

Jarosław Jagieła

Psychopedagogika nieświadomości i wglądu

Edukacyjna Analiza Transakcyjna 5, 215-242

2016

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.

Jarosław JAGIEŁA

Psychopedagogika nieświadomości i wglądu

Jak cytować [how to cite]: Jagieła, J. (2016). Psychopedagogika nieświadomości i wglądu. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 215–242.

Słowa kluczowe: psychoanaliza, pedagogika, kluczowi przedstawiciele, krytycyzm, analiza transakcyjne, edukacyjna analiza transakcyjna.

„Jeśli pedagogika nie chce zaniedbać niezmiernie ważnej części swoich obowiązków, musi zająć się psychoanalizą, jako metodą wychowawczą”

Oskar Pfister, *Psychoanaliza na usługach wychowania*, 1931.

Nieświadomość i wgląd to dwa najbardziej charakterystyczne pojęcia konstytuujące psychoanalizę w wydaniu odnoszącym się do tego kierunku jako całości, ale też w kontekście zadań wiążących się z edukacją. Nieświadomość tworzą zjawiska psychiczne, których zawartość, przyczyny czy motywy nie są podmiotowi znane i dostępne w normalny sposób. Ten tajemniczy, niejednoznaczny i budzący czasem wątpliwości badaczy fenomen skłania do poszukiwań metaforycznych analogii. Relację między świadomością a nieświadomością można sobie zatem wyobrazić jako widoczną i niewidoczną część Księżyca lub jako zależność między liczbami rzeczywistymi i urojonymi w matematyce. W tym ostatnim przypadku dostępność rachunku liczb rzeczywistych przeczy niejako ich urojonej postaci. Jednocześnie wiadomo, że bez obecności jednostki urojonej „i” spełniającej równanie $x^2 = -1$ trudno sobie wyobrazić współczesną matematykę. Wgląd natomiast pozwala na rozpoznawanie przy pomocy specjalnych zabiegów owych ukrytych i efemerycznych treści, odczuć, czy impulsów, uzyskanie świadomości ich obecności, wpływu na nasze zachowanie oraz przeżywane emocje, co pozwala w konsekwencji włączyć tajemnicze „i” w zakres własnego doświadczenia. Nieświadomość i wgląd również, bez względu na to, czy sobie z tego zdajemy sprawę, czy też nie, pojawiają się niekiedy jako kategorie obecne w procesach nauczania i wychowania. Wyznaczają obszar dociekań psychopedagogiki, mającej swoje źródła w psychoanalizie.

Psychoanaliza i jej początki

Psychoanaliza niemal od początku swojego powstania nie była traktowana wyłącznie jako pewien określony system psychoterapeutyczny, ale uznawano ją za jedną z obecnych w wieku XX ideologii, metapsychologii, czy wręcz zespół swości rozumianych wierzeń. Za dziedzinę sytuującą się na styku psychologii, biologii i socjologii. Dyscyplinę wkraczającą w filozofię, kulturoznawstwo, językoznawstwo, nauki społeczne, teologię oraz interesującą nas najbardziej pedagogikę. Odpowiedź na pytanie: czym tak naprawdę jest ta koncepcja, nie jest zatem wcale ani prosta, ani tym bardziej jednoznaczna. Peter Kutter w swojej książce zatytułowanej *Współczesna psychoanaliza: psychologia procesów nieświadomych* zestawia tak wiele możliwych definicji psychoanalizy, iż odwołanie się do jednego możliwego i obowiązującego sposobu jej rozumienia nie wydaje się możliwe (Kutter, 1998, s. 65–66). Dodajmy na marginesie, że sam Zygmunta Freud (1856–1939) podaje aż czternaście sposobów definiowania tej koncepcji (Kutter, 1998, s. 66). Poszukując zatem określenia, które najlepiej określałoby związki pedagogiki z psychoanalizą, zdecydowano się nazwać ten rodzaj psychopedagogiki mianem wiedzy o nieświadomości i nierozłącznie związanej z nią wglądu. Nawiązując w ten sposób do jednej z definicji Freuda, który określił całą psychoanalizę jako teorię „nieświadomych procesów psychicznych” (Kutter, 1998, s. 65). Jest to zatem nieświadomość, która w znacznym stopniu decyduje o naszych myślach, przeżywanych uczuciach oraz podejmowanych działaniach i występującym pod pewnymi warunkami wglądzie, dającym szansę ich poznania. Trzeba bowiem pamiętać, że w nieświadomości skrywane są jakże często nasze istotne wewnętrzne konflikty, przeżyte urazy oraz wyparte fakty czy utrwalone doświadczenia pochodzące z naszej przeszłości. Psychoanaliza dąży poprzez wgląd do przeniesienia owych niejednokrotnie kłopotliwych, nieświadomych sił do pełnej świadomości. Termin „psychologia głębi”, który pojawia się zamiennie z pojęciem psychoanalizy, nie jest również jednoznaczny. W taki właśnie sposób Eugen Bleuler (1903–1994) na samym początku określał doktrynę Zygmunta Freuda. W konsekwencji wspomniany termin został uogólniony na wszystkie zjawiska, które starają się zrozumieć ludzkie doświadczenia i zachowania za pomocą uwarunkowań mających źródło w procesach nieświadomych. Z czasem jednak Freud zaczął przychylić się ku przekonaniu, iż sedno psychoanalizy tkwi bardziej we wczesnych doświadczeniach dzieciństwa, które mają decydujące znaczenie dla powstania nerwic. W niektórych środowiskach (np. wśród niemieckich psychoanalityków) pojęcie *Tiefenpsychologie* jest utożsamiane tradycyjnie z psychologią indywidualną Alfreda Adlera (1870–1937) i psychologią analityczną Carla Gustawa Junga (1875–1961). Analiza transakcyjna, o której będzie dalej mowa, zakłada również istnienie nieświadomych stanów, procesów i fantazji w celu zrozumienia doświadczeń i zachowań jednostki. Nie oznacza to jednak zamykania się na inne (np. świadome i utrzymane w konwencji poznawczej) metody badań i praktyki terapeutycznej.

Stworzona przez Zygmunta Freuda teoria osobowości ukonstytuowana jest przez trzy dynamiczne siły, jakimi są *id*, jako wrodzone i pierwotne popędy, *superego*, będące systemem nakazów i zakazów tworzących sumienie, oraz *ego*, stanowiące najbardziej realistyczny element osobowości, służący zaspokajaniu potrzeb czy planowaniu przyszłych zdarzeń. W uproszczeniu można powiedzieć, że *id* jest instancją biopsychiczną, *superego* społeczną, natomiast *ego* spełnia rolę czynnika mediacyjnego między pozostałymi składowymi osobowości. Zasygnalizujemy tylko, że powyższy strukturalny model osobowości odnajdujemy w zmienionej i uzupełnionej formule w koncepcji analizy transakcyjnej. Nie odpowiada on jednak w sposób dosłowny, bezrefleksyjnie i mechanicznie, tradycyjnemu modelowi psychoanalizy.

Wydaje się, że od klasycznej psychoanalizy Zygmunta Freuda i jego kontynuatorów, a także od psychologii indywidualnej Alfreda Adlera czy psychologii analitycznej Carla Gustava Junga bliższe analizie transakcyjnej są nurty określane jako neopsychologia, analiza kulturowa, czy psychoanaliza społeczna. Odrzucając wiele z dotychczasowych poglądów, kierunki te skupiają się głównie na kontekście kulturowym, relacjach interpersonalnych oraz problematyce komunikacji międzyludzkiej. Wymienia się tu najczęściej Ericha Fromma (1900–1980), Karen Horney (1885–1952), Clare Thompson (1893–1958), Harry'ego S. Sullivana (1892–1949). I tak Erich Fromm twierdził, iż podstawowym elementem psychiki człowieka są potrzeby społeczne (więzi, transcendencji, zakorzenienia w świecie, tożsamości osobowej czy światopoglądu), których zrozumienie pozwala dopiero wychowywać człowieka. Powyższe potrzeby mają charakter wrodzony, ale sposób, w jaki będą zaspokajane, zależy od warunków społecznych. Rozwój osobowy jest wypadkową zarówno potrzeb wewnętrznych, jak i wymagań ze strony społeczeństwa. Z kolei Karen Horney koncentrowała się na neurotycznym lęku człowieka, który jest podstawowym przeżyciem opuszczonego i bezradnego dziecka i kształtuje się w wyniku relacji z rodzicami oraz utraty poczucia bezpieczeństwa. W konsekwencji dziecko tworzy sobie system wyidealizowanych potrzeb, których zaspokojenie nie jest możliwe, a które mogą też stać się źródłem wewnętrznych konfliktów sięgających swoimi przyczynami do wczesnego dzieciństwa. Stąd potrzeby te Karen Horney zgrupowała w trzy postawy wyrażające stosunek do innych ludzi (mające na względzie innych ludzi, nie liczące się z ludźmi, wrogie wobec ludzi). W jakimś zakresie stanowią one w echo pozycji życiowych, jakie odnajdujemy w analizie transakcyjnej. Natomiast Harry Stack Sullivan podkreślał rolę i znaczenie czynników interpersonalnych jako przyczyn problemów psychologicznych, co stanowiło istotną opozycję w stosunku do dotychczasowej psychoanalizy skupionej głównie na dynamice zjawisk intrapsychicznych. Twierdził, że właściwym obiektem poznania nie jest osoba jako taka, lecz raczej jej relacje z innymi ludźmi. Trwałą satysfakcję i poczucie bezpieczeństwa w relacjach z innymi można uzyskać tylko wtedy, gdy

ktoś ma jasny obraz własnej osoby (własnego Ja) i partnera oraz tego wszystkiego, co między nimi zachodzi w relacji międzyludzkiej. Dla transakcjonalisty znajomo będzie brzmiał np. fragment opisu relacji między terapeutą a pacjentem: „Ustala się wzorce relacji «ja–ty» w kontakcie z terapeutą. Pacjent doświadcza oceny swego «ja» w bezpiecznych warunkach interpersonalnych” (Grzesiuk, 1994, s. 31).

Psychoanaliza i psychopedagogika

Już sam fakt, że psychoanaliza w różnych swoich nurtach i odmianach upatruje przyczyn powstawania problemów psychopatologicznych w wewnętrznych konfliktach, a w wydaniu psychodynamicznym w urazach oraz deficytach z okresu dzieciństwa, pomijając nawet inne aspekty tej koncepcji, sytuuje ją blisko pedagogiki oraz daje liczne możliwości wykorzystania w psychoprofilaktyce dzieci i młodzieży. Może w ten sposób stać się ważną dziedziną w zakresie edukacji i wychowania. Choć nie sposób też nie zauważyć, że pedagodzy przywiązani na co dzień do działań świadomych i intencjonalnych, z pewną rezerwą mogą przyjmować to wszystko, co nieświadome i wymykające się powierzchownemu oglądowi.

Zygmunt Freud przyznawał, że sam zaniedbał zastosowania psychoanalizy w odniesieniu do pedagogiki, która może być traktowana jako środek pomocniczy w wychowaniu, ale nie może go zastępować. Uważał również, że żadna inna dziedzina zastosowań psychoanalizy nie budzi takiego zainteresowania jak właśnie pedagogika (Pospiszyl, 2013, s. 10). Liczył jednak, że brak ten naprawi jego córka Anna Freud. Twierdził także, iż bardziej od analitycznego traktowania dzieci ważne jest gruntowne szkolenie wychowawców, a najlepiej gdyby oni sam poddani byli analizie, co byłoby najbardziej skutecznym środkiem profilaktycznym zaburzeń psychicznych (Freud, 1999, s. 162).

Nie sposób zatem nie wspomnieć w tym miejscu o roli i znaczeniu Anny Freud (1895–1982) w odniesieniu do psychoanalizy pedagogicznej. Kompetentny i wyczerpujący wykład tej problematyki daje Paulina Gołaska w jednym ze swoich artykułów (Gołaska, 2001). Wspomnijmy jedynie, powołując się na ten tekst, że Anna Freud bez większych wątpliwości może być uważana za prekursorkę zasad i kierunku określanego jako „psychoanalitycznie zorientowana pedagogika” (*psychoanalytically informed pedagogy*).

Pod wpływem namowy ojca zrezygnowała ze studiów medycznych na rzecz pedagogiki. Pracę nauczycielki rozpoczęła w niewielkiej szkole podstawowej. Twierdzi się, że swoim zachowaniem potrafiła z jednej strony utrzymywać konsekwentnie dyscyplinę w klasie, z drugiej zaś – charakteryzowało ją ciepło i motywująca uczniów do nauki postawa. Tworzyła też formy opieki dla dzieci osieroconych w skutek pierwszej wojny światowej. Te doświadczenia pozwoliły jej zapewne na powołanie w latach 1927–1932 własnej szkoły (Szkoły Hietzing).

I choć projekt ten nie przetrwał wielu lat, to córka Freuda podejmowała w nim pierwsze próby wykorzystywania psychoanalizy w praktyce pedagogicznej. Metody nauczania polegały głównie na dużej swobodzie dziecka i koncentrowały się wokół określonego odgórnie zagadnienia, co w konsekwencji przypominało znaną współczesnym pedagogom metodę projektów Williama Hearda Kilpatrica (1871–1965), czy metodę ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego (1871–1932). Z perspektywy czasu różnie można wspomniane przedsięwzięcie oceniać, nie zawsze pozytywnie. Przykładowo, większość uczniów stanowiły dzieci psychoanalityków, które w przypadkach ujawniających się trudności i kłopotów same poddawane były analizie. Tego typu uwikłania nie pozwalały na budowanie zdrowych relacji, ujawniały się przy tym silnie różnice poglądów między poszczególnymi nauczycielami itd. Dodajmy, że jednym z uczniów szkoły był m.in. syn Augusta Aichhorna, psychoanalityka i pedagoga, o którym przyjdzie nam jeszcze wspomnieć. Jednocześnie podjęte działania pozwalały Annie Freud na wykrystalizowanie się podstaw teoretycznych swojej koncepcji. Kluczowe miejsce zajmowało tu pajdocentryczne, holistyczne i zintegrowane podejście do dziecka, które umieszczała w centrum procesu nauczania-uczenia się. Stąd wyprowadzała wniosek, iż specjalizacja w obrębie jednej dziedziny wiedzy może być nie tylko niewystarczająca, ale również może nieść za sobą negatywne skutki wychowawcze. Pedagogika winna koncentrować się w szczególności na zadaniach *ego*, które pełni jej zdaniem cztery podstawowe funkcje: poznawczą (w odniesieniu do świata zewnętrznego i wewnętrznego), energetyczną (zwaną też funkcją siły), selektywną (pozwalającą dokonywać wyborów) oraz syntetyczną (polegającą na ocenie konieczności podporządkowania lub kierowania się własnymi impulsami). Podkreślała, że kompetencje psychoanalityczne nauczyciela powinny pozwolić mu nie tylko rozpoznać pojawiające się u ucznia przeniesienia, ale także uświadomić sobie i zinterpretować własne przeciwprzeniesienia. Taki nauczyciel jest też zdolny do znalezienia kompromisu między daniem dziecku swobody i nieograniczaniem jego autonomii a przestrzeganiem zasad i interwencjami służącymi panowaniu nad sferą popędową, co w konsekwencji miało na celu wykształcenie u dziecka zdolności do sublimacji (zaliczanej do grupy dojrzałych mechanizmów obronnych). Działania tego rodzaju, tj. z jednej strony niepopadanie w nadmierny rygorizm, z drugiej zaś – ograniczanie zbyt dużej swobody dziecka, miały w konsekwencji doprowadzić do ukształtowania dojrzałej i przystosowanej społecznie osobowości. Założenia teoretyczne Anny Freud dały podstawy do dalszych dociekań i poszukiwań prowadzonych przez wielu kontynuatorów pedagogiki psychoanalitycznej. Przykładowo w Niemczech powstało szereg prób wprowadzania założeń psychoanalizy do organizacji przedszkoli. Można tu wymienić przykładowo przedszkole prowadzone przez Nelly Wolffheim (1879–1965) (Wolffheim, 1966), czy nawiązujące później do jej rozwiązań prowadzone w Berlinie współcześnie przedszkole psycho-

analityczne zorganizowane przez Gisellę Ammon (Ammon, 1973), która lansowała ciekawą tezę, iż dziecko przedszkolne poprzez zabawę poszukuje swojej tożsamości i usiłuje w ten sposób samo siebie określić. Zabawa pozwala również na werbalizację i komunikowanie wewnętrznych konfliktów dziecka i ujawnia w wielu wypadkach różnego rodzaju surowe rodzicielskie zakazy i nakazy. Wychowawczyni winny mieć świadomość procesów przeniesieniowych, jakie dziecko wyraża w stosunku do nich, wchodząc w rolę „dobrych mam”, powodując ambiwalencję przedszkolaka, który niejednokrotnie wyraża swoje negatywne emocje w stosunku do „matek złych”, które je w przedszkolu pozostawiły. Stąd też zwracano szczególną uwagę na motywację wyboru tego zawodu przez konkretne osoby i dostrzegano, iż nie zawsze jest to motywacja konstruktywna, szczególnie u kobiet samotnych i bezdzietnych. Zapobiegać temu zjawisku miały systematycznie prowadzone superwizje.

Krytyka psychologii i psychoanalizy

Psychoanaliza od pierwszych chwil swojego istnienia spotykała się z ostrą krytyką. Zarzuca się jej, jako najdłuższej i najkosztowniejszej formie terapii, przede wszystkim brak dowodów na jej skuteczność. Przeczytać zatem możemy nierzadkie w takich wypadkach sądy: „Brak jakichkolwiek kontrolowanych eksperymentów mających ocenić skuteczność psychoanalizy, i to po 100 latach praktyki, to policzek wymierzony nauce! [...] Można wybaczyć Freudowi – geniuszowi zbyt skupionemu na konstruowaniu teorii, by zajmować się zbieraniem danych – ale nie sposób tak samo wytłumaczyć wszystkich jego następców” (Prochaska, Norcross, 2006, s. 59). Psychoanalizę ocenia się zatem jako kierunek skrajnie subiektywny i nienaukowy, ale też w wielu swoich przejawach ortodoksyjny i dogmatyczny, i to bardziej w kontekście kontynuatorów dorobku Freuda niż przez jego samego. Twierdzi się, iż ma charakter deterministyczny, pozbawia bowiem pacjentów wolności, prawa wyboru i odpowiedzialności. Skupiając się nadmiernie na aspekcie intrapersonalnym, pomija przy tym kontekst społeczny funkcjonowania jednostki. Koncentrując się na przebudowie osobowości, zapomina też o zmianie samego zachowania. Niektórzy twierdzą, że oblicze ubiegłego wieku ukształtowały dwie główne doktryny: marksizm i psychoanaliza. Czytelnikowi, który chciałby się zmierzyć z obszernym, bo około tysiącstronicowym, opracowaniem poświęconym krytyce freudyizmu należy zarekomendować książkę Malcolma Macmillana *Freud oceniony. Analiza krytyczna dzieła* (Macmillan, 2007). Jest rzeczą charakterystyczną, że niejednokrotnie słuszna krytyka psychoanalizy z pozycji „świata uprawomocnionej empirii” (Macmillan, 2007, s. 9) współwystępuje również z ostrą oceną samej psychoterapii, czy wprost całej psychologii jako takiej¹. Wspomniane krytyczne

¹ Z takim rodzajem totalnej krytyki można się spotkać np. u dr Eugenii Bielakowej (Евгения Беякова), psychologa klinicznego, autorki bloga *Z notatek terapeuty*, <http://impressionante>.

opinie formułowane są też często nie tylko przez przedstawicieli środowiska akademickiego czy psychoterapeutycznego, ale również przez autorów piszących z pozycji religijnych. Twierdzą oni czasem, że wiary chrześcijańskiej w żaden sposób nie da się pogodzić z psychologią. Dla przykładu William Kirk Kilpatrick stwierdza: „Prawdziwemu chrześcijaństwu nie jest po drodze z psychologią. Kiedy próbuje się je łączyć, kończy się to najczęściej rozwodnieniem chrześcijaństwa, nie zaś chrystianizacją psychologii. Jednak proces ten jest subtelny i rzadko zauważalny. Nie zdają sobie sprawy, że myślą ze sobą dwie różne rzeczy” (Kilpatrick, 2002, s. 10). A ze zgrozą dodaje, że usłyszał mówiącego do swoich wiernych katolickiego księdza – *nota bene* dobrze znaną z AT – konstatację „Chrystus przyszedł po to, by powiedzieć: *Wy jesteście w porządku i Ja jestem w porządku*”.

Podobne refleksje można dostrzec również u niektórych publicystów, którzy piszą o całej psychologii, iż: „Stając się jednak od pewnego czasu nauką modną próbuje wywierać coraz większy wpływ na nasze życie – tym samym skutecznie oduczając myślenia zdroworozsądkowego, jak również samodzielnego radzenia sobie ze swoimi problemami. Wypowiadając często autorytarne sądy, zapomina, że człowiek, jako istota obdarzona przez Stwórcę wolnością, musi również w wolności i poczuciu odpowiedzialności dokonywać swoich wyborów. W parze z tym musi iść zdolność do myślenia i twórczej refleksji” (Kopczyńska, 2007, s. XV). Spotkać się też można z poglądami radykalnie i bezwarunkowo odrzucającymi wszelkiego rodzaju pomoc psychologiczną i psychoterapię, jakie prezentuje Jeffrey Masson, traktujący ją jako rodzaj powszechnego oszustwa. Bez względu na to, czy wspomniane tutaj tylko marginalnie słowa krytyki i surowe oceny skierowane zarówno do psychoterapii, psychoanalizy, czy całej psychologii należy uznać za zasadne, czy też je odrzucić, warto się z nimi zapoznać. Przyjmując wstępnie intelektualnie i metodycznie uzasadnione założenie, że nie wszystkie one pozbawione są sensu oraz uzasadnienia. Zalecenie to odnieść warto szczególnie do osób podejmujących dopiero zamiar poświęcenia się tego rodzaju zawodowej aktywności. Bezkrytycyzm jest bowiem tym zjawiskiem, którego w najwyższym stopniu należy się obawiać w przypadku psychologów, pedagogów, socjoterapeutów czy innych terapeutów wykorzystujących podejście psychoanalityczne i psychodynamiczne w swojej pracy.

Nie podejmując zatem polemiki z powyższymi ocenami, która to debata warta jest podjęcia, trudno zaprzeczyć, że psychologia, w tym również psychoanaliza, jest stale obecna w przestrzeni społecznej świadomości i wciąż stanowi inspirację do dalszych poszukiwań. Wilhelm Salber i Herbert Fitzek piszą o tym tak: „Psychoanaliza w oczach opinii społecznej zawsze była kierunkiem dysku-

syjnym. Podobnie jest też dzisiaj. Na uniwersytetach do rzadkości należy zajmowanie się dziełami Zygmunta Freuda i Anny Freud. Jednak psychoanalizy nie da już wygnąć z współczesnej kultury. Ona po prostu «działa» – wbrew wszelkim wysiłkom podobno «czystych» nauk” (Salber, Fitzek, 2008, s. 212–213). Sugestywnie napisał też na ten temat Kazimierz Obuchowski w jednym ze swoich esejów pod zmiennym tytułem *Dramat Zygmunta Freuda, czyli o tym, że czasem niedobrze mieć rację*, gdzie czytamy: „Nie jest celem tego eseju obrona psychoanalizy. Wyraża on raczej zaskoczenie jej istnieniem. Historia wskazuje na to, że, być może ani próba obrony, ani unicestwienie psychoanalizy nie jest możliwe, i to nie dlatego, że jest «nieobalalna». Rzecz w tym, że jest «obalalna», ale jej losy najwyraźniej nie zależą od pochwał ani od krytyki” (Obuchowski, 2015, s. 226).

Dowodem żywotności psychoanalizy może stać się choćby liczba szkół i nurtów wyrosłych z tego kierunku, a także tych, które określa się jako podejścia psychodynamiczne, z jakimi wciąż można spotkać się w teorii i praktyce terapeutycznej. Ich rozbudowaną strukturę przedstawia wspomniany już Peter Kutter. Odwołując się do tzw. modelu dendrycznego, ukazuje zarówno podłoże naukowe, filozoficzne i kulturowe wspomnianego nurtu (gleba), jak również jego podstawę (pień) oraz liczne wynikające stąd szkoły i kierunki (konary i gałęzie) (Kutter, 1998, 40). Jeden z wyraźnie wyodrębnionych „konarów” stanowi tzw. grupa „pedagogów”, jak się ich określa (w cudzysłowie) na wspomnianym schemacie.

Psychoanaliza i pedagogzy

Za czołowego reprezentanta wspomnianego nurtu uznano wiedeńskiego pedagoga i psychoanalityka Augusta Aichhorna (1878–1949). Korzystając z okazji warto w tym miejscu wspomnieć w sposób wielce skrótowy o tej nieco zapomnianej, a nawet można odnieść wrażenie, iż całkowicie nieznannej postaci w środowisku polskich pedagogów. Jego dokonania powinny w szczególności sposób zainteresować właśnie tych pedagogów, którzy pracują z dziećmi i młodzieżą wymagającą szczególnej troski. Choć Aichhorn jest uważany za czołowego przedstawiciela nurtu pedagogicznego w psychoanalizie, to jednak prym pierwszeństwa bez wątpienia należałoby w tym względzie przyznać wspomnianej już Annie Freud – córce Zygmunta Freuda, której *nota bene* Aichhorn był bliskim współpracownikiem. Zaczynał swoją karierę początkowo jako nauczyciel w szkole podstawowej w Wiedniu, stał się odpowiedzialny po pierwszej wojnie światowej za tworzenie w Dolnej Austrii ośrodków edukacyjnych na młodzieży niedostosowanej. Jego sukcesy skłoniły Annę Freud do zaproponowania Aichhornowi szkoleń w zakresie psychoanalizy, których konsekwencją stało się poradnictwo dla dzieci w Wiedeńskim Towarzystwie Psychoterapii. Po drugiej

wojnie światowej zainicjował powstanie towarzystwa naukowego, którego zadaniem miało być upowszechnianie założeń i swojej praktyki terapeutycznej. Nieprzypadkowo zatem stowarzyszeniu temu nadano nazwę: August Aichhorn Gesellschaft. W konsekwencji został dyrektorem i profesorem Wiedeńskiego Instytutu Psychoanalitycznego (Wiener Psychoanalytischen Institute). Był znany ze swego niekonwencjonalnego podejścia do problemów radzenia sobie z tłumieniem zachowań agresywnych przez młodzież wykazującą zaburzenia zachowania. W celu przezwyciężenia impasu w relacjach z podopiecznymi sięgał m.in. do różnych form improwizacji czy inicjowania nietypowych lub paradoksalnych zachowań. Twierdził, iż pobyt młodych osób w ośrodkach poprawczych jest jakże często wstępem do późniejszych zachowań antyspołecznych. Wierzył również, że tego rodzaju zachowania są konsekwencją zaburzeń pierwszych relacji dziecko–matka. Agresję traktował jako deficyt miłości. Stąd też w placówkach działających pod jego patronatem na ten aspekt niedostosowania zwracano i nadal się zwraca szczególną wagę. Młodzież ma się tam spotkać z miłością, uwagą i autentycznym zainteresowaniem. Był przekonany, co potwierdziła Anna Freud, że wychowanie w rodzinie jest zawsze lepsze, niż zinstytucjonalizowana opieka stacjonarna. Jego najbardziej znana i wydana w 1925 roku książka nosi tytuł *Verwahrloste Jugend (Zaniedbana młodzież)*, która traktowana jest wciąż jako podstawowe dzieło nurtu pedagogicznego w psychoanalizie, a do której przedmowę napisał Zygmunta Freud (Aichhorn, 1925). Książka wydana w języku niemieckim została przetłumaczona na wiele innych języków, m.in. angielski, francuski i hiszpański. Po latach jego pisma, listy, notatki i dokumenty wydali kontynuatorzy (Aichhorn, 1976; Aichhorn, 2003).

Jest rzeczą interesującą, że dorobek Augusta Aichhorna znalazł swoje największe uznanie u prominentnych przedstawicieli psychoanalizy amerykańskiej. Przykładem może być wciąż istniejące w Nowym Jorku Centrum Domów Opieki nad Adolescentami Augusta Aichhorna (The August Aichhorn Center for Adolescent Residential Care, Inc.) (<http://www.aichhorn.org/>, dostęp 7.12.2015). Fundacja od roku 1977 zarządza dwoma domami na Manhattanie i Brooklynie: Aichhorn RTF-Manhattan (RTF-M) oraz Aichhorn RTF-Brooklyn (RTF-B). Są to placówki długoterminowej opieki i leczenia dla nastolatków, którzy z różnych względów nie znaleźli pomocy innych placówkach terapeutycznych. Pacjenci, w przedziale wieku 12–16 lat, muszą charakteryzować się normą intelektualną, natomiast są diagnozowani najczęściej jako osoby wykazujące zaburzenia emocjonalne i społeczne. W przypadku niepełnosprawności nie może ona być na tyle poważna, aby uniemożliwić rutynowe działania z rówieśnikami. W ramach Centrum działa też szkoła (The Aichhorn School), na prawach placówki specjalnej, która jest uzupełnieniem działalności domów opieki. Edukacja mieszkańców Centrum jest główną częścią ich leczenia, a nauczyciele uczestniczą czynnie w kompleksowym planie terapii.

Misja szkoły sprowadza się do zapewnienia młodzieży edukacyjnych, społecznych oraz zawodowych umiejętności niezbędnych do ich powrotu do swoich społeczności i stworzenia możliwości stania się samowystarczalnymi dorosłymi. Dla młodych dorosłych, kobiet i mężczyzn (w przedziale wieku 18–25 lat), istnieje jeszcze program (YASL). Adresowany jest do tych, którzy spędzili okres dojrzewania głównie w rodzinach zastępczych oraz ośrodkach psychiatrycznych lub uczestniczyli we wcześniejszym programie działalności Centrum, a którzy nie „dorośli jeszcze do całkowitego niestrukturalizowanego życia osób dorosłych”. Jest rzeczą charakterystyczną, że wspomniany program jest realizowany w ścisłej współpracy z ich własnymi rodzinami lub opiekunami. Wydaje się, że przytoczenie tutaj przykładu jednej z wielu placówek wykorzystujących podejście psychoanalityczne w terapii dzieci i młodzieży może stanowić modelowy wzór podobnych działań.

W Polsce zainteresowanie podejściem psychodynamicznym w odniesieniu do dzieci i młodzieży wykazującej zaburzenia zachowania przejawia Krakowskie Centrum Psychodynamiczne (Wilk, 2014). Ośrodek koncentruje się głównie na wypracowaniu „celów, funkcji oraz specyficznych aspektów diagnozy w procesie socjoterapii” (Wilk, 2013, s. 136). Również socjoterapię w podejściu psychodynamicznym prezentuje Katarzyna Poniatowska-Leszczyńska z Akademii Medycznej we Wrocławiu, pragnąc ukazać wybrane aspekty tej orientacji, jakie mogą mieć znaczenie i znaleźć zastosowanie dla praktyki pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie. Twierdzi, iż: „Podejście psychodynamiczne koncentruje się głównie na wprowadzeniu do procesu socjoterapeutycznego określonego sposobu myślenia i rozumienia w obszarach: 1) rozwojowej perspektywy dziecka i możliwych objawów psychopatologii, 2) psychodynamicznego rozumienia procesu grupowego i odnoszenia się do specyficznych zjawisk występujących w takiej sytuacji terapeutycznej, jaką jest socjoterapia” (Poniatowska-Leszczyńska, 2013, s. 122). Wydaje się, że zarysowane w powyższych opracowaniach perspektywy, jakie stwarza ujęcie psychodynamiczne w socjoterapii, stanowią zaledwie zapowiedź dalszych poszukiwań.

Jest natomiast rzeczą interesującą, że recepcja psychoanalizy w Polsce nastąpiła niemal od początków jej istnienia. Mariola Wereszycka pisze o tym tak: „Trzeba zaznaczyć, że na polskich ziemiach już przed I wojną światową istniała mocna tradycja psychoanalityczna. Polscy psychoanalitycy i psychoanalityczki, jak: Ludwik Jekels, Herman Nunberg, Maurycy Bernstajn, Roman Markuszewicz, Gustaw Bychowski, Eugenia Sokolnicka, Ester Blick czy Helena Deutsch, mają swój wkład w historię światowej psychoanalizy. II wojna światowa definitywnie przerwała tę tradycję i zniszczyła środowisko psychoanalityków, a ideologia stalinizmu i komunizmu skutecznie hamowała jej reaktywację” (Wereszycka, 2013, s. 20).

Psychoanaliza w Polsce

Zainteresowanie psychoanalizą w kontekście pedagogiki pojawiło się w Polsce już w okresie międzywojennym, a więc w okresie, gdy kierunek ten za granicą odnosił największe triumfy. Niech za dowód posłuży choćby zorganizowana w Cieszynie w dniach 27–29 sierpnia 1935 roku konferencja naukowa na temat „Znaczenie psychoanalizy i psychologii indywidualnej we współczesnym systemie wychowawczym. Dodajmy jeszcze, że referaty z tej konferencji zostały wydane przez Rudolfa Kesselringa w roku następnym (za: Pawlak, Sokolik, 1992, s. 85). Również tłumaczone w tamtym okresie prace Oskara Pfistera (Pfister, 1931), Georga H. Greena (Greena, 1928) czy Piotra Boveny (Boven, 1937) z całą pewnością działały inspirująco. Pierwszy z nich apeluje: „Uczcie się wychowania psychoanalitycznego i zobaczycie sami, jak niezmiernie was to wzbogaci w waszej pedagogicznej i naukowej pracy!”. Z kolei Georg H. Green był przekonany, że nauczyciel, który zapozna się z psychoanalizą, dojdzie do przekonania, że źródło wielu trudności, z jakimi spotyka się w procesie nauczania, leży znacznie głębiej w przeżyciach ucznia, niż mógłby się na pozór spodziewać. Pisał: „Nauczyciel który nie poskąpi trudu, aby wniknąć w istotę psychoanalizy, może się spodziewać w zamian pogłębienia swej znajomości natury wychowanka. Posiądzie on klucz do zrozumienia wielu zagadkowych zjawisk zdarzających się codziennie w życiu szkolnym” (Green, 1928, s. 203). Konkluzja Piotra Boveny była zatem jednoznaczna: „Prawdą zaś powszechną jest chyba twierdzenie, że racjonalna pedagogika winna się oprzeć na psychologii stosowanej” (Green, 1928, s. 48). Niemniej jednak nie wszyscy podzielali w tym okresie tak wielki entuzjazm dla owego mariażu psychoanalizy z pedagogiką. Pojawiały się też publikacje odnoszące się krytycznie do obecności modnej, ale zwodniczej koncepcji w wychowaniu młodych pokoleń.

Józef Mirski w swojej książce *Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle freudyizmu. Pogląd i krytyka* (Mirski, 1925) zauważa wprawdzie w psychoanalizie pewne zasady, które godne są polecenia pedagogom, ale jednocześnie nie szczędzi również słów krytyki w odniesieniu do tej teorii.

Mirski formułuje np. takie normy postępowania w odniesieniu do nauczycieli i wychowawców, które znajdują swoje uzasadnienie w psychoanalizie: „1) Bacz, byś, tłumiąc różne popędy «niekulturalne», nie tłumił i tych, które mają prawo bytu! 2) Unikaj tłumień zbyt gwałtownych i bezkrytycznych; natomiast wplataj je o ile możności w cały ciąg i splot życia wewnętrznego i dobywaj sił samotwórczych z duszy wychowanka, aby stłumienie nie było kłeską i ucieczką, lecz świadomym potępieniem i zwycięstwem. 3) Nie gardź żadnym przyrodzonym elementem psychicznym! Nie odrzucaj żadnej siły, jako nieużytku, lecz staraj się w odpowiedni sposób przez przesunięcie jej na inne, wyższe cele, o wprowadzenie jej w inny związek słowem przez ustawiczne i stopniowe

uwznioślanie użyć jej jako gotowego materiału do wewnętrznej budowy charakteru!” (Mirski, 1925, s. 101).

Mirski dostrzega przykładowo, co warto podkreślić, znaczenie relacji nauczyciela-wychowawcy w stosunku do ucznia, gdzie „zespoły nieświadome” mogą mieć istotny wpływ i w wyjątkowych wypadkach przybierać charakter patologiczny. Pisze: „W każdym razie słusznie żąda psychoanaliza od wychowawcy dokładnego «zautoanalizowania się» pod tym względem” (Mirski, 1925, s. 106). Kwestionuje natomiast m.in. uznawanie pewnych jednostkowych przypadków za ogólne prawidłowości, np. istnienie u każdego dziecka popędu płciowego, czy jak pisze w charakterystycznej dla epoki stylistyce: „Popęd płciowy nie może być – mimo całego swego znaczenia firmą, pokrywającą wszystkie inne popędy” (Mirski, 1925, s. 102). Niemniej jednak, jak zauważa Kazimierz Sośnicki, pomimo zaznaczenia swojej obecności w refleksji pedagogicznej, psychoanaliza właściwie nie wytworzyła na przełomie XIX/XX wieku osobnego, pełnego systemu pedagogicznego (Sośnicki, 1967). I choć obecnie mówi się czasem o istnieniu „pedagogiki psychoanalitycznej”, to jednak – jak pisze Walter Herzog (Herzog, 2006, s. 131) – powołując się w tym miejscu na J. Körnera, relacja między psychoanalizą i pedagogiką nie została do dziś dostatecznie wyjaśniona i nie udało się dokonać w sposób zadowalający integracji obu tych dziedzin na płaszczyźnie teorii.

Psychoanaliza pedagogiczna i jej skutki

Nie sposób również nie wspomnieć, że próby wprowadzania psychoanalizy na wczesnym etapie jej rozwoju do praktyki pedagogicznej nie zawsze przynosiły dobre i spodziewane skutki. Wiele z tych przedsięwzięć miało na celu wyeliminowanie represyjnej funkcji *superego*, co w praktyce sprowadzało się do wyeliminowania roli rodziców w wychowaniu dzieci (Pavesi, 2008, s. 367–393). „Zastosowanie psychoanalitycznego modelu w pedagogice, w której zamierzano zapobiec powstawaniu nerwic i tym samym umożliwić rozwój psychiczny zdrowych ludzi, nie przyniosło oczekiwanego rezultatu” (Pavesi, 2008, s. 385). Jako przykłady podaje się Zygfrйда Bernfelda i jego teorie wykorzystywane w przypadku kilku prób wychowania wspólnotowego w Europie po I wojnie światowej oraz w kibucach Palestyny, czy Verę Schmidt, która podjęła się założenia doświadczalnego przedszkola psychoanalitycznego „Międzynarodowa Solidarność” w Moskwie. Najpierw rozwijało się ono pod patronatem Instytutu Neuropsychologicznego, a później utrzymywało dzięki pomocy materialnej międzynarodowych związków zawodowych. Zamyśl ten nie spotkał się jednak z uznaniem w Radzieckiej Rosji i tak szybko, jak powstał, tak szybko zakończył swoją misję.

Przywołując wcześniejszy dendrytowy schemat obecności nurtu „pedagogicznego” we współczesnej psychoanalizie, wymienia się w tym miejscu jeszcze

innych, nieco mniej znaczących, jego przedstawicieli (są to: A. Leber, G. Bitterner, S. Bernfeld, F. Redl) (Kutter, 1998, s. 40). Pojawia się tu także bardziej znana polskim pedagogom postać Brunona Bettelheima (1903–1990), który swoje dociekania teoretyczne i działalność praktyczną poświęcił leczeniu oraz przywracaniu społeczeństwu dzieci i młodzieży z poważnymi zaburzeniami osobowości (Bettelheim, 1985, 1994, 1995, 1989, 2004, 2005).

I choć wiele z przeświadczeń Bettelheima (np. na temat źródeł dziecięcego autyzmu, który ma rzekomo swoje źródła we wrogości przekazywanej dziecku przez matkę) było kontrowersyjnych albo też nie zostało potwierdzonych naukowo, to jednak wpływ tego autora, publikującego wiele książek, był znaczny. Ważne miejsce w jego twórczości zajmowała analiza baśni pozwalających na identyfikację dziecka z bohaterem, jego konfrontację z problemami życia i sposobami radzenia sobie z nimi oraz diagnozowanie i rozwijanie osobowości. Do psychologicznego znaczenia baśni w przypadku analizy transakcyjnej nawiązywał także jej twórca Eric Berne (Berne, 2008, s. 271–285), jak również inni kontynuatorzy tej koncepcji. Wykorzystanie baśni do identyfikacji skryptu somatycznego pacjentów psychoterapii ukazują autorki publikujące na tych łamach (Бульхакков, Савалнева. 2015, s. 35–44).

Nieprzypadkowo, jako „dysydentka”, nie pojawia się na wspomnianym schemacie wśród „pedagogicznych” psychoanalityków Alice Miller (1923–2010). Wszak i ona może być uznawana za jedną z najbardziej rozpoznawalnych autorek zajmujących się problematyką dziecięcą nawiązującą w mniejszym lub większym stopniu do dorobku psychoanalizy. Jednak jej jednoznaczne zerwanie z psychoanalizą i rezygnacja członkostwa w Szwajcarskim Międzynarodowym Towarzystwie Psychoanalitycznym podyktowane były utratą wiary w sprawstwo tego rodzaju terapii i wystarczającego braku reakcji tego kierunku wobec opresyjnych zagrożeń, jakich doświadczają dzieci. „Jakkolwiek zawdzięczam psychoanalizie swoje wyzwolenie – pisze Miller – widzę w jej wyobcowanym słownictwie i dogmatach czynniki hamujące (Miller, 1991, s. 10). Jeżeli już postuluje psychoanalizę, to taką, która jest wolna od pedagogiki. Autorka, podobnie jak Bettelheim, posiada liczne publikacje, także w Polsce (Miller, 1991, 1995, 2006a, 2006b, 2006c, 2009), mówiące o szkodliwości wszelkiego rodzaju wychowania. Stały się kultowymi pozycjami rzeczników naszej rodzimej antypedagogiki. Jako terapeutka powołuje samą siebie na adwokata dziecięcych interesów i jakże często przeciwstawia je rodzicom. Uważa się za odkrywczynię faktu, że dzieci są wykorzystywane seksualnie i od stuleci są ofiarami dorosłych, którego ujawnienia rzekomo obawiał się Zygmunt Freud, porzucający „teorię uwiedzenia na korzyść kompleksu Edypa, zgodnie z przykazaniem jego wychowania” (Miller, 1991, s. 183). Ma za złe innym nurtom terapeutycznym, do jakich przyjdzie nam jeszcze dalej nawiązać, że nie podzielają jej stanowiska. Piśze: „Wszystkie nowe, twórcze próby, czy analiza transakcyjna, czy też terapia

gestalt, nie mogą zrezygnować z prób pojednania z rodzicami, w czym widzą ukoronowanie swoich terapeutycznych starań. Ale starania te często przekreślają osiągnięty postęp, nie tylko w zakresie teorii, ale i w praktyce terapeutycznej” (Miller, 1991, s. 201). Z jednym jednak stwierdzeniem w przypadku Alice Miller trudno się nie zgodzić, „[...] że czas wczesnego dzieciństwa ma decydujące znaczenie dla emocjonalnego rozwoju człowieka” (Miller, 1991, s. 9).

Nie sposób nie pozwolić sobie w tym miejscu na pochodzącą z analizy transakcyjnej dygresję, iż tak wielu bezkrytycznych przedstawicieli tego kierunku, akceptujących jego założenia z punktu widzenia stanu Ja-Dziecko Przystosowane (a nawet Podporządkowane), niejednokrotnie w sposób dramatyczny i jednoznaczny zrywało z psychoanalizą, stając się jej nieprzejednanymi krytykami i przejawiając w ten sposób stan Ja-Dziecka Zbuntowanego. Świadczyć to być może o pewnej dozie ujawniającego się autorytaryzmu twórcy psychoanalizy i jego kontynuatorów, którzy nadmiernie eksponowali w swej działalności stan Ja-Rodzica Krytycznego, nazywanego też Karzącym.

Psychoanaliza we współczesnej pedagogice

Dziwić też musi brak obecności Jacques’a Lacana (1901–1981) w tym zbiorze współczesnych psychoanalityków, którego udział w pedagogicznych aplikacjach omawianej koncepcji jest również dostrzegalny. I choć Lacan nie poświęcił wiele miejsca na swych seminariach instytucji szkoły i jej dylematom, to jednak ich interpretacja pozwala odnieść tę tematykę do kwestii edukacyjnych w postpozytywistycznym rozumieniu świata.

Współcześni autorzy, w tym również polscy pedagodzy, są skłonni dostrzeżać w psychoanalizie i w nurtach z niej wynikających inspirującą tematykę dla podejmowanych refleksji. Dla przykładu, obecni badacze, patrząc na szkołę z punktu widzenia tzw. pedagogiki krytycznej, dostrzegają wkład Lacana w rozumienie procesu przeniesieniowego jako czynnika generującego opór edukacyjny. Wojciech Kruszelnicki (Kruszelnicki, b.d.) twierdzi, że Jacques Lacan wpisywał się we freudowską naukę o przeniesieniu, ukazując je w szerszym kontekście funkcjonowania autorytetu i transmisji wiedzy. Są to tropy, które mogą wzbogacić teorię pedagogiczną o nowe impulsy intelektualne, w szczególności o refleksję pedeutologiczną pozwalającą na inne spojrzenie na ambiwalentną rolę i znaczenie autorytetu nauczycielskiego. W centrum rozważań pozostaje zatem nauczyciel, który przez społeczne i uczniowskie przeniesienie hamuje procesy uczenia się i osiągania samowiedzy. Ten ambiwalentny i nieświadomy efekt oddziaływania zjawiska przeniesienia w relacji pedagogicznej jest odpowiedzialny za utrzymywanie się obdarzanego nadmiernym zaufaniem autorytarnego modelu nauczyciela. „Oto uczeń – pisze Kruszelnicki – nie chce wziąć odpowiedzialności za poszukiwanie i przyswajanie wiedzy. Chce jedynie do-

wieść, że sumiennie realizuje wskazania nauczyciela. Pod tym właśnie względem przeniesienie uznać można za przeszkodę stojącą uczącym się na drodze do wiedzy i samowiedzy” (Kruszelnicki, b.d.). Nauczyciel, o jakim tu mowa, na drodze autorytarnej perswazji czyni uczniów swoimi wiernymi naśladowcami i kształtuje ich postawy, będące przejawem adaptacyjności, oportunistycznym i instrumentalnym traktowaniem kultury, która jest wyłącznie zbiorem reguł i wzorów zachowania, których należy przestrzegać. Zamyka to drogę do budowania uczniowskiego indywidualizmu, krytycyzmu oraz niezależności myślenia w otwartym dialogu oraz gotowości do polifonicznej interpretacji zdarzeń i symboli współczesnego świata. „I ostatecznie – nie da się tego osiągnąć, jeśli nauczyciel, nie potrafiąc przełamać przeniesienia, będzie trwał w pozie tradycyjnego pedagoga-uzurpatora: wyposażonego we wszystkie atrybuty wiedzy i władzy totalnej państwowego urzędnika” (tamże). Musi zatem nastąpić rewizja dotychczasowego rozumienia nauczycielskiego autorytetu. Obecna w systemie edukacyjnym aktualna relacja oparta na iluzji przeniesienia w konwencji lacanowskiego „podmiotu-przypuszczalnego-wiedzy”, budująca autorytet, ma ewoluować w kierunku partnerskiej – rzecz by można – niewiedzy, co powodować ma niejako to, że uczeń stanie się coraz bardziej świadomy swoich myśli, uczuć i działań.

W coraz też większym stopniu weźmie on również odpowiedzialność za swoje uczenie się. „Rola nauczyciela polegałaby teraz przede wszystkim na granii swym autorytetem w taki sposób, by nauczyć uczniów wątpliwości w niewzruszoną autorytetów oraz w absolutne obowiązywanie wszelkich społeczno-kulturowych regulacji” (Kruszelnicki, b.d.). Nauczyciel nie jest tu depozytariuszem wiedzy, która lokuje go wyżej nad uczniami, ale wiedza jest produktem wspólnego dialogicznego rozumienia oraz interpretowania rzeczywistości.

Postulowana w omawianym tu tekście „pedagogika nieświadomości” stanowi przeciwieństwo pedagogiki opartej na regułach transmisji wiedzy, której ułomnością ma być brak kwestionowania niejawnych ideologicznych i politycznych przekazów oraz konwencji leżących u jej podstaw. „Brak ten należy tłumaczyć ścisłym związkiem między nieadekwatnym kulturowo systemem edukacji a niekompetentnym kulturowo pedagogiem delegowanym do pracy w szkole przez ów system” – pisze Kruszelnicki (Kruszelnicki, b.d.).

Pedagogika uwzględniająca nieświadome procesy przeniesieniowe miałyby na celu dekonstrukcję, mówiąc językiem Jacques’a Lacana, „znaczących panowania” lub „znaczących panujących” (tzw. *master signifiers*) obiektów kulturowych, „[...] które w tradycyjnym, adaptacyjnym podejściu do nauczania pedagog prezentuje jako wartości niekwestionowalne i z którymi pełnej identyfikacji wymaga on od uczniów” (Kruszelnicki, b.d.). Ciekawym i kończącym wątkiem przywoływanego tutaj tekstu jest zauważenie przeszkód, jakie mogą pojawić się w postulowanej, nowej wizji edukacji, tkwiących w narcyzmie samych nauczy-

cieli, którzy czerpią przyjemność z niekwestionowanej pozycji i nadanego im autorytetu.

W podobny i znacznie pogłębiony sposób do pedagogicznych kontekstów spuścizny Jacques'a Lacana odnosi się Hanna Stępniewska-Gębik (Stępniewska-Gębik, 2004). Autorka uważa, że współczesna pedagogika, szczególnie w Polsce, nie dość wnikliwie jak dotąd i adekwatnie – w stosunku do posiadanych możliwości – wykorzystuje inspiracje poznawcze wynikające z psychoanalizy. Pragnie nawiązać do przedwojennej tradycji zainteresowania psychoanalizą w Polsce, zauważając jednocześnie, że okres powojenny spowodował w tej dziedzinie widoczną stagnację. I choć psychoanaliza w obecnym kształcie jest bardzo zróżnicowana, a nawet czasami wewnętrznie sprzeczna, to da się wskazać możliwości jej wykorzystania oraz pogłębienia przy jej pomocy szeregu sytuacji i aspektów działań pedagogicznych. Koncepcja Jacques'a Lacana, przy pewnym rekonstrukcyjnym podejściu do niej, może zainteresować pedagoga i poszerzyć jego kompetencje zawodowe. Podstawowe znaczenie ma tu teza o językowym charakterze nieświadomości, która jest sposobem radzenia sobie z tradycyjnym w psychoanalizie konfliktem między *id*, *ego* i *superego*, ale także takimi konstruktami, jak np. imię ojca ustanawiającego porządek, nowe rozumienie kompleksu Edypa, czy odmienne podejście do problematyki potrzeb, mechanizmów obronnych czy motywów działania.

W kontekście dalszych naszych zainteresowań analizą transakcyjną znamienne wydaje się stwierdzenie autorki, iż „analiza koncepcji psychoanalitycznych umożliwi stworzenie nowego opisu relacji interpersonalnych o charakterze wychowawczym, umożliwiającego wprowadzenie kategorii, które uwrażliwiają na odmienną płaszczyznę oddziaływania zawartą w przestrzeni intersubiektywności” (Stępniewska-Gębik, 2004, s.10). Sięgnięcie po tego rodzaju interpretacje pozwala – zadaniem autorki – przełamać dotychczasowe, pełne niemocy, rozumienie relacji pedagogicznych.

Również do Lacana nawiązuje Klaudia Węc (Węc, 2007, 2012), choć tematyka jej książki ogarnia szerszy obszar inspiracji, jakie dla pedagogiki niesie z sobą psychoanaliza. W szerszym też zakresie jest skłonna sięgnąć po kontekst filozoficzny (Lévi-Strauss, de Saussure, Derrida, Habermas i inni) dla uzasadnienia swoich rozważań. Autorka krytycznie odnosi się do obecności w teorii i praktyce wychowawczej różnego rodzaju idei mających swoje źródła w psychologii humanistycznej. Ocenia je jako nieskuteczne oraz „sentymtalne”, co – jej zdaniem – pozostaje w opozycji do radykalizmu psychoanalizy. Mimo że dostrzega również wartość psychoanalitycznych kompetencji nauczyciela w zakresie rozumienia zjawiska przeniesienia umożliwiającego tworzenie nowego typu relacji wychowawczych, to uwzględnia też inne składowe konstytuujące psychoanalizę. Są to np. Lacanowsko rozumiane pragnienia ujawniające się w języku zarówno ucznia, jak i nauczyciela oraz pytania o sens pobytu w szkole ich obojga. Zauważalne jest też zwiększenie znaczenia nieświadomości czy

większy namysł nad relacją, jaka wiąże podmiot z porządkiem symbolicznym, na którym wszak oparte jest funkcjonowanie psychiczne człowieka w świecie. Prezentowane rozważania mają charakter podstawowy, jednocześnie – zdaniem autorki – stanowią one uzasadnienie dla pewnych aplikacji pedagogicznych, tworzenia strategii wychowawczych, czy etycznej prawomocności podejmowanych działań edukacyjnych.

W kolejnym, obszernym opracowaniu Klaudii Węc odnajdujemy trzy komplementarne części dyskursu na temat obecności psychoanalizy w pedagogice: graniczności i transgresyjności w obszarze tradycji humanistycznej, psychoanalitycznej transgresyjności w perspektywie graniczności i praktyki wychowawczej oraz pedagogiczny projekt zmian struktury wychowania (Węc, 2015). Autorka za cel i treść swoich wieloaspektowych rozważań uznała podmiot zakorzeniony w kulturze, zarówno w wymiarze świadomych, jak i nieświadomych aspektów tego procesu. Podmiot, który w przeświadczeniu autorki powinien stanowić i wyznaczać zasadniczy kierunek poszukiwań pedagogicznych. Wiedza psychoanalityczna, znajdując szerokie zastosowanie w teorii i praktyce, może przyczynić się do podniesienia kompetencji wychowawczych nauczycieli, które jakże często nie wykraczają poza kontekst wąskodydaktyczny, przezwyciężyć zjawiska niemożności zrozumienia szczególnie trudnych i niejednoznacznych sytuacji edukacyjnych. Węc pisze: „Z jakichś powodów nauczyciele nie dostrzegają sukcesów nowych metod pracy, które sprawdzają się w różnych dziedzinach przede wszystkim dlatego, że podstawą w kontaktach interpersonalnych jest nabycie kompetencji komunikacyjnych ułatwiających oddziaływanie na psychikę, pomimo że w niektórych przypadkach widoczna jest nie tyle umiejętność ich wykorzystania, ile manipulacja procesami nieświadomymi i afektywnością” (Węc, 2015, s. 275). Autorka ma świadomość, co niejednokrotnie podkreśla, że aplikacja psychoanalizy do dyskursu pedagogicznego budzi zarówno nieufność, jak i stanowi przedsięwzięcie ryzykowne wobec środowisk edukacyjnych i wychowawczych, które wydają się szczególnie odporne na interpretacje idące z psychoanalizy. Nie wykazują chęci zrozumienia towarzyszących temu intencji lub stawiają zarzut nieadekwatności tego rodzaju poczynań. Autorka podejmuje jednak to odważne wyzwanie w przekonaniu jego słuszności i zasadności.

Wiele z powyższych stanowisk współczesnych polskich badaczy sięgających po inspiracje płynące z psychoanalizy może wydawać się utopijne. Wyrażające się choćby naiwną chęcią uzdrowienia obecnego systemu edukacji poprzez samą psychoanalizę lub same w sobie wydają się czasami wewnątrznie sprzeczne i kontrowersyjne. Ujawnia się tu też niekiedy nieskrywany zamiar dekonstrukcji społecznej oraz polityczne oraz ideologiczne ambicje przebudowy zastanego świata. Nie umniejsza to jednak faktu, iż mogą zapewne stanowić ożywczą inspirację dla wartego podjęcia dyskursu na temat kondycji współczesnej szkoły i systemu edukacji.

Psychoanaliza i analiza transakcyjna

Związki psychoanalizy z analizą transakcyjną nie są tak jednoznaczne i czytelne, jak mogłoby się czasem przy powierzchownym oglądzie wydawać. Gdy dana dziedzina wiedzy wyrasta z innej, pojawia się w oczywisty sposób kwestia zapożyczeń, a jednocześnie istniejących odrębności. Pojawiają się wątpliwości, gdzie granice są pewne i wyraźne, gdzie zaś mamy do czynienia z dosłowną repliką czy dosłownym odwzorowaniem pierwotnych rozwiązań. Nie inaczej jest w przypadku AT i psychoanalizy.

Tak więc niektórzy badacze uznają AT wręcz za jeden z nurtów psychoanalizy (Grzesiuk, 1976, s. 207–222; Grasha, Kirschenbaum, 1980). Keith Tudor i Charlotte Sillis piszą jednoznacznie: „Analiza transakcyjna została stworzona przez Erica Berne’a, kanadyjskiego psychiatrę, który początkowo szkolił się w nurcie psychoanalitycznym; jej korzenie teoretyczne sięgają właśnie tradycji psychoanalitycznej” (Tudor, Sills, 2013, s. 550). Także jedna z czołowych psychoanalityczek – Nancy McWilliams stwierdza: „Oprócz teorii popędów, psychologii ego, teorii relacji z obiektem i psychologii Ja w szerokim spektrum psychoanalizy mieści się jeszcze kilka innych teorii, które wywarły wpływ na koncepcję charakteru. Należą do nich między innymi koncepcja Carla Gustava Junga, Alfreda Adlera, Ottona Ranka, personologia Henry’ego A. Murraya, współczesna psychoanaliza Spotnitz’a, a n a l i z a t r a n s a k c y j n a Erica Berne’a [podkr. J.J.] teoria skryptów Silvana S. Tomkinsa [...]” (McWilliams, 2009, s. 61). Analiza transakcyjna mieściłaby się zatem wedle powyższych poglądów w zgodnym szeregu z wieloma innymi koncepcjami wywiedzionych wprost z dorobku Freuda i psychologii głębi. Nie jest to stanowisko jedyne, ani tym bardziej odosobnione, dość wspomnieć, iż cytowani już autorzy (Grasha, Kirschenbaum, 1980) traktują AT dosłownie jako: „nową terapię w podejściu psychoanalitycznym” (Grzesiuk, 2005, s. 28).

Inni badacze z kolei zaprzeczają takim związkom. Wszak od początku swojego powstania analiza transakcyjna była ostro krytykowana właśnie za swoją „antypschoanalityczność” (Giovacchini, 1967, s. 7–29). Kierunek, który ośmielił się zakwestionować nienaruszalne dogmaty „ojców założycieli”. Stąd też niektórzy transakcjonalisci, jak np. Thomas Harris, ripostowali celnie i bez skrupów, pisząc: „W psychoanalizie bohaterem jest analityk, natomiast w analizie transakcyjnej – pacjent” (Harris, 1987, s. 240).

Nie ulega jednak wątpliwości, że między AT i psychoanalizą dostrzec można wiele podobieństw i zależności. Jedną z nich są choćby podobne odniesienia do dynamicznie rozumianych sprzecznych sił wewnętrznych ludzkiej psychiki i procesów, które odbywają się na różnych poziomach świadomości, czasem również tych niedostępnych i nieświadomych, czy przywiązywanie dużej wagi i znaczenia do wczesnodziecięcych doświadczeń traumatycznych. „Jedynie analiza transakcyjna – pisze Peter Kutter – częściowo bioenergetyka i w największ-

szym stopniu terapia pierwotna zgadzają się z twierdzeniami psychoanalizy głoszącymi, iż przyczynami zaburzeń psychicznych są nieprzezwyciężone doświadczenia z zakresu wczesnych relacji i że zaburzeń tych nie można usunąć bez przywoływania i ponownego ożywienia wzorców tych relacji” (Kutter, 1998, s. 169).

Eric Berne za łącznik pomiędzy psychoanalizą a AT uważał W.R. Fairbairna (Harden, Sills, 2002). Być może gdyby nie przedwczesna śmierć twórcy analizy transakcyjnej, poszukiwanie związków z teorią relacji z obiektem zaowocowałyby ciekawymi rezultatami. Uważnego i zaznajomionego z tą problematyką czytelnika zachęciłbym tylko do analizy możliwych podobieństw między pierwotną relacją z obiektem i procesem zmian tej relacji, choćby w wydaniu Margaret Mahler czy Melanii Klein, oraz odniesienie tej dynamiki rozwojowej do znanego w AT pojęcia *strouk* („głaski”) (Jagiela, 2012, s. 210–213). Jest to niezwykle ciekawy obszar dociekań, który mógłby okazać się równie interesujący zarówno dla wzmiankowanej teorii psychodynamicznej, jak i dla samej analizy transakcyjnej. Szkoda, że tylko nieliczne artykuły zamieszczone w czasopiśmie „Transactional Analysis Journal” podejmują ten problem.

Wydaje się, że wobec różnych wątpliwości nie pozostaje nic innego jak w takich przypadkach oddać głos samemu Ericowi Berne’owi, który na początku kształtowania się stworzonej przez siebie koncepcji zdefiniował związki i różnice z psychoanalizą przy pomocy trzech fundamentalnych punktów (Berne, 1966). Na pierwszym miejscu stwierdził, że podobieństwa AT z psychoanalizą wyrażają się w uwzględnianiu w procesie terapii dorosłej części *ego*, która może być później wykorzystywana na różnych polach, przynosząc znaczące efekty terapeutyczne. Szczególnie wtedy, gdy następuje zmiana terapii grupowej na leczenie indywidualne. W punkcie drugim dostrzega obopólne zainteresowanie „archaicznymi wzorcami reakcji”, które pojawiają się w czasie terapii. Transakcjonalista, choć nie przyjmuje typowej dla psychoanalizy pozycji neutralnej, to nie osłabia regresji u pacjenta, gdyż – zdaniem Berne’a – nie „ilość słów wypowiedzianych przez niego w ciągu godziny” ma tu znaczenie, ale postawa autentyczności, która uruchamia szczerłość i otwartość stanu Ja-Dziecka. Punkt trzeci widocznych podobieństw wyraża się w dopingowaniu pacjenta do poszukiwań związków między obecnymi wzorcami zachowań a zachowaniami sięgającymi bezpośrednio, ale odległej, przeszłości. W konkluzji Berne stwierdza: „Pamiętając o tych uwagach, można kontynuować formalne przemyślenia dotyczące związku pomiędzy tymi dwoma podejściami, zwłaszcza uwzględniając miejsca, w których się różnią” (Berne, 1966, s. 294).

I dalej rozwija swoje rozważania w odniesieniu do struktury osobowości, wskazując na fakt znamieny, który umyka uwadze wielu psychologów, którzy byliby skłonni twierdzić, że Freudowskie *superego* – *ego* – *id* to nic innego jak transakcyjne stany Ja: Rodzic – Dorosły – Dziecko. Berne nie pozostawia tu

wątpliwości, pisząc: „Analiza transakcyjna mówi o Rodzicu Dziecku i Dorosłym w sposób bardziej osobowy niż psychoanaliza o *superego*, *ego* i *id*. Reprezentują one rzeczywistość psychologiczną, historyczną i ujawniającą się **po-
przez zachowania** – nie są więc jak u Freuda tylko konceptualną terminologią”. To ważne dla AT stwierdzenie, warto przytoczyć w dosłownym brzmieniu: „Structurally, transactional analysis speaks of Parent, Adult, and Child, which are more personal than the superego, ego, and id spoken of in psychoanalysis. The former represent psychological, and behavioral realities, while the Freudian terminology is a conceptual one” (Berne, 1966, s. 295).

Zdaniem Berne’a, Freud definiuje *superego* jako przedłużenie oddziaływania rodzicielskiego. W przypadku AT może to być porównywane tylko z jednym aspektem Rodzica, a mianowicie z przejawem wpływu rodzicielskiego. Psychoanaliza dopatruje się tzw. „złego zachowania” w deficytach lub defektach *superego*. Analiza transakcyjna idzie w tym zakresie dalej i wyjaśnia takie zachowania wpływem konkretnego rodzica czy innej osoby będącej autorytetem. Pyta: „Kto dał ci pozwolenie na taką aktywność?”. Transakcyjny stan Rodzica może być opisywany za pomocą pojęć psychoanalizy (np. inkorporacja, introjeksja, internalizacja czy identyfikacja), ale AT nie posługuje się tymi pośredniczącymi pojęciami, lecz ogranicza się do poziomu operacyjnego zachowań transakcyjnych (Berne, 1966, s. 296).

W przypadku psychoanalizy funkcje *ego* sprowadzają się do badania oraz testowania rzeczywistości. Analiza transakcyjna opisuje natomiast stan Dorosłego jako stan umysłu skoncentrowanego głównie na przetwarzaniu danych oraz ocenie prawdopodobieństwa zdarzeń. Testowanie rzeczywistości ma dwa podstawowe znaczenia: związane jest z oceną dokładności i trafności oraz mogącymi się pojawiać zniekształceniami (kontaminacjami) pochodzącymi ze stanu Dziecka (Berne, 1966, s. 297). Berne w tym miejscu nie pisze, co może dziwić, że takie kontaminacje mogą pochodzić wszak również ze stanu Rodzica.

Dla Freuda *id* to chaos – pisze Berne. Wrzący kocioł podniecenia bez struktury i jednoczącej popędy woli. Natomiast transakcyjne Dziecko może być wysoce zorganizowane, niekoniecznie „kipiące” emocjami, ale zdolne powiedzieć „nie”, gdy odpowiada to jego woli. Tak rozumiane Dziecko, będąc dobrze zorganizowaną strukturą, kontrastuje z psychoanalitycznym *id* jako „nieorganizowanym kotłem biologicznych popędów” (Berne, 1966, s. 297).

W sumie to, co łączy te dwa systemy, to strukturalne ujęcie uznające *super-ego*, *ego* i *id* jako wyznaczniki formowania się stanów Rodzic, Dorosły i Dziecko. Różnice polegają jednak na fakcie akcentowania przez AT, iż wiele determinantów jest aktywnych i wpływa na kształtowanie się pojedynczego stanu Ja. I odwrotnie, pojedynczy wyznacznik może wpływać na formowanie się każdego z trzech stanów. Ogólne zasady działania determinantów oraz wpływu na siebie stanów Ja stanowi owocny łącznik pomiędzy AT i psychoanalizą (Berne, 1966, s. 298).

Do różnic i podobieństw między obu strukturalnymi modelami nawiązuje też Ulrike Müller, podkreślając, iż owo przekształcenie które odnajdujemy w AT ma wszelkie znamiona elegancji, jakie odnajdujemy w transformacjach na polu sztuki (Müller, 2011, s. 224–241).

Berne zauważa dalej, że psychoanalicy skupiają się (mówiąc językiem AT) na transakcjach skrzyżowanych pierwszego typu, a zatem relacjach konfliktowych, nie posiadając specyficznych procedur do analizowania innych transakcji (Berne, 1966, s. 300).

Natomiast jeśli chodzi o specyficzny rodzaj transakcji, jakimi są gry, to psychoanalicy traktują takie zdarzenia jako specyficzny rodzaj obrony charakteru, pomijając elementy, które pojawiają się w AT (fortele, haczyki, wyplatę itd.). Analiza transakcyjna ukazuje inne niż tylko obronne aspekty gier oraz koncentruje się na gratyfikacjach płynących z tego typu ukrytych i podstępnych transakcji (Berne, 1966, s. 301).

Przymus powtarzania, wg Freuda, albo to, co niektórzy inni psychoanalicy określają przymusem przeznaczenia, ma powiązania z pojęciem skryptu. Freud łączy to zjawisko z instynktem śmierci. Trudno nie zauważyć, że jest to także długo oczekiwane spełnienie wielu skryptów (tzw. hamartycznych). Psychoanaliza nie dysponowała jednak pojęciem opisującym specyficzne doświadczenia oraz wzorce indywidualnego życia. Natomiast AT idzie dalej – nazwała to „protokołem, a to, co powtarza się w skrypcie, stanowi wersję oryginalnego protokołu (Berne, 1966, s. 302).

Do problematyki skryptu Berne odnosi się też w innej ze swoich książek, odpowiadając swoim krytykom, którzy oskarżają go o wspomnianą już wcześniej „antypsychoanalityczność”. Oddajmy głos samemu twórcy AT, który w ostrych i jednoznacznych słowach pisze: „Obiekcje psychoanalityczne są obiekcjami obłudnymi. Jako doktryna analiza skryptów nie jest niezależna do od psychoanalizy ani z nią związana. Jest jej rozwinięciem, przez niektórych uznawanym za «antyanalityczne» – a zatem nie jest pogaństwem, lecz herezją” (Berne, 2008, s. 453). Dalej rozwija swoje argumenty, podkreślając, że AT nie chce zaprzeczać doktrynie Freuda, ale ją uzupełnić i „dodać do niej nieco światła nowych doświadczeń” (Berne, 2008, s. 453). Kończąc, dorzuca jeszcze, że „ulepszanie metod psychoanalitycznych jest w równym stopniu antyanalityczne, jak budowanie lepszych samolotów jest deptaniem zasług braci Wright” (Berne, 2008, s. 455). Nie zabrakło autorowi uszczypliwości, gdy w książce *Principles of Group Treatment* kwituje różnice między psychoanalizą i terapią AT stwierdzeniem, że analiza transakcyjna jest leczeniem przez działanie, natomiast psychoanaliza jest bardziej rozbudowaną formą kontemplacji (Berne, 1966, s. 303).

Tak więc śledząc literaturę przedmiotu, można odnieść wrażenie, że związki psychoanalizy z analizą transakcyjną stanowią wciąż nieprzemijające źródło inspiracji, wątpliwości i sporów. Dla przykładu Ken Woods dostrzega zbieżności

obu praktyk terapeutycznych, ale widzi też różnice, które wykazuje w jednym ze swych obszernych artykułów (Woods, 2005). Natomiast Ray Little skupia się na analizie, dokonywanej w aspekcie relacyjnym, pierwotnych procesów psychicznych, a więc tych, które mają swoje korzenie w najwcześniejszych doświadczeniach z dzieciństwa, i dokonuje tego zarówno z punktu widzenia psychoanalizy, jak i AT (Little, 2005). Z kolei Harris B. Peck zarysowuje inne stanowisko, stwierdzając, iż fakt wejścia AT w trzecią (wówczas, gdy to pisano) dekadę swojego istnienia skłania do retrospektywnych analiz i odpowiedzi na pytanie: czy psychoanaliza stała się dla analizy transakcyjnej wrogiem, czy też przyjacielem? Odpowiedź na to pytanie bywa różna i zależna od kontekstu i zmieniających się poglądów Berne'a, ale też od podejścia do tego problemu innych czołowych przedstawicieli AT (np. Claude'a Steinera, Boba i Mary Gouldingów i Williama Hollowaya). Autor kończy swój artykuł przekonaniem, że ugruntowane już istnienie analizy transakcyjnej wśród innych kierunków psychoterapeutycznych upoważnia, aby nareszcie w duchu jej twórcy „przyjaźnie” rozstać się z psychoanalizą, tak jak uczynili to niektórzy inni psychoanalitycy (Alfred Adler Harry S. Sullivan czy Fritz Perls) (Peck, 1978).

Michele Novellino i Carlo Moiso twierdzą, że określone podejścia psychodynamiczne ukazane na konkretnych przypadkach, polegające na reorientacji stanu *ego* skontaminowanego przez Dziecko, mogą okazać się użyteczne w odniesieniu do prób przejęcia kontroli nad skrytem pacjentów z nerwicami czy zaburzeniami osobowości typu *borderline* (Novellino, Moiso, 1990). Ci sami autorzy w innym z artykułów ukazujących perspektywę epistemologiczną, zbieżną zarówno dla psychoanalizy, jak i analizy transakcyjnej, są skłonni uznać, że Eric Berne był wielkim innowatorem psychoanalizy, a AT jest być może najbardziej obiecującą formą neopsychanalizy (Novellino, 2003). A zatem mieścić by się miała niejako w samej psychoanalizie.

W artykule napisanym już wyłącznie przez Michele Novellino, trzeba tu wspomnieć, że jest on dyrektorem Instytutu Erica Berne'a w Rzymie i autorem liczących się publikacji poświęconych analizie transakcyjnej i psychoterapii, tak dalece dostrzega związek AT z psychoanalizą, że opatruje go jednym wspólnym mianem „psychoanalizy transakcyjnej” (Novellino, 2003). Zbieżność problematyki widzi m.in. w organizacji procesu terapeutycznego poprzez wyodrębnione stany Ja, w wadze przypisywanej zjawisku przeniesienia i przeciwprzeniesienia oraz w dokonywanych interpretacjach. Artykuł ten wywołał żywą i emocjonalną reakcję ze strony Claude'a Steinera, bliskiego współpracownika Erica Berne'a, który nie zgodził się na łatwe i bezrefleksyjne łączenie obu nurtów psychoterapii. Nie wyraził zgodny na to, aby „psychoanaliza transakcyjna” traktowana była jako nowa szkoła Zygmunta Freuda i stała się niczym innym jak psychoanalizą zmodyfikowaną przez analizę transakcyjną. Doszło do wzajemnej wymiany listów. Odczytując intencje i zamiary Berne'a, powstanie AT nie miało na celu stworzenia jeszcze jednego z nurtów psychoanalizy – pisze Steiner, ale stworze-

nie dla niej alternatywy zarówno w zakresie praktyki terapeutycznej, jak i zastąpienia „tajemniczego i mrocznego języka psychoanalizy jasnym i rzeczowym językiem analizy transakcyjnej”. W odpowiedzi Michele Novellino dziwi się, że Claude Steiner tak pryncypialnie reaguje na związki AT z psychoanalizą, nie dostrzegając „różnych mieszanek” tej koncepcji z NLP, behawioryzmem, terapią Gestalt czy terapią narracyjną. W związkach obu koncepcji nie widzi alternatywy, czyli „albo-albo”, ale koniunkcję wyrażającą się spójnikiem „i”. Claude Steiner w następnym z listów wyraził intencje przyświecające mu w obronie własnego stanowiska, które zmierzają do zachowania integralności ruchu analizy transakcyjnej i wierności wobec pierwotnych założeń AT stworzonych przez Berne’a. Wymiana wspomnianej korespondencji, opublikowana w formie artykułu, nie doprowadziła wprawdzie do wypracowania zbieżności stanowisk, ale z całą pewnością ożywiła – jak zapewnia redakcja prestiżowego czasopisma „Transactional Analysis Journal” – dyskusję na ten temat, rozbudziła ciekawość czytelników oraz stanowić może zachętę do własnego udziału w debacie (Steiner, Novellino 2005). W następnym roku Claude Steiner, już w odrębnym tekście, doprecyzowuje swój punkt widzenia oraz koncentruje się na stronie lingwistycznej AT. Wskazuje na fakt, iż przyjęcie przez Berne’a określonej terminologii poprzez użycie konkretnych czasowników i rzeczowników nie było przypadkowe. Zamiast przymiotników i abstrakcyjnych rzeczowników psychoanalizy, miał na celu wypracowanie odmiennego stylu komunikacji, a co za tym idzie – odrębnego rodzaju myślenia, który z kolei ukształtował odróżniającą od psychoanalizy metodologię (Steiner, 2006)

Z podobieństwami i różnicami między psychoanalizą a analizą transakcyjną zmierzył się również inny transakcjonalista z niemieckiego obszaru językowego – Leonhard Schleger (Schleger, 2002). Twierdzi on, że doświadczenia Berne’a jako psychoanalityka² były głównym punktem wyjścia dla rozwoju analizy transakcyjnej, w tym doszukiwanie się we wczesnym dzieciństwie przyczyn powstawania nerwic i psychoz u pacjentów w następstwie tłumienia stanu Dziecka Wolnego i jego potrzeb przez Rodzica. Celem AT jest wyprowadzenie wewnętrznego Dziecka ze stanu zdezorientowania poprzez krótkoterminową terapię przy bardziej aktywnej, a nie neutralnej roli terapeuty. Tak charakterystyczny dla psychoanalizy „sojusz terapeutyczny” ma znaczenie podobne jak w AT, lecz opiera się na innych zasadach i jest budowany na stanie Dorosłego zarówno terapeuty, jak i pacjenta. Podobnie udzielanie przez transakcjonalistów tzw. pozwoleń kłóci się z psychoanalizą. Schleger zauważa jednak, że i tam mają miejsce tego rodzaju oddziaływania, niemniej jednak w postaci utajonej, „liberalnej atmosfery”, jaką stwarza terapia analityczna. Regresja z kolei, tak ty-

² Jak wiadomo, w sensie formalnym Eric Berne nie był psychoanalitykiem, gdyż nie zakończył własnej psychoanalizy u Erika Ericksona, co stanowi warunek uzyskania certyfikatu.

pową dla psychoanalizy, może prowadzić do impasu terapeutycznego, stwarzając kontaminację stanu Dorosłego. Zdaniem Schlegera, współczesne próby psychoanalitycznego leczenia zaburzeń głębszych niż nerwicowe (np. *borderline*) zbliżają te podejścia do rozwiązań charakterystycznych dla analizy transakcyjnej. To jednak, co najbardziej odróżnia oba stanowiska, wyraża się w „ukierunkowywaniu” „wzmacnianiu” oraz „wyzwalaniu” dorosłej części osobowości pacjentów AT wraz promowaniem podejmowania samodzielnych decyzji w życiu codziennym. Analiza transakcyjna rozpatruje i wyjaśnia trudności pacjentów w relacjach z innymi oraz promuje konkretne umiejętności interpersonalne, co w przypadku ujęć psychoanalitycznych nie ma miejsca.

Przytoczone tutaj przykłady poszukiwania podobieństw i różnic w bliskich sobie kierunkach psychoterapeutycznych nie wyczerpują rzecz jasna wszystkich prób w tym zakresie, potwierdzają jedynie, iż jest to wciąż aktualny problem upominający się o swoje rozstrzygnięcie również w aspekcie psychopedagogiki.

W zakończeniu warto zatem odwołać się do stwierdzenia cytowanej już Hanny Stępniewskiej-Gębik, która zamyka swoje rozważania na temat związków psychoanalizy z pedagogiką, konstatując: „Nie pojawiły się jak dotąd interpretacje pedagogów, które podkreślałyby korelacje pomiędzy pragnieniem (etyka pragnienia) i prawem (etyka powinności). To właśnie ta zależność w układzie dialektycznym daje nam etykę powinności” (Stępniewska-Gębik, 2004, s. 155). Autorka podkreśla jednocześnie z naciskiem, iż „to jest dopiero początek drogi” (Stępniewska-Gębik, 2004, s. 155) i dodaje, że „[...] psychoanaliza nadal pozostaje pod wieloma względami niewykorzystaną i niedocenianą alternatywą wobec rozwiązań, jakie dyktują pedagogice dominujące w niej najnowsze nurty psychologii behawioralnej, humanistycznej czy poznawczej” (Stępniewska-Gębik, 2004, s. 17). Wydaje się, że właśnie edukacyjna analiza transakcyjna, inspirowana w znacznym stopniu psychoanalizą, może spełniać powyższe oczekiwania, stając się użyteczną koncepcją dla teorii i praktyki edukacyjnej.

Bibliografia

- Aichhorn, A. (1925). *Verwahrloste Jugend: Die Psychoanalyse in der Fürsorge-erziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Aichhorn, T. (1976). *Wer war August Aichhorn. Briefe, Dokumente, Unveröffentlichte Arbeiten*. Wien: Löcker & Wögenstein.
- Aichhorn, T. (red.). (2003). *Zur Geschichte der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung 1938–1949*, t. 1. Tübingen: Edition Diskord.
- Ammon, G. (1973). *Ergebnisse aus der Arbeit eines psychoanalytischen Kindergartens*. W: G. Ammon (red.), *Psychoanalytische Pädagogik*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

- Berne, E. (1966). *Principles of Group Treatment*. New York: Grove Press, Inc.
- Berne, E. (2008). *Dzień dobry... i co dalej?*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Bettelheim, B. (1985). *Cudowne i pożyteczne: o znaczeniu i wartościach baśni*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bettelheim, B. (1989). *Rany symboliczne: rytuały inicjacji i zazdrość męska*. Warszawa: Czytelnik.
- Bettelheim, B. (1994). *Freud i dusza ludzka*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Bettelheim, B. (1995). *Sztuka oczywistości: psychoanaliza w terapii i na co dzień*. Bydgoszcz: Dom Wydawniczy LIMBUS.
- Bettelheim, B. (2004). *Uciekinierzy z życia: leczenie dzieci zburzonych emocjonalnie*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Bettelheim, B. (2005). *Wystarczająco dobrzy rodzice: jak wychować dziecko*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Boven, P. (1937). *Psychoanaliza a wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Księgarni F. Korna.
- Бульхакков, К., Савалнева, З. (2015). Работа с телесным сценарием с помощью любимой детской сказки. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 4, 35–44, <http://dx.doi.org/10.16926/eat.2015.04.02>
- Freud, Z. (1999). Neue Folge Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. W: Z. Freud, *Gesammelte Werke*, t. 15. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Giovacchini, P.L. (1967). Characterological Aspects of Marital Interaction. *Psychoanalytic Forum*, 2, 7–29.
- Gołaska, P. (2001). Idee pedagogiczne Anny Freud jako przykład zastosowania elementów psychoanalizy w edukacji. *Ogrody Nauki i Sztuki*, 1, 266–275, <http://dx.doi.org/10.15503/onis2011-266-274>
- Grasha, A.F, Kirschenbaum, D.S. (1980). *Psychology of adjustment and competence. An applied approach*. Massachusetts: Wintrop Publishers Inc.
- Green, G.H. (1928). *Psychoanaliza w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Groth, J. (2013). Przyczynek do historii polskiej psychoanalizy – Eugenia Sokolnicka. *Polskie Forum Psychologiczne*, 10(1), 112–131.
- Grzebiuk, L. (red.). (1994). *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzebiuk, L. (1976). Zasady systematyzacji wiedzy dotyczącej form psychoterapii. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, t. 4, z. 5 (s. 207–222). Warszawa: PWN.
- Grzebiuk, L. (red.). (2005). *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*, t. 1. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Harden, H., Sills, C. (2002). *Transactional Analysis: A Relational Perspective*, Hove: Brunner-Routledge.

- Harris, T.A. (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Herzog, W. (2006). *Pedagogika a psychologia. Zarys wzajemnych relacji*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jagiela, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Kilpatrick, W.K. (2002). *Psychologiczne uwiedzenie. Czy psychologia zastąpi religię?*. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”.
- Kopańska, K. (2007). *Nauka oświecona. Najwyższy Czas!*, 38, s. XV.
- Kruszelnicki, W. *Transformacja czy transmisja? Edukacja humanistyczna wobec problemów „przeniesienia” w relacji pedagogicznej*. Pobrane 28 grudnia 2015, z: <https://doaj.org/article/7aee5824f2f843d082be72d001181344>
- Kutter, P. (1998). *Współczesna psychoanaliza. Psychologia procesów nieświadomych*. Gdańsk: GWP.
- Little, R. (2005). Integrating Psychoanalytic Understandings in the Deconfusion of Primitive Child Ego States. *Transactional Analysis Journal*, 35(2), 132–146.
- Macmillan, M. (2007). *Freud oceniony. Analiza krytyczna dzieła*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- McWilliams, N. (2009). *Diagnoza psychoanalityczna*. Gdańsk: GWP.
- Masson, J. (2004). *Przeciw terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miller, A. (1991). *Mury milczenia: cena wyparcia urazów dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller, A. (1995). *Dramat udanego dziecka: studia nad powrotem do prawdziwego Ja*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Miller, A. (2006a). *Pamięć wyzwolona: jak przerwać łańcuch toksycznego dzieciństwa*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Miller, A. (2006b). *Bunt ciała*. Poznań: Media Rodzina.
- Miller, A. (2006c). *Gdy runą mury milczenia: prawda faktów*. Poznań: Media Rodzina.
- Miller, A. (2009). *Twoje ocalone życie*. Poznań: Media Rodzina.
- Mirski, J. (1925). *Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle freudyizmu. Pogląd i krytyka*. Lwów: Księgarnia Nauczycielska.
- Müller, U. (2011). Die Verwandlung der Psychoanalyse in die Transaktionsanalyse, als schöne Kunst betrachtet. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 4, 224–241.
- Novellino, M., Moiso, C. (1990), The Psychodynamic Approach to Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 20(3), 187–192.
- Novellino, M. (2003). Transactional Psychoanalysis. *Transactional Analysis Journal*, 33(3), 223–230.
- Obuchowski, K. (2015). *Dramat Zygmunta Freuda, czyli o tym, że czasem nie-dobrze mieć rację*. W: K. Obuchowski, *Wokół psychologii osobowości. Perspektywa kliniczna i humanistyczna*. Poznań: Polskie Towarzystwo Przyjaciół Nauki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

- Pawlak, K., Sokolik, Z. (1992). Historia psychoanalizy w Polsce. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 83–88.
- Pavesi, E. (2008). Krytyka współczesnych teorii rodziny jako miejsca wychowania. W: E. Sowińska, E. Szczurko, T. Guz, P. Marzec (red.), *Dziecko. Studium interdyscyplinarne* (s. 367–393). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Peck, H.B. (1978). TA and Psychoanalysis. Friends or Foes. *Transactional Analysis Journal*, 8(3), 205–210.
- Pfister, O. (1931). *Psychoanaliza na usługach wychowania*. Warszawa: Książnica Atlas.
- Poniatowska-Leszczyńska, K. (2013). Socjoterapia w podejściu psychodynamicznym. W: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Pospiszyl, K. (2013). *Dramaty rodzinne w mitach i opowieściach*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Prochaska, J.O., Norcross, J.C. (2006). *Systemy psychoterapeutyczne. Analiza transteoretyczna*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Salber, W., Fitzek, H. (2008). Ego i mechanizmy obronne. W: H.E. Lück, R. Killer., G. Sewz-Vosshenrich, *Klasyki psychologii* (s. 208–214). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Schleger, L. (2002), Psychoanalyse und Transaktionsanalyse. W: *Handwörterbuch der Transaktionsanalyse*, DSGTA.ch, s. 230–236. Pobrane 9 stycznia 2016, z: http://www.strippenstrolch.de/downloads/HWB_gesamt_150.pdf
- Sośnicki, K. (1967). *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa: PZWS.
- Steiner, C., Novellino, M. (2005). Theoretical Diversity: A Debate about Transactional Analysis and Psychoanalysis. *Transactional Analysis Journal*, 15(2), 110–118.
- Steiner, C. (2006). Transactional Analysis and Psychoanalysis: Writing Styles. *Transactional Analysis Journal*, 36(4), 330–334.
- Stępniewska-Gębik, H. (2004). *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienia – inny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Tudor, K., Sills, Ch. (2013). Analiza transakcyjna (Eric Berne, 1910–1970). W: C. Feltham, I. Horn (red.), *Psychoterapia i poradnictwo*, t. 1 (s. 550–558). Sopot: GWP.
- Wereszka, M. (2013). *Psychoterapia to jest moja partia polityczna*. Kraków: Wydawnictwo Różnica.
- Węc, K. (2007, 2012). *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Węc, K. (2015). *Granice i transgresje współczesnego wychowania. Psychoanaliza wobec kryzysu podmiotu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wilk, M. (2014). *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Sopot: GWP.
- Wilk, M. (2013). Diagnoza psychodynamiczna w socjoterapii. W: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Wolffheim, N. (1966). *Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie*. Monachium: Reinhard Verlag.
- Woods, K. (2005). Correlations between Psychoanalysis and Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 15(2), 205–210.

Jarosław JAGIEŁA

Psychopedagogy of the unconscious and insight (part 1)

Summary

The article describes the beginnings and the contemporary picture of psychoanalysis and its key representatives who addressed the issues connected with education and upbringing in Poland and other countries. It presents critical views on psychoanalysis and its selected negative outcomes in educational practices on the basis of contemporary pedagogical thought and the relations of psychoanalysis with transactional analysis, which are frequently ambiguous and controversial. Educational transactional analysis, together with psychoanalysis, can become inspirational and useful areas offering effective solutions in pedagogical theory and practice.

Keywords: psychoanalysis, pedagogy, key representatives, criticism, transactional analysis, educational transactional analysis.