Jarosław Jagieła

# Integracja osobowości jako wartość edukacyjna : perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej

Podstawy Edukacji 6, 119-139

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

*Jarosław Jagieła*
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

# Integracja osobowości jako wartość edukacyjna Perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej

*Każdy powinien złożyć w całość to, co w nim najlepsze, i rozdać innym.*
Robert Fulghum

W powszechnym odczuciu wartość jest cechą stanowiącą o znaczących, a nawet nieprzeciętnych walorach kogoś lub czegoś. Tak więc pojęcie wartości jako właściwości przynależnej w sposób obiektywistyczny pewnym osobom, ideom, rzeczom, zjawiskom czy sytuacjom, lub też w sposób subiektywistyczny jako własności przypisywanych im przez sam podmiot – posiada, jak wiadomo, wiele kontekstów. Obok skrajnie rozumianej obiektywności i subiektywności mogą pojawić się stanowiska niejako pośrednie, które widzą w wartościach wypadkową pewnych obiektywnych cech przedmiotu (są jak gdyby nosicielami określonych wartości), jednocześnie będąc wynikiem subiektywnych sądów na ten temat i konsekwencją dostrzeżenia tych cech. Wartości mogą istnieć samodzielnie; mogą też wchodzić w skład większych systemów lub układów, tworząc pewien porządek hierarchii i kompozycję struktury. Wartości z reguły dzieli się na:

1) autoteliczne, czyli te, które zajmują najważniejsze miejsce w hierarchii wartości osób i są dobrem samym w sobie,
2) instrumentalne, o wyraźnie niższym znaczeniu niż wartości autoteliczne, służące często ich osiągnięciu,
3) uznawane, które związane są z przekonaniami istniejącymi w danym społeczeństwie,
4) odczuwane, związane z indywidualnym odczuciem określonych wartości,
5) zinternalizowane, które jednostka uznaje za fragment siebie samej,
6) deklarowane, oficjalnie głoszone, na tyle istotne, że jednostka twierdzi, iż je posiada.

Przypisywanie rzeczom lub zjawiskom wartości doskonałej czyni z nich wartość absolutną lub bezwzględną. A trzeba przypomnieć, że samo słowo „wartość" wywodzi się z języka niemieckiego (*der Wert*), co można tłumaczyć jako „wartość", ale też „godność", „powaga" czy „honor". Wartości zatem stanowią albo winny stanowić przedmiot troski oraz cel zabiegów, jak również kryterium postępowania ludzi.

Jednak większość wartości to wartości względne, a więc takie, jakie oceniane są – jak sama nazwa wskazuje – pod pewnymi określonymi założeniami. W tym znaczeniu mówimy o wartościach np. ze względu na: użyteczność (wartości pragmatyczne), możliwość osiągania danego celu (wartości instrumentalne) czy dostarczania przyjemności (hedonistyczne). W rozumieniu kulturowym wartości to powszechnie pożądane w społeczeństwie przedmioty o symbolicznym charakterze oraz powszechnie akceptowane sądy egzystencjonalno-normatywne (orientacje wartościujące). Jak wiadomo, pojęcie wartości wiązano początkowo z ekonomią i odnoszono do możliwości zaspokajania potrzeb materialnych człowieka (A. Podsiad, Z. Więckowski, 1983, s. 418). Z czasem pojęcie wartości znacznie się poszerzyło, a same wartości stały się nie tylko kryteriami oceny, ale stanowią również przedmiot badań i analiz, zewnętrznym zaś przejawem takich ocen wartości jest obserwowalne zachowanie. Nie sposób tu wymienić wszystkich własności i konotacji omawianego pojęcia, poczynając od wartości religijnych (np. pobożność), przez intelektualne (logiczność itp.), naukowe (np. prawdziwość), etyczne (m.in. dobro), estetyczne (np. piękno) i polityczne (wolność itp.), po konsumpcyjne (m.in. posiadanie) czy materialne (np. bogactwo). Mówiąc natomiast o wartości edukacyjnej, która interesuje nas najbardziej, mamy ma myśli znaczenie i korzyść, jaką dana rzecz, koncepcja czy sytuacja przedstawia dla procesu edukacyjnego. Można jeszcze dodać na marginesie, że w ostatnim czasie w kontekście edukacyjnym szczególnie często mówi i pisze się o tzw. wartości dodanej (EWD) (www.ewd.edu.pl). Oznacza ona zarówno metodę, jak i wskaźnik liczbowy wyliczony przy użyciu metod ewaluacji i pomiaru, będący miarą efektywności nauczania w szkole. Pozwala w sposób statystyczny oszacować efektywność kształcenia szkolnego przez porównanie wyników egzaminu poprzedniego okresu z obecnym.

Pojęcie integracji (*integratio* – odnowienie, uzupełnienie), do jakiego będziemy się również odwoływać w niniejszym opracowaniu, oznacza proces lub określony stan zespolenia jakichś części w taki sposób, że stanowią całość. Proces integracji według U.H. Spencera przebiega od przejścia ze stanu jednorodności do stanu różnorodności przez różnicowanie się części układu; dalej, przejście od stanu luźniej związanego do stanu ściślej związanego; a w konsekwencji, przejście od stanu nieokreślonego i chaotycznego do bardziej określonego i uporządkowanego (A. Podsiad, Z. Więckowski, 1983, s. 159–160). Podobnie też rzecz ujmuje *Słownik języka polskiego*, definiując pojęcie „integracja" w następujący sposób:

> [...] proces tworzenia się całości z jakichś części, zespalanie się całości z jakichś części, zespalanie się elementów w całości; scalanie się, scalanie czegoś, integrowanie (1978, s. 797).

Hasło „integralny" rozumiane jest tam jako „nierozdzielnie związany z całością, stanowiący całość, nienaruszalny, całkowity" (1978, s. 797). Idea integracji pojawia się najczęściej w kontekście integracji społecznej jako zespolenie i zharmonizowanie elementów zbiorowości oraz w aspekcie psychologicznym, w którym wszystkich funkcje psychiczne przebiegają harmonijnie lub tworzą całość (A. Podsiad, Z. Więckowski, 1983, s. 160). Problem integracji wewnętrznej odnaleźć można już w Biblii, interpretując słowa Jezusa zawarte w jednej z Ewangelii:

> Jeżeli jakieś królestwo wewnętrzne jest skłócone, takie królestwo nie może się ostać. I jeśli dom wewnętrznie jest skłócony, to taki dom nie będzie mógł się ostać (Mt, 3,20–35).

Można zatem uznać, że dwie powyższe kategorie (tj. pojęcia wartości oraz integracji) łączy z sobą sieć wzajemnych, nie zawsze do końca wiadomych i złożonych zależności.

## Integracja osobowości w perspektywie psychologii i psychoterapii

Dążenie do integracji jako zjawiska pozytywnego dostrzec można w obszarze rozwoju nauki jako całości. Integracja wiedzy ma służyć przeciwdziałaniu podziałom i rozłamom oraz przyczyniać się do jedności nauki. Zmierzać do tego, aby czynniki decydujące o powodzeniu wszelkiego rodzaju badań naukowych nie działały w rozproszeniu, a nadmiernie nie rywalizując z sobą, nie niszczyły organicznego rozwoju wiedzy, oraz aby cele i metody poszczególnych dyscyplin nie odbiegały zbytnio od siebie. Integracja w nauce może być też rozumiana jako ważny czynnik służący zaspokajaniu potrzeb społecznych, przyczyniając się w ten sposób do współpracy uczonych różnych krajów, kultur oraz poglądów (L. Koj, 1987, s. 251–261). Dążenia do integracji w obszarze nauk społecznych sięgają przełomu XIX i XX w. i są związane z chęcią wypracowania tzw. metody integralnej, która zmierzała do scalenia wysiłków badawczych różnych nauk (np. historii, etnografii, socjologii) w celu zwiększenia szans na całościową, a nie fragmentaryczną i cząstkową wizję rzeczywistości (M. Malikowski, 1984, s. 282–297). Jednak współcześnie w naukach społecznych (w szczególności w socjologii) integracja, najogólniej i najpowszechniej rzecz ujmując, oznacza proces włączania mniejszościowych grup społecznych (mniejszości narodowych i etnicznych, uchodźców z innych krajów, emigrantów itd.) do społeczności danego kraju. W konsekwencji tego

rodzaju zabiegów grupa ta uzyskuje możliwości, prawa i usługi dostępne do tej pory wyłącznie dla większości. Wspomniany proces integracji społecznej rodzi niejednokrotnie wiele napięć, konfliktów i sprzeczności, gdyż może oznaczać konieczność wyrzeczenia się przez jedną lub obie strony pełni lub części swojej tożsamości, rozumianej jako tradycyjne role społeczne, wartości, normy, zwyczaje, obrzędy, prawo, światopogląd czy nawet sam język. Problematyka ta jest przedmiotem zainteresowania ONZ w ramach jej agendy, Biura Integracji Społecznej w Departamencie Spraw Gospodarczych i Społecznych (Department of Economic and Social Affairs). Można powiedzieć, że w sumie integracja społeczna polega na przeobrażeniu się luźnych grup społecznych w dużą zbiorowość społeczną. Warto bowiem ciągle pamiętać, że pierwotnie kontakty między członkami małych zbiorowości, takich jak plemiona, rody czy klany, przerodziły się w stosunki i zależności społeczne, które w konsekwencji doprowadziły do powstania narodu.

Psychologia jako jedna z dyscyplin nauk społecznych nie stanowi wyjątku w rozumieniu sensu i znaczenia spójności. Jak dużą wartość przypisuje psychologia integracji życia wewnętrznego człowieka, niech świadczy to, że pojęcie integracji stanowi niejednokrotnie wręcz synonim zdrowia psychicznego jako takiego, a jego konsekwencją jest rozwój i dojrzałość osobowości. Brak integracji psychicznej prowadzi z kolei do zjawisk negatywnych, takich jak rozszczepienie i dysocjacje struktury osobowości. O ile jednak chwilowe oraz normatywne dysocjacje mogą mieć miejsce pod wpływem silnej traumy (np. wypadku, katastrofy), to rozszczepienie mające charakter trwały prowadzi niejednokrotnie do wielu poważnych zaburzeń psychicznych (F. Ruppert, 2012, s. 87). Schizofrenia jest tu najbardziej typowym przypadkiem. S.M. Jourard (1978, s. 364), relacjonując różne definicje zdrowej osobowości i powołując się na poglądy M. Jahody, wymienia integrację jako jeden z ważnych, a być może nawet najważniejszych jej aspektów. Niemniej jednak termin ten na gruncie psychologii może być różnie rozumiany i dlatego często musi być ściśle definiowany, określany lub doprecyzowywany. Bliski znaczeniowo bywa bowiem takim pojęciom, jak: zwartość, zgodność czy spójność, które czasem – co trzeba przyznać – lepiej opisują dane zjawisko. Integrację, podobnie zresztą jak definicję dojrzałości, można odnieść zarówno do procesu, jak i stanu końcowego tego procesu. Integracja jako proces jest scalaniem, łączeniem elementów, natomiast jako etap końcowy jest osiągnięciem oraz efektem tego procesu – uzyskaniem całkowitego scalenia, zharmonizowania, czyli zespolenia poszczególnych elementów w jakąś określoną całość. Badając proces integracji, można również wskazać jej obecny etap na drodze do pełnego zintegrowania. Pełne scalenie jest jednocześnie osiągnięciem pełnej dojrzałości (doskonałości) w danym zakresie. Wydaje się zatem, że termin „spójność" jest bardzo zbliżony znaczeniowo do określenia „zintegrowanie". Tak więc w niniejszym opracowaniu obie te kategorie będziemy traktować jako synonimy i używać ich zamiennie.

Omawiając problem integracji psychiki, nie sposób nie odnieść się do koncepcji wypływającej z antropologii arystotelesowsko-tomistycznej, zaproponowanej przez A.A. Terruwe i C.W. Baarsa w książce *Integracja psychiczna* (1987). Wspomniana koncepcja w wielu miejscach koresponduje z rozumieniem zintegrowanej osobowości, jaką odnajdujemy w interesującej nas koncepcji analizy transakcyjnej. Autorzy dostrzegają dwa obszary uczuć wynikających z różnych pragnień zmysłowych: przyjemności (miłość, nienawiść, pożądanie, awersja, radość, smutek) oraz przydatności (nadzieja, odwaga, rozpacz, lęk, gniew). To właśnie konflikt między nimi jest źródłem nerwicy. W takim stanowisku łatwo dostrzec odmienność od poglądów Z. Freuda, u którego siłą represyjną jest głównie *superego*. Terruwe i Baars twierdzą zaś, że w przypadku, gdy normy moralne są interpretowane prawidłowo, tzn. jako racjonalne zasady odwołujące się do rozumu i woli, tracą swą moc opresyjną. Natomiast różnego rodzaju symptomy ujawniające się w nerwicach są przede wszystkim objawami załamywania się relacji między samymi uczuciami a życiem intelektualnym. Piszą:

> Uczucia człowieka winny być regulowane przez intelekt, który automatycznie przyznaje każdemu bodźcowi odpowiednią wartość i temperuje reakcję emocjonalną. Jednak w wypadku represji, która *ipso facto* usuwa do pewnego stopnia życie emocjonalne spod wpływu intelektu, regulacyjne działanie tego ostatniego jest ograniczone, a uczucia zyskują większą swobodę. Tutaj także należy się spodziewać, że zjawisko to narastać będzie stopniowo. Jednak trwałej represji ujawnia się ono nieuchronnie u każdego neurotyka, choć zawsze w inny, wysoce zindywidualizowany sposób (1987, s. 78).

Intelekt jest tu zatem instancją nadrzędną i kontrolującą. Pod koniec swojego opracowania Terruwe i Baars odwołują się do metafory konia i jeźdźca jako przykładu dojrzałej i dobrze zintegrowanej osobowości. Jest to ilustracja tak przekonująca i sugestywna, że przytoczymy ją tu w całości:

> Człowieka dorosłego i emocjonalnie dojrzałego porównać można do krewkiego, doskonale ujeżdżonego konia, którego dosiada doświadczony jeździec, w pełni panujący nad swoim rumakiem. […] Jeździec i koń żywią do siebie wzajemny szacunek i zaufanie, reagują na siebie nawzajem, ale kierownictwo należy niezmiennie do jeźdźca, który jedzie tam, gdzie chce i w jaki sposób chce, spokojnie i bez wysiłku, posługuje się cuglami, wagą swojego ciała i ruchami nóg, by przekazać koniowi sygnały zauważalne jedynie dla najbardziej doświadczonych obserwatorów. Silny, uważny, świetnie wyszkolony koń dostarcza większości energii, jakiej potrzeba, by jeździec dotarł do celu. Oczywiście, koń i jeździec nie osiągnęli tak gładkiej i łatwej interakcji z dnia na dzień. Z początku źrebak musiał sobie swobodnie pohasać na łące otoczonej płotem, by nie zrobił sobie krzywdy. Po tych pierwszych beztroskich latach nastąpił okres wspólnej pracy wzajemnego poznawania się. Koń przyzwyczaił się do głosu jeźdźca, nauczył się słyszeć i reagować na jego polecenia, polegać na jego osądzie i woli. Jeździec zaznajomił się z temperamentem i indywidualnymi cechami konia, nauczył

się, jak najlepiej je wykorzystywać, i pomagał koniowi w przezwyciężaniu jego słabości. Zarówno jeździec, jak i koń uczyli się na własnych błędach; obydwaj uczyli się coraz lepiej sposobów porozumiewania, stawali się coraz wrażliwsi i coraz bardziej otwarci na siebie (1987, s. 274).

Koncepcja Freuda, zapoczątkowująca psychoanalizę, wskazuje na istnienie trzech głównych systemów osobowości: id, ego i superego. Współdziałają z sobą i tworzą spójną całość, gdyż „[...] normalnie osobowość funkcjonuje jako całość, a nie jako trzy odrębne części" (C.S. Hall, G. Lindzey, 2002, s. 45), ale też pozostają z sobą w konflikcie, a nerwica – zdaniem Freuda – ma źródła głównie w sprzeczności między ową sferą normatywną a popędową. Instancją, która może ten konflikt rozwiązać, jest ego pacjenta. Na rysunku 1 widzimy, że sfery te są mimo wszystko osobne, autarkiczne i oddzielone od siebie.

Rys. 1. Model osobowości według Z. Freuda

Źródło: C. Hillenbrand (2007, s. 56).

Bez wątpienia powyższy model dał podstawę dla rozwiązań, jakie przedstawimy dalej w perspektywie analizy transakcyjnej (AT), nie jest jednak z nim tożsamy, co warto podkreślić. Stany Ja stanowiące strukturę osobowości według E. Berne'a mają charakter empiryczny i społeczny, w odróżnieniu od czysto teoretycznych konstruktów Freuda (za: J. Oller-Vallejo, 1997, s. 290). Przejawiają się bowiem przez konkretne zachowania i są obserwowalne. Z kolei podejście psychoanalityczne reprezentowane przez E.H. Eriksona wskazuje też na fakt, że pełną integrację psychiki osiąga się w ósmym, ostatnim już, stadium rozwojowym, które prowadzi do życiowej mądrości, gdzie dostrzec można sens i ciągłość własnej egzystencji. Przeciwieństwem jest tu rozpacz, ale także zjawisko określane przez Eriksona jako „sapientyzm" (*sapientism*), które można sprowadzić do maksymy „niemądre udawanie, że się jest mądrym" (2000, 2002). Mądrość jest zatem cnotą, która rozwija się w konflikcie między integralnością a rozpaczą. Podobnie jest w psychologii C.G. Junga, w której ostatnim etapem siedmiostopniowej drogi do treści nieświadomych, jakie ujawniają się w marzeniach sennych, jest integracja ich znaczenia i włączenia do psyche (J. Jacobi, 1993, s. 116). W jednym z najlepszych opracowań poświęconych twórczości Junga przeczytać możemy takie oto stwierdzenie:

> Całość osobowości osiągamy, gdy główne pary przeciwieństw są stosunkowo zróżnicowane, a zatem gdy obie części całej psyche, świadomość i nieświadomość, złączone są z sobą i pozostają w żywych stosunkach wzajemnych: przepływ energii, przebieg życia psychicznego nie jest jednak zagrożony, ponieważ nieświadomość nigdy nie może stać się w pełni świadoma i zawsze posiada większy zapas energii. Toteż całość zawsze jest względna, a nasze życiowe zadanie polega na ciągłym dążeniu do jej osiągnięcia (J. Jacobi, 1993, s. 146).

Wartość integracji osobowości dostrzec można też w koncepcjach wyrosłych na gruncie psychologii (innych niż psychoanalityczne), ujawniających się głównie w nurcie humanistyczno-egzystencjalnym. Podejście terapeutyczne określane jako „psychoterapia skoncentrowana na kliencie" (*client-centred therapy*), obecnie coraz częściej i o wiele trafniej nazywana „psychoterapią skoncentrowaną na osobie" (*person-centred therapy*), w centrum uwagi stawia kategorię Ja (D. Mearns, B. Thorne, 2010). Proces terapeutyczny ukierunkowany jest w tej terapii na integrację osobowości z doświadczeniem. Rozbicie obron psychiki ma służyć temu, aby doświadczenia zagrażające wartości „Ja" mogły zostać przez to „Ja" zasymilowane i włączone do świadomości jednostki, tworząc tym samym z „Ja" integralną całość (L. Grzesiuk, 1994, s. 52–53). Koncepcja psychologii i psychoterapii postaci (*Gestalt psychology and psychotherapy*), zapoczątkowana przez F. Perlsa, wypływa z wielorakich inspiracji, między innymi z: filozofii egzystencjalnej (M. Heidegger, M. Buber, K. Jaspers), psychoanalizy (Z. Freud), teorii pola (K. Lewin), psychologii

postaci (M. Werthemeier, W. Köhler, K. Koffka), terapii zorientowanej na osobę (C.R. Rogers), fenomenologii (E. Husserl), holizmu (J. Smuts), psychodramy (P. Moreno), a nawet filozofii zen (Lao Tsy) (W. Żłobicki, 2007, s. 177). Jednym z podstawowych założeń tej orientacji teoretycznej i praktyki terapeutycznej jest przeświadczenie, że psychika człowieka nie składa się z oddzielnych części, ale człowiek organizuje swoje doświadczenia w pewnego rodzaju całości (postacie, figury). Bada subiektywne sposoby, w jakie dany obiekt pojawia się w umyśle danej osoby, zamiast analizować wyłącznie obiektywne cechy tego obiektu. Sam Perls uważał, że jakkolwiek należy dążyć do spójności osobowości, to całkowita integracja nie jest możliwa. Natomiast w ciągłym procesie integracji można uzyskać zwiększone poczucie odpowiedzialności za swoje życie. Wśród wielu zasad pedagogiki *Gestalt*, takich jak zasada pierwszeństwa relacji nauczyciel – uczeń czy tworzenie horyzontalnej sytuacji nauczania i uczenia, pojawia się również zasada zajmowania się jednością ciała-psychiki i duszy (B. Śliwerski, 2005). Zakłada ona, iż nauczyciel winien uwzględniać w swoich działaniach stan spójność i integrację ciała – psychiki – duszy – zachowania – uczuć – myślenia. *Gestalt* afirmuje zatem jednorodną perspektywę istoty ludzkiej, która jednoczy w sobie wymiary: zmysłowy, emocjonalny, intelektualny, społeczny i duchowy, oraz umożliwia całościowe doświadczanie. Inni przedstawiciele nurtu humanistyczno-egystencjalnego (np. E. Fromm, 1968, s. 16) utożsamiali osiągnięcie integracji z w pełni rozwiniętą osobą czy z ludźmi samorealizującymi się i w pełni zasługującymi na miano zdrowych psychicznie (np. A.H. Maslow, 1990, s. 212–250). Charakteryzują się bowiem takimi cechami, jak: adekwatną percepcją rzeczywistości, sprawnym zbieraniem i przetwarzaniem danych, akceptacją siebie, innych i przyrody, spontanicznością, prostotą i naturalnością, umiejętnością koncentrowania się na problemie, potrzebą prywatności, autonomią, ciągłą świeżością ocen i wielu innymi cechami (A.H. Maslow, 1990, s. 212–250).

Jednak dążenie do uzyskania integralności psychiki nie dotyczy wyłącznie klientów psychoterapii, ale odnosi się także do samych psychoterapeutów. Jak obciążający, stresujący i dezorganizujący psychikę jest to rodzaj pracy, wie tylko ten, kto ją wykonywał albo wykonuje. Wiąże się to szczególnie z terapeutami, którzy pracują w systemie interwencji kryzysowej, z ofiarami przemocy, pacjentami onkologicznymi i innymi przypadkami niezwykle obciążającymi jego psychikę (J. Fengler, 2000; J.L. Herman, 1998; C. Madanes, 1999). Aby zachować integralność psychiki dla osób udzielających tego rodzaju pomocy psychologicznej, stosuje się cały system wsparcia.

> W idealnej sytuacji system wsparcia dla terapeuty powinien gwarantować mu bezpieczeństwo, ustrukturalizowane i regularne spotkania, na których omawiana będzie jego praca kliniczna. Może to mieć charakter konsultacji

z superwizorem albo z grupą równych pozycją kolegów po fachu, najlepiej zaś korzystać z obu tych możliwości (J.L. Herman, 1998, s. 161).

Tendencja do integracji poszczególnych szkół, kierunków, metod i strategii ujawnia się bardzo wyraźnie w całej psychoterapii od początku lat 90. XX w. Dowodem może być jeden z tomów niezwykle obszernego podręcznika akademickiego (L. Grzesiuk, H. Suszek, 2010), który został poświęcony temu właśnie zagadnieniu. W sposób bardziej prawidłowy należałoby jednak używać określenia „integratywność" psychoterapii niż jej „integracyjność", gdyż pierwszy z terminów uważany jest zazwyczaj za bardziej przynależny rzeczom, zjawiskom czy procesom, drugi zaś odnosi się do podmiotowego świata ludzi. Podejście integratywne, które zyskuje sobie coraz większe znaczenie i popularność w psychoterapii, jest połączeniem kilku najbardziej reprezentatywnych kierunków. Taka tendencja, obserwowana już od jakiegoś czasu, łączy z sobą np. nurt behawioralny z poznawczym, humanistyczny z egzystencjalnym czy fenomenologiczny z systemowym. Integratywność uzyskuje się przez spójne i uzasadnione teoretycznie połączenie różnych podejść, które wzajemnie się warunkują, uzupełniają i dopełniają, tworząc nową, naukowo uzasadnioną jakość. Stąd też integratywności w psychoterapii nie należy mylić z pojawiającym się eklektyzmem, który ogranicza się do nie zawsze racjonalnego i zasadnego łączenia z sobą konkretnych metod praktycznej terapii. Nie jest to zatem mechaniczne i pozbawione głębszej refleksji doraźne czy intuicyjne tworzenie całości, ale budowanie nowego modelu teoretycznego i wynikającej stąd praktyki. Dzięki takiemu podejściu terapeuta nie jest ograniczony lub poddany presji stosowania metod czy strategii charakterystycznych tylko dla jednej szkoły, ale może czerpać w sposób twórczy oraz elastyczny z różnych podejść, dostosowując swoje działanie do indywidualnych potrzeb pacjenta. Oznacza ono zmianę paradygmatu i wymaga łączenia dyskretnych elementów teorii i procedur terapeutycznych w teorię niejako wyższego rzędu, wykraczającą poza granice poszczególnych modeli oraz stosującą jednolity zestaw technik interwencyjnych. Wspomniana tendencja została zaakceptowana zarówno przez międzynarodowe organizacje i instytuty psychoterapeutyczne (International Integrative Psychotherapy Association, Institute for Integrative Psychotherapy), jak i krajowe ich odpowiedniki (Polskie Towarzystwo Psychoterapii Integratwnej). Na gruncie analizy transakcyjnej przejawiło się np. w powołaniu Polskiego Integratywnego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej, które powstało z przekształcenia Polskiego Towarzystwa Organizacyjnej Analizy Transakcyjnej, pragnącego łączyć tradycyjny obszar psychoterapii z rozwiązaniami wyrosłymi z teorii organizacji, coachingiem, a także z edukacyjną analizą transakcyjną.

## Integracja osobowości w perspektywie edukacji

Pojęcie integracji w pedagogice kojarzy nam się głównie z tzw. nauczaniem zintegrowanym, polegającym na łącznym, pozbawionym układu przedmiotowego nauczaniu w klasach początkowych szkoły podstawowej. Tak więc, według definicji R. Więckowskiego (2006), jest to sposób nauczania, który ma na celu pokazanie związków między wszystkimi przedmiotami oraz ukazanie nauki jako całości, a w przypadku konstruowania programu jest to swoisty sposób porządkowania dobieranych i układanych treści. Uzasadnienie dla takiego rodzaju zabiegów wiąże się z przekonaniem, że nauczanie przedmiotowe nie jest w pełni naturalne oraz nie uwzględnia zarówno możliwości dziecka, jak i jego potrzeb rozwojowych. Często także staje się hamulcem twórczej aktywności, bardziej skłaniając do działań według utartych stereotypów, schematów lub wzorców niż własnej inwencji. Szkoła natomiast nie powinna być instytucją przekazującą tylko gotową wiedzę i sprawności, ale warto, aby dostarczała uczniom ważnych umiejętności, które pozwolą im poznawać i zmieniać otaczającą rzeczywistość, samodzielnie zdobywać informacje oraz je porządkować i oceniać (M. Szpiter, 2004, s. 5). Drugie rozumienie integracji należy wiązać z tzw. nauczaniem integracyjnym, wyrażającym się działaniami zmierzającymi do włączenia uczniów z różnego rodzaju deficytami rozwojowymi do klas realizujących normalny program kształcenia; stąd używamy obecnie częściej termin „edukacja włączająca". Uczniów takich określamy jako dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przeczytać zatem możemy:

> Przez integrację w szerokim pojęciu rozumiemy zespolenie, scalenie, tworzenie całości z części. Idąc dalej za tą definicją, możemy stwierdzić, że integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do szkół masowych i innych placówek, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie i naukę w gronie zdrowych rówieśników (J. Popławska, B. Sierpińska, 2001, s. 7).

W niektórych krajach (np. w Niemczech) podejmuje się próby integracji dzieci i młodzieży nie tylko z deficytami natury intelektualnej, ale także uczniów z zaburzeniami zachowania, twierdząc, że „to właśnie „»nieupośledzone« dzieci z zaburzeniami zachowania tworzą grupę najmniej zintegrowaną społecznie" (C. Hillenbrand, 2007, s. 179). W jednym i drugim przypadku integracja znajduje swoje uzasadnienie we współczesnych badaniach psychologicznych, które wskazują, że to właśnie zaburzenia więzi międzyludzkich (izolacja, odrzucenie, negacja itd.) mogą być jedną z pierwotnych przyczyn różnorodnych trudności edukacyjnych (K. Ostrowska, 2000, s. 12), a także stanowić niewątpliwe uzasadnienie o charakterze etycznym i społecznym. A trzeba tu powiedzieć, że choć wielu autorów wypowiada argumenty racjonalne, opowiadając się za integracją, to nie zawsze dostrzega się aspekt

moralny i międzyludzki tego rodzaju zabiegów. G. Fairbaim i S. Fairbaim stwierdzają, że stosunek wielu społeczeństw do niepełnosprawności jest nieprzychylny, a odizolowanie w szkołach dzieci sprawnych fizycznie i intelektualnie od ich niepełnosprawnych rówieśników pogłębia jeszcze ten proces, „co prowadzi do akceptacji aborcji i dzieciobójstwa w odniesieniu do nienarodzonych niepełnosprawnych" (2000, s. 23). Odnosząc integrację do problematyki tylko czysto społecznej, trzeba zaznaczyć, iż – jak piszą J. Baker i G. Gaden (2000, s. 29–31) – najważniejszą zasadą równości społecznej jest szacunek dla każdego człowieka, a także prawo do zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych i równości szans adekwatnie do jego możliwości. Jednak pojęcie integracji, obok wyżej wymienionych znaczeń, ma we współczesnej pedagogice szersze odniesienia oraz wyłania się w różnych ujęciach i koncepcjach teoretycznych. Obszerne ich omówienie odnajdujemy w opracowaniu A. Nowak-Łojewskiej, w którym autorka wymienia pond 25 różnorodnych pedagogicznych kontekstów rozumienia integracji. Stwierdza jednocześnie:

> Przytoczone koncepcje edukacji zintegrowanej mają zróżnicowaną wartość edukacyjną. Niektóre z nich należy preferować, gdyż stymulują i wspierają wszechstronny i harmonijny oraz zintegrowany rozwój ucznia. Inne mają natomiast tylko wartość historyczną, propagandową lub polityczną. Ich wpływ na ucznia nie zawsze jest korzystny (2005, s. 400).

Integracja jest też istotnym celem wychowania seksualnego, o czym Nowak-Łoniewska jednak nie wspomina. J. Augustyn pisze na ten temat tak:

> Istotą wychowania seksualnego jest włączenie, integrowanie energii seksualnych z całą osobowością człowieka. Dzięki integracji seksualnej płciowość zostaje wprzęgnięta w służbę miłości i życia w każdym stanie: zarówno w życiu małżeńskim, jak również w życiu samotnym. Stąd też pierwszą zasadniczą odpowiedzialnością dorastającego młodego człowieka jest zapanowanie nad własną sferą seksualną i w ten sposób integrowanie jej ze stopniowo narastającym doświadczeniem różnych rodzajów miłości i odpowiedzialności. [...] Integracja seksualna jest koniecznym elementem dojrzałej ludzkiej miłości. Jeżeli bowiem energie seksualne nie zostaną opanowane i włączone w służbę miłości i życia, wówczas – w sposób niezauważalny – obracają się przeciwko człowiekowi (1993, s. 11).

Wychowanie seksualne powinno zatem zmierzać do integracji sfery biologicznej i popędowej z obszarem całej psychiki oraz płaszczyzną wartości i kultury. Dezintegracja wszystkich tych aspektów prowadzi nieuchronnie do powstawania wielu życiowych problemów, a nawet ludzkich dramatów, gdyż „[...] w zdrowej formie seksualności procesy fizyczne, emocjonalne i duchowe harmonijnie współdziałają" (F. Ruppert, 2012, s. 63). Mądrze realizowane wychowanie seksualne nie może zatem nie zauważać czy wręcz

negować – co niestety obecnie ma niejednokrotnie miejsce – tego prostego, ale jakże ważnego przesłania.

Jeżeli przyjąć, że główne zadania ludzkiej osobowości sprowadzają się do dwóch zasadniczych funkcji: adaptacji pozwalającej nam na dostosowanie zachowania do wymagań, które stawia przed nami środowisko, oraz funkcji integracyjnych, które zapewnia nam spójność tego zachowania, to wartość tego ostatniego wyznacznika jest bezdyskusyjna. Czytamy:

> Gdyby nie operujące w nas specjalne mechanizmy psychologiczne, zapewniające integrację naszej osoby, to bombardowanie nieustannie nowymi informacjami i wystawienie na nowe doświadczenia – zapewne bardzo szybko „rozpadlibyśmy się" na niepowiązane z sobą struktury i procesy (J. Strelau, 2000, t. 2, s. 565).

Jednak problem integracji samej osobowości jako ważnego celu i zadania edukacyjnego nie doczekał się jak dotąd należnej uwagi i troski wielu współczesnych pedagogów. Ten rodzaj myślenia odnaleźć można co najwyżej w pedagogice personalistycznej, w której nosi miano wychowania integralnego:

> Wychowanie musi zatem obejmować całego człowieka: jego życie fizyczne, zdolności spostrzegania i kojarzenia, aktywność intelektualną, życie uczuciowo-emocjonalne, wreszcie zdolność wyboru dobra i realizacji zamierzonych celów; powinno zmierzać do tego, ażeby wychowywany był zdolny do pełnej spójności myśli, słowa i czynu, czyli do pełnej konsekwencji działania z zachowaniem prawideł logiki, myśli i działania (J. Majka, 1993, s. 103).

W podobny sposób, jak przekonamy się poniżej, problem spójnego osobowościowo wychowania ujmuje edukacyjna analiza transakcyjna.

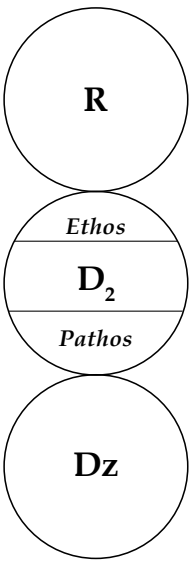
## Integracja osobowości w perspektywie edukacyjnej analizy transakcyjnej

Edukacyjna analiza transakcyjna, choć wyrosła z psychoterapii, łączy w sobie zarówno wątki psychologiczne (w szczególności psychologii społecznej i psychologii osobowości), jak i teorię oraz praktykę pedagogiki. Twórca analizy transakcyjnej, E. Berne (1910–1970), problematyce integracji osobowości poświęcił osobne miejsce w swoim fundamentalnym, dotąd nieprzetłumaczonym na język polski dziele *Transactional Analysis in Psychotherapy* (1961, s. 194–195).

Berne w swoim opracowaniu zauważa, że istnieją osoby, które zachowują się w dorosły sposób, a jednocześnie są otwarci oraz mają dziecięcy urok. Są odważne, szczere, lojalne, godne zaufania, uczciwe i solidne, postępują zgodnie z miejscowymi zwyczajami, ale też ogólnoludzkim i uniwersalnym

ethosem (L. Schlegel, 2001, s. 77–90; J. Schneider, 2001, s. 148–164). Można zatem uznać, że stanowią przejęte przez strukturę Ja-Dorosły cechy etyczno-moralne Ja-Rodzica. Są to również osoby charakteryzujące się atrakcyjnością, żywotnością i spontanicznością. Inaczej mówiąc, są to przejęte, przepracowane i zintegrowane pozytywne cechy emocjonalne stanu Ja-Dziecko, stąd można opatrzyć je mianem „pathos". Nie można zapominać też o obecnej w strukturze drugiego stopnia stanie Ja-Dorosły ($D_2$). Bywa on opatrywany mianem *technics*, co tłumaczone jest na język polski jako „technika" oraz polega w sensie funkcjonalnym na gromadzeniu danych i opracowywaniu ich w sposób obiektywny. Więcej informacji na temat powyższych pojęć znaleźć można w odpowiednich opracowaniach leksykalnych (J. Jagieła, 2012). Model ten był dalej często, uzupełniany, pogłębiany i interpretowany przez innych autorów (m.in. B.N. Phelan, P.E. Phelan, 1979, s. 123–126; J. Oller-Vallejo, 1997, s. 290–294; L. Schlegel, 2001, s. 77–90).

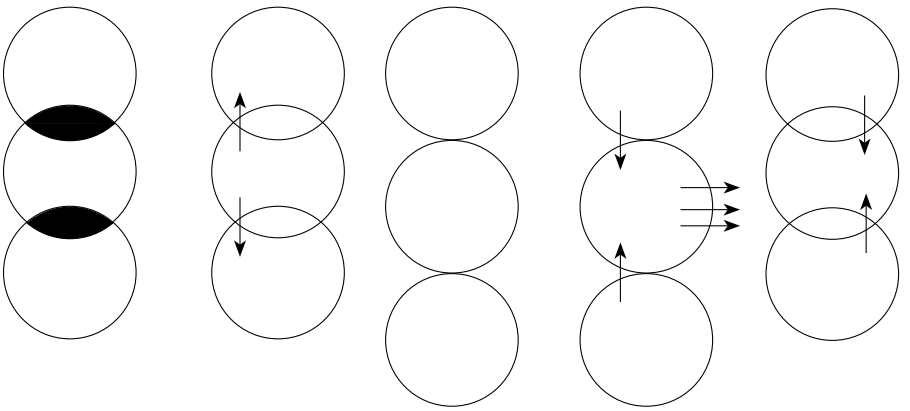
Rys. 2. Analiza strukturalna drugiego stopnia dotycząca Dorosłego




Źródło: E. Berne (1961, s. 193).

Przebieg procesu integracji osobowości przedstawili M. James i D. Jongeward (1994, s. 344–345) (rys. 3).

Rys. 3. Proces integracji osobowości




1. Dorosły nieświadomy i skontaminowany
2. Dorosły świadomy Rodzica i Dziecka
3. Skorygowanie i dekontaminacja Dorosłego
4. Dorosły filtr zachowania
5. Proces integracji

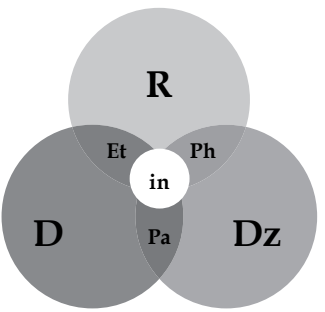
Źródło: M. James, D. Jongeward (1994, s. 344–345).

Przebieg integracji odbywa się od momentu, gdy osobowość jest skontaminowana przez dane zawarte w stanie Ja-Rodzic i Ja-Dziecko (1). Kontaminacja (*contamination*) w analizie transakcyjnej oznacza zawładnięcie jakąś częścią struktury Ja-Dorosły przez strukturę Ja-Rodzica lub Ja-Dziecka: w przypadku zawładnięcia przez Ja-Rodzica mamy do czynienia m.in. z uprzedzeniami, stereotypami, urojeniami, sztywnością i schematycznością myślenia oraz oceniania rzeczywistości. Natomiast w sytuacjach zawładnięcia przez stan Ja-Dziecko spotykamy się m.in. ze zniekształceniami rzeczywistości przez brak kontroli nad emocjami, np. iluzjami, złudzeniami, czy wręcz fobiami. Można rzec, że w jakimś sensie każdy z nas posiada jakieś skontaminowane obszary własnej osobowości. Kolejny etap (2) sprowadza się do świadomej ingerencji w zawartość swojego stanu Ja-Rodzic oraz Ja-Dziecko. Prowadzi to do dekontaminacji (*decontamination*), która polega na identyfikacji istniejących tam danych, ustaleniu granic oraz oddzieleniu poszczególnych stanów Ja wraz z odzyskiwaniem władzy i kontroli przez strukturę Ja-Dorosły (3). W tej sytuacji Ja-Dorosły może pełnić właściwą sobie funkcję swoiście rozumianego filtra zachowań (4). Nasze zachowanie poddane jest kontroli stanu Ja-Dorosły i z niego wypływa. W ten sposób proces integracji osobowości zostaje zakończony (5). Osobną sprawą, którą nie będziemy się tu zajmować, pozostaje sposób, w jaki dane informacje docierają do struktury Ja-Dorosły i zostają tu kodowane, gromadzone i interpretowane. Wspomnijmy jedynie, że może tu działać zarówno tzw. efekt pierwszeństwa (w którym informacje

uzyskane jako pierwsze wywierają silniejszy wpływ niż informacje uzyskane w dalszej kolejności), jak i tzw. efekt świeżości (kiedy to ujawniają się bardziej znaczące oddziaływanie informacji odebranych jako ostatnie z kolei). Oceny tych treści mogą być też różne: od tzw. inklinacji pozytywnej (*positivity bias*), w której pojawia się raczej skłonność do formułowania ocen na temat siebie, innych i świata, do efektu negatywności (*negativity effect*), kiedy uzależniamy się raczej od informacji negatywnych niż pozytywnych (J. Strelau, 2000, t. 3, s. 70–71).

Zaprezentowany model integracji osobowości został potraktowany w sposób odmienny (J. Jagieła, 2011, s. 32–34), uwzględnia bowiem zarówno wąski obszar ingerencji poszczególnych stanów Ja (rys. 4), jak i szerokie jego ujęcie (rys. 5).

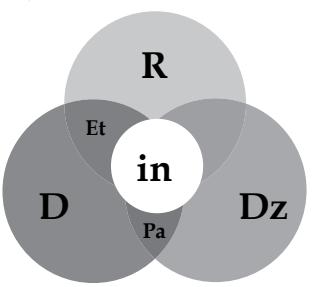
Rys. 4. Wąski obszar integracji osobowości




R – Rodzic, D – Dorosły, Dz – Dziecko
Et – Ethos, Pa – Pathos, Ph – Philia
in – obszar wąskiej integracji

Źródło: J. Jagieła (2011, s. 32).

Rys. 5. Szeroki obszar integracji osobowości

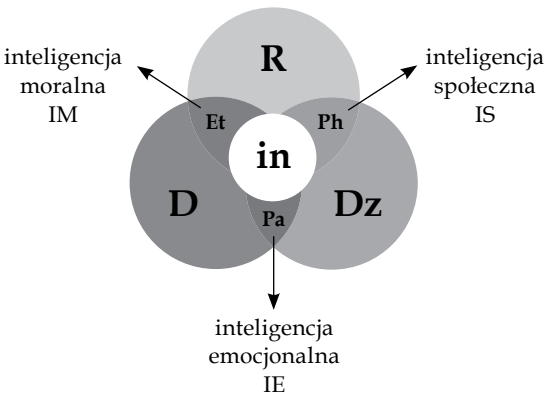



R – Rodzic, D – Dorosły, Dz – Dziecko
Et – Ethos, Pa – Pathos, Ph – Philia
in – szeroki obszar integracji

Źródło: J. Jagieła (2011, s. 33).

W powyższym modelu uwzględniono obok pojęcia ethosu i pathosu również kolejny termin – jak dotąd nieobecny w klasycznej AT – jakim jest *philia* (*filius* – syn, *filia* – córka). Jest to obszar integracji stanu Ja-Rodzic i Ja-Dziecka w zakresie możliwości budowania przywiązania, więzi, intymności i zaangażowania. Może być tożsamy z pojęciem afiliacji. Schemat ten umożliwia również wskazanie obszarów rozwoju etycznego, afektywnego i interpersonalnego przez odpowiednie rodzaje inteligencji moralnej (IM), emocjonalnej (IE) oraz społecznej (IS). Tradycyjna inteligencja logiczna mieści się niezmiennie w strukturze Ja-Dorosły (rys. 6).

Rys. 6. Szeroki obszar integracji osobowości z uwzględnieniem kierunków rozwoju poszczególnych rodzajów inteligencji




Źródło: J. Jagieła (2011, s. 34).

Można żywić nadzieję, że powyższy model zostanie rozwinięty oraz pogłębiony w kolejnych analizach i projektach badawczych. Czas pokaże, czy walory tego rozwiązania znajdą konkretne urzeczywistnienie w teorii i praktyce edukacyjnej, jednak jego wartość edukacyjna wydaje się bezsporna.

## Wnioski

Można powiedzieć nieco przewrotnie, że często refleksja pedagogiczna kończy się tam, gdzie w gruncie rzeczy winna się dopiero zaczynać. Jakże często formułuje się zasady, postulaty, zalecenia (mówiąc językiem AT, najczęściej z pozycji stanu Ja-Rodzic Krytyczny lub Kontrolujący), rzadko jednak wskazuje na konkretne i realistyczne sposoby ich urzeczywistnienia. Prezentowany tutaj model nie jest propozycją ostateczną, a tym bardziej skończoną. Stanowi punkt wyjścia do budowania bardzo konkretnych procedur edukacyjnych. Jednocześnie stwarza, jak się wydaje, ciekawy i godny uwagi

punkt wyjścia do dalszych poszukiwań w obszarze szeroko rozumianej edukacji. Analiza transakcyjna, podobnie jak wiele innych nurtów współczesnej psychologii, przyjmuje, że wysoki stopień integracji psychicznej jest celem, do jakiego należy dążyć zarówno w działaniach terapeutycznych, jak i edukacyjnych. Nowak-Łojewska, wskazując na argumenty przemawiające za wartością integracji w procesie wychowawczym, zauważa:

> […] argument przemawiający za nowym ujęciem edukacji zintegrowanej podkreśla podejmowanie działań w kierunku traktowania osobowości jako pewnej funkcjonalnej całości, w której poszczególne sfery rozwoju człowieka nie są izolowane, ale z sobą uspójniane tak, aby wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości człowieka nie był tylko pustym hasłem, edukacyjną fikcją, ale celem możliwym do realizacji w edukacji (2005, s. 412).

Z kolei dezintegracja osobowości jest źródłem licznych problemów życiowych lub ograniczeń czy braku rozwoju psychicznego. W sytuacjach zagrożenia życia lub zdrowia (np. wypadki, katastrofy, poważne niepowodzenia) w szczególny sposób wzrasta znaczenie integracji osobowości. Okazuje się bowiem, że podejmowanie decyzji wyłącznie z pozycji Ja-Dorosły nie zawsze okazuje się najlepsze czy wystarczające, aby uratować swoje zdrowie lub życie. W podobnych momentach takie samo znaczenie jak racjonalna ocena sytuacji i sięgnięcie do własnych nagromadzonych doświadczeń mają w równym stopniu chroniące nas przejęte zakazy oraz nakazy czy introjekty praktyczne pochodzące ze struktury Ja-Rodzic. Nie bez znaczenia jest też rodzaj i charakter przeżywanych emocji wynikających ze stanu Ja-Dziecko. A. Ripley, jedna z wnikliwych analityczek psychologicznych sytuacji ekstremalnych w naszym życiu, stwierdza:

> Ludzie mogą lepiej oceniać ryzyko, jeśli nie unikają emocji i nie starają się ich pozbyć, lecz wykorzystują je dla własnych celów. Lęk, jeśli właściwie się nim posłużyć, może ocalić nam życie (2008, s. 69).

Brak integracji między strukturą Ja-Dziecko a obszarem dobrze funkcjonującego stanu Ja-Dorosły zauważają, używając jednak innego języka opisu, również autorzy niezwiązani z AT, przez nas już wcześniej przywoływani. Czytamy bowiem:

> Te dwa wymiary – zmysłowy i intelektualny – konstytuują życie psychiczne człowieka. Ich naturalnym przeznaczeniem jest harmonijna współpraca: gdy rozwój człowieka przebiega naturalnie i normalnie, wytwarza się doskonała harmonia i integracja między jego zmysłami i intelektualnymi władzami poznania i pragnienia, między poznaniem zmysłowym i poznaniem intelektualnym, między pragnieniem i wolą. Ponieważ jednak rozwój ten nie zawsze jest normalny, dochodzi do dewiacji, wśród których nerwica należy do najpoważniejszych (A.A. Terruwe, C.W. Baars, 1987, s. 20–21).

Osoba niespójna wewnętrznie charakteryzuje się dezintegracją w wielu sferach swojej psychiki. Mówiąc najprościej, co innego myśli, a co innego robi; zapewne też co innego czuje, a w konsekwencji skłonna jest w co innego wierzyć. W zrozumiały sposób nie może, a zapewne też nie powinna stać się wzorcem pedagogicznym w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Przypomina bowiem rodzaj androida czy cyborga, a nie rzeczywistego, godnego naśladowania człowieka – wychowawcę czy nauczyciela. Integracja wewnętrzna sprzyja nade wszystko kongruencji, czyli autentyczności wyrażającej się zgodnością między stanami osobowości a przekazem siebie w kontaktach z innymi. Nie sposób również nie zauważyć, że spójność osiągnięta w procesie integracji służy w wysokim stopniu, jak żaden inny czynnik, osiągnięciu przez jednostkę własnej tożsamości. Sam przebieg i ostateczny wynik owego procesu integracji jest daleki od naukowej jednoznaczności. Niektórzy autorzy uważają wręcz, że pozostaje jednym z najbardziej zawikłanych i trudnych do wytłumaczenia zjawisk na gruncie prowadzonych analiz. Berne w tym kontekście stwierdza:

> Zagadnienie to pozostaje jednak najbardziej niejasnym obszarem analizy strukturalnej i nie jest na razie możliwe kliniczne jego wytłumaczenie (1961, s. 164).

Jednocześnie też – o czym nie należy zapominać – całkowita integracja osobowości nie jest możliwa, podobnie jak osiągnięcie pełnej dojrzałości. Nie zmienia to mimo wszystko przekonania, że jest to godny cel, do jakiego warto dążyć w przebiegu procesu edukacyjnego. Warto w tym kontekście zacytować słowa hinduskiego filozofa J. Krishnamurti:

> Wszelkie formy wychowania, które zajmują się tylko częścią, a nie całą istotą ludzką, w nieunikniony sposób prowadzą do narastania konfliktów i cierpienia (za: A. Nowak-Łojewska, 2005, s. 399).

Czy można zaprzeczyć powyższym słowom?

## Bibliografia

Augustyn, J. (1993). *Integracja seksualna. Przewodnik w poznaniu i kształtowaniu własnej seksualności*. Kraków.

Baker, J., Gaden, G. (2000). Integracja a równość społeczna. W: G. Fairbaim, S. Fairbaim (red.). *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. A. Fus, W. Tobiasz (tłum.). Warszawa.

Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York.

Białek, E. (1997). *Edukacja integrująca. Alternatywa czy konieczność?* Kraków.

Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa.

Erikson, E.H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo.* C. Matkowski (tłum.). Poznań.

Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. C. Matkowski (tłum.). Poznań.

Fairbaim, G., Fairbaim, S. (2000). Integracja problemem etycznym? W: G. Fairbaim, S. Fairbaim (red.). *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. A. Fus, W. Tobiasz (tłum.). Warszawa.
Fengler, J. (2000). *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*. K. Pietruszewski (tłum.). Gdańsk.
Fromm, E. (1968). *The Revolution of Hope*. New York.
Grzesiuk, L. (red.) (1994). *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa.
Grzesiuk, L., Suszek, H. (2010). *Psychoterapia. Integracja. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
Hall, C.S., Lindzey, G. (2002). *Teorie osobowości*. J. Kowalczewska, J. Radzicki (tłum.). Warszawa.
Herman, J.L. (1998). *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*. A. Kacmajor, M. Kacmajor (tłum.). Gdańsk.
Hillenbrand, C. (2007). *Pedagogika zaburzeń zachowania*. E. Cieślik (tłum.). Gdańsk.
Jacobi J. (1993). *Psychologia C.G. Junga. Wprowadzenie do całości dzieła*. S. Łypacewicz (tłum.). Warszawa.
Jagieła, J. (2011). Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się. W: J. Jagieła (red.). *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa.
Jagieła, J. (red.) (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa.
James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. A. Suchańska (tłum.). Poznań.
Jourard, S.M. (1978). Wybrane definicje zdrowej osobowości. W: K. Jankowski (red.). *Przełom w psychologii*. A. Jankowski, A. Kołyszko, P. Kołyszko (tłum.). Warszawa.
Koj, L. (1987). Integracja nauki. W: M. Iżewska (red.). *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
Madanes, C. (1999). *Seks, miłość, przemoc. Psychoterapia sprawców i ofiar*. A. Rozwadowska (tłum.). Gdańsk.
Majka, J. (1993). Wychowanie personalistyczne – wychowaniem integralnym. W: F. Adamski (red.). *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*. Kraków.
Malikowski, M. (1984). *Metody i techniki badań społecznych. Wybór tekstów*. Rzeszów.
Maslow, A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. J. Radzicki (tłum.). Warszawa.
May, R. (1993). *Miłość i wola*. H. Śpiewak, P. Śpiewak (tłum.). Poznań.
Mearns, D., Thorne, B. (2010). *Terapia skoncentrowana na osobie*. M. Cierpisz (tłum.). Kraków.
Nowak-Łojewska, A. (2005). Edukacja zintegrowana w okresie ponowoczesnej moderny. W: M. Dziemanowicz, B.D. Gołębniak, R. Kwaśnica (red.). *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Wrocław.
Oller-Vallejo, J. (1997). Integrative Analysis of Ego State Models. *Transactional Analysis Journal*, *27*(4).
Ostrowska, K. (2000). Edukacja osób niepełnosprawnych w świetle reformy oświaty. W: J. Bogucka (red.). *Szkoła dla wszystkich. X-lecie integracji w Polce. Materiały z konferencji, 16–18 listopada 1999*. Warszawa.

Phelan, B.N., Phelan, P.E. (1978). The Fully Functioning Adult. *Transactional Analysis Journal*, *8*(2).
Podsiad, A., Więckowski, Z. (red.) (1983). *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa.
Popławska, J., Sierpińska, B. (2001). *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*. Warszawa.
Ripley, A. (2008). *Instynkt przetrwania. Jak przeżyć katastrofę*. Z. Łomnicka (tłum.). Warszawa.
Ruppert, F. (2012). *Symbioza i autonomia. Trauma symbiotyczna i miłość bez uwikłań*. Z. Mazurczak (tłum.). Warszawa.
Schlegel, L. (2001). Gedanken zum Erwachsenen-Zustand der „integrierten" Person nach Berne. *Zeitschrift für Transaktions Analyse in Theorie und Praxis*, 3.
Schneider, J. (2001), Von der Kunst erwachsen zu handeln: Die Ethos-, Pathos- und Logosqualitäten der Erwachsenenichzustände und die Auflösung und Transformation von Eltern- und Kindichzuständen. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse in Theorie und Praxis*, 4.
*Słownik języka polskiego.* (1978). T. 1. Warszawa.
Śliwerski, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
Strelau, J. (red.) (2000). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2–3. Gdańsk.
Szpiter, M. (2004). *Integracja w aspekcie nowych założeń edukacji wczesnoszkolnej*. Słupsk.
Terruwe, A.A., Baars, C.W. (1987). *Integracja psychiczna*. W. Unolt (tłum.). Poznań.
Więckowski, R. (2006). Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji. W: H. Moroz (red.). *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*. Kraków.
Żłobicki, W. (2007). Gestalt. Filozoficzne i psychologiczne inspiracje dla pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*. T. 1. Kraków.

## Streszczenie

Autor artykułu przedstawia różne rozumienia pojęć wartości i integracji. W psychologii i psychoterapii integrację osobowości uważa się za zjawisko pozytywne. Pedagogika nie poświęca jednak wystarczającej uwagi tej kwestii, będącej ważnym celem zabiegów edukacyjnych. Edukacyjna analiza transakcyjna prezentuje pewien model i proces integracji psychicznej. Autor uzupełnia wspomniany model o własną propozycję, która może być punktem wyjścia do budowania procedur pedagogicznych.

## Summary

The author presents a different understanding of the concepts of value and integration. Integration of personality is considered a positive phenomenon in psychology and psychotherapy. Pedagogy is not paying enough attention to this issue as an important purpose educational treatments. Educational transactional analysis presents a model and the process of psychological integration. Author complements this model for his own proposal, which could be the starting point for building a pedagogical procedures.