

**Paweł Zieliński**

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie  
ORCID: 0000-0001-9015-6751

## **Studium o aksjologii pedagogicznej Abrahama H. Masłowa**

### **A study on the pedagogical axiology of Abraham H. Maslow**

#### **Streszczenie**

Autor szuka obecności i rozumienia wartości pedagogicznych w teorii aksjologicznej Abrahama H. Masłowa. Najpierw przedstawia dotychczasowe próby odczytu aksjologii pedagogicznej uczonego w Polsce, kwestionując niektóre wnioski. Potem dokonuje wstępnego rozpoznania teorii wartości uczonego oraz rozwija to zagadnienie, dociekając istoty wartości w rozumieniu Masłowa. Poczyniona rekonstrukcja ujawnia główne źródło aksjologii Masłowa w postaci doświadczeń szczytowych czy transcendentnych człowieka. Pozwala to na prezentację jednolitej, ośmiopoziomowej teorii potrzeb, motywacji i wartości Masłowa, w której wartości transcendentne stanowią źródło człowieczeństwa. Część końcowa artykułu zawiera nie tylko prezentację i rozumienie kilkunastu wartości uniwersalnych według Masłowa, ale też przykłady ich zastosowania w praktyce pedagogicznej. Praca wskazuje też na korelację aksjologii pedagogicznej Masłowa z poglądami pedagogicznymi Sokratesa oraz twórczością pedagogiczną Eduarda Sprangera.

**Słowa kluczowe:** Maslow, pedagogika humanistyczna, teoria potrzeb, motywacji i wartości, transcendentcja, wartości-B.

#### **Abstract**

The author seeks the presence and understanding of pedagogical values in the axiological theory of Abraham H. Maslow. First, he presents previous attempts to read the scholar's pedagogical axiology in Poland, questioning some conclusions. Then he makes a preliminary recognition of the scholar's theory of values and develops the issue, inquiring into the essence of values as understood by Maslow. The reconstruction made reveals the main source of Maslow's axiology in the form of peak or transcendent human experiences. This makes it possible to present Maslow's unified eight-level theory of needs, motivations and values, in which transcendent values are the source of humanity. The final part of the article includes not only the presentation and understanding of a dozen universal values according to Maslow, but also examples of their application in pedagogical practice. The work also points out the correlation of Maslow's pedagogical axiology with the pedagogical views of Socrates and the pedagogical work of Eduard Spranger.

**Key words:** Maslow, humanistic pedagogy, needs, motivation and values theory, transcendence, values-B.

## Wprowadzenie

Aksjologia pedagogiczna odgrywa istotną rolę zarówno w filozofii wychowania, jak i teorii wychowania, gdyż rozpatruje wartości pedagogiczne jako refleksję teoretyczną<sup>1</sup>. Człowiek ujmowany w kontekście swojego rozwoju jest przedmiotem badań teorii wychowania, aksjologii i antropologii filozoficznej. Badanie i konceptualizacje ideałów i pozostałych celów wychowania jako wartości stanowią główną problematykę aksjologiczną oraz antropologiczną pedagogiki<sup>2</sup>.

Jedna z największych przemian, zarówno we współczesnej nauce, kulturze, jak i w edukacji, została zapoczątkowana w Niemczech dzięki tzw. przełomowi antypozytywistycznemu powiązanemu z działalnością naukową neokantystów badeńskich, głównie Wilhelma Windelbanda (1848–1915) oraz Heinricha Rickerta (1863–1936), ponadto jednego z twórców filozofii życia Wilhelma Diltheya (1833–1911) oraz jego następców, uważanych w Niemczech za właściwych twórców nurtu humanistycznego w nauce i pedagogice, Eduarda Sprangera (1882–1963) i Otto F. Bollnowa (1903–1991), a także innych. Wszyscy oni czerpali bezpośrednio lub pośrednio z myśli antropologicznej, etycznej oraz pedagogicznej Immanuela Kanta. Wychowanie do człowieczeństwa E. Sprangera jest przedmiotem innej rozprawy przygotowanej w języku polskim, podobnie teoria nieciągłych form edukacji O.F. Bollnowa. Niniejszy artykuł poświęcono aksjologii pedagogicznej jednego z najważniejszych przedstawicieli amerykańskiej psychologii i pedagogiki humanistycznej – Abrahama Harolda Maslowa (1908–1970).

Jak to ujął Stefan Wołoszyn (1911–2004), nowe alternatywy pedagogiki humanistycznej współczesności opierają się między innymi na myśli humanistycznej przedstawicieli współczesnej psychologii humanistycznej, zwłaszcza A. Maslowa, Gardnera Murphy'ego (1895–1979) oraz najbardziej znanego w pedagogice Carla Ransoma Rogersa (1902–1987)<sup>3</sup>, którego myśli pedagogicznej poświęcono wiele opracowań w języku polskim. Inaczej sytuacja wygląda z opracowaniami dotyczącymi aspektu pedagogicznego twórczości Abrahama H. Maslowa. Są one nieliczne, zazwyczaj mają charakter cząstkowy i głównie nawiązują do teorii potrzeb Maslowa przedstawianej zazwyczaj w sposób uproszczony i niewłaściwy<sup>4</sup>. Jest zaledwie kilka pełniejszych opracowań, w tym najnowszy artykuł zamieszczony w „Studiach z Teorii Wychowania”

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 98.

<sup>2</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 173–175.

<sup>3</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 poszerzone, Kielce 1998, s. 124, 131.

<sup>4</sup> To uproszczenie polega na przytaczaniu zazwyczaj pięciu poziomów potrzeb ludzkich rozpozszechnionych w Internecie w postaci tzw. piramidy potrzeb Maslowa, kiedy amerykański twórca ostatecznie wskazał na osiem grup czy poziomów potrzeb ludzkich, ponadto powiązał je z motywacjami i wartościami w jednej spójnej teorii. W dalszej części artykułu zostanie to dokładniej wyjaśnione.

pt. *Koncepcja edukacji Abrahama Maslowa*<sup>5</sup>. Artykuł ten z uwagi na ograniczenia wydawnicze wspomnianego czasopisma, dotyczące ilości znaków publikowanego tekstu, w niewielkim tylko stopniu uwzględnia problematykę wartości wychowawczych, bardziej skupiając się na odkryciu całościowej teorii edukacji Maslowa. Zatem rozpatrzenie problematyki aksjologii pedagogicznej w jego twórczości jest bardzo istotnym uzupełnieniem już przedstawionej ogólnie teorii wychowania Maslowa.

Jakie wartości wychowawcze można odnaleźć w twórczości naukowej Abrahama H. Maslowa? Odpowiedź na pytanie, jak je rozumiał sam autor, a jak interpretator, umożliwia odwołanie się do metody hermeneutycznej badań pedagogicznych<sup>6</sup>.

### **Wcześniejsze próby odczytania aksjologii pedagogicznej Maslowa**

Pod koniec XX w. ukazał się artykuł częściowo odnoszący się do problematyki wartości wychowawczych w koncepcji człowieka Abrahama Maslowa autorstwa Józefa Maciuszka<sup>7</sup>. Tezy tego artykułu zostały oparte, jak można dostrzec w tekście, w zdecydowanej większości na jednej pozycji A. Maslowa *W stronę psychologii istnienia*. W podsumowaniu swoich rozważań autor sformułował trzy wnioski oddające jego zdaniem istotę poruszanego tematu.

Po pierwsze potraktował ideał wychowania jako wartość nadrzędną w stosunku do osobowości i stwierdził, że ponieważ Maslow przyjął naturalistyczny system wartości i uznał, że człowiek posiada swą indywidualną wewnętrzną naturę, należy odrzucić ideał wychowawczy jako wartość nadrzędną. Można z takim stanowiskiem polemizować, gdyż ideał wychowania nie musi być wytworem przyjętych religijnych, ideologicznych czy politycznych systemów, jak chce Maciuszek, jako że jest raczej opisem konkretnej psychologicznej konstytucji człowieka, a ta może być przecież naukowa i humanistyczna<sup>8</sup>. Zatem ideał wychowania, przyjmując perspektywę humanistycznej teorii wychowania, jest raczej drogowskazem wskazującym kierunek wędrówki, rozwoju niż jakąś matrycą czy formą, w którą ma się wtłoczyć wychowanek. Ponadto wątpliwości mogą dotyczyć rzekomego posiadania przez człowieka własnej indywidualnej wewnętrznej natury, zwłaszcza że uwzględnienie istnienia poziomu potrzeb, motywacji i wartości transcendentnych w teorii Maslowa wskazuje nie na indywidualizm natury ludzkiej, ale jej uniwersalizm. Zostanie to rozwinięte dalej w kontekście analizy poziomów potrzeb, motywacji i wartości według A. Maslowa.

<sup>5</sup> P. Zieliński, *Koncepcja edukacji Abrahama Maslowa*, „Studia z Teorii Wychowania” 2022, nr 4.

<sup>6</sup> M. Nowak, *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1993, t. 21, z. 2, s. 54.

<sup>7</sup> J. Maciuszek, *Człowiek i problemy wychowania w koncepcji Abrahama Maslowa*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1992, nr 141, s. 9–24.

<sup>8</sup> Tamże, s. 21; S. Nalaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994, s. 12–14.

Po drugie w kontekście Maslowskiej koncepcji człowieka należy odrzucić rozumienie procesu wychowawczego jako „urabiania dobrych przyzwyczajęń i nawyków poprzez powtarzanie i ćwiczenia (tresurę)”, co ma wynikać z niewiary w obiektywny charakter wartości oraz behawiorystyczno-deterministycznego ujęcia człowieka<sup>9</sup>. Ten wniosek wydaje się być częściowo uzasadniony, jeśli chodzi o odrzucenie przez Masłowa podejścia zwłaszcza behawiorystycznego, co jest wyraźnie wyartykułowane w jego dziele *W stronę psychologii istnienia*, jako że to podejście wskazuje na oddziaływania sił zewnętrznych. Co do rzekomego odrzucenia przez Masłowa obiektywnego charakteru wartości, to wniosek autora artykułu jest mocno wątpliwy w świetle teorii aksjologicznej Masłowa, co zaprezentowano dokładnie w końcowej części niniejszego artykułu.

I po trzecie pierwotne w oddziaływaniach wychowawczych powinno być odwołanie się do subiektywnych doświadczeń dziecka, a normy, reguły i przepisy zachowania nie powinny być oderwane od wartości ludzkich. Inaczej realizacja wartości wyższego rzędu posłuży li tylko jako środek do uzyskania wartości niższego rzędu<sup>10</sup>. Zapewne chodzi tu o ujęcie wartości jako odpowiedzi na potrzeby niższego i wyższego stopnia według Masłowa<sup>11</sup>. Trzeci wniosek jest interesujący i wiarygodny przy założeniu, że nie tyle chodzi o rzeczywistą realizację wartości wyższego rzędu, co powoływanie się na nie w realizowanym modelu edukacji, który można uznać za czysto ideologiczny, służący interesom wybranej grupy ludzi.

Ale prawdopodobnie interpretacja Maciuszka jest inna. Należy pamiętać, że te uwagi, jak sam napisał, sformułował z punktu widzenia stanowiska Masłowa, przy czym pisał też o ograniczeniach antropologii Masłowa, którą widział jako „wyraźnie redukcyjną”, co ma uczynić niektóre poglądy na temat wychowania Masłowa wyraźnie „problematycznymi”<sup>12</sup>. Można się zastanowić nad kwestią prawdziwości rekonstrukcji stanowiska A. Masłowa przez autora tych wniosków, raczej jest to jedna z prób interpretacji tego stanowiska niż myśl samego Masłowa. Wielu autorów, przeciwnie niż Maciuszek, wskazuje na holizm ujęcia człowieka przez A. Masłowa. „Redukcjonizm antropologii” Masłowa, jeśli wynika z odrzucenia znaczenia oddziaływania czynników społecznych na wychowanie człowieka, nie wydaje się być dostatecznie uzasadniony, jako że Masłow uwzględnia te czynniki (społeczne, kulturowe, lecz oddziałujące we współczesnym świecie), ale postrzega je raczej jako ograniczenia, a jeśli są wsparciem, to bardziej w znaczeniu powiedzenia Friedricha Nietzschego: „Was uns nicht umbringt, macht uns stärker”. Chodzi o to, że wartości współczesnych społeczeństw, jak i sam kierunek ich podążania uznany został przez A. Masłowa za niewłaściwy, prowadzący do barbarzyństwa. Jest to surowa diagnoza, podzielana również przez innych przedstawicieli nurtu

<sup>9</sup> J. Maciuszek, *Człowiek i problemy wychowania...*, s. 21.

<sup>10</sup> Tamże, s. 22.

<sup>11</sup> A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Warszawa 1990, s. 150 i nn.

<sup>12</sup> J. Maciuszek, *Człowiek i problemy wychowania...*, s. 22.

humanistycznego w nauce, jak chociażby E. Sprangera<sup>13</sup>. W sposób bardziej rozbudowany odniesiono się do tej kwestii w dalszej części artykułu, tutaj zaprezentowano jedynie wnioski autora przywołanego artykułu i polemikę z nimi. Zatem zaprezentowane stanowisko J. Maciuszka jest jedną z prób odczytania i interpretacji poglądów A. Maslowa dotyczących wychowania i jego problemów i nie należy się tu upierać, że jedyną i prawdziwą.

### Wstępny zarys teorii wartości Maslowa

W rozdziale dziesiątym znanej pracy Franka G. Goble'a *Trzecia siła w psychologii*, do której przedmowę zdążył przed śmiercią napisać Abraham Maslow, znajduje się rozdział o wartościach w ujęciu Maslowa przeplatany wieloma cytatami. Autor przedstawia w nim unikalny aspekt teorii Maslowa wskazujący na istnienie wartości lub zasad moralnych, które można wyprowadzić naukowo i są wspólne dla wszystkich ludzi, dla ludzkości. Te wartości przewodnie nie powinny opierać się jedynie na wierze. A. Maslow stwierdził, że ludzkość na przestrzeni wieków poszukiwała zasad dobra i zła czy wartości moralnych poza sobą, odwołując się do boga, świętych ksiąg czy innych instancji. Uczony obrał inną drogę, a mianowicie systematycznego wyodrębniania najlepszych ludzkich wartości, które są nierozdzielnie związane z ludzką naturą, są wrodzone, wręcz instynktowne. Odwołując się do rezultatów badań za pomocą metod psychologii humanistycznej, A. Maslow stwierdził: „wygląda na to, że istnieje jedna ostateczna wartość dla ludzkości, daleki cel, do którego dążą wszyscy ludzie. Jest to różnie nazywane przez różnych autorów, samorealizacją, samourzeczywistnieniem, integracją, zdrowiem psychicznym, indywidualnością, autonomią, kreatywnością, produktywnością, ale wszyscy zgadzają się, że sprowadza się to do realizacji potencjału osoby, czyli stania się w pełni człowiekiem, wszystkim, czym osoba może się stać”<sup>14</sup>.

Maslow stanowczo odrzucił przekonanie o tym, że wartości nie mają podstaw naukowych i sprzeciwił się behawiorystycznemu punktowi widzenia nakazującemu badanie ludzkich zachowań przy ignorowaniu wszelkich koncepcji dobra i zła. Większość psychologów behawioralnych odrzuca wartości i lekceważy metody religii, dowodząc przy tym, że wszystkie wyższe potrzeby czy wyższe formy zachowania są tylko wyuczone, a nie wrodzone. Nie jest to zgodne z obserwowalnymi faktami, a jedynie umacnia supernaturalizm czy relatywizm etyczny i kulturowy,

<sup>13</sup> E. Spranger, *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*, wyd. 8, Heidelberg 1964, s. 122.

<sup>14</sup> A. Maslow, *Personal interview of Dr. Maslow by Peggy Granger*, Menlo Park, California, August, 1969, cyt. za: F.G. Gable, *The Third Force. The Psychology of Abraham Maslow*, New York 1971, s. 92, tłum. własne. Należy też pamiętać, że podobnie sformułował to Eduard Spranger w swojej teorii wychowania do człowieczeństwa.

osłabia psychologię i ludzkość, uniemożliwiając im pełny rozwój. Tą drogą nie można rozwiązać prawdziwych problemów współczesnych społeczeństw. Maslow przytoczył tutaj przykład Adolfa Eichmanna, który rozwiązywał jeden z rzekomych „palących” problemów i wykonywał swą pracę wręcz perfekcyjnie. Nauka wolna od wartości prowadzi prosto do ludobójstwa i innych niebezpieczeństw<sup>15</sup>. W miejsce relatywizmu kulturowego uczony zaproponował podstawowe międzykulturowe standardy, wartości ogólnoludzkie. Można je pozyskać od zdrowych, samorealizujących się ludzi, gdy się ich zbada i odpowie na pytania: do czego dążą, czego szukają i pragną podczas swojego rozwoju. Właściwym przedmiotem badań naukowych stają się wyższe aspiracje człowieka, jego ideały i życie duchowe. Nie należy w takich badaniach uśredniać wyborów osób samorealizujących się i innych ludzi, uznanych przez uczonego za chorych. Z przeprowadzonych przez Maslowa badań wynikało, że podstawowe potrzeby i wartości są takie same dla ludzi na całym świecie, są uniwersalne i międzykulturowe. Należy przy tej koncepcji wartości uniwersalnych pamiętać, że ludzie jednak różnią się zdolnościami umysłowymi, fizycznymi i innymi, i w tych zakresach różnią się też ich potrzeby<sup>16</sup>.

Kolejne spostrzeżenie Maslowa wydaje się być równie interesujące. Wiele przestępstw przeciwko społeczeństwu wiąże się z przestępstwami czy negatywnymi działaniami skierowanymi przeciwko własnej naturze. Ludzie czujący się bezwartościowymi, godnymi pogardy, mogą obrócić się przeciw społeczeństwu. Maslow, powołując się na Sokratesa, stwierdził, że ludzie z pełną wiedzą nie czyniliby zła, w pełni oświecony człowiek widziałby również szkodliwe skutki takich działań dla siebie. Źródłem złego postępowania, zachowania się jest ignorancja faktów. Również teoria demokracji Thomasa Jeffersona ma podstawę w przekonaniu, że pełna wiedza prowadzi do właściwego działania, do dobra, i odwrotnie<sup>17</sup>.

Od setek lat na całym świecie uczeni, święci i duchowni mówili o wyższych wartościach, lecz ludzie nie chcieli o tym słuchać. Być może jednym z powodów była niedokładność ich przekazów i wizji, a innym skupianie się tylko na wyższych wartościach z pomijaniem innych potrzeb. Dodatkowo jeszcze niepotrzebnie eksponowano i podkreślano najgorsze aspekty człowieka jako rzekomo nierozdzielne z nim, nie zaznaczając przy tym, że wyższe wartości również są nierozłączne. Podkreślane przez behawiorystów duże znaczenie wpływów kulturowych, wręcz czyniące z jednostki niewolnika danej kultury, według Maslowa jest prawdziwe jedynie w odniesieniu do słabszych ludzi. Osoby samorealizujące się są bardziej pod wpływem własnych potrzeb i dążności do zrozumienia siebie. Te wyższe i ostateczne wartości Maslow nazwał wartościami-B, wartościami Bytu czy Istnienia. Zostały wyodrębnione w badaniach osób samorealizujących się, mających doświadczenia

<sup>15</sup> F.G. Gable, *The Third Force...*, s. 92.

<sup>16</sup> Tamże, s. 93.

<sup>17</sup> Tamże, s. 93–94.

szczytowe (*peak experiences*)<sup>18</sup>, różnego stopnia głębokości doświadczenia całości i wszechzwiązku. Według F.G. Gable'a są nimi: „Prawda, piękno, całość, dycho-  
tomia-transcendencja (transformacja przeciwieństw w jedność, antagonistów we  
współpracujących lub wzajemnie wzmacniających się partnerów), żywotność,  
wyjątkowość, doskonałość, gotowość, spełnienie, sprawiedliwość, ład, prostota,  
dostatek, bezwysiłkowość, żartobliwość, samowystarczalność”<sup>19</sup>.

Wymienione wartości są tożsame z osobą samorealizującą się, ponadto ich po-  
wiązanie idzie tak daleko, że definiują siebie nawzajem, np. prawda jest piękna,  
sprawiedliwa, doskonała itp. To, co określa się jako nerwicę, psychopatologię, anhe-  
donię, anomię, apatię, amoralność, cynizm, beznadziejność itp., jest chorobą wartości,  
która może doprowadzić do chorób fizycznych. Lekarstwem zdaniem A. Masłowa  
jest rozwój systemu ludzkich wartości, który jest naukowo udowodniony i w który  
można uwierzyć, który jest prawdziwy biologicznie. Ludzie potrzebują do życia  
i rozwoju systemu wartości, filozofii życia czy religii, podobnie jak światła słonecz-  
nego, wapnia i miłości. Pozbawieni wartości postępują impulsywnie, tracą sens życia,  
stają się sceptykami, cynikami i nihilistami. W człowieku istnieje wrodzona dycho-  
tomia jednoczesnego dążenia do rozwoju i tendencja do wycofywania się w stronę  
bezpieczeństwa, a wewnętrzne siły mogą okazać się słabsze niż oddziaływania sił  
kultury. Nie tylko istnieje uniwersalny system wartości ludzkich, ale też ludzie muszą  
go mieć, by rozwijać się i twórczo żyć. W czasach schyłku życia uczonego dążenia  
młodzieży skierowane na dotarcie do tych wartości odbiły się bardzo wyraźnie w ru-  
chu hipisowskim, gdy inne środowiska uniemożliwiły jej realizację tych aspiracji<sup>20</sup>.

### Krystalizowanie się teorii wartości Masłowa – rozwinięcie zagadnienia

Trzecia siła w psychologii, a nawet nurt humanistyczny nauki został uznany  
przez A. Masłowa za swoisty *Zeitgeist* współczesności. Powiązany jest on z nowym  
systemem wartości oraz ich wyprowadzaniem, jak również z nowym wyobrażeniem  
czy ideałem człowieka. Można go uznać również za ideał wychowania – jest to  
człowiek kompletny, pełny, stuprocentowy, który zrealizował cały swój potencjał  
i jest istotą mądrą i dobrą.

Również w psychologii zaznaczyła się trzecia droga, trzecia siła, która zaistniała  
obok psychologii behawiorystycznej i freudowskiej – jest nią psychologia humani-  
styczna. Zdaniem A. Masłowa współcześnie wyłaniają się różne nowe koncepcje  
dotyczące wielu dziedzin: relacji międzyludzkich, ważnych celów społecznych

<sup>18</sup> Tamże, s. 94.

<sup>19</sup> Tamże. Dokładna prezentacja tych wartości w rozumieniu A. Masłowa znajduje się w końcowej części tego artykułu. Por. A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, wyd. 2, przeł. J. Radzicki, Warszawa 2009, s. 37; A. Maslow, *Religions, Values, and Peak-Experiences*, wyd. 3, New York 1971, s. 91–94.

<sup>20</sup> F.G. Gable, *The Third Force...*, s. 95.

i instytucji społecznych oraz nauk społecznych. Obejmują one ekonomię, politykę, religię, naukę i pracę. Wśród nich jest też nowsza koncepcja edukacji powiązanej z twórczością i muzyką. Maslow zakwestionował i wręcz nazwał zbędnym cały proces warunkowania ludzkich odruchów i zachowań opisywanych w podręcznikach psychologii uczenia się, gdyż nie odnoszą się one do istoty ludzkiej, do jej centrum. Zakwestionowanie dotyczy zwłaszcza behawioryzmu Johna B. Watsona. Według Masłowa Watson wcale nie mógł dzieci kształtować w sposób prawie nieograniczony w dowolnym kierunku. Psycholog humanistyczny zaobserwował, że jego własne dzieci bardzo różniły się od siebie. Według A. Masłowa zalecenia behawiorysty były tak nietrafne, jakby Watson sam nie miał dzieci. Jednak biografia Watsona podpowiada, że miał czwórkę dzieci, z których dwoje podjęło próby samobójcze, w przypadku jednego, niestety, zakończone śmiercią. Z kolei słynny eksperyment Watsona „mały Albert” zakończył się niepowodzeniem, a strona etyczna tego eksperymentu wyklucza w zasadzie Watsona z grona naukowców, lokując jego i Rosalie Rayner, jego asystentkę i drugą żonę, wśród kryminalistów. Sam Maslow uważał, że najważniejsze działanie wychowawcze rodzica skierowane do dziecka nie jest łatwe, gdyż polega na pomaganiu mu w ten sposób, że gdy ono naciska zbyt mocno, przesadza w swoich żądaniach i zachowaniach, to należy łagodnie, lecz stanowczo przeciwstawić się temu<sup>21</sup>.

A. Maslow odniósł się również stanowczo do psychologii Sigmunda Freuda – neurologa i twórcy psychoanalizy. Postrzegał on nieświadomość człowieka jako niepożądane zło. Jednak świadomość jako całość posiada korzenie nie tylko choroby, ale też zdrowia. Freud jako neurolog był powiązany z podejściem pozytywistycznym, próbował psychologię zredukować do stwierdzeń fizycznych i chemicznych, jednak jako twórca psychoanalizy sam obalił ten punkt widzenia. Psychiatri i psychoterapeuci egzystencjalni dostrzegają dwoistość natury świadomości i akcentują zdrowie, a nie chorobę, czynią wysiłki w stronę dobra, postrzegania istoty ludzkiej właśnie jako takiej. Zatem według A. Masłowa nauki S. Freuda nie muszą być prawdziwe. Teraz wyłania się nowy paradygmat w nauce, który może umożliwić ludziom widzenie rzeczy w inny, pozytywny sposób. Sam badał „doświadczenia szczytowe”. Ten temat jest dość popularny, jednak jedno ze spostrzeżeń Masłowa może już nie tak bardzo. Stwierdził mianowicie, że im bliżej jesteśmy doskonałości w jakiejś dziedzinie (co aktywnie w jakiś sposób realizujemy), tym łatwiej o przeżycie doświadczeń szczytowych<sup>22</sup>.

Dwie monografie A. Masłowa: *W stronę psychologii istnienia*, wydana w oryginalnie w 1968 r., oraz *Motywacja i osobowość*, napisana już w 1954 r., ale gruntownie zmieniona i wydana w ostatecznej wersji w 1970 r., a więc w roku śmierci Masłowa, są dostępne w języku polskim. Po inne dzieła trzeba sięgnąć w ich wydaniach oryginalnych. Z uwagi na to, że polskie drugie wydanie monografii A. Masłowa *Motywacja i osobowość* oparło się na poprawionym (nie przez Masłowa) trzecim

<sup>21</sup> A. Maslow, *Peak Experiences in Education and Art*, „Theory Into Practice” 1971, t. 10, nr 3, s. 150.

<sup>22</sup> Tamże, s. 152–153.

wydaniu amerykańskim, opublikowanym przez wydawnictwo Pearson Education, Inc, i to polskie wydanie zostało na nowo przetłumaczone, przerezegowane i wzbogacone o nowe treści w stosunku do pierwszego, w niniejszym artykule odwołano się do obu polskich wydań.

Pierwsze z wymienionych dzieł wyznacza szersze niż dotychczas wskazywane pole działania dla psychologii, co stało się możliwe w nawiązaniu do egzystencjalizmu. Uczony w zasadzie już w początkowej części monografii postulował powołanie nowej gałęzi psychologii – „psychologii w pełni rozwiniętej i autentycznej Jaźni”, obejmującej również sposoby jej istnienia<sup>23</sup>. Należy przy tym nie tyle podkreślać negatywne stany i emocje ludzkie, jak strach, niepokój czy rozpacz, ale te pozytywne, z radością i ekstazą włącznie, obejmujące również ludzkie doświadczenia szczytowe, gdyż „utrata złudzeń i odkrycie własnej tożsamości, aczkolwiek zrazu bolesne, w końcowym efekcie może stać się ożywiające i wzmacniające”<sup>24</sup>. Kolejny rozdział pierwszego dzieła stanowi rozbudowany załączek dla końcowej wersji drugiej monografii uczonego. U źródeł nerwicy u ludzi leży brak zaspokojenia pewnych potrzeb, a badając osoby zdrowe, można dociec, jakich. Ludzie zdrowi zaspokoiли swoje podstawowe potrzeby, jak te związane z bezpieczeństwem, przynależnością, miłością, szacunkiem i godnością własną. Motywowani są do dalszego rozwoju wewnętrzną intencją do samoaktualizacji, czyli ciągłej dążności do rozpoznania swej wewnętrznej natury, osiągnięcia harmonii wewnętrznej, integracji, jedności. W kolejności uczonego przytoczył zaobserwowane klinicznie cechy osób zdrowych, w liczbie kilkunastu, w licznych źródłach wymieniane jako cechy osób samorealizujących się. Niektóre z nich wskazują, że ten samorozwój prowadzi w stronę postaw i zachowań altruistycznych<sup>25</sup>. A. Maslow, co jest dość istotne, rozwój przedstawił jako dynamiczny proces „ścierania się” dwóch przeciwstawnych i zróżnicowanych sił czy postaw ludzkich, jak np. postawy odrzucenia i akceptacji impulsu lub przyjemności, lub miłości potrzebującej i miłości niepotrzebującej, a więc ma on charakter dialektyczny, jak w filozofii Georga W.F. Hegla, taoizmie i w wielu innych źródłach. Wyłania się wreszcie dylemat dotyczący potrzeby poznania i obawy poznania (samego siebie i nie tylko). Wiedza motywowana ciekawością prowadzi człowieka w stronę wolności, niejako nakazuje mu przeciwstawiać się autorytarnym czy wręcz totalitarnym tyranom. Odpowiedzialność jako cecha czy wartość ludzka jest trudna do przyjęcia przez ludzi uwarunkowanych przez autorytarne kultury. Ludzie odkrywający w sobie talenty, a nawet kierujący się chęcią dociekania i odkrywania (ciekawość odkrywczą) mogą być traktowani przez swoje środowiska jako stwarzający zagrożenie, jak w przypadku kobiet, których mężowie nie dopuszczają do wiedzy i nauki, a kobieta nie może też być księdzem czy rabinem. Jednak należy wziąć odpowiedzialność za swą ciekawość poznawczą i rozwój, a nie zwlekać z tym.

<sup>23</sup> A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, Warszawa 1986, s. 25.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże, s. 31.

Młody i nieśmiały mężczyzna musi również wykazać się taką odpowiedzialnością oraz aktywnością, przeciwstawiając się swojemu środowisku. Również rodzice i nauczyciele powinni akceptować ciekawość poznawczą dzieci<sup>26</sup>. Negatywna i odstręczająca reakcja na ciekawość jako zjawisko niepożądane i stwarzające zagrożenie jest charakterystyczna w przypadkach utrzymywania niewolnictwa czy wyzyskiwania słabszej mniejszości narodowej. Dążących do wiedzy poniża się i odbiera im godność własną. Jak napisał uczony, zwierzę podporządkowane spuszcza wzrok, gdy przywódca patrzy śmiało innym w oczy. Podporządkowanie się, niski stopień poczucia własnej godności to silne hamulce na drodze zaspokojenia potrzeby wiedzy, ale również sposoby manipulacji i podporządkowywania innych przez autorytarne ośrodki władzy. Poznanie może służyć nie tylko przejęciu władzy nad kimś lub czymś, ale też dostarcza prawie seksualnej przyjemności czy satysfakcji, prowadzi do zapanowania nad kimś, czymś lub samym sobą, może być zatem aktem własnej afirmacji<sup>27</sup>. Zatem wiedza może pomóc w redukcji lęków i niepokoju, gdyż spełnia funkcję „reduktora niepokoju, homeostatycznej ochrony” oraz może wspierać wzrost osoby. Doznanie zrozumienia jakiegoś naukowego problemu jest uczuciem znacznego polepszenia kondycji ludzkiej, poprawy pracy zmysłów i umysłu, co pojawia się często w edukacji i psychoterapii<sup>28</sup>. Zdaniem uczonego unikanie wiedzy, atrofia ciekawości może być unikaniem wzięcia odpowiedzialności za wybory swojego życia, jak w przypadku Niemców mieszkających pod Dachau, którzy udawali, że nie wiedzą, co tam się działo. Ostatecznie potrzebę poznania, a więc również potrzebę edukacji wyzwalają czynniki sprzyjające „odwadze, wolności i śmiałości”<sup>29</sup>.

### **Doświadczenia szczytowe jako transcendentna droga do wiedzy, wartości i integracji**

W kontekście teorii antropologicznej, aksjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej Masłowa kluczowego znaczenia nabiera problematyka doświadczeń szczytowych lub transcendentnych. Uczony poświęcił im sporo uwagi w swych późnych pracach: *W stronę psychologii istnienia, Religie, wartości i doświadczenia szczytowe, Doświadczenia szczytowe w edukacji i sztuce* i innych. Doświadczenia transcendentne są zarazem środkiem i najwyższym celem w rozwoju człowieka. Jak napisał uczony, wywodzą się one z różnych źródeł, religijnych i świeckich, ale ich treść i dostępność jest taka sama dla wszystkich ludzi<sup>30</sup>. Powiązanie tych doświadczeń z edukacją można również odnaleźć w monografii Masłowa *Najdalsze obszary ludzkiej natury*. Rozdział czwarty tej pracy dotyczący edukacji zawiera

<sup>26</sup> Tamże, s. 68.

<sup>27</sup> Tamże, s. 69.

<sup>28</sup> Tamże, s. 70–71.

<sup>29</sup> Tamże, s. 73.

<sup>30</sup> A. Maslow, *Religions, Values...*, s. 28.

obszerną część poświęconą edukacji i doświadczeniom szczytowym<sup>31</sup>. Zatem czym dokładnie są te doświadczenia tak podkreślane przez uczonego również w kontekście aksjologicznym i pedagogicznym?

W części trzeciej monografii *W stronę psychologii istnienia* jest mowa o wzroście i poznaniu. Stanowią one cel ludzkiej egzystencji, choć nie jedyny, ale pierwszy poważny czy podstawowy. Poznanie Bytu (Bycia, Istnienia) odbywa się dzięki doświadczeniom szczytowym. Momenty najwyższego szczęścia i spełnienia, zróżnicowane co do form i okoliczności, to doświadczenia szczytowe. Masłowska psychologia Istnienia koncentruje się na celach, a nie środkach, na doświadczeniach celu, wartościach celu, poznaniach celu i wreszcie na ludziach jako celach. Z dalszych wywodów uczonego wynika również, że nie każde ludzkie zachowanie jest motywowane chęcią zaspokojenia potrzeb. W poznaniu-B jeden przedmiot staje się całością Istnienia. Bardzo to przypomina medytację nad pierwszym koanem w buddyźmie Zen. Poznanie-B jest nieporównujące, nieoceniające, nieosądzające, nie uwzględnia tła czy pewnego kontinuum służącego do automatycznego porównywania czegoś z czymś. Jeśli przedmiotem poznania jest osoba, jest postrzegana jako sama w sobie i przez siebie. Jest czymś jedynym w swoim rodzaju. Nie ma innych elementów, porównań. Taka percepcja, choć przelotna, zdarza się klinicytom, matkom obserwującym swe dzieci, zakochanym i wszystkim tym, którzy doświadczają *peak experiences*, niezależnie od przedmiotu swego zainteresowania. Takie całościowe postrzeganie przedmiotu jest powiązane jednocześnie z troską o niego, jak i zaangażowaniem się całej doświadczającej osoby, a jest to już coś zdecydowanie większego niż jedynie intelektualne roztrząsanie jakiegoś problemu i wskazuje na istotne związki z pedagogiką egzystencjalną. Samoaktualizujące się osoby postrzegają zdecydowanie częściej niż inni świat jako istniejący niezależnie nie tylko od nich, ale też od gatunku ludzkiego. Zatem natura, co można uwzględnić w kontekście pedagogiki ekologicznej, jest w rozumieniu uczonego bytem samym w sobie i dla siebie, bez postrzegania go jako przedmiot ludzkich celów i ludzkiej rozrywki. W poznaniu-B człowiek sięga poza osobisty punkt widzenia, zatem dogłębniej postrzega naturę<sup>32</sup>.

W dotychczasowej psychologii potrzeby, obawy i zainteresowania ludzkie determinowały percepcję, co uczonego określił mianem etnocentrycznego sposobu postrzegania. U osób samoaktualizujących się percepcja może być pozbawiona ego. Postrzegający może nawet stopić się z przedmiotem postrzeganym, tworząc nową jakość, jedność wyższego rzędu. Doświadczenie szczytowe staje się nie tyle sposobem percepcji świata, co czymś zawierającym swą wewnętrzną wartość, samopotwierdzającym i samouzasadniającym. Staje się najcenniejszym ludzkim doświadczeniem. Masłowski wymienił tu oparte na relacjach badanych ludzkie doświadczenia miłosne, mistyczne, estetyczne, twórcze oraz błyski intuicji. Jak pisał, wdarcie się intuicji do świadomości może załamać daną osobę (w sensie podważenia

<sup>31</sup> Tenże, *The Farther Reaches of Human Nature*, New York 1971, s. 162–172.

<sup>32</sup> Tenże, *W stronę psychologii...*, s. 79.

jej dotychczasowych fundamentów postrzegania świata), jednak ostatecznie jest to wartość niezwykle cenna i chciana. Uczony podważył zachodnie podejście do rozumienia zachowania i celów, jak teorię wartości Johna Deweya, która ostatecznie wyklucza istnienie celów, wskazując na istnienie tylko środków prowadzących do uzyskania innych środków itd. bez osiągnięcia ostatecznych celów<sup>33</sup>. Nasuwa się tutaj skojarzenie z jedną z opowieści *Sutry Lotosu*, która zdaje się dość dobrze ilustrować tę myśl Maslowa, a mianowicie opisany w piątym rozdziale sutry przypadek osoby niewidomej od urodzenia, która wręcz zaprzeczała istnieniu innej niż jej własna perspektywy świata. Jednak, gdy lekarz sprawił, że zaczęła widzieć, przeżyła szok poznawczy, jej życie diametralnie zmieniło się<sup>34</sup>. Zdaniem Maslowa doświadczenia szczytowe w kontekście doświadczania powiązanych z nimi przeżyć czystej rozkoszy stanowią dla badanych ostateczne cele ich życia, potwierdzające i uzasadniające jego sens, są zgoła czymś niepojętym<sup>35</sup>.

Przeżywając je, osoba znajduje się w sensie subiektywnym poza czasem i przestrzenią. Ekstatyczne doświadczenie niejako sprawia, że zwykle odczucia zostają odsunięte na bok czy wręcz odrzucone. Ponadto te doświadczenia są zawsze pozytywne, dobre i pożądane. Doświadczający nie są skłonni kogoś ganić czy potępiać, pojawia się u nich postawa uniwersalnie tolerancyjna i choć może są to tylko czasowe zachowania, nie sposób odmówić ich istnienia. Poznanie oderwane od ego, obiektywne, bez motywacji i bierno (jak w opisie poznania u Laoziego) umożliwia bezpośrednie wniknięcie w wartości nierozdzielne od rzeczywistości, która „zabarwia się podziwem, admiracją, trwogą i aprobatą, to znaczy wartością”<sup>36</sup>.

Doświadczenia szczytowe mają charakter absolutny, wykraczający poza historię i kulturę, stanowią sedno połączenia ludzi przez czas i przestrzeń. Są jak chińska waza zawsze świeża i doskonała i dzięki temu już nie „chińska”, ale uniwersalnie piękna, albo stanowią „filozofię wieczystą”, jak to wyraził Aldous Huxley. Przekraczają podział na relatywizm i absolut. Jest to świadomość „bez wyboru”, „bez pragnień”, zgodna z taoistycznym „niech będzie”. Jest to poznanie bierne, bezinteresowne, jak sen, cierpliwe, polega bardziej na wpatrywaniu się niż patrzeniu, poddaniu się doświadczeniu. Ma charakter niewolitywny. W te cechy powinien być też wyposażony dobry terapeuta, który „na świeżo” percypuje każdą osobę<sup>37</sup>. Oczywiście występuje tu pełna zgodność dotycząca wyposażenia w cechy dobrego terapeuty między Abrahamem Maslowem a Carlem R. Rogersem.

W zależności od rodzaju doświadczenia szczytowego, czy było ono mistyczne, czy miłosne lub estetyczne, świat jest postrzegany jako jedność, żywa całość oraz jako odbijanie się całości w jednej drobnej części świata. Jest to zatem i doświadczenie

<sup>33</sup> Tamże, s. 82.

<sup>34</sup> P. Zieliński, *Aspekty pedagogiczne Sutry Lotosu*, Częstochowa 2021, s. 71 i nn. Na dodatek był to jeden z etapów jej rozwoju.

<sup>35</sup> A. Maslow, *W stronę psychologii...*, s. 83.

<sup>36</sup> Tamże, s. 88.

<sup>37</sup> Tamże, s. 90–91.

Buddy czy Dōgena, ale też doświadczenie holonomii czy „sieci Indry”<sup>38</sup>. Dany obiekt jest percypowany jakby był wszystkim, co istnieje w danym momencie<sup>39</sup>.

A. Maslow rozróżnił poznanie „abstrakcyjne” i „konkretne”. Pierwsze, czyli oparte na zajmowaniu się (czymś), percypowaniu, zapamiętywaniu, myśleniu i uczeniu się, kategoryzuje, schematyzuje, klasyfikuje i abstrahuje, przechodzi też przez system kategorii, konstrukcji i rubryk. Organizuje „nasz własny wewnętrzny pogląd na świat”. W poznaniu-B zachodzi konkretne postrzeganie, jednoczesna lub prawie jednoczesna percepcja wszystkich aspektów i atrybutów obiektu. Abstrahowanie pozwala na wybór tylko tych aspektów i atrybutów, które wydają się być przydatne lub zagrażające, dobrze znane i pasujące do przyjętych kategorii językowych. Język jest jednak kategorią bardziej zewnętrzną niż psychiczną. Jeśli przez wiedzę rozumiemy ułożenie doświadczenia w systemie pojęć, przekreślamy pełne poznanie. Ponoć buddyzm Zen rozpoczął się, gdy Budda podniósł kwiat przed zgromadzeniem na Górze Sępa, zamiast wygłosić kazanie. Dostrzegł wtedy jedynie u Mahakaśjapy uśmiech pełen zrozumienia. Rozpoczął się Zen, przekaz wiedzy „bez polegania na słowach i literach”. Doświadczenia szczytowe pozwalają na postrzeganie całości i przekraczanie części. W ten sposób osoby samourzeczywistniające się lepiej przenikają ludzi, docierając do ich rdzenia. Ćwiczenie estetycznej percepcji i twórczości sprzyja rozwojowi tej kompetencji<sup>40</sup>. Sprawia to, że osoby samourzeczywistniające się jawią się jako istoty przekraczające wiele dychotomii, polarności i konfliktów, czyni je jednocześnie samolubnymi i niesamolubnymi, dionizyjскими i apolińskimi, indywidualnymi i społecznymi, racjonalnymi i irracjonalnymi, połączonymi i oderwanymi od innych, zatem wymykającymi się standardowym klasyfikacjom. Ponieważ lepiej postrzegają całość, lepiej też ją rozumieją, a zatem lepiej rozumieją innych, w tym osoby neurotyczne. Dostrzegają ich rozmaite doświadczenia jako mające głębszy sens i prowadzące do mądrości<sup>41</sup>.

Percepcja-B (pełni Istnienia) jest zazwyczaj chwilowa, jest szczytem, na który się dociera, ale też opuszcza się go. Percepcja-D (stan niedoboru) klasyfikuje, dzieli na kategorie, segreguje, niemniej jednak ludzie często się oburzają, gdy takie postrzeganie i wyniki z niego działania bezpośrednio ich dotyczą. W percepcji-B obdarza się miłością i nie potępia, współczuje i w sposób może zabawny akceptuje świat i siebie. Rzeczywistość jako byt sam w sobie ma własną rację istnienia, nie jest ona ani „dla człowieka”, ani „przeciw niemu”. Człowiek postrzegający świat całościowo, naturalistycznie, bezosobowo i akceptujący go nie postrzega takich zjawisk, jak niosące niszczycielskie skutki trzęsienia ziemi, negatywnie, nie występuje tu u niego problem czy konflikt etyczny lub aksjologiczny. Taka postawa,

<sup>38</sup> M. Piasecka, *Edukacyjne przestrzenie doświadczania mądrości* [w:] *Epistemologia a praktyka edukacyjna. Podstawy edukacji*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Częstochowa 2008, s. 76.

<sup>39</sup> A. Maslow, *W stronę psychologii...*, s. 92.

<sup>40</sup> Tamże, s. 92–95.

<sup>41</sup> Tamże, s. 95–96.

choć trudna, może być reprezentowana wobec czynów ludzkich szkodliwych dla niego lub innych, co zależy od jego dojrzałości wewnętrznej. Oczywiście nie oznacza to akceptacji takich czynów. Jeden z mistrzów Zen skazany na śmierć przez tyrana powiedział, że cięcie topora kata będzie jak dotyk wiosennego wiatru na karku. Percepcja doświadczeń szczytowych staje się idiograficzna zamiast klasyfikującej. Oznacza to, że jej przedmiot jest niepowtarzalny, jedyny w swej klasie. Nomotetyczne ujmowanie świata zostaje odrzucone. Gdy zwłaszcza osoba jest percypowana bez abstrahowania, wymyka się klasyfikacji i z tego punktu widzenia stanowi ona całość, wyjątkowość i jedyność. Jest to postrzeganie idiograficzne, opierające się na chęci dostrzegania wszelkich atrybutów przedmiotu jednocześnie. Niezwykłą właściwością doświadczenia szczytowego jest utrata lęku, obaw, niepokojów, chęci obrony i kontroli, jak również rezygnacji i skrępowania. Trwa to chwilę, lecz w miarę powtarzania się doświadczeń szczytowych u danej osoby może się utrwalać. Osoby mające doświadczenia szczytowe zdążają w stronę większej integracji, indywidualizacji, spontaniczności i ekspresji. Gdy percypują zasadniczy Byt świata, same stają się bardziej doskonałe, zintegrowane itd., doświadczając jedności, zespalają się w coraz większym stopniu ze światem, co może podpowiadać, jak stają się dobrymi istotami ludzkimi. Samoaktualizujące się osoby integrują się na wszystkich poziomach, zdają się w zachowaniu być wręcz naiwne i dziecinne, choć są dojrzałe, jednak nie tłumią w sobie swoich rozmaitych stron osobowości i świadomości, gdy osoby bazujące jedynie na procesach wtórnych, zaprzeczają wpływowi tego, co nieświadome i przedświadome na ich wybory życiowe i zachowania<sup>42</sup>.

Wśród pozytywnych następstw doświadczeń szczytowych można wymienić pozytywne następstwa terapeutyczne, gdy znikają objawy chorobowe, ponadto pozytywne zmiany dotyczące poglądu na siebie i innych, na świat i jego części czy aspekty. Doświadczenia te wyzwalają moc twórczą, spontaniczność, ekspresję i indywidualność, także chęć ich ponownego przeżycia, chęć docenienia życia, nawet gdy jest trudne lub monotonne, gdyż osoby z takimi doświadczeniami przekonały się o istnieniu wartości, takich jak piękno, zaangażowanie, uczciwość, zabawa, dobroć, prawda i sens. Niektóre z doświadczeń szczytowych są „głębokie”, mają charakter mistyczny i oceaniczny, potrafią nie tylko usunąć pewne objawy neurotyczne, ale też w sposób przejmujący doprowadzić ludzi do odkrycia swych tożsamości, swych prawdziwych jaźni, wyzbytych egoizmu. Zatem osoby te w trakcie doświadczeń szczytowych i dzięki nim bardziej integrują się, ponadto stają się zdolne do większego stopienia się ze światem, przekraczając swe egoistyczne zapatrywania, wypełnia je siłą i chęć tworzenia, swoista bezwysiłkowość i łatwość funkcjonowania, stają się centrum swych aktywności, odpowiedzialnym, aktywnym i twórczym, wyzbywają się obaw i niepotrzebnych zahamowań czy rezerwy, w zachowaniu

---

<sup>42</sup> Tamże, s. 95–100.

są niewinne, uczciwe, bezstronne, pomysłowe, bardziej pewne siebie i twórcze, bardziej wyraziste czy z podkreśloną indywidualnością. Są obecne tutaj i teraz, zdeterminowane bardziej przez prawa wewnętrzne niż zewnętrzne, zdają się być wyzbyte dążeń i egoistycznych potrzeb. To nie-dążenie i nie-potrzebowanie przypomina zachowanie taoistycznych mędrców. Ponadto osoby te są bardziej autentyczne i używają języka poezji i mistyki, stają się podobne poetom, muzykom, artystom czy prorokom. Wydają się być osobami zrealizowanymi, dopełnionymi, posiadającymi pełnię tożsamości. Towarzyszy im pewnego rodzaju żartobliwość, która nie dzieli, ale jednoczy ludzi, odwołując się do ludzkich małości czy słabości, jak i wielkości istot ludzkich. Ludzie tacy są radośni, jakby zaszczytzeni, wdzięczni, zdają się wszystkich i wszystko miłować, pozytywnie reagować na bodźce płynące od innych i od świata. Z uwagi na swoje doświadczenia towarzyszy im pokora, choć są jednocześnie dumni z tych doświadczeń<sup>43</sup>. To zróżnicowanie doświadczeń szczytowych można też kojarzyć i tłumaczyć przez odwołania do buddyzmu Zen, gdzie *samadhi* oznacza pochłonięcie przedmiotem uwagi, stopienie się z nim, niezależnie od jego rodzaju, a *satori* jest głębokim wejrzaniem w rzeczywistość, egzystencjalnym wstrząsem „wywracającym do góry nogami” dotychczasowe jej pojmowanie. Są zresztą różne poziomy oświecenia wymieniane w buddyzmie mahajany.

A. Maslow wyszczególnił także niebezpieczeństwa poznania-B. Może zaistnieć konflikt między poznaniem-B, które ma raczej charakter biernej kontemplacji i przyzwolenia, żeby się rzeczy i sprawy działały, a potrzebą życiowej aktywności i zaspakajania bardziej podstawowych potrzeb czy potrzeb niższego stopnia. Poznanie to może hamować aktywność ludzką lub wywoływać niezdecydowanie. W konkretnej chwili czy danym epizodzie życia poznanie-B może być niezgodne z działaniem. Człowiek mający doświadczenia jedności wszystkich stworzeń powinien jednak nie być bierny i przeciwstawić się zagrożeniu wynikłemu choćby z ataku groźnego zwierzęcia na niego lub inne osoby. Innym niebezpieczeństwem jest możliwość zmniejszenia ludzkiego poczucia odpowiedzialności, zwłaszcza w kwestii pomagania innym. Zarówno rodzic, jak i nauczyciel oraz terapeuta są zobowiązani dbać o rozwój swych podopiecznych. Aktywność ta może być związana ze stawianiem ograniczeń, stosowaniem dyscypliny i kar, niezaspakajaniem niektórych potrzeb czy żądań dzieci itp. Tego rodzaju „bezczytność” może posunąć się dalej i prowadzić do fatalizmu, złe pojętego determinizmu, utraty wolnej woli, przyzwolenia na złe zachowania i czyny, na niegodziwość. Zachowania kontemplacyjne, jeśli towarzyszą osobom, które są nieaktywne, mogą wywołać poczucie krzywdy u osób z nimi powiązanych. Te osoby mogą odczuwać brak miłości, zainteresowania i współczucia oraz wsparcia. Oddanie się wyłącznie poznaniu kontemplacyjnemu może wzmacniać egoizm. Maslow szukał odniesień w buddyzmie mahajany. Dostrzegł tam rozróżnienie między tzw. samotnym buddą,

<sup>43</sup> Tamże, s. 105–118.

człowiekiem osiągnięciem oświecenie tylko dla siebie, a bodhisattwą, oświeconą istotą zaangażowaną w misję pomagania innym. Jest to sednem nauki wspomnianej już *Sutry Lotosu*, w której Budda nie pochwała takich postaw, wskazując jednocześnie na ideał nauczyciela-bodhisattwy. Maslow kontynuował wątek buddyjski, zastanawiając się też nad kwestią prywatności oświecenia Buddy. Czy było sprawą osobistą, czy też należało do świata? Czy buddyści ze szkoły Zen i taoiści mają rację, mówiąc, że słowa i litery nigdy nie oddadzą tego doświadczenia? A. Maslow odpowiedział tutaj w sposób paradoksalny: samoaktualizacja musi być zarazem egoistyczna i nieegoistyczna<sup>44</sup>.

Kontynuując wątek zagrożeń związanych z poznaniem-B, uczony stwierdził, że może ono prowadzić „do zbyt dużej tolerancji”, która wyklucza ocenę, osąd, naganę. Ta sama szkoła Zen wskazuje na zasadność wyrażania „słusznego gniewu”, a nie tłumienia go. Jeszcze inne zagrożenie może wiązać się z okazywaniem pełnej akceptacji wobec innej osoby. Wyrażenie takiego pełnego jej „uznania”, pełnej akceptacji może zahamować jej własne wysiłki na drodze samoaktualizacji. Wynika to z jej mylnego postrzegania i interpretacji, podczas gdy poznanie-B jest powiązane z realistycznym postrzeganiem i akceptacją całości drugiej osoby. Trzeba to dobrze zrozumieć. Ostatni problem powiązany z poznaniem-B dotyczy przesadnego estetyzmu. Reakcje estetyczne na życie kolidują z reakcjami praktycznymi i moralnymi. Prawda, ale też powiązanie ze sobą piękna i dobra w starożytnej filozofii greckiej, estetyki z etyką, może mylić niektóre osoby, łatwo ulegające sugestii, że piękne znaczy automatycznie dobre. I odwrotnie. Potrzeba tu pewnej przenikliwości, jaką oferuje poznanie-B<sup>45</sup>.

Należy tu powtórzyć za A. Maslowem: doświadczenia szczytowe czy transcendentne są najwyższą wartością dla człowieka. Opisywane przez Maslowa odczucia czy percepcje podczas doświadczeń szczytowych są wartościami-B, wartościami ludzkiego Istnienia<sup>46</sup>.

### **Potrzeba zmiany modelu edukacji współczesnego człowieka**

Kolejne rozdziały monografii *W stronę psychologii istnienia* dotyczą twórczości, wartości i przyszłych zadań. Również w nich można odnaleźć pewne wątki związane z edukacją. Zwłaszcza ostatni rozdział jest wykładnią rozumienia edukacji dzieci, ale też oczekiwań i pragnień Maslowa powiązanych z edukacją. Założył on, że przedstawiona przez niego koncepcja człowieka niejako wymusi pewne zmiany dotyczące filozofii człowieka w ogóle, tzn. gdy zmieni się antropologia filozoficzna, zmiany te obejmą inne działy filozofii, jak etykę, ale też filozofię wychowania,

<sup>44</sup> Tamże, s. 123–124; P. Zieliński, *Aspekty pedagogiczne...*, s. 40 i nn.

<sup>45</sup> A. Maslow, *W stronę psychologii...*, s. 127.

<sup>46</sup> Tenże, *Religions, Values...*, s. 91.

a także psychoterapię oraz nauki psychologiczne dotyczące wzrostu osobowego<sup>47</sup>. Może to implikować zmiany w zakresie edukacji współczesnego człowieka. Jeśli chodzi o wychowanie dzieci, Maslow jest przeciwny nadmiernemu ich ochranianiu. Jednak o takich skutkach „nadopiekuńczości” i niewłaściwych oddziaływań wychowawcy pisał już Immanuel Kant, zatem Maslow jedynie potwierdza dawne ustalenia pedagogiczne. Wynika z nich, że wychowawcy powinni obdarzać zaufaniem cały proces naturalnego wzrostu człowieka, wręcz powstrzymując się od nadmiernej ingerencji w ten proces, od wtłaczania dzieci we wzorce z góry określone. Cierpliwość i powściągliwość wychowawcy są tutaj bardzo pożądane. Podobne stanowisko żywił C.R. Rogers, który przyrównywał działanie facylitatora i psychoterapeuty do metod oddziaływania wychowawczego stosowanych przez mistrzów taoistycznych<sup>48</sup>.

W bibliografii monografii Maslowa *Motywacja i osobowość*, a chodzi tutaj o jej znacznie zmienione wydanie amerykańskie drugie i trzecie, uwzględnione są również prace o konotacjach pedagogicznych Carla R. Rogersa. Przeglądając się zawartości dzieła, można dostrzec, że autor skupił się na kilku podstawowych zagadnieniach. Już w początkowych rozdziałach uzasadnił potrzebę nadania nauce humanistycznego i holistycznego wymiaru, następnie przedstawił teorie motywacji, potrzeb, zagrożenia i destrukcyjności, zachowań ekspresyjnych i utylitarystycznych, wreszcie teorię osób samorealizujących się. Końcowe rozdziały monografii dotyczą kwestii celu, motywacji, normalności, zdrowia i wartości, a także psychoterapii<sup>49</sup>.

Z punktu widzenia pedagogicznego, a zwłaszcza teleologii wychowania istotna wydaje się być teoria osób samorealizujących się. Niejako automatycznie można ją wiązać z tworzeniem humanistycznego ideału wychowania. W swych badaniach, które były zainicjowane ciekawością własną Maslowa, kryterium doboru badanych osób samorealizujących się był brak nerwicy, jako tzw. kryterium negatywne, oraz syndrom samoaktualizacji, czyli „pełne stosowanie i wykorzystywanie talentów, zdolności, możliwości” jako kryterium pozytywne<sup>50</sup>. Maslow, który początkowo myślał, że doświadczenia szczytowe są dostępne rzadko i nielicznym, np. wybitnym mistykom reprezentującym starożytne religie, po badaniach zmienił diametralnie to przekonanie – są one dostępne prawie wszystkim, zdarzają się względnie często i stanowią ważną treść ludzkiego istnienia pomijaną przez naukę, jakby była czymś niezwykle rzadkim i przez to mało istotnym.

Maslow podkreślił w człowieku całościowe istnienie natury ludzkiej. Ideał wychowania humanistycznego jako najwyższy jego cel to wielostronnie, harmonijnie i w pełni rozwinięty człowiek. Maslow zarysował na kilkudziesięciu stronach swej monografii obraz człowieka samorealizującego się, zdrowego psychologicznie.

<sup>47</sup> Tenże, *W stronę psychologii...*, s. 184.

<sup>48</sup> C.R. Rogers, *Sposób bycia*, Poznań 2002, s. 57.

<sup>49</sup> A. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, Warszawa 2009, s. 452.

<sup>50</sup> Tamże, s. 213.

Cechy charakteryzujące ludzi samorealizujących się (samoaktualizujących się) są zazwyczaj znane, przynajmniej niektóre z nich, a tu zostaną tylko krótko przytoczone, aby nie pominąć tego ważnego punktu w teorii wartości i edukacji Masłowa. Oprócz wymienionych, sporadycznie pojawiających się negatywnych cech osobowości i zachowania, ludzie samorealizujący się charakteryzują się kilkunastoma cechami pozytywnymi. Należy do nich sprawniejsza percepcja rzeczywistości i bardziej zadawalające relacje z nią. Jak uważa Maslow, neurotycy mają niewłaściwą percepcję, nie potrafią np. wnikliwie postrzegać i osądzać ludzi. Kolejna cecha to akceptacja siebie, innych i przyrody. Ponadto osoby samorealizujące się cechuje spontaniczność, prostota i naturalność. Potrafią koncentrować się na problemie, a nie na sobie czy innych. Posiadają dystans wobec rzeczywistości i potrzebę prywatności. Cechuje ich także autonomia, niezależność od kultury i otoczenia, wola i aktywność, przez co czasami są odbierani jako wyniosłe osoby, w jakiś sposób wywyższające się. Mają ciągłą świeżość ocen, wymykają się automatyzmom dnia codziennego, doceniają wciąż na nowo podstawowe dobrodziejstwa życia. Mają mniej lub bardziej intensywne doświadczenia mistyczne, doznania szczytowe. Mają też poczucie wspólnoty z innymi ludźmi – *Gemeinschaftsgefühl*. Ich związki interpersonalne są głębokie, mają raczej niewielu, ale za to oddanych przyjaciół i są zdolni do miłości. Cechuje ich też demokratyczna struktura charakteru. Uważają przy tym, że mogą się uczyć od każdego, kto może ich czegoś nauczyć, niezależnie od innych cech tej osoby. Potrafią rozróżnić środki i cele, dobro i zło, są silni moralnie. Mają filozoficzne, niezłośliwe poczucie humoru, ich żarty przybierają postać, która nie rani innych osób. Są twórczy, oporni wobec inkulturacji, transcendują każdą konkretną kulturę. Uczony przytoczył wybrane przykłady realnie żyjących osób, które mają, czy miały te cechy. Ideał wychowania osób samorealizujących się w postaci spójnego zbioru cech osobowości, psychiki i zachowań został skontretyzowany we wzorach osobowych żyjących kiedyś lub współcześnie ludzi<sup>51</sup>.

### **Holistyczna teoria potrzeb, motywacji i wartości**

Ludzie są motywowani podstawowymi potrzebami instynktoidalnymi i metapotrebami. Te wewnętrzne dobra motywują ludzi do nauki w celu ich osiągnięcia, a ich zaspokojenie jest koniecznym warunkiem osiągnięcia pełni człowieczeństwa<sup>52</sup>. To, że tak niewielu wspina się na szczyty samorealizacji, wynika z ograniczeń oraz patologii w zaspakajaniu potrzeb. Niejako warunki zewnętrzne i wewnętrzne stają na drodze ich urzeczywistnienia. Ponieważ potrzeby mają hierarchiczny charakter, często zaspokojenie tych podstawowych wypełnia ludzkie życie, co, pomijając nieliczne wyjątki, uniemożliwia realizację metapotrzeb.

<sup>51</sup> Tamże, s. 217–244.

<sup>52</sup> Tamże, s. 14.

Piramida potrzeb Maslowa i odpowiadających ich zaspokojeniu wartości, gdy przyjrzymy się rozmaitym artykułom, jest nie zawsze tak samo przedstawiana. Wynika to między innymi z faktu, że sam autor tworzył hierarchię potrzeb i przekształcał ją przez kilkadziesiąt lat. Ostatecznie nie chciał, aby zaproponowany porządek w hierarchii był tak „sztywny”, jak początkowo proponował.

Pierwotnie zaproponował pięć poziomów potrzeb. Pierwszy tworzyły potrzeby fizjologiczne, których zaspokojenie było niezbędne dla przżycia jednostki (i gatunku), jak potrzeba oddychania, jedzenia, picia, schronienia, ubrania, zachowania ciepła, seksu, snu. Mają one pierwszeństwo w zaspokojeniu. Drugi poziom tworzyły potrzeby związane z zapewnieniem bezpieczeństwa, jak zabezpieczenie przed żywiołami, uwolnienie się od strachu, poczucie bezpieczeństwa, funkcjonowania prawa i porządku, uzyskanie stabilności. Trzeci poziom po zaspokojeniu potrzeb fizjologicznych i bezpieczeństwa tworzą potrzeby miłości i przynależności, takie jak przyjaźni, intymności, zaufania i akceptacji, przyjmowania i obdarzania uczuciem i miłością, przynależenia do rodziny, grupy przyjaciół i grupy pracowniczej. Następnie jest poziom czwarty – szacunku, zarówno wobec siebie, i mamy tu godność, osiągnięcia, mistrzostwo, niezależność oraz – ze strony innych – reputacji, tworzony dzięki prestiżowi, statusowi społecznemu. Maslow zauważył, że u dzieci i młodzieży potrzeba szacunku lub reputacji staje się najważniejszą przed dokonywaniem prawdziwej samooceny i wypracowaniem godności własnej (co tłumaczy wiele ich negatywnych zachowań). Ostatni, piąty poziom, tworzą potrzeby samorealizacji (samoaktualizacji). Są to potrzeby realizowania potencjału osobowego, samospełnienia, szukania rozwoju osobowości i doświadczeń szczytowych. Jest to pragnienie osiągnięcia pełni potencjału ludzkiego<sup>53</sup>.

Ta teoria potrzeb jest teorią motywacyjną, osiągnięcie potrzeb niższego rzędu stwarza możliwości do osiągnięcia potrzeb wyższego rzędu<sup>54</sup>. Różnie się klasyfikuje przytoczone poziomy potrzeb. Często pierwsze cztery poziomy określa się mianem potrzeb niedoboru (potrzeby-D, od *Deficiency*), a poziom najwyższy jako potrzeby wzrastania albo potrzeby-B (Bycia, od *Being*). Potrzeby nie muszą być zaspakajane w stu procentach, aby móc zająć się następnymi, z kolejnych poziomów. Jako takie zaspokojenie potrzeb deficytowych, niedoboru motywuje do zaspokojenia kolejnego zestawu czy poziomu potrzeb, które teraz stają się najważniejsze. Jednak potrzeby wzrastania są inne niż potrzeby niedoboru, są powiązane z rozwojem osobowości. Ich najwyższym poziomem była samorealizacja, ale ostatecznie stała się samotranscendencja. Występujące problemy w zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu mogą powodować swoiste oscylowanie ludzi między poziomami, przemieszczanie się tam i z powrotem między różnymi rodzajami potrzeb. Najbardziej podstawową potrzebą jest potrzeba przetrwania, jednak, jeśli chodzi o kolejność zaspakajania

<sup>53</sup> A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2009, s. 62–79.

<sup>54</sup> Tamże, s. 79–83.

następnych potrzeb, to człowiek jako istota „wielomotywacyjna” swe zachowanie opiera na zaspokajaniu kilku, jeśli nie wszystkich potrzeb podstawowych, a kolejność ich zaspokajania jest przy tym elastyczna.

Z kolei sięgnięcie po metawartości może być blokowane przez szkołę, nauczycieli i innych wychowawców, religie i kultury oraz „zamknięte” społeczeństwa, czasami wręcz totalitarne. Myślenie (i działanie) dychotomiczne lub holistyczne również w sposób zasadniczy warunkuje powodzenie samorealizacji. Plastyczność natury ludzkiej, jej podatność na wpływy kulturowe i środowiskowe może hamować wydobywanie ludzkiego potencjału<sup>55</sup>.

Dwa późniejsze dzieła Maslowa – *Motywacja i osobowość* (kolejne wydania), a zwłaszcza *Religie, wartości i doświadczenia szczytowe* wprowadziły zmiany w pierwotnym pięciostopniowym modelu hierarchii potrzeb i motywacji. Pojawiły się potrzeby poznawcze i estetyczne oraz transcendencji. „Góra” Maslowa urosła, zachowały się pierwsze cztery poziomy, ale pojawiły się jako potrzeby wzrostu kolejne cztery: potrzeby poznawcze (wiedzy i zrozumienia, ciekawość, eksploracja, potrzeba sensu i zdolności przewidywania), potrzeby estetyczne (poszukiwanie i docenianie piękna, równowagi, formy i podobne), potrzeby samoaktualizacji (realizacja osobistego potencjału, samospełnienie, szukanie wzrostu osobowościowego i doświadczeń szczytowych) oraz na samym szczycie potrzeby transcendencji czy samotranscendencji (*Self-Transcendence*). Na tym najwyższym poziomie człowiek kieruje się wartościami wykraczającymi poza własne ego wynikłymi z doświadczeń mistycznych – głębokich doświadczeń szczytowych, podczas których następuje utrata ja lub transcendencja ja<sup>56</sup>, a także innych pogłębionych doświadczeń, jak zjednoczenie się z naturą, służba innym, oddane, choć wyzbyte fanatyzmu służenie nauce czy religii itp.<sup>57</sup> Psycholodzy i inni uczeni wciąż rozważają skutki zamieszczenia na samej górze hierarchii potrzeb potrzeby i wartości transcendencji. Bez wątpienia wpływa to na konstytuowanie się nowych teorii człowieka i powiązanych z tym teorii psychologicznych, pedagogicznych i innych, samego zaś człowieka można o wiele lepiej zrozumieć w kontekście jego potrzeb, motywacji i wartości, które realizuje w swoim życiu<sup>58</sup>.

Wartości-B zaprezentowane w pracy *Religions, Values and Peak-Experiences* można ująć i scharakteryzować następująco. Stanowią zarówno cechy Bytu czy Istnienia, jak i jego wartości. Wartości te są postrzegane jako ostateczne i dalej nierozpatrywalne, każda z nich może być definiowana w kategoriach pozostałych,

<sup>55</sup> A. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, Warszawa 2009, s. 19–20; S.A. McLeod, *Maslow's Hierarchy of Needs* (2018, May 21), <https://www.simplypsychology.org/maslow.html> (dostęp: 30.09.2022).

<sup>56</sup> A. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, Warszawa 2009, s. 232.

<sup>57</sup> S.A. McLeod, *Maslow's Hierarchy of Needs...*

<sup>58</sup> M.E. Koltko-Rivera, *Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification*, „Review of General Psychology” 2006, t. 10, nr 4, s. 313.

a ich charakterystyka jest zbieżna z charakterystyką doświadczeń szczytowych. Są zgodne w swym opisie z charakterystyką idealnej sztuki, matematyki, eksperymentów i teorii, takiej nauki i wiedzy, idealnych, nieingerujących psychoterapii, odległych celów idealnej edukacji humanistycznej, podobnie – niektórych rodzajów religii, idealnie dobrego środowiska i społeczeństwa. Zatem wartości-B Maslowa są zarówno wykazem atrybutów rzeczywistości postrzeganej w doświadczeniach szczytowych, jak i listą nieredukowalnych wewnętrznych wartości tej rzeczywistości<sup>59</sup>. Są one następujące:

„1. Prawda: szczerłość; rzeczywistość; (ogołocenie; prostota; bogactwo; esencjalność; obowiązkowość; piękno; czystość; czysta i niezafałszowana kompletność).

2. Dobro: (słuszność; celowość; powinność; sprawiedliwość; życzliwość; uczciwość); (kochamy to, jesteśmy do tego przyciągani, aprobujemy to).

3. Piękno: (prawość; forma; żywotność; prostota; bogactwo; całość; doskonałość; kompletność; wyjątkowość; uczciwość).

4. Całość: (jedność; integracja; tendencja do jedności; wzajemne powiązania; prostota; organizacja; struktura; porządek; niepodzielność; synergia; tendencje homonimiczne i integracyjne).

4a. Dychotomia-transcendencja: (akceptacja, rozstrzygnięcie, integracja lub transcendencja dychotomii, biegunowości, przeciwieństw, sprzeczności); synergia (czyli przekształcenie przeciwieństw w jedność, antagonistów we współpracujących lub wzajemnie wzmacniających się partnerów).

5. Żywotność: (proces; przeciwieństwo martwości; dynamiczność; wieczność; przepływ; samonapędzanie się; spontaniczność; samoporuszająca się energia; samokształtowanie; samoregulacja; pełne funkcjonowanie; zmiana, a jednak pozostawanie taką samą; wyrażanie siebie; nieprzemijanie).

6. Wyjątkowość: (niepowtarzalność; indywidualność; niezwykłość; nieporównywalność; własne cechy definiujące; nowość; jakość; oryginalność).

7. Perfekcja: (nic zbędnego; niczego nie brakuje; wszystko na właściwym miejscu; nie do poprawienia; bycie właściwym; słuszność; odpowiedniość; sprawiedliwość; kompletność; nic ponadto; powinność).

7a. Konieczność: (nieuchronność; to musi być właśnie w ten sposób; nie w żaden inny sposób; i dobrze, że tak jest).

8. Kompletność: (zamknięcie; ostateczność; sprawiedliwość; to jest gotowe; nie ma już więcej zmian Gestaltu; spełnienie; finis i telos; nic nie zaginęło, ani nie brakuje; całość; wypełnienie przeznaczenia; ustanie; kulminacja; konsumpcja; zamknięcie; śmierć przed odrodzeniem; zaprzestanie i zakończenie wzrostu i rozwoju; całkowita nagroda bez możliwości dalszego nagradzania; niedążenie; brak ruchu w kierunku jakiegokolwiek celu, ponieważ już się tam jest; niewskazywanie na nic poza sobą).

<sup>59</sup> A. Maslow, *Religions, Values...*, s. 91.

9. Sprawiedliwość: (uczciwość; obowiązek; stosowność; jakość architektoniczna; konieczność; nieuchronność; bezinteresowność; bezstronność).

9a. Porządek: (legalność; prawość; rytm; regularność; symetria; struktura; nic zbędnego; doskonale uporządkowane).

10. Prostota: (szczerość; obnażenie; czystość; zasadniczość; zwięzłość; elegancja [matematyczna]; abstrakcja; jednoznaczność; kręgosłup; sedno rzeczy, bezpośredniość; tylko to, co konieczne; bez ozdób, nic dodatkowego lub zbędnego).

11. Bogactwo: (całość; zróżnicowanie; złożoność; misterność; niczego nie brakuje, ani nie jest ukryte; wszystko jest; „brak szczególnego znaczenia”, tj. wszystko jest równie ważne; nic nie jest nieważne; wszystko pozostaje takim, jakim jest, bez ulepszenia, upraszczania, wyodrębniania, przedstawiania; całościowość).

12. Bez wysiłku: (łatwość; brak wysiłku, dążenia lub trudności; wdzięk; funkcjonowanie doskonale i piękne).

13. Zabawność: (zabawa; radość; rozbawienie; wesołość; humor; żywiołowość; bez wysiłku).

14. Samowystarczalność: (autonomia; niezależność; nie potrzebuje niczego poza sobą, aby być sobą; samostanowienie; transcendencja środowiska; odrębność; życie według własnych praw; tożsamość)<sup>60</sup>.

Jak napisał Maslow, te wartości należy odróżnić od postaw i emocji osób doświadczających transcendencji, zatem nie należy do nich zaliczać podziwu, miłości, adoracji, zdumienia, zaskoczenia, potęgi, radości, zachwyty, wdzięczności, ekstazy itp.<sup>61</sup>

Ludzka dążność do pokoju, jedności, stabilności, pewności w życiu, gdy religijne instytucje zawiodły, może teraz znaleźć oparcie w nauce humanistycznej, która potwierdza te wartości. Mają one charakter uniwersalny, wywodzą się głównie z doświadczeń szczytowych ludzi, jednak ich zrozumienie wymaga nowej edukacji, aby zostały potwierdzone w doświadczeniu osobistym. Definiują one człowieczeństwo w jego istocie, umożliwiają stanie się „w pełni ludzką osobą”, „kosmocentryczną”, wyzbytą egoizmu i egocentryzmu<sup>62</sup>.

## Podsumowanie – Maslowskie wartości w edukacji

Dziecko jest istotą ludzką potencjalnie i dzięki usytuowaniu oraz uczestniczeniu w życiu rodzinnym, instytucji społecznych i kulturalnych, w tym nauki, rozwija ten wrodzony potencjał. Maslow wskazywał na potrzebę stworzenia nauki, która miałaby szerszy zakres kompetencji, niż ma obecna. Ta jest neutralna wobec wartości, oddając aktywność w sprawie orzekania o nich innym, niemającemu wiedzy,

<sup>60</sup> Tamże, s. 92–94, tłum. własne.

<sup>61</sup> Tamże, s. 94.

<sup>62</sup> Tamże, s. 95–96.

ale często nienaukowe przekonania. Koncepcja obiektywności naukowej mogłaby zostać poszerzona tak, aby posiadała ona również wiedzę z doświadczeń podmiotów oraz z miłości, czy też „taoistyczną”. Model obiektywności taoistycznej oparty na fenomenologii „bezinteresownej miłości i podziwu dla Bytu innych (miłość-B)” pozwala na miłość do istot i wartości, jak prawda, w pewien określony sposób. Na przykład można kochać dziecko, nim się narodzi, a szczęście odczuwać nie z apriorycznych oczekiwań, kim się ono stanie, a raczej wiązać je z nadzieją, że zobaczymy, jakim stanie się ono człowiekiem. Jest to miłość bez narzucania wzorca rozwoju dziecku, oparta na zaufaniu, że w sposób naturalny rozwinie ono swe talenty, swój potencjał i podążanie z nim, aby go w tym wspierać. Podobnie można miłować i wspierać prawdę<sup>63</sup>.

Człowiek kształci się, zdaniem A. Masłowa, przez całe życie, nieustannie pod wpływem nauki reintegrując swoją osobowość i swoje zachowanie. Uczony zauważył, że pokolenie lat sześćdziesiątych (a zatem doby kontestacji młodzieżowej) znacznie różniło się od tego sprzed ćwierćwiecza, przekraczało w znacznie większym stopniu różnice rasowe i klasowe, kastowe czy narodowe, było wyraźnie bardziej ekologiczne i otwarte, odrzucało hipokryzję i deklaracje bez pokrycia oraz przestarzałe instytucje<sup>64</sup>.

Koncepcja edukacji A. Masłowa kładzie duży nacisk na pozaintelektualną stronę uczenia się, na emocje, uczucia, zainteresowania, wartości i charakter uczniów. Edukacja łączna (*confluent education*) w wielkim stopniu odzwierciedlająca tę koncepcję łączy aspekty afektywne i poznawcze w procesie indywidualnego i grupowego uczenia się. Podkreśla się przy tym odpowiedzialność własną za uczenie się i rozwój osobowości, rozwój poczucia własnej wartości oraz uznawania i wspierania realizacji potrzeby miłości, a nauczyciel stwarza podstawy zaistnienia środowiska otwartej klasy, z kolei grupa rówieśnicza włącza się w indywidualny proces uczenia się i wzrastania ucznia. Dzieje się to dzięki zaistnieniu szczerego forum do dyskusji i powstaniu różnych oddziaływań związanych z interakcją grupową i procesem grupowym, np. w postaci dodatkowego motywowania ucznia do wysiłku i wzrastania. Dużą rolę odgrywa tutaj gotowość i inne wartości Masłowa. Uczony był świadom mnogości ścieżek edukacji dla twórczych uczniów, co jest już starożytną prawdą o wychowaniu. Istnieje wiele metod służących do rozwiązania danego problemu, jak również realizowania swoich możliwości. Potwierdziły to badania Howarda Gardnera nad mnogością inteligencji. Jednak wgląd, intuicja i świadomość kinestetyczna zdają się być przyrodzone wszystkim ludziom, leżąc u podstawy ludzkiego potencjału. Rolą społeczeństwa i nauczycieli-wychowawców jest wspieranie autonomicznych i niepowtarzalnych osób samorealizujących się, do czego może posłużyć tworzona pod koniec życia przez uczonego psychologia

<sup>63</sup> A. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, Warszawa 2009, s. 31.

<sup>64</sup> Tenże, *Humanistic education vs. professional education: Further Comments*, “New Directions in Teaching” 1970, nr 2, s. 3–10.

transpersonalna, ale też edukacja transpersonalna. Ta, przez nawiązanie do doświadczeń transpersonalnych, które wzmacniają samoakceptację, jak również pozwalają wykraczać poza granice własnego Ja, oznacza kształcenie całej osoby, wskazuje na potrzebę sięgania i odwoływania się do tego, co wciąż w człowieku jest tajemnicze, na wartość znalezienia się w podróży, podczas której następują osobiste transformacje. Dzięki wglądowi w samego siebie wspieranemu przez szkoły i uzyskanej w ten sposób wiedzy ludzie są zdolni ukształtować swój system wartości, który ma charakter humanistyczny i uniwersalny<sup>65</sup>.

Znamienne jest, że dwaj główni twórcy psychologii i pedagogiki humanistycznej w Europie i Stanach Zjednoczonych, E. Spranger i A. Maslow, w tak wielkim stopniu odwoływali się do filozofii i działań wychowawczych Sokratesa. Uwzględnili jego rozumienie cnoty o charakterze uniwersalnym, bezpośrednio powiązanej z wiedzą, dobrem, sprawiedliwością, odwagą, panowaniem nad sobą, ale też metody oddziaływań wychowawczych, elenktyczną i majeutyczną, z wyeksponowaniem rangi stosowania opowieści moralnych i dialogu, które ostatecznie mają prowadzić do pożytku i szczęścia ludzi i społeczeństw<sup>66</sup>.

A. Maslow organizował dla studentów zajęcia warsztatowe w celu poznania przez nich wartości-B<sup>67</sup>. Warto w tym miejscu przytoczyć inny przykład zastosowania w praktyce edukacyjnej teorii wartości Maslowa. Chodzi tu o starania wspomnianego już F.G. Goble'a w zakresie wdrażania uczniów w szkołach amerykańskich do wartości wskazywanych przez A. Maslowa. Sam F.G. Goble był przekonany o wielkiej randze rozwoju charakteru u uczniów i edukacji do wartości. Stwierdził, że wielu współczesnych rodziców zazwyczaj nie posiada i nie przekazuje pozytywnych postaw i wartości, które są niezbędne w edukacji ich dzieci, aby mogły się one właściwie rozwijać. Dzieje się tak często z powodu braku czasu i rozbitcia rodziny. Działacz edukacyjny stworzył w 1963 r. organizację non-profit Jefferson Center for Character Education, która od 1970 r. zaczęła masowo udostępniać szkołom program rozwoju charakteru, który wdrażany na krajową skalę miał przeciwdziałać degradacji moralnej młodych ludzi niszczącej jednostki, rodziny i całe społeczeństwa. Centrum powoływało się na dane naukowe, według których w XX w. prawie do zera spadła liczba lektur powiązanych z rozwojem moralnym człowieka.

Jego program rozwoju charakteru ludzkiego trafił do szkół amerykańskich jako materiały dla nauczycieli, które zawierały historie i dyskusje potrzebne do organizowania przez 15 do 20 minut dziennie, trzy do pięciu razy w tygodniu zajęć z dziećmi i młodzieżą mających na celu nauczanie piętnastu podstawowych wartości. Te wartości, wspólne dla głównych religii i kultur świata, to odwaga,

<sup>65</sup> Tenże, *Motywacja i osobowość...*, Warszawa 2009, s. 364–365.

<sup>66</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, wyd. 5, Warszawa 1959, s. 91–97; E. Spranger, *Pädagogische Perspektiven...*, s. 126–128.

<sup>67</sup> P. Zieliński, *Koncepcja edukacji...*, s. 62.

własne zdanie czy zapatrywanie, życzliwość, uczciwość, honor, sprawiedliwość, odpowiedzialność, szacunek dla siebie i inne wartości wskazywane przez Maslowa. Zastosowanie programu Jeffersona przyniosło bardzo wymierne skutki, np. wandalizm w jednej z monitorowanych szkół spadł o ponad 80%, a w innej nawet do zera. Potrzeba moralnego rozwoju dzieci i młodzieży oraz poprawa w tym zakresie przez stosowanie konkretnych strategii jest treścią książki F.G. Goble'a *The Case for Character Education* i licznych wykładów<sup>68</sup>.

Wpływ A. Maslowa sięga poza edukację. Jego odkrycia są wykorzystywane i oddziałują nie tylko na psychologię i pedagogikę humanistyczną i transpersonalną, ale też na dziedziny pracy i zarządzania, zdrowia (psychicznego) i rozwoju osobowości (ruch potencjału ludzkiego, spuścizna Esalen), na psychologię kobiet, na idee społeczeństwa synergicznego i na jeszcze inne obszary ludzkiej aktywności<sup>69</sup>. W przekonaniu Maslowa humanistyczne podejście w edukacji pozwala rozwinąć się ludziom samostereownym, o zrównoważonej samoocenie i wewnętrznym poczuciu zawiadywania życiem, którzy aktywnie zmieniają swoje społeczeństwo. Maslow miał nadzieję, że jego teoria wartości spowoduje istotne zmiany dotyczące hierarchii wartości i umieszczenia na jej szczycie wyższych wartości duchowych w filozofii i praktyce wychowania.

Abrahama Maslowa uważa się czasem za wizjonera. Jego wizja edukacji holistycznej to pragnienie urzeczywistnienia w przyszłości, choćby za sto lat, lepszego społeczeństwa, które funkcjonuje na poziomie uznawania i realizowania wyższych wartości, wartości-B, dzięki pracy ludzi samorealizujących się. Przypomina to utopijny model społeczeństwa rewidującego swe potrzeby materialne i zarazem społeczeństwa duchowego wzrostu zaproponowany w latach siedemdziesiątych zeszłego stulecia przez Instytut GAMMA z Montrealu. Również Immanuel Kant wyraził w drugiej połowie osiemnastego wieku, prowadząc swoje wykłady uniwersyteckie z pedagogiki, bardzo podobne życzenie, które miało się zrealizować za dwieście lat. Edukacja miała dźwignąć społeczeństwa ludzkie na wyższy poziom, umożliwić życie bez wojen, w świecie szanującym wolność i godność jednostek. Tak jednak się nie stało. Uczy to realistycznego patrzenia na moc sprawczą edukacji. Byłoby dobrze, żeby w bliższej i dalszej przyszłości wciąż utrzymywały się w świadomości społecznej wartości edukacji humanistycznej. To bardziej odzwierciedla myślenie Wilhelma H.L. Diltheya i Marii Janion, którzy chcieli, aby udało się zachować i przekazać przez mroczne stulecia w sposób nieprzerwany, ciągły prawdziwe wartości humanistyczne bez zniekształcenia ich w dogmaty. Oczywiście wizja społeczeństwa duchowego wzrostu jest dla pedagoga-humanisty bardzo pociągającym celem i marzeniem, którego nie sposób się wyrzec.

<sup>68</sup> M. Oliver, *Frank G. Goble; Developer of Character Education*, "Los Angeles Times" 2000, 25 Feb., <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2000-feb-25-mn-2487-story.html> (dostęp: 2.08.2023).

<sup>69</sup> R. Cox, *Posłowie. Bogaty plon Abrahama Maslowa* [w:] M. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, Warszawa 2009, s. 365–375.

## Bibliografia

- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Cox R., *Posłowie. Bogaty plon Abrahama Masłowa* [w:] M. Masłowa, *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radzicki, wyd. 2, Warszawa 2009.
- Gable F.G., *The Third Force. The Psychology of Abraham Maslow*, New York 1971.
- Koltko-Rivera M.E., *Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification*, "Review of General Psychology" 2006, t. 10, nr 4.
- Maciuszek J., *Człowiek i problemy wychowania w koncepcji Abrahama Masłowa*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1992, nr 141.
- Maslow A.H., *Humanistic education vs. professional education: Further Comments*, "New Directions in Teaching" 1970, nr 2.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Warszawa 1990.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radzicki, wyd. 2, Warszawa 2009.
- Maslow A., *Peak Experiences in Education and Art*, "Theory Into Practice" 1971, t. 10, nr 3.
- Maslow A., *Religions, Values, and Peak-Experiences*, wyd. 3, New York 1971.
- Maslow A.H., *The Farther Reaches of Human Nature*, New York 1971.
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, Warszawa 1986.
- McLeod S.A., *Maslow's Hierarchy of Needs* (2018, May 21), <https://www.simplypsychology.org/maslow.html> (dostęp: 30.09.2022).
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994.
- Nowak M., *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1993, t. 21, z. 2.
- Oliver M., *Frank G. Goble; Developer of Character Education*, "Los Angeles Times" 2000, 25 Feb., <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2000-feb-25-mn-2487-story.html> (dostęp: 2.08.2023).
- Piasecka M., *Edukacyjne przestrzenie doświadczania mądrości* [w:] *Epistemologia a praktyka edukacyjna. Podstawy edukacji*, red. A. Goffron, M. Piasecka, Częstochowa 2008.
- Rogers C.R., *Sposób bycia*, Poznań 2002.
- Spranger E., *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*, wyd. 8, Heidelberg 1964.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, wyd. 5, Warszawa 1959.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 poszerzone, Kielce 1998.
- Zieliński P., *Aspekty pedagogiczne Sutry Lotosu*, Częstochowa 2021.
- Zieliński P., *Koncepcja edukacji Abrahama Masłowa*, „Studia z Teorii Wychowania” 2022, nr 4.