

KS. ZENON UCHNAST

## **TENDENCJA DO SAMOAKTUALIZACJI W PROCESIE DOJRZEWANIA OSOBOWOŚCI WEDŁUG C. ROGERSA**

Rogers, psychoterapeuta amerykański, twórca szkoły tzw. psychoterapii niekierowanej, będąc zainteresowany problematyką rozwoju i dojrzwania osobowości w procesie psychoterapii, zwrócił szczególną uwagę na zdolności jednostki ludzkiej do bycia indywidualnością, jej zdolności do rozwiązania swoich problemów życiowych, jak i do ukierunkowania się ku autonomii, odpowiedzialności, wolności, twórczości i uspołecznieniu. Ponadto, przedmiotem jego zainteresowań, od lat czterdziestych naszego stulecia, jest wewnętrzna tendencja jednostki do aktualizacji tych zdolności, skoro znajdzie ona ku temu odpowiednie warunki w procesie psychoterapii.

Termin „tendencja” należy rozumieć jako określający wewnętrzne procesy motywacyjne jednostki ludzkiej, które wywierają wpływ na ukierunkowanie jej sposobów zachowania się, o ile inne ważniejsze motywy nie staną na przeszkodzie. Po drugie, termin „tendencja” wskazuje również i na to, że zablokowanie tego wewnętrznego procesu motywacyjnego może prowadzić do wewnętrznych napięć i zaburzeń w funkcjonowaniu osobowości<sup>1</sup>.

Podjęty przez Rogersa problem tendencji jednostki ludzkiej do aktualizacji własnych zdolności, do rozwiązania osobistych problemów życiowych, do organizacji funkcjonowania psychicznego własnej osobowości i ukierunkowania go ku rozwojowi i pełnej dojrzałości, jest próbą określe-

---

<sup>1</sup> Por.: Reykowski Janusz, *Emocje i motywacje*, s. 606.

nia podstawowej właściwości funkcjonowania organizmu ludzkiego jako całości psychofizycznej. Tendencja ta, zwana również tendencją do samoaktualizacji, jest, według Rogersa, wrodzoną właściwością organizmu ludzkiego jako całości psychofizycznej.

Organizm ludzki, podobnie jak każdy inny, zauważa Rogers, ujawnia w swoim funkcjonowaniu podstawową tendencją do utrzymania i wzbogacenia siebie. Żaden bowiem organizm nie aktualizuje swoich zdolności w tym celu, by siebie zniszczyć, lub by cierpieć<sup>2</sup>. Udaremnienie natomiast procesu aktualizacji zdolności, które zapewniają utrzymanie i wzbogacenie w kierunku rozwoju organizmu, powoduje zaburzenia w jego funkcjonowaniu, lub stan choroby, np. długotrwałe zahamowanie aktualizacji zdolności ruchowych powoduje zarówno degenerację mięśni, jak również zaburzenia funkcjonowania systemu trawiennego. Tendencja ta ujawnia się również w skłonności organizmu do aktualizacji jego zdolności, do oceny własnych doświadczeń i wyboru takiego sposobu zachowania, który zapewni najskuteczniejsze przystosowanie się i zaspokojenie potrzeby zachowania życia i jego rozwoju. Uczucia towarzyszące zaspokojeniu tej potrzeby mają charakter uczuć przyjemnych — pozytywnych, podczas gdy niezaspokojenie jej, wywołuje uczucia nieprzyjemne — negatywne.

Tendencja do rozwoju i wzbogacenia organizmu poprzez aktualizację jego potencjalności ujawnia się w sposób oczywisty na poziomie funkcjonowania fizycznego organizmu, a jej dynamikę i kierunek określa się jako prawa zachowania życia i jego rozwoju. Nie ujawnia się ona natomiast z taką oczywistością na poziomie funkcjonowania psychicznego i jego ukierunkowania się ku rozwojowi i pełnej dojrzałości osoby ludzkiej.

Wydaje się przeczyć istnieniu tej tendencji, na poziomie funkcjonowania psychicznego, każdy przykład niedorozwoju osobowości czy też akcentowana, przez wielu pedagogów, potrzeba zewnętrznego nacisku i kontroli w procesie wychowania. Niejednokrotnie zresztą spotykamy się z faktem istnienia tendencji infantylnych, np. tendencji do wybierania raczej wygodnej zależności, niż odpowiedzialnej niezależności i wolności. Ponadto, psychoanalityczne teorie osobowości zwróciły uwagę w sposób szczególny, na destruktywne energie leżące u podstaw dynamiki osobowości ludzkiej, na energie ślepych sił popędowych rządzących się prawem przyjemności egoistycznej (id) oraz na słabe „ego” broniące się, najczęściej przy pomocy podświadomych mechanizmów, wobec naporu popędowych sił „id” i narzuconego przez społeczeństwo „super-ego”.

Rogers, uwzględniając z jednej strony powyższe zastrzeżenia, ale również biorąc pod uwagę pozytywne osiągnięcia w psychoterapii prowadzo-

---

<sup>2</sup> Rogers Carl, *The actualizing tendency in relation to „motives” and to consciousness*, s. 3.

nej metodą nie-kierowania, stara się udowodnić istnienie i funkcjonowanie u jednostki ludzkiej pozytywnej tendencji do samoaktualizacji w zakresie organizacji funkcjonowania osobowości i jej rozwoju ku pełnej dojrzałości psychicznej, o ile znajdzie ku temu szansę i odpowiednie warunki. Tendencja ta, stwierdza bowiem Rogers, ujawnia się tylko wtedy, gdy stworzy się dla jej funkcjonowania na poziomie psychicznym odpowiednie warunki, podobnie jak musimy stworzyć jej właściwe warunki na poziomie funkcjonowania fizycznego. Warunkami na poziomie funkcjonowania fizycznego są: woda, powietrze itp.

Jeśli zatem jednostka ludzka, nawet ta, która jest zahamowana w procesie rozwoju, znajdzie odpowiednie warunki dla adekwatnego funkcjonowania swej osobowości, stwierdza Rogers, wówczas ujawni ona spontaniczną tendencję do aktualizacji swych konstruktywnych potencjalności, które uzdalniają ją do rozumienia siebie, do uczenia się i rozwoju własnej osobowości, jak również do zaangażowania się w życie w sposób aktywny, autonomiczny i odpowiedzialny oraz do organizacji zachowania, które by było rozumne, społeczne, subiektywnie dające zadowolenie i obiektywnie skuteczne<sup>3</sup>.

Autentyczny proces rozwoju i dojrzewania osobowości uwarunkowany jest w sposób istotny, w opinii Rogersa, od stopnia aktualizacji tej tendencji w życiu poszczególnej osoby. Dlatego też, zarówno w procesie wychowania, jak i w procesie psychoterapii, Rogers wyakcentowuje przede wszystkim znaczenie stworzenia odpowiednich warunków wyzwalających, u jednostki ludzkiej spontaniczne dążenie do wykorzystania swych potencjalności w konkretnych sytuacjach życiowych.

Koncepcję Rogersa, odnośnie istnienia i funkcjonowania tendencji do samoaktualizacji w procesie dojrzewania osobowości, przedstawię w aspekcie (I) teorii osobowości proponowanej przez Rogersa, (II) warunków rozwoju tej tendencji oraz (III) w aspekcie rogeriańskiej koncepcji wychowania.

## I. TENDENCJA DO SAMOAKTUALIZACJI W TEORII OSOBOWOŚCI C. ROGERSA

Jednostka ludzka w procesie swego rozwoju ujawnia zdolność do uświadamiania sobie różnorodnych przeżyć wewnętrznych i sposobów swego zachowania oraz do doświadczenia siebie jako podmiotu tych przeżyć i jako ośrodka organizacji zachowania. Ponadto, ujawnia ona również tendencję do aktualizacji tej zdolności, jako przejaw tendencji do samo-

---

<sup>3</sup> Rogers C., *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*, ss. 34, 36.

aktualizacji. Rozwój tego aspektu tendencji do samoaktualizacji wydaje się być dla Rogersa istotnym w procesie stawania się osobą dojrzałą.

Właściwa każdemu żywemu organizmowi tendencja, do utrzymania i wzbogacenia swego istnienia, ujawnia się na poziomie funkcjonowania fizycznego, jako spontaniczne ukierunkowanie do stania się osobnikiem dorosłym na miarę możliwości swego gatunku. Ta konstruktywna tendencja, według Rogersa, może ujawnić się u jednostki ludzkiej w spontanicznym ukierunkowaniu jej energii psychofizycznej do wytworzenia i rozwoju podstawowej struktury osobowości, struktury „ja”. Dla Rogersa wydaje się oczywistym fakt, że organizm, który funkcjonuje jako jedność psychofizyczna, dąży w sposób spontaniczny do aktualizacji swej zdolności do doświadczenia siebie jako podmiotu bycia i działania specyficznie ludzkiego. Znamiennym bowiem jest również fakt, że zablokowanie szans aktualizacji tej zdolności, szans określenia siebie jako podmiotu o charakterze osobowym, powoduje bardzo poważne, a czasem tragiczne przeżycia będące przyczyną zaburzeń funkcjonowania psychicznego jednostki lub nawet przyczyną powstania chorób psychicznych. Ponadto, gotowość człowieka do poniesienia śmierci w obronie prawa do własnej godności ludzkiej, wolności, przekonań osobistych itp. wskazuje również na istnienie silnej i dynamicznej tendencji do utrzymania i wzbogacenia swego „ja”.

Proces utrzymania i wzbogacenia struktury „ja” dokonuje się nie tyle poprzez proste dodawanie nowych doświadczeń siebie, nowych cech, ale poprzez rozwój procesu percepcji doświadczeń (uczuć, emocji, spostrzeżeń, treści pamięci, postaw itp.), mających znaczenie dla określenia czym jednostka jest, jaki jest jej stosunek do otoczenia i otoczenia do niej oraz integrację tych doświadczeń w koncepcję „ja” — obraz „ja” (self concept). Doświadczenia, które nie mają znaczenia dla określenia „ja” (tj. te, które nie przyczyniają się do utrzymania, wzbogacenia posiadanej koncepcji „ja”, ani jej nie zaprzeczają) pozostają na poziomie doświadczeń organicznych lub są spostrzegane niewyraźnie. Doświadczenia, które nie potwierdzają posiadanej koncepcji „ja” mogą ją wzbogacać o nowy aspekt, a tym samym pozwolić jednostce doświadczyć w sposób bardziej autentyczny kim rzeczywiście jest — np. jednostka uważała się za dobrą i uczciwą, a teraz może uznać w oparciu o nowe fakty, że czasem jest również nieżyczliwą i niesprawiedliwą. Czasami osoba, dostrzegając różnicę między aktualnym doświadczeniem siebie a utrzymywaną koncepcją „ja”, ujawnia potrzebę dokonania koniecznej zmiany dotychczasowej koncepcji swego „ja”, by być autentyczną wobec samej siebie, np. jednostka uważała się za odważną i bohaterską, a aktualnie odkryła się jako tchórzliwa, ale za to ambitna i dlatego chciała uchodzić za odważną. Rogers niejednokrotnie dostrzegał, w procesie psychoterapii, tendencję do zachowania wytworzonej koncepcji „ja” wbrew oczywistej sprzeczności tej koncepcji z ak-

tualnym doświadczeniem. Potrzeba utrzymania wytworzonej koncepcji „ja” ujawnia się u wielu ludzi w dynamice powstrzymywania procesu percepcji sprzecznych doświadczeń z dotychczasową koncepcją „ja”, lub na ich zniekształcaniu i dostosowywaniu do wybranej koncepcji „ja”. Również i w tym wypadku można by dostrzec ujawnienie się tendencji do aktualizacji siebie, ale jest to raczej przejaw niewłaściwego ukierunkowania jej dynamiki. Ukierunkowanie to pochodzi bowiem wówczas zazwyczaj z zewnątrz. O ile jednak jednostka nie czuje się zobowiązana przez zewnętrzne czynniki do obrony swego nieautentycznego „ja”, to wówczas, stwierdza Rogers, dąży ona raczej do zmiany koncepcji „ja” i wytworzenia nowej, zgodnej z doświadczeniami jakie przeżywa. Jednostka, która zdolna jest do swobodnej percepcji różnorodnych, ale autentycznych doświadczeń i do uznania ich za własne (jako określające jej „ja”), poznaje pełniej i autentyczniej możliwości bycia i działania w konkretnej sytuacji. Pełna otwartość na swoje doświadczenia daje jednostce szansę dopuszczenia do świadomości wszystkich znaczących danych o sytuacji w jakiej się znajduje. W związku z czym, jednostka może w sposób jak najbardziej adekwatny do swoich możliwości i do konkretnej sytuacji organizować odpowiedni sposób zachowania się. Można tu mówić o pewnej otwartości jednostki na akceptację danych doświadczeń o stanie swego organizmu, o złożoności własnych potrzeb, o wymaganiach społeczności, do której należy, o swoich wspomnieniach dotyczących sytuacji podobnych. Nie chodzi tutaj o jakąś percepcję jasną i wyraźną tych doświadczeń, ale istotną jest w tym wypadku pewna postawa zwykłej akceptacji tego co doświadczam, bez konieczności formułowania treści doświadczenia w konkretnych terminach <sup>4</sup>.

Rogers zwraca również uwagę na ścisły związek między procesem akceptacji doświadczeń, jako określających autentyczne „ja”, a ujawnieniem się spontanicznej tendencji do brania odpowiedzialności za te doświadczenia jako części „mojego ja”. W związku z czym, jednostka troszczy się również o to, by siła jednych doświadczeń (większe przeżycia emocjonalne, silne potrzeby itp.) nie zniekształcała percepcji innych doświadczeń, równie autentycznych i ważnych w określeniu koncepcji „ja” <sup>5</sup>. Osoba, która potrafi akceptować wszystkie aspekty swoich doświadczeń, zdolna jest w większym stopniu do utrzymania kontroli nad swoimi przeżyciami, osiąga większą autonomię wewnętrzną i zdolność do świadomego i racjonalnego kierowania swoim zachowaniem <sup>6</sup>. Wystąpienie podobnej tendencji zauważa Rogers w procesie zaspokajania potrzeb. Osoba, która z równym szacunkiem traktuje swoje potrzeby jako przejaw swego „ja”, ujawn-

<sup>4</sup> Rogers C., *Le développement de la personne*, s. 130.

<sup>5</sup> Tamże, ss. 133, 148.

<sup>6</sup> Rogers C., *Client...*, s. 514.

nia tendencję do troszczenia się o zaspokojenie każdej z nich oraz wyboru takiego zachowania, które w sposób zróżnoważony, ekonomiczny i najbardziej adekwatny zaspokoiłoby jak największą liczbę potrzeb aktualnie odczuwanych, jak i tych, które przewiduje<sup>7</sup>. Dlatego też, w procesie wychowania i psychoterapii, jednostka winna mieć możliwość sprawdzenia, w oparciu o jej osobiste doświadczenie, że zachowanie dojrzałe i uspołecznione daje jej bardziej obiektywną szansę zaspokojenia potrzeb w sensie wyżej opisanym niż zachowanie infantylne i aspołeczne.

Reasumując można by stwierdzić, że w opinii Rogersa jednostka ludzka nie tylko ujawnia zdolność do stania się osobą, ale również ujawnia tendencję do aktualizacji tej zdolności w miarę jak organizuje percepcje swoich doświadczeń wewnętrznych i percepcje swego zachowania w koncepcję „ja” (obraz siebie) jako ich podmiotu, oraz tendencją do organizowania takiego zachowania, które by wyrażało i wzbogacało autentyczne „ja”.

Mając do czynienia, w psychoterapii, z osobami niedojrzałymi i aspołecznymi, Rogers zdawał sobie niewątpliwie sprawę z ograniczonej skuteczności dynamiki funkcjonowania tendencji, do aktualizacji konstruktywnych potencjalności osoby ludzkiej. Ukierunkowanie wewnętrzne do utrzymania i wzbogacenia autentycznego „ja”, jak i do organizowania zachowania racjonalnego, społecznego i dojrzałego, nie wynika bynajmniej ani z faktu, że człowiek jest z natury dobry, ani z faktu, że jest on determinowany przez tendencję do autonomii i odpowiedzialności<sup>8</sup>. Jednakże Rogers uważa za bardzo znaczący fakt, że w wypadku, gdy uda się w procesie psychoterapii stworzyć sprzyjające warunki dla pełnego ujawnienia się omawianej tendencji, to wówczas nie dostrzega się potrzeby wprowadzenia zewnętrznych czynników motywacyjnych, aby jednostka zaangażowała się osobiście w proces uczenia, wychowania i rozwoju konstruktywnego ku dojrzałości<sup>9</sup>. W oparciu zatem o swoje długoletnie doświadczenie zdobyte w psychoterapii i pracy pedagogicznej, Rogers przekonał się o istotnym znaczeniu osobistego zaangażowania się jednostki w procesie poznawania autentycznego obrazu własnego „ja”, własnych problemów życiowych, przyczyn trudności oraz znaczenia osobistego zaangażowania się jednostki w organizację celów i sposobów zachowania bardziej racjonalnego, skutecznego i dojrzałego. Ponadto, doszedł on do wniosku, że do sprowokowania aktywności własnej jednostki wystarczy: (a) stworzyć warunki dające jej szansę zaangażowania się w proces akceptacji i uświadomienia sobie doświadczeń wewnętrznych jako określających jej

<sup>7</sup>Kinget Marian, C. Rogers, *Psychothérapie et relations humaines — théorie et pratique de la thérapie non-directive*, s. 217; Rogers C., *Le Développement...*, ss. 217, 144.

<sup>8</sup> Tamże, s. 46.

<sup>9</sup> Rogers C., *Le développement...*, s. 60.

autentyczne „ja”, (b) warunki dające szansę na stosunkowo jasne uświadomienie sobie możliwości wyboru między funkcjonowaniem dojrzałym a funkcjonowaniem infantylnym i niedojrzałym, (c) warunki sprzyjające wolności ukierunkowania się ku celom osobiście pożądanym<sup>10</sup>.

Powyzsza hipoteza regeriańska o skuteczności tendencji do aktualizacji „ja” w ukierunkowaniu jednostki ku dojrzałości opiera się na następującym założeniu: funkcjonowanie jednostki ludzkiej zależy nie tyle od bodźców zewnętrznych czy wewnętrznych, ale raczej od percepcji tychże bodźców. Dlatego też skuteczność funkcjonowania jednostki zależy od stopnia zgodności doświadczeń doznawanych przez organizm z ich percepcją. Szczególne znaczenie przypisuje Rogers, jak to już wyżej zaznaczono, doświadczeniom odnoszącym się do „ja” i koncepcji „ja”, która zawiera percepcje tychże doświadczeń. Charakter autentyczny „ja” decyduje zatem ostatecznie o skuteczności wysiłku jednostki aktualizującej swoje potencjalności w celu zaspokojenia potrzeby utrzymania i rozwoju własnej osobowości ku pełnej jej dojrzałości.

Powyzsza hipoteza, odnośnie istnienia i funkcjonowania tendencji do samoaktualizacji, stała się dla Rogersa punktem wyjścia do określenia celu i sposobu prowadzenia psychoterapii i wychowania oraz formułowania propozycji odnośnie relacji międzyludzkich. Celem pierwszorzędym dla niego jest danie jednostce szansy odkrycia różnorodności własnych wewnętrznych doświadczeń (czasem może nawet sprzecznych między sobą), własnych spostrzeżeń i doznań odnośnie swego zachowania, jako autentycznych aspektów swego „ja” i jego funkcjonowania. Następnie Rogers stara się dać jednostce szansę bycia w zgodności ze swym „ja” tzn. daje jednostce szansę zachowania się w sposób autentyczny i znaczący dla wyrażenia tego co przeżywa, czym jest, czym pragnie być i co pragnie realizować, czym może być. A ponadto, jako osoba zaawansowana w procesie dojrzewania, psychoterapeuta czy wychowawca regeriański, stara się ujawnić w sposób autentyczny swą postawę względem siebie i względem jednostki, by w ten sposób dać jej szansę doświadczenia, na czym polega być autentycznym względem siebie i względem drugiego człowieka. Do jego obowiązków również należy służyć jednostce osobistym doświadczeniem, wiedzą i dostępnymi środkami pomocniczymi, które jednostka chciałaby wykorzystać dla odkrycia znaczenia własnych doświadczeń, własnych problemów oraz do ich rozwiązania.

Tendencja do aktualizacji siebie, jako podstawowy dynamizm procesu rozwoju i dojrzewania osobowości, ujawnia się zatem w pełni dopiero w procesie właściwej interakcji osobowej. Istotnymi warunkami konstruktywnej interakcji w tym względzie są, według Rogersa: (1) postawa cha-

---

<sup>10</sup> Rogers C., *Client...*, s. 490.

rakteryzująca się autentycznością, bezwarunkową akceptacją, rozumieniem empatycznym i bezinteresowną życzliwością; (2) klimat wyzwalający swobodną ekspresję uczuć, postaw oraz czynności związanych z określeniem celów i zorganizowaniem zachowania.

## II. WARUNKI POWSTANIA I ROZWOJU TENDENCJI DO SAMOAKTUALIZACJI

Rogers, określając warunki właściwego funkcjonowania i rozwoju tendencji do samoaktualizacji, wyznacza tym samym, warunki skutecznej psychoterapii i warunki autentycznego wychowania, tj. tego, które przyczynia się do rozwoju i dojrzenia osobowości.

Problem warunków nauczania i wychowania jest istotnym dla Rogersa z uwagi na fakt, iż nie możemy bezpośrednio uczyć czy wychowywać innych a jedynie możemy ułatwić im proces uczenia się. Ponadto, twierdzi Rogers, osoba autentycznie uczy się jedynie tego, co przyczynia się do zachowania i wzbogacenia jej „ja”, a sam proces nauczania i wychowania rozwijać się może w sposób autentyczny tylko w relacji osobowej z pedagogiem; w relacji, w której zagrożenie „ja” jest zmniejszone do minimum, a proces różnicowania percepcji swych doświadczeń wewnętrznych jest ustalony<sup>11</sup>. W tak sformułowanej koncepcji uczenia i wychowania, Rogers nie przypisuje większej wagi problemowi metody wychowania jako pewnej techniki postępowania względem ucznia, wychowanka. Zwraca on natomiast szczególną uwagę na znaczenie postawy wychowawcy względem wychowanka jako osoby, który ucząc się podobnych postaw względem siebie i innych, uczy się być dojrzałą osobą, i wykorzystywać w sposób dojrzały własne potencjalności oraz to wszystko czego dostarcza nauczyciel w sytuacji uczenia.

Poniżej będą przedstawione różne aspekty proponowanej przez Rogersa postawy wychowawcy względem wychowanka, ucznia.

### *A) Postawy wychowawcy względem wychowanka*

1. Postawa autentyczności ujawnia się jako pewna dyspozycyjność wychowawcy do percepcji swych uczuć i postaw jakie posiada względem wychowanka, a także względem problemu jaki podejmowany jest w procesie wychowania, oraz do komunikowania swych postaw i uczuć w sposób jednoznaczny<sup>12</sup>. Należy nadmienić, że postawa ta nie identyfikuje się ze szczerością. Szczerość polega raczej, jak to podkreśla Kin-

<sup>11</sup> Tamże, ss. 389—391.

<sup>12</sup> Kinget M., Rogers C., *Psychothérapie...*, s. 202; Rogers C., *Le développement...*, s. 40.



get, na mówieniu lub działaniu zgodnym z treścią naszej świadomości, a nie koniecznie z tym co doświadczamy<sup>13</sup>.

Przyczynami braku autentyczności, w doświadczaniu swoich uczuć i postaw oraz ich percepcji, są bardzo często ukryte postawy obronne, jakie przyjmuje jednostka w stosunku do doświadczeń zagrażających jej koncepcji „ja”. Wychowawca może zatem przeżywać lęk na myśl o możliwości utraty szacunku, utraty swego autorytetu lub roli jaką chciałby względem swych wychowanków grać. Doświadczany lęk, na poziomie jeszcze podświadomym, będzie przyczyniał się do wypierania lub zniekształcenia doświadczeń, które mogłyby zwiększyć poczucie zagrożenia. Postawa autentyczności natomiast charakteryzuje się raczej wolnością od stanu obrony i dyspozycyjności do doświadczania, a także swobodnej percepcji tego co można odkryć znaczącego, w głębi własnej osobowości.

Powyższa koncepcja autentyczności posiada swoje źródło w następujących obserwacjach Rogersa: „W moich relacjach z innymi ludźmi doświadczenie nauczyło mnie, że bezużytecznym jest na dłuższy etap postępować niezgodnie z samym sobą”... oraz „Moja interwencja jest tym bardziej skuteczna im bardziej potrafię słuchać siebie samego, akceptować siebie i być sobą”<sup>14</sup>.

Przekonanie powyższe zdobyte w ciągu długoletniej praktyki psychotherapeutycznej i pedagogicznej stało się podstawą regeriańskiej koncepcji nauczania i wychowania. Nauczanie może być skutecznie przeprowadzane, o ile nauczyciel postępuje w sposób autentyczny, tzn. stara się być naprawdę sobą, jest w pełni świadom postaw, które ujawnia, akceptuje to co przeżywa. Może on być zatem entuzjastą odnośnie problemów, które są dla niego atrakcyjne, a znużony przez te, których nie lubi. Może być agresywny, ale również wrażliwy i wyrozumiały. Ponieważ akceptuje te postawy jako naprawdę własne, nie ma potrzeby sugerowania ich uczniom lub nakłaniania uczniów, aby reagowali tak jak on reaguje. Jest on sobą, a nie wcieleniem abstrakcyjnej zasady szkolnej albo urządzeniem do przekazywania wiadomości następnemu pokoleniu<sup>15</sup>.

Rogers przekonał się do skuteczności oddziaływania takiej właśnie postawy w miarę jak poznał, że jest mało konstruktywne zachowanie jakiejś maski, działanie w sposób powierzchowny i niezdolny z tym co doświadczają się w głębi siebie. „Nie ma żadnej korzyści z działania ze spokojem i uprzejmością”, stwierdza Rogers, „jeśli w rzeczywistości jestem zdenerwowany i skłonny do krytyki; na nic zda się zapewniać, że rozumiemy naszą odpowiedź, jeśli w rzeczywistości jej nie rozumiemy; na nic zda się działać jakby był całkiem pewien, jeśli w głębi jestem pełen obaw

<sup>13</sup> Tamże, ss. 108 ns.

<sup>14</sup> Rogers C., *Le développement...*, ss. 15—16.

<sup>15</sup> Tamże, ss. 207 ns.

i niepewności... Skoro bowiem w postawie mojej kryją się elementy podirytowania w stosunku do kogoś, których nie jestem świadom, to wówczas to co komunikuję mu zawiera elementy sprzeczne. Albowiem to co komunikuję drugiemu w słowach zazwyczaj przeciwstawia się temu co komunikuję mu swoim sposobem bycia (np. zdenerwowanie, niepewność), co w ostateczności stwarza pewne zamieszanie i niepewność u drugiej osoby, jakkolwiek ona również może być nieświadoma przyczyn trudności nawiązania kontaktu”<sup>16</sup>.

Postawa autentyczności pozwala natomiast nawiązać interakcję dynamiczną o znaczeniu konstruktywnym, z uwagi na rozwój osobowości tak wychowanka, jak i wychowawcy. Wychowawca bowiem dochodzi w takiej interakcji do lepszego poznania siebie, do akceptacji tak swych możliwości jak i ich granic, dzięki czemu może zaangażować się w proces wychowania w sposób bardziej osobisty i znaczący<sup>17</sup>. Uczenie się postawy autentyczności jest procesem długim i trudnym. Rogers otwarcie wyznaje, że „akceptować siebie, takim jakim jestem i pozwolić drugiej osobie z tego zdać sobie sprawę, jest zadaniem najtrudniejszym jakie znam i nigdy nie osiągnąłem w tym względzie pełni doskonałości. Lecz sam fakt zdania sobie sprawy, że to jest właśnie moim zadaniem, wydaje się już wzbogacającym; pozwala mi to lepiej zrozumieć dlaczego pewne interakcje są zablokowane i tym samym skłania do szukania wyjścia bardziej konstruktywnego. Sam zatem muszę pracować nad rozwojem samego siebie, jakkolwiek to jest trudne, to również jest wzbogacające”<sup>18</sup>.

Pozytywnym skutkiem zachowania takiej postawy autentyczności jest wzrost zaufania wychowanka względem wychowawcy. Zaufanie to opiera się, w tym wypadku, nie tyle na konsekwencji i niezmienności w postępowaniu wychowawcy, ale raczej na fakcie, że wychowanek może liczyć na wychowawcę jako na osobę realną<sup>19</sup>. Ponadto, postawa autentyczności wychowawcy zachęca wychowanka do uczenia się doświadczania i wyrażania siebie (swoich bezpośrednich doświadczeń) w sposób wolny od zniekształceń i autentyczny. Dzięki temu dopiero może właściwie rozwijać się proces nauczania i wychowania osobowości.

Istnieje jednakże problem, na ile wychowawca może pozwolić sobie na swobodną ekspresję swych uczuć i postaw względem wychowanka. Dlatego też należałoby zwrócić uwagę na fakt, iż postawa autentyczności polega przede wszystkim na swobodnym uświadomieniu sobie samemu własnych doświadczeń lub na dyspozycyjności do bycia tym kim się jest. Z tego jednakże nie koniecznie wynika, by wychowawca, podobnie jak

<sup>16</sup> Tamże, ss. 15, 40.

<sup>17</sup> Kinget M., Rogers C., *Psychothérapie...*, s. 16.

<sup>18</sup> Rogers C., *Le développement...*, s. 40.

<sup>19</sup> Tamże, s. 39.

i psychoterapeuta, ujawniał wychowankowi każde uczucie jakie doświadcza względem niego<sup>20</sup>. Proces wychowania zobowiązuje wychowawcę przede wszystkim do tego, aby uwzględniał w nim nie tyle własne potrzeby, ale to co może pomóc wychowankowi w wyuczeniu się postawy autentyczności względem samego siebie i w rozwoju jego osobowości. Z powyższą postawą winna więc łączyć się postawa empatycznego rozumienia wychowanka, jak i postawa bezinteresownej życzliwości.

2) Postawa bezinteresownej życzliwości. W określeniu tej postawy natrafia się na wiele trudności. Nie chodzi w tym wypadku bynajmniej o pewną sentymentalność, uczuciowość, przyjacielskość czy opiekuńczą życzliwość, ale raczej o pewną dobroć, odpowiedzialność i bezinteresowne zaangażowanie się w sprawę drugiej osoby. Wyakcentowuje się w sposób szczególny w tej postawie zdolność do udzielania się, jako osoby, do dyspozycji drugiej osoby. W postawie tej winna się również ujawnić zdolność do nawiązania pewnych więzów emocjonalnych, które jednak winny być podporządkowane celowi, który je przekracza<sup>21</sup>. Celem tym jest wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa bycia kimś indywidualnym i autonomicznym oraz doświadczenia wolności wewnętrznej jako punktu wyjścia dla procesu rozwoju każdej osoby. Ponadto, postawa ta ma na celu zaspokojenie potrzeby podstawowej każdej jednostki jako bytu jedyne, wolnego i twórczego<sup>22</sup>. Psychoterapeuta i wychowawca powinni dlatego charakteryzować się zdolnością do przeżywania uczucia życzliwości, zainteresowania, szacunku względem drugiej osoby jako osoby i powinni umieć wyrazić je w sposób bezinteresowny i niezaburczy<sup>23</sup>. Rogers zwraca uwagę na to, aby te uczucia i postawy wyrażane były w sposób spontaniczny i bez zastrzeżeń<sup>24</sup>. Zdarza się bowiem, że niektórzy lękają się ujawnić te uczucia pozytywne, by w ten sposób nie narazić się na pewne zobowiązania jakie mogą z tego tytułu wyniknąć, lub też lękają się utraty zaufania do siebie, gdyby nie mogli tym zobowiązaniom podołać. Osoby takie skłonne są raczej do utrzymywania pewnego dystansu w stosunku do innych, do przyjmowania pewnej postawy „urzędnika” i utrzymywania relacji na sposób bezosobowy<sup>25</sup>.

3) Postawa empatycznego rozumienia ujawniać się może jako szczególnie aspekt postawy wyżej opisanej. Charakteryzuje się ona pewną dyspozycyjnością do rozumienia uczuć, postaw i problemów osobistych

---

<sup>20</sup> Kinget M., Rogers C., *Psychothérapie...*, s. 202.

<sup>21</sup> Tamże, ss. 37, 113, 114.

<sup>22</sup> Tamże, s. 101.

<sup>23</sup> Rogers, *Le développement...*, s. 148.

<sup>24</sup> Tamże, ss. 48 ns.

<sup>25</sup> Tamże, ss. 48.

drugiej osoby w taki sposób w jaki ona sama je doświadcza i poznaje<sup>26</sup>. Ponadto, w określeniu tej dyspozycyjności, zwraca się uwagę na zdolność do uczestniczenia w sposób jak najbardziej wewnętrzny w doświadczeniu siebie drugiej osoby jako osoby, tzn. w odkryciu znaczenia tego co przeżywa druga osoba mówiąc: „moje ja”. Subiektywność drugiej osoby staje się centrum poznania i doświadczenia<sup>27</sup>.

Nie należy jednak sądzić, że takie rozumienie empatyczne zobowiązuje do identyfikacji własnych uczuć i postaw z uczuciami i postawami wychowanka lub pacjenta w psychoterapii<sup>28</sup>. Przeciwnie, wychowawca winien starać się być emocjonalnie niezależnym od drugiej osoby, gdyż tylko w tym wypadku może skutecznie pomóc drugiej osobie w rozumieniu własnej indywidualności w sposób empatyczny. Dlatego też zarówno psychoterapeuta, jak i wychowawca angażujący się w wyżej opisany sposób interakcji winien, według Rogersa, przed rozpoczęciem interakcji odpowiedzieć sobie samemu twierdząco na następujące pytania: „Czy jestem zdolny uszanować całkowicie zarówno moje własne uczucia, postawy, potrzeby itd. jak i te drugiej osoby? Czy jestem dość silny w mojej osobistej niezależności, aby nie dać się opanować przez depresję drugiej osoby, jej lęk, poczucie zależności, ani być zniewolonym przez jej miłość, lecz zdolnym do istnienia poza jej światem, z uczuciami i prawami, które są właściwe tylko mnie samemu? O ile bowiem mogę swobodnie doświadczyć siebie jako osobę niezależną i oddzielną, to wówczas dopiero mogę stwierdzić, że jestem w stanie siebie poświęcić — zaangażować się w rozumienie drugiej osoby i akceptować jej indywidualność bez obawy zagubienia siebie samego”<sup>29</sup>.

Znaczenie, jakie przypisywał Rogers postawie empatycznego rozumienia w nauczaniu i wychowaniu, dostrzec można również w następującej relacji: „Przekonałem się, że najlepszym sposobem uczenia — jakkolwiek najtrudniejszym — jest pozbycie się postawy obronnej — przynajmniej częściowo — i usiłowanie zrozumienia jak inna osoba poznaje i wartościuje swoje własne doświadczenia”<sup>30</sup>.

Predyspozycja wychowawcy do rozumienia wychowanka, jego życia subiektywnego, winna zatem ujawniać się, według Rogersa, jako dyspozycyjność do akceptowania drugiej osoby, jej indywidualności, jej własnych uczuć, postaw, spostrzeżeń i znaczeń, jakie im ona przypisuje. Dlatego też postawa ta może być w pełni realizowana tylko wówczas, gdy wychowawca charakteryzuje się postawą bezwarunkowej akceptacji, postawą, która

---

<sup>26</sup> Tamże, ss. 17 ns.

<sup>27</sup> Tamże, ss. 49, 108.

<sup>28</sup> Kinget M., Rogers C., *Psychothérapie...*, ss. 197 ns.

<sup>29</sup> Rogers C., *Le développement...*, s. 40.

<sup>30</sup> Tamże, s. 198.

istotnie warunkuje nawiązanie konstruktywnej relacji osobowej mającej na celu rozwój osobowości wychowanka.

4) Postawa bezwarunkowej akceptacji wychowawcy względem wychowanka, w rozumieniu Rogersa, charakteryzuje się dyspozycyjnością do traktowania z tym samym szacunkiem i tą samą życzliwością, i troskliwością każdego aspektu wewnętrznej rzeczywistości drugiej osoby istniejącej „tu i teraz” ze swymi uczuciami, postawami i przekonaniami. Postawa ta wyraża się również w pewnej dyspozycyjności do przyznania drugiej osobie pełnego prawa do uświadomienia sobie swoich doświadczeń i wyrażania ich zgodnie z treścią i sposobem ich przeżywania przez tą osobę.

Trudności, jakie napotyka się przy praktykowaniu tej postawy powstają najczęściej z uwagi na istniejącą w nas dość silną tendencję do oceniania innych, według naszego sposobu myślenia i postępowania. Nasze poczucie bezpieczeństwa nie zawsze jest wystarczająco silne, by mogło pozwolić innym osobom, a szczególnie zależnym w jakiś sposób od nas, stać się osobowością niezależną i wolną w wyrażaniu własnej indywidualności. Należy przypuszczać, że Rogers ciągle pracuje nad uwrażliwieniem siebie na ten problem, skoro zadaje sobie samemu następujące pytanie: „Czy jestem rzeczywiście zdolny pozwolić drugiej osobie doświadczać uczuć wrogich względem mnie? Czy mogę akceptować jego gniew jako część integralną jego osobowości? Czy mogę akceptować fakt, że on spostrzega swoje życie i swe problemy osobiste w sposób odmienny niż ja to czynię? Czy mogę akceptować jego postawę pozytywną względem mnie, to, że mnie podziwia i pragnie mnie traktować jako wzór życiowy? To wszystko bowiem należy akceptować i umieć... pozwolić uczniowi i pacjentowi w psychoterapii posiadać własne opinie, nawet gdy są przeciwstawne w stosunku do naszych, i użytkować własne doświadczenia w sposób indywidualny im właściwy”<sup>31</sup>.

Aktualizacja tej postawy stwarza niewątpliwie pewien problem dla wychowawcy, skoro będzie on musiał nie tylko akceptować uczucia i postawy pozytywne, ale również negatywne, zarówno te które odnoszą się do pracy szkolnej, jak i te, które odnoszą się do rodziców czy rodzeństwa. Wychowawca może jednakże, według Rogersa, pozwolić na ekspresję tych uczuć w ramach wychowania i nauczania szkolnego, „ponieważ uczucia te są istotnie związane z oceną osoby, ze skutecznością nabywania przez nią wiedzy; a sam fakt wzięcia ich pod uwagę poprzez akceptację jako rzeczywistości wewnętrznej wychowanka posiada również duże znaczenie w zakresie uczenia się geografii czy matematyki”<sup>32</sup>. Należy jednakże podkreślić, że akceptacja rogeriańska nie identyfikuje się z postawą apro-

<sup>31</sup> Tamże, s. -9.

<sup>32</sup> Tamże, s. 208.

baty. Aprobata bowiem determinuje, często w sposób dyskretny, znaczenie doświadczenia jakie ujawnia druga osoba. Ponadto, ten kto stosuje postawę aprobaty, daje do zrozumienia, że ma również prawo potępiać takie czy inne doświadczenia drugiej osoby. Aprobata zatem, również i z tego względu, może wywołać u drugiej osoby doświadczenie zagrożenia, co jest całkowicie obcym postawie akceptacji rogeriańskiej<sup>33</sup>. Istotą bowiem postawy akceptacji jest raczej pełna otwartość na stwierdzenie jedynie faktu istnienia rzeczywistości zastanej (określonych uczuć, przeżyć, sposobów zachowania, myśli itd.); stwierdzenia dokonywanego z całą życzliwą troską o odkrycie osoby taką jaką faktycznie jest, jaką jawi się w tych konkretnych przeżyciach, reakcjach, myślach, emocjach.

### B) *Klimat wyzwalający*

W problematyce wychowawczej i dydaktycznej zwraca się coraz częściej uwagę nie tylko na problem metod i celu wychowania, ale również na znaczenie klimatu wychowawczego relacji: wychowawca — wychowanek, uczeń. W zależności od przyjmowanych postaw wychowawcy względem wychowanka i procesu wychowania, wyróżnia się klimat autokratyczny, demokratyczny, opiekuńczy lub *laissez-feryzmu*. Należy jednakże zauważyć, że w literaturze psychopedagogicznej, traktującej o tym problemie, wyakcentowuje się raczej sposób postępowania wychowawcy względem wychowanka oraz skuteczność jego oddziaływania na wychowanek w takim czy innym klimacie wychowawczym. Tymczasem Rogers wyakcentowuje przede wszystkim to, co przeżywa i jak ocenia wychowanek relację nawiązaną z wychowawcą i z całą klasą<sup>34</sup>. Dlatego też klimat wyzwalający powstaje i wzrasta, według Rogersa, w miarę jak wychowanek przekonuje się, w oparciu o własne doświadczenia, o autentyczności postaw wychowawcy względem niego — postaw, o których była mowa wyżej. Wówczas, ucząc się tych postaw w procesie interakcji z wychowawcą dostrzega jedyną w swoim rodzaju szansę na poznanie swego autentycznego „ja” oraz szansę na poznanie nowych aspektów swego „ja” i jego funkcjonowania w procesie nauczania i wychowania.

Klimat wyzwalający nabiera zatem znaczenia dopiero w osobistym odkryciu wychowanka, że może on doświadczyć i przeżyć swobodnie każde ze swoich uczuć, każdą rodzącą się myśl, bez obawy żadnego zagrożenia bycia osądzanym. Klimat ten ujawnia się również w odkryciu osobistym wychowanka, że rzeczywiście czuje się w pełni i autentycznie bezpieczny, ponieważ czuje się zrozumianym, całkowicie akceptowanym zarówno przez wychowawcę jak i przez rówieśników. Klimat ten wzrasta i pogłębia się

<sup>33</sup> Tamże, s. 43.

<sup>34</sup> Rogers C., *Client...*, s. 346.

w miarę jak wychowanek poczuje się wolnym od jakiegokolwiek nacisku zewnętrznego, który zmuszałby go do wprowadzenia jakiejś zmiany w jego postępowaniu lub narzucał kierunek temu postępowaniu. Klimat ten bywa przeżywany jeszcze głębiej, gdy wychowanek czuje się zdolnym do pokonania przeszkód (np. lenistwa, braku odwagi itp.) w wykorzystaniu własnych potencjalności, w celu rozwiązania własnych problemów i zorganizowania zachowania rozumnego, skutecznego, społecznego i dojrzałego.

Jeśli natomiast chodzi o wychowawcę-nauczyciela i jego rolę w zorganizowaniu warunków dla powstania klimatu wyżej określonego, to zobowiązany on jest — poza ujawnianiem postaw omówionych powyżej — do stworzenia odpowiednich warunków dla wzajemnej współpracy z wychowankiem.

W pierwszym etapie wychowawca stara się pomóc wychowankom w uświadomieniu sobie wielości aspektów relacji pedagogicznej, w której uczestniczą. Wskazuje, że relacja ta daje im szansę na podjęcie ich problemów osobistych, pragnień i sytuacji życiowych w ramach programu wychowawczego. Wychowawca informuje również, że do jego zadań należy dostarczyć wychowankowi wiadomości, służyć mu swą opinią i osobistym doświadczeniem, jak i innymi źródłami informacji, których będzie potrzebował. Postępując, w ten sposób pragnie, by jego wychowankowie uświadomili sobie możliwość różnych punktów widzenia swoich osobistych problemów życiowych i szans ich dokładniejszego sformułowania, uściślenia i wyrażania <sup>35</sup>.

Przedstawivszy w sposób ogólny charakter relacji pedagogicznej, rogerianin stara się być do dyspozycji wychowanków, aby ich wysłuchać, aby poznać ich postawy względem proponowanej relacji pedagogicznej.

Wytworzenie klimatu osobistej odpowiedzialności wychowanka za proces uczenia się i wychowania wymaga niewątpliwie dużego wysiłku ze strony pedagoga. Zazwyczaj uczniowie przywykli już są do zachowania postawy biernej i receptywnej, odnośnie przekazywanych im informacji i wymagań szkolnych, dlatego też zazwyczaj wydają się oni być najpierw, w stosunku do takiej propozycji, lękliwi, sfrustrowani, czasem agresywni lub rozbawieni. W miarę jak pedagog pomaga uczniom w akceptacji i zrozumieniu tychże postaw, powstaje wówczas problem ich odpowiedzialności za proces uczenia się i potrzeba sformułowania swoich problemów osobistych, które chcieliby rozwiązać <sup>36</sup>.

Proponowany styl pracy łatwiejszy jest niewątpliwie do prowadzenia w mniejszych grupach, w których uczestniczy się na zasadzie dobrowolności. Skądinąd, Rogers najchętniej pracował właśnie tą metodą w ma-

---

<sup>35</sup> Rogers C., *Le développement...*, s. 207.

<sup>36</sup> Rogers C., *Client...*, s. 393.

łych grupach seminaryjnych, w których mógł nawiązać kontakt osobowy z każdym studentem <sup>37</sup>.

Rola wychowawcy polega zatem na współuczestniczeniu w procesie uświadamiania sobie i odkrywania przez wychowanków znaczenia własnych pragnień, ich problemów osobistych, przeszkód jakie napotykają w danej sytuacji pedagogicznej, ich ambiwalencje, niechęci, opory itd. Unikając bezpośrednich interwencji odnośnie programu działania w grupie, wychowawca proponuje wychowankom dyskusje nad lekturą, pisanie referatów, ćwiczenia praktyczne itp.<sup>38</sup>. Ponadto, może on wyrażać wobec wychowanków swoje własnej opinie, doświadczenia i postawy emocjonalne względem podjętych problemów. Może również zrobić wykład w zakresie podejmowanej problematyki, jednakże wówczas stara się jasno przedstawić, że wszystko, to co jest przez niego proponowane, jest po prostu do ich dyspozycji i może być równie dobrze akceptowane, jak i odrzucone. Tym samym daje im szansę na swobodną ekspresję swoich opinii i uczuć, tak względem przedstawionego problemu, jak i względem jego postawy <sup>39</sup>. Wychowawca ma w ten sposób ułatwić wychowankom zrozumienie ich postaw emocjonalnych względem problemów wychowawczych, gdyż w ten sposób mogą one stać się dopiero własnymi problemami dla poszczególnych wychowanków <sup>40</sup>.

Rogers unika sytuacji, w których prowadzona dyskusja kończyłaby się uogólnionym wnioskiem jako podsumowaniem. W wypadku bowiem, gdy wychowawca potrafi akceptować różne punkty widzenia i różne problemy poruszane przez grupę, bez narzucania sztucznego zakończenia, to wówczas stwierdza Rogers, wychowankowie ujawniają tendencję do szukania rozwiązania bardziej właściwego dla nich poza lekcjami. Innymi słowy, według Rogersa, zajęcia szkolne są tylko rozpoczęciem procesu uczenia, który ma być kontynuowany poza szkołą <sup>41</sup>.

Szczególne znaczenie przypisuje Rogers uczeniu się samodzielnej oceny i wartościowania swego zachowania w procesie uczenia i wychowania. Od stopnia uzyskanych osiągnięć w tym zakresie, uzależnia on rozwój osobistej odpowiedzialności wychowanka za cały proces wychowania i uczenia, a tym samym wyzwolenia się z postawy konformistycznej. Samodzielna ocena, oparta na własnych kryteriach wartościowania, posiada oczywiście pewne granice w sytuacji pedagogicznej. Uczeń zobowiązany jest do zdania przepisanych egzaminów, napisania odpowiednich prac dyplomowych itp., które posiadają znaczenie nie tyle ze względu na rozwój i dojrzewanie jednostki, ale raczej z uwagi na pewne wymogi stawiane jednostce przez

<sup>37</sup> Rogers C., *Le développement...*, s. 206.

<sup>38</sup> Rogers C., *Client...*, s. 398.

<sup>39</sup> Rogers C., *Le développement...*, s. 209.

<sup>40</sup> Rogers C., *Client...*, s. 408.

<sup>41</sup> Tamże, s. 409.



społeczeństwo, dopuszczając ją, pod pewnymi warunkami, do uczestnictwa w jego życiu. Dlatego też w procesie wychowania-nauczania, wychowawca zobowiązany jest również pomóc jednostce zrozumieć wymagania życia społecznego (jako elementów jego życia osobistego), ponieważ jest członkiem społeczności. Wychowawca, w tym celu, dostarcza wychowan- kowi różnych środków, z których mógłby on skorzystać w sytuacji spot- kania się z wymaganiami życia społecznego, bez konieczności przyjmo- wania postawy konformistycznej i rezygnacji z własnej twórczości, i in- dywidualności<sup>42</sup>.

### III. TENDENCJA DO SAMOAKTUALIZACJI A KONCEPCJA ROZWOJU OSOBOWOŚCI W PROCESIE WYCHOWANIA

Realizując postulaty teorii rogeriańskiej, odnośnie postaw i klimatu wyzwalającego w sytuacji pedagogicznej, wychowawca musi jednocześ- nie wypracować odpowiednią koncepcję wychowania.

Rogers przeciwstawia się zdecydowanie koncepcji wychowania, we- dług której, wychowanek określany byłby jako „tabula rasa”, na której zapisywane są wpływy środowiska. Wówczas bowiem jednostka ludzka uważana jest za istotę bierną, zdeterminowaną całkowicie przez wpływy środowiska. Rogers oddziela się również zdecydowanie od koncepcji be- haviorystycznych, które wyjaśniają funkcjonowanie i rozwój osoby po- przez proces uczenia się „reakcji warunkowych”. I w tym bowiem wypad- ku jednostka ludzka w istocie nie ma szans na rozwój swej indywidual- ności, poddając się biernie modelowaniu przez kogoś z zewnątrz, stosują- cego metodę kary i nagrody w celu skutecznego ukierunkowania procesu uczenia się i wychowania.

Rogers, wydaje się również, jest w opozycji do tych koncepcji wycho- wania, w którym wychowawca wprawdzie unika, w mniejszym czy więk- szym stopniu, stosowania zewnętrznego nacisku (przymusu-kary), ale sta- ra się za to wykorzystać indywidualne ukierunkowanie (potrzeby, zain- teresowania, przyjemność bycia nagradzonym) do realizacji celów uprzed- nio określonych.

Bliską koncepcji rogeriańskiej, jest koncepcja demokratycznego stylu wychowania, którą proponuje belgijski psycholog Paul Osterrieth. Przed- stawienie jego koncepcji wydaje się być w tym miejscu o tyle uzasadnio- ne, że uwzględnia on istnienie podstawowej potrzeby do wzrostu, do wy- rażania własnego sposobu życia i do potwierdzania swych możliwości<sup>43</sup>. Potrzeba ta, podobnie jak inne konstruktywne zdolności jednostki, we-

<sup>42</sup> Rogers C., *Le développement...*, s. 210.

<sup>43</sup> Osterrieth Paul, *Faire des adultes*, ss. 74 ns.

dług Osterrieth'a, nie jest determinowana od wewnątrz ku celom zgodnym z ogólnymi celami wychowania. Dziecku należy zatem, stwierdza tenże psycholog, podać jakąś ideę celu wychowania, „dziecko nie może zorganizować zachowania bardziej dojrzałego, jeśli nie ma o nim żadnej idei albo tylko ideę negatywną”<sup>44</sup>. Dlatego też wychowawca, wykorzystując motywację zgodną z celami wychowania, może ukierunkować wychowanków na określone przez niego cele związane z rozwojem ich osobowości. Wychowanek dokonujący wyboru zachowania w atmosferze demokratycznej jest zatem inspirowany, prowadzony i ukierunkowany przez wychowawcę, którego rola ogranicza się nie tyle do wymagania posłuszeństwa, uległości i konformizmu, ale raczej stara się pobudzać swoją obecnością, swoją postawą i swoim przykładem, pragnienie kierowania sobą, i przyjęcia na siebie odpowiedzialności<sup>45</sup>.

G. Cruchon, przyjmując również istnienie podstawowej potrzeby afirmacji samego siebie, potrzeby samokierowania i tendencji do osiągania dojrzałości, dostrzega konieczność prezentacji wychowankowi pewnego modelu jednostki dojrzałej, który by konkretyzował cel wychowania. Wychowanek, który nie jest zdolny jeszcze do wyższych form myślenia, stwierdza Cruchon, spontanicznie dąży do realizacji typu człowieka dorosłego. Dziecko potrzebuje, by rodzice wskazali mu drogę do realizacji tego celu w sposób dokładny i sugestywny, właściwy wychowawcy lubianemu i podziwianemu<sup>46</sup>. Ponadto, rodzice i wychowawcy winni zrozumieć, że potrzeby ich wychowanków mają charakter pewnej skłonności — inicjatywy i powinny być kierowane i rozwijane, a nie niszczone, łamane. Winni oni raczej pomagać wychowankom odczuwać satysfakcję z osiągnięcia wyższych wartości, ze zwycięstwa nad tym co mniej dojrzałe, z możliwości dawania czegoś z siebie dla innych. W miejsce częstego zwracania uwagi na to, co jest brakiem i błędem w zachowaniu wychowanka, wychowawca powinien raczej zwracać większą uwagę na pozytywne dążenia do osiągnięć, do trudnej i odpowiedniej wolności itd. Do tego należy wychowanków zachęcać i w tym względzie, twierdzi Cruchon, należy młodzieży dawać raczej szansę szukania własnych dobrych rozwiązań, niż narzucać je im odgórnie<sup>47</sup>.

Powyższe koncepcje wychowania różnią się od rogeriańskiej koncepcji, mimo że przyjmują jako cel wychowania również dojrzałość osobowości wychowanka i zwracają uwagę na znaczenie rozwoju jego własnej aktywności w procesie wychowania. Tym co różni te koncepcje od koncepcji proponowanej przez Rogersa, to punkt widzenia na sam proces wychowa-

<sup>44</sup> Tamże, s. 79.

<sup>45</sup> Tamże, ss. 211 ns.

<sup>46</sup> Cruchon Georges, *Psychologie pédagogique*, T. 2: Les maturations de l'adolescence, s. 106.

<sup>47</sup> Tamże, s. 161.

nia i koncepcja znaczenia tendencji do samoaktualizacji w procesie dojrzewania osobowości.

Zarówno Osterrieth jak i Cruchon podkreślają znaczenie podstawowej potrzeby życia — potrzeby rozwoju, samookreślenia się, aktualizacji. Przyjmują oni jednak, przeciwie niż Rogers, że potrzeba ta, jako wewnętrzne niezdeteterminowana potencjalność, wymaga ukierunkowania z zewnątrz, chociażby w formie proponowanego jednostce modelu czy idei wychowania. Pełnić ona może zatem rolę jednego z ważnych czynników wychowania, który powinien być wykorzystany przez wychowawców i nauczycieli — innymi słowy, wychowawca mógłby, przez odpowiednią kontrolę satysfakcji tej potrzeby i wykorzystania jej dynamiki, skutecznie kierować zachowaniem wychowanka, ukierunkowując go ku określonym z góry celom wychowania i nauczania. Jakkolwiek cele te mogłyby być obiektywne dobre i słuszne, to jednak istnieje wówczas tendencja, według opinii Rogersa, do traktowania wychowanka i jego potencjalności (zdolności, potrzeby, cechy osobowości itd.) jako przedmiotu manipulacji, z uwagi na realizację określonych celów przez wychowawcę. Nastawienie wychowawcy, do tak rozumianego procesu wychowania, udziela się oczywiście i samemu wychowankowi, który ujawnia wówczas tendencję do przystosowywania się do tej sytuacji. Tym samym, według Rogersa, traci się szansę na rozwój jednostki jako podmiotu procesu wychowania (por. p. I) oraz szansę na powstanie klimatu wyzwającego funkcjonowanie i rozwój tendencji do samoaktualizacji. Rogers wzbraniając się przed narzucaniem drugiej osobie własnych celów, norm i kryteriów oceny, czyni to w tym celu, aby uczyć ją wykorzystania szansy aktualizacji tej zdolności, która już na poziomie funkcjonowania organicznego ujawnia się u niej jako zdolność do doświadczania przyjemności i przykrości, z uwagi na dobro organizmu jako całości. Atmosfera wolności psychologicznej zapewniającej poznanie i doświadczenie siebie takim jakim jestem, w autentycznym doświadczeniu siebie, ma zapewnić wychowankowi szansę dokonania wieloaspektowego doświadczenia swego „ja”. W takiej sytuacji pedagogicznej uwzględnia się bowiem doświadczenia powstałe z racji kontaktu z nowymi wiadomościami, opiniami innych na dany temat, doświadczenia różnorodnych potrzeb, wartości, wspomnienia sytuacji podobnych, konieczności liczenia się z prawami innych ludzi itd. Im bardziej zatem jednostka nauczy się być otwartą nie tylko na percepcję nowych elementów sytuacji pedagogicznej, ale również na doświadczenia wewnętrzne, które im towarzyszą, tym większą ujawnia ona tendencję do dokładniejszego i bardziej autentycznego określenia siebie „kim jestem” („ja” realne) i „kim mógłbym być, gdybym zaktualizował doświadczone zdolności” („ja” potencjalne). Proces stawania się osobą dojrzałą, to zatem (między innymi)

proces dążenia do doświadczenia zgodności między wytworzoną koncepcją „ja” a aktualnym doświadczeniem, które je określa.

W zależności od stopnia osiągniętego poziomu doświadczenia autentyczności swego „ja” realnego i „ja” potencjalnego, jednostka dąży do organizacji zachowania, które aktualizowałyby jej dążenia do utrzymania i wzbogacenia siebie na drodze rozwoju i dojrzewania. Ujawnia się zatem również potrzeba uczenia się bycia wolnym i twórczym oraz ponoszenia konsekwencji jakie wiążą się z takim sposobem bycia i działania.

Tendencja do samoaktualizacji ujawnia się zatem i rozwija, wtedy gdy jednostka ma szanse na to, by być i działać jako osobowy podmiot.

Teoria Rogersa, odnośnie istnienia i funkcjonowania tendencji do samoaktualizacji, nie wskazuje bynajmniej na istnienie tendencji determinującej do konkretnego zachowania, które by było rozumne, społeczne i dojrzałe. Rogers mówi raczej o sposobie funkcjonowania jednostki ludzkiej, o ile nie znajduje ona przeszkód, lecz warunki sprzyjające ujawnianiu się jej tendencji do aktualizacji konstruktywnych potencjalności, by w danej sytuacji zorganizować zachowanie w celu utrzymania i wzbogacenia siebie jako całości, tj. również wymiaru społecznego swego „ja”.

Przedstawiona powyżej koncepcja rozwoju osobowości w procesie wychowania i psychoterapii wzbudziła wiele głosów dyskusji i wiele zastrzeżeń nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale również i w Europie<sup>48</sup>. Pomijając jednak spory prowadzone nad słusnością lub niesłusnością tych lub owych stwierdzeń, propozycji, należy zwrócić uwagę na fakt, iż koncepcja ta opiera się zasadniczo na zdobytym doświadczeniu w zakresie warunków rozwoju osobowości w procesie psychoterapii. Rozwój i dojrzewanie osobowości ludzkiej widziane z tego punktu dostrzeżone zostało przez Rogersa jakby od wewnątrz. Innymi słowy, jest tutaj preferowany sposób empatycznego rozumienia procesu rozwoju osobowości. Widziany natomiast tenże sam proces od zewnątrz, gdy wychowanek, jego zachowanie się i jego osobowość, jest raczej problemem do rozwiązania, przedmiotem, który ma być kształtowany według określonych norm, celów i wymogów środowiska, nasuwa inne rozwiązania, inne koncepcje rozwoju osobowości. Jedna i druga orientacja ma swoich zwolenników i właściwe sobie obiektywne wartości. Przeakcentowanie natomiast znaczenia jednej z koncepcji przy całkowitym zanegowaniu wartości drugiej prowadzi zazwyczaj do skrajności i jednostronnego, często narażonego na pomyłki, rozwiązania szczegółowych problemów.

W rogeriańskiej koncepcji nie koniecznie zatem należy dopatrywać się ostatecznego wzoru do rozwiązywania np. wszystkich problemów wychowawczych z każdym wychowankiem. Jej walor, to przede wszystkim wy-

---

<sup>48</sup> Roustang Francois, *Un colloque avec Carl Rogers*, Études, 325, 1966.

raz próby pogłębionej analizy warunków rozwoju osobowości ludzkiej w kierunku autentycznej dojrzałości wyrażającej się w pełni ludzkim funkcjonowaniem: spontanicznym, racjonalnym, twórczym, indywidualnym i otwartym na pozytywne relacje z innymi ludźmi.

Rogers wyakcentował niewątpliwie w sposób nader wyraźny wartość świata subiektywnych przeżyć, doświadczenia „ja”, samodzielność w wartościowaniu, ocenianiu, a mniej, znaczenie wpływu i roli wartości obiektywnych środowiska zewnętrznego jednostki. Pewne konstruktywne sugestie w tym względzie można spotkać w koncepcji samoaktualizacji zaproponowanej przez Rollo May'a, który dostrzega potrzebę zachowania równowagi w rozwoju doświadczenia siebie jako podmiotu (wolnego, samookreślającego się, spontanicznego, autonomicznego) i jako przedmiotu określanego przez innych i podlegającego wpływom i ograniczeniom narzucanym przez środowisko zewnętrzne<sup>49</sup>. Jakkolwiek spotykamy wiele opracowań z zakresu psychologicznej analizy i teorii procesu rozwoju osobowości rozumianej jako przedmiot oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych, to jednak wciąż odczuwa się brak pogłębionych analiz warunków rozwoju podmiotowego aspektu tego procesu. Zadania tego podjęli się od lat pięćdziesiątych naszego stulecia psychologowie orientacji humanistycznej, której Rogers jest jednym z promotorów.

#### BIBLIOGRAFIA

1. Cruchon Georges, *Psychologie pédagogique*, T. 2: Les maturations de l'adolescence, Solvator, Mulhouse 1967.
2. Kinget Marian G., C. Rogers, *Psychothérapie et relations humaines — théorie et pratique de la thérapie non-directive*, 2 vol., Béatrice-Nauwelserts, Louvain 1965.
3. Osterrieth Paul, *Faire des adultes*, Charles Dessart, Bruxelles 1966.
4. Reykowski Janusz, *Emocje i motywacja*, W: Tomaszewski Tadeusz, *Psychologia*, Warszawa 1975, ss. 566—628.
5. Rogers Carl, *The actualizing tendency in relation to „motives” and to consciousness*, W: Nebraska Symposium on Motivation, Ed. by Marshall Jahns R., Univ. of Nebraska Press 1963.
7. Rogers Carl, *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*, Houghton Mifflin Co., Boston 1965.
8. Rogers Carl, *Le développement de la personne*, Dunod, Paris 1966.
9. Roustang Francois, *Un colloque avec Carl R. Rogers*, Études 325 1967 p, 782—788.
10. Uchnast Zenon, *La tendance à l'actualisation du „moi” selon Carl Rogers et l'importance de son développement dans l'éducation*, Romae 1966.
11. Uchnast Zenon, *Fenomenologiczno-egzystencjalna koncepcja osobowości Rollo Maya*, Roczniki Filozoficzne KUL, z. 4 1975.
12. Uchnast Zenon. *Psychologiczne aspekty dojrzałości religijnej*, Częstochowskie Studia Teologiczne 1975 r.

---

<sup>49</sup> Uchnast Zenon, *Fenomenologiczno-egzystencjalna koncepcja osobowości Rollo May'a*, Roczniki Filozoficzne KUL, z. 4, 1975; Uchnast Z., *Psychologiczne aspekty dojrzałości religijnej*, Częstochowskie Studia Teologiczne 1975 r.

## LA TENDANCE À L'ACTUALISATION DU „MOI” DANS THÉORIE DE LA PERSONNALITÉ ET DE L'ÉDUCATION DE ROGERS

### RÉSUMÉ:

En abordant le problème de la tendance à l'actualisation du „moi” dans la théorie de la personnalité et de l'éducation de Rogers, nous avons présenté la notion de cette tendance sous trois aspects: sous l'aspect de sa genèse, de sa manifestation et de son efficacité.

En considérant la question de la genèse de cette tendance, nous l'avons trouvée décrite par Rogers comme une propriété inhérente à l'homme. Ceci veut dire que l'homme, comme tout autre être vivant, s'oriente dans son fonctionnement, soit physique, soit psychique, pour organiser son comportement vers la conservation et l'enrichissement de son être total. Cette intégration est possible grâce aux systèmes innés de motivations et d'autorégulation: systèmes qui sont tout à fait évidents au niveau organique. Mais, ils se manifestent aussi, selon notre auteur, au niveau psychique comme une orientation „organismique” de l'individu à évaluer chacune de ses expériences en vue du bien de la totalité de son être, dont il prend conscience en formant son „moi”, et à motiver l'organisation du comportement en vue de l'accomplissement du plus grand nombre de ses besoins. C'est pourquoi, en indiquant les phénomènes plus importants de la tendance en question, nous avons remarqué la disponibilité de l'individu à prendre conscience des expériences qui le concernent comme sujet d'être et d'agir, et à les intégrer dans une conception du „moi” pour en faire une intégration plus élevée de tout son être et de son fonctionnement. Nous avons souligné aussi que processus est accompagné par celui d'une évaluation organismique de chacune des expériences et des sentiments en fonction de la conservation et de l'enrichissement de l'être total. Puis, nous avons marqué le processus par lequel l'individu tend vers l'accomplissement de ses potentialités pour organiser son comportement en vue de la conservation et de l'enrichissement de soi-même, d'un soi-même dont il fait l'expérience immédiate.

Il faut souligner que tout ce fonctionnement sera orienté vers le bien objectivement constructif de l'individu, vers sa maturité et sa socialisation, dans la mesure où il développera une conception réaliste de lui-même, bien différenciée, équilibrée dans ses tendances égoïstes et sociales, infantiles et mûres. Ce fonctionnement constructif pour le développement de la personnalité aura lieu dans la mesure où l'individu sera libre de suivre son orientation organismique, vers la satisfaction de plus grand nombre de ses besoins; dans la mesure, enfin, où il sera disponible pour vérifier sa conception de lui-même, de ses expériences et de ses évaluations, en fonction de son expérience immédiate de lui-même. Or, Rogers considère la tendance actualisante comme une orientation fondamentale, constructive, de l'individu qui fonctionne pleinement et se trouve dans les conditions favorables à son épanouissement. Cependant, cette orientation n'est pas, par sa nature déterminée vers une bonté, vers l'homme adulte de telles ou telles vertus. Il s'agit du fait que l'individu a tendance à élaborer les données de l'information sur soi-même et sur son milieu en vue de sa meilleure conservation et de son enrichissement, à actualiser ses potentialités pour atteindre une découverte satisfaisant les besoins qui se dégagent, à ce moment, de la tendance actualisante. Ainsi, on souligne comme première tâche de l'éducateur, celle de permettre à l'individu d'entrer dans la relation personnelle avec tout ce que fournit la relation pédagogique. Et ensuite, on s'efforce de créer les

conditions favorables au plein fonctionnement de l'individu. Rogers croit que l'individu y manifestera la tendance à s'engager spontanément dans le processus d'apprentissage et de maturation.

En termes plus concrets, les conditions les plus importantes du processus d'apprentissage sont, pour Rogers, d'abord l'attitude du pédagogue envers l'étudiant, à savoir l'attitude d'authenticité de compréhension empathique, d'acceptation inconditionnelle et de chaleur; ensuite, le climat permissif qui conditionne la liberté intérieure de l'étudiant dans l'expression de ses sentiments et de ses attitudes et la liberté de poursuivre ses buts personnels; enfin, le besoin de procurer à l'individu des ressources plus riches et plus différenciées afin de lui permettre de satisfaire au mieux son désir d'apprendre, de mûrir, de maîtriser et qui seraient aptes à résoudre les problèmes personnels qu'il envisage au cours du processus d'éducation.

Rogers croit que l'individu trouvant ces conditions favorables au plein fonctionnement s'engagera dans un processus pour acquérir un savoir et des attitudes positives envers soi-même et envers les autres, s'engagera ensuite dans l'élaboration d'un comportement constructif qui lui permettra de faire un pas vers l'adaptation créatrice et l'enrichissant dans son milieu et dans la solution constructive de ses problèmes personnels envisagés au cours de l'éducation.

Soulignons encore que cette confiance dans l'orientation positive de l'individu est uniquement, pour notre auteur, un point d'appui pour élaborer une méthode d'activité éducative qui permettra à l'éducateur d'accompagner l'individu dans son effort de découverte dynamique de son „moi” réel et de son „moi” potentiel; moi dont il prend conscience au cours de chaque relation pédagogique. Cette méthode doit être capable de permettre à l'individu de comprendre facilement ses expériences, son orientation organismique, et de renforcer tous les phénomènes de l'activité spontanée de lui-même visant le processus de différenciation et d'intégration meilleure de la conception du „moi”.

Certes, les propositions de Rogers ne seront mises à l'exécution qu'avec beaucoup de difficultés soit de la part des élèves soit de la part de l'éducateur lui-même. En effet, ce type d'éducation et d'apprentissage pédagogique exige que soient dépassées les limites de discours ex cathedra, de mémorisation, de formation en sens d'une adaptation simple aux exigences du règlement scolaire. Et ceci doit être changé en une relation dynamique, hautement personnelle et favorable au développement du processus de la maturation des tendances, des désires, des valeurs, des pensées etc.; développement qui se produit au cours du contact personnel avec les matières à apprendre et avec la personnalité de l'éducateur lui-même.