

Jarosław JAGIEŁA

<https://orcid.org/0000-0001-5025-076X>

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

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza
w Częstochowie

Psychopedagogika poznania i myślenia, czyli o związkach koncepcji poznawczych z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 3)*

Jak cytować [how to cite]: Jagieła, J. (2018). Psychopedagogika poznania i myślenia, czyli o związkach koncepcji poznawczych z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 3). *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 163–191.

Streszczenie

Artykuł dotyczy psychologii poznawczej oraz różnych procedur stosowanych w terapii. W pedagogice podejście poznawcze zaowocowało pedagogiką kognitywną oraz konstruktywistyczną. Wykazano związki między psychologią poznawczą a analizą transakcyjną. Perspektywy dla obecności podejścia poznawczego w edukacyjnej analizie transakcyjnej należy wiązać z docenieniem roli i znaczenia stanu Ja-Dorosły w nauczaniu i uczeniu się.

Słowa kluczowe: psychologia poznawcza, terapia poznawcza, pedagogika kognitywna i konstruktywistyczna, edukacyjna analiza transakcyjna.

Podejście poznawcze uznaje konkretne zachowania i emocje jednostki za konsekwencje procesów poznawczych oraz myślenia. Człowiek jest tu samodzielnym podmiotem, który potrafi dokonywać różnego rodzaju wyborów, skłaniających go do podejmowania określonych działań. W ten sposób psychologia poznawcza stanowi ważną gałąź całej psychologii, zajmując się wszelkimi postaciami procesów poznawczych, włączając w to też uwagę, spostrzeżenie, uczenie

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

się, pamięć, myślenie, rozwiązywanie problemów, myślenie twórcze, podejmowanie decyzji, kwestię inteligencji, a także języka (Colman, 2009, s. 609). W ostatnim okresie dostrzec możemy również wzrastające znaczenie analizy procesów poznawczych w oparciu o osiągnięcia wiedzy o układzie nerwowym, gdzie różnego rodzaju czynności poznawcze można śledzić w oparciu o obrazowanie mózgu w czasie rzeczywistym. Psychologia poznawcza, rozszerzając krąg swoich zainteresowań, dostrzegła także rolę introspekcji, poznania nieświadomego, przebiegu myślenia u zwierząt, itd. Ostatnie lata przynoszą psychologiczną refleksję na temat sztucznej inteligencji. Czytamy:

[...] psychologowie poznawczy za model poznawczego funkcjonowania człowieka uważają komputery, sugerując, że maszyny te przejawiają sztuczną inteligencję i przetwarzają informacje w podobny sposób jak ludzie (Schultz, Schultz, 2008, s. 484).

Na gruncie edukacyjnej analizy transakcyjnej pojawiły się też prace skupione na poszukiwaniu relacji, jakie łączą człowieka z komputerem (Łęski, 2016). Ten niezwykle szeroki zakres przedmiotowy czyni psychologię poznawczą dziedziną niezwykle nieostrą znaczeniowo. Józef Kozielecki stwierdza: „Koncepcja poznawcza nie jest zbyt jednolita. Składa się ona z wielu wersji, które nie zawsze są całkowicie zgodne ze sobą” (Kozielecki, 1980, s. 191).

Psychologia poznawcza

Podejście poznawcze uświadamia nam nasze psychiczne ograniczenia, proponując zarazem techniki i strategie, które pomagają nam je przezwyciężyć. Możemy wskutek tego uodpornić się na popełniane czasem przez nas błędy, możemy stworzyć warunki dla rozwoju twórczego myślenia, możemy wreszcie uczyć się rozumowania dialektycznego i sądów refleksyjnych (Tavris, Wade, b.r.w., s. 322).

Przywołując temat behawioryzmu, omówiony w ostatniej części tego cyklu, przypomnijmy, że Watson w manifestie z 1913 roku nalegał, aby psychologia zrezygnowała z jakichkolwiek odniesień do psychiki, świadomości oraz wszelkiego rodzaju procesów świadomych. Po wielu jednak latach obowiązywania tego paradygmatu „psychologia nagle (choć ta tendencja w rzeczywistości rozwijała się od jakiegoś czasu) odzyskała świadomość” (Schultz, Schultz, 2008, s. 474). Przełom dokonał się nagle w roku 1979, gdy w „American Psychologist” ukazał się artykuł odwołujący się nie tylko do pojęcia psychiki, ale także do kategorii introspekcji (Lieberman, 1979, s. 319–333). Kwestia świadomości ponownie stała się od tego momentu przedmiotem uprawnionych dociekań naukowych.

Reprezentanci tego kierunku tworzyli liczne teorie składające się na podejście poznawcze w odniesieniu do funkcjonowania człowieka, np. teorię przetwarzania informacji (H.A. Simon, A. Newell, O. Tichomirow), koncepcje poznawczo-decyzyjne (J. Ekl, E. Galanter), czy – na naszym rodzimym gruncie – teorię czynności (T. Tomaszewski). Z czasem istotne miejsce wśród tych teorii zaczęła

zajmować teorią konstruktów osobistych George'a Kelly'ego (1905–1967). Zgodnie z nią, człowiek, badając rzeczywistość samodzielnie, tworzy własny obraz świata i siebie samego, czyli mówiąc wprost: tworzy indywidualny system konstruktów osobistych (Kozielecki, 1980, s. 191–193). Rzeczywistość istnieje tu realnie i nie jest bytem wymyślonym przez człowieka, a świat wewnętrzny jednostki jest równie realny, jak zjawiska rzeczywiste. Rzeczywistość jest poznawana w takim stopniu, w jakim człowiek jest w stanie dokonać jej interpretacji. Tworzy w ten sposób konstrukty osobiste, czyli sposoby interpretowania rzeczy jako bytów sobie podobnych, ale też różnych.

Istotną rolę w nurcie psychologii poznawczej zaczęła zatem odgrywać teoria konstruktywizmu. Za prekursora tego kierunku uważa się Immanuela Kanta (1724–1804), który wprawdzie twierdził, że człowiek nie tworzy reprezentacji poznawczej świata w swoim umyśle, ale jedynie porządkuje dane zmysłowe. W ten sposób więcej możemy powiedzieć o tym, jak jednostka spostrzega świat, niż dowiedzieć się, jaki świat jest w swej istocie. Samo poznanie było dla Kanta pewną formą współlistnienia ze światem, uwarunkowanym w dużym stopniu budową samego organizmu (Simon, 2001). W obecnej chwili konstrukcjonizm poznawczy w psychologii stanowi doktrynę, która zakłada, iż: „[...] spostrzeżenia, wspomnienia i inne złożone struktury umysłowe są aktywnie składane czy budowane przez umysł, a nie jedynie biernie nabywane” (Colman, 2009, s. 330). Twierdzi się, że radykalny konstruktywizm wywodzi się z prac Jana Piageta, który przyjął, że dzieci konstruują struktury umysłowe na podstawie obserwacji efektów ich własnych działań w otaczającym świecie. Tak do problematyki pamięci podchodził sir Frederic Charles Berlett (1886–1969), podobnie było w przypadku analizy tzw. cyklu percepcyjnego amerykańskiego psychologa Ulricha Richarda Gustava Neissnera (ur. 1923), stosowanej przez angielskiego psychologa Richarda Lontona Gregory'ego (ur. 1923), w celu wyjaśnienia złudzeń wzrokowych. Inni przedstawiciele tej orientacji skupili się na sposobie powstawania interpretacji społecznych dokonywanych przez ludzi. Do koncepcji konstruktywistycznych powrócimy wkrótce w kontekście pedagogiki.

Wśród wielu przedstawicieli kierunku poznawczego godzi się zatem wymienić na czołowym miejscu postać szczególną, której dorobek wiąże psychologię z pedagogiką. Jest nim Jean Piaget (1896–1980). Prowadząc badania w dziedzinie psychologii rozwojowej, skupił się on głównie na procesach poznawczych i wyodrębnił szereg stadiów rozwoju inteligencji dziecka. Pierwsze koncepcje tego szwajcarskiego psychologa były publikowane w latach dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku, jednak z powodu ich niezgodności z behawioryzmem nie zyskały akceptacji w Stanach Zjednoczonych. Dopiero gdy psychologia poznawcza znalazła swoje miejsce wśród innych dyscyplin, wówczas znaczenie koncepcji Piageta stało się oczywiste i zaczęła ona silnie oddziaływać głównie na psychologię europejską. Jego teoria rozwoju poznania głosi, że istota tego procesu polega na jakościowych zmianach w obrębie struktur poznawczych, za po-

mocą których badamy rzeczywistość. Ludzie są nastawieni na organizowanie doświadczeń w spójny system znaczeń oraz na adaptację tych nowych obserwacji i przeżyć. Adaptacja przybiera postać asymilacji oraz akomodacji. Asymilacja sprowadza się do dopasowania nowych informacji do istniejących już schematów myślowych, natomiast akomodacja jest zmianą i dostosowaniem już istniejących schematów do nowych, niezaprzeczalnych informacji. Dzięki tym pojęciom Piaget wyodrębnił cztery stadia rozwoju poznawczego dzieci:

1. stadium sensoryczno-motoryczne: polega głównie na koordynowaniu informacji sensorycznych z ruchami ciała;
2. stadium przedoperacyjne: dziecko wzbogaca swoje poznanie poprzez zabawę i naśladowanie dorosłych, jednak myślenie temu towarzyszące nie polega na rozumowaniu, np. rozumieniu abstrakcyjnych zasad, dostrzeganiu związków przyczynowo-skutkowych itd.;
3. stadium operacji konkretnych: pozwala na rozumienie zasad stałości, odwracalności oraz przyczyny i skutku;
4. stadium operacji formalnych: wyznacza początek myślenia abstrakcyjnego, np. to, że idee można klasyfikować i porównywać jak przedmioty, odnosić rozumowanie do doświadczeń nieznanymi bezpośrednio, czy myśleć o przyszłości (Piaget, 1966, 2005, 2012; Piaget, Inhelder, 1993 i in.).

Dorobek Piageta miał bardzo duże znaczenie nie tylko dla psychologii rozwojowej, ale także dla pedagogiki. Wskazywał, że dzieci nie zawsze są gotowe uczyć się tego, czego oczekują od nich dorośli, którzy powinni pozwalać na to, aby zdolności dziecka rozwijały się niejako w sposób „naturalny”. Nie powinni natomiast angażować się nieustannie i dokonywać nacisków związanych z pobudzaniem swoich dzieci do szybszego rozwoju intelektualnego. Jednak i ta koncepcja w świetle przeprowadzonych badań w niektórych aspektach została zakwestionowana, jak bowiem stwierdzono, „dzieci rozumieją więcej, niż sądził Piaget”, który nie doceniał poznawczych umiejętności małych dzieci, natomiast przeceniał je u dorosłych (Tavris, Wade, b.r.w., s. 270–271). Zakwestionowano m.in. przeświadczenie Piageta, że dzieci rozwijają się wyłącznie w tak naturalny sposób, jak np. owoc, a także iż rodzice, którzy poświęcają dziecku dużo czasu, rozmawiają z nim, reagują bezpośrednio na jego zachowanie, stymulują oraz pobudzają jego sferę poznawczą, przyczyniają się do szybszego rozwoju procesów myślenia. Zastrzeżenia wobec powyższej teorii nie dotyczą jednak wyłącznie samej koncepcji Jeana Piageta. Zaczęto dostrzegać, że pomimo wielu zasług podejście poznawcze posiada także swoje słabe punkty. Oto niektóre z nich. Zwraca się np. uwagę, iż w skrajnej postaci tej koncepcji może ona redukować wszystkie zachowania człowieka jedynie do tego, co dzieje się w jego umyśle. Ponadto nie zauważa się czasem różnic między przyczyną a skutkiem, to znaczy, że np. umysł wpływa na ciało, czy myślenie na warunki życia, ale dzieje się też odwrotnie. Błędne odczytanie podejścia poznawczego może również prowadzić do relatywizmu, gdzie wszystko, co wytwarza umysł (np. poglądy, idee, myśli), może być

traktowane poważnie. Nie można też zapominać, że podejście poznawcze, podobnie jak inne koncepcje psychologiczne, może stać się przyczyną różnego rodzaju nadużyć, jeżeli zostanie źle zrozumiane lub zapragnie się je wykorzystać w złych celach (Tavris, Wade, b.r.w., s. 323–324). Wydaje się, że jednym z sposobów ukazania podejścia kognitywnego jest też odwołanie do jego terapeutycznych implementacji.

Terapia poznawcza

Podjęcie poznawcze w terapii, wywodzące się z koncepcji behawioralnej, często łączone jest w jeden wspólny termin: „terapia poznawczo-behawioralna”, gdyż w konkretnych praktycznych rozwiązaniach trudno dostrzec granicę między oboma nurtami. Akcenty rozłożone są jednak odmiennie. Behawioryzm zmierza nade wszystko do zmiany zachowania, co w konsekwencji ma doprowadzić do zmiany myślenia czy odczuwania. W przypadku terapii poznawczej kolejność jest odwrotna. To myślenie jest pierwszoplanowe, a objawy wynikają ze zniekształconego odbioru rzeczywistości, zatem zmiana w sferze poznawczej musi w konsekwencji doprowadzić również do zmiany zachowania. Trudno nie odnieść niekiedy wrażenia, iż mamy tu do czynienia z pewnego rodzaju metaforą dwóch stron medalu. Raz widzimy awers, kiedy indziej rewers, ciągle jednak mamy do czynienia z tym samym obiektem, widzianym z odmiennej perspektywy. W obecnej chwili istnieje wiele strategii, procedur i orientacji określanych mianem terapii poznawczej, podobnie jak istnieją liczne odmiany podejścia behawioralnego. Od analitycznej terapii poznawczej (*cognitive analytic therapy*), poznawczej modyfikacji zachowań (*cognitive behavior modification*), koncepcji uważności opartej na terapii poznawczej (*mindfulness-based cognitive therapy*), po bardzo konkretne rozwiązania służące leczeniu konkretnych zaburzeń, np. zespołu stresu pourazowego – PTSD (*cognitive processing therapy for post traumatic stress disorder*). W sumie doliczyć się można kilkudziesięciu mniej lub bardziej znaczących kierunków i nurtów współczesnej terapii poznawczej. Przywołajmy wymieniane najczęściej terapię poznawczą A. Becka, racjonalno-emocyjną terapię zachowań A. Ellisa, metodę autoinstrukcji i uodparniania na stres D. Meichenbauma oraz koncepcję D.M. Clarka (Jakubowska, 1994, s. 32–49).

Aaron Temkin Beck (ur. 1921), jak wielu innych psychoterapeutów, swoją karierę rozpoczął od psychoanalizy. Będąc już profesorem uniwersyteckim, zajął się badaniami, które miały potwierdzić słuszność założeń psychoanalitycznych. Badając sny pacjentów depresyjnych, pragnął udowodnić, że treści owych marzeń będą odzwierciedlały odwróconą wrogość, cierpiętnictwo i tendencję do samoponizania. Jednak wyniki analiz i prowadzonych testów nie potwierdziły zakładanych przesłanek. Beck doszedł w konsekwencji do wniosku, że osoby cierpiące na depresję nie dążą do niepowodzeń, ale przede wszystkim zniekształcają

rzeczywistość i posiadają negatywnie ukształtowany obraz siebie. Doprowadziło to Becka w konsekwencji do ostatecznego odrzucenia psychoanalizy, a także zraziło do autorytatywnego stylu jej uprawiania. Od tego momentu zainteresował się zagadnieniami poznania i automatyzmami w procesach myślenia, które często stanowiły komentarz do bieżących wydarzeń opisywanych pacjentów. W najbardziej znanym modelu depresji i zaburzeń lękowych, często identyfikowanym z nazwiskiem autora (tzw. Triada Depresyjna Becka), przyczyny zaburzeń tego rodzaju upatruje się w interakcjach czynników genetycznych, środowiskowych i psychologicznych. Te ostatnie tworzą trójkąt z boków formowanych przez ocenę sytuacji zewnętrznej, stosunek do własnej osoby oraz odniesienie się do perspektyw na przyszłość (Jakubowska, 1994, s. 45).

Główne założenie koncepcji poznawczej Becka sprowadza się do przeświadczenia, że sposób interpretowania rzeczywistości wpływa na to, jak się zachowujemy. Zaburzenia emocjonalne są konsekwencją zniekształconych myśli i przekonań, przetwarzanych informacji, niezgodnych z wydarzeniami. Przykładem mogą być zarówno dysfunkcjonalne przekonania dotyczące samooceny, ukształtowane najczęściej w dzieciństwie, jak i automatyczne myśli będące skutkiem tych przekonań. Terapia sprowadza się do zmiany owych destrukcyjnych poglądów i w efekcie zachowań, powodując eliminację problemów pacjenta. Celem działań terapeuty jest ujawnienie, a następnie zweryfikowanie ukrytych myśli, które są stopniowo odkrywane, odnajdywane i uświadamiane. Odbywa się to najczęściej z zastosowaniem subtelnego dialogu sokratejskiego, jednak bez stosowania jakiegokolwiek nacisku i przymusu. Przekonania pacjenta traktowane są jako hipotezy, które trzeba dopiero zweryfikować lub sfalsyfikować. Poprzez wolne skojarzenia identyfikuje się myśli automatyczne, a poprzez analizę przeniesienia przepracowuje nierealistyczne oczekiwania wobec samego terapeuty. Duże znacznie mają tu pozytywne związki z terapeutą, stąd też ewentualny opór ujawniany przez pacjenta jest dowodem na niekompetencję terapeuty. Widzimy zatem, że jest to podejście odwrotne względem prezentowanego przez psychoanalizę, gdzie opór jest immanentnie wpisany w proces terapii, gdyż stanowi obronę przed ujawnieniem się zagrażających treści zawartych w nieświadomości.

Jak wskazuje praktyka, terapia poznawcza przynosi dobre skutki w leczeniu pacjentów depresyjnych, lękowych czy w przypadkach zaburzeń odżywiania. Stosowana jest w leczeniu uzależnień, tendencjach samobójczych czy zespołach posttraumatycznych. Czasem wspomagająco stosuje się ją też w przypadku psychoz i zaburzeń psychosomatycznych. Jako jedna z terapii krótkoterminowych zamyka się z reguły na liczbie kilkunastu spotkań. Dzięki wielu publikacjom z ostatnich lat dokonania Becka są dobrze znane polskiemu czytelnikowi (Beck, 2002; Beck, Alford, 2005; Beck, Freeman i in., 2005; Beck i in., 2007) i wywierają realny wpływ na praktykę wielu psychoterapeutów i programów leczniczych, np. w odniesieniu do terapii uzależnień alkoholowych w Polsce. Własna praktyka terapeutyczna pozwala mi zauważyć użyteczność tego rodzaju podejścia w przy-

padkach pomocy rodzicom dzieci wykazujących trudności wychowawcze. Łatwo wówczas zauważyć, iż nierealistyczny i zniekształcony sposób myślenia rodziców o pojawiających się problemach stanowi często katalizator dla pojawiających się u dzieci zaburzeń zachowania.

Innym rodzajem terapii poznawczej (CT – *Cognitive Therapy*) jest opracowana przez Alberta Ellisa (1913–2007) koncepcja racjonalno-emocjonalnej terapii behawioralnej (REBT – *Rational Emotive Behavior Therapy*). Wyrasta ona z całej grupy procedur łączących podejście behawioralne z ujęciami poznawczymi, m.in. CBT – *Cognitive Behavior Therapy* (Ellis, 1998, s. 15). U podstaw tego rodzaju rozwiązań leży przeświadczenie, że sami ludzie są sprawcami własnego, niepotrzebnego, emocjonalnego cierpienia, a źródłem tych problemów jest irracjonalne i dysfunkcjonalne myślenie (np. katastrofizowanie – przewidywanie tragicznych zdarzeń, poddawanie się – uleganie niektórym epizodom jako zdarzeniom nie do zniesienia, wymagania – pretensje do losu lub innych, nadmierne ocenianie – zarówno siebie, jak i innych ludzi, itp.). To także złudne i towarzyszące takim myślom przeświadczenie i przekonania (B – *beliefs*), że zawsze musi się w życiu odnosić sukcesy, że inni niezmiennie powinni się do nas odnosić dobrze, powinniśmy żyć w dobrych lub nawet komfortowych warunkach i być zawsze młodzi, zdrowi i szczęśliwi (Ellis, 1998, s. 25). Wspomniane irracjonalne poglądy zderzają się nieuchronnie z życiowymi przeciwnościami i aktywizującymi zdarzeniami (A – *adversities*). Upiływający czas daje o sobie znać, niejednokrotnie pojawiają się choroby somatyczne, a przeciwności losu niosą z sobą cierpienie. Wszystko to prowadzi w konsekwencji (C – *consequences*) do poczucia żalu, zawodu i frustracji.

Ellis powyższy schemat powstawania zaburzeń opatrzył mianem „ABC nerwicy”, gdyż uważał, że „ludzie stają się neurotyczni w znacznym stopniu poprzez własne świadome i nieświadome przymusy, żądania i wymagania” (Ellis, 1998, s. 27). Przebieg leczenia sprowadza się do podejmowania dyskusji, dialogu i wewnętrznej dysputy z własnymi myślami (D – *disputing*), po to, aby wytworzyć efektywne nowe poglądy, uczucia i zachowania (E – *Effective New Philosophies, Emotions and Behaviors*). Podważanie owych irracjonalnych przekonań odbywa się z reguły na płaszczyźnie empirycznej (wykazywanie sprzeczności z rzeczywistością i potocznym doświadczeniem), z odwołaniem do zasad logiki myślenia (dowodzenie nielogiczności tego rodzaju sądów) oraz na płaszczyźnie praktycznej (udowadnianie braku pragmatycznych korzyści z tego rodzaju myślenia). „Irracjonalne przekonania pacjentów – pisze Ellis – zwykle nie tylko są sprzeczne z ich rzeczywistością społeczną, są też nielogiczne” (Ellis, 1998, s. 65).

Twierdził on, że główną zaletą jego rozwiązań jest łączenie w sobie krótkoterminowości z intensywnością, bez dodatkowych skutków ubocznych. Według niego człowiek zdrowy psychicznie powinien przede wszystkim charakteryzować się racjonalnym myśleniem i elastycznymi przekonaniem, być osobą umiejętnie dbającą o własne dobro, przystosowaną społecznie, autonomiczną, toleran-

cyjną, akceptującą niepewność i dwuznaczność, giętką w myśleniu, które to myślenie winno być obiektywne i racjonalne. To także osoba aktywna, kompetentna i zaangażowana, skłonna podejmować ryzyko, nastawiona na czerpanie przyjemności z życia, akceptująca siebie taką, jaką jest i pozbawioną nadmiernego perfekcjonizmu oraz utopijnych poglądów. Jest to też ktoś odpowiedzialny za własne życie i popełniane błędy.

Poczynione przeze mnie obserwacje i praktyka terapeutyczna upoważniają do stwierdzenia, że możliwości, jakie stwarza zaprezentowana powyżej strategia, sprawdzają się w szczególnie sposób w pracy z nastolatkami wykazującymi zaburzenia nerwicowe. Poddani z reguły silnej presji rodziców i wymaganiom szkolnym, ujawniają postawy transakcyjne bliskie lękowej pozycji (-,+) oraz pozycji depresyjnej (-,-). Zjawisko to wyraźnie nasila się w momentach sprawdzianów egzaminacyjnych, np. w okresie przedmaturalnym, lub przy pojawieniu się wymagań, jakie stwarza podjęcie nauki na kolejnym szczeblu kształcenia. Praca według schematu „ABC nerwicy” i procedur REBT przynosi w tych przypadkach z reguły dobre wyniki.

Obok terapii Aarona T. Becka i Alberta Ellisa w modelu poznawczym wymienia się również często metodę autoinstrukcji Donalda Meichenbauma (ur. 1940). W dużym stopniu wykorzystuje się tu założenia teoretyczne wymienionych poprzedników. Zakłada się, że ludzie w sytuacjach trudnych prowadzą wewnętrzny dialog, który w konsekwencji może mieć charakter pozytywny (jakże często używamy w takich sytuacjach hasła: „myśl pozytywnie”) lub przeciwnie – może poprzez atrybucje odnoszące się do siebie („nie dam sobie rady”, „jestem beznadziejny”) powodować oraz intensyfikować problemy psychologiczne. Celem terapii jest modyfikowanie owych autodestrukcyjnych stwierdzeń. Najczęściej odbywa się to drogą identyfikacji przez pacjenta pojawiających się negatywnych myśli, ustalenie planu zmiany i zastąpienie ich realistycznym i pozytywnym myśleniem. Metoda autoinstrukcji bywa stosowana indywidualnie lub w terapii grupowej (ta druga forma uważana jest przez autora za skuteczniejszą) w leczeniu ludzi dorosłych (neurotyków, schizofreników, alkoholików, osób z zaburzeniami łaknienia) oraz w psychoterapii dzieci, zwłaszcza nadpobudliwych psychoruchowo (Jakubowska, 1994, s. 48).

Należy jeszcze wspomnieć o jednej znanej koncepcji terapii zburzeń lękowych, autorstwa brytyjskiego psychologa i profesora Uniwersytetu w Oxfordzie Davida Millara Clarka (ur. 1954). Uważa on, że okresowe napady silnego lęku (określane jako zaburzenia paniczne w DSM 5: 300.01, w ICD-10: F41.0) są wynikiem niewłaściwego poznawczego interpretowania somatycznych doświadczeń lękowych (np. pojawienie się kołatania serca rozumiane jest jako sygnał zbliżającego się zawału). Dość specyficzny styl prowadzenia terapii sprowadza się do kontrolowanego wywołania u pacjenta, na drodze hiperwentylacji, stanu paniki, następnie do rejestracji pojawiających się myśli, nauki dochodzenia do równowagi poprzez kontrolę oddechu i w konsekwencji zmierza do utrwalenia

przez pacjenta przekonania, że jest w stanie mieć władzę nad swoim lękiem (Jakubowska, 1994, s. 49).

Obok Clarka należałoby jeszcze wymienić innych, być może mniej znanych, choć mających swój niewątpliwy wkład w rozwój tego kierunku, przedstawicieli podejścia kognitywnego w psychologii i psychoterapii. Bez wątpienia jedną z takich osób jest Judith S. Beck, córka Aarona T. Becka, której teksty dają solidną podstawę pracy terapeutycznej w modelu poznawczym (J.S. Beck, 1995, 2005). Inną ważną postacią jest J.M.G. Williams, którego zasługi obejmują głównie wprowadzenie modelu leczenia depresji i procedury przeciwdziałania zachowaniom samobójczym, szczególnie zapobiegania nawrotom depresji (John D. Teasdale – Cambridge, oraz Zindel Segal – Toronto), procedury MBCT – *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (Zindel, Segal, Williams, Teasdale, 2001). Wspomnijmy jeszcze Davida D. Burnsa (ur. 1942), który w największym stopniu przyczynił się do spopularyzowania dorobku Aarona T. Becka, opracowując skalę do oceny depresji. Jego książka poświęcona terapii poznawczej stała się prawdziwym bestsellerem, z wieloma kolejnymi wydaniem (Burns, 2008).

Mimo że prezentowane tu modele terapii (mam tu na myśli głównie takich prekursorów podejścia kognitywnego, jak: Albert Ellis, Aaron T. Beck i Donald Meichenbaum czy David Millar Clark) różnią się w wielu aspektach, to z uwagi na fakt, że ich autorzy często ściśle z sobą współpracowali, razem uznani zostali za twórców szkoły terapii poznawczej. Porównując proponowane przez nich rozwiązania z innymi nurtami terapii, trzeba zauważyć, że w koncepcjach poznawczych odchodzi się od nadmiernej koncentracji na doświadczeniach wczesnego dzieciństwa (inaczej niż w przypadku psychoanalizy czy analizy transakcyjnej). Nie ma też znaczenia, kiedy dana osoba nauczyła się irracjonalnych przekonań, wystarczy praca nad terażniejszością, aby się ich efektywnie wyzbyć i zmienić na lepsze swoje życie. Stąd też terapeuci poznawczy nie skupiają się ani na wpływie oddziaływań rodzicielskich, ani tym bardziej na przebiegu procesu kształcenia i wychowania w systemie szkolnym. Terapia poznawczo-behawioralna może być adresowana nie tylko do osób dorosłych, ale także do dzieci i młodzieży. I tak polska wersja projektu Coping Cat (Zaradny Kot) i The C.A.T. Project (Lęk) wykorzystująca akronim, który odgrywa istotną rolę jako cztery samodzielne kroki planowane przez dziecko w celu radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, nosi nazwę STOP. Celnie zaadaptowany schemat układa się w polskiej wersji według następujących haseł: **Strach mnie bierze? Teraz wydarzy się coś złego! Odrzucam bierność. Poradziłem sobie!** Według oryginalnej wersji program „Zaradny Kot” przeznaczony jest dla dzieci w wieku 8–13 lat, natomiast program „Lęk” dla młodzieży w wieku 14–17 lat (Kandall, Hedke, 2014). Wydaje się, że terapia poznawcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży oraz ich rodziców nie ujawniła jeszcze wszystkich swoich potencjalnych możliwości, a połączenie podejścia kognitywnego z transakcyjnym stwarza dodatkową szansę synergii.

Terapia poznawcza krytykowana jest zazwyczaj za nadmierne upraszczanie problemów pacjentów i przesadne koncentrowanie się na sferze racjonalnej, przy jednoczesnym pominięciu obszaru nieświadomości, jak również aspektów egzystencjalnych czy emocjonalnych życia pacjenta. Można też mieć uzasadnione wątpliwości, czy nadmierne skupienie się na sferze poznawczej, mimo usilnych starań, aby tak nie było, nie zubaża czasem pozostałych obszarów psychiki i ludzkich doznań. Człowiek jest bez wątpienia istotą myślącą, ograniczenie jednak postrzegania jego problemów wyłącznie do tego obszaru redukuje bogactwo jego świata.

Wobec pojawiających się wątpliwości i pytań dotyczących terapii poznawczej przedstawiciele omawianego kierunku próbują znaleźć własną odpowiedź na tego rodzaju zastrzeżenia. Na podobne zarzuty autorki Agnieszka Popiel i Ewa Prąglowska odpowiadają w następujący sposób.

Aby odnieść się do problemu wskazań do głębszej terapii, należy określić znaczenie wyrażen „głębsza terapia” i „bardziej złożony problem”. Jeśli za głębszą uznamy terapię wywodzącą się z założeń teoretycznych psychologii głębi, a za bardziej złożone problemy – na przykład zaburzenia osobowości, możemy jedynie stwierdzić, że wyniki współczesnych badań nad skutecznością terapii i wskazaniem do niej nie pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że jakakolwiek „głębsza” terapia przewyższa skutecznością terapię poznawczo-behawioralną (Popiel, Prąglowska, 2008, s. 237–245). Na tej podstawie trudno też wyrokować, która z terapii jest lepsza lub gorsza, a także czy przewagę mają ujęcia zawężające, czy też całościowe, gdyż często nie dysponujemy odpowiednimi, naukowo uzasadnionymi, badaniami porównawczymi. Inna spośród wątpliwości dotyczy odpowiedzi na pytanie: czy terapia poznawcza ma być celem samym w sobie, czy też środkiem do osiągnięcia określonego celu? Autorki nie pozostawiają tutaj wątpliwości: „Cel terapii poznawczo-behawioralnej jest taki sam, jak każdej innej terapii – poprawa jakości życia pacjenta” (Popiel, Prąglowska, 2008, s. 240). Dotyczy to także wartości i sfery duchowej, która nie jest traktowana – jak twierdzą krytycy tej koncepcji – z należytą uwagą. Stąd też, „Terapeuta pomaga pacjentowi w poznaniu własnych przekonań i wyborze kierunku zmiany, aby poprawić jego jakość życia” (Popiel, Prąglowska, 2008, s. 243). To zatem – jak widzimy – jakość życia (modny ostatnio w psychologii termin, będący swoiście sztandarowym hasłem dążeń współczesnego człowieka) stanowi zdaniem autorek ostateczny cel, do jakiego zmierzać ma psychoterapia. A przecież trudno zaprzeczyć, że wskutek znacznego pogorszenia się jakości życia (np. cierpienia, niepełnosprawności, starości, itd.) sfera wartości i ducha może znaleźć swoją pełnię rozwoju oraz urzeczywistnienie zarówno w wymiarze subiektywnym, jak i obiektywnym. Dowodem są ludzie, których przeciwności losu nie załamały, i którzy ze swoich ograniczeń potrafili uczynić atut (np. dzieci i młodzież biorąca udział w paraolimpiadach). Niestety, z pojęcia jakości życia uczyniono swoistego bożka współczesnych dyscyplin społecznych i popkultury.

Krytyczne oceny dotyczą posługiwania się analogią komputera w przypadku uczenia się, charakterystyczną dla podejścia poznawczego (Phillips, Soltis, 2003, s. 118–121). Ukazano liczne niedostatki utożsamiania człowieka z maszyną, istnieją bowiem aspekty uczenia się typowe dla człowieka, które nie odpowiadają prostym porównaniom. Nie uwzględnia się w tym schemacie tak ważnych czynników, jak zainteresowania, motywacje czy uczucia. Ważne miejsce w uczeniu się zajmuje też samoocena ucznia, która może zwiększać, ale też ograniczać jego możliwości. Świadomy tego nauczyciel jest w stanie przeciwdziałać tego rodzaju trudnościom. Istotny aspekt uczenia wyraża się też w jego społecznym charakterze, a uczący się człowiek jest aktywny nie tylko umysłowo, ale i fizycznie. Wszystkich tych elementów nie uwzględnia model komputerowego przetwarzania informacji, który przez to nie znajduje prostego odzwierciedlenia i analogii z procesami poznawczymi oraz szkolnym nabywaniem wiedzy i uczeniem się.

Pedagogika kognitywna i konstruktywistyczna

Podobnie jak w przypadku behawioryzmu, orientacja poznawcza przywiązuje duże znaczenie do procesu uczenia się, jako nabywania, przetwarzania, przechowywania i wykorzystywania wiedzy, oraz modyfikacji przechowywanych w umyśle schematów poprzez włączanie nowych informacji do istniejących już struktur, gdy powstaje nowe doświadczenie. To niewątpliwie zbliża psychologiczne podejście kognitywne do pedagogiki. Uczenie opisywane jest też jako proces rozwiązywania problemów. Pojawiające się dane, powiązane z dotychczasową wiedzą, stanowią podstawę stawiania pytań, formułowania nowych hipotez i ich weryfikacji. Przypomina to typowy schemat działalności naukowej. Uczenie się jest zatem aktywnym procesem ukierunkowanym na cel, mającym charakter konstruktywny i kumulatywny.

Rola nauczania nie sprowadza się wyłącznie do stworzenia możliwości dostępu do wiedzy i jej wykorzystywania, ale opiera się również na dostarczaniu sposobów uczenia się, na technologii „jak się uczyć”. Przy czym prowadzone w Polsce badania udowadniają, że:

[...] szkoła niezbyt dobrze wywiązuje się z zadania nauczania, jak się uczyć. Uczniowie posiadają stosunkowo słabe umiejętności poznawcze oraz brak im samoregulacji procesów poznawczych. Co gorsza, nabywana przez nich w szkole wiedza charakteryzuje się „kruchością”. Nawet to bardzo podstawowe zadanie – przekazywanie wiedzy – nie jest więc przez szkołę realizowane tak, jak oczekuje społeczeństwo. Powyższe stwierdzenia od dawna niepokoiły psychologów i skłaniały ich nie tylko do snucia pesymistycznej refleksji, ale przede wszystkim do formułowania propozycji zaradczych (Czerniawska, 1999, s. 203–204).

Duże znaczenie dla poznawczo zorientowanej pedagogiki miał psycholog Jerome Seymour Bruner (1915–2016), profesor uniwersytetów w Cambridge, Oks-

fordzie oraz New School for Social Research. W swoich badaniach nad procesami poznawczymi i rozwojem myślenia oraz uczeniem się stworzył spójny i całościowy model procesu nauczania (Bruner, 1965, 1978, 1974). W swojej dynamicznej koncepcji kształcenia kładł nacisk głównie na rolę warunków pobudzających działalność poznawczą dzieci i młodzieży, strukturalizację treści programowych oraz rozwój motywacji uczniów. Uczenie się miało w swoim założeniu przypominać tok badania naukowego, zyskując w ten sposób możliwość odkrywania (*new insight*) nowych, przyswajanych treści. Stwarzało to możliwości opanowywania wiadomości w sposób pełniejszy i głębszy, pozwalający równocześnie na formułowanie własnych uogólnień, które miały służyć kolejnym podejmowanym działaniom. Celem tego rodzaju samodzielnego i twórczego uczenia miało być nie tylko gromadzenie i ocena posiadanej wiedzy oraz budowanie na tej podstawie uogólnień, ale też poszukiwanie oraz konfrontowanie związków i prawidłowości wykraczających poza te dane. Było to zatem poszukiwanie nowych dróg aktywizacji procesu uczenia się, przyswajania wiedzy oraz umiejętności poznawczych i zwiększania samodzielności uczniów, dostarczające sugestii, jak rozwijać ich zainteresowania, motywację oraz systematyczność w efektywnym uczeniu się. Godny zauważenia jest fakt, iż autor dostrzegał ogromną rolę intuicji w procesie twórczych poszukiwań, a traktował ją jako umysłową technikę dochodzenia do prawdopodobnych, lecz prowizorycznych, sformułowań, bez przechodzenia przez poszczególne szczeble analizy, dzięki którym można stwierdzić, czy te sformułowania są wnioskami prawdziwymi, czy fałszywymi (Bruner, 1965, s. 18–19). Uznanie intuicji za równoprawny element działania odkrywczego to niewątpliwy atut tej koncepcji, odróżniający ją od bardziej rygorystycznych stanowisk przywołanych wcześniej badaczy.

Dorobek Brunera sytuuje go nie tyle po stronie podejście poznawczego, ile konstruktywistycznych koncepcji uczenia się. Poniższy fragment zawarty w fundamentalnym jego dziele *Poza dostarczone informacje* uświadamia nam, że ów autor stawia nauczyciela wobec nowych zadań i odmiennych wyzwań. Pisze:

[...] nauczyciel powinien przestać pracować z poczuciem, że musi utworzyć u swoich podopiecznych nowe struktury intelektualne. Powinien natomiast zacząć koncentrować się na zagadnieniu: co zrobić, żeby dziecko wykorzystywało posiadane już umiejętności w rozwiązywanym właśnie zadaniu. W tym to kontekście ważny staje się dobór właściwego materiału nauczania, przy czym „właściwy” powinno znaczyć coś więcej niż tylko sposób na posiadanie motywacji uczniów. Materiał właściwy to taki materiał, do którego dziecko już stosuje umiejętności, jakie nauczyciel pragnie wykorzystać we wprowadzanych przez siebie treściach nauczania. Na to, aby wiedzieć, co stanowi taki materiał, potrzebna jest lepsza znajomość własnych uczniów aniżeli ta, jaką umożliwiają kontakty dorywcze (Bruner, 1978, s. 768).

Znaczący wpływ na ukształtowanie się koncepcji poznawczych w pedagogice miał również, jak wspomniano wcześniej, Jean Piaget ze stworzoną przez siebie teorią rozwoju stadiów poznawczych człowieka, poczynając od urodzenia, a skończywszy na dojrzałości. Rozwój jest tu stopniowym nabywaniem dyspo-

zycji umysłowych, a późniejsze stadia opierają się na wcześniejszych, tworząc w ten sposób układ hierarchiczny, według narastającej złożoności i zintegrowania operacji poznawczych. To, w jaki sposób jednostka przechodzi przez te fazy, jest zależne od dziedziczenia i środowiska, co może przyspieszać lub opóźniać rozwój poznawczy, nie zmienia to jednak charakteru poszczególnych etapów i ich kolejności.

Podstawowy wkład Piageta do pedagogiki polega na nakreśleniu perspektywy dydaktyki mającej służyć rozwojowi intelektualnemu

– pisze Philippe Malrieu (1988, s. 96). I kontynuuje:

Z jego obserwacji inteligencji praktycznej, naśladownictwa i wyobraźni wynika dla wychowania podwójna wskazówka: w sprawie etapów rozwoju i w sprawie sytuacji, które pozwalają dziecku na przezwyciężenie tych etapów (Malrieu, 1988, s. 96).

Teoria Piageta wywarła też wpływ na koncepcję kształtowania się stosunków interpersonalnych. Dziecko zaczyna swój rozwój społeczny od asymilacji innych w swoim nieświadomym Ja, inicjując w ten sposób bierne naśladownictwo. Mówiąc najprościej, aby stać się istotą społeczną, musi zbudować specyficzną relację w stosunku do innych. W momencie, gdy osiąga poziom myślenia pozwalający na odwracanie pojęć i znaczeń, zaczyna być również świadome mającej miejsce wzajemności w wymianie (poświęciliśmy jej wcześniej nieco uwagi w kontekście transakcji w AT). Rozwój myślenia operacyjnego umożliwia współdziałanie w grupie i rozwój społeczny.

Poglądy Piageta wywarły znaczący wpływ na innych przedstawicieli tego nurtu. Jednym z nich był Albert Bandura (ur. 1925), dla którego uczenie się jest nabywaniem wiedzy przez gromadzenie informacji i zdolności do reprezentowania zdarzeń w sposób symboliczny (Niedźwieńska, 1999, s. 195–199). Podobnie do Piageta, uważał on, że na akt uczenia składają się trzy procesy: nabywanie nowych wiadomości – ich przetwarzanie po to, aby poszerzyć zbiór i wyjść poza jego granice – ocena i sprawdzenie ich użyteczności (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 103). Ludzie uczą się w dużym stopniu przez obserwację innych oraz modelowanie. Można się o tym przekonać, przypatrując się uczniom imitującym zachowania nauczyciela. Duże znaczenie ma też przekonanie o własnej skuteczności, czyli innymi słowy wiara w siebie, konieczna dla podjęcia określonego działania. Rola wzmocnień w procesie uczenia się, tak istotna dla podejścia behawioralnego, według Bandury – nie jest konieczna. Ten fakt, zdaniem niektórych badaczy, w ostateczny sposób rozstrzyga o uznaniu jego koncepcji za ujęcie poznawcze, a nie behawioralne (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 195). Funkcjonowanie człowieka to dla Bandury proces ciągłej interakcji między zdarzeniami, zachowaniem i aktami poznawczymi, ale też innymi czynnikami osobowościowymi. Odnosi się krytycznie do klasycznego behawioryzmu, uznając, że w nazbyt ograniczony sposób spostrzega proces uczenia się. Jego koncepcja ma na celu uwzględnienie nieobserwowalnych, niemniej jednak bardzo istotnych, aspektów nabywania wie-

dzy i umiejętności, takich jak myślenie czy poznanie. Zachowanie człowieka ma bowiem w dużym stopniu charakter wyuczony i jego zmiana dokonuje się poprzez nabywanie (*acquisition*), generalizację (*generality*) i stabilizację (*stability*).

I choć poglądy tego autora wywarły duży wpływ na praktykę terapeutyczną, w szczególności w przypadkach eliminowania zachowań niepożądanych (np. agresja u dzieci, uzależnienia, zaburzenia zachowania, itd.), to – jak wskazuje Agnieszka Niedźwieńska – wiele ze stosowanych przez niego pojęć (np. „osobista satysfakcja”) wydaje się niejednoznacznych i niedoprecyzowanych teoretycznie (Niedźwieńska, 1999, s. 206–207). Jednak znaczenie teorii społecznego uczenia w wersji Bandury dla edukacji jest nie do przecenienia. Ukazuje ważną prawidłowość, iż spostrzeganie swojej skuteczności jako wysokiej, zarówno w przypadku uczniów, jak i nauczycieli, pozwala wytyczać ambitne zamierzenia oraz zwiększa prawdopodobieństwo, że będzie się skłonny do poświęceń w realizacji określonych celów. Podkreśla też modelującą i wspierającą rolę dobrze wykształconego nauczyciela w procesie uczenia się. Właściwa relacja między uczniem a nauczycielem sprzyja temu, że uczniowie będą skłonni replikować zaobserwowane zachowania nauczyciela w swoim życiu (Bandura, 2007).

O ile koncepcję Bandury określa się jako społeczno-poznawczą (*social cognitive theory*), o tyle poglądy Juliana B. Rottera (1916–2014) określa się bardziej mianem „społeczno-uczeniowych” (Szmigielska, 1999, s. 209–223). Rotter w swojej koncepcji uczenia się uwzględnił zarówno czynniki motywacyjne, jak i poznawcze, wykorzystał pojęcie wzmocnień i poznawczych teorii zachowania. Uważał się za spadkobiercę koncepcji behawiorystycznej, przypisywał jednak znacznie większą rolę procesom poznawczym i psychologii humanistycznej. Zauważał, przykładowo, że ludzie poznawczo odmiennie interpretują tożsame doświadczenia życiowe i posiadają różne poczucie umiejscowienia swojej kontroli. Osoby o wewnętrznym poczuciu kontroli (tzw. internaliści) mają przekonanie o własnym wpływie na życie, z kolei ludzie z zewnętrznym poczuciem kontroli (eksternaliści) różnorodnie zdarzenia przypisują czynnikom istniejącym poza nimi (np. innym ludziom, losowi, chorobie, nieświadomości, itd.). Główne zmienne pozwalające przewidywać rezultaty społecznego uczenia się wyrażały się poprzez potencjał zachowania (*behavior potential*), oczekiwania (*expectancy*) oraz wartość wzmocnienia (*reinforcement value*). Podobnie jak w przypadku Bandury, teoria uczenia się Rottera znalazła swoje zastosowanie w terapii. Autor ten twierdzi m.in., że w diagnozie przede wszystkim należy określić potrzeby pacjenta i jego oczekiwania, co pozwoli uniknąć stosowania typowych „etykietek” klinicznych. Terapia była dla niego przede wszystkim procesem uczenia się, kłopoty pacjenta to nic innego, jak typowe trudności w rozwiązywaniu określonego rodzaju problemów. Natomiast przeświadczenie, iż na proces terapii należy patrzeć jak na proces społecznej interakcji (Szmigielska, 1999, s. 222), zbliża bardzo poglądy Rottera do analizy transakcyjnej.

W galerii znaczących twórców psychologii poznawczej, którzy wywarli decydujący wpływ na pedagogikę, pojawia się Joy Paul Guilford (1897–1987), wraz ze swym teoretycznym i abstrakcyjnym modelem struktury intelektu, który stał się podstawą budowy wielu testów wykorzystywanych w praktyce psychologicznej. Wyróżnił on trzy główne wymiary myślenia: treść, operacje i wytwory; każdemu z nich towarzyszy 120 hipotetycznych czynników. Należy też wspomnieć o Howardzie Gardnerze (ur. 1942), opowiadającym się za istnieniem wielu rodzajów inteligencji, obejmujących różne rodzaje operacji umysłowych (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001).

W Polsce w latach siedemdziesiątych dużym zainteresowaniem cieszyło się nauczanie problemowe, które za sprawą Johna Deweya (1859–1952) nawiązywało do metod badania naukowego według schematu: uświadomienie sobie lub odczucie trudności – określenie problemu – zbieranie i klasyfikowanie danych oraz formułowanie rozwiązań – przyjęcie lub odrzucenie pomysłów rozwiązań – formułowanie wniosków i ich ocena (Dewey, 1916, s. 414–416). Koncepcję tę z dużym powodzeniem lansował w Polsce Wincenty Okoń (1914–2011). Stała się ona dla wielu studentów i praktykujących nauczycieli tamtego okresu synonimem prawdziwie nowoczesnego nauczania (Okoń, 1987). Podobne zainteresowanie uzyskało wówczas, niesłabnące do chwili obecnej, dowartościowanie myślenia twórczego w kontekście zadań dydaktycznych (Pietrasiński, 1969).

W podejściu poznawczym w dydaktyce sięga się często do przykładu komputera jako modelu przetwarzania informacji. Wyodrębniły się dwa stanowiska, które określone zostały jako silne i słabe. Zwolennicy pierwszego modelu uważają, że umysł działa w sposób tożsamy z komputerem. Rzecznicy „programu słabego” skłonni są natomiast dostrzegać tylko pewne podobieństwa między ludzkim umysłem, działaniem mózgu a komputerem (Phillips, Soltis, 2003, s. 111–122). Ten ogólny kierunek w psychologii, który reprezentują oba programy, nazywany jest w różny sposób, najczęściej jednak określa się go jako teorię przetwarzania informacji lub psychologię poznania (Phillips, Soltis, 2003, s. 111). Analogie między pracą komputera a procesami uczenia się są nader oczywiste. Komputer przyjmuje dane wejściowe, koduje je, przechowuje, przetwarza i w konsekwencji zwraca jako informacje wyjściowe. Podobnie ludzie przyjmują informacje, rejestrują je, zapamiętują, podejmują określone decyzje i prezentują dane wyjściowe. Model ten jest zatem niezwykle sugestywny, płodny poznawczo, i przedstawia interesującą dla teorii uczenia się perspektywę. Ma rzecz jasna również swoje ograniczenia, które wynikają z samej istoty komputera jako narzędzia przetwarzającego informacje. Ta prosta i wydawałoby się oczywista analogia zubaża jednak złożoność i wieloaspektowość procesu uczenia. Problematykę relacji między człowiekiem a komputerem z punktu widzenia analizy trans-akcyjnej podejmuje Zbigniew Łęski, członek Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej (Łęski, 2016). Jest to jednak ujęcie o charakterze relacyjnym, autor nie zajmuje się teorią umysłu, lecz analizą związku człowiek–maszyna.

W analizie podejścia poznawczego w pedagogice nie można pominąć sugerowanej wcześniej koncepcji konstruktywistycznej. Zakłada ona, że:

[...] rzeczywistość jest produktem ludzkiego poznania; uczenie się jest ujmowane jako kompleksowy i dynamiczny proces tworzenia własnych światów; wiedza jest pojęciem subiektywnym i funkcjonalnym, ma pomóc uczniom w osiągnięciu nowego, wytyczonego przez nich celu, ułatwiać orientację i uzasadnić ludzkie działanie; kiedy podmiotowy obraz świata staje się nieprzejrzysty, konieczne staje się pozyskanie nowej wiedzy – poznawcza rekonstrukcja rzeczywistości; rola nauczyciela polega na stwarzaniu warunków do samodzielnego dochodzenia uczniów do wiedzy i możliwości jej przetwarzania (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 102).

Tok podawania gotowej wiedzy zostaje zastąpiony poprzez składanie uczniom oferty edukacyjnej. Stąd też:

[...] w konstruktywizmie wiedza pedagogów nie jest prawdą obiektywną, lecz jedynie konstrukcją poznawczą, toteż błędem są jakiegokolwiek próby narzucania jej innym” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 102).

Za prekursorów tego podejścia uważa się zarówno Lwa Siemionowicza Wygotskiego (1896–1934), który dostrzegał w uczniu jednostkę osadzoną w społeczeństwie, której rozwój dokonuje się w wyniku interakcji społecznych, jak również wspomnianych wcześniej J. Piageta i J. Brunera. Pogłębieniem przedstawionej konstruktywistycznej koncepcji procesu uczenia się – piszą Małgorzata Rosalska i Beata Zamorska (2002) – jest podnoszony przez J. Brunera problem społecznego kontekstu poznania. Nabywanie wiedzy zawsze odbywa się w otoczeniu społecznej, w określonym środowisku, czasie, wśród konkretnych ludzi i w zachodzących między nimi relacjach. Ważne są nie tylko poznawane fakty, ale również możliwe ich interpretacje i sugerowane sposoby postrzegania (Rosalska, Zamorska, 2002, s. 84).

Spśród licznych prób wprowadzania orientacji konstruktywistycznej do pedagogiki wymienimy tylko niektóre. Samo rozumienie pojęcia konstrukcji (ang. *design*) oznacza tyle co ‘zamysł’, ‘projekt’, czy określone powiązanie ze sobą danych części w jakąś całość lub układ. Konstruowanie jest zatem czynnością zmierzającą do uzyskania tego rodzaju efektu. Trzeba sobie jednak jasno powiedzieć, że samo używanie kategorii odnoszących się do konstruktywizmu czyni automatycznie daną koncepcję bliską podejściu poznawczemu. Przykładem może być tu książka *Konstruowanie systemu kształcenia*, która ukazała się w naszym kraju w roku 1983, co samo w sobie, wobec obowiązującej w tamtym okresie wykładni rozumienia pedagogiki i jej zadań, miało charakter przełomowy (Davis, Alexander, Yelom, 1983). Stwarzało bowiem jakąkolwiek alternatywę wobec narzuconego systemu edukacyjnego. Przy czym zawarte w przywołanej pracy treści skłaniają się jednoznacznie ku behawioryzmowi, który wyraża się tam w stanowieniu celów kształcenia, zachowaniu podporządkowanym działaniom nauczyciela i uczniów, czy w dostosowanych do nich metodach oraz narzędziach kontroli i oceny. Różnice w podejściu konstruktywistycznym na gruncie pedagogiki

poznawczej dostrzec można, sięgając choćby do monografii Doroty Klus-Stańskiej *Konstruowanie wiedzy w szkole* (Klus-Stańska, 2002). Autorka za przedmiot swoich rozważań uznała przeobrażenia w rozumieniu wiedzy i sposobów jej tworzenia w umyśle ucznia. Dokonała

[...] oglądu praktyki szkolnej z punktu widzenia zdolności szkoły do rezygnacji z przekazywania wiedzy uznanej za jedyną poprawną na rzecz tworzenia warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów w drodze ich negocjowania, konfrontowania i określania w nowych perspektywach i kontekstach (Klus-Stańska, 2002, s. 10).

Podstawowym wątkiem swoich rozważań, dominującym w książce, czyni dialog wraz z jego implikacjami teoretycznymi i praktycznymi, wyrażający się głębokim ludzkim spotkaniem różnych racjonalności. Celem uczenia się przestaje tu być tylko rejestrowanie, utrwalanie i reprodukcja wiedzy oraz zalgotrymizowanych czynności (jak to się dzieje w przypadku anonsowanej wcześniej pozycji), ale konstruowanie wiedzy przez ucznia na drodze negocjowania znaczeń utrwalonych w kulturze i twórczego ich rekonstruowania. Akcent jest tu więc położony na przetwarzanie, a nie gromadzenie informacji napływających w procesach umysłowych. Droga określająca zmianę kontekstu funkcjonowania współczesnej szkoły zmierza od kultury (odejście od monologu i racjonalności scjentystycznej na rzecz dialogu znaczeń i interpretacji), poprzez psychologię (odejście od badania nabywanych pojęć naukowych na rzecz analizy konstruowania osobistych reprezentacji świata), po pedagogikę (odejście od poszukiwania metod efektywnego wyposażania ucznia w pojęcia naukowe i naukowy światopogląd na rzecz umożliwienia osobistej interpretacji i konstruowania znaczeń). Autorka zauważa, że w obecnym systemie edukacyjnym mamy w Polsce do czynienia ze ścieraniem się dwóch typów szkół – transmisyjnym i dialogowym, co musi prowadzić w rezultacie do bardzo zróżnicowanych efektów kształcenia (Klus-Stańska, 2002, s. 74–75). Koncepcję konstruowania wiedzy, autorstwa Doroty Klus-Stańskiej, inna autorka w sposób syntetyczny ujmując następująco:

Konstruowanie wiedzy dokonujące się w procesie kształcenia powiązane być musi – zdaniem D. Klus-Stańskiej – z konfrontowaniem sensów i znaczeń obecnych w kulturze, aby uczący się w procesie negocjowania konstruował własną „reprezentację poznawczą” oraz strukturę poznawczą opartą na „kategoryzacji” „uniwersum symbolicznego” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 482).

Trzeba zauważyć, że idea tworzenia wiedzy wyznacza również odniesienia do samej kategorii prawdy. W klasycznym, zdefiniowanym przez Arystotelesa, rozumieniu prawdy jest ona zgodnością naszych sądów o rzeczywistości z samą rzeczywistością. Tworzenie wiedzy zrywa z tak pojmowaną prawdą na rzecz wiedzy uzasadnionej w danych warunkach. Ma to, rzecz jasna, swoje liczne konsekwencje nie tylko w wymiarze czysto teoretycznym, ale przekłada się też na konkretną praktykę edukacyjną. Inny kontekst orientacji konstruktywistycznej przejawia się ponadto w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Bogusława Dorota Gołębiak pisze:

Konstruktywistyczne podejście do edukacji nauczycieli koncentruje się zatem nie tyle na wywoływaniu przyrostu wiedzy pedagogicznej, ile na zainicjowaniu zmiany w obrębie przekonań i praktyki. Ujmowaniu, nazywaniu, badaniu i przekształcaniu osobistych teorii edukacyjnych nauczycieli służą zajęcia warsztatowe i inne formy spotkań o formie zbliżonej do treningów interpersonalnych (Gołębniak, 2002, s. 21).

Podstawę stanowią tu osobiste teorie (własne przekonania nauczycieli na temat edukacji), a nie stan i struktura danej dyscypliny naukowej, które wyznaczają dobór treści, wokół których tworzy się dopiero określone sytuacje dydaktyczne i wychowawcze. Ta sama autorka konstruktywny wymiar pracy nauczyciela widzi również w budowaniu przez niego programów nauczania.

Warto dodać, że tzw. konstruktywistyczne podejście do programów akcentuje nie tylko procesualność i kulturowy wymiar każdego realizowanego w praktyce nauczania, ale stanowi też filtr w postaci praktycznej wiedzy czy przekonań nauczyciela. Wyposażenie mentalne nauczyciela wraz z jego osobistą teorią edukacyjną, uformowaną na podstawie całokształtu jego doświadczeń związanych z nauczaniem, determinują pomysł na nauczanie, wyznaczają zakres i styl bycia nauczycielem (Gołębniak, 2000, s. 47). W ten sposób nauczyciel realizuje autorską, bo jedyną w swoim rodzaju, wersję oficjalnego programu szkolnego.

Po przemianach, jakie dokonały się w naszym kraju po roku 1989, pojawiły się koncepcje mające na celu zmianę dotychczasowego systemu oświatowego, akcentujące rolę wolności, wyboru i rozwoju uczniów oraz przeciwstawiające się w ten sposób obowiązującej, zideologizowanej oraz niefunkcjonalnej, edukacji. Jedną z takich propozycji dotyczyła koncepcji tzw. szkół i klas autorskich w szeregu miast w Polsce (Śliwerski, Śliwerski, 1993; Śliwerski, 1996a; Śliwerski, 1996b; Śliwerski, 1998). Przebudowa procesu pedagogicznego w klasach autorskich ukierunkowana była na humanizację, uspołecznienie, jawność i twórczość (Śliwerski, Śliwerski, 1993, s. 54). Celem edukacji autorskiej – pisze Bogusław Śliwerski – była reorientacja procesu dydaktyczno-wychowawczego z autorytarnego, adaptacyjnego, instrumentalnego i restrykcyjnego na kształcenie humanistyczne, elastyczne („flexischooling”), podmiotowe i wyzwajające potencjał twórczy u uczniów, ich rodziców i nauczycieli (Śliwerski, 1996b, s. 42). Jednak prześledzenie losów wprowadzania tej koncepcji w życie nie napawa zbyt dużym optymizmem, choć rezultaty, jakie uzyskiwano w wyniku owej innowacji, w świetle prowadzonych badań okazały się bardzo zachęcające (Śliwerski, 1996b, s. 193–223). Niemniej jednak pozostawiła ona trwały ślad w świadomości wielu nauczycieli, którzy na różnych polach oraz w różnych formach dalej realizowali oraz realizują jej idee.

Reasumując, można powiedzieć, iż w projektach programów nauczania sięga się często do teorii poznawczych z kilku powodów. Po pierwsze, gdyż dostarczają logicznej konstrukcji metod organizowania i interpretowania procesu uczenia się. Po wtóre, według długo istniejącej tradycji koncentrują się na efektywności w przekazywaniu treści nauczania. I wreszcie po trzecie, zajmują ważne

miejsce w kształceniu pedagogów, którzy dzięki temu lepiej znają i rozumieją procesy umysłowe bazowe dla uczenia się (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 115–116). W sumie znaczenie psychopedagogiki poznawczej i konstruktywistycznej wyraża się także często przede wszystkim z utożsamianiem uczenia się z głównie z procesami poznawczymi, nie zawsze uwzględniając jeszcze inne istotne aspekty tego procesu.

Podejście poznawcze i konstruktywistyczne a edukacyjna analiza transakcyjna

Claude Steiner, bliski przyjaciel i uczeń Erica Berne'a, wspomina, że twórca AT był nade wszystko naukowcem i pragmatykiem przykładającym duże znaczenie do procesów myślowych w terapii, stąd inna problematyka, np. uczuć, choć nie była ignorowana, to nie znajdowała się w koncepcji Berne'a w centrum uwagi (Steiner, 1984, s. 162). Pomoc pacjentom wiodła przez świadomość, poznanie i wynikające z tych procesów ich własne decyzje życiowe. Słowa te uświadamiają nam, jak blisko koncepcji poznawczych sytuuje się analiza transakcyjna. Steiner pisze: „Eric był mistrzem pragmatycznego myślenia: radził nam «w razie wątpliwości, myśleć»” (Steiner, 1984, s. 163). Jego koncepcja miała być konkretna i rzeczowa. Myślę, że te atrybuty AT przyciągają jej zwolenników po dziś, gdyż w koncepcji tej mogą znaleźć jasność i konkretność wywodu, pozbawionego spekulacji oraz wieloznaczności kategorii pojęciowych. Śledząc literaturę przedmiotu, odnajdujemy wiele prób łączenia w terapii podejścia poznawczego z analizą transakcyjną. Lawrence H. Bergmann stwierdza: „Kombinacja poznawczych modyfikacji zachowania i AT wzmacnia oba podejścia i stwarza wiele nowych możliwości skutecznego leczenia” (Bergmann, 1981, s. 149). Zauważa, iż wartość AT widoczna jest szczególnie w odniesieniu do łączenia sfery emocjonalnej i poznawczej, słabiej natomiast uwidacznia się w odniesieniu do zmiany zachowań. Nie sposób tu wymienić wszystkich prób w tym zakresie. Zasygnalizujmy jedynie, że ciekawe skutki odnotowano w przypadku łączenia tych dwóch kierunków względem zaburzeń określanych jako *borderline* (BPD – *Borderline Personality Disorder*). Meredith Alden i James Osti piszą we wstępie do swojego niezwykle interesującego tekstu:

Dorośle ego w funkcjonowaniu stanów Ja jest często problematyczne dla osób z zaburzeniem osobowości typu *borderline*. Triada zaburzeń poznawczych typowych dla tego rodzaju zaburzeń przedstawia się następująco: «Jestem bezradnym człowiekiem», «Żyję we wrogim świecie» i «Liczy się wszystko albo nic» (Alden, Osti, 1989, s. 51).

Nigdzie nie odnalazłem tak jednoznacznego i klarownego określenia odnoszącego się do tego rodzaju, trudnego w zrozumieniu, konceptualizacji poważnego zaburzenia. Eda G. Goldstein pisze dla przykładu:

[...] w leczeniu osób z zaburzeniami pogranicza nie ma drugiej takiej grupy pacjentów – może z wyjątkiem osobowości antyspołecznych – wobec której stosowano by tyle negatywnie nacechowanych określeń.

I dalej stwierdza, że są oni określani jako: „manipulujący”, „wymagający”, „sadyści”, „kontrolujący”, „nieodrośli”, czy „prowokujący” (Goldstein, 2003, s. 18). Do tego samego zaburzenia odwołują się również Peter Sterrenberg oraz Moniek M. Thunnissen, podkreślając znaczenie stagnacji rozwoju struktury Ja-Dziecko, poznawczej analizy gier i analizy skryptu w terapii tego typu problemów osobowościowych. Autorzy ci widzą główne korzyści w zastosowaniach AT w porównaniu z innymi metodami poznawczymi w uwzględnianiu nie tylko czynników intrapsychoicznych, ale także interpersonalnych, co w przypadku budowania sojuszu terapeutycznego jest uważane za kluczowy element skutecznego leczenia tego zaburzenia (Sterrenberg, Thunnissen, 1995, s. 227).

Mary Lee Donovan zajmuje się dobrze znanym w psychologii dysonansem poznawczym L. Festingera i analizuje go z punktu widzenia AT. Przyjmuje, że istnieją trzy rodzaje dysonansu poznawczego, które można rozpatrywać transakcyjnie. Pierwszy ma miejsce, gdy ktoś podejmuje działania i są one sprzeczne z przekonaniami zawartymi w strukturze Ja drugiego stopnia. Drugi typ ujawnia się wówczas, gdy Dorosły rozpoznaje fakty, które pozostają w konflikcie z opinią Rodzica. Trzecia odmiana dysonansu poznawczego wyraża się sytuacją, gdy podjęte zostaną określone działania, a ich rezultat jest sprzeczny z wewnętrznymi przekonaniami. Redukcja tego rodzaju konfliktu poznawczego ma charakter procesu i musi uwzględniać strukturę stanów Ja, w szczególności rolę i znacznie Dorosłego, który jest w stanie poradzić sobie z niejednokrotnie nieadekwatnymi racjonalizacjami Rodzica i Dziecka. Pisze: „Dorosły wtedy odczuwa dysonans poznawczy, gdy dwa bity informacji są niezgodne ze sobą” (Donovan, 1980, s. 331). Podkreślanie wagi i znaczenia sfery poznawczej AT i jej zastosowanie w terapii odnaleźć możemy również w jednej z ostatnich publikacji I. Stewarta i V. Joinesa, gdzie autorzy, odwołując się do Berne’a, przypominają, że osobie będącej pod wpływem destrukcyjnego skryptu można pomóc, odwołując się zarówno do zachowań i uczuć, jak też do procesów myślenia. Uwzględnienie tego ostatniego czynnika stanowiło w okresie powstawania koncepcji niewątpliwą nowość (Stewart, Joines, 2016, s. 313).

Porównania analizy transakcyjnej z propozycją A. Ellisa dokonuje J.D. Ball (1978 s. 19–22). Twierdzi, że zarówno AT, jak i REBT, jako terapie krótkoterminowe, reprezentują zasadniczo podobne podejście teoretyczne. Każda z tych koncepcji bazuje na rekonstrukcji poznawczej i kładzie nacisk na osiągnięcie jasnego myślenia u pacjenta oraz jest wyzwaniem dla autodestrukcyjnych dialogów wewnętrznych. Ich porównanie pozwala dostrzec korzyści, jakie mogą czerpać z siebie nawzajem. Obie teorie przypisują jednak nieco inne znaczenie poznaniu interpersonalnemu. Analiza transakcyjna uwypukla istotność pozytywnej oceny siebie i innych, natomiast REBT wystrzega się wartościowania i przyjmuje bar-

dziej neutralną postawę w tej dziedzinie. Pierwsza koncepcja ukazuje rolę więzi, jakie łączą ludzi ze sobą, natomiast podejście Ellisa podkreśla wagę niezależności. Żadne z tych ujęć nie ignoruje wagi oddziaływań środowiskowych, oba jednocześnie uznają, że w ostatecznym rozrachunku to sami ludzie są odpowiedzialni za własne myśli, uczucia i zachowania. Ball cytuje też Alberta Ellisa, który twierdził, że połączenie jego rozwiązań z kilkoma innymi nurtami terapii (wymieniał tu m.in. Johana Nathaniela Rosena, Fredericka C. Thorne'a, Josepha Wolpego) oraz z koncepcją Erica Berne'a może znacznie podnieść efektywność oddziaływań terapeutycznych (Ball, 1978, s. 19–20).

Dla obu koncepcji znaczący jest stan Ja-Dorośli, który zapewnia racjonalne myślenie, a jego nieskontaminowana struktura pozwala m.in. odróżniać pragnienia od żądań. Stwierdzenia w rodzaju „powinno się”, „musi”, „należy” są z gruntu irracjonalne. Pacjenci często myślą pragnienia z żądaniami, co jest skutkiem kontaminacji. Pragnienie – zdaniem autora – jest zawsze realistyczne, natomiast żądanie nigdy takim nie jest. Podaje tu następujący przykład. Jeśli dane zdarzenie miało miejsce, to jest to obiektywna konsekwencja zależności przyczynowo-skutkowych. Mówiąc najprościej: jeśli coś się stało, to widocznie w wyniku splotu różnych czynników i okoliczności musiało tak się wydarzyć. Pacjent może racjonalnie żałować, że określone wydarzenie nastąpiło i może się starać zapobiegać jego wystąpieniu w przyszłości, ale utrzymywanie, że nie powinno było się zdarzyć, jest niczym innym, jak ignorowaniem rzeczywistych przyczyn, zależności, i jest wyrazem myślenia magicznego.

Celnym przykładem ilustrującym zawarte w obu koncepcjach analogie może być opis wyobrażonej sytuacji w windzie. W pierwszym wypadku w zatłoczonej windzie ktoś boleśnie nadepnął nam na nogę i wyszedł, nie przepaszając. Większość badanych osób pytanych o to, co przypuszczalnie by wówczas odczuwały, wymieniała obok oczywistego bólu również cały szereg negatywnych uczuć w stosunku do nieostrożnego sąsiada. W drugim przypadku, gdy odkrylibyśmy, że nasz współpasażer jest osobą niewidomą, nasze uczucia byłyby odmienne, nacechowane nawet sympatią i życzliwością. Pokazuje to, jak te same bodźce aktywizujące (A) mogą wywołać inny rodzaj przeżywanych emocji (E) w zależności od naszej sfery poznawczej i naszego myślenia (C). Tyle koncepcja Ellisa. Gdy jednak spojrzymy na wspomnianą sytuację w windzie z punktu widzenia analizy transakcyjnej, to – jak pisze autor – widzimy dwa odmienne zaangażowane stany Ja. W pierwszym przypadku mamy do czynienia ze stanem Ja-Dziecko Naturalne, w drugim – z Rodzicem Opiekuńczym. Tak więc „teoria A-B-C może być użytecznym uzupełnieniem leczenia metodami AT”, a w konkluzji czytamy: choć „[...] AT kładzie większy nacisk na rozeznanie w transakcjach międzyludzkich, a REBT podkreśla znaczenie egzystencjalnej niezależności, to żadne z tych podejść wyraźnie nie zaprzecza ważności drugiego” (Ball, 1978, s. 20 i 22).

Układ A-B-C zainspirował zapewne Richarda Gordona Erskine'a, który w jednej ze swych wczesnych publikacji ukazał efektywność psychoterapii AT

poprzez integrację w jej obrębie elementów afektywnych (A – *Affective*), behawioralnych (B – *Behavioral*) i poznawczych (C – *Cognitive*). Powyższe składowe umożliwiają, zdaniem tego autora, A – doświadczanie i badanie, B – opis, oraz C – wyjaśnianie (Erskine, 1975, s. 163). Podobnie do związków między AT i REBT odnosiła się w tekście zamieszczonym na łamach „Transactional Analysis Journal” rok później Denise Dougherty. Omawiając szeroko metodę REBT opracowaną przez A. Ellisa i zmodyfikowaną później przez M. Maultsby, podkreślała zbieżność obu rozwiązań w zakresie krótkotrwałości i intensywności terapii służącej dekontaminacji oraz wzmocnienia dorosłych zachowań służących zmianie i podejmowaniu nowych zachowań. Widziała zbieżność między AT i REBT w analogiczny sposób, jak w przypadku terapii Gestalt (Dougherty, 1976, s. 428–432).

W polskim piśmiennictwie jedną z pierwszych prób szukania związków między analizą transakcyjną a racjonalno-emotywną behawioralną terapią w kontekście autopsychoterapii podjął Stanisław Siek (1985, s. 278–295). W obszerny sposób zrelacjonował podstawowe założenia zarówno AT, jak i REBT. Brak jednak w jego publikacji modelu pozwalającego na łączenie obu podejść, poza postulatem, że można i warto to robić. Należy przypuszczać, że autorowi bardziej zależało na udostępnieniu wciąż wówczas mało znanych koncepcji (połowa lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku) niż na dogłębnej analizie porównawczej wraz z wytycznymi dla praktyki terapeutycznej.

Terapeuci poznawczy łatwo (można by wręcz powiedzieć – zbyt łatwo) korzystają z istoty i pojęć analizy transakcyjnej, nie zawsze jednak się na nią powołując. Przywołajmy jeden tylko przykład, obszerny fragment, ale wart zacytowania:

Young zwraca uwagę na różnorodność reakcji osób z osobowością z pogranicza w zależności od aktywizacji jednego z kilku wczesnych schematów dezadaptacyjnych. Reakcje te przybierają formy aktywnych stylów schematów (wspomniane wcześniej style: „braku obrońcy”, „rozniewanego dziecka”, „karzącego rodzica”, a także „opuszczonego dziecka”), odzwierciedlających obszar ważnych, niezaspokojonych potrzeb dzieciństwa (Popiel, Prąglowska, 2008, s. 78).

Dalej ukazuje się konsekwencje związane z przyjęciem przez osobę wykazującą zaburzenia osobowości typu *borderline* określonego schematu. Radząc sobie z aktywowanym schematem za pomocą stylu „braku obrońcy”, jednostka zamyka się, wycofuje emocjonalnie, pogrążając w odrętwieniu i uczuciu pustki. W ramach samoukojenia angażuje się czasem w nadużywanie alkoholu albo poszukiwanie przygód. Reakcje pod postacią stylu „opuszczonego dziecka” wiążą się z odczuwaniem bezradności, osamotnienia, zagubienia. Styl „rozniewanego dziecka” pojawia się najczęściej na wspomnienie doświadczonego odrzucenia, nadużyć, zaniedbań. Jego wyrazem są wybuchy złości, często prowadzące do zachowań autodestrukcyjnych. Styl „karzącego rodzica” to wspomniany wcześniej, bezwzględny, ostry samokrytycyzm, odpowiadający „samounieważnianiu” w języku Linehan, które bywa podstawą autodestrukcji (Popiel, Prąglowska, 2008, s. 78–79). Trudno nie uznać, że powyższy cytat odwołuje się niewątpliwie do

języka analizy transakcyjnej. Jeszcze bliższy AT wydaje się fragment poniższy. Young zwraca uwagę na niedostateczne rozwinięcie stylu „zdrowego dorosłego” u osób z osobowością z pogranicza. Styl ten pozwoliłby na zaspokojenie niezaspokojonych dotychczas potrzeb poprzez opiekę nad „opuszczonym dzieckiem”, postawienie granic „rozniewanemu dziecku”, zredukowanie krytycyzmu „karczącego rodzica” i przewyciężenie zachowań samouszkodzających. Opisywaną przez Linehan poziomą kompetencję można uznać, mówiąc językiem Younga, za próbę zastosowania stylu „zdrowego dorosłego”. Próbę dramatyczną i zazwyczaj kończącą się niepowodzeniem. Dlatego w terapii kształtowania się stylu „zdrowego dorosłego” jest procesem długotrwałym. Terapeuta najpierw stanowi wzorzec tego stylu, aby pacjent stopniowo nabył umiejętności i włączył go do arsenału własnych sposobów reagowania na trudności (Popiel, Prąglowska, 2008, s. 79). W żadnym miejscu powyższego tekstu nie wspomniano nawet w najmniejszym stopniu, iż inspiracją tego rodzaju stwierdzeń była, bez wątpienia, analiza transakcyjna. Czyż to nie znamienne? Czy można znaleźć lepszy dowód na związku, może nie zawsze dobrze uświadamiane, ale świadczące o przenikaniu koncepcji AT wraz z jej specyficznym językiem do wielu nurtów teorii i praktyki psychologicznej?

Nie odnajdziemy zbyt wielu przykładów związków koncepcji poznawczych z analizą transakcyjną w kontekście zastosowań edukacyjnych, dlatego z tym większą uwagą należy przyjąć to, o czym pisze Mandy Lacy (2012, s. 265–276). W swoim artykule postuluje, by w nauczaniu samej analizy transakcyjnej uwzględnić pryzmat praktyki poznawczej (*cognitive apprenticeship*), której istota, jako podejścia pedagogicznego, nie sprowadza się tylko do przekazywania jedynie naukowej teorii, ale do oceny zastosowań tej wiedzy w praktyce. Autorka, nawiązując do tych ustaleń, operuje pojęciem „pedagogika analizy transakcyjnej” i zadaje sobie pytanie: „kto uczy się bardziej: mistrz czy nowicjusz?”. I dalej stwierdza, że jest to proces obopólny, jeśli tylko towarzyszy mu refleksja, która w konsekwencji prowadzi do większej samoświadomości zarówno jednego, jak i drugiego podmiotu. Takie nauczanie i uczenie się, rozumiane nierozłącznie, towarzyszy – notabene – analizie transakcyjnej od jej zarania, kiedy to Berne, jako mistrz, dzielił się na bieżąco swoimi przemyśleniami na cotygodniowych seminariach w San Francisco z ich uczestnikami, słuchał uwag i jednocześnie sukcesywnie modyfikował swoją koncepcję. W ten sposób powstała pierwsza społeczność AT. Lacy pisze tak:

Biorąc pod uwagę trwający rozwój teorii i praktyki analizy transakcyjnej, tworzymy wciąż wspólnotę uczestniczących w tym osób przyczyniających się do rozwoju tej koncepcji (Lacy, 2012, s. 267).

Powołując się na współczesną pedagogikę, przytacza kwestie poznawcze, które wymagają odpowiedzi przy projektowaniu przebiegu uczenia się. Pojawiają się zatem takie pytania, jak: Jaki rodzaj wsparcia potrzebny jest w uczeniu się? W jaki sposób możemy dokonywać oceny wyników procesu uczenia się? W jaki

sposób uczenie się i towarzyszące mu wsparcie ma być skuteczne, atrakcyjne i dostępne dla wszystkich zaangażowanych w ten proces? Mają one charakter uniwersalny i nie dotyczą tylko uczenia się szkolnego, ale także wszelkich innych form zdobywania wiedzy i umiejętności, w tym również podnoszących kwalifikacje zawodowe.

W sposób najbardziej lapidarny można powiedzieć, że praktyka poznawcza jest nauczaniem uczenia się, gdzie głównym celem jest zrozumienie procesów poznawczych i społecznych. Ma to prowadzić do skuteczniejszego uczenia się również przez np. projektowanie sal lekcyjnych, czy całego środowiska edukacyjnego, gdyż w tego rodzaju działaniu zaangażowani są nie tylko psychologowie i pedagodzy, ale także przedstawiciele innych dyscyplin, np. informatycy lub antropologowie. Wzajemna współpraca prowadzić ma do powstawania nowych idei, nowych metod i sposobów myślenia o nauczaniu.

Duże znaczenie ma tu przykład mistrza (nauczyciela, eksperta, superwizora itd.), który nie tylko przekazuje adeptowi (stażystce, uczniowi, podopiecznemu) wiedzę, ale i demonstruje umiejętności potrzebne do skutecznego działania. Ma to się odbywać w atmosferze poznawczej otwartości i zachęty do podejmowania własnej aktywności w szerokim kontekście praktykowania (Sawyer, 2006, s. 3). Można, odwołując się z kolei do Collinsa (Collins, 2006, s. 47–60), sugerować, że opisywana praktyka poznawcza powinna składać się z elementów charakteryzujących każde środowisko nauczania: treści (*content*), metody (*method*), sekwencjonowania, uporządkowania, podania w odpowiedniej kolejności (*sequencing*), oraz uwzględniać środowisko społeczne (*sociology*). Rozwój wiedzy poprzez praktykowanie poznawcze powinien uwzględniać: modelowanie (*modeling*) – nauczyciel obserwowany przez uczniów demonstruje prawidłowo wykonane zadanie, trenowanie (*coaching*) – nauczyciel obserwuje i ułatwia zadania wykonywane przez uczniów, podpieranie (*scaffolding*) – nauczyciel zapewnia wsparcie i pomoc w wykonywaniu zadania, artykułowanie (*articulation*) – nauczyciel zachęca uczniów do artykułowania swojej wiedzy, reflektowanie (*reflection*) – nauczyciel umożliwia konfrontowanie wykonanej pracy między uczniami, oraz badanie czy zgłębianie (*exploration*) – nauczyciel zachęca uczniów do stawiania i rozwiązywania nowych problemów (Collins, 2006, s. 49).

Powyższe ustalenia mogą znajdować swoje liczne zastosowania również w nauczaniu analizy transakcyjnej, tworząc swoistą synergię. Pisał o tym Bernd Schmid (2008, s. 18), wskazując na fakt, iż AT obejmuje, m.in., skoncentrowanie się na prawdziwych ludziach w prawdziwych sytuacjach, uznanie wieloaspektowości, roli intuicji w kreowaniu rzeczywistości, działanie z pozycji Ja jestem OK – Ty jesteś OK, uznanie, że ludzie poszukują sensu życia, spotkania z innymi na równym partnerskim poziomie, poszanowanie wzajemnej autonomii i różnic w percepcji kultury, budowanie pluralistycznych i pozbawionych autorytaryzmu więzi, używanie prostych pojęć i procedur, które są dla wszystkich zrozumiałe. Z kolei Mandy Lacy jest skłonna do tej listy dołączyć ważne z punktu widzenia

edukacyjnej analizy transakcyjnej zalecenie, aby za proces uczenia równą odpowiedzialność ponosili nauczający, jak i uczący się (Lacy, 2012, s. 269). Analiza transakcyjna ukazuje zatem znaczenie i rolę transakcji obejmujących stan Dorosłego zarówno nauczającego mistrza, jak i uczącego się adepta, którzy w procesie poznawczego praktykowania uczą się wzajemnie od siebie. W podsumowaniu swoich rozważań Mandy Lacy zamieszcza istotne konstatacje adresowane do osób szkolących. Oto będąc trenerami i superwizorami AT, nie zapominajmy, że stanowimy wzorzec, model pełnienia swojej roli. Jeśli chcemy kształcić ludzi w zakresie analizy transakcyjnej, oferując im drogę osobistego i zawodowego rozwoju, oraz zachęcać do podejmowania różnych dobrych działań dla ich przyszłych klientów i społeczeństwa, nie możemy ich tylko przeszkolić. Raczej musimy uchwycić ich wyobraźnię i uwagę, pokazując im, kim jesteśmy i jak wygląda nasza praktyka, po to, aby stanowiło to zachętę do myślenia, przeżywania oraz działania w podobny sposób (Lacy, 2012, s. 275).

W tym ograniczonym swoimi rozmiarami przeglądzie związków psychologicznych koncepcji poznawczych z analizą transakcyjną odnotujemy jeszcze niezwykle ciekawą dyskusję, jaka miała miejsce między Georgem J. Steinfeldem a Claudem Steinerem na łamach „*Transactional Analysis Journal*” (Steinfeld, 1998, s. 188–201). Pierwszy z dyskutantów, wychodząc z bliskiego sobie stanowiska poznawczo-konstruktywistycznego i nawiązując do wcześniejszych publikacji Steinera oraz prowadzonego przez niego warsztatu „*Emotional Literacy*”, stawia fundamentalne pytanie o to, czy w naszych interakcjach z innymi ludźmi jesteśmy odpowiedzialni za uczucia, myśli i działania innych. W obszernym artykule Steinfeld uzasadnia tezę, że o takiej odpowiedzialności nie może być mowy. Jego adwersarz stawia tezę odwrotną. O emocjonalnym poziomie dyskusji świadczyć może cytat z wypowiedzi Steinera, który na wcześniejsze stwierdzenie Steinfelda, że obaj podążają innymi drogami, zareagował w następujący sposób:

To może być prawdą, co do ścieżek: Jestem pewien, że obaj jesteśmy dobrymi ludźmi, mamy dobre intencje, unikamy przemocy (mam nadzieję), jesteśmy humanistyczni, postępowi, i takie tam. Ale w istotnej kwestii, czy tworzymy naszą własną rzeczywistość, lub czy jesteśmy pod wpływem rzeczywistych sił poza nami, poważnie się nie zgadzamy. I nie jest to banalna różnica. To fundamentalnie ważna filozoficzna różnica znajduje odzwierciedlenie w naszych przekonaniach o tym, czy: (a) powinniśmy wziąć odpowiedzialność za uczucia, jakie możemy wzbudzić u innych, lub przeciwnie: (b) ludzie mają swobodę wyboru, jak się czują i jak reagują na nas, co jednocześnie sprawia, że są to kwestie ich preferencji, a nie naszej odpowiedzialności (Steinfeld, 1998, s. 198).

I choć przedstawiona tu polemika nie dotyczy wprost zagadnień edukacyjnych, to jednak każdy przyzna, że może mieć ona implikacje o takim właśnie charakterze, mogące dotyczyć interakcji, jakie występują na terenie szkoły.

Dalsze perspektywy dla związków koncepcji poznawczych z edukacyjną analizą transakcyjną należy wiązać z podstawową rolą i znaczeniem stanu Ja-Dorosły, który zapewnia możliwość realistycznego myślenia. Jest to najbardziej racjo-

nalna, autonomiczna oraz obiektywna struktura osobowości, odpowiedzialna za dobry poznawczy kontakt z rzeczywistością, ocenę prawdopodobieństwa zdarzeń i przetwarzanie informacji. Dobrze funkcjonujący i nieskontaminowany Dorosły, określony mianem Zintegrowanego Dorosłego, stanowi zespół zachowań, myśli i uczuć będących bezpośrednią reakcją na aktualną sytuację. Potrafi odróżnić to, co jest wymogiem powinności i odpowiedzialności, od tego wszystkiego, co wynika z pragnień i dążeń. Nie sposób zaprzeczyć, że to właśnie ten obszar osobowości winien być otoczony szczególną uwagą, wręcz pietyzmem, ze strony pedagogiki.

Bibliografia

- Alden, M., Osti, J. (1989). Cognitive Distortions in Borderline Personality Disorder: Therapeutic Implications. *Transactional Analysis Journal*, (19) 1, 51–52.
- Ball, J.D. (1978). TA and RET. *Transactional Analysis Journal*, (8) 1, 19–22.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beck, A.T. (2002). *Miłość nie wystarczy. Jak rozwiązywać nieporozumienia i konflikty małżeńskie*. Poznań: Media Rodzina.
- Beck, A.T., Alford, B.A. (2005). *Terapia poznawcza jako teoria integrująca psychoterapię*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Beck, A.T., Freeman, A., i in. (2005). *Terapia poznawcza zaburzeń osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Beck, A.T. i in. (2007). *Terapia poznawcza uzależnień*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Beck, J.S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and Beyond*. New York: Press Guilford.
- Beck, J.S. (2005). *Cognitive therapy for challenging problems: What to do when the basics don't work*. New York: Press Guilford.
- Bergmann, L.H. (1981). A Cognitive Behavioral Approach to Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, (11) 2, 147–149.
- Bruner, J.S. (1965). *Proces kształcenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner, J.S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner, J.S. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Burns, D.D. (2008). *Feeling Good Together*. New York: Broadway Books.
- Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. W: K. Sawyer (red.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 47–60). New York: Cambridge University Press.

- Colman, A.M. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerniawska, E. (1999). *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Davis, R.H., Alexander, L.T., Yelon, S.L. (1983). *Konstruowanie systemu kształcenia: jak doskonalić nauczanie?* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Donovan, M.L. (1980). A Structural Analysis Approach to Cognitive Dissonance. *Transactional Analysis Journal*, (10) 4, 330–332.
- Dougherty, D. (1976). Rational Behavior Therapy and TA. *Transactional Analysis Journal*, (6) 4, 428–432.
- Ellis, A. (1998). *Terapia krótkoterminowa. Lepiej, głębiej, trwalej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Erskine, R.G. (1975). The ABC's of Effective Psychotherapy. *Transactional Analysis Journal*, (5) 2, 163–165.
- Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake W.K. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Goldstein, E.G. (2003). *Zaburzenia z pogranicza*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gołębniak, B.D. (2000). Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania. W: B.D. Gołębniak (red.), *Uczenie metodą projektów* (s. 10–28). Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębniak, B.D. (2002). Nauczanie jako negocjowanie szkolnego programu nauczania. W: B.D. Gołębniak (red.), *Uczenie metodą projektów* (s. 46–48). Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Jakubowska, U. (1994). Podejście behawioralno-poznawcze. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki, specyficzne problemy* (s. 32–49). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.
- Malrieu, Ph. (1988). Wpływ teorii psychologicznych na pedagogikę. W: M. Debesse, G. Mialaret (red.), *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania* (s. 86–94). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Niedźwieńska, A. (1999). Geneza, struktura i mechanizmy motywacyjne osobowości w ujęciu Alberta Bandury. W: A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości* (s. 195–207). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kandall, Ph.C., Hedke, K.A. (2014). *Terapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u dzieci*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Klaus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy o szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kozielecki, J. (1980). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lacy, M. (2012). Learning Transactional Analysis Through Cognitive Apprenticeship. *Transactional Analysis Journal*, (42) 4, 265–279.
- Lieberman, D.A. (1979). Behaviorism and the mind: A (limited) call for a return to introspection, *American Psychologist*, 34, 319–333.
- Łęski, Z. (2016). *Duch w maszynie... Kim jest dla nas komputer? Charakterystyka relacji w języku analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (1987). *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1999). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Phillips, D.C., Soltis, J.F. (2003). *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Piaget, J. (2005). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (2012). *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrasiniński, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- Popiel, A., Pragłowska, E. (2008). *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat.
- Rosalak, M., Zamorska, B. (2002). Teoretyczne podstawy projektów. W: B.D. Gołębiak (red.), *Uczenie metodą projektów* (s. 82–89). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sawyer, R.K. (2006). Introduction: The new science of learning. W: R.K. Sawyer (red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 1–18). New York: Cambridge University Press.
- Schmid, B. (2008). The role concept of transactional analysis and other approaches to personality, encounter, and cocreativity for all professional fields. *Transactional Analysis Journal*, (38), 1, 17–20.
- Schulz, D.P., Schulz, S.E. (2008). *Historia współczesnej psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Siek, S. (1985). Analiza transakcyjna i racjonalno-emocjonalna terapia Ellisa jako forma autopsychoterapii. W: *Autopsychoterapia*, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Simon, R. (2001). *W cztery oczy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Steinfeld, G.J. (1998). Personal Responsibility in Human Relationships: A Cognitive Constructivist Approach. *Transactional Analysis Journal*, (28), 3, 188–201.
- Steiner, C.M. (1984). Emotional Literacy. *Transactional Analysis Journal*, (14) 3, 162–174.
- Sterrenberg, P., Thunnissen, M.M. (1995). Transactional Analysis as a Cognitive Treatment for Borderline Personality Disorders. *Transactional Analysis Journal*, (25) 3, 221–227.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Szmigielska, B. (1999). Społeczno-uczeniowa teoria osobowości Juliana B. Rottera. W: A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości* (s. 209–223). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Śliwerski, W., Śliwerski, B. (1993). *Edukacja w wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1996a). *Edukacja w wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1996b). *Edukacja autorska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tavris, C., Wade C. (b.d.). *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Zindel, V., Segal, J., Williams, M.G., Teasdale, J.D. (2001). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse*. New York: Guilford Press.

Psychopedagogy of cognition and thinking: on the links between cognitive concepts and educational transactional analysis (part 3)

Summary

The paper deals with cognitive psychology and various procedures used in cognitive therapy. In pedagogy, the cognitive approach led to the emergence of cognitive and constructivist pedagogy. The paper points at links between cognitive psychology and transactional analysis. The prospect for the presence of the cognitive approach in educational transactional analysis should be associated with appreciation of the role and significance of the Adult ego state in teaching and learning.

Keywords: cognitive psychology, cognitive therapy, cognitive and constructivist pedagogy, educational transactional analysis.