej (Brene, 1966, za: Stewart, Joines, 2009, s. 6):

- Ludzie są OK (*People are OK*),
- Każdy posiada zdolność myślenia (*Everyone has the capacity to think*),

— Ludzie decydują o swoim losie, a te decyzje mogą być zmieniane (*People decide their own destiny, and these decisions can be changed*).

Pierwsze z tych sformułowań wskazuje na przyjęcie w analizie transakcyjnej założenia mówiącego o tym, że **ludzie z natury są dobrzy**, a każdy człowiek posiada swoją niepowtarzalną wartość i godność. Zawiera także przekaz o równości ludzi względem siebie – nikt nie powinien stawiać siebie ponad innego człowieka, bez względu na jego rasę, wyznawaną religię, czy wiek. W kontekście założeń odnoszących się do edukacji szczególnie ten ostatni czynnik ma doniosłe znaczenie, sytuuje bowiem wychowawcę i wychowanka na tym samym poziomie, dając możliwość wzajemnego uczenia się i rozwoju poprzez relację. Jednocześnie w koncepcji analizy transakcyjnej postuluje się akceptację człowieka takim, jaki jest – ze wszystkimi wadami i zaletami (co oczywiście nie przeczy możliwości pracy nad sobą i wzrostu). Krytyka dotyczyć może jedynie zachowania jednostki, a nie jej w sensie ogólnym. Co więcej, akceptacja ta dotyczy zarówno siebie samego, jak i innych ludzi wokół, co wyraża się poprzez najzdrowszą i najbardziej pożądaną pozycję życiową „Ja jestem w porządku, Ty jesteś w porządku” („*I'm OK, you're OK*”). Ludzie, którzy postrzegają siebie i otoczenie w ten sposób, określani są w koncepcji AT „Wygrywającymi”, co oznacza, że potrafią realizować własne cele życiowe, uwzględniając jednocześnie uczucia i potrzeby innych. Celem wychowania w tym kontekście stałoby się zatem kształtowanie pozytywnego obrazu siebie i świata u wychowanka poprzez wzajemną szczerą relację, określaną w terminologii koncepcji mianem intymności.

Wspomniana równość ludzi względem siebie wyraża się także w założeniu drugim – każdy posiada zdolność myślenia, co wiąże się z tym, że **może podejmować decyzje, za które ponosi odpowiedzialność**. Celem edukacji jest zatem także ćwiczenie umiejętności stawania w obliczu sytuacji problemowej, analizy informacji z pozycji Ja-Dorosły oraz podejmowania decyzji, co do sposobu postępowania wraz z przyjęciem odpowiedzialności za konsekwencje. Charakterystyka funkcjonowania człowieka nieradzącego sobie w obliczu trudności jest jednym z centralnych zagadnień analizy transakcyjnej. Brak lub ograniczenie wspomnianych umiejętności oraz próba pozbycia się odpowiedzialności za własne decyzje i działanie pojmowane są tutaj jako pasywność, która może przejawiać się poprzez kilka strategii, takich jak: bierność, nadadaptacja, niepohamowanie, czy niezdolność lub agresja (zob. Schiff i in., 1975, s. 10–14).

Trzecie założenie nawiązuje w bezpośredni sposób do drugiego – zdolność do myślenia warunkuje także to, że całokształt funkcjonowania człowieka zależy od niego samego. Nikt i nic nie może zmusić go do myślenia i działania w określony sposób, choć oczywiście może wywierać znaczną presję. Ostateczna decyzja należy jednak do niego samego. Co więcej, decyzja ta w każdej chwili może zostać zmieniona. Poza szerokimi konsekwencjami, które niesie za sobą takie założenie, w kontekście edukacji warto podkreślić fakt, że **nie da się zmusić**

**człowieka do rozwoju.** Najlepszym zatem sposobem osiągnięcia sukcesu wychowawczego jest pokazanie wychowankowi celu, зараżenie go pasją i ukazanie korzyści z jego realizacji tak, by mógł się w pełni z nim utożsamić.

Realizacja opisanych powyżej założeń filozoficznych, które legły u podstaw koncepcji analizy transakcyjnej, ma doniosłe znaczenie zarówno dla praktyki terapeutycznej, jak i edukacyjnej. W obu tych obszarach działalności możliwe jest wykorzystanie zasad opracowanych w celu zwiększenia efektywności wzajemnego kontaktu. Chodzi mianowicie o **metodę kontraktu i otwartą komunikację**. Zawarcie kontraktu przed rozpoczęciem drogi ku zmianie sprzyja przyjęciu wzajemnej odpowiedzialności za proces, który się rozpoczyna, a także usystematyzowaniu informacji z poziomu Ja-Dorosły na temat tego, co jest celem działania. Realizacja celów powinna natomiast odbywać się w oparciu o szczerą wymianę transakcyjną. Oznacza to prawdziwą, bliską i szczerą relację, bez stosowania gier. Tego rodzaju kontakt z drugim człowiekiem możliwy jest jedynie w sytuacji wzajemnego zaufania, gdy znane są motywacje, intencje i oczekiwania drugiej strony.

Wśród niewątpliwych zalet koncepcji analizy transakcyjnej, które sprzyjają możliwości wykorzystania jej na gruncie edukacyjnym, są między innymi **przejrzystość i dostępność merytoryczna i terminologiczna**. E. Berne, tworząc swoją koncepcję, wyszedł z założenia, że relacja terapeutyczna musi być relacją partnerską, gdyż tylko wtedy klient będzie w stanie wziąć odpowiedzialność za proces zmiany. By partnerskość mogła być realizowana, konieczna jest wspólna platforma porozumienia. Z tego względu wykorzystywana w analizie transakcyjnej terminologia i sposób wyjaśniania zależności są wyjątkowo przejrzyste i dostępne nawet dla ludzi bez profesjonalnego przygotowania psychologicznego. Dlatego też względu założenia i metody użyteczne w terapii mogą znaleźć swoje zastosowanie na gruncie edukacyjnym w relacji z uczniem. Wśród konkretnych efektów możliwych do osiągnięcia w obszarze edukacyjnym dzięki wykorzystaniu założeń wyrosłych na gruncie analizy transakcyjnej wymienić można między innymi:

- zwiększenie efektywności komunikacji, poprzez uświadomienie i intencjonalne wykorzystywanie określonych stanów Ja w kontakcie z drugim człowiekiem;
- rozpoznanie własnych zasobów i ograniczeń tkwiących w strukturze Ja;
- umiejętność oceny sytuacji z poziomu Ja-Dorosły, przy jednoczesnej minimalizacji ocen kontaminacyjnych;
- uświadomienie wartości i umiejętność bycia w bliskim, intymnym kontakcie z drugim człowiekiem, bez konieczności stosowania gier;
- rozpoznanie u siebie i innych ograniczeń wynikających z destrukcyjnych zapisów skryptowych;
- umiejętność dawania i przyjmowania określonych znaków rozpoznania w wymiarze nagroda–konstruktywna krytyka działania;

- umiejętność identyfikacji dyskontowania pojawiającego się w funkcjonowaniu swoim i innych, rozumianego jako pomijanie lub minimalizacja istotnych informacji na temat siebie, innych lub sytuacji potrzebnych do rozwiązania określonego problemu;
- likwidacja lub minimalizacja zachowań pasywnych;
- umiejętność rozpoznania potrzeb własnych i partnera relacji w oparciu o koncepcję transakcyjnych głodów.

Wartość i efektywność koncepcji analizy transakcyjnej na gruncie edukacyjnym zostały już wielokrotnie dowiedzione (zob. np. Lerkkanen, Temple, 2004, s. 253–271). Warto więc postulować, by także na gruncie polskim koncepcja ta znalazła szersze uznanie, dzięki czemu proces rozwoju młodego pokolenia mógłby stać się pełniejszy. Jest ona bowiem narzędziem, które może być pomocne w zdobywaniu kluczowych umiejętności potrzebnych w szybko zmieniającej się obecnie rzeczywistości, takich jak **umiejętność krytycznej oceny sytuacji, wyciągania wniosków i podejmowania decyzji z poziomu Dorosłego**. Wydaje się zatem, że koncepcja ta w pełni zasługuje, by wymienić ją w jednym szeregu z innymi nurtami współczesnej pedagogiki humanistycznej, a także uwzględnić w procesie przygotowania akademickiego adeptów do zawodów nauczycielskich.

## Bibliografia

- Berne E. (1966), *Principles of group treatment*, Oxford University Press, New York.
- Berne E. (2008), *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Cox & Wyman Ltd., Reading, Berkshire.
- Bovet P. (1927), *Psychoanaliza a wychowanie*, Wydawnictwo Księgarni F. Korona, Warszawa.
- Coster G. (1929), *Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych*, „Biblioteka Dzieł Pedagogicznych”, nr 21.
- Emmerton N., Newton T. (2004), *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present*, „Transactional Analysis Journal”, vol. 34, No. 3.
- Freud S. (1999), *Neue Folge Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, [in:] Freud S., *Gesammelte Werke*, t. 15, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. Main.
- Fromm E. (1995), *Kryzys psychoanalizy*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Giovacchini P.L. (1967), *Characterological Aspects of Marital Interaction*, „Psychoanalytic Forum”, No. 2.
- Gloton R., Clero C. (1988), *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa.

- Gordon T. (1991), *Wychowanie bez porażek*, IW PAX, Warszawa.
- Grzesiuk L. (red.) (2000), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, PWN, Warszawa.
- Herzog W. (2006), *Pedagogika a psychologia*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Hinte W. (1980), *Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- James M., Jongeward D. (1994), *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Jekels L. (1912), *Szkic psychoanalizy Freuda*, Polskie Towarzystwo Nakładowe, Lwów.
- Kratochvil S. (2003), *Podstawy psychoterapii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Lerkkanen M., Temple S. (2004), *Student Teachers' Professional And Personal Development Trough Academic Study Of Educational Transactional Analysis*, „Transactional Analysis Journal”, vol. 34, No. 3.
- McWilliams N. (2009), *Diagnoza psychoanalityczna*, GWP, Gdańsk.
- Meumann E. (1911), *Die gegenwärtige Lage der Pädagogik*, „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik”, Nr. 12.
- Muraszko B. (1998), *Gestalt – jedność uczuć, myślenia i działania*, „Edukacja i Dialog”, nr 9 (102).
- Muszyński H. (2000), *Psychoterapia i wychowanie jako formy interwencji w rozwój człowieka*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 2, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Namysłowska I. (1997), *Terapia rodzin*, PWN, Warszawa.
- Napper R., Newton T. (2000), *Tactics – Transactional analysis concepts for all trainers, teachers and tutors + insight into collaborative learning strategies*, UK: TA Resources, Ipswich.
- Oelkers J., Lehmann T. (1990), *Antipedagogik. Herausforderung und Kritik*, Agentur Pedersen, Braunschweig.
- Pfister O. (1931), *Psychoanaliza na usługach wychowania*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa.
- Schiff J. i in. (1975), *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York.
- Sikorski W. (1998), *Psychoterapia w szkole*, „Edukacja i Dialog”, nr 9 (102).
- Sills Ch., Fish S., Lapworth P. (1999), *Pomoc psychologiczna w ujęciu Gestalt*, Instytut Psychologii Zdrowia – Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa.
- Stewart I. (1992), *Eric Berne – Key Figures in Counselling & Psychotherapy Series*, SAGE Publications Ltd., London.



- Stewart I., Joines V. (2009), *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA.
- Sztylka A. (2007), *Alternatywność pedagogiki humanistycznej*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 1: *Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1996), *Z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, „Edukacja i Dialog”, nr 6 (79).
- Śliwerski B. (2001), *Pedagogika niedyrektywna*, „Edukacja i Dialog”, nr 9–10 (132–133).
- Śliwerski B. (2005), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Węc K. (2007), *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Żłobicki W. (2007), *Gestalt. Filozoficzne i psychologiczne inspiracje dla pedagogiki*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 1: *Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.