

VEDA O ČLOVEKU

Rogers dosiahol medzinárodné uznanie za vedecký výskum psychoterapie, napísal a zostavil dve dôležité knihy o svojich výskumných metódach a výsledkoch (Rogers a Dymond, 1954; Rogers a kol., 1967). Potom, v druhej polovici kariéry, začal vyslovovať pochybnosti o niektorých základných predpokladoch vedeckej paradigmy, ktorá mu priniesla toľko uznania.

Jeho záujem o predpoklady „rastúcich vied o správaní“ nadobudol dve formy. Prvou bol sociálny a politický kontext, v ktorom vedy o správaní operujú. V roku 1956 jeho svetoznáme sympóziu s B.F. Skinnerom, vedúcou vedeckou postavou behaviorálnej školy v psychológii, určilo východiská debaty na ďalšie desaťročia. Skinner presvedčivo argumentoval za inteligentné a nádejné využitie teórie posilňovania pri smerovaní individuálneho a spoločenského vývinu. Skinner tvrdil, že sloboda a voľba sú púhymi ilúziami; to sú len naše predošlé posilnenia, ktoré determinujú naše súčasné správanie. Rogers, s rovnakou výrečnosťou, argumentoval, že sloboda a voľba nie sú iluzórne, ale skutočné fenomény. Veda, ktorá dehumanizuje jednotlivca a pokúša sa kontrolovať ľudský vývin iba vonkajším posilňovaním, vydláždzuje cestu diktátorom a despotom. Títo nevyhnutne zavedú spoločnosť k totalitarizmu a orwellovskej budúcnosti.

Prvé stretnutie týchto vedúcich postáv behavioristického a humanistického modelu psychológie pritiahlo širokú pozornosť v pomáhajúcich profesiách. Rogers a Skinner pokračovali vo výmene názorov na dvoch menej známych stretnutiach v ďalšom desaťročí. Ich tretí a najdlhší dialóg je v publikácii, ktorá sprevádza túto knihu - *Carl Rogers: Dialógy* (Kirschenbaum a Hendersonová, ed., 1989).

Rogers sa, spolu so záujmom o súčasné a budúce spoločenské využitie psychológie a vied o správaní, začal čoraz viac zaujímať o filozofické a metodologické predpoklady vied o správaní. Poznatky o ľudskom raste a vývine, o ľudských vzťahoch, behaviorálnej zmene a kontrole narastajú veľmi rýchlo. Preto veril, že je dôležité znovu preskúmať mnohé vedecké predpoklady týchto oblastí. Kládol otázky, či sa majú vedecké výskumné metódy „tvrdej vedy“ považovať za jediný validný vedecký model a či sa majú automaticky aplikovať na vedy o správaní.

Aby tento smer myslenia pohli ďalej, spolu s Williamom Coulsonom, kolegom z Inštitútu západných vied o správaní (Western Behavioral Sciences Institute), naplánovali malú konferenciu. Pozvali významných bádateľov, aby preskúmali základy vied o správaní. Uskutočnila sa v La Jolla v roku 1966. Michael Polanyi, Jacob Bronowski, Jonas Salk a ďalší vynikajúci vedci a akademici z mnohých krajín predniesli referáty a zúčastnili sa diskusií, ktoré sa neskôr publikovali v knihe *Človek a veda o človeku (Man and the Science of Man, Coulson and Rogers, 1968)*. „Niektoré myšlienky týkajúce sa súčasných predpokladov vied o správaní“ bol Rogersov otvárací referát na konferencii.

Rogers vyslovil názor, že vedy o správaní by mali začať hľadať cesty vedeckého výskumu, vhodnejšie pre humanistickú psychológiu, než striktný, logicko-pozitivistický, experimentálny prístup, o ktorom sa typicky rozmýšľa ako o „vedeckej metóde“. Sám už vtedy prekonal bod, kedy si želal byť osobne angažovaným v aktívnom výskume. To nebolo typické pre iné štádiá jeho kariéry, aby sa zasadzoval za aktivitu, v ktorej sám nebol angažovaný. Neustále však povzbudzoval a podporoval iných pri hľadaní nových ciest vedeckého výskumu. Stále však hovoril a písal o tejto téme. Videl prichádzať novú vlnu vedeckej aktivity vo vedách o správaní. Veril, že je počiatkom nového pohybu v hnutí, ktorého bol súčasťou pred jednou generáciou. Rogers, v štúdiu „Smerom k humánnejšej vede o človeku“, ktorú napísal dva roky pred svojou smrťou, opisuje mnohé „nové a humánne výskumy“. Považuje ich za dôležitý nový vývin v tejto oblasti.

Zostáva nám len vyčkať, či tento zjavne narastajúci záujem o „humánnejšiu vedu“ je len dočasným fenoménom, alebo ako sa Rogers domnieval, ide o úsvit nového veku vied o správaní.

17. NIEKTORÉ MYŠLIENKY TÝKAJÚCE SA SÚČASNÝCH PREDPOKLADOV VIED O SPRÁVANÍ

ÚVOD

Moje práce, týkajúce sa praxe, teórie a výskumu v oblasti medziľudských vzťahov, sa vďaka okolnostiam, ktoré sa mi zdajú byť podivuhodné, ukázali ako významné v tak odlišných oblastiach, akými sú vzdelávanie, psychoterapia, rozvoj exekutívy, pastorálna psychológia, teória osobnosti a výcvik senzitivity. Práve preto sú na mňa kladené požiadavky zo všetkých týchto oblastí. Už teraz cítim, že moje práce siahajú príliš naširoko a nehlboko. Akým právom sa potom zaujímam o filozofiu vied o správaní? Prečo by som mal práve ja iniciovať konferenciu, ako je táto? Som iba obyčajným diletantom v každej oblasti? Môžem vás ubezpečiť, že si kladiem tieto otázky natoľko vážne, akoby ste mi ich mohli položiť vy.

Začal som sa zaujímať o filozofické predpoklady vied o správaní, pretože mám veľké starosti o to, čo sa deje v mojej vlastnej vede: v psychológii. Dúfam, že môj príspevok objasní povahu mojich starostí.

VEDA O SPRÁVANÍ AKO ZÁKLADNÉ VÝCHODISKO

Psychológia a ďalšie vedy o správaní bezpochyby nadobúdajú na význame. Verejnosť ich čoraz viac akceptuje a uznáva. Vedy¹ o správaní sú teraz súčasťou nádejí moderného sveta. Psychológ stojí vo Washingtone na čele dôležitej komisie zaoberajúcej sa medzinárodnými napätiami. Psychológ viedol obrovské Oddelenie zdravotníctva, vzdelávania a sociálnej starostlivosti. Vedúci skupín senzitivity a mnohí ďalší profesionáli a konzultanti, ktorí budujú svoju prácu na vedách o správaní, pracujú v priemysle. Programované učenie hrá vo vzdelávaní stále väčšiu úlohu. Jednotlivci, alebo skupiny ľudí, sa pri hľadaní pomoci v osobnom živote obracajú na psychoterapiu. Vedy o správaní, a ich aplikácie, hrajú rolu, ktorá bola neznáma v histórii ľudského rodu. Slúžia pritom mnohým dôležitým a hodnotným funkciám.

Vedy o správaní však tvoria aj jedného zo strašiakov moderného sveta. Skinnerov *Valden dva (Walden Two)* je najčestnejšie a najotvorenejšie zhodnotenie toho, čo by súčasné trendy vo vedách o správaní znamenali, ak by sa aplikovali na spoločenský svet. Vyvolal a vyvoláva hodne pozornosti naplnenej obavami. Možnosť kontroly ľudského správania poznatkami získanými z vied o správaní, stále viac zaujíma veľké skupiny ľudí. Považuje sa za reálnu hrozbu. Začína byť jasné, že psychológiu, ako fyziku, možno využiť na obohatenie alebo zničenie našich životov.

Pretože vedy o správaní sú dobrodením spoločnosti; pretože sa vyvíjame na rešpektovanú oblasť vedy; pretože sme obávanou hrozbou pre našu kultúru; pretože sme skupinou rýchle sa rozvíjajúcich disciplín, azda preto je vhodná doba na zváženie niektorých našich základov. Snáď nastala vhodná doba pokúsiť sa preskúmať najzákladnejšiu možnú úroveň predpokladov, na ktorých stojí celá naša oblasť práce, a ich vzťahy k životu a žitiu. Azda dokážeme anticipovať niektoré problémy, ktoré v blízkej budúcnosti očakávajú nás a našu kultúru tým, že si položíme niektoré hlbšie otázky: Ako poznávame? Čo je „pravda“? Aké sú identifikujúce charakteristiky vedca? Čo je veda? Aká je špeciálna povaha vied o správaní?

Dobre si uvedomujem svoj nedostatok kvalifikácie pre tak závažné skúmanie. Som terapeut, študent medziľudských vzťahov a nie filozof vedy.

POLEMIKA, KTORÁ PREBIEHA VO MNE

Diskutujem sám so sebou. Stáva sa mi to s mnohými témami, ktoré považujem za dôležité. Domnievam sa, že môžem prispieť k vedám o správaní len tak, ak sa najhlbšie konflikty tejto oblasti odohrávajú vo mne rovnakým spôsobom, ako v aréne profesionálneho a vedeckého života. Verím, že aj naše najabstraktnejšie a najfilozofickejšie názory vyrastajú zo silne osobného základu. Preto by som vám chcel povedať niečo o napätiach, ktoré cítim v sebe - napätiach, ktoré ma prinútili obrátiť sa k jednoduchým ale základným otázkam, ktoré som práve sformuloval.

Najprv mi dovoľte hovoriť o sebe ako vedcovi. Milujem precíznosť a eleganciu vedy. Jednoduchý zákon páky: váha krát vzdialenosť od otočného bodu páky na jednom konci sa rovná váhe krát vzdialenosť k otočnému bodu páky na druhom konci, to ma fascinuje. Celá táto otázka rovnováhy a účinku páky ma tak upútali, že s láskou

¹ In: Coulson, W. and Rogers, C.R. (Eds.), *Man and the Science of Man*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1968, 55

staviam veľké pohyblivé zariadenia, ktoré svojím pohybom a rovnovážnosťou vyjadrujú niečo z krásy zákona páky. Dokážem sa stratiť v úvahách a rozjímaní nad touto eleganciou.

Rád vytváram hypotézy a rád ich testujem voči tvrdej realite. Nemám rád konfúzne, osobné a emocionálne výroky, ktoré sa vydávajú za všeobecne platné pravdy. A to aj v prípade, ak ich rešpektujem ako sebauvednenie človeka. Som fascinovaný ak cítim, že som blízko k pochopeniu niektorého prírodného princípu. K pochopeniu, ktoré poskytuje príležitosť na kontrolu prírodných dejov, ak sa zladíme s objavenými princípmi. (To, samozrejme znamená čo najväčšie priblíženie ku *kontrole* prírody. Nikdy ju však nemôžeme kontrolovať v arbitrárnom zmysle. Jednoducho sa len snažíme zladit' sa s podkladovými princípmi.)

Verím, že psychologická veda bude objavovať zákonité usporiadanie, ktoré jestvuje v ľudskom správaní a zážitkoch - v medzil'udských vzťahoch, v učení, vo vnímaní, v zážitkoch, ktoré sú popreté uvedomeniu a v ďalších psychologických dejoch. Ako psychológ vždy hľadám invariantný vzťah, výrok, že X vždy predchádza Y, alebo je s ním vo vysoko pravdepodobnom vzťahu. Som si istý, že ak tieto vzťahy jestvujú a sú poznateľné, poskytnú nám hlbšie pochopenie psychologických dejov.

Pokúšam sa povedať, že hlboko v sebe mám zmysel pre vedu - pre ten relatívne nový výtvar ľudskej histórie, pomocou ktorého sme čiastočne porozumeli desivej usporiadanosť nášho fyzikálneho a psychologického univerza. Preto si vážim koncepty, ktoré tvoria základ vied o správaní. Záujem o pozorovateľné správanie, narábanie so všetkými premennými operacionálnymi pojmami, adekvátne testovanie hypotéz, využívanie stále sofistikovanejších plánov a štatistiky, to všetko má pre mňa význam. Stále sa pokúšam o to, aby môj vlastný výskum sa vykonával precízne, s adekvátnou kontrolou, sofistikovaným výskumným plánom a štatistickou metodológiou tak, aby zistenia neboli spochybniteľné. Uvádzam všetky tieto osobné postoje preto, že určite som vedec.

Ale som aj terapeut, človek, ktorý hlboko žije v ľudských vzťahoch. Z toho vyvstávajú iné hodnoty a názory, ktoré majú pre mňa rovnako hlboký význam.

Cením si človeka. Zo všetkých neuveriteľných foriem života a neživota, ktoré jestvujú vo vesmíre, má ľudská bytosť podľa mňa najvzrušujúcejší potenciál, najväčšie možnosti expandujúceho vývinu, najbohatšie kapacity sebauvedňovaného žitia. Nevieam ako dokázať, že jednotlivca si máme najviac cenit'. Môžem len povedať, že moje skúsenosti ma k tomu vedú.

Uvedomujem si, že sú možné aj iné názory. Na prvé miesto možno klásť spoločnosť a jednotlivcovi prisúdiť len sekundárnu hodnotu. Iba jednotlivec je však schopný si uvedomovať. Alternatívne akcie, čo sa týka ich obohacujúcich alebo deštruktívnych dôsledkov, môže hlboko a vedome testovať len jednotlivec. Celá história ľudského rodu, podľa mňa, vykazuje stále rastúci význam a cenu každého jednotlivca. Nielenže vnímam tento trend, ale sa s ním aj zhodujem.

Preto mám výhrady voči procesu depersonalizácie a dehumanizácie jednotlivca v našej kultúre. Lutujem, že vedy o správaní, podľa mňa, presadzujú a posilňujú tento trend. Robí mi starosti, ak všímavý pozorovateľ, akým je Clifton Fadiman, hovorí o novinách, že „tento stroj (noviny) ... sprostredkováva medzi Technologickým človekom (ktorého sme mdlým predchodcom) a Technologickým poriadkom, v ktorom azda budeme Vypočítateľným faktorom“ (*Holiday*, 1963). Neteším sa na to, že by som nebol ničím viac, iba vypočítateľným faktorom takéhoto poriadku. Mnohé moderné trendy naznačujú, že smerujeme k svetu, v ktorom človek bude iba napodmieňovaným mravcom v gigantickom mravenisku. Takáto vyhliadka ma neláka.

Začal som si vysoko vážit' osobné, subjektívne voľby. Moje zážitky v psychoterapii ma utvrdzujú v tom, že takéto voľby sú vysoko významné. Najmä, ak ich jednotlivec, ktorý si uvedomuje čo sa v ňom odohráva a ktorý si uvedomuje aj svoje osobné prostredie, urobí otvorene. Myslím na zmäteného psychotického muža, dlhé roky hospitalizovaného, ktorého obrat k zlepšeniu predpovedalo jeho zahuhňanie: „Nevieam, čo urobím, ale ja to urobím“. Skrátka verím, že pojmy, ako *osobná sloboda*, *voľba*, *účel*, či *cieľ*, majú hlboký zmysel. Nemôžem súhlasiť s tým, že vedy o človeku urobili z týchto pojmov, ale aj zo samotného konceptu zmyslu, bezzmyselnú vec.

Pokúsil som sa objasniť tento neustály dialóg vo mne samom. Chcel som ukázať, že stojím v oboch táboroch: vo svete precízneho, tvrdého vedca; a vo svete citlivého, subjektívneho človeka. Dúfam, že to umožní lepšie porozumieť myšlienkam, ktoré by som rád vyslovil. Pokúšam sa nimi zodpovedať naivné otázky, ktoré som na počiatku položil.

AKO POZNÁVAME?

V posledných rokoch som sa, za pomoci kolegov a študentov, pokúšal hlbšie premýšľať a skúmať viaceré témy. Dovoľte mi obrátiť sa najprv k otázke „Ako poznávame?“. Ak sa prvýkrát stretne s touto otázkou, zide nám na um mašinéria vedy, ktorá na nás robí veľký dojem. Čím viac si kladieme túto otázku, tým viac sme nútení si uvedomiť, že pri poslednej analýze spočíva poznanie na subjektívnom: Ja *prežívam*; v tomto prežívaní ja

jestvujem; v takomto jestvovaní, ja *poznávam* a „pocitujem istotu“. Všetko poznanie, aj všetko vedecké poznanie, je obrovskou prevrátenou pyramídou, ktorá spočíva na tomto tenkom, osobnom, subjektívnom základe.

Ak to považujete za neoprávnené podkopanie solídnosti nášho poznania, rád by som dodal, že aj taký moderný filozof vedy, akým je Michael Polanyi, podporuje tento názor. Domnievam sa, že nie je príliš odvážnym povedať, že poznávanie, aj v najtvrdšej vede, je riskantným, neistým, subjektívnym skokom. Aj v prípade, že tento skok je čo „najobjektívnejší“. Nikomu neposlúžime, ak sa budeme tváriť, že tomu tak nie je. Naopak, môžeme sa pozerat' s bážňou na vedecké, filozofické a umelecké výkony, ktoré bol človek schopný vybudovať na tejto veľmi vratkej základni osobných skúseností. Dobře to potvrdzuje základnú dôveryhodnosť jeho fungovania.

Vzdat' sa istoty poznania, ktorá sa zvykovo spája s vedou, je ťažké. Azda by sme si mali uvedomiť, že výroky, ktoré som povedal, kladú dôraz na vedu ako *proces* a nie ako výsledok. Verím, že už máme dostatok dôkazov, potvrdzujúcich, že v mnohých aspektoch kultúry, do čoho patrí aj veda, smerujeme k procesovej koncepcii všetkých aspektov života a života. Vyučovať vedu na strednej škole môžeme uskutočňovaním konkrétnych výskumov. Vtedy sa snažíme facilitovať porozumenie vede ako subjektívne orientovanému *procesu*. Zdá sa mi, že naša istota spočíva v tomto procese; nie vo vedeckých výsledkoch, ktoré môžu byť v ktorúkoľvek hodinu zmenené.

Jeden z najlepších výrokov o charaktere poznania, a aj o pravom vedcovi, nevyslovil filozof vedy, ale choreografka. Agnes de Mille povedala o nadobúdaní poznania toto:

Vo chvíli, keď človek pozná ako, začína trochu zomierať. Život je bytie v neistote, v nepoznaní čo bude nasledovať a aké to bude. A umelec predovšetkým nikdy úplne nevie. Háda a môže sa myliť. Ale ako potom človek vie, s kým sa spriatelíť, koho si zobrať? Človek nemôže kráčať životom štvornožky. Skáče do tmy. Preto tvorivé techniky redukujú seba na spoznanie a *spriatelenie sa* so svojím self. „Kto som?“, pýta sa umelec a venuje celú svoju kariéru zodpovedaniu tejto otázky.

Máme jeden kľúč: čo ním hýbe, je jeho. Čo ho baví, čoho sa obáva alebo čo ho teší, sa stáva prostredníctvom cnosti jeho emocionálnej účasti časťou jeho osobnosti a histórie. Naopak, čo ním nehýbe, do čoho sa neponára, čo mu neprináša radosť, to môže považovať za falošné. Umelec kráča chybnou cestou vo chvíli, kedy sa začína pretvarovať. Niekedy je ale ťažké akceptovať pravdu. Musí sa naučiť, kto v skutočnosti je, nie kým by chcel byť, alebo kým by bolo výhodné či prospešné byť. (1958)

Paralela so skutočným vedeckým myslením je hlboká. Vedec, podobne ako umelec, dôveruje sebe a svojmu prežívaniu. Alebo ako to šarmantne povedala ona, „spriateľuje sa“ so sebou, pri hľadaní vnemov pravdy, ktoré sú jeho, ktoré skutočne patria *jemu*, ktoré utvárajú základňu pre subjektívny skok. Tento proces nádherne ilustruje sám Dr.B.F. Skinner, vo svojej subjektívnej výpovedi procese stávania sa vedcom. Jeho príbeh je ozdobovaný výroky, ako: „Toto bola, samozrejme, vec, na ktorú som sa tešil“; „Lahko si dokážem spomenúť na vzrušenie z...“; „Samozrejme, že som pracoval na základnom predpoklade“ (1961). Tieto výroky svedčia o intuitívnej dôvere, ktorú má vo vlastné prežívanie. Poukazujú na skutočnosť, že práve tieto zážitky ním subjektívne hýbali a viedli jeho vedecké kroky.

ČO JE VEDA?

Prejdime od týchto poznámok o osobnom procese poznávania k širšej koncepcii vedy ako celku. Ako hľadáme pravdu? Ako objavujeme nové, alebo zovšeobecnené poznanie? Čo to znamená byť vedcom? Aká je esencia vedy? Rád by som vyslovil niekoľko tvrdení, ako základ pre diskusiu.

Ak si prajem byť vedcom, najprv by som sa mal ponoriť do fenoménu určitej oblasti, o ktorú sa zaujímam. Čím hlbšie sa do nej ponorím, čím dlhšie to trvá, čím viac milujem a cením si celú oblasť, čím som viac otvorený všetkým jemnostiam môjho prežívania, tým pravdepodobnejšie objavím nové poznatky. Znamená to tolerantnosť pre viacznačnosť a protirečivosť, odpor voči potrebe niečo uzatvárať, váženie si nespútanej zvedavosti. Znamená to nasávať zážitky ako špongia tak, že sú prevzaté komplexne a môj totálny organizmus sa slobodne zúčastňuje prežívania fenoménu; nie je to iba moja vedomá myseľ.

OBJAVENIE SA POCITU SCHÉMY

Z ponorenia sa do fenoménu „zídu na um“ určité veci. Môže sa začať zjavovať určitý pocit schémy, rytmu alebo vzťahu. Z toho, čo som čítal o histórii vedy je zrejme, že tento pocit schémy je potrebné živiť. Bez ohľadu na to, ako absurdný sa môže zdať vedomému mysleniu. Musím si uvedomiť, že moje vedomé myslenie je plné zafixovaných konštruktov, ktoré môžu interferovať s vnímaním danej schémy. Zdá sa, že objaviteľ poznania cíti dôveru vo *všetky* cesty poznávania: nevedomé, intuitívne a vedomé.

Práve tento intuitívny pocit schémy je v pravej vede nadovšetko dôležitý. Ak dokážem dať bokom rigidné prekonceptie, ak dokážem na chvíľu zabudnúť na „pravdu“, alebo na jasný, už známy konštrukt, potom môže táto schéma, jasnejším lúčom svetla, preniknúť na povrch. Uvediem vynikajúce slová, vyjadrujúce postoj, ktorý

opisujem. „Mali by ste všetko nechať plynúť, plynúť každú vašu myšlienku, vymazať vašu myseľ tak, aby bola čistá, čerstvá, nevinná, novozrozená a citlivá ako nevyvolaný film. Tak môžete nabrat' do seba dojmy okolo vás. Tak môžete nechať vstúpiť do vás všetko, čo prichádza. To je ťarchavá prázdnota, oplodnený stav ne-mysle. Toto je ne-prekonceptia, počiatok objavu“ (1960). To určite mohol napísať vedec. V skutočnosti je to výrok talentovaného tvorca dokumentárnych filmov, Francisa Flahertyho.

Veľkí vedci - muži, ako Kepler, Einstein a ďalší - sa naučili dôverovať tomuto intuitívnemu pociťovaniu. Môže byť úplne chybné a pritom fundamentálne správne. Usmieval som sa nad domorodcami v Karibiku, ktorí sadia zno iba počas nového mesiaca, keď „je mesiac správny“. Všetci „vieme“, že mesiac pravdepodobne neovplyvňuje zno, ktoré sadieme do zeme. Domorodec koná na základe absurdnej hypotézy. A teraz, storočia potom, čo domorodci sformulovali svoje pravidlo, vedci na svoje prekvapenie zistili, že zrážky, nasledujúce týždeň po novom mesiaci sú značne väčšie, než zrážky počas ostatných častí mesačného cyklu. A to na celom svete. Inými slovami povedané, hypotéza, že mesiac ovplyvňuje semeno je natoľko chybná, nakoľko si to myslíme naším superiorným myslením. Ale pociťovanie schémy domorodcami, ktorí sú celý život ponorení do rastu obilia, bolo správne! Je to v súlade s mojim názorom, že ľudský organizmus, ak operuje slobodne a nedefenzívne, je najlepším jestvujúcim vedeckým nástrojom. Je schopný pociťovať schémy dávno predtým, než ich dokáže vedome sformulovať.

Bronowski považuje tieto schémy alebo rytmy za „skryté podobnosti“; to znamená, že ich považuje za podobnosti medzi dvomi objektmi alebo udalosťami, ktoré sa na povrchu zdajú byť úplne bez vzťahu. Hovorí:

Celá veda je hľadaním jednoty v skrytých podobnostiach. ... vedec hľadá usporiadanosť v javoch prírody tak, že skúma takéto podobnosti, pretože usporiadanosť sa neprejavuje sama zo seba; ak je možné vôbec povedať, že tam je, nedá sa jednoducho uvidieť. Nijako nemožno na ňu ukázať prstom, alebo odfotografovať ju; usporiadanosť musí byť objavená a v ešte hlbšom zmysle musí byť vytvorená. Čo vidíme tak ako to vidíme, je púha neusporiadanosť. ... Znovuutvárame prírodu aktom objavovania v básni alebo teoréme. (1956, s.23-24, 32)

Naša veda musí narábať s pozorovateľnými vecami - pohybom ihly na polygrafe, značkou na papieri, emitovaným zvukom, pohybom údu - a preto predpokladáme, že schéma, ktorú pocítíme, musí mať tiež do činenia s pozorovateľnými vecami. To je, podľa mňa, jeden z veľkých omylov dnešných vied o správaní. Práve v tomto je slobodne fungujúci ľudský organizmus ohraničovaný vo svojom operovaní. Povoľujú sa mu iba skreslené vnemy. Zdá sa mi, že ak sa schéma pociťuje, musí sa vnímať sebe *vlastným* spôsobom; bez ohľadu na to, či je tento spôsob vnútorný, nepopísateľný, subjektívny a neviditeľný; alebo či je vonkajší, hmatateľný a viditeľný.

Ak si vytvorím pocit schémy týkajúcej sa vnemov a vízií jednotlivcov, ktorí požili drogu LSD, potom môj prvý vnem tejto schémy môže byť zachytený v pojmoch vízií a halucinácií (ktoré nemôže vidieť žiaden pozorovateľ). Nie v pojmoch emitovaných slov, slz, stonov a křčov týchto ľudí. Nemusíme sa obávať vnímať schému v pojmoch, ktoré sú pre ňu prirodzené. Neskôr, pri testovaní hypotéz, môžeme limitovať seba na pozorovateľné prvky, ale to už je iná vec.

Tento bod o schéme môžem zosumarizovať. Uvedomil som si, že celá veda je založená na poznávaní - obyčajne prelogickom, intuitívnom, obsahujúcom všetky kapacity organizmu - nejasne pociťovaného geštaltu: skrytej skutočnosti. Tento geštalt, alebo táto schéma dáva zmysel nespojeným fenoménom. Čím viac je toto totálne poznanie schémy oslobodené od kultúrnych hodnôt a od minulých vedeckých hodnôt, tým pravdepodobnejšie bude adekvátne. Čím viac je založené na všetkých vnemových dráhach, na nevedomej intuícii a rovnako aj na vedomých vhladoch, tým pravdepodobnejšie bude adekvátne. Považujem toto pociťovanie schémy vzťahu za srdce všetkej pravdivej vedy.

CHARAKTERISTIKY PLODNEJ SCHÉMY

Rád by som naznačil niektoré prvky, ktoré pravdepodobne odlišujú významné a plodné schémy od ilúzií a chybných vnemov. Čím viac je schéma založená na niektorých týchto prvkoch, tým pravdepodobnejšie bude plodná a produktívna vo vedeckom zmysle:

- prenikavá a bystrá inteligencia;
- oddané dlhodobé ponorenie sa do širšieho rozsahu vzájomne prepojených fenoménov;
- disciplinovaný osobný záväzok vedca voči svojmu skúmaniu - voči objavaniu niečoho;
- čerstvá, nedefenzívna otvorenosť voči všetkým fenoménom a ich vzájomným vzťahom. Otvorenosť voči oblasti štúdia, ktorá odkladá bokom, nakoľko to je len možné, všetky predošlé znalosti a predošlé koncepcie, alebo sa ich pridržiava iba nepatrne;

- otvorenosť voči všetkým cestám poznania - predošlému štúdiu oblasti, vhl'adom ne-vedcov, skúsenostiam iných, ktorí sú aktívni v tej istej oblasti - a ochota nabrať do seba každú čiastočku zdanlivo relevantných údajov;
- dôvera v totálne organizmické pociťovanie, ktoré je vybudované na vyššie uvedenom a ktoré je hlbšie než kognitívne vnemy, ale ich aj obsahuje;
- uvedomenie si, že krása a elegancia vnímanej schémy sú jedným z kľúčov k jej plodnosti;
- uvedomenie si, že čím viac schéma odhalí jednotu v prírode, tým pravdepodobnejšie bude plodná. (Krása a elegancia schémy a uvedomenie si jednoty v prírode môžu byť umelé a zavádzajúce. Napriek tomu platí, že všetky významné vedecké objavy majú všetky tieto kvality elegancie a sú počiatkom až dosiaľ nevnímanej jednoty.)

Na tomto mieste by azda bolo vhodné zacitovať Dr. Polanyiho. Hovorí:

Povedať, že objaviť objektívnu pravdu vo vede môžeme, len ak sa budeme obávať racionality...; že takýto objav využíva zážitky našich pocitov ako kľúče; transcenduje tieto zážitky víziou reality za dojmy našich pocitov; že táto vízia hovorí sama za seba pri tom ako nás vedie k stále hlbšiemu porozumeniu reality - takéto vedecké postupy by sa odložili nabok ako zastaralý platonizmus: tajomné postupy, bezcenne „fušujúce“ v osvietenom veku. A predsa chcem práve na tomto koncepte objektivity trvať. (1958)

TESTOVANIE SCHÉMY

Pociťovanie schémy je dôležité ako „vízia reality“. Samotné však nepostačuje na objavenie novej pravdy. Hypotézu musíme testovať. Chcel by som na tomto mieste povedať, že operacionalizmus, tak ako ho chápem, je najlepším spôsobom testovania hypotézy a jej potvrdzovania, modifikovania alebo zavrhovania. Hlboko si vážim túto metodológiu, ktorú vedci vytvorili.

Navrhujem, aby sme o tomto bode už viac nediskutovali. Operacionálny prístup je totiž veľmi dobre známy. Uvediem iba príklad z mojej skúsenosti, ktorý môže zopakovať každý vedec. Tvrdím, že určité opísateľné postojové charakteristiky v psychoterapeutovi - genuinnosť (ozajstnosť), akceptovanie a citlivé empatické porozumenie - sú nevyhnutné a postačujúce podmienky zmeny v klientovi alebo pacientovi, ktorí sú v psychoterapii s daným psychoterapeutom. Ak by sme to zobrali iba ako tvrdenie, má ten istý status ako tvrdenie, že mesiac je vyrobený zo zeleného syra. Ak si uvedomíme, že toto tvrdenie vyrástlo z tridsiatich rokov terapeutických skúseností, má o niečo lepší, ale nie oveľa lepší status. Ak nie som ochotný definovať tieto pojmy operacionálne, nie som ochotný naplánovať výskum, ktorý ho bude testovať, alebo nie som ochotný povzbudiť iných, aby naplánovali takýto výskum; pokým nebudú vonkajšie premenné kontrolované a pokým nebudú výsledky podporovať moje hypotézy, dovedty sa nachádzame iba v ríši vnemových schém a nie potvrdení.

Metodológiu vedy a celú jej enormnú, modernú sofistikanosť môžeme lepšie pochopiť, ak si uvedomíme, že je to len mašinéria, pomocou ktorej sa pokúšame určiť, či sme klamali seba schémou, ktorú sme pociťovali v prírode.

Osobný prvok vstupuje aj do ríše potvrdzovania hypotéz. V nedávnej diskusii s Lancelotom Whyteom, fyzikom, ktorý sa stal historikom myslenia a filozofom vedy, som bol prekvapený tým, že pre neho pravdivá hodnota výroku, a to aj vo vede, môže byť v konečnej analýze zhodnotená jediným kritériom. Ak som mu dobre porozumel, toto kritérium je: Ako je vedec, ktorý vnímal schému a testuje ju, hlboko oboznámený s fenoménom, ako je nedefenzívny, ako je skutočne otvorený všetkým fazetám svojho prežívania? Po našom rozhovore som si uvedomil, že ak by som sa pokúsil vypovedať slová tohoto fyzika v mojej vlastnej terminológii, bolo by to: Čím je viac jednotliviec naplno fungujúcim človekom (Rogers, 1963), tým je viac dôveryhodným ako objaviteľ pravdy.

Vo vedách o správaní je problémom to, že metódy testovania hypotéz sa považujú za dogmy. Tieto dogmy sú, alebo by mali byť tak nevítané ako dogmy v ktorejkoľvek inej oblasti. Naše pravidlá a metódy testovania hypotéz sú výtvormi samotných vedcov a za takéto by sme ich aj mali považovať. Preto by sme si mali uvedomiť, že žiadna procedúra neobsahuje špeciálnu prednosť. Niektoré hypotézy možno testovať na jedinom človeku. Jedna z takýchto známych hypotéz sa týka krvného obehu. Jej testovanie neobsahovalo žiadnu štatistiku. Iné možno uspokojivo testovať na veľkých populáciách, pričom sa využívajú všetky komplikované štatistické metódy. Niektoré pionierske hypotézy by sa mali najprv testovať hrubým spôsobom predtým, než sa podrobia exaktným testom. Metóda testovania by vždy mala byť vhodná pre hypotézu, pre schému, pre „víziu skutočností“.

Lepšie porozumieme našej metodológii, ak si uvedomíme, že vo výskumnej práci máme vždy do činenia s nálepkami; nikdy so samotným fenoménom. Nikto nikdy nevidel podnet, reakciu, posilnenie. Nikto nevidel negatívny pojem seba. Pozorujeme správanie, ktoré *interpretujeme* ako podnet, reakciu, posilnenie pre zvieraciu alebo ľudskú bytosť, práve tak ako pozorujeme správanie, ktoré sa nám zdá rozumné interpretovať ako indikátor

negatívneho pojmu seba. Ale vždy platí, že miery sú založené na vonkajších kľúčoch. Pokúšame sa zvoliť miery, ktoré nás privedú čo najbližšie k podkladovému fenoménu, o ktorý sa v skutočnosti zaujímate, ale naše výskumné metódy nikdy nevyužívajú tieto fenomény - len externé kľúče alebo ich interpretácie. To platí o všetkých vedách, *obzvlášť* o vedách, ktoré obdivujeme ako „tvrdé“ vedy.

NIEKOĽKO IMPLIKÁCIÍ VYPLÝVAJÚCICH Z TOHOTO NÁZORU PRE VEDY O SPRÁVANÍ

Ak sa pozrieme na vedy o správaní vo svetle toho, čo som práve povedal, zídu nám na myseľ určité otázky. Ponárajú sa behaviorálni vedci do pravej oblasti svojho štúdia? Alebo sa pokúšajú pracovať v nich s odstupom? V posledných rokoch som počul hodne kritiky na učiteľov klinickej psychológie na univerzitách. Natoľko majú za cieľ robiť výskum, že nerobia klinickú prácu. Ale ak platí to, čo som povedal, tak ich jedinou nádejou ako robiť *významný* výskum, je ponoriť sa do klinickej práce. Myslím, že by sme sa mali spýtať všetkých behaviorálnych vedcov, či sami sebe umožňujú žiť hlboko, naplno a otvorene v medziľudských vzťahoch, žiť v hlbokom kontakte s jednotlivcami a kultúrou, ktorá ich pomáha utvárať. Alebo rýchlo a niekedy bojácne abstrahujú seba od samotného základu svojej vedy? Ak platí to posledné, potom je málo pravdepodobné, že sú tvorivými vedcami.

Vytvárame na našich vysokých školách a v našich laboratóriách klímu, v ktorej môže jestvovať konfrontácia so záhadou skutočného v ľudskej osobnosti a správaní? Je táto atmosféra taká, aby dovoľovala zjaviť sa a testovať nejasne vnímané schémy? O oddeleniach vysokých škôl, ktoré najlepšie poznám, by som povedal, že takáto klíma tam nejestvuje. Máme dobré prostredie pre výcvik technikov, ale nemáme dobré prostredie pre vedcov.

Je známe nám, behaviorálnym vedcom, že našou skutočnou úlohou je rozpoznávať schémy, rytmy a vzťahy, ktoré zarezávajú tak hlboko do racionality prírody, že implikácie našich vnemov budú naplno evidentné až o mnoho desaťročí? Takéto vnemy nemožno vynucovať a musia sa zjaviť prirodzene. Ale je nám jasné, že toto je našou hlavnou úlohou? Zdá sa mi, že príliš často sú vedy o správaní poznačené plytkosťou, ktorá je zlou predzvesťou. Ak je jedna malá technická štúdia navrhovaná na množstvo ďalších, to nie je veda v pravom slova zmysle. Zdá sa, že príliš často zabúdame na podstatu vedy.

Umožňujeme, aby sa modely a metódy našej vedy zjavovali prirodzene z problémov našej vedy? Dokážeme pracovať na centrálnych témach - či už ide o otázku mozgových funkcií, pamäti, reakcií na lásku, vplyvu skupiny na postoje, významu hodnôt pre správanie, alebo o čokoľvek iné - a jednoducho vyvíjať priliehavé a relevantné metódy pre tieto témy? Dokážeme vybudovať *psychologickú* vedu, alebo vedu o *správaní*, ktoré budú vyrastať z problémov, s ktorými sa stretáme pri štúdiu celého človeka v jeho subjektívnom a objektívnom bytí? Alebo musíme nevyhnutne cítiť, že naša veda je len kópiou newtonovskej vedy - modelu, ktorý je už teraz zastaralý vo vlastnej oblasti?

NIEKOĽKO MOŽNÝCH ZMIEN VO VEDÁCH O SPRÁVANÍ

Dovoľte mi moje poznámky uzavrieť. Môže sa vám zdať, že výroky, ktoré som vyslovil o poznaní a vede, a najmä o vedách o správaní, málo prispeli k našim súčasným koncepciám. A predsa by som rád naznačil niektoré dôsledky, ktoré takýto názor na vedy môže mať. Najmä ak sa odovzdajú našim graduovaným študentom a mladým ľuďom v našej oblasti.

1. Miznúť bude strach z tvorivých subjektívnych špekulácií. Hovoril som s graduovanými študentmi psychológie a tento strach je u nich veľmi hlboký. Znemožňuje im významné objavy. Boli by šokovaní prácami Keplera, s jeho mystickým a fantazijným hľadaním podobností a schém v prírode. Nevedia, že často práve z takéhoto fantazijného myslenia sa objavuje pravá veda. Ako hovorí Bronowski: „Pre nás sú analógie, pomocou ktorých Kepler počúval pohybom planét a hudbe sfér pritiahnuté za vlasy. Ale sú pritiahutejšie, než divoký skok, ktorým Rutheford a Bohr vytvorili model atómu ako planetárneho systému?“ (1956, s. 22-23). Neuveriteľne potrebujeme kurz „Starostlivosti a výživy detského myslenia“. V snahe o rigoróznosť veľmi často zadusíme rodiace sa myšlienky. Nepodporujeme ich rast a vývin.
2. Dôraz sa bude klásť na disciplinovaný záväzok, disciplinovaný *osobný* záväzok; nie metodológiu. Osobné hľadanie disciplinovaného jednotlivca s otvorenou myslou objavuje a vytvára nové poznatky. Ak si to uvedomíme, nastane vo vedách o správaní zdravší vývin. To sa nedá dokázať zlepšovaním laboratórnych či štatistických metód.
3. Odstránia sa tým mnohé „mali by sme to robiť takto“, čo je typické pri výbere hypotéz. U väčšiny behaviorálnych vedcov je, napríklad, hlboko zakorenená predstava, že „by sme sa mali“ zaujímať iba o pozorovateľné správanie. Donedávna to bránilo výskumnej práci so snami, s fantáziou a tvorivým myslením. Z

väčšiny psychológov to urobilo malokalibrových vedcov, ktorí sa zaoberali iba jednoduchými problémami vo vede o človeku.

4. Povolilo by to uzdu fenomenologickému mysleniu vo vedách o správaní, našej snahe porozumieť človeku, a snáď aj zvieratám, zvnútra. Uvedomili by sme si, že nijaký typ hypotézy nemá vo vede osobitné prednosti. Tie spočívajú vo vzťahu hypotézy k zmysluplnej schéme, ktorá jestvuje vo vesmíre. Preto budú mať fenomenologicky podložené hypotézy rovnaké miesto ako chemicky, geneticky alebo behaviorálne podložené. Budeme rozvíjať širšiu vedu (Rogers, 1964).
5. Odstránia sa tým hypotézy, ktoré sú vybraté iba preto, lebo máme nástroje na meranie príslušných premenných.
6. Mašinéria potvrdzovania a empirického testovania bude na správnom mieste. Metóda nebude zaberat' centrálné miesto ako jadro vedy o správaní.
7. Dôraz sa bude klásť na zmysel; nie jednoducho na štatistickú významnosť na úrovni 0,01.
8. Všeobecnejšie povedané, ak sa obraz vedy, ktorý som sa tu pokúsil načrtnúť, začne širšie uznávať, prinesie to novú úctu vede o človeku a vedcovi, ktorý sa venuje tejto oblasti. Zachová to nastálo obraz vedca ako ľudskej bytosti. Uvedomíme si, že veda je iba predĺženým tieňom dôstojných ľudských bytostí.
9. A čo je najdôležitejšie, subjekt výskumu vied o správaní zostane subjektívnou ľudskou bytosťou; nie ako stroj, nie ako objekt alebo determinovaná sekvencia príčiny a účinku. Nebudeme sa obávať pozerat' na človeka ako na jestvujúcu ľudskú bytosť, aby sme použili Kirkegaardov výraz. Viac sa budeme zaoberat' jeho životom, než to dokáže zjednodušený model stroja. Pokým nepostúpime týmto smerom, obávam sa, že vedy o správaní budú hrozbou pre spoločnosť oveľa viac a ničivejšie než fyzikálne vedy.

LITERATÚRA

- Bronowski, J. *Science and Human Values*. New York: Harper Torchbooks, 1956.
- de Mille, Agnes B. *And Promenade Home*. Boston: Little, Brown and Company, 1958, pp. 190-191.
- Fadiman, C. „Party of One.“ *Holiday*, 34 (5), November 1963, p.14.
- Flaherty, Frances. *The Odyssey of a Film-Maker*. Urbana, Illinois: Beta Phi Mu, 1960, p.20.
- Kline, M. *Mathematics in Western Culture*. New York: Oxford University Press, 1953.
- Polanyi, M. *Personal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 1958, p.6.
- Rogers, C.R. „The Concept of the Fully Functioning Person.“ *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*. Vol. 1 (1), 1963, 17-26.
- Rogers, C.R. „Toward a Science of the Person,“ in T.W.Wann (ed.), *Behaviorism and Phenomenology: Contrasting Bases for Modern Psychology*. University of Chicago Press, 1964, 109-140.
- Skinner, B.F. *Cumulative Record*. New York: Appleton-Century Crofts, 1961.

18. SMEROM K HUMÁNNEJŠEJ VEDE O ČLOVEKU

Rád by som vás povodil cestami myslenia a štúdia, po ktorých som kráčal pri príprave na toto stretnutie. Bola to pre mňa veľmi poučná cesta. Dúfam, že vám dokážem poskytnúť niečo z prekvapenia a vzrušenia, ktoré som na nej zažil. Cesta sa začala starosťami, ktoré mám už dlhšiu dobu. Humanistická psychológia nemá hlboký vplyv na hlavný prúd psychológie na univerzitách a iných vysokých školách (college) v Spojených štátoch. Ak by ste potrebovali pre toto tvrdenie dôkazy, stačí sa len pozrieť na ktorúkoľvek učebnicu úvodu do psychológie. Nájdete tam „pocitovanie“, „vnímanie“, „motiváciu“ a všetky ďalšie časti ľudskej psychiky. Žitie, konanie, celostná ľudská bytosť v nich zaberajú veľmi málo miesta.

Prekvapili ma ešte ďalšie veci. Nebol som schopný nájsť humanisticky orientovaný program graduovaného štúdia, ktorý by bol schválený Americkou psychologickou asociáciou ako doktorantský program v psychológii. Nebol som schopný nájsť ani humanisticky orientované štipendijné miesto, ktoré by bolo¹ schválené APA. A to všetko napriek skutočnosti, že v kritériách APA sa nachádza nelaboratórny výskum v prirodzenom prostredí a neexperimentálne formy výskumu.

Nie sme považovaní za tých, ktorí významne vedecky prispeli k poznaniu v psychológii. Verím, že to je jeden z hlavných faktorov prehliadania humanistickej psychológie akademickými psychológmi. Vnímajú nás ako takých, ktorí sú relatívne málo dôležití.

Humanistická psychológia mala, na druhej strane, obrovský vplyv na našu kultúru prostredníctvom experienciálneho (zážitkového) učenia a experienciálnych poznatkov. Experienciálne učenie zmenilo tisíce, ak nie milióny ľudských životov, prostredníctvom intenzívnych skupín, rôznych foriem psychoterapie, rôznorodých prostriedkov učenia a prostredníctvom seba-expresie. Humanistická psychológia veľmi zmenila našu kultúru. Ak navštívime krajiny, kde je tento rozvoj humanistickej psychológie neznámy, odhalíme hlad po takýchto formách medziľudskej komunikácie a po zážitkovom učení. Majú ho tí, ktorí nemali možnosti, ktoré sme my mali.

Mali by sme si však uvedomiť, že experienciálne poznanie, bez ohľadu na to aké je hodnotné, nemožno komunikovať priamo. Môžeme komunikovať *o ňom*, môžeme vytvoriť podmienky, ktoré ho facilitujú, ale nemôžeme ho priamo komunikovať. Preto sa nestalo súčasťou hlavného prúdu psychologického poznania. Prispelo tiež to, že akademickí psychológovia sa obávajú každého osobného zaangažovania, ktoré by mohlo zmeniť aj ich. Sú ohrozovaní dejmi, ktoré obsahujú experienciálne učenie a majú tendenciu sa mu vyhýbať.

Prečo zostali humanistickí psychológovia nepovšimnutí za aktivity, ktoré by viedli k objavom nových kognitívnych a vedeckých poznatkov v psychológii? Domnievam sa, že im v tom zabránilo množstvo faktorov.

Po prvé, humanistickí psychológovia nepovažujú operacionalizmus - založený na logickom pozitivizme - konvenčnej vedy, v ktorej boli školení, za mimoriadne vhodný pre štúdium človeka. Neznamena to, že ho nemožno konštruktívne využiť. Reinhard a Anne-Maria Tauschovci (Tausch, 1978) a ich študenti v Západnom Nemecku urobili v tomto smere veľmi veľa. Pritom využívali modifikácie konvenčného výskumného prístupu. David Aspy a Flora Roebucková (Aspy a Roebuck, 1983) značne prispeli k humanistickému vzdelávaniu a tiež využívali konvenčný prístup. Hypotézy humanistickej psychológie, a najmä prístupu zameraného na človeka, sa v oboch prípadoch testovali a signifikantne potvrdili. Konvenčné metódy preto netreba zavrhnúť. Sú však často nevhodné na štúdium otázok, ktoré si želáme skúmať.

Po druhé, humanistickí psychológovia majú tendenciu ísť do klinickej praxe alebo povolání súvisiacich so službami a nie na fakulty dôležitých univerzít. Preto málo graduovaných študentov robí výskumnú prácu pod vedením humanisticky orientovaných vysokoškolských pracovníkov. Graduovaní študenti sú však hlavným zdrojom všetkého výskumu. Tieto faktory, ak ich skombinujeme, vysvetľujú prečo humanistická psychológia má malý vplyv na psychológiu, aká jestvuje v našich vzdelávacích inštitúciách.

¹ AUTOROVA POZNÁMKA: Pri príprave tohoto článku som požiadal o pomoc viacero ľudí. Dostal som veľkorysú záplavu myšlienok, príkladov, materiálov, údajov. Ich štúdium bolo skutočným vzdelávaním sa. Dostal som oveľa viac materiálu, než som mohol použiť. Poďakovať by som sa chcel najmä Richardovi Farsonovi, Clarkovi Moustakasovi, Royovi Fairfieldovi, Larrymu Smithovi, Desmondovi Cartwrightovi, Deборе Brinkovej, Maureen O'Harovej, Donaldovi Polkinghorneovi, Hallockovi Hoffmanovi a Michaelovi Pattonovi.

POTREBA NOVEJ VEDY

Som jedným z tých, ktorí za posledné desaťročia zdôrazňujú potrebu nových modelov vedy, vhodnejších pre ľudskú bytosť. Na počiatku päťdesiatych rokov (publikované neskôr) som napísal:

Pocit, že logický pozitivismus, v ktorom sme profesionálne vychovaní, nie je posledným filozofickým slovom v oblasti, kde fenomén subjektivity hrá takú vitálnu a centrálnu úlohu, je značne rozšírený v našej skupine. ... Vypracuje sa teória či názor, azda existencialistického pôvodu, ktoré ... vytvorí väčší priestor pre existujúceho subjektívneho človeka ... ? To je veľmi špekulatívny sen o nepostihnuteľnom ciele. (Rogers, 1959, s.251)

Maslow, ja a niektorí ďalší, sme neskôr hovorili ešte silnejšími slovami. Vyslovili sme tým výzvu tradičnému názoru (Maslow, 1966; Rogers, 1964, 1968). Ale cítili sme sa ako Dávid vyzývajúci Goliáša - slabý protestujúci hlas voči masívnemu a solídному systému.

Ale svet myslenia sa mení. Jestvujú nové smery vo filozofii vedy, na čele ktorých, zdá sa, stojí Michael Polanyi (1958). Jestvujú nové smery v teoretickej fyzike, ktoré podporujú odlišný názor na kozmos a prinášajú nové chápanie hraníc vedy.

NOVÉ MODELY

Ako som rozmýšľal o týchto veciach, bol som veľmi príjemne prekvapený. Zistil som, že v ostatných rokoch rašia knihy a články, rozvíjajúce a prezentujúce nové modely vedy, ktoré sú vhodnejšie pre vedu o človeku. Chcel by som spomenúť niektoré z nich, pretože si zaslúžia širšie poznanie.

Po prvé, tu máme obsiahly článok Manicasa a Secorda (1983). Jasne ukazuje, že zvieracia kazajka logického empirizmu nás už neobmedzuje. Všímajú si, že „v posledných desaťročiach nastala skutočná kopernikovská revolúcia vo filozofii vedy“ (s.399). Tvrdia, že iba v laboratóriu sa môžeme pravidelne približovať k rovnakým uzáverom a istote. Zážitky a správanie, ktoré chcú psychológovia, a najmä humanistickí psychológovia skúmať, nevyhnutne prinášajú rôzny stupeň nepresnosti do získaných poznatkov. Poukazujú aj na to, že „pre porozumenie človeku musíme uchopiť osobné významy a osobné porozumenie ... motivácii a intencii“ (s.409). Nevyhnutné je vidieť človeka zvnútra, nevyhnutné je uvedomiť si, že človek má možnosť voľby a vôle.

Rád by som povedal niečo o knihe *Ľudské bádanie: Kniha zdrojov nového paradigmatického výskumu*. Zostavili ju dvaja britskí psychológovia, Reason a Rowan, a publikovali ju v roku 1981. Je to excelentná zbierka štúdií, ktoré objasňujú filozofické a metodologické aspekty nových alternatívnych vedeckých modelov. Je to zlatá baňa pre každého, kto uskutočňuje tento nový typ výskumu.

Potom tu máme nedávno vydanú knihu Polkinghornea *Metodológia vied o človeku: Systémy bádania* (1983). To je veľmi dôkladná, akademická práca. Sleduje históriu tejto debaty, poukazuje na dôvody poklesu logického pozitivismu a popisuje mnohé nové alternatívne spôsoby výskumu. Jedna zo záverečných viet v knihe umožňuje pocítiť jej všeobecný tón: „Volá sa po ďalšom vývine vedy bez istoty, ktorá prehľbuje naše chápanie ľudskej existencie“. Všetky tieto alternatívne metódy poskytujú nové poznatky. Niektoré zistenia sú lepšie a spoľahlivejšie než iné, ale všetky prispievajú k porozumeniu človeku.

O niečo staršia kniha Michaela Q. Pattona, *Hodnotenie fokusované na využitie (Utilization-Focused Evaluation)* (1978), poskytuje ďalšiu hodnotnú orientáciu výskumníkom. Do jadra našej témy zasahuje najmä Kapitola 10 „Metodologický drak: Alternatívne paradigmy merania a plánov hodnotenia“. Patton poskytuje excelentnú a presvedčivú prezentáciu nových paradigiem, nových alternatív pri uskutočňovaní výskumu. Napísal aj ďalšiu knihu, *Kvalitatívne hodnotiace metódy* (1980), ktorá je špecifickejšou príručkou užitočných metód.

Kniha Matthewa Milesa a A.M. Hubermana je dobre charakterizovaná svojím názvom: *Kvalitatívna analýza dát: Kniha zdrojov nových metód* (1984). Najnovšia teória fenomenologického výskumu a mnohé výskumné štúdie, ktoré využívajú takéto metodológie, sú uvedené v nedávno vydannej knihe zostavenej Giorgim (1984).

Douglass a Moustakas nedávno (1985) presvedčivo argumentovali za heuristický výskum. Heuristika sa uvádza ako filozofická a pojmová orientácia, z ktorej vyrastá špeciálny typ bádania. Má blízko k fenomenologickému prístupu. Heuristické skúmanie je charakteristické zaniateným, vysoko osobným, seba-skúmaným záväzkom voči vnútornej pravde. Má svoje vlastné kritériá a svoj vlastný proces. To je, podľa môjho úsudku, disciplinované, intuitívne skúmanie, ktoré objasňuje všetkými dostupnými subjektívnymi prostriedkami esenciu osobného zážitku. Tým generuje osobnú pravdu, ktorú možno neskôr testovať už opísanými a známymi prostriedkami.

A nakoniec spomeniem ťažkú knihu Bleichera o súčasnej hermeneutike (1980). Ak nie pre iné, tak aspoň preto, že mi to poskytuje príležitosť spomenúť slovo, ktoré sa stále viac používa. Hermeneutiku chápem tak, že

vyrastá zo snahy zlepšiť interpretáciu starovekých a posvätných písomností či textov. Človek sa musí, na príslušnú interpretáciu starovekých materiálov, ponoriť do histórie danej doby, do jej zvykov, hodnôt, viery, symbolov a spôsobov vyjadrovania zmyslu. Potom text bude k nám prehovárať svojimi vlastnými slovami. Interpretácia sa bude blížiť zamýšľanému významu autora v dobe vzniku. Hermeneutika sa stáva stále komplexnejšou a sofistikovanejšou, ale je dobré si uvedomovať jej pôvod. Je to ďalšia z nových metodológií.

Zaujímavé je, že existuje paralela k tomuto novému vývinu vo vede. Objavila sa v matematike a v počítačovej vede. Akonáhle začali počítače narábať so skutočnými ľudskými životnými problémami, museli začať akceptovať nepresnosti. Názov nedávneho článku v *Discoveri* nám poskytuje pobavujúcu miniatúrnú skicu tohoto nového matematického myslenia. Názov je: „Nejasné prostriedky vedúce k logickým uzáverom: Môže byť precíznosť necnosť a vágnosť cnosť? Áno, hovorí nový rod logikov, ktorých spôsob myslenia je všetkým možným, ale nie aristotelovským“ (McKean a Dworetzky, 1985). Počítače sa stále viac využívajú v každom type výskumov. Preto môže byť táto odlišná matematická logika užitočná v oblasti, o ktorú sa zaujímate.

NIEKTORÉ SPOLOČNÉ PRVKY

Pri štúdiu týchto kníh a podobných materiálov som začal pociťovať, že majú určité spoločné témy, určité výroky, ktoré sa v nich všetkých nachádzajú, i keď trochu odlišným spôsobom.

Prvý z nich bol nesmierne prekvapujúci. Možno ho zosumarizovať takto: „Debata sa skončila!“ Myslím tým to, že autori už necítia potrebu naďalej sa zúčastňovať argumentácií medzi dlho udržiavaným ortodoxným názorom psychologickéj vedy a novším, širším názorom. Newtonovský, mechanistický, redukcionistický, lineárny príčinnno-dôsledkový, behavioristický názor na vedu sa neodvrhuje, ale sa považuje iba za jeden aspekt vedy. Je to absolútne dobrý spôsob na skúmanie určitých otázok, ale úplne nevhodný na skúmanie iných. Konvenčný názor vo vede už nie je najvyšším vládcom.

Druhý prvok v týchto prácach hovorí, že už nemáme ilúziu o *istých* poznatkoch. Nové poznatky môžeme nadobudnúť rôznorodými prostriedkami a metódami. Nové poznanie má stupeň pravdivostnej hodnoty, ktorý závisí na metódach a okolnostiach konkrétnej výskumnej štúdie. Občerstvujúco pôsobí, že potrebujeme využívať naše vlastné hodnotenie na rozlíšenie medzi zisteniami a závermi, ktoré majú vysoký stupeň validity a tými, ktoré majú nižší stupeň validity. Naplno sa uznáva, že nikdy nezískame isté poznatky.

Súhlas je aj v ďalšom bode - žiadna metóda nie je najlepšia. Zvolená metodológia sa musí hodiť na položenú otázku. To je veľmi dôležité, lebo, ak to zoberieme úplne vážne, zabráni to vývinu nových rigidít. Fenomenologické štúdie sú, napríklad, vynikajúce na skúmanie určitých tém, ale to neznamená, že fenomenologické metódy sú *najlepšie* výskumné prostriedky. Sú len jedným nástrojom vhodným pre určitý druh situácií.

Dôležitá charakteristika, ktorá ešte viac podčiarkuje všetky tieto nové metodológie, môže byť opísaná Polanyiho termínom „zvnútornenie“ (1958). Vedec rozvinie v sebe modus zvnútornenia vnemov, postojov, citov, zážitkov, správania účastníka. Poznatky získané takýmto hlbokým empatickým zvnútornením možno organizovať logickým a významuplným spôsobom, aby sa získali nové objavy, nové aproximácie pravdy.

Väčšina týchto prác obsahovala ďalší spoločný bod. Už nejestvujú výskumné „subjekty“, ale „ko-výskumníci“, „výskumní partneri“, „účastníci“. Mearns a McLeod (1984) to dovedli do extrému. Vo svojej štúdií obhajujú, aby výskumní partneri boli zaangažovaní do každého kroku štúdie - do plánovania, zberu údajov, analýzy, interpretácie a záverov. Robia z psychologickéj vedy kooperatívnu prácu, v ktorej každý krok je participatívnym úsilím.

FANTÁZIA

Rozdiel medzi konvenčným názorom na psychologickú vedu a moderným názorom, by som mohol ilustrovať fantáziou, ktorú mám o Piagetovi.

Predpokladajme, že Piaget prišiel na katedru psychológie pred desiatimi rokmi (na mnohých katedrách by sa to stalo aj dnes) so svojím plánom. Hovorí:

Som kandidát na doktorát. Dúfam, že sa mi podarí prispieť k psychologickému poznaniu. Dúfam, že dostanem doktorát, ak uskutočním môj plán. Navrhujem pozorovať hlboko a detailne deti, najmä moje dve dcéry a to počas niekoľkých rokov. Dúfam, že takýmto detailným pozorovaním porozumiem vnútornej práci detskej mysle. Očakávam, že objavím niektoré druhy detského myslenia, a cesty, ktorými sa vyvíja poznávanie a utvárajú sa pojmy. Verím, že sa naučím oveľa viac, než vieme dnes, o vývine procesov myslenia. Verím, že z mojich pozorovaní vyrastú významy, ktoré budú mať skutočný zmysel.

Členovia fakulty to posúdia. Potom mu povedia:

Nemáte žiadnu teóriu, na základe ktorej by ste odvodili hypotézy. Nemáte žiadne hypotézy pre vaše štúdium. Nemáte žiaden výskumný plán. Nemáte žiadnu kontrolnú skupinu. Máte N rovné dvom, čo sa absolútne nehodí pre štatistické spracovanie. Váš takzvaný výskum je absolútne neakceptovateľný pre doktorskú prácu. Vaša kandidatúra sa zamietá.

Predpokladajme teraz, že Piaget prichádza na humanisticky orientovanú univerzitu, ktorá prijíma nový názor na vedu. Prezентuje svoje nádeje a plány rovnakým spôsobom. Členovia fakulty zvažujú čo povedal. Potom mu hovoria: „Máme niekoľko dôležitých otázok. Chceme, aby ste ich dôkladne zvažili. Tu sú.“

Dokážete pristupovať k deťom dobre informovaný, ale s otvorenou myslou? Myslíme tým to, či dokážete byť dobre oboznámený s predošlými štúdiami a literatúrou danej oblasti, a predsa udržíte toto poznanie od seba tak, aby vaše pozorovania boli minimálne zaujaté?

Dokážete sa ponoriť do detského života tak, že budete chápať ako dieťa chápe, cítiť ako dieťa cíti, myslieť ako dieťa myslí, prežívať ako dieťa prežíva? Skrátka, dokážete ako dospelý umožniť sebe pociťovať detský svet a znútniť ho? Pritom bez straty schopnosti vrátiť sa späť do vášho dospelého sveta, aby ste mohli uskutočniť pozorovania detských zážitkov?

Dokážete sa ponoriť do všetkých pozorovaní, ktoré zozbierate, žiť s nimi pokým sa nezačnú zjavovať schémy, témy a koncepty, ktoré budú evidentné? Dokážete to bez predčasných uzáverov, bez toho, aby ste vnucovali údajom schému niektovej z predošlých štúdií?

Dokážete artikulovať schémy, ktoré objavíte, ponaučenia, ktoré samé na vás urobili dojem a dať im jasnú, organizovanú formu?

Ak, pri vašej štúdií, dokážete kladne odpovedať na každú z týchto otázok, potom veríme, že významne prispějete k psychologickému poznaniu. Bude to príspevok, ktorý si zaslúži doktorát.

NEKOĽKO PRÍKLADOV

Hovoril som o nových metodológiách, ktoré sú k dispozícii, ale nevymenoval som ich. Chcel by som napraviť tento nedostatok. Poskytnem viacero príkladov z minulosti a súčasnosti, ktoré budú ilustrovať už využité modely. Nijako ich neuporiadavam. Chcel by som zdôrazniť, že metóda sa musí hodiť na otázku.

Adrian van Kaam pred mnohými rokmi urobil klasický fenomenologický výskum. Študoval zážitky „skutočného pocitu byť pochopeným“. Zozbieral písomné zážitky 365 stredoškolských a vysokoškolských študentov. Traja výskumníci, ktorí pracovali nezávisle, preštudovali údaje a vynárajúce sa témy. Zistenia sa získavali konsenzom všetkých troch výskumníkov. Väčšina študentov prežívala deväť prvkov - napríklad dobrý pocit, prežívanie úľavy z ukončenia osamelosti, pocit bezpečia v komunikačnom vzťahu. Van Kaam zdôrazňuje, že táto štúdia je replikovateľná, čo neplatí o všetkých štúdiách, ktoré budem citovať. Tento výskum sa publikoval (Van Kaam, 1959), čo o mnohých novších štúdiách tiež neplatí.

Colleen McNallyová využila vlastné zážitky a zážitky iných ľudí na skúmanie „skutočného pocitu senzitivnosti“. Pomocou procesov „ponorenia, inkubácie, iluminácie, explikácie a tvorivej syntézy“ analyzovala a popísala dva hlavné aspekty tohoto zážitku - byť otvoreným a byť dojatým. Sama hovorí, že jej štúdia je vystavaná na fenomenologicko-existenciálnom modeli (McNally, nedatované).

Marcina Johnsonová (1980) vyslovila hypotézu, že úroveň nespokojnosti (založená na Maslowovej teórii potrieb) vzrastie ako dôsledok psychoterapie. Ak sa nižšie úrovne potrieb uspokojia, človek môže byť stále nespokojný, pretože vyššie úrovne potrieb sa nenaplnili. Využila Q-techniku a vytvorila nástroj na meranie nespokojnosti. Tridsať žien triedilo položky pred a po krátkodobej „efektívnej“ psychoterapii. Hypotéza sa potvrdila. Ku koncu terapie jestvovalo viac nespokojnosti na vyšších úrovniach potrieb. Implikácia tejto štúdie pre psychoterapeutický výskum je hlboká. Klient sa môže významne zmeniť a predsa môže byť nespokojný, tak ako na začiatku terapie. Treba však správne zhodnotiť podstatu tejto nespokojnosti. „Nerealizujem všetky svoje možnosti“ je celkom odlišné od „Neznášam moju prácu“. Metóda, ktorú využila Johnsonová, sa môže klasifikovať ako štrukturovaný fenomenologický nástroj.¹

¹ Štrukturované nástroje, ktoré poskytujú objektívny obraz vnemov jednotlivca, by sa mali znovuoživiť a širšie využívať. Q-technika (Stephenson, 1953) je jednou z nich. Jej užitočnosť pri osvetľovaní zmien vo vnímanom a ideálnom self počas a po terapii sa jasne preukázala v predošlých výskumoch (Rogers a Dymond, 1954). Možno ju využiť na rôzne ciele. Počítačový program dokáže takmer eliminovať suchopárne výpočty. Ďalším takýmto nástrojom je Vzťahový inventár (Relationship Inventory) Barrett-Lennarda (1962, 1978). Využil sa v množstve výskumov, ktoré študovali facilitatívne podmienky vo vzťahoch medzi terapeutmi a klientami, učiteľmi a deťmi, manželmi. Výskumy pomocou tohoto inventára

Debora Brinková (1968) v štúdiu, ktorú urobila predtým, než sa tieto nové modely vedy jasne prezentovali, skombinovala fenomenologický prístup s jednoduchou štatistickou analýzou, aby skúmala pojem zmysluplnosti. Požiadala štyridsaťpäť graduovaných študentov psychológie a štyridsaťpäť fyziky, aby opísali intelektuálne zážitky, ktoré boli pre nich vysoko zmysluplné. Mali povedať, ktoré faktory zapríčinili ich osobnú zmysluplnosť. Zistilo sa päťdesiatosem faktorov a obe skupiny sa v nich porovnali. Bolo medzi nimi veľa podobného, ale aj zaujímavé rozdiely. Zážitky boli pre psychológov významné vtedy, ak obsahovali faktory, ako zvýšené sebauvedomovanie alebo pomoc iným v osobnom kontakte. U fyzikov vtedy, ak zážitky mali vzťah k nájdeniu okamžitých odpovedí alebo ak odhaľovali za nimi ležiacu jednoduchosť. Najzaujímavejší rozdiel bol v tom, že fyzici považovali za významný zážitok, ktorý umožňoval hravý prístup alebo bol esteticky príjemný. Psychológovia nespomínali hravosť ani estetickú kvalitu.

Taký dôležitý aspekt života, akým je zmysluplnosť zážitkov, nemožno adekvátne študovať konvenčnými empirickými metódami. Prístupovať sa k nim musí zvnútra človeka.

Sara Wolinská (nedatované) študovala správanie štrnásťročných chlapcov, ktorí mali problémy s učením a boli v špeciálnom vzdelávaní. Osem pozorovateľov, ktorí rotovali, zaznamenávalo štyridsať premenných sociálnych činností. Analýza ukázala, že sociálne činnosti sa zjavovali v šiestich smeroch. Mohli byť klasifikované ako harmonické alebo disharmonické. Štúdia ukázala, že rozličné faktory v rôznych prostrediach priniesli veľmi odlišné štýly správania - emocionálne narušené, intelektovo predčasne zrelé a normálne. Štúdia prináša mnoho implikácií pre ľudí pracujúcich v špeciálnom vzdelávaní. Túto metodológiu možno klasifikovať ako intenzívne pozorovanie a ako štúdium jedného prípadu.

Kathleen Lisowska (1980) bola schopná komunikovať s hluchými ľuďmi pomocou posunkovej reči. Strávila jedenásť mesiacov pozorovaním a rozhovormi s dvanástimi staršími dospelými, ktorí boli silne hluchí. Jej zistenie vrhlo nové svetlo na osobnosť a zvládacie mechanizmy hluchoty. Jej metodológiu možno zakategorizovať ako účastnícke pozorovanie a hĺbkové interview.

Sally Woodová (1981) študovala premenu muža a ženy z dvojice na rodinu. Strávila šesť hodín týždenne, počas obdobia troch mesiacov, počínajúc jedným mesiacom pred narodením dieťaťa, pozorovaním ich každodenného života - doma, v práci a všade inde. Nahrávala tieto pozorovania, prepisovala ich a študovala, aby porozumela procesu zmeny. Analyzovala svoj materiál a popísala päť fáz: anticipácia, prechod, absorbovanie, adaptácia a syntéza. Uvádza, že obdobie absorpcie nasledujúce po narodení dieťaťa, charakteristické ospalosťou, dezorientáciou a narušením, môže urýchľovať prechod k rodičovstvu. Táto štúdia je jednoznačne založená na prirodzenom pozorovaní. Piaget je vynikajúcim príkladom tejto metódy.

Suzanne Shawová (1979) sa zamerala na medikov, aby zistila, či celotýždenná encounterová (zážitková) skupina, v ktorej sú študenti, učitelia, úradníci a podporný tím, bude mať na nich významný vplyv. Urobila interview, po dvoch rokoch od intenzívneho zážitku, so šesťdesiatimi účastníkmi a asi tridsiatimi ľuďmi, ktorí sa rozhodli nezúčastniť zážitkovej skupiny. Interview sa prepísali (enormná úloha) a dvakrát prečítala celý materiál. Hľadala témy a kategórie, ktoré by sa mohli v materiáli objaviť. Traja kolegovia urobili takú istú analýzu, aby sa zvýšila validita.

Napriek tomu, že skupinový program nemal najlepšiu implementáciu a škola bola v administratívnom chaose počas nasledujúcich dvoch rokov, program mal veľký dopad. Šesťdesiat percent účastníkov uvádzalo pozitívne medziľudské zmeny. Z ľudí, ktorí sa programu nezúčastnili, uvádzalo zmeny iba dvadsať percent. Najväčšia zmena sa objavila v rodinných vzťahoch, po nej nasledovali blízke vzťahy učiteľov k študentom a študentov k učiteľom. Zlepšili sa aj rovesnícke vzťahy, a to u učiteľov aj študentov. Po programe však nenásledovala žiadna zmena v organizačnej politike alebo štruktúre. Úradníci uvádzali medziľudské zmeny, ale tento zážitok zo skupiny neovplyvnil ich organizačné správanie.

Pozoroval som vznik tejto štúdie zblízka. Pamätám si, ako ťažko hľadala Dr. Shawová práce, ktoré by jej pomohli zdôvodniť použitie fenomenologického prístupu. Teraz by mohla citovať celú hrbu kníh a článkov.

Aby som vám priblížil rozsah uskutočneného výskumu, dovoľte mi aspoň uviesť názvy ďalších kníh: „Zmysel bytia chorým“ (Mann, 1980); „Skúsenosť s heroínom - spomienky užívateľa na atraktívne efekty heroínu“ (Dichner, 1983); „Momenty stretnutia: Štúdium dialogických stretnutí medzi dospelými a deťmi“ (Oppenheimer, 1982); „Psychologické dimenzie tajomna“ (Varani, nepublikované); „Heuristická štúdia osamelosti“ (Brechenser, 1983); „Témy v životoch zdravých súrodencov schizofrenikov“ (Chase, 1983).

Prečo som uviedol toľko príkladov? Pretože som chcel zdôrazniť rôznorodosť a bohatstvo tém, ktoré sa študovali. Sú to otázky, ktoré by asi nebolo možné skúmať konvenčnou psychologickou vedou. V týchto štúdiách

ukázali, nakoľko kvalita vzťahu ovplyvňuje ostatné premenné. Je to mimoriadne užitočný nástroj na meranie rastových kvalít, ktoré sú prítomné vo vzťahu človeka k inému človeku..

graduovaní študenti - výskumníci tvorivo rozmýšľajú o otázkach, ktoré majú osobnú a profesionálnu dôležitosť. Srdce teší, že nie sú oddaní jednej metodológii. Volia si vhodné metódy a slobodne ich kombinujú, aby získali ďalšie vhl'ady.

Chcel by som ešte upozorniť, že prispeli k úplne novej oblasti poznatkov. Sú to úplne odlišné poznatky od tých, ktoré môžeme nájsť vo väčšine psychologických časopisov.

TÉMA PUBLIKOVANIA

Teší ma, že už máme hojnosť prác o nových modeloch vedy, ktoré sú vhodné na štúdium ľudských bytostí v celej ich komplexnosti. Cítim sa povzbudený, keď si uvedomím, že výskumy využili tieto nové modely. Takže náš problém je vyriešený. Správne? Chybne! Preskúmal som abstraktá dvoch magisterských prác a skoro dvadsať doktorských dizertácií, ktoré mi odporúčali, pretože využili tieto nové metodológie. Nikde som nenašiel zmienku, že by sa niekde publikovali, alebo že by boli pripravené na publikovanie. (Samozrejme, že nemyslím na publikovanie celej dizertácie, ale na článok vychádzajúci z dizertácie.)

Neviem, prečo tieto práce neboli publikované. Mnohé z nich by stálo za to prezentovať profesionálnej verejnosti. Je tomu tak preto, že stále ešte pochybujeme o cene takýchto štúdií? Pociťujeme, že sú inferiórne voči výskumom založeným na štatistickej analýze? Je veľkým nešťastím, ak tieto výskumy ležia v zásuvkách, bez toho, aby boli známe našej profesii. Namiesto „publikuj alebo zahyň“, naším sloganom by malo byť „nebuď príliš skromný“!

DOKÁŽEME POSILNIŤ HUMANISTICKÉ UNIVERZITY?

Mám ešte jeden návrh. Konvenčné univerzity asi rýchlo neprijmú nové paradigmy a metodológie vedeckého výskumu. Ak majú tieto paradigmy a metodológie prosperovať, je potrebné ich podporovať a pretláčať v inštitúciách, ktoré už teraz majú humanistickú orientáciu. Poväčšinou sú to inštitúcie s programami individuálneho štúdia. Najznámejšie sú Union Graduate School, ktorá už je akreditovaná, Saybrook Institute, Fielding Institute, Centrum humanistických štúdií v Detrote (the Center for Humanistic Studies), Walden University na Floride a Duquesne University v Pittsburghu. Môžu prichádzať do úvahy aj ďalšie. Tieto inštitúcie už dosiahli solídne výsledky a preukázali vysoké štandardy. Bolo by veľmi žiadúce, aby boli lepšie finančne podporované. Či budú darcovia ochotní dať veľké dary inštitúciám, ktoré investujú do procesu učenia a nie do budov a laboratórií, je otázka, ktorú zodpovie iba čas. Je to výzva. Treba dúfať, že učiteľom bude možné ponúknuť lepšie príležitosti a platy tak, aby tieto inštitúcie mohli úspešne súťažiť so súkromnou praxou. Primerané granty pre študentov na podporu ich výskumných aktivít by boli rovnako veľmi žiadúce.

ŠTUDENSKÉ INTERAKCIE

Individuálny študijný program vedúci k doktorátu má jednu veľkú slabinu. Graduovaní študenti majú veľmi málo príležitostí na vzájomné vzdelávanie. Dialógy a interakcie medzi študentmi na seminároch a mimo nich, sú v graduovaných programoch konvenčných univerzít základným prostriedkom stimulácie myslenia a testovania myšlienok. Tento druh interakcií je v individuálnych študijných programoch limitovaný na krátke kolokviá, v ktorých sa študenti a učители spolu stretnú na relatívne krátku dobu. Ale aj túto prekážku možno prekonať.

V modernej počítačovej dobe snád' nie je priveľa chcieť, aby každý študent mal prístup k počítaču a významným počítačovým terminálom. Možno vytvoriť program, pomocou ktorého sa môžu rýchlo a ľahko zapojiť do rozhovoru a dialógu - študent s učiteľom, študent so študentom, študent s vonkajším zdrojovým človekom, ako aj študent s knižnicou a inými inštitúciami. Obrovsky by to zvýšilo rýchlosť a hĺbku komunikácie a učenia. To nie je planý sen. Fielding Institute rozvíja takýto plán a minulý rok sa značne priblížil k jeho realizácii. Western Behavioral Science Institute v La Jolla už takýto plán uskutočňuje. Členovia tejto skupiny sice nie sú graduovaní študenti, ale vedúci riadiaci pracovníci, ktorí sú angažovaní v programe tréningu vedúcich. Majú skúsenosť, že tieto dialógy sa stávajú veľmi významnými, stimulujú učenie a vedú k osobne blízkym vzťahom.

Takáto počítačová sieť bude spočiatku drahá, ale dlhodobo bude pravdepodobne neoceniteľná. Tento experiment stojí určite za to vyskúšať.

POSUN VO FOKUSE

Základné prvky, ktoré umožnia zvýšený produktívny tok nových a humánných výskumov, sú už k dispozícii. Potrebujeme zosťriť naše vízie toho, čo je možné. Potrebujeme presunúť energiu našich záujmov zo

služieb do najfascinujúcejšej zo všetkých vecí - do vykopávania, objavovania, stíhania nových poznatkov. Verím, že dokážeme vrhnúť nové svetlo na ľudské bytosti a na to ako on alebo ona fungujú, rastú a menia sa.

Aby tento posunu nastal, potrebujeme prepracovať odmeňovací systém tak, aby bolo rovnako odmeňované učenie, inšpirovanie a supervidovanie graduovaných študentov, ako je súkromná prax alebo konzultačné služby. Je veľmi dôležité, aby sme urobili tento posun, ak má byť humanistická psychológia životaschopnou súčasťou vývinového prúdu dnešnej psychológie.

Sčasti sa táto zmena už uskutočňuje. Graduovaní študenti uskutočňujú výskumy založené na nových výskumných modeloch. Keď som to pri práci na tomto článku zistil, pocítil som vzrušenie a povzbudenie. Využívajú metódy, ktoré im umožňujú študovať a preskúmať také aspekty ľudského myslenia, cítenia a správania, ktoré by nebolo možné skúmať operacionalistickou metodológiou.

Veľmi ma uspokojuje, že nové metodológie majú vo výskumoch práve tie účinky, v ktoré som dúfal pred mnohými rokmi. Uvoľnilo sa tvorivé myslenie, výskumy bývajú často založené na znútorňovaní do reality každého účastníka, výskumníci sú osobne zviazaní so svojimi štúdiami a to tak, že sa zvyšuje dôstojnosť všetkých zaangažovaných ľudí.

Je príjemné žiť dostatočne dlho, aby som videl, že niektoré sny sa stávajú skutočnosťou a to vďaka oddanému úsiliu iných, ktorí sú mladší.

LITERATÚRA

- Aspy, D., and Roebuck, F.N. (1983). Researching person-centred issues in education. In C.R. Rogers (Ed.), *Freedom to Learn for the '80's*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Barrett-Lennard, G.T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monographs*, 76, (43, 562).
- Barrett-Lennard, G.T. (1978). *The relationship inventory: Later developments and adaptations*. West Perth, Australia: Centre for Studies in Human Relations.
- Bleicher, J. (1980). *Contemporary hermeneutics: Hermeneutics as method, philosophy, and critique*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brechenser, D.M. (1983). *A heuristic study of solitude*. Unpublished Ph.D. dissertation, Saybrook Institute.
- Brink, D.C. (1968). *The characteristics of personally meaningful intellectual experience*. Unpublished Ph.D. dissertation, Columbia University.
- Chase, L.P. (1983). *Themes in the lives of well siblings of schizophrenics*. Unpublished Ph.D. dissertation, Saybrook Institute.
- Dichner, M.D. (1983). *The heroin experience: Users' recollections of heroin's attractive effects*. Unpublished Ph.D. dissertation, Saybrook Institute.
- Douglass, B.G. and Moustakas, C. (1985). Heuristic inquiry: The internal search to know. *Journal of Humanistic Psychology*, 25 (3).
- Giorgi, A. (Ed.). (1984). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Johnson, M.M. (1980). *Psychotherapy as a precipitant of high level discontent*. Unpublished Ph.D. dissertation, Saybrook Institute.
- Lisowski, K. (1980). *A naturalistic study of the experience of living as a deaf person*. Unpublished Ph.D. dissertation, Saybrook Institute.
- Manicas, P.T. and Secord, P.F. (1983). Implications for psychology of the new philosophy of science. *American Psychologist*, 38, 399-413.
- Mann, S. (1980). *The meaning of being ill*. Unpublished Ph.D. dissertation, Saybrook Institute.
- Maslow, A. (1966). *The psychology of science: A reconnaissance*. South Bend, IN: Gateway Editions.
- McKean, and Dworetzky, T. (1985). Fuzzy means to logical ends. *Discover*, 6 (2), 70-73.
- McNally, C. (n.d.). *The experience of being sensitive*. Unpublished Ph.D. dissertation, Union Graduate School.
- Mearns, D.J., and McLeod, J. (1984). A person-centered approach to research. In R.F. Levant and J. Shlien (Eds.), *Client-centered therapy and the person-centered approach: New directions in theory, research and practice* (pp. 370-389). New York: Praeger.

-
- Miles, M.B., and Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
 - Oppenheimer, R. (1982). *Moments of meeting: A study of dialogic meeting between adult and child*. Unpublished master's thesis, Center for Humanistic Studies.
 - Patton, M.Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
 - Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
 - Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
 - Polkinghorne, D. (1983). *Methodology for human sciences: Systems of inquiry*. Albany: State University of New York Press.
 - Reason, P., and Rowan, J. (Eds.). (1981). *Human inquiry: A sourcebook of new paradigm research*. New York: John Willey.
 - Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S.Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*, Vol. III (pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
 - Rogers, C.R. (1964). Toward a science of the person. In T.W.Wann (Ed.), *Behaviorism and phenomenology: Contrasting bases for modern psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
 - Rogers, C.R. (1968). Some thoughts regarding the current assumptions of the behavioral sciences. In W.Coulson & C.R.Rogers (Eds.), *Man and the science of man*. Columbus, OH: Charles Merrill.
 - Rogers, C.R., and Dymond, R.F. (Eds.). (1954). *Psychotherapy and personality change*. Chicago: University of Chicago Press.
 - Shaw, S. (1979). *Human dimensions in medical education as a change intervention at Eastern Virginia Medical School: A phenomenological approach to the study of change*. Unpublished Ph.D. dissertation, Fielding Institute.
 - Stephenson, W. (1953). *The study of behavior: Q-technique and its methodology*. Chicago: University of Chicago Press.
 - Tausch, R. (1978). Facilitative dimensions in interpersonal relations: Verifying the theoretical assumptions of Carl Rogers in school, family, education, client-centered therapy and encounter groups. *College Student Journal*, 12, 2-11.
 - Van Kaam, A.L. (1959). Phenomenal Analysis: Exemplified by a study of the experience of „really feeling understood“. *Journal of Individual Psychology*, 15, 66-72.
 - Varani, J. (n.d.). *Psychological dimensions of mystery: A phenomenological-heuristic investigation*. Unpublished Ph.D. dissertation, Union Graduate School.
 - Wolinsky, S. (1983). *An observational study of an atypical learner in special education*. Unpublished Ph.D. dissertation, Saybrook Institute.
 - Wood, S.M. (1981). *Family transformation: A naturalistic study of the arrival of the first child*. Unpublished Ph.D. dissertation, Saybrook Institute.

VZDELÁVANIE

Rogers, po dvadsiatich rokoch, ktoré strávil na rôznych univerzitách, vysokých školách a v ďalších vzdelávacích prostrediach, ku koncu štyridsiatych rokov vytvoril svoj vlastný, jedinečný štýl vyučovania. Neprekvapuje, že tento štýl bol prirodzeným výhonkom jeho nedirektívnej poradenskej metódy. Táto paralela sa zjavuje počas celej jeho kariéry. Jeho rozvíjajúci sa názor na učenie, odzrkadľoval jeho rastúce porozumenie terapeutickému procesu.

Rogers, v jednej zo svojich najkratších a najslávnejších esejí „Osobné myšlienky o vyučovaní a vzdelávaní“, sformuloval svoju nedirektívnu filozofiu vyučovania. Po prvýkrát ju prezentoval na Harvarde v roku 1952, ako súčasť demonštračného stretnutia na tému „Prístupy v posluchárni a triede, ktoré ovplyvňujú ľudské správanie“. Jeho cieľom bolo prezentovať krátke, provokujúce vystúpenie. Potom chcel facilitovať diskusiu. Demonštrácia na študenta zameranej diskusnej metódy bola pre neho dôležitejšia, než jeho vlastné krátke vystúpenie.

Vystúpenie navodilo iskrivú, vzrušenú a zmysluplnú diskusiu. Jeho článok mal tiež trvalý vplyv na účastníkov. Rogers sa tento článok nepokúšal publikovať („Moje názory na psychoterapiu už zo mňa urobili „kontroverznú postavu“ medzi psychológmi a psychiatrami. Netúžim pridať učiteľov na tento zoznam“.). Cirkuloval však široko, až pokiaľ sa nepublikoval v roku 1957. Odvtedy sa stal jednou z jeho najčastejšie vydávaných esejí.

Rogers začal chápať, že terapeutove facilitatívne postoje sú dôležitejšie než konkrétna metóda, ktorú použije. Začal si tiež uvedomovať, že také isté facilitatívne postoje u učiteľa efektívne produkujú významné, nezávislé učenie sa u študenta. Uvedomil si, že *vzťah* človeka k človeku v terapii je dôsledkom úspešnej implementácie týchto facilitatívnych postojov. Pochopil, že podobný vzťah možno vytvárať v triede. Štúdia „Medziľudský vzťah pri facilitácii učenia“ ilustruje Rogersovo neskoršie myslenie, týkajúce sa vyučovacieho procesu, alebo ako by to on sám povedal, procesu *učenia*. Prvýkrát sa publikovala v roku 1967 v *Humanizing Education*, v jednej z najpopulárnejších ročníkov vplyvnej Asociácie supervízie a rozvoja osnov (Association for Supervision and Curriculum Development). Neskôr sa znova publikoval v Rogersovej vlastnej knihe o vzdelávaní, *Sloboda učiť sa (Freedom to Learn, 1969)*.

V roku 1970 Rogers začal chápať a skúmať širšie politické implikácie na človeka zameraného rámca. Videl, aký odpor kladie vzdelávací systém zmene. Niektorí učitelia síce zmenili vyučovacie praktiky vo svojich triedach, ale odpor vyrastal z toho, že vyučovanie zamerané na študenta, obdobne ako terapia zameraná na klienta, presúva moc z učiteľa na študenta, z profesionála na klienta. Akýkoľvek presun moci v jednej časti systému má odraz v celom systéme. Preto Rogers začal skúmať politické implikácie svojich názorov, ktoré publikoval v štúdiu „Politika vzdelávania“, ktorú sme sem zaradili.

Urobil viac, než len skúmanie politiky vzdelávania. Pokúšal sa, vo viacerých veľkých experimentoch v sedemdesiatych rokoch spolu s kolegami, zmeniť celé vzdelávacie systémy - v štátnej škole v Louisville, Kentucky a v Immaculate Heart College. Využíval primárne techniku zážitkových skupín (pozri ďalšiu časť). Rogers ponoril učiteľov a úradníkov do často silných zážitkov na skupinu zameraného vzdelávania. Mnohí títo profesionáli začali využívať na študenta zamerané metódy vo vlastných triedach a na stretnutiach svojich oddelení a katedier. Nastali významné krátkodobé zmeny v týchto systémoch. Odohrali sa uprostred veľkého rozruchu a kontroverzií, ale dlhodobé vzdelávacie zlepšenie bolo obtiažne zdokumentovať.

Či problémom bolo to, že veľké vzdelávacie systémy sú príliš rezistentné voči redistribúcii moci medzi učiteľmi a študentmi, alebo ide o nedostatky v samotnom Rogersovom prístupe k systémovej zmene, či o kombináciu oboch príčin, je otázka, ktorú môžu objasniť iba budúce experimenty s veľkoškálovou vzdelávacou zmenou.

19. MEDZILUDSKÉ VZŤAHY PRI FACILITOVANÍ UČENIA

Podľa môjho názoru stojíme vo vzdelávaní zoči voči úplne novej situácii. Ak máme prežiť, musí byť cieľom vzdelávania *facilitácia zmeny a učenia*. Vzdelaným je jedine človek, ktorý sa naučil ako sa učiť; človek, ktorý sa naučil ako sa adaptovať a meniť; človek, ktorý si uvedomil, že žiadne poznatky nie sú isté; človek, ktorý si uvedomil, že len proces *hľadania* poznatkov poskytuje základňu pre istotu. Premennivosť, spolaľnosť sa na proces a nie na statické poznatky dávajú zmysel cieľu vzdelávania v modernom svete.

Preto sa teraz, s istou úľavou, venujem aktivite, účelu, ktorý ma skutočne hreje - facilitovaniu učenia. Ak sa mi podarí pretransformovať skupinu - a tu mám na mysli všetkých členov skupiny, vrátane mňa - do komunity *učiacej sa*, potom je moje vzrušenie až neuveriteľné. Uvoľniť zvedavosť, umožniť jednotlivcom zápasit' s novými smermi, ktoré im určuje ich vlastný záujem, pustiť z reťaze pocit hľadačstva, otvoriť všetky možnosti spochybňovania a skúmania, uvedomiť si, že všetko jestvuje v procese zmeny - to sú zážitky, na ktoré nikdy nemôžem zabudnúť. Nie vždy sa mi to podarí dosiahnuť v skupinách, v ktorých som zapojený. Ale ak to dosiahnem aspoň čiastočne, potom to je nezabudnuteľný skupinový zážitok. Z takéhoto kontextu vyrastajú skutoční študenti, skutoční učiace sa, tvoriví vedci¹ a výskumníci, praktici - ľudia, ktorí dokážu žiť v delikátnej, ale stále sa meniacej rovnováhe medzi tým, čo sa vie v súčasnosti a medzi prúdiacimi, pohybujúcimi sa, meniacimi sa problémami a faktami budúcnosti.

Máme tu teda cieľ, ktorému sa dokážem venovať celým svojím srdcom. Považujem *facilitovanie učenia* za cieľ vzdelávania, za cestu, ktorou môžeme rozvíjať učiaceho sa, za cestu, ktorou sa môžeme učiť žiť ako individua v procese. Považujem facilitáciu učenia za funkciu, ktorá môže priniesť konštruktívny, tentatívny, meniaci sa proces odpovedí na niektoré z najhlbších dilem, ktoré dnes tiesnia ľudstvo.

Vieme však ako dosiahnuť tento nový cieľ vzdelávania, alebo je to iba bludička, ktorá sa občas zjaví, občas nie a preto nám nedáva skutočnú nádej? Máme už k dispozícii hodne poznatkov o podmienkach, ktoré stimulujú autoiniciované, významné, zážitkové a podstatné učenie celostného človeka. Nevidíme často tieto podmienky v činnosti, pretože znamenajú skutočnú revolúciu v našom prístupe k vzdelávaniu a revolúcie nie sú vhodné pre plachých ľudí. Ale, ako sme videli v predošlých kapitolách, už sme našli príklady tejto revolúcie v akcii.

Vieme - a stručne uvediem niektoré dôkazy - že počiatok takéhoto učenia spočíva vo vyučovacích zručnostiach vedúceho. Nie na školských znalostiach v danej oblasti, nie na plánovaní rozvrhu, nie na využívaní audiovizuálnych pomôcok, nie na využívaní programovaného učenia, nie na prednáškach, cvičeniach a seminároch, nie na nadbytku kníh. Všetky tieto veci možno čas od času využiť ako dôležité zdroje. Nie, facilitovanie významného učenia spočíva na určitých postojových kvalitách, ktoré jestvujú v osobnom *vzťahu* medzi facilitátorom a učiacim sa.

Tieto veci sme po prvýkrát zistili v oblasti psychoterapie. Teraz však máme dôkazy, že tieto zistenia možno aplikovať aj na školskú triedu a poslucháreň. Ľahšie sa nám myslí na to, že intenzívny vzťah medzi terapeutom a klientom môže mať takéto kvality, ale zisťujeme, že *môžu* jestvovať aj v bezpočetných interpersonálnych interakciách medzi učiteľom a žiakmi.

KVALITY, KTORÉ FACILITUJÚ UČENIE

Áké sú kvality, postojové, ktoré facilitujú učenie? Dovoľte mi stručne ich popísať, pričom využijem ilustrácie z oblasti učenia.

OZAJSTNOSŤ U FACILITÁTORKY UČENIA

Ozajstnosť, alebo genuinnosť je najpodstatnejším z týchto základných postojov. Ak je facilitátorka ozajstným človekom, ak je tým, čím skutočne je, ak vstupuje do vzťahu s učiacim sa bez prezentovania masky a fasády, bude oveľa pravdepodobnejšie efektívna. Znamená to, že city, ktoré prežíva, má k dispozícii, sú prístupné jej uvedomovaniu, je schopná žiť tieto city, byť nimi a je schopná primerane ich komunikovať. Znamená to, že vstupuje do priamych osobných stretnutí s učiacou sa, stretáva sa s ňou na báze človeka s človekom. Znamená to, že je sebou, nepopiera seba.

Z tohoto pohľadu môžeme povedať, že učiteľka dokáže byť ozajstným človekom vo vzťahu so študentkami. Dokáže byť entuziastická, dokáže sa zaujímať o študentky, dokáže byť nahnevaná, dokáže byť citlivá a sympatizujúca. Akceptuje tieto city ako svoje vlastné a preto ich nepotrebuje zamiešavať do vzťahu so svojimi

¹ In: Leeper, R. (Ed.): *Humanizing Education*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1967, 1-18.

študentkami. Výtvar študentky sa jej môže páčiť alebo nepáčiť a neimplikuje to, že je objektívne dobrý alebo zlý, alebo že študentka je dobrá alebo zlá. Iba vyjadruje pocit týkajúci sa výtvaru, pocit, ktorý v nej jestvuje. Preto je pre študentky človekom a nie beztvarym stelesnením požiadaviek študijného plánu, nie je sterilným tunelom, cez ktorý sa poznatky odovzdávajú z jednej generácie na ďalšiu.

Tento postojový komplex, ktorý je efektívny v psychoterapii, sa ostro odlišuje od tendencií väčšiny učiteľiek, ktoré sa prejavujú voči svojim žiakom ako roly. Učiteľky pomerne vedome preberajú na seba masku, rolu, fasádu učiteľky. Majú túto fasádu na sebe navlečenú celý deň a odkladajú ju keď večer opúšťajú školu.

Všetky učiteľky nie sú takéto. Zoberme si Sylviu Ashton-Warnerovú, ktorá sa zaoberala rezistentnými žiakmi základnej školy maorských detí na Novom Zélande, o ktorých sa predpokladalo, že sa pomaly učia. Umožnila im rozvinúť si vlastný slovník pre čítanie. Každé dieťa mohlo požiadať o jedno slovo - ktorékoľvek slovo, ktoré si želalo - každý deň. Napísala slovo na kartičku a dala ho dieťaťu. *Bozk, duch, bomba, tiger, bojovať, láska, ocko* - toto sú príklady slov. Onedlho z nich vytvárali vety, ktoré si dokázali podržať. „Dostane výprask.“ „Kočka sa bojí“. Deti nikdy nezabudli toto autoiniciované učenie. Nechcem vám však hovoriť o jej metódach. Chcel by som vám dať nazrieť do jej postojov, do jej vášnivej ozajstnosti, ktorá musela byť úplne zrejmá jej drobným deťom ako aj jej čitateľom. Jeden vydavateľ jej položil niekoľko otázok. Odpovedala: „Žiadate ma o niekoľko studených faktov. ... Nevieam, či vo mne jestvuje chladný fakt, alebo čokoľvek chladné týkajúce sa tejto záležitosti, tejto témy. Získala som len horúce množstvo faktov o Tvorivom Učení, všespaľujúcich faktov, ktoré zachvacujú stránky papiera aj mňa.“ (3, s. 26).

To nie je sterilná fasáda. Tu máme vitálneho človeka, s presvedčením, s citmi. Jej transparentná ozajstnosť bola prvkom, ktorý z nej urobil vzrušujúcu facilitátorku učenia. Nezapadala do nejakej úhladnej vzdelávacej formuly. *Je a študent rastie kontaktom s niekým, kto ozajstne a otvorene je.*

Zoberme si iného, úplne odlišného človeka, Barbaru Shielovú. Jej vzrušujúcu prácu pri facilitovaní učenia u šiestakov sme už opísali. Dala svojim žiakom značnú zodpovednú slobodu. Neskôr spomeniem niektoré reakcie jej študentov. Teraz však uvediem príklad ako sa podelila o seba so svojimi žiakmi - nepodelila sa len o svoje svetlé a sladké pocity, ale aj o hnev a frustráciu. Deti mali voľne k dispozícii materiály na umelecké práce. Študenti ich často využívali tvorivým spôsobom, ale miestnosť zvyčajne vyzerala strašne. Nasleduje záznam jej citov a to, čo s nimi urobila.

Bolo neznesiteľné žiť v neporiadku - s veľkým N! Zdalo sa, že nikoho to nezaujímalo, okrem mňa. Nakoniec som jedného dňa povedala deťom ... že som poriadkumilovný človek svojou povahou a že neporiadok ma rozptyľuje. Majú nejaké riešenie? Navrhovali, aby to nejakí dobrovoľníci upratovali. ... Povedala som, že sa mi nezdá fér, aby tie isté deti upratovali neustále po iných - ale pre mňa to bude aj takto vyriešené. „No, niektoré deti rady upratujú“, odpovedali. Takže takto to teda je. (13)

Dúfam, že tento príklad dáva živý zmysel slovám, ktoré som skôr vyriekol. Facilitátorka „je schopná žiť tieto city, byť nimi a je schopná ich komunikovať, ak je to vhodné“. Vybral som príklad negatívnych citov, pretože si myslím, že je, pre väčšinu z nás, ťažšie si predstaviť, čo to znamená. V tomto prípade slečna Shielová riskuje byť transparentnou so svojou nahnevanou frustráciou týkajúcou sa neporiadku. A čo sa stalo? Títo mladí ľudia akceptovali a rešpektovali jej city, zobrali ich na vedomie a vypracovali neobvyklé riešenie, ktoré by, domnievam sa, nikto z nás nenavrhol. Slečna Shielová to múdro komentuje: „Zvyčajne som sa nedobre cítila a mala som pocity viny, ak som sa nahnevala. Napokon som si uvedomila, že deti tiež dokážu akceptovať *moje* city. A je dôležité, aby vedeli, ak ma v niečom tlačia k múru. Mám tiež svoje limity.“ (13).

Aby som vám ukázal, že pozitívne city, ak sú ozajstné, sú rovnako účinné, dovoľte mi v krátkosti citovať reakciu vysokoškolačka:

... Váš zmysel pre humor počas vyučovania bol oživujúci; všetci sme sa cítili uvoľnene, pretože ste nám ukazovali vaše ľudské self a nie obraz mechanického učiteľa. Cítim, že teraz viac chápem a verím svojim učiteľom. Cítim sa aj bližšie k ostatným študentom.

Ďalší povedal:

... Správali ste sa k nám osobne a preto som si bol schopný vytvoriť v hlave váš obraz ako človeka a nie ako chodiacej učebnice.

Ďalší študent z toho istého ročníka:

... Nevyzeralo to tak, ako keď je v triede učiteľ, ale akoby tam bol niekto, komu môžeme dôverovať a identifikovať sa s ním ako s „účastníkom“. Boli ste taký vnímavý a citlivý voči našim myšlienkam. Tým to bolo pre mňa oveľa „autentickejšie“. Bol to „autentický“ *zážitok* a nie iba vyučovanie. (7)

Byť ozajstným nie je vždy ľahké, ani sa to nepodarí naraz dosiahnuť. Je to však základňa pre človeka, ktorý sa chce stať revolučným individuom, facilitátorom učenia.

OCEŇOVANIE, AKCEPTOVANIE, DÔVEROVANIE

Ďalší postoj vystupuje na povrch u tých, ktorí sú úspešní vo facilitovaní učenia. Pozoroval som tento postoj. Prežíval som ho. A predsa je ťažké zvoliť slovo na jeho opis, takže ich použijem niekoľko. Je to oceňovanie učiacej sa, oceňovanie jej citov, jej názorov, jej ako človeka. Je to starostlivosť o učiacu sa, ale neprivlastňujúca starostlivosť. Je to akceptovanie druhého individua ako separátneho človeka, ktorý má svoju vlastnú cenu. Je to základná dôvera - viera, že druhý človek je v dákom základnom zmysle dôveryhodný. Či už to nazývame oceňovanie, akceptovanie, dôverovanie, alebo to označujeme nejakým iným slovom, prejavuje sa rôznymi pozorovateľnými spôsobmi. Facilitátorka, ktorá má značný stupeň tohoto postoja, dokáže naplno akceptovať strach a váhanie študentky, keď sa približuje nový problém. Dokáže akceptovať uspokojenie školáčky z vlastného výkonu. Takáto učiteľka dokáže akceptovať študentkinu príležitostnú apatiu, jej nevypočítateľné túžby preskúmať bočné chodníčky poznania, ako aj jej disciplinované úsilie dosiahnuť hlavné ciele. Dokáže akceptovať osobné city, ktoré narušujú aj podporujú učenie - rivalitu so súrodencami, nenávisť voči autorite, starosti týkajúce sa osobnej adekvátnosti. To, čo popisujeme, je oceňovanie učiaceho sa ako nedokonalkej ľudskej bytosti s mnohými citmi, mnohými potencialitami. Facilitátorkino oceňovanie, alebo akceptovanie učiaceho sa, je operacionálnym vyjadrením jej bazálnej dôvery v kapacitu ľudského organizmu.

Rád by som uviedol niekoľko príkladov z posluchárne. Každé učiteľovo vyjadrenie by tu znelo podozrivo, pretože mnohí z nás by radi mali takéto postoje. Mohli by sme preto zaujať tieto kvality. Dovoľte mi však uviesť, ako sa tento postoj oceňovania, akceptovania a dôverovania javí študentovi, ktorý mal šťastie ho zažiť.

Tu sú vety vysokoškolačka z vyučovania Dr. Morey Appella:

Váš spôsob bytia s nami bol pre mňa úplným zjavením. Vo vašej triede som sa cítil dôležitý a schopný robiť veci po svojom. Chcel som myslieť za seba. Túto potrebu som nemohol naplňať prostredníctvom učebníc a prednášok, ale len prostredníctvom života. Myslím, že ste sa na mňa pozerali ako na človeka s ozajstnými citmi a potrebami, ako na individuum. Čo som hovoril a robil, boli pre mňa dôležité veci a vy ste si to uvedomovali. (1)

Vysokoškolskí študenti Dr. Patricie Bullovej opisujú nielen oceňujúce, dôverujúce postoje, ale aj ako na nich účinkovali vo vzájomných interakciách.

... Stále sa k vám cítim blízky, akoby medzi nami jestvovalo tiché porozumenie, takmer ako konšpirácia. To zvyšuje moju aktivitu na vyučovaní. Cítim, že aspoň jeden človek v skupine zareaguje, aj keď ostatnými nie som si istý. V skutočnosti nezáleží na tom, či vaša reakcia bude pozitívna alebo negatívna, jednoducho JE. Ďakujem vám.

... Vážim si rešpekt a záujem, ktorý máte voči druhým ľuďom, aj ku mne. ... Úprimne verím, v dôsledku mojich zážitkov na vyučovaní plus vplyvu štúdia kníh, že na študenta zameraná vyučovacia metóda poskytuje ideálny rámec učenia; nielen pre akumuláciu faktov, ale čo je dôležitejšie, pre učenie o nás samotných vo vzťahu k iným. ... Ak pomyslím na to, ako plytko som si uvedomoval veci v septembri a porovnám to s hĺbkou mojich terajších vhládov, uvedomujem si, že tento kurz mi poskytol veľmi hodnotný zážitok učenia, ktorý som nemohol získať iným spôsobom.

... Veľmi málo učiteľov sa pokúša o túto metódu, pretože majú pocit, že by stratili rešpekt študentov. Opak je pravdou. Získali ste si náš rešpekt vašou schopnosťou hovoriť k nám na našej úrovni a nie z výšky desiatich kilometrov. V tejto škole úplne chýba komunikácia a preto to bol nádherný zážitok keď sa ľudia vzájomne počúvali a skutočne komunicovali na dospelej, inteligentnej úrovni. Na viacerých predmetoch by sme mohli mať takéto skúsenosti. (7)

Tieto príklady ukazujú, že facilitátori, ktorí sa starajú, oceňujú, dôverujú učiacim sa, vytvárajú veľmi odlišnú klímu učenia od zvyčajných tried. Vonkajšia podobnosť s tradičnými metódami je čiste náhodná.

EMPATICKÉ POROZUMENIE

Empatické porozumenie je ďalším prvkom, ktorý ustanovuje klímu autoiniciovaneho zážitkového učenia. Ak má učiteľka schopnosť porozumieť reakciám študentky zvnútra, ak si citlivo uvedomuje akým sa proces vzdelávania a učenia javí *študentke*, potom opäť vzrastá pravdepodobnosť významného učenia.

Tento typ porozumenia je ostro odlišný od zvyčajného hodnotiaceho pochopenia, ktoré má schému: „Chápem, čo je na vás zlé“. Reakcie učiaceho sa majú, pri citlivej empatii, takúto schému: „Aspoň niekto rozumie tomu, čo to znamená byť *mnou*, ako sa cítim, bez toho, aby ma chcel analyzovať či hodnotiť. Teraz môžem rozkvitať, rásť a učiť sa“.

Tento postoj „byť v koži druhého“, nazerania na svet študentkinými očami, býva v triede takmer neznámy. Môžeme počúvať tisícky triednych interakcií bez toho, aby sme narazili čo len na jeden prípad zreteľne komunikovaného, citlivo presného empatického porozumenia. Má však obrovský uvoľňujúci efekt, ak sa objaví.

Dovoľte mi uviesť ilustráciu práce Virginie Axlineovej so žiakom druhej triedy. Jay, sedemročný, býva agresívny, spôsobuje problémy, pomaly rozpráva a učí sa. Pre toto jeho „prekliatie“ ho zobrali k riaditeľovi školy, ktorý mu dohovára. Slečna Axlineová o tom nevedela. Jay, počas hodiny slobodnej tvorby, vyformoval z plastelíny veľmi starostlivo človeka až po klobúk a vreckovku vo vrecku. „Kto je to?“ spýtala sa slečna Axlineová. „Dunno“, odpovedal Jay. „Možno to je riaditeľ školy. Má vo vrecku vreckovku.“ Jay vrhol zlostný pohľad na postavu. „Áno“, povedal. Potom začal odtrhávať hlavu, pozrel sa nahor a usmial sa. Slečna Axlineová povedala: „Máš pocit, akoby si mu odkrúcal hlavu, je to tak? Si na neho našťvaný.“ Jay odtrhol jednu ruku, druhú, potom päšťami udieral do postavy. Ďalší chlapec, detským vnímaním vysvetľoval: „Jay je našťvaný na pána X., pretože ho dnes zvozil“. „Potom sa teraz musíš cítiť oveľa lepšie“, skomentovala to slečna Axlineová. Jay vyceril zuby a začal znovu formovať pána X (5, s. 521-533).

Tieto príklady ukazujú, ako študenti hlboko oceňujú, ak majú pocit, že im niekto *rozumie* - že ich nehodnotí, nesúdi, jednoducho im rozumie z ich *vlastného* hľadiska a nie z učiteľovho. Ak by si každý učiteľ dal za úlohu pokúsiť sa o jednu nehodnotiacu, akceptujúcu, empatickú odpoveď za deň voči študentom prejavenejmu alebo verbalizovanému citu, objavil by moc tohoto takmer nejstvnújúceho druhu porozumenia.

AKÉ SÚ ZÁKLADY FACILITATÍVNYCH POSTOJOV?

„ZÁHADA“

Prirodzene, že nie vždy máme postoje, ktoré som opísal. Niektorí učitelia kladú otázku: „Ale čo ak v tejto chvíli empaticky necítim, čo ak v tomto momente neoceňujem, neakceptujem, nemám rád mojich študentov. Čo potom?“ Odpovedám, že ozajstnosť je najdôležitejší zo spomínaných postojov. Nebolo to náhodou, že tento postoj som opísal ako prvý. Takže ak málo chápem študentov vnútorný svet, ak nemám rád študentov, alebo ich správanie, potom je naisto lepšie byť *ozajstným*, než pseudoempatickým alebo si nasadiť starostlivú fasádu.

Toto však nie je tak jednoduché ako to na prvý pohľad vyzerá. Byť genuínnym, čestným, kongruentným, ozajstným, znamená byť takýmto voči *sebe*. Táto ozajstnosť sa nemôže týkať druhého človeka, pretože nemôžem *vedieť* čo je pre neho ozajstné. Môžem len povedať, ak chcem byť skutočne čestný, čo sa deje vo mne.

Uvediem príklad. Na začiatku tejto kapitoly som uviedol prípad slečny Shielovej, ktorej city sa týkali „neporiadku“ po umeleckej práci. V podstate povedala: „Štve ma, ak mám žiť v neporiadku! Som poriadkumilovná a neporiadok ma veľmi rozptyľuje.“ Predpokladajme však, že by svoje city vyjadrila inak, znechuteným spôsobom, čo sa v školách všetkých stupňov stáva najčastejšie. Mohla by povedať: „Ste najneporiadnejšie deti, aké som kedy videla! Nestaráte sa o poriadok a čistotu. Ste jednoducho strašní!“ Toto určite *nie je* príklad genuínnosti či ozajstnosti v takom zmysle, v akom používam tieto pojmy. Je hlboký rozdiel medzi týmito dvoma výroky, ktorý by som rád jasne sformuloval.

V druhom výroku nehovorí učiteľka nič o sebe, nepodelí sa o žiaden svoj cit. Deti budú, bezpochyby, *pociťovať*, že je nahnevaná. Deti sú vnímavé bystré a preto si nebudú isté, či je nahnevaná na nich, alebo sa práve pred chvíľou pohádala s riaditeľom školy. Nenachádzame tu nič z čestnosti prvého výroku, v ktorom hovorí o svojom *vlastnom* rozladení, o svojich *vlastných* citoch, ktoré ju vedú k rozptýlenosti.

Druhý výrok obsahuje ďalší aspekt - celý je vytvorený zo súdov a hodnotení. Tak ako je to so všetkými hodnoteniami, aj tieto sú problematické. Sú tieto deti neporiadne, alebo sú iba vzrušené a hlboko ponorené do toho, čo robia? *Všetky* sú neporiadne, alebo niektoré z nich to ruší práve tak ako ju? Vôbec sa nestarajú o čistotnosť, alebo iba sa o ňu nestarajú každý deň? Ak by prišli návštevníci, zmenili by sa ich postoje? Sú strašné, alebo sú to iba deti? Myslím, že je to jasné. Nikdy nie sme pri hodnoteniach úplne presní. Hodnotenia preto spôsobujú vnútorný odpor, hnev a takisto vinu, obavy. Ak by slečna Shielová použila druhý výrok, bola by reakcia triedy úplne odlišná.

Objasňujem tento bod dlhšie. Zistil som totiž, že vyzdvihovanie ozajstnosti, *bytia* vlastnými citmi, niektorí považujú za licenciu na hodnotenie iných, za licenciu na projikovanie všetkých citov, ktoré človek „vlastní“ voči iným. Nič nie je vzdialenejšie tomu, aký význam to má.

Dosiahnuť ozajstnosť v skutočnosti je veľmi ťažké. Ak si aj človek praje byť skutočne genuínný, dosiahne to, ale zriedka. Zaiste to nie je len záležitosťou použitých *slov*. Ak sa človek cíti hodnotiaco, potom nepomôžu verbálne formuly, ktoré znejú ako zdieľanie citov. Je to iba iný prípad fasády, alebo nedostatok genuínnosti. Iba pomaly sa môžeme naučiť byť skutočne ozajstnými. Najprv musíme byť blízko k vlastným citom, musíme byť schopní si ich uvedomovať. Potom musíme byť ochotní riskovať podeliť sa o ne a to také, aké sú vo vnútri. Nezamaskujeme ich ako hodnotenia, ani ich nepripíšeme iným ľuďom (pozn.prekl.: mechanizmus projekcie). Práve preto obdivujem, ako sa slečna Shielová podelila o svoj hnev a frustráciu, bez toho, aby ich zamaskovávala.

DÔVERA V ĽUDSKÝ ORGANIZMUS

Je veľmi nepravdepodobné, aby človek mal tri postoje, ktoré som opísal, alebo aby bol oddaným facilitátorom učenia a pritom by nemal hlbokú dôveru v ľudský organizmus a jeho možnosti. Ak nedôverujem ľudskému organizmu, potom *musím* študentku prepať vlastnými informáciami, pretože sa bojím, že pôjde vlastnou mylnou cestou. Avšak ak dôverujem ľudskej kapacite vývinu vlastných potencialít, potom jej dokážem poskytnúť veľa príležitostí a dovolím jej zvoliť si vlastnú cestu a vlastné smerovanie v učení. Učiteľia, ktorých prácu som opísal v predošlých častiach, sa zásadne spoliehajú na aktualizačnú, naplňujúcu tendenciu u svojich študentov. Budujú svoju prácu na hypotéze, že študenti, ktorí sú v ozajstnom kontakte s problémami pre nich významnými, si prajú sa učiť, chcú rásť, hľadajú objavovanie, snažia sa veci zvládnuť, túžia tvoriť, smerujú k sebadisciplíne. Učiteľ sa snaží rozvinúť kvalitnú klímu v triede a kvalitné osobné vzťahy so študentmi, ktoré umožnia týmto prirodzeným tendenciám priniesť ovocie.

ŽIŤ NEISTOTU OBJAVOVANIA

Mal by som povedať, že tento základný dôverujúci názor na ľudskú bytosť a tieto postoje voči študentom, ktoré som opísal, sa nezjavujú náhle, nejakým zázračným spôsobom, u facilitátora učenia. Prichádzajú cez riskovanie, cez *konanie* na základe tentatívnych (pokusných) hypotéz. Najzrejmšie to je v časti, kde sa opisuje práca slečny Shielovej. Koná na základe hypotéz, ktorými si nie je istá, riskuje neistotu z nových typov vzťahov so študentmi a zisťuje, že tieto nové cesty sa potvrdzujú tým, čo nastáva v triede. To isté naplno platí o pani Swensonovej. Som si istý, že aj ďalší prešli tou istou neistotou. Čo sa mňa týka, ja som začal svoju kariéru s tým, že jednotlivcami treba manipulovať v záujme ich vlastného dobra. Prepracoval som sa k postojom, ktoré som opísal a k dôvere v individuum, ktorá je implicitná v týchto postojoch. Zistil som, že tieto postoje sú oveľa potentnejšie pri navodzovaní učenia a konštruktívnej zmeny. Preto verím, že iba riskovaním seba na týchto nových cestách môže učiteľka *objaviť*, pre seba, či sú alebo nie sú efektívne, či sú alebo nie sú pre ňu vhodné.

Po tomto si dovolím formulovať uzáver, ktorý je založený na skúsenostiach viacerých facilitátoriek a ich študentov, ktorých som doposiaľ uviedol. Ak facilitátorka vytvára, a to aj v malom stupni, atmosféru charakterizovanú jej plnou schopnosťou ozajstnosti, oceňovania a empatie; ak dôveruje konštruktívnej tendencii jednotlivca a skupiny; potom objaví, že inaugurovala vzdelávaciu revolúciu. Nastane učenie odlišnej kvality, postupujúce odlišným tempom, s väčšou prenikavosťou. City - pozitívne, negatívne, zmätené - sa stanú súčasťou triedneho zážitku. Učenie sa stane životom a to veľmi vitálnym životom. Študent sa bude, niekedy vzrušene, inokedy neochotne, stávať učiacou sa, meniacou sa ľudskou bytosťou.

DÔKAZY

Výskumné dôkazy, podporujúce výroky posledného odstavca sú teraz už veľmi presvedčivé. Bolo veľmi zaujímavé pozorovať, že dôkazy sa akumulovali až do bodu, kde sa zdajú byť nevyvrátiteľné.

Po prvé, v šesťdesiatych rokoch viacero štúdií v psychoterapii a vzdelávaní viedlo k určitým predbežným uzáverom. Dovoľte mi ich stručne zhrnúť, bez uvádzania použitých metód. (Tieto možno nájsť na základe literatúry, ktorú uvádzam.)

Ak klienti v terapii vnímali svojich terapeutov ako vysoko genuínnych, oceňujúcich a empaticky chápaných, facilitovalo to seba - učenie a terapeutickú zmenu. Významnosť týchto terapeutických postojov podporil klasický výskum Barrett-Lenarda (6).

Ďalšia štúdia sa zamerala na učiteľov. Niektorí učiteľia považujú za naliehavé tieto problémy: „Pomôcť deťom k samostatnému mysleniu a byť nezávislými“; „Priviesť študentov k participácii“, atď. Títo učiteľia sa považovali za „pozitívne orientovanú“ skupinu. Iní učiteľia považovali za svoje naliehavé problémy: „Priviesť študentov k počúvaniu“; „Pokúsiť sa vyučovať deti, ktoré nemajú schopnosť učiť sa“, atď. Títo sa pomenovali ako negatívne orientovaná skupina. Zistilo sa, že študenti vnímali prvú skupinu ako majúcu oveľa viac empatie, oceňovania a ozajstnosti než druhá skupina. Prvá skupina preukázala vysoký stupeň facilitatívnych postojov, druhá nie (8).

Zaujímavá Schmuckova štúdia (12) ukázala, že u empaticky chápaných učiteľov sa majú študenti navzájom radšej. V chápanej triednej klíme majú študenti sklon vnímať, že ich iní majú radi, majú pozitívnejší vzťah k sebe a pozitívnejší vzťah ku škole. Tento, ako vlna sa šíriaci aspekt učiteľových postojov je provokujúci a významný. Zvyšovať empatické porozumenie voči študentom má dôsledky, ktoré postupujú ďalej a ďalej.

Sú to príklady mnohých malých štúdií, ktoré sa začínajú kopíť. Stále však môžeme položiť jednu otázku. Skutočne sa študent *naučí* viac, ak sú tieto postoje prítomné? David Aspy (4) ešte v roku 1965 uskutočnil starostlivo naplánovanú štúdiu šiestich trietiackych tried. Zistil, že v troch triedach, kde boli facilitatívne postoje učiteľov najvyššie, žiaci preukázali významne väčší nárast v úrovni čítania než v triedach, kde bola prítomná nižšia úroveň týchto kvalít.

Aspy, a kolegyňa Flora Roebucková, neskôr rozšírili tento výskum do programu, ktorý trval dlhšie než desaťročie. Ohromné dôkazy, ktoré naakumulovali sú uvedené v ďalšej časti „Aké sú fakty?“. Ich štúdia veľmi jasne ukázala, že postojová klíma v triede, ktorú vytvoril učiteľ, je hlavným faktorom pri podporovaní alebo inhibovaní učenia.

DÔKAZY OD ŠTUDENTOV

Študenti, ešte predtým, než boli k dispozícii výskumné dôkazy, sa jasne vyjadrovali svojimi reakciami voči na študenta zameraným alebo na človeka zameraným triedam, že je tu vzdelávacia revolúcia. Tieto dôkazy pretrvávajú do súčasnosti.

Najvýznamnejšie pokroky v učení študentov, ktorí boli vystavení takejto klíme, sa v žiadnom prípade neobmedzovali iba na väčšie výkony v čítaní, písaní a počítaní. Významné učenie nastalo v osobnejšej oblasti - nezávislosti, autoiniciovanej a zodpovednom učení, uvoľnení tvorivosti, v tendencii stať sa viac človekom. Môžem to ilustrovať náhodným výberom výrokov študentov, ktorých učiteľia sa snažili vytvoriť tvorivú klímu dôvery, oceňovania, ozajstnosti, porozumenia a nadovšetko, slobody.

Opäť musím citovať z práce Sylvie Ashton-Warnerovej o základnom efekte takejto klímy. „Motorom už nie je učiteľ, ale dieťa. ... Učiteľ napokon sleduje prúd, nejde proti nemu, prúd detskej nezmieriteľnej tvorivosti“ (3, s.93).

Ak potrebujete verifikáciu tohoto tvrdenia, tu je jeden z množstva výrokov študentov z kurzu poézie, ktorý viedol (neučil) Dr. Samuel Moon.

V retrospektíve zisťujem, že som skutočne mal rád tento kurz. Ako predmet a ako experiment, hoci ma niekedy dosť znekludňoval. Toto samotné robilo kurz cenným, pretože väčšina kurzov v tomto semestri ma iba nudila, ako ma nudil celý ten proces „vyššieho vzdelávania“. V dôsledku tohoto kurzu venujem viac času písaniu poézie než písaniu krátkych poviedok, čo čiastočne interferuje s mojím predmetom písania.

Rada by som zdôraznila jednu vec, ktorú som získala z kurzu. Narástla moja pripravenosť počúvať a vážne zvažovať názory mojich spolužiakov. Ak to porovnávam s mojimi predošlými postojmi, už len pre toto samotné považujem kurz za hodnotný. Domnievam sa, že skutočný výsledok každého kurzu možno vyjadriť odpoveďou na otázku: „Absolvovali by ste ho opäť?“. Moja odpoveď by v tomto prípade bola bezvýhradné „Áno“. (9, s.227)

Rád by som k týmto komentárom pridal výroky druhákov Dr. Bulla z predmetu psychológia dospelých. Prvé dva sú z polovice semestra.

Tento kurz je pre mňa vitálnym a hlbokým zážitkom. ... Táto jedinečná učiacia situácia mi poskytuje úplne nový koncept o tom, čo učenie je. ... Zažívam skutočný rast v atmosfére konštruktívnej slobody. ... Celý tento zážitok je výzvou.

Cítim, že tento kurz má pre mňa veľkú hodnotu. ... Som rád tejto skúsenosti, pretože ma prinútila rozmýšľať. ... Nikdy som nebol tak osobne zaangażovaný v žiadnom kurze predtým, a to najmä *mimo* učebne. Bolo to frustrujúce, odmeňujúce, potešujúce a unavujúce!

Ďalšie komentáre sú z konca kurzu:

... Tento kurz nekončí pre mňa uzavretím semestra, ale pokračuje. ... Nepoznám väčší zisk z kurzu, než túto túžbu po ďalšom poznávaní.

... Cítim, akoby tento typ situácie stimuloval vo mne uvedomenie si, kde leží moja vlastná zodpovednosť, najmä pokiaľ ide o mnou vypracovávané školské požiadavky. Už nepociťujem, že dátum testu je kritériom na prečítanie knihy. Cítim, že budúcu prácu budem robiť pre to, čo *ja* z nej získam, nielen pre známku.

Myslím, že teraz si akútne uvedomujem zlyhávanie komunikácie, ktoré existuje v našej spoločnosti. Pomohlo mi to vidieť, čo sa dialo v našom predmete. ... Obrovsky som rástol. Viem, že som iným človekom, než akým som bol, keď som začínal tento kurz. ... Veľmi mi to pomohlo pri porozumení sebe. ... Ďakujem vám za príspevok k môjmu rastu.

Ak chcete vedieť, akým sa tento druh kurzov zdá šiestakom, dovoľte mi uviesť vám príklady reakcií žiakov slečny Shielovej.

Cítim, že sa učím vlastným schopnostiam (*sic*). Neučím sa iba školské úlohy, ale učím sa aj, že sa môžete učiť po svojom ako aj, že vás niekto môže vyučovať.

Mám rád tento rozvrh, pretože je tam hodne slobody. Viac sa takto naučím než iným spôsobom, pretože nemusíte čakať na iných, môžete ísť vlastnou rýchlosťou a tiež si to vyžaduje hodne zodpovednosti. (13)

Alebo od graduovaných študentov Dr. Appella:

... Nepostupujete podľa žiadneho plánu, a predsa sa učím. Od začiatku semestra sa cítim byť živším, ozajstnejším voči sebe. Som rád sám, ale aj s inými ľuďmi. Moje vzťahy s deťmi a dospelými sa stávajú emocionálnejšie a viac som v nich angažovaný. Minulý týždeň som jedol pomaranč, ošúpal som šupku z každého jednotlivého mesiačika a mal som to takto radšej, keď sa odstránila priesvitná koža. Bolo to šťavnatejšie a chutilo to čerstvejšie. Začal som rozmýšľať, že tak sa niekedy cítim, bez priesvitnej steny okolo mňa, že skutočne komunikujem svoje city. Cítim, že rastiem, nakoľko, to neviem. Myslím, zvažujem, hlbam a učím sa. (1)

Nedokážem čítať tieto výroky študentov - šiestakov, vysokoškolákov, graduovaných - bez hlbokého pohnutia. Máme tu učiteľov, ktorí riskujú seba, *sú* sebou, *dôverujú* svojim študentom, púšťajú sa do existenčného neznáma, podstupujú subjektívny skok. A čo nastane? Vzrušujúca, neuveriteľná *ľudská* udalosť. Môžete precíťovať ako sa tvoria ľudia, ako sa iniciuje učenie, ako vznikajú budúci občania, ktorí sa dokážu postaviť zoči-voči výzvam neznámeho sveta. Ak čo len jeden učiteľ zo sto si trúfne riskovať, trúfne si byť, trúfne si dôverovať, trúfne si porozumieť, budeme tu mať infúziu živého ducha do vzdelávania, ktorá by, podľa môjho odhadu, bola nezaplateľná.

EFEKT NA INŠTRUKTORA

Dovoľte mi venovať sa ďalšej dimenzii, ktorá ma vzrušuje. Hovoril som o efektoch klímy, ktorá povzbudzuje významné, na seba sa spoliehajúce, osobné učenie, na *študenta*. Ale nič som nepovedal o recipročných efektoch na inštruktora. Vysokoškolská učiteľka, ktorá uvoľňuje takéhoto autoiniciované učenie, sa mení spolu so svojimi študentmi. Jedna z nich povedala:

Povedať, že som ohromená tým, čo sa udialo, len mdlo odráža moje city. Učila som veľa rokov, ale nikdy som nezažila niečo, čo by sa tomu len vzdialene podobalo. Nikdy som v triede nezažila tak naplno vychádzať na povrch celé osobnosti, tak hlboko zaangažované, tak hlboko pohnuté. A ešte kladiem otázku, či v tradičnom rámci, s jeho dôrazom na predmet, skúšky, známky, či tam je, alebo môže byť miesto pre „stávajúceho sa“ človeka, s jeho hlbokými a mnohotvárnymi potrebami, ktorý zápasí o naplnenie seba. Ale to už zachádzam príliš ďaleko. Môžem vám len uviesť, čo sa stalo a povedať, že som vďačná. Tento zážitok ma tiež urobil pokornou. Chcem, aby ste to vedeli, pretože to obohatilo môj život a moje bytie. (11, s.313)

Ďalší učiteľ uvádza nasledovné:

Rogers povedal, že vzťahy vybudované na týchto predpokladoch, znamenajú „prevrátiť dnešné vzdelávanie naruby“. Ako som sa pokúšal implementovať tento spôsob života so študentmi, zistil som, že je to pravda. Zážitky, ktoré som mal ma vrhli do vzťahov, ktoré boli významuplné, boli výzvou a neboli pre mňa s ničím iným zrovnateľné. Inšpirovali ma, stimulovali ma, niekedy ma zanechali otraseného a s bázňou pre dôsledky, ktoré mali pre mňa a študentov. Priviedli ma k faktu, ktorý dokážem pomenovať iba ako ... tragédiu vzdelávania našej doby - študent za študentom uvádzajú, že to bol ich prvý zážitok totálnej dôvery, zážitok slobody byť a pohybovať sa v smeroch konzistentných s obohacovaním a udržiavaním jadra dôstojnosti v človeku, ktoré dáko prežilo ponížovanie, narušovanie a korozívny cynizmus. (1)

PRÍLIŠ IDEALISTICKÉ?

Niektorí čitatelia môžu mať pocit, že celý prístup tejto kapitoly - viera, že učiteľia sa môžu vzťahovať k študentom ako ľudia - je beznádejne nerealistický a idealistický. Môžu sa domnievať, že v podstate povzbudzuje učiteľov a študentov, aby boli vo vzájomných vzťahoch a vo vzťahu k predmetom tvoriví. Môžu mať pocit, že takýto cieľ je úplne nemožný. Nie sú v tom osamotení. Počul som vedcov na významných vedeckých školách a akademikov z významných univerzít, ktorí argumentovali, že je absurdné pokúšať sa povzbudzovať všetkých študentov, aby boli tvoriví. Potrebujeme spústu priemerných technikov a pracovníkov. Postačuje, ak sa zjaví zopár tvorivých vedcov, umelcov a vodcov. To môže vyhovovať im. To môže vyhovovať vám. Chcel by som verejne prehlásiť, že mne to *nevyhovuje*. Keď som si uvedomil neuveriteľný potenciál v priemernom študentovi, chcem ho uvoľniť. Tvrdo pracujeme, aby sme uvoľnili neuveriteľnú energiu atómu a jadra atómu. Ak nevenujeme rovnakú energiu - a áno, aj rovnaké množstvo peňazí - na uvoľnenie potenciálu jednotlivých ľudí, potom nás enormná diskrepancia medzi úrovňou zdrojov fyzikálnej energie a zdrojov ľudskej energie privedie k zaslúženej záhube a k univerzálnej deštrukcii.

Lutujem, ale v tomto prípade nedokážem byť chladne vedeckým. Téma je príliš naliehavá. Dokážem len vášnivo tvrdiť, že na ľuďoch záleží, že medziľudské vzťahy *sú* dôležité, že už niečo vieme o uvoľňovaní ľudskeho potenciálu, že sa môžeme naučiť oveľa viac a že pokým nebudeme venovať silnú pozitívnu pozornosť humánnej medziľudskej stránke našej vzdelávacej dilemy, naša civilizácia vyjde nazmar. Lepšie kurzy, lepšie osnovy, lepšie vyučovacie stroje - to nikdy nevyrieši našu dilemu zásadným spôsobom. Len ľudia, konajúci ako ľudia vo

vzťahoch so svojimi študentmi dokážu zanechať počiatočnú stopu na tomto najnaliehavejšom probléme moderného vzdelávania.

SÚHRN

Dovoľte mi vysloviť, o niečo pokojnejšie a striedmejšie, to, čo som povedal s takým zápalom a vášňou.

Povedal som, že je veľkým nešťastím, ak vzdelávatelia a verejnosť rozmýšľajú a zameriavajú sa na *vyučovanie*. Vedie ich to k spúste otázok, ktoré sú irelevantné alebo absurdné pokiaľ ide o skutočné vzdelávanie.

Povedal som, že ak sa zameriame na *facilitovanie učenia* - ako, prečo a kedy sa študenti učia; ako sa učenie javí a precítiť sa zvnútra - môžeme sa vydať oveľa prínosnejšou cestou.

Povedal som, že už máme určité poznatky, a môžeme ich získať viac, o podmienkach, ktoré *facilitujú učenie*. Postojová kvalita medziľudského vzťahu medzi *facilitátorom* a učiacim sa je jednou z najdôležitejších podmienok.

Postoje, ktoré sú efektívne pri navodzovaní učenia možno opísať. Predovšetkým je to transparentná ozajstnosť u *facilitátora*, ochota byť človekom, byť a žiť city a myšlienky danej chvíle. Ak táto ozajstnosť obsahuje oceňovanie, starostlivosť, dôveru a rešpekt voči učiacemu sa, potom sa obohacuje klíma pre učenie. Ak obsahuje citlivé a presné empatické počúvanie, potom naozaj existuje rozmrazujúca klíma, stimulujúca *autoiniciované učenie* a rast. Študentovi sa *dôveruje*, že sa bude rozvíjať.

Pokúšal som sa naplno objasniť, že jednotlivci, ktorí majú takéto postoje, a sú dostatočne smelí, aby podľa nich konali, *nemodifikujú* iba metódy - *revolucionizujú* ich. Prakticky *nevykonávajú* žiadnu z funkcií učiteľa. Už nie je presné označovať ich ako *učiteľov*. Sú *katalyzátori*, *facilitátori*, dávajú študentom život, slobodu a poskytujú príležitosť učiť sa.

Poskytol som rastúce výskumné dôkazy, ukazujúce, že jednotlivci, ktorí majú takéto postoje sa považujú v triede za efektívnych; že problémy, o ktoré sa zaujímajú sa týkajú *uvoľňovania potenciálu* a nie nedostatkov študentov; že vytvárajú situácie, v ktorých *nejestvujú obdivované a zatracované deti*, ale v ktorých je láska a pozitívny prístup súčasťou života každého dieťaťa; že v triedach, v ktorých je takáto psychologická klíma sa deti naučia viac aj v konvenčných predmetoch.

Úmyselne som zašiel za empirické zistenia, aby som sa pokúsil *voviesť* vás do vnútorného života študenta, ktorý mal dostatok šťastia, aby žil a učil sa v takomto medziľudskom vzťahu s *facilitátorom*. Chcel som, aby ste videli, ako sa učenie *pociťuje*, ak je *slobodné, autoiniciované a spontánne*. Pokúsil som sa *naznačiť*, ako to dokonca *mení vzťah študenta k študentovi* - viac si jeden druhého *uvedomujú*, viac sa o seba *vzájomne starajú*, sú k sebe *citlivejší* a tiež *narastá učenie významného materiálu vzťahujúceho sa k sebe*. Hovoril som o zmene, ktorú to prináša pre členov zboru.

Okrem toho som sa pokúšal *naznačiť*, že ak máme mať občianov, ktorí dokážu *konštruktívne žiť* v tomto kaleidoskopicky sa meniacom svete, budeme ich mať *len* vtedy, ak budeme ochotní *nechať ich stávať sa seba-startujúcimi, seba-iniciujúcimi učiacimi sa*. Mojm posledným cieľom bolo ukázať, že tento druh učiaceho sa človeka sa najlepšie rozvíja, *natolko, nakoľko o tom dosiaľ máme poznatky, vo facilitujúcom vzťahu s človekom*, ktorý podporuje rast.

LITERATÚRA

1. Appell, Morey L.: „Selected Student Reactions to Student-centered Courses.“ Unpublished manuscript, Indiana State University, 1959.
2. Appell, Morey L.: „Self-understanding for the Guidance Counselor.“ *Personnel and Guidance Journal*, October 1963, pp. 143-48.
3. Ashton-Warner, Sylvia: *Teacher*. New York: Simon and Schuster, 1963.
4. Aspy, David N.: „A Study of Three Facilitative Conditions and Their Relationship to the Achievement of Third Grade Students.“ Unpublished Ph.D. dissertation, University of Kentucky, 1965.
5. Axline, Virginia M.: „Morale on the School Front.“ *Journal of Educational Research*, 1944, 521-33.
6. Barrett-Lenard, G.T.: „Dimensions of Therapist Response as Causal Factors in Therapeutic Change.“ *Psychological Monographs*, 76 (Whole No. 562), 1962.
7. Bull, Patricia: „Student Reactions, Fall, 1965.“ Unpublished manuscript. New York State University College, 1966.
8. Emmerling, F.C.: „A Study of the Relationship Between Personality Characteristics of Classroom Teachers and Pupil Perceptions.“ Unpublished Ph.D. dissertation, Auburn University, Auburn, Alabama, 1961.

9. Moon, Samuel F.: „Teaching the Self.“ *Improving College and University Teaching*, 14 (Autumn 1966): 213-29.
10. Rogers, Carl R.: „The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning.“ In: *Humanizing Education*, edited by R.Leeper, pp.1-18. Washington,D.C.: NEA, 1967. Copyright by Association for Supervision and Curriculum Development.
11. Rogers, Carl R.: *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961, p.313.
12. Schmuck, R.: „Some aspects of Classroom Social Climate.“ *Psychology in the Schools* 3 (1966): 59-65; and „Some Relationships of Peer Liking Patterns in the Classroom to Pupil Attitudes and Achievements.“ *The School Review* 71 (1963): 337-59.
13. Shiel, Barbara J.: „Evaluation: A Self-directed Curriculum, 1965.“ Unpublished manuscript, n.p. 1966.

20. POLITIKA VZDELÁVANIA

Humanisticky orientovaná učiteľka často zisťuje, že sa nehodí do konvenčnej školy. Humanistická učiteľka sa môže cítiť odcudzenou bytosťou v konvenčnom systéme. Neprekvapuje to, pretože sú to dva ostro odlišné prístupy k procesu učenia. Rád by som o tomto uvažoval detailnejšie.

Tradičné vzdelávanie a na človeka zamerané vzdelávanie môžeme považovať za dva póly jedného kontinua. Domnievam sa, že každá vzdelávacia snaha, každý učiteľ, každá inštitúcia, ktorá učí, sa sama môže lokalizovať na príslušnom mieste danej škály. Môžete porozmýšľať o sebe, o vašej škole alebo vzdelávacích snahách, v ktorých ste zapojení a môžete zvážiť vaše umiestnenie na tomto kontinuu.

TRADIČNÝ SPÔSOB

Verím, že to čo ďalej uvediem, sú hlavné charakteristiky konvenčného vzdelávania, ako ho dlho poznáme v našej krajine a ako ho prežívajú študenti a členovia fakúlt.

Učiteľ je majiteľom (držiteľom) poznatkov. Očakáva sa, že študent bude ich príjemcom. Učiteľ je expert, ktorý pozná danú oblasť. Študent sedí so zastrúhanou ceruzkou a poznámkovým zošitom, čaká na slová múdrosti. Jestvuje veľký statusový rozdiel medzi inštruktorom a študentom.¹

Prednáška, učebnica, alebo ďalšie prostriedky slovného intelektuálneho vyučovania sú hlavnými metódami ako odovzdať poznatky príjemcovi. Skúšky merajú rozsah, nakoľko študent všetko prijal. To sú centrálné prvky takéhoto typu vzdelávania. Prečo sa prednáška považuje za hlavný prostriedok vyučovania, je záhadou. Malo to zmysel pred publikovaním kníh, ale v súčasnosti pre to takmer nikdy nenájdeme vysvetlenie. Záhadou je aj stále sa zvyšujúci dôraz, kladený na skúšanie. Dôležitosť skúšania obrovsky vzrástla za niekoľko posledných desaťročí. Začalo sa považovať za najdôležitejší aspekt vzdelávania, za cieľ, ku ktorému všetko ostatné smeruje.

Učiteľ je majiteľom (držiteľom) moci, študent poslúcha. Funkcionár je tiež majiteľom (držiteľom) moci a jeho poslúcha študent aj učiteľ. Kontrola sa uskutočňuje zhora nadol.

Pravidlo stanovené autoritou je základnou triednou zásadou. Začínajúci učitelia na základnej škole často dostanú takúto radu: „Zabezpečte si kontrolu nad žiakmi hneď od prvého dňa.“ Ďalšou všeobecnou maximou, ktorá vyjadruje pochmúrnosť tejto kontroly, je: „Pred Vianocami sa na deti neusmejte.“ Autoritatívna postava - učiteľ - je absolútnym centrom v tomto vzdelávaní. Učiteľ je vždy centrom, či už je obdivovaný ako fontána poznatkov, alebo opovrhovaný ako diktátor.

Dôvera je minimálna. Najviac povšimnutiahodná je nedôvera učiteľa voči študentovi. Od študenta nemožno očakávať, že bude uspokojivo študovať bez neustáleho učiteľovho dohľadu (supervízie). Nedôvera študentov voči učiteľom je difúznejšia - nedôvera v učiteľovu motiváciu, jeho čestnosť, spravodlivosť, kompetentnosť. Medzi zabávajúcim učiteľom a zabávanými študentmi môže vzniknúť ozajstný raport. Vyučujúceho možno obdivovať, ale vzájomná dôvera nie je povšimnutiahodná.

Subjektom (študentom) sa najlepšie vládne tak, že sa udržiujú v periodickom alebo konštantnom stave strachu (obáv). Fyzické tresty dnes v školách neprevládajú, ale verejná kritika, posmech a neustále obavy sú ešte mocnejším nástrojom. Tento stav obáv (strachu), podľa mojich skúseností, vzrástá s postupom na vzdelávacom rebríčku, pretože študent môže viac stratiť. Žiak na základnej škole môže byť terčom výsmechu, alebo môže byť považovaný za hlúpeho. Na strednej škole sa pridáva obava z možnosti nezmaturovania, s profesionálnymi,

¹ *Journal of Humanistic Education*, Vol.1, No.1, 1977, 6-22. Reprinted by permission of the Association for Humanistic Education.

ekonomickými a vzdelávacími nevýhodami. Na vysokej škole sa všetky tieto dôsledky zväčšujú a zintenzívňujú. Štipendijné miesto doktorantského štúdia u jedného profesora poskytuje ešte väčšie možnosti extrémnych trestov v dôsledku autokratických vrtochov. Mnohí postgraduálni študenti nezískali doktoráty, pretože sa odmietli prispôbiť každému želaniu školiteľa. Ich postavenie je v mnohom analogické postaveniu otrokov, sú vystavení moci orientálneho despotu nad životom a smrťou.

Demokracia a jej hodnoty sa v praxi ignorujú a sú vysmievané. Študenti (žiaci) sa nezúčastňujú výberu cieľov, osnov, alebo štýlu práce. Tieto veci sa vyberajú za študentov. Študenti sa nezúčastňujú výberu učiteľov, nemajú ani slovo pri voľbe vzdelávacích postupov. Učitelia zasa často nemajú možnosť zasahovať do výberu administratívnych funkcionárov. Často nemajú slovo pri formovaní vzdelávacích postupov. To všetko je v nápadnom protiklade k vyučovaniu o prednostiach demokracie, o významnosti „slobodného sveta“ a podobne. Politická prax škôl stojí v úplne nápadnom protiklade voči tomu, čo sa učí. Učí sa, že sloboda a zodpovednosť sú nádherné črty našej demokracie. Študenti (žiaci) však prežívajú seba ako bezmocných, prežívajú nedostatok slobody a majú málo príležitostí precvičovať si proces voľby alebo nesenia zodpovednosti.

Celý človek nenachádza miesto vo vzdelávacom systéme. Miesto tu má iba intelekt. Prepukávajúca zvedavosť normálneho dieťaťa a nadmiera fyzickej energie sa na základných školách držia na uzde a ak je to možné, tak sa zadúšajú. Záujem o sex, o emocionálne a fyzické vzťahy medzi pohlaviami na strednej škole prevláda medzi študentmi. Učitelia takmer úplne ignorujú tento záujem a určite ho nepovažujú za hlavnú tému vyučovania. Emócie nachádzajú na stredných školách veľmi málo miesta. Situácia je ešte extrémnejšia na vysokých školách - víta sa iba racionálna *mysel*.

KONVENČNÁ VZDELÁVACIA POLITIKA

Pri diskusii o politike tohoto tradičného spôsobu používam pojem politika v jeho sociologickom zmysle, ako je to pri „rodinnej politike“, „psychoterapeutickej politike“, „sexuálnej politike“. V tomto zmysle má politika do činenia s kontrolou a s rozhodnutiami. Má do činenia so stratégiami a manévrami, ktorými sa uskutočňujú tieto funkcie. Stručne, je to proces získavania, využívania, podieľania sa či vzdávania sa moci a uskutočňovania rozhodnutí. Je to aj proces komplexných interakcií a účinkov týchto prvkov, tak ako jestvujú vo vzťahoch medzi ľuďmi, medzi človekom a skupinou, alebo medzi skupinami.

Politika tradičného vzdelávania je, pri pohľade z takejto perspektívy, nadmieru jasná. Rozhodnutia sa robia hore. „Nadvláda“ je dôležitým pojmom. Stratégie na udržiavanie a prejavovanie tejto moci sú:

1. odmeny vo forme známok a profesionálnych možností;
2. využívanie averzívnych, trestajúcich a obavy produkujúcich metód, akými sú zlyhanie na skúškach, zlyhanie pri záverečných skúškach a verejný posmech.

Je to politika robená na základe vzdelávacej teórie „krčaha a pohára“. Vyučujúci (krčah) vlastnia intelektuálne a faktové poznatky. Zabezpečujú, aby študent (žiak) bol pasívnym príjemcom (pohárom), takže poznatky možno do neho naliat.

Tento koncept konvenčného vzdelávania vidíme praktikovať všade okolo nás. Nestáva sa často, že by sa bránil ako *najlepší* systém. Jednoducho sa akceptuje ako nevyhnutný systém. Občas si ale získa hovorcu, akým je v tomto prípade Dr. Jay Michael, viceprezident kalifornskej univerzity (University of California). Michael sa silne postavil proti doporučeniam daným legislatíve. Jedno doporučenie hovorilo, aby sa malé percento rozpočtu venovalo inováciám vo vzdelávaní. Tento návrh bol pre neho absolútne neakceptovateľný. Druhé doporučenie hovorilo, aby vzdelávanie obsahovalo afektívne, aj kognitívne učenie. Michael o tomto povedal: „Existujú poznatky, ktoré sú nezávislé na tom, čo človek cíti ... a nadobúdanie poznatkov je *kognitívne*. Možno ho preniesť, naučiť a vyučovať.“ Afektívne učenie by, obával sa, zredukovalo význam kognitívneho učenia „na neakceptovateľnú úroveň pre akademikov“.¹ Tu máme explicitnú podporu pre politiku krčaha a pohára. Učitelia najlepší vedia, čo sa má preniesť na študenta (žiaka).

NA ČLOVEKA ZAMERANÝ SPÔSOB

Na človeka zameraný prístup je na opačnom konci škály. Ostro sa odlišuje vo svojej filozofii, metódach a politike. Nemôže jestvovať v našej súčasnej vzdelávacej kultúre, ak v nej nebude jedna predbežná podmienka. Ak táto predbežná podmienka existuje, potom možno ďalšie charakteristiky zažívať alebo pozorovať na všetkých vzdelávacích úrovniach, od jasli po postgraduálne vzdelávanie.

¹ Podľa správy v Los Angeles Times, 3, December 1974.

Predbežnou podmienkou je: vedúci, alebo človek, ktorý sa vníma ako autoritatívna postava v danej situácii, je si dostatočne istý sebou a vo vzťahoch s inými ľuďmi. Preto prežíva bazálnu dôveru v kapacitu iných ľudí myslieť za seba, učiť sa za seba. Považuje ľudské bytosti za dôveryhodné organizmy. Ak táto predbežná podmienka existuje, potom sú ďalšie aspekty možné a majú tendenciu k implementácii.

Facilitatívny učiteľ sa podielá s ostatnými - so študentmi, azda aj s rodičmi a širším spoločenstvom - o zodpovednosť za učebný proces. Plánovanie osnov, spôsob administrácie, financovanie, použité prístupy, to všetko je zodpovednosťou príslušnej skupiny. Trieda môže zodpovedať za vlastné osnovy, celá skupina za celkový prístup ku všetkým veciam. V každom prípade sa však zodpovednosť rozdeľuje.

Facilitátor poskytuje zdroje učenia, zo seba a z vlastných skúseností, z kníh, materiálov alebo zo skúseností danej komunity. Povzbudzuje učiacich sa, aby prispievali k týmto zdrojom svojimi poznatkami, alebo tam, kde majú skúsenosti. Otvára dvere zdrojom mimo skúseností skupiny.

Študent si vytvára vlastný program učenia, sám alebo v kooperácii s inými. Preskúmaním vlastných záujmov, stretom s bohatstvom zdrojov si študent volí vlastný vzdelávací smer a preberá zodpovednosť za dôsledky týchto volieb.

Poskytuje sa facilitatívna vzdelávacia klíma. Evidentná je atmosféra ozajstnosti, starostlivosti, chápaného počúvania. Prejavuje sa na stretnutiach triedy, alebo aj školy ako celku. Táto klíma môže spočiatku vyrastať z človeka, ktorý sa vníma ako vodca. S postupnom procesom učenia ju čoraz viac, jeden druhému, poskytujú samotní učiaci sa. Učenie sa jeden od druhého sa stáva rovnako dôležité ako učenie z kníh, filmov alebo pracovných skúseností.

Vidno, že fokus je prvotne na podporovaní pokračujúceho procesu učenia. Obsah učenia je síce dôležitý, ale až druhoradý. Kurz sa úspešne nekončí vtedy, ak sa študent „naučil všetko, čo potreboval vedieť“. Končí sa vtedy, ak u študenta nastal významný progres v naučení sa ako sa učiť to, čo chce vedieť.

Disciplína, ktorá je nevyhnutná na dosiahnutie cieľov študenta je sebadisciplína. Učiaci sa si ju uvedomuje a akceptuje ako vlastnú zodpovednosť. Sebadisciplína nahrádza externú (vonkajšiu) disciplínu.

Hodnotenie rozsahu a významnosti toho, čo sa študent naučil primárne robí sám učiaci sa. Toto sebahodnotenie môže byť ovplyvnené a obohatené o spätnú väzbu od iných členov skupiny a od facilitátora.

V tejto klíme, podporujúcej rast, učenia sa má tendenciu byť hlbším, postupovať rýchlejšie, viac preniká do života a správania študenta než učenie nadobudnuté v tradičnej triede. Je to preto, že smer si vyberá sám študent, učenie je ním iniciované a celý človek (s citmi, vášňami a rovnako aj intelektom) je v tomto procese zaangažovaný.

POLITIKA VZDELÁVANIA ZAMERANÉHO NA ČLOVEKA

Zvážme politické implikácie na človeka zameraného vzdelávania. Kto má základnú moc a kontrolu? Jasné je, že učiaci sa ako jednotlivci, alebo skupina. Do toho sa zarátava aj facilitátor - učiaci sa.

Kto sa snaží získať kontrolu nad kým? Študent sa nachádza v procese získavania kontroly nad smerovaním vlastného učenia a života. Facilitátor sa vzdáva kontroly nad inými, ponecháva si iba kontrolu nad sebou.

Rozpoznávam dve stratégie, ktoré sa využívajú vo vzťahu k moci. Facilitátor poskytuje psychologickú klímu, v ktorej je učiaci sa schopný prevziať zodpovednú kontrolu. Facilitátor pomáha znižovať dôraz, kladený na statické či obsahové ciele. Tým podporuje fokusovanie na proces, na *prežívanie* spôsobu, akým nastáva učenie.

Moc nad rozhodnutiami je v rukách jednotlivca, alebo jednotlivcov, ktorí budú nimi ovplyvnení. Podľa problému bude rozhodovať individuálny študent, študenti a facilitátori ako skupina, môžu sa pribrať úradníci, rodičia, členovia miestneho zastupiteľstva, alebo členovia miestneho spoločenstva. Rozhodnutie o tom, čo sa učiť v určitom kurze (predmete), môže byť úplne v rukách každého študenta a facilitátora. Či postaviť novú budovu, to ovplyvňuje oveľa širšiu skupinu, a preto sa tento problém bude aj tak prejednávať.

Každý človek reguluje to, čo cíti, myslí, svoje správanie a hodnoty prostredníctvom vlastnej sebadisciplíny.

Jasné je, že rastúci, učiaci sa človek je politicky mocnou silou takéhoto vzdelávania. *Učiaci sa* je centrom. Tento proces učenia reprezentuje revolučný obrat od politiky tradičného vzdelávania.

HROZBA

Len pomaly som si začal uvedomovať, že práve v *politike* na človeka zameraného prístupu k vzdelávaniu spočíva najväčšia hrozba. Učiteľ, ktorý zvažuje využiť takýto prístup sa musí postaviť zoči-voči hrozivému aspektu podeleniu sa o moc a kontrolu. Kto vie, či študentom možno dôverovať a či procesu možno dôverovať? Človek môže len riskovať: a riziko je ohrozujúce.

Na človeka zamerané vzdelávanie ohrozuje aj študenta. Oveľa ľahšie je prispôbiť sa a sťažovať sa, než prevziať zodpovednosť, robiť chyby a žiť s ich dôsledkami. Študenti boli vedení toľko rokov, že túžia pokračovať v istote, vyplývajúcej z toho, že sa im povie čo majú robiť. Jeden univerzitný učiteľ mi práve tento týždeň povedal, že sa podelil o zodpovednosť za učenie v kurze o manželstve a rodine. Počiatkové reakcie študentov, dokonca aj v kurze s takým obrovským potenciálom pre významný osobný vývin, boli zväčša alarmujúce: „Ako budeme známkovaní?“, „Koľko skúšok?“, „Koľko strán a z akých kníh sa máme naučiť?“. Jasne, zodpovedná voľba je ohrozujúca - fakt, ktorý si nie vždy uvedomujeme.

Azda ani nemusím spomenúť hrozbu pre úradníkov. Mnohokrát som pozoroval, že ak jeden učiteľ v tradičnom systéme, bez veľkých rečí a fanfár, zavedie na človeka zameraný proces učenia v *jednej* triede, tento učiteľ sa stáva hrozbou pre celý systém. Kvas zodpovednej slobody a rozdelenej moci sa rozpozná taký aký je - *ako revolučná sila* - a ak je to možné, tak sa potlačí.

Konvenční členovia systému, prirodzene, *nepovedia*, že sú proti demokratickému procesu alebo proti zodpovednej slobode. Najčastejšou reakciou voči tejto hrozbe je: „Toto idealistické ponímanie je chvályhodné ako sen, ale jednoducho nemôže v praxi fungovať“.

DÔKAZY

Toto posledné tvrdenie implikuje, že na človeka zameraný prístup nie je ani praktický, ani efektívny. Fakty úplne protirečia takémuto tvrdeniu. Niektoré dôkazy sa už prezentovali v predošlých kapitolách, ale ohromné výskumné potvrdenie nájdeme v časti „Aké sú fakty?“.

Už prešiel deň, kedy učitelia a úradníci si mohli dovoliť zapudieť na človeka zameraný prístup ako nevhodný spôsob vzdelávania, alebo ako neefektívny pri poskytovaní učenia. Všetky fakty stoja na strane na človeka zameraného prístupu. Superiornosť tohoto spôsobu vzdelávania sa jasne demonštrovala v mnohých krajinách a v solídnych výskumných štúdiách, najmä v Spojených štátoch a v Nemecku.

POLITICKÉ IMPLIKÁCIE DÔKAZOV

„Facilitatívne podmienky“, ktoré sme študovali, spôsobujú hlbokú zmenu v mocenských vzťahoch vzdelávacieho systému. Rešpektovať a oceňovať študentku, chápať, čo školský zážitok znamená pre ňu, byť ozajstnou ako ľudská bytosť vo vzťahu k žiačkam, znamená posunúť značne školu od jej tradičnej autoritárskej pozície. Tieto podmienky vytvárajú z triedy (posluchárne) ľudskú, interaktívnu situáciu. Oveľa väčší dôraz sa kladie na študentku ako dôležitú postavu, ktorá je zodpovedná za hodnotenie vlastnej skúsenosti. Výskum demonštruje, že politika takéhoto ľudského typu posilňuje všetky druhy konštruktívneho učenia, a to osobné aj intelektuálne. Nedostatok ľudského prostredia pracuje proti takémuto učeniu a je spojený s *malým* progresom. Študenti sa zlepšili v tom, ako vnímali seba a vo svojom sociálnom správaní. A to za podmienok jednoznačne a merateľne definovanej ľudskej politiky. Všetko toto je jasným potvrdením hodnoty na človeka zameraného prístupu vo vzdelávaní.

DOKÁŽEME OVPLYVNIŤ PROFESIU?

Bolo by možné posunúť celú profesiu smerom k humanistickejšiemu, na človeka zameranému prístupu? Ak sa máme o to pokúsiť, v našej stratégii by sme sa mali zamerať na poskytnutie na človeka zameraných zážitkov tým, ktorí majú na starosti prípravu profesionálov. V predošlých kapitolách sme videli, ako inštitúcie, poskytujúce individuálny výcvik môžu vplyvne zapôsobiť. Ale jestvuje zaujímavý pokus zasiahnuť celú profesiu, oblasť medicíny. Z tohoto príbehu sa môžeme poučiť.

Orienne Strobe-Maloneyová, členka nášho centra, ktorej manžel bol pred smrťou lekárom, iniciovala pred vyše desiatimi rokmi plán pomoci lekárom stať sa humannejšími vo svojich vzťahoch. Získala podporu a povzbudenie od dekana Lekárskej fakulty Univerzity Johna Hopkinsa (Johns Hopkins University Medical School) a od iných, vrátane mňa. Vytvoril sa program. Bol zacielený na vzdelávateľov v oblasti medicíny, na ľudí, ktorí sú najviac zodpovední za postoje mladých lekárov.

Prvá, štvordňová dielňa (workshop) o Ľudských dimenziách lekárskeho vzdelávania sa uskutočnila v júni 1972. Obávali sme sa, že vysoko statusová lekárska profesia nebude reagovať na program uskutočňovaný nelekárskym tímom. Preto sme boli prekvapení a potešení, že prišlo viac než päťdesiat ľudí. Zväčša to boli dekaní lekárske fakúlt, alebo vedúci katedier. Zistili sme, že prítomní všeobecne pochybovali o tom, či tento zážitok bude hodnotný. Pre niekoľkých nebol program príliš veľkým ziskom. Veľká väčšina však opúšťala dielňu s mnohými novými osobnými a profesionálnymi poučeniami. Prizvali sme aj niekoľkých študentov medicíny a postgraduálnych štípendistov, takže boli zastúpené názory všetkých, ktorí sa zúčastňovali lekárskeho výcviku. To sa ukázalo byť veľmi múdrom.

Učelia boli prekvapení, keď zistili, že účastníci tejto a nasledujúcej konferencie pociťovali väčší zisk než očakávali z malých, často vysoko osobných intenzívnych skupín, než z konferencií zaoberajúcich sa tým, ako zmeniť inštitúcie. Preto sa malé skupiny stali centrálnym fokusom konferencie.

Čo účastníci získali? Myslím, že najlepšie bude nechať ich prehovoriť samotných prostredníctvom listov a odpovedí z dotazníkov.

Maj väčšie potešenie z „vyučovania“ - nepociťuj ten fantastický neskutočný pud „držať sa hore“, „napredovať“, či „dostať sa hore“ - necíť sa vinným, ak si neprečítal poslednú knihu. Vytvor si vzťahy so študentmi, učiteľmi a personálom na humánnejšej úrovni. (Vysokoškolský učiteľ)

V týchto týždňoch, po našom zážitku, stále získavam silu, pochopenie, vrelšie vzťahy doma, nutkanie lepšie poznať kolegov, schopnosť vzťahovať sa k iným. ... Funguje to! Pociťujem blízkosť k členom mojej skupiny, ktorá sa mi predtým málokedy prihodila. (Dekan lekárskej fakulty)

Poskytlo mi to väčšie uvedomenie si študentov ako ľudí. (Profesor)

Môj zážitok bol najzmysluplnejšou a najhodnotnejšou časťou môjho doterajšieho lekárskeho vzdelávania. Zážitok genuínnych, dynamických interakcií medzi ľuďmi z lekárskej komunity ma podporuje na ceste procesom stávania sa lekárom. (Študent tretieho ročníka medicíny)

Niekoľkými slovami povedané, naučil som sa hodne. Medicína a vzdelávanie lekárov zúfalo potrebujú to, čo sedenia ako tieto ponúkajú. Na ceste späť som sa v lietadle rozhodol, že požiadam o výcvik v ľudských vzťahoch pre našich študentov chirurgie a pre všetkých našich študentov. (Vedúci, katedra chirurgie)

Všimnite si, že mnohé tieto odpovede naznačujú slobodnejšiu komunikáciu a väčšie podelenie sa o moc.

Program sa, od tohoto počiatku, veľmi rýchle rozvíjal. Uskutočnili sa mnohé takéto štvordňové dielne, ktorých sa zúčastnilo viac než tisíc účastníkov. Zastúpená bola skoro každá lekárska škola v Spojených štátoch a začínajú prichádzať účastníci z cudziny.

Mnohí z účastníkov si priali extenzívnejší výcvik vo facilitovaní skupín, aby mohli byť „späť doma“ efektívnejší. Preto sa uskutočnilo viacero desaťdňových konferencií. Na nich sa prezentoval o niečo kognitívnejší materiál. Najlepší výcvik pre facilitátora je však predsa len zážitok učenia byť viac samým sebou so skupinou.

Želanie, aby sa aj ďalší ľudia z jednej katedry alebo lekárskej fakulty zúčastnili dielne, bolo častou reakciou. Preto sme podporovali účasť celých tímov. Mnohé lekárske fakulty vyslali päť až pätnásť účastníkov. Vytvorili si jeden pre druhého podpornú skupinu po návrate do svojich škôl.

Najdôležitejšie sú mnohé požiadavky usporiadať podobné konferencie na samotných lekárskech fakultách.

Mám záujem o uskutočnenie spoločného stretnutia vašej skupiny a možno štyroch lekárskech fakúlt, aby sa vytvoril špecifický program zameraný na rozvoj celého lekára a na humanistickejší prístup k vyučovaniu a medicínskej praxi. (Vedúci, katedra chirurgie)

Mnohé lekárske fakulty teraz iniciovali takéto humanistické programy. Vytvorili rôzne formy, ktoré sú vhodné pre konkrétnu situáciu. Majú však spoločný cieľ. Chcú poskytnúť doktorom zážitok a výcvik v efektívnych medziľudských vzťahoch.

Dekan jednej lekárskej fakulty, ktorý sa zúčastnil jednej z prvých dielní, silne podporoval jedinečný a pioniersky program. Táto škola nedávno uskutočnila štvordňovú konferenciu, kde boli intenzívne skupinové zážitky pre všetkých prichádzajúcich prvákov, tridsiatich učiteľov, ktorí budú s nimi pracovať a ďalších pracovníkov (študijné oddelenie, sekretárky, knihovníčky). Lekári z iných medicínskych škôl regiónu, ktorí sa zúčastnili nášho desaťdenného programu, boli facilitátormi intenzívnych skupín. Dosiahli sa hlboké komunikačné úrovne medzi učiteľmi, študentmi a tímom facilitátorov. Dokážete si predstaviť situáciu, keď deväťdesiat nastupujúcich prvákov si tyká so všetkými učiteľmi fakulty, zdieľa s nimi ako s rovnými svoje túžby, sny, úzkosti, obavy, strachy - a interagujú ako *ľudia* v posluchárňach a nie ako roly? Táto situácia splodila revolúciu v profesionálnom vzdelávaní! Spätná väzba zo všetkých úrovní bola entuziastická. Táto istá skupina študentov a ich učiteľov sa bude stretávať na dvojdňových mimoškolských konferenciách každých šesť mesiacov počas celého vysokoškolského vzdelávania. Ďalšia revolúcia!

Celý tento program humanizácie lekárskeho vzdelávania viedol k dramatickým zmenám v myslení týkajúcom sa osnov v mnohých školách. Prináša učiteľom a študentom práve tie postoje, ktoré sme opísali ako efektívne pri uskutočňovaní humanizovaného procesu učenia. Vytvára to na človeka zameraný kontext, pomáhajúci lekárom byť kompetentnými a ľudskými.

ZÁVER

Pýtam sa samého seba, prečo takýto program tak rýchlo rastie vo vzdelávaní lekárov, zatiaľ čo nejestvuje analogický program, a pokiaľ viem, ani žiadna túžba po takomto programe, v pedagogických školách a v inštitúciách poskytujúcich výcvik pre učiteľov. Domnievam sa, že je na to niekoľko odpovedí. Na prvom mieste, lekári sú zvyknutí na zmenu svojej praxe, tak ako sa vyvíjajú nové poznatky a nové metódy liečby. Lekár dychtivo vsádza na najnovšie, najefektívnejšie spôsoby liečby starej choroby a je za to odmeňovaný. Domnievam sa, že jestvuje len málo odmien pre vzdelávateľov, ktorí skúšajú nové cesty. Ďalším prvkom je to, že lekár je neustále vystavovaný spätnej väzbe a je zvyknutý učiť sa z chýb. Autopsia ukáže, že urobil chybnú diagnózu. Pacient, u ktorého sa rozvinie ničivý vedľajší účinok z nového lieku, konfrontuje lekára s potrebou nového učenia. Je jeho politickou výhodou, ak má otvorenú myseľ a ak sa mení. Dlhodobá spätná väzba je však veľmi vzácna vo vzdelávaní. Vzdelávateľ sa takmer nikdy nedozvie o zvedavosti, ktorú zabil alebo o človeku, ktorého poškodil. Spätná väzba je príliš politicky hrozivá.

Preto uzatváram, že na človeka zameraný prístup k vzdelávaniu sa bude hlboko zakoreňovať v alternatívnych školách, v univerzitách bez múrov a v špecializovaných situáciách, akým je vzdelávanie lekárov predtým, než bude mať väčší dosah na naše väčšie inštitúcie poskytujúce výcvik učiteľov. Rigidná mocenská štruktúra vo väčšine týchto pedagogických škôl je rezistentná voči politickej hrozbe, ktorú prináša zmena.

Ale výzva a možnosť zostávajú. Jasne, prvé kroky vo vzdelávaní učiteľov, podobné tým, ktoré začali skutočne vplývať na vzdelávanie lekárov, možno urobiť. Cieľom bude vnieť ľudskejšiu a efektívnejšiu vzdelávaciu klímu do našich tried a posluchární. Želáme si, ako vzdelávatelia, urobiť tieto kroky, alebo politika tradičného vzdelávania bude naďalej stáť v ceste?

POMÁHAJÚCE PROFESIE

Psychológovia, sociálni pracovníci, zdravotnícki praktici a ďalší profesionáli, tí všetci majú príležitosti pomáhať klientom spracovávať ťažké situácie, zmeny, emócie a životné rozhodnutia. Vplyv Rogersa sa rozšíril na veľké množstvo týchto oblastí, pretože základný vzťah jedného človeka k jednému človeku, ktorý popísal tak presvedčivo, môžu všetci títo profesionáli využívať.

Aplikácia na klienta zameraného prístupu na širokú oblasť pomáhajúcich profesií sa udiala v troch etapách. Sám Rogers sa spočiatku obracal výlučne na poradcov a psychoterapeutov. Ostatní profesionáli iba čítali a aplikovali jeho prácu na vlastnú oblasť. Rogers v ďalšom, v prácach takmer výlučne zameraných na poradcov a terapeutov, začal do svojich prác zahŕňať kapitoly, alebo časti, v ktorých aplikoval svoju prácu v širšom profesionálnom kontexte. A nakoniec, od roku 1960, keď sa začal cítiť sebaistejšie v oblasti širšej aplikácie svojej práce, začal písať množstvo článkov a kníh, ktoré už neadresoval primárne poradcovi a terapeutovi, ale všetkým profesionálom (a laikom), ktorí sa zaujímali o pomáhajúce vzťahy.

Rogers, v troch kapitolách tejto časti knihy, sa zaoberá témami, ktoré zaujímajú všetky pomáhajúce profesie. Prvá kapitola má vzťah k širokému využívaniu malých, intenzívnych skupín v šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch, ktoré sú známe ako zážitkové skupiny, skupiny výcviku v ľudských vzťahoch, T-skupiny, skupinová terapia, Synanonské skupiny a podobne. Mnohí profesionáli, nespoliehajúc sa na vzťah jedného k jednému na facilitovanie rastu, si začali uvedomovať, že práca s malými skupinami môže zasiahnuť väčší počet ľudí a môže poskytovať príležitosť rastu a učenia, ktorá nejestvuje vo vzťahu jedného k jednému.

Rogers bol jedným z prvých pionierov hnutia malých skupín. Aplikoval, charakteristicky, svoje teórie a metódy poradenstva a psychoterapie na malé skupiny. V ďalších rokoch nachádzal príležitosti na testovanie týchto teórií v mnohých skupinách. Z tohoto bohatstva zážitkov vznikla kniha *Carl Rogers o zážitkových skupinách* (Carl Rogers on Encounter Groups, 1970). Vybrali sme z tejto knihy kapitolu, ktorá prezentuje jeho pohľad na facilitatívne vedenie skupiny. Sú tu aj jeho komentáre o tom, čo považuje za nefacilitatívne správanie vedúceho.

Ďalšie kapitola je výzvou pre široko rozšírené postoje a praktiky v pomáhajúcich profesiách. Po prvýkrát ju prezentoval ako reč na zasadaní Americkej psychologickej asociácie v roku 1972. Je to apel pre autentickjší profesionalizmus a rovnako aj výzva za väčšiu tvorivosť a celosť u samotných profesionálov. Profesionalizmus má, podľa Rogersa, menej do činenia s licenciami a viac s kompetentnosťou. Tohoto sa týka aj príbeh účastníka jednej z jeho dielní, muža, (ktorého) obecný úrad bol natoľko chudobný, že jeho určili za riaditeľa školy, hoci nemal príslušnú kvalifikáciu. Prevzal školu vo veľkom neporiadku, s dlhmi. Získal si na svoju stranu rodičov, učiteľov a študentov. Dôveroval im, že dobre určia orientáciu a prístupy na škole. Premenil ju na nádherné vzdelávacie miesto. Tragédiou byrokratického vzdelávania je pre mňa skutočnosť, že keď obvod začal ekonomicky prekvitať a mohol zamestnať riaditeľa, odvolali ho, pretože nemal papierovú kvalifikáciu.

Rogersa sa, v polovici sedemdesiatych rokov, spýtali na politiku na klienta zameranej terapie. Názor, že na klienta zameraný prístup môže mať politickú podstatu, ho prekvapil. Priviedlo ho to k hlbšiemu preskúmaniu základných významov jeho prístupu k psychoterapii a jeho spôsobu bytia vo vzťahu s ľuďmi. Skúmal všetky druhy vzťahov, či už boli terapeutické, učiteľa k študentovi, rodiča k dieťaťu, vodcu ku skupine, manžela k manželke a takmer všetky ostatné ľudské vzťahy. Viedlo to k porovnaniu s politickými implikáciami iných prístupov vo vedách o správaní. Viedlo to rovnako k opakovanému zdôrazneniu a reformulovaniu hlbokých princípov o vzťahoch - kde spočíva moc, kto kontroluje, kto robí rozhodnutia, kto hodnotí. Sú to témy so základným významom pre prístup zameraný na človeka. Rogersovo myslenie na túto tému sa najplnšie vyjadrilo v knihe *Carl Rogers o osobnej moci* (Carl Rogers on Personal Power, 1977). Zaradujeme sem prvú kapitolu tejto knihy.

21. DOKÁŽEM BYŤ FACILITATÍVNY V SKUPINE ?

Chcem úplne otvorene napísať o mojich snahách byť facilitatívny v skupine. Chcem vyjadriť všetko o mojich silných stránkach, slabostiach a neistotách, keď sa pokúšam efektívne vstupovať do umenia medziľudských vzťahov.

FILOZOFICKÉ POZADIE A POSTOJE

Človek nevstupuje do skupiny ako tabula rasa. Takže by som rád vyjadril niektoré postoje a názory, ktoré si so sebou prinášam.

Dôverujem skupine, že rozvinie svoj potenciál a potenciály svojich členov, ak sa jej poskytne postačujúca facilitatívna klíma. Pre mňa je táto kapacita skupiny posvätná vec. Azda preto značne dôverujem skupinovému procesu. Ide o podobnú dôveru, akú mám v proces individuálnej terapie, ak sa tento facilituje a neriadí. Skupina sa mi zdá ako organizmus, ktorý pociťuje svoje smerovanie, aj keď ho nedokáže intelektuálne definovať. Spomínam si na dokumentárny film, ktorý na mňa urobil hlboký dojem. Bol to film urobený pomocou mikroskopu. Ukazoval, ako sa biele krvinky náhodne pohybujú v krvnom riečišti až pokým sa neobjaví baktéria choroby. A potom, spôsobom, ktorý možno opísať iba ako účelový, sa začnú pohybovať smerom k baktérii. Obklopiť ju, pohltia a zničia. Potom sa opäť pohybujú náhodným spôsobom. Zdá sa mi, že skupina podobne rozpoznáva nezdravé prvky v svojom procese, zameria sa na ne, objasní ich alebo eliminuje a smeruje k tomu, aby sa stala zdravšou skupinou. Toto je spôsob, akým dokážem vyjadriť, že som videl „múdrosť organizmu“, prejavujúcu sa na všetkých úrovniach, od bunky po skupinu.

Nechcem tým povedať, že každá skupina je úspešná¹, alebo že proces je vždy identický. Jedna skupina môže začať na veľmi klopýtavej, neexpresívnej úrovni a pohnúť sa dopredu, k väčšej slobode, len niekoľko malých krokov. Iná môže začať na veľmi spontánnej a emocionálnej úrovni a prejsť dlhú cestu k plnému rozvoju svojich potenciálov. Oba tieto pohyby sú pre mňa súčasťou skupinového procesu a každej z týchto skupín dôverujem rovnako, hoci môžem mať z nich rôzne osobné potešenie.

Ďalší postoj sa týka cieľov. Zvyčajne nemám špecifický cieľ u konkrétnej skupiny. Úprimne si želim, aby sa rozvinula svojím vlastným smerom. Niekedy však, pre nejakú osobnú predpojatosť alebo úzkosť, som *mal* špecifický cieľ. Ak sa to stalo, potom skupina opatrne zabránila realizácii tohoto cieľa, alebo sa dostatočne dlho zaoberala mnou, aby mi pomohla zbaviť sa špecifického cieľa. Zdôrazňujem negatívne aspekty *špecifických* cieľov. Snažím sa im vyhnúť, ale v rovnakej miere dúfam, že v skupine nastane dáky procesový pohyb. Dokonca si myslím, že dokážem predikovať niektoré z pravdepodobných všeobecných smerov, ktorými sa bude skupina uberať, hoci nie špecifické. Pre mňa je v tom podstatný rozdiel. Skupina sa bude pohybovať - týmto som si istý - ale bolo by veľmi trúfalé si myslieť, že dokážem, alebo by som mal *nasmerovávať* tento pohyb k *špecifickému* cieľu.

Tento prístup sa v základnom filozofickom smere, pokiaľ tomu dobre rozumiem, neodlišuje od prístupu, ktorý som roky mal v individuálnej terapii. Moje správanie v skupine je však často odlišné od správania jedného k jednému. Pripisujem to môjmu osobnému rastu, ktorý som zažil v skupinách.

Otázka, ako sa môj štýl facilitovania javí druhým ľuďom, nie je pre mňa až taká dôležitá. V tomto zmysle sa zvyčajne cítim dobre a dostatočne kompetentne. Na druhej strane viem, že dokážem byť, aspoň dočasne, žiarlivý na ko-vedúceho, ktorý sa zdá byť facilitatívnejší než ja.

Vždy dúfam, že sa mi podarí stať sa v rovnakej miere účastníkom skupiny ako facilitátorom. Ťažké je to opísať bez toho, aby sa zdalo, že vedome hrám dve odlišné roly. Ak pozorujete člena skupiny, uvidíte, že občas vyjadruje city, postoje a myšlienky, primárne zacielené na facilitovanie rastu iného člena. Inokedy, s rovnakou genuinnosťou (ozajstnosťou) vyjadruje city a starosti, ktoré majú za cieľ sebaotvorenie a obsahujú riziko, spojené s vlastným rastom. Táto charakteristika platí aj pre mňa. Viem však, že budem riskujúcim typom človeka asi v neskoršej fáze skupiny. Každá fazeta je skutočne mnou, nie je to rola.

Azda by som tu mohol, v krátkosti, uviesť ďalšiu analógiu. Ak sa pokúšam vysvetliť nejaký vedecký jav päťročnému dieťaťu, moja terminológia a dokonca aj postoje budú veľmi odlišné, než keď vysvetľujem tú istú vec

¹ Čo je "úspešné"? Nateraz by som zvolil najjednoduchšiu definíciu. Ak mesiac po ukončení skupiny veľa členov cíti, že to bol bezzmyselný, neuspokojivý, alebo zraňujúci zážitok, z ktorého sa ešte stále zviechajú, potom to pre nich zaiste nebola úspešná skupina. Ak, na druhej strane, väčšina alebo všetci členovia ešte stále cítia, že to bol hodnotný zážitok, ktorý ich posunul v osobnom raste, potom si to, podľa mňa, zaslúži nálepku úspešnej skupiny.

inteligentnému šestnásťročnému študentovi. Znamená to, že hrám dve roly? Samozrejme, že nie - jednoducho to znamená, že dve fazety, alebo skutočné vyjadrenia mňa, vstúpili do hry. V jednu chvíľu chcem byť facilitatívny voči nejakému človeku a v ďalšiu chcem riskovať a prejavíť dáky nový aspekt seba.

Verím, že spôsob akým facilitujem má význam v živote skupiny. Skupinový proces je však oveľa dôležitejší než moje výroky alebo správanie. Tiež verím, že skupinový proces nastane, ak mu nebudem stáť v ceste. Cítim sa zodpovedný voči účastníkom, ale nie za nich.

V každej skupine, aspoň v určitom stupni, a to najmä v takzvaných akademických kurzoch, ktoré uskutočňujem formou zážitkovej skupiny, veľmi chcem, aby bol prítomný *celý* človek, s oboma jeho modusmi - afektívnym aj kognitívnym. Zistil som, že to nie je ľahké, pretože väčšina z nás si vyberá skôr jeden modus ako druhý. A predsa to je spôsob bytia, ktorý má pre mňa vysokú hodnotu. Snažím sa napredovať v sebe a v skupinách, ktoré facilitujem v tom, aby som umožnil celému človeku, jeho myšlienkam aj jeho citom - citom premiešaným myšlienkami a myšlienkam premiešaným citmi - plnú prítomnosť. V nedávnom seminári, z dôvodov, ktorým naplno nerozumiem, sa to nám všetkým veľmi uspokojujúco podarilo.

UTVORENIE KLÍMY

Mám tendenciu otvárať skupinu extrémne neštruktúrovaným spôsobom. Používam iba jednoduché otvorenie: „Očakávam, že sa budeme na konci skupiny lepšie poznať než teraz“, alebo „Tak tu sme. Môžeme z tohoto skupinového zážitku urobiť to, čo si želáme“, či „Trochu sa cítim nesvoj, avšak istotu mi dodáva, keď sa na vás pozerám a uvedomujem si, že sme na tej istej lodi. S čím začneme?“ Názor na otvorenie skupiny som vyslovil v zaznamenatej diskusii so skupinou facilitátorov.

Na začiatku skupiny sa dokážem cítiť pomerne slobodne a uvoľnene a to čiastočne preto, že dôverujem skupine. Trochu je to prehnané, pretože vždy, na začiatku skupiny, cítim trochu úzkosti. Ale vcelku cítim toto: „Nemám potuchy, čo nastane, ale myslím si, že to, čo nastane, bude v poriadku“. Myslím, že mám tendenciu neverbálne komunikovať: „No, zdá sa, že nikto z nás nevie, čo sa stane, ale nezdá sa, že by sme z toho mali mať obavy“. Moje uvoľnenie a nedostatok túžby viesť, môžu mať uvoľňujúci vplyv na ostatných.

Počúvam starostlivo, presne a citlivo ako len dokážem. A to každého jednotlivca, ktorý vyjadri seba. Či už je prejav povrchný, alebo významný, *počúvam*. Pre mňa je jednotlivec, ktorý rozpráva, cenný, stojí za pochopenie; *je* cenný, pretože vyjadril niečo. Kolegovia hovoria, že v tomto zmysle „validizujem“ človeka.

Bezpochyby, že počúvam selektívne. Moje počúvanie je teda „direktívne“ (riadené), ak ma ľudia chcú z tohoto obviníť. Zameriavam sa na člena skupiny, ktorý hovorí. Určite sa menej zaujímam o detaily jeho hádok s manželkou, jeho ťažkosť na pracovisku, alebo o jeho nesúhlas s tým, čo sa práve povedalo. Viac sa zaujímam o význam, ktorý tieto zážitky majú pre neho a o *city*, ktoré ich sprevádzajú. Pokúšam sa odpovedať na tieto významy a *city*.

Veľmi si želim vytvoriť psychologicky bezpečnú klímu pre jednotlivca. Chcem, aby od počiatku pociťoval, že ak riskuje a povie niečo vysoko osobné, absurdné, hostilné či cynické, že v kruhu bude aspoň jeden človek, ktorý ho dostatočne rešpektuje, aby ho zreteľne počul a počúval jeho výroky ako autentické vyjadrenie seba.

Chcem urobiť klímu bezpečnou ešte jedným, trochu odlišným spôsobom. Dobré si uvedomujem, že nemožno zabezpečiť, aby zážitok neobsahoval bolesť z nového vhladu alebo rastu, alebo bolesť zo spätnej väzby od ostatných. Ale rád by som, aby jednotlivec cítil, že nech sa čokoľvek udeje *jemu* alebo *v ňom*, psychologicky s ním naplno budem vo chvíľach bolesti alebo radosti, alebo pri kombinácii oboch, ktorá je takým častým sprievodcom rastu. Myslím, že zvyčajne cítim, ak sa účastník bojí alebo ho niečo zraňuje. Práve v tých chvíľach mu poskytnem nejaký verbálny alebo neverbálny signál, že to vnímam a som mu spoločníkom pri prežívaní zranenia alebo strachu.

AKCEPTOVANIE SKUPINY

Mám veľkú trepezlivosť so skupinou a jednotlivcom v nej. Ak jestvuje iba jedna vec, ktorú som sa v posledných rokoch naučil, tak to je akceptovanie skupiny presne, kde *je*. Ak si skupina želá intelektualizovať, prediskutovávať úplne povrchný problém, či je emocionálne úplne uzavretá, alebo sa veľmi obáva osobnej komunikácie, len zriedka ma začnú „žrať mrle“, ako sa to stáva niektorým skupinovým vedúcim. Dobré si uvedomujem, že určité cvičenia, úlohy, ktoré môže facilitátor zadať, dokážu priviesť skupinu ku komunikácii typu tu a teraz, alebo na emocionálnejšiu úroveň. Jestvujú vedúci, ktorí robia tieto veci veľmi zručne a s dobrým momentálnym efektom. Ale ja som vedcom-klinikom a preto sledujem neskorší vývin skupín. Viem, že veľmi často dlhotrvajúci efekt takýchto postupov nie je natoľko uspokojivý ako ich bezprostredný účinok. Prinajlepšom to môže vytvárať apoštolov (čo nemám rád): „Aký je to vynikajúci vedúci, pretože ma *otvoril*, keď som to nezamýšľal!“ Môže to viesť aj k odmietnutiu celého zážitku. „Prečo robím tieto hlúpe veci, ktoré si odo mňa

vyžaduje?“ A čo je najhoršie, takýto človek môže mať pocit, že jeho súkromné self bolo dáko poškodené a bude si dávať dobrý pozor, aby ho nikdy viac nevystavil skupine. Z vlastnej skúsenosti viem, že ak sa pokúšam tlačiť skupinu na hlbšiu úroveň, tak to, v dlhodobejšej perspektíve, nefunguje.

Takže pre seba som zistil, že sa vypláca žiť so skupinou presne tam, kde sa nachádza. Pracoval som so skupinou inhibovaných špičkových vedcov - poväčšine z fyzikálnych vied. City zriedka vyjadrovali otvorene a osobné stretnutia na hlbokých úrovniach nebolo vidno. A predsa sa táto skupina stala otvorenejšou, expresívnejšou, inovatívnejšou a preukázala mnohé pozitívne výsledky z našich stretnutí.

Pracoval som s vysoko postavenými školskými funkcionármi - čo je pravdepodobne najrigidnejšia a najdefenzívnejšia skupina v našej kultúre - a to s obdobnými výsledkami. Neznamená to, že je to pre mňa vždy ľahké. V jednej konkrétnej skupine vzdelávateľov bolo veľa povrchných, intelektualizovaných rečí, ale postupne sa dostávali na hlbšie úrovne. Potom, jeden večer, sa rozhovor stával stále triviálnejší. Jeden človek sa spýtal: „Robíme to, čo *chceme* robiť?“ Odpoveďou bolo takmer jednohlasné „Nie“. O malú chvíľu znova začali sociálne klábosiť o veciach, o ktoré som sa vôbec nezaujímal. Bol som v dileme. Aby som stlmil počiatočnú úzkosť v skupine, tak som na prvom stretnutí zdôraznil, že môžu zo skupiny urobiť to, čo si prajú. Zdalo sa, že operacionálne nahlas hovoria: „Chceme stráviť drahý, ťažko získaný víkend hovorom o triviálnych veciach“. Dal som im slobodu a preto sa mi zdalo, že vyjadriť nudu a znechutenie je s tým v protiklade.¹ Bojoval som v sebe istú chvíľu a potom som sa rozhodol, že majú naprosté právo hovoriť o triviálnych veciach a ja mám naprosté právo to neznašať. Takže som potichu vyšiel z miestnosti a išiel som spať. Po mojom odchode, a nasledujúce ráno, nastali rôznorodé reakcie, ako boli rôzni účastníci. Jeden sa cítil pokarhaný a potrestaný, ďalší mal dojem, že som na nich zahral trik, tretí sa cítil zahanbene za mrhanie časom a iní sa cítili znechutené ako ja, kvôli triviálnym rečiam. Povedal som im, že, podľa môjho najlepšieho vedomia, som sa jednoducho pokúsil zosúladiť moje správanie s mojimi protichodnými citmi, ale že oni majú právo na svoje vlastné vnímanie celej situácie. V každom prípade, interakcie boli potom oveľa zmyslupľnejšie.

AKCEPTOVANIE JEDNOTLIVCA

Som ochotný nechať jednotlivca, aby sa zapojil, alebo nezapojil do skupiny. Ak si niekto želá byť psychologicky bokom, má moje implicitné povolenie. Skupina samotná môže alebo nemusí byť ochotná ho ponechať v tejto pozícii, ale ja osobne som. Jeden skeptický vysokoškolský funkcionár povedal, že najdôležitejšia vec, ktorú sa naučil bolo to, že sa mohol „odtiahnuť“ od osobnej komunikácie, cítiť sa preto dobre a uvedomiť si, že nebude za to potrestaný. Podľa mňa to je hodnotné poučenie, ktoré mu v skutočnosti umožňuje, aby pri nasledujúcej príležitosti participoval na komunikácii. Súčasné správy o jeho správaní, takmer rok po zážitku, naznačujú, že získal a zmenil sa na základe tejto zdanlivej neúčasti.

Ticho a mlčanie človeka akceptujem, ak som si úplne istý, že to nie je nevyjadrená bolesť alebo rezistencia (odpor).

Mám tendenciu akceptovať výroky také aké sú. Ako facilitátor (vo funkcii terapeuta) som ľahkoverný; uverím, že mi hovoríte tak, ako to vo vás je. Ak nie, môžete sa úplne slobodne opraviť neskôr, a pravdepodobne to aj urobíte. Nechcem mrhať čas podozrievaním, alebo údivom: „Čo tým *skutočne* myslíte?“

Odpovedám *viac* na súčasné city, než na výroky o minulých zážitkoch. Umožňujem však obom, aby boli prítomné v komunikácii. Nemám rád pravidlo: „Budeme hovoriť iba o veciach tu a teraz“.

Pokúšam sa ozrejmiť, že všetko, čo sa udeje, nastane na základe skupinovej voľby, či už sú to jasné a vedomé veci, alebo tápajúce, či nevedomé. Ako sa čoraz viac stávam členom skupiny, ochotne nesiem môj podiel na *vplyve*, ale *nekontrolujem* to, čo sa deje.

Zvyčajne sa dobre cítim s faktom, že za osem hodín môžeme dosiahnuť niečo, čo stojí za osem hodín, za štyridsať hodín niečo, čo stojí za štyridsať hodín a za jednohodinovú demonštráciu môžeme dosiahnuť to, čo stojí za jednu hodinu.

EMPATICKÉ POROZUMENIE

Snaha porozumieť presnému významu toho, čo človek komunikuje, je moje najdôležitejšie a najčastejšie správanie v skupine.

Súčasťou tohoto porozumenia je, že sa pokúšam prehrýzť cez všetky komplikácie a navracat' komunikáciu späť k významu, ktorý má pre konkrétneho človeka. Napríklad, po veľmi komplikovanom a trochu inkoherentnom

¹ Ak by som na prvom stretnutí povedal: "Môžeme z tohoto urobiť to, čo si želáme", čo by bolo lepšie a čestnejšie, cítil by som sa slobodne, aby som povedal: "Nepáči sa mi, čo z toho robíme". Avšak bol som si naprosto istý, že v snahe o upokojenie som povedal: "Môžete z toho urobiť to, čo si želáte". Vždy platíme za naše chyby

výroku manžela, som odpovedal: „A tak, krok za krokom, ste si začali nechávať pre seba veci, ktoré by ste predtým povedali manželke? Je to tak?“

„Áno“.

Verím, že to je facilitatívne, pretože tak sa klarifikuje (objasňuje) hovorcovi poslanstvo a pomáha členom skupiny porozumieť veci. Nestráca sa čas kladením otázok o zložitých detailoch, ktoré manžel prezentoval, ani reagovaním na tieto detaily.

Ak je reč všeobecná, alebo intelektuálna, mám tendenciu vybrať z celkového kontextu významy, ktoré obsahujú odkazy na seba. Môžem povedať: „Hoci ste hovorili všeobecne, čo každý robí v danej situácii, domnievam sa, že ste hovorili pri tom aj o sebe. Je to tak?“ Alebo: „Povedali ste, že všetci robíme a cítime to a to. Myslíte tým, že *vy* robíte a cítite tieto veci?“

Al povedal na začiatku jednej skupiny nejaké pomerne bezvýznamné veci. John, ďalší člen skupiny, sa ho začal dokola vypytovať na to čo povedal. Ja som však počul viac než len otázky. Napokon som povedal Johnovi: „OK, pokúšaš sa dostať k tomu, čo povedal a čo tým myslel, ale myslím si, že sa pokúšaš *mu* niečo povedať a nie som si istý, čo to je.“ John sa na chvíľu zamyslel a potom začal hovoriť *za seba*. Až do tej chvíle sa zjavne snažil, aby Al artikuloval jeho (Johnove) city, takže by ich nemusel sám vysloviť za seba. Toto je častá schéma.

Veľmi chcem, aby sa moje porozumenie rozprestrela na obe strany vyjadrených citov. V jednej skupine, ktorá diskutovala o manželstve, mali dvaja ľudia veľmi odlišný názor. Odpovedal som: „V tom je medzi vami dvoma skutočný rozdiel, pretože ty, Jerry, hovoríš: „Mám rád „hladkosť“ vo vzťahu. Páči sa mi, ak je pekný a kľudný“ a Winnie hovorí: „Do čerta s tým! Rada komunikujem“. Pomáha to vyostriť a klarifikovať význam rozdielov.

FUNGOVANIE V RÁMCI VLASTNÝCH CITOV

Naučil som sa byť stále viac slobodným vo využívaní vlastných citov tak, ako jestvujú v danú chvíľu. A to či už ide o vzťah ku skupine ako celku, k jednotlivcovi, alebo ku mne. Takmer vždy cítim genuínny a prítomný záujem o každého člena a pre skupinu ako celok. To je ťažké akokoľvek zdôvodniť. Je to jednoducho fakt. Vážim si každého človeka, ale toto oceňovanie nenesie v sebe žiadnu záruku trvalého vzťahu. Je to záujem a cit, ktoré jestvujú *teraz*. Myslím, že dokážem cítiť jasnejšie, pretože nehovorím, že to je alebo bude trvalý vzťah.

Verím, že som pomerne citlivý na chvíle, keď človek cíti pripravenosť rozprávať alebo je blízko bolesti, slzám alebo hnevu. Takže môžem povedať: „Dajme Carlene možnosť“, alebo „Vyzeráte, akoby vás skutočne niečo trápi. Chcete nám dovoliť do toho nazrieť?“

Pravdepodobne aj blízkosť zraniteľnosti spôsobuje, že odpovedám empatickým porozumením. Táto túžba porozumieť a byť psychologicky nablízku človeku v bolesti, asi sčasti vyrastá z mojej terapeutickej skúsenosti.

Snažím sa vysloviť každý *pretrvávajúci* (perzistentný) cit, ktorý prežívam voči jednotlivcovi alebo skupine v každom významnom alebo pokračujúcom vzťahu. Zvyčajne ho nevyjadrim na úplnom začiatku, pretože city ešte nie sú perzistentné. Môže sa mi, napríklad, nepáčiť niekoho správanie počas prvých desiatich minút čo je skupina spolu. Je však málo pravdepodobné, že by som to vyslovil v tom čase. Ak cit pretrváva, vyjadrim ho.

Pri diskusii o tomto bode, jeden facilitátor povedal: „Pokúšal som sa správať podľa jedenásteho prikázania - „Vždy vyjadrí cit, ktorý prežívaš“. Ďalší diskutujúci sa k tomu vrátil takto: „Viete ako som na to reagoval? Že by sme vždy mali mať možnosť *voliť*. Niekedy zvolím vyjadriť svoj cit; inokedy volím nevyjadriť ho.“

Oveľa viac súhlasím s druhým výrokom. Ak si človek dokáže *uvedomovať* celú komplexnosť vlastných citov v každej chvíli - ak počúva seba adekvátne - potom je možné *voliť*, či vyjadriť postoje, ktoré sú silné a perzistentné, alebo ich nevyjadriť v danú chvíľu, ak sa to zdá byť veľmi nevhodné.

Dôverujem citom, slovám, impulzom a fantáziám, ktoré sa vo mne zjavujú. V tomto zmysle využívam viac než iba moje vedomé self, spolieham sa na niektoré kapacity môjho celostného organizmu. Napríklad: „Náhle som mal fantáziu, že ste princezná a boli by ste rada, keby sme boli vaši poddaní“. Alebo „Pocitujem, že ste sudca aj obvinený a že sám sebe príkro hovoríte: „Si vinný v každom bode obvinenia“.“

Intuícia môže byť o niečo komplexnejšia. Pokým obchodný riaditeľ rozpráva, môžem mať náhle fantáziu malého chlapca, ktorého v sebe stále má - malého chlapca, ktorým bol, hanblivým, neadekvátnym, bojácnym - dieťa, ktoré sa snaží potlačiť, za ktoré sa hanbí. Prajem si, aby miloval a pestoval tohoto chlapčeka. Takže môžem vysloviť túto fantáziu - nie ako niečo pravdivé, ale ako fantáziu vo mne. To často prináša prekvapujúco hlboké reakcie a podstatné vhlady.

Chcem vyjadrovať rovnako pozitívne a milujúce city, ako negatívne, frustrované a nahnevané. V tom môže byť isté riziko. Myslím, že som v jednom prípade zranil skupinový proces, pretože som bol príliš expresívny a to priskoro na sedení. Vyjadril som vrele city voči množstvu členov skupiny. Pretože ma ešte stále vnímali ako

facilitátora, bolo pre nich ťažké vysloviť negatívne a nahnevané city. Nevyslovili ich až do posledného sedenia, čo priviedlo skupinu k definitívnemu nešťastnému koncu.

Zisťujem, že pre mňa je ťažké ľahko a rýchlo si uvedomiť vlastné city hnevu. Hlboko to ľutujem a pomaly sa to učím.

Bolo by dobré vyjadrovať city danej chvíle bez vedomej kontroly. Jedna zážitková skupina sa nahrála - skupina, v ktorej bolo hodne vnútorného pohybu. Počul som nahrávku až o dva roky neskôr a bol som ohromený niektorými citmi, ktoré som vyjadril - najmä voči iným ľuďom. Ak by mi niektorý člen skupiny po dvoch rokoch povedal: „Vyjadrili ste voči mne tento cit“, som si istý, že by som to jednoducho poprel. A predsa tu boli k dispozícii dôkazy, že som, bez váhania každého slova a bez rozmyšľania nad dôsledkami, ako človek v skupine bez vedomej kontroly, vyslovil každý cit, ktorý som mal v danú chvíľu. Mám z toho dobrý pocit.

Zdá sa, že najlepšie fungujem v skupine, ak sú moje „privlastnené“ city - pozitívne alebo negatívne - v bezprostrednej interakcii s citmi účastníka. Pre mňa to znamená, že komunikujeme na hlbokjej úrovni osobných významov. Vtedy sa dostávam najbližšie k Ja-Ty (I-Thou) vzťahu.

Ak mi niekto položí otázku, pokúšam sa konzultovať s mojimi citmi. Ak pociťujem, že to je skutočná otázka a neobsahuje žiadne iné posolstvo než otázku, potom na ňu čo najlepšie odpoviem. Necítim však žiaden sociálny tlak, aby som odpovedal preto, že ide o otázku. Môžu v tom byť oveľa závažnejšie posolstvá, než samotná otázka.

Kolega mi povedal, že „lúpem vlastnú cibuľu“. Znamená to, že kontinuálne vyjadrujem hlbšie vrstvy citov tak, ako si ich v skupine uvedomujem. Môžem len dúfať, že to je pravdou.

KONFRONTÁCIA A SPÄTNÁ VÄZBA

Mám tendenciu konfrontovať jednotlivcov špecifické stránky správania. „Nepáči sa mi ako rýchlo meliete. Zdá sa mi, že všetko musíte tri-štyrikrát zopakovať. Prial by som si, aby ste skončili, keď to poviete jeden raz.“ „Zdáte sa mi ako nezmyselná pružná hmota. Niektori sa k vám priblížia, aby do vás urobil vtisk, ale potom sa to všetko skokom vráti späť na svoje pôvodné miesto, ako by sa vás ani nedotkol.“

Rád konfrontujem druhého človeka iba citmi, ktoré dokážem prehlásiť za vlastné. To môže byť niekedy veľmi silné. „Nikdy v živote som nebol tak nasratý na skupinu ako som na túto.“ Alebo výrok voči jednému mužovi v skupine: „Dnes ráno som sa zobudil s pocitom: „Nikdy viac vás už nechcem vidieť“.“

Zaútočiť na obrany konkrétneho človeka sa mi zdá byť hodnotiace. „Skrývate hodne hostility (nepriateľstva)“, či „Veľmi intelektualizujete, pravdepodobne preto, že sa obávate vlastných citov“. Takéto hodnotenia a diagnózy sú opakom facilitatívnej. Ak ma však to, čo vnímam ako osobný chlad u druhého človeka frustruje, alebo ma jeho intelektualizovanie irituje, či jeho brutalita voči druhému človeku ma hnevá, potom by som ho rád vystavil frustrácii, iritácii a hnevu, ktorý jestvuje vo *mne*. Pre mňa je toto *veľmi* dôležité.

Ak niekoho konfrontujem, často využívam úplne špecifický materiál, ktorý predtým účastník poskytol. „Teraz ste zasa to, čo nazývate „čumiaci malý ušmudlaný dedinčan“. Zdá sa mi, že teraz to znovu robíte - presne tú vec, ktorú ste opisovali - ste deckom, ktoré chce za každú cenu pochvalu.“

Ak je druhý človek nešťastný a zúfalý z mojej konfrontácie, alebo konfrontácie iných ľudí, som veľmi ochotný mu pomôcť „šňať ho z háku“, ak si to praje. „Vyzeráte, že ste dostali všetko, čo ste chceli. Chceli by ste, aby sme vás nateraz nechali na pokoji?“ Orientovať nás môže iba jeho odpoveď. Musíme sa naučiť, že účastník niekedy chce, aby spätná väzba a konfrontácia pokračovali, aj keď je to pre neho bolestivé.

VYJADRENIE (EXPRESIA) VLASTNÝCH PROBLÉMOV

Ak som nešťastný z niečoho v mojom živote, som ochotný to vyjadriť v skupine. Profesionálne svedomie mi však káže, pretože som platený ako facilitátor, aby som intenzívne pociťované problémy spracoval na stretnutí facilitátorov, alebo s dákym terapeutom a nezaberal skupinový čas. Možno, že som v tom príliš opatrný. V jednom prípade - išlo o pomaly napredujúcu skupinu učiteľov, ktorá sa stretávala raz za týždeň - som cítil, že ich skutočne podvádzam. Istú dobu som bol hodne rozčúlený z jedného osobného problému, ale cítil som, že sa to netýka skupiny a upustil som od toho, aby som im o tom povedal. Keď sa na to spätne pozerám, myslím, že nič by nebolo facilitatívnejšie pre skupinový proces než artikulovanie môjho rozčúlenia. Verím, že by im to pomohlo byť expresívnejšími.

Ak nepociťujem slobodu na vyjadrenie mojich osobných problémov, má to dva nešťastné dôsledky. Na prvom mieste, nepočúvam tak dobre. Po druhé, viem z rôznych skúseností, že skupina je schopná vnímať moje rozrušenie a je schopná si myslieť, že *oni* sú vinní nejakým neznámym spôsobom.

VYHÝBANIE SA PLÁNOVANIU A „CVIČENIAM“

Pokúšam sa vyhnúť používaniu akýchkoľvek postupov, ktoré sú *naplánované*. Považujem to za umelé. Ak sa vyskúša naplánovaný postup, členovia skupiny by v tom mali byť obsiahnutí natoľko ako facilitátor. Sami by mali zvoliť, či chcú použiť takýto prístup. Pri niekoľkých príležitostiach, keď som bol frustrovaný, alebo skupina dosiahla plató, som vyskúšal to, čo považujem za nástroj, ale len málokedy to zafungovalo. Možno tomu bolo tak aj preto, že neverím v jeho užitočnosť.

Je možné predostrieť pred členov skupiny určitý postup, ale čo sa stane, záleží na nich. Navrhol som jednej apatickej skupine, aby sme sa pokúsili dostať von z apatickej nečinnosti tým, čo niekedy robia iné skupiny: vytvoríme vnútorný a vonkajší kruh. Ľudia z vonkajšieho kruhu budú pripravení hovoriť skutočné city ľudí, ktorí sedia pred nimi. Skupina návrhu nevenovala žiadnu pozornosť a pokračovala, akoby ani neexistovala. Jeden muž však za hodinu využil centrálny prvok tohoto nástroja, keď povedal: „Chcel by som hovoriť za Johna a povedať, čo si myslím, že *skutočne* cíti“. Ďalší členovia to využili aspoň tucetkrát počas nasledujúcich dvoch dní - ale svojím vlastným spontánnym spôsobom a nie ako hrubý, či stuhnúť nástroj.

Pre mňa nič nie je „trikom“, ak to nastane skutočne spontánne. Preto možno využiť hranie rolí, telesný kontakt, psychodrámu, cvičenia, ktoré som opísal a rôzne ďalšie postupy, ak vyjadrujú to, čo človek skutočne cíti v daný okamih.

Privádza ma to k tomu, že spontánnosť je najvzácnejší a najprchavejší prvok, aký poznám. Robím niečo veľmi spontánne a je to vysoko efektívne. V ďalšej skupine ma môže silne lákať to zopakovať - „spontánne“ - a mám problémy pochopiť, prečo to bolo nezaujímavé. Zvyčajne to nebolo skutočne spontánne.

VYHÝBANIE SA INTERPRETATÍVNYM A PROCESOVÝM KOMENTÁROM

Komentáre o skupinovom procese robím veľmi obmedzene. Sú schopné urobiť skupinu seba-vedomovacou. Spomaľujú skupinový proces a dávajú členom pocit, že sú pod dohľadom. Takéto komentáre zároveň implikujú, že sa na nich nepozierám ako na ľudí, ale ako na nejakú masu alebo konglomeráciu. Nechcem byť s nimi takýmto spôsobom. Najlepšie je, ak komentáre o skupinovom procese vychádzajú z členov, ak majú vôbec byť.

Podobný pocit mám z procesových komentárov týkajúcich sa jednotlivca. Pre mňa je, napríklad, *zážitok* citu súťaživosti a jeho otvorené prežívanie dôležitejšie než facilitátorova nálepka, ktorú dá tomuto správaniu. Z dákeho dôvodu nemám námietky, ak to isté spraví účastník. Napríklad, vysokoškolský učiteľ sa sťažoval na študentov, ktorí *neustále* chcú, aby sa ich otázky zodpovedali a *sústavne* kladú otázky. Pociťoval, že sa dostatočne nespoliehajú sami na seba. Vytrvalo sa ma vypytoval, stále dokola, čo má robiť s takýmto správaním. Jeden člen skupiny napokon povedal: „Zdá sa, že nám dávaš dobrý príklad toho, na čo si sa práve sťažoval“. Takéto dačo hodne pomáha.

Nemám tendenciu prešetrovať, čo je za správaním určitého človeka, ani to nekomentujem. Pre mňa nie je interpretácia, ako vysvetlenie *príčiny* individuálneho správania, ničím iným ako hádaním na vysokej úrovni. Jej závažnosť možno zvýšiť iba tak, že za ňou stoja skúsenosti autority. Ale ja nechcem byť zatiahnutý do takejto autoritatívnosti. „Myslím si, že sa cítite neadekvátne ako muž a preto sa správate takto vychvaľujúco“. Takýto výrok by som nikdy nevyslovil.

TERAPEUTICKÝ POTENCIÁL SKUPINY

Ak vznikne v skupine veľmi vážna situácia, ak sa zdá, že určitý človek prejavuje psychotické správanie, alebo koná bizarným spôsobom, naučil som sa spoľahnúť na členov skupiny, že budú terapeutickí alebo terapeutickjší ako ja. Niekedy ako profesionáli môžeme byť lapení do pasce nálepkovania a citov, ako napríklad: „Toto je jasne paranoidné správanie!“ V dôsledku toho máme tendenciu sa osobne trochu vzdialiť a jednať s týmto človekom skôr ako s objektom. Ale naivnejší člen skupiny pokračuje vo vzťahu s týmto problémovým človekom ako s *človekom* a to je podľa mojich skúseností oveľa terapeutickjšie. Takže v situáciách, v ktorých člen skupiny prejavuje správanie, ktoré je jasne patologické, spolieham sa na múdrosť skupiny viac ako na svoju. Často som hlboko udivený terapeutickou schopnosťou členov skupiny. Je to pokorujúce aj inšpirujúce. Uvedomujem si, aký neuveriteľný potenciál pomoci spočíva v obyčajnom netrénovanom človeku, ak sa cíti slobodne, aby ho využil.

FYZICKÝ POHYB A KONTAKT

Vyjadrujem seba fyzickým pohybom tak spontánne ako je to len možné. Moje osobné pozadie mi neumožňuje byť obzvlášť slobodným v tomto ohľade. Ale ak som nesústredený, vstanem, povystieram sa a pohybujem sa. Ak si chcem vymeniť miesto s iným človekom, požiadam ho, či je ochotný to urobiť. Niekoľko môže sedieť, alebo ležať na podlahe, ak to naplní jeho fyzické potreby. Nijako osobitne sa však nesnažím vyvolať fyzický pohyb u druhých ľudí, hoci jestvujú facilitatori, ktorí to dokážu nádherne a efektívne.

Len pomaly som sa naučil odpovedať fyzickým kontaktom, ak sa to zdá byť skutočné, spontánne a vhodné. Keď jedna žena poplakávala, pretože mala sen, že nikto v skupine ju nemá rád, objal som ju, pobožkal a utešil. Ak nejaký človek trpí a ja mám pocit, že by som k nemu mohol podísť, mohol by som mu položiť ruky na ramená, tak to urobím. Nepokúšam sa vedome *vykonať* tento druh správania. Obdivujem mladých ľudí, ktorí sú uvoľnenejší a slobodnejší v tomto ohľade.

NIKTORÉ CHYBY, KTORÉ SI UVEDOMUJEM

Som omnoho lepší v skupine, v ktorej sa vyjadrujú city - akýkoľvek druh citov - než v apatickej skupine. Nie som nijako zvlášť dobrý v navodzovaní vzťahu. Skutočne obdivujem niektorých facilitátorov, ktorých poznám, pretože dokážu pohotovo navodiť skutočný a zmysluplný vzťah, ktorý sa potom naďalej rozvíja. Často si takéhoto človeka vyberám ako ko-facilitátora.

Už som stručne uviedol, že často pomaly pociťujem a vyjadrujem vlastný hnev. Pre to si ho niekedy uvedomím a vyjadrím až neskôr. V súčasnej zážitkovej skupine som bol viackrát nahnevaný na dvoch ľudí. U jedného som si to neuviedol až do polovice noci a preto som musel počkať do nasledujúceho rána, aby som ho vyjadril. U druhého som bol schopný si ho uvedomiť a vyjadriť na sedení, na ktorom sa môj hnev objavil. V oboch prípadoch to viedlo ku skutočnej komunikácii - k posilneniu vzťahu a postupne k pocitu vzájomnej genuínnej náklonnosti. Ale v tejto oblasti sa učím pomaly. Preto si skutočne vážim to, čím ľudia musia prejsť, keď sa pokúšajú uvoľniť svoje obrany, aby umožnili bezprostredným citom danej chvíle preniknúť do uvedomovania.

ŠPECIÁLNY PROBLÉM

V posledných rokoch som mal do činenia s problémom, ktorý je špeciálny pre každého, kto sa stal pomerne všeobecne známym kvôli svojim knihám a preto, že sa o nich učí na školách. Ľudia prichádzajú do skupín so mnou s najrozličnejšími očakávaniami - od výkriku ahoj, idúceho ponad moju hlavu až po vyrazenie rohmi napred proti mne. Pokúšam sa disociovať seba tak rýchlo ako to je len možné od týchto nádejí a strachov. Oblečením, spôsobmi a svojim vyjadrovaním si želim, aby ma spoznali ako človeka - nie ako meno, knihu alebo teóriu - snažím sa *stať* človekom pre členov skupiny. Vždy je pre mňa občerstvením, ak sa zrazu nachádzam v zhromaždení - napríklad stredoškolských dievčat, alebo niekedy obchodníkov - pre ktorých nie som „meno“ a kde si ho musím „urobiť“ od začiatku jednoducho ako človek, ktorým som. Dokázal by som pobožkať mladé dievča, ktoré s výzvou povedalo na začiatku skupiny: „Myslím, že toto vyzerá byť dosť riskantná vec. Akú máte pre to kvalifikáciu?“ Odpovedal som, že mám nejaké skúsenosti s prácou so skupinami a dúfam, že ma budú považovať za kvalifikovaného. Dokážem však pochopiť jej starosti a budú si musieť o mne utvoriť vlastný názor.

SPRÁVANIE, O KTOROM VERÍM, ŽE JE NEFACILITATÍVNE¹

Na začiatku tejto kapitoly som zdôrazňoval, že jestvujú mnohé efektívne štýly práce so skupinou. Existuje však aj množstvo vedúcich skupín, ktorých nedoporučujem. Niektoré ich prístupy sa mi zdajú byť nefacilitatívne, alebo dokonca škodlivé pre skupinu a jej členov. Nedokážem uzatvoriť túto časť čestne bez vymenovania takéhoto správania. Výskum v tejto oblasti je v počiatočnom štádiu, takže nemôžem predstierať, že názory, ktoré nasledujú sú faktovo podložené, alebo podporené výskumnými výsledkami. Jednoducho sú to názory, ktoré vyrástli z mojich skúseností a ktoré aj takýmto spôsobom vyjadrujem.

1. Jednoznačne podozrievam človeka, ktorý exploatuje súčasný záujem o skupiny. Pretože záujem o skupiny obrovsky expanduje, zdá sa mi, že mnohí pracovníci majú ako slogan: „Rýchlo treba získať publicitu!“ „Treba nastúpiť do vlaku!“ Ak takéto črty objavím u jednotlivcov, ktorí pracujú s ľuďmi, som hlboko zasiahnutý.
2. Facilitátor je menej efektívny ak tlačí skupinu, manipuluje ju, vytvára pre ňu pravidlá, snaží sa ju nasmerovať na vlastné nevyslovené ciele. Aj malý nádych tohoto druhu dokáže zmenšiť (alebo zničiť) dôveru skupiny v neho, alebo, čo je ešte horšie, urobí z členov jeho zbožňujúcich nasledovníkov. Ak má špecifický cieľ, mal by ho urobiť explicitným.
3. Potom tu máme facilitátora, ktorý hodnotí úspešnosť alebo zlyhanie skupiny podľa jej dramatickosti - ktorý ráta počet ľudí, ktorí plakali, alebo ktorí sa dostali do „extázy“. Podľa mňa to vedie k vysoko falošným hodnoteniam.
4. Neodporúčam facilitátora, ktorý verí v zúžený „jednolinkový“ prístup, ktorý je *jediným* základným prvkom skupinového procesu. Pre jedného je „atakovanie obrán“ sine qua non. Pre druhého je „vytiahnutie na povrch základnej zúrivosti u každého človeka“ jeho jednonotová pesnička. Značne si vážim Synanon a ich efektivitu práce s drogovými závislými. Odpudzuje ma však ich prekotne sformulovaná dogma, že nepoľavujúci útok, či už je založený na skutočných alebo falošných citoch, je kritériom, podľa ktorého treba hodnotiť skupinu ako

¹ Pri písaní tejto časti som profitoval z diskusií s mnohými ľuďmi, ale najmä s Annou Dreyfusovou a Williamom R. Coulsonom.

úspešnú alebo neúspešnú. Chcem aby sa hostilita alebo zúrivosť vyjadrili, ak sú prítomné v človeku. Sám ich chcem vyjadriť, ak sú genuínne prítomné vo mne. Jestvuje ale *mnoho* iných citov a majú rovnaký význam pre život a pre skupinu.

5. Nemôžem odporúčať ako facilitátora človeka, ktorého vlastné problémy sú natoľko veľké a naliehavé, že potrebuje centrovat' skupinu na seba a nie je k dispozícii iným, ani si ich neuvedomuje. Takýto človek môže byť účastníkom skupiny, ale je nešťastím, ak nesie nálepku „facilitátor“.
6. Nevítam ako facilitátora človeka, ktorý často dáva interpretácie motívov a príčin správania členov skupiny. Ak sú tieto interpretácie nepresné, tak nepomáhajú. Ak sú hlboko presné, môžu navodiť extrémnu defenzívnosť, alebo čo je horšie, zbaviť človeka obrán a ponechať ho vulnérabilným (zraniteľným) a pravdepodobne zraneným človekom, najmä po tom, čo sa skupinové sedenia ukončia. Výroky, ako „Naisto máte hodne latentnej hostility“, alebo „Myslím, že kompenzujete váš základný nedostatok maskulinity“ dokážu nahlodať človeka na mesiace, zapríčiňujú veľkú stratu dôvery vo vlastnú schopnosť pochopiť seba.
7. Nemám rád ak facilitátor zavádza cvičenia alebo aktivity výrokmi, ako „Teraz my všetci budeme...“. To je jednoducho zvláštna forma manipulácie, ktorej ľudia len veľmi ťažko dokážu odporovať. Ak sa cvičenia zavádzajú, myslím si, že každý člen by mal dostať príležitosť, ktorú mu jasne dá facilitátor, aby sa nezúčastnil danej aktivity.
8. Nemám rád facilitátora, ktorý „vytiahne seba von“ z osobnej emocionálnej participácie na skupine. Sám sa drží bokom ako expert, schopný analyzovať skupinový proces a reakcie členov pomocou superiorných vedomostí. Často to vidíme u ľudí, ktorí si urobili živobytie z vedenia skupín, ale sami sú defenzívni a majú hlboký nedostatok úcty voči účastníkom. Takýto človek potláča vlastné spontánne city a poskytuje pre skupinu model - nadmieru chladného analytického človeka, ktorý sa nikdy nedá vtiahnuť - čo je absolútna antitéza k tomu, v čo verím ja. To sa potom bude snažiť každý účastník dosiahnuť: presný opak toho, v čo ja dúfam. Nedefenzívnosť a spontánnosť - a nie obraňovanie stáť bokom - je to, v čo osobne dúfam, že sa objaví v skupine.

Dovoľte mi objasniť, že nemám nič proti všetkým týmto spomenutým kvalitám, ak ich má *účastník* skupiny. Členovia skupiny dokážu veľmi dobre pracovať s človekom, ktorý je manipulatívny, príliš interpretatívny, alebo absolútne atakujúci, či emocionálne odtiahnutý. Nedovoľia, aby takéto správanie stále pretrvávalo. Ak takéto správanie prejavuje facilitátor, má tendenciu stanoviť tým skupinovú normu. A to predtým, než sa členovia skupiny naučili, že ho môžu konfrontovať a môžu s ním pracovať ako s akýmkoľvek iným členom.

ZÁVERY

Pokúsil som sa opísať, ako by som sa rád správal ako facilitátor skupiny. Nie vždy sa mi podarí odložiť bokom moje osobné ciele. Potom je tento zážitok menej uspokojujúci pre členov skupiny a aj pre mňa. Opísal som správanie, ktoré považujem za nefacilitatívne. Úprimne dúfam, že táto práca povzbudí iných, aby sami prezentovali svoje štýly skupinového facilitovania.

22. NIEKTORÉ NOVÉ VÝZVY POMÁHAJÚCIM PROFESIÁM

Vážim si pozvanie prehovoriť k psychológom. Už je to dlho, čo som sa naposledy zúčastnil zasadania APA (pozn.prekl.: Americká psychologická asociácia). Láka ma spomínať, porozmýšľať a hovoriť o štyridsiatichtich rokoch, počas ktorých som sa zaoberal klinickou psychológiou, alebo prácou, ktorá je s ňou spojená - pomocou ľuďom s problémami, výskumom v tejto oblasti, navodzovaním osobného rastu a vývinu u jednotlivcov a skupín, snahou pracovať s organizáciami akými je napríklad náš vzdelávací systém, dokonca aj vyjadrovaním starostí o našu veľmi nezdravú spoločnosť a takmer fatálne chorú kultúru.

Spomienky by obsahovali veci, ako horlivé úsilie, potrebné na utvorenie miesta pre malé dieťa, klinickú psychológiu v APA - boj, ktorý sa dnes zdá absurdný; boj za dokázanie toho, že psychológovia dokážu, fakticky a legálne, uskutočňovať psychoterapiu, čo si vyžadovalo profesionálne boje s psychiatriou; snahu otvoriť terapiu skúmaniu a empirickému výskumu; snahu vybudovať teoretické formulácie, ktoré by uvoľnili klinickú prácu z umierajúcej ortodoxnosti psychoanalytickej dogmy a umožnili by diverzifikované a tvorivé myslenie; snahu rozšíriť vízie klinických a iných psychológov; a napokon snahu pomôcť psychológom, aby skutočne navodzovali zmeny a neposkytovali iba¹ psychické leukoplasty. Každá z týchto viet skrýva v sebe dlhý príbeh.

Nechcem však podľahnúť tomuto lákadlu. Uprednostňujem pohľad dopredu. Pokúsim sa opísať niektoré výzvy, ktoré v súčasnosti stoja pred nami, alebo budú, podľa mňa, stáť v blízkej budúcnosti.

Obávam sa, že tieto výzvy nemajú veľkú logickú previazanosť. Sú to dilemy, ktoré vnímam ako významné. Preto sa to možno bude zdať neprepojené, práve tak ako život bezohľadne predkladá mnohé rôznorodé témy. Niektoré z nich by sme radi zamietli pod koberec, keby to bolo možné. Predkladám tu niekoľko tém, o ktorých sa domnievam, že ich nemožno jednoducho zmiest' zo stola.

ODVÁŽIME SA VYTVORIŤ VEDU O ČLOVEKU?

Prvá výzva, ktorú chcem spomenúť, nie je obzvlášť nová, ale naisto sme sa s ňou nevyrovnali. Ide o toto: Odváži sa naša profesia rozvinúť novú koncepciu vedy, ktorú potrebujeme, ak máme mať ozajstnú *psychologickú* vedu? Alebo budeme naďalej pseudovedou? Dovoľte mi vysvetliť môj názor a to v pojmoch, ktoré sú pre mňa naplnené osobnými význammi.

Psychológia, napriek tisíckam experimentov, nespočetnému množstvu bielych potkanov, nekonečným výskumom v laboratóriách, počítačom, elektronickým prístrojom, vysoko sofistikovaným štatistickým meraniam a tak ďalej, podľa môjho odhadu je stále menej významnou vedou. Skľučujúco sme zlyhali nedbaním na varovanie Roberta Oppenheimera (1956), ktoré adresoval APA. Zdôraznil, že najhoršia vec, ktorú môže psychológia urobiť je „modelovať seba podľa fyziky, ktorá sa už nenachádza na tom mieste, ktorá je už zastaralá“ (s.134). Ale my sme sa spojili s touto starou newtonovskou koncepciou vedy. Neuvedomujeme si zmeny v názoroch na vedu, ktoré nastali v teoretickej fyzike a vo viacerých ďalších „tvrdých“ ako aj „mäkkých“ vedách. Ja som sa, spolu s ďalšími, snažil vysloviť niektoré z týchto zmien (Koch, 1959; Rogers, 1955, 1964; Schultz, 1970) a nechcem tu opakovať tieto formulácie. Podľa mňa je jadro týchto zmien najlepšie zosumarizované v jednom odstavci môjho priateľa Michaela Polanyiho (1958). Je to komplexná myšlienka:

Povedať, že objaviť objektívnu pravdu vo vede môžeme, len ak sa budeme obávať racionality...; že takýto objav využíva zážitky našich pocitov ako kľúče; transcenduje tieto zážitky víziou reality za dojmy našich pocitov; že táto vízia hovorí sama za seba pri tom, ako nás vedie k stále hlbšiemu porozumeniu reality - takéto vedecké postupy by sa odložili nabok ako zastaralý platonizmus: tajomné postupy, bezcenne „fušujúce“ v osvietenom veku. A predsa chcem práve na tomto koncepte objektivity trvať. (s.5)

Nádherný príklad Polanyiho názoru, ako je človek ťahaný svojou subjektívnou víziou k hlbšiemu a významnejšiemu poznaniu reality, je vo výpovedi samotného B.F.Skinnera (1959). Hovorí o tom, ako sa stal vedcom. Je to ľudský, súkromný, vnútorný pohľad. Je plný subjektívnych kľúčov, ako „ak narazíte na niečo zaujímavé, zanechajte všetko iné a študujte to“ (s.363). Je nešťastím, že Skinner teraz považuje túto nádhernú osobnú výpoveď iba za nevýznamný epifenomén. A predsa mám k dispozícii taký istý príbeh od prominentného vedca z Caltech (pozn.prekl.: Californian Institute of Technology) - sen, víziu, predtuchu štruktúry jadra atómu a hodnotnú prácu, ktorá sa riadila takýmto informovaným ale vágne transcendovaným snom. Hans Reichenbach (Schilpp, 1959) uvádza rozhovor s Albertom Einsteinom: „Keď som sa, pri istej príležitosti, spýtal profesora

¹ *American Psychologist*, Vol. 28, No. 5, May 1973, 379-387. Copyright 1973 by the American Psychological Association. Reprinted by permission of the publisher.

Einsteina ako objavil teóriu relativity, odpovedal, že ju objavil, pretože bol veľmi silne presvedčený o harmónii vesmíru“ (s.292). Inými slovami povedané, mal subjektívne sformovanú riadiacu víziu.

Ja sám (Coulson and Rogers, 1968) som sa pokúsil zhrnúť tento nový pohľad:

Zo všetkého, čo my (psychológovia) poznáme ako vedu sa stáva iba jedna skromná *súčasť* vedy. Táto súčasť je zahniezdená v impresívnom osobnom kontexte, v ktorom sa osobné a skupinové súdy o hodnovernosti (plauzibilitate) stávajú rovnako dôležité ako štatistická významnosť. Model presnej, nádherne vybudovanej a nenapadnuteľnej vedy (ktorý väčšina z nás, vedome alebo nevedome, vyznáva) sa potom stáva ohraničenou a zreteľne ľudskou konštrukciou, ktorá nemá v sebe možnosti precíznej perfektosti. Otvorenosť voči zážitkom je rovnako dôležitá charakteristika vedca ako porozumenie výskumným plánom. A na celú vedu možno nazerať ako na jednu časť poľa poznania, v ktorom sa pravda hľadá mnohými rovnako zmysluplnými cestami, pričom veda je jednou z týchto ciest. (s.8)

Tento citát je výzvou, ktorá stojí pred psychológmi, ak majú rozvinúť vedu o človeku. (Pozri tiež Dagenais, 1972 a Schultz, 1970). Táto veda bude založená na pozornom pozorovaní vnútorných kognitívnych procesov, ako to nachádzame u Piageta. Bude obsahovať exploračnú vnútorných, osobných, emocionalizovaných významov, ako som to spolu s kolegami začal pioniersky robiť. Bude založená na porozumení fenomenologického sveta človeka a rovnako aj vonkajšieho správania a reakcií. Tento trend ku konvergujúcim líniam potvrdení je evidentný v psychoterapeutickom výskume. Dramaticky sa to prejavuje v stále sofistikovanejšej práci so snami. Mnohí výskumníci spájajú úplne subjektívny iracionálny snový svet individua s jeho odpoveďami na rôznych elektronických meracích prístrojoch. Tu je jedna z najstarovejších subjektívnych realít - sen - spájaná s najmodernejšou technológiou. Potrebné je poznamenať, že vo všetkých nových trendoch smerujúcich k novej vede, individuum netlačíme do vymyslených situácií, aby sme skúmali hypotézy, ktoré sme mu vnútili. Miesto toho otvárame našu myseľ a celé self, aby sme sa učili *od* neho.

Prečo je to dôležité? Pretože inak sa človek stáva pre nás iba objektom. Hanna (1971) to dobre vyslovil:

Človek *využíva* to, čo vníma ako *nepodobné* sebe, ale hľadá *všeobecné porozumenie a všeobecnú harmóniu* s tým, čo vníma ako *podobné* sebe. Prvý vnem vedie k manipulácii a autentickej technológii; druhý vnem vedie k porozumeniu a autentickej vede.

Pokým nevytvoríme takúto autentickejšiu vedu o človeku, rozvíjame iba technológiu, ktorú využívajú plánovači a diktátori. Nevytvárame skutočné porozumenie človeku. Je tomu aj preto, že naše katedry, tie bašty tradicionalizmu, nedovoľujú túto zmenu. Doktorantské práce na väčšine univerzít sa stávajú paródiou svojho vlastného skutočného účelu. Prenikať do záhad ľudskej povahy na základe informovanej zvedavosti a z tohoto rigorózneho, osobného, nezávislého hľadania získať významný príspevok k poznaniu - to je pravý obraz Ph.D. štúdia. To však *nie* je charakteristika dnešných dizertačných prác. Vsadili sme na bezpečnú priemernosť a mračíme sa na tvorivosť. Ak sa má náš koncept vedy zmeniť, musia sa zmeniť naše katedry. Ak takáto zmena nenastane, psychológia sa začne stávať stále bezvýznamnejšou pri hľadaní pravdy o človeku.

ODVÁŽIME SA BYŤ DIZAJNÉRMÍ?

Ďalšia veľká výzva našej doby voči psychológom spočíva v zacielení sa na konštruovanie nového a nie na opravovanie starého. To znamená utvárať spoločnosť, v ktorej budú problémy menej časté a menej sa budú prikladať teplé obklady tým, ktorí boli poškodení sociálnymi faktormi. Otázkou je, či naša skupina dokáže vytvoriť na budúcnosť orientovaný preventívny prístup, alebo či budeme naveky identifikovaní s na minulosť orientovanou nápravnou (liečebnou) funkciou.

Dovoľte mi uviesť niekoľko príkladov. Bude školský psychológ spojený s diagnostikovaním a naprávaním individuálnych porúch, ktoré vytvoril zastaralý vzdelávací systém s irelevantnými osnovami? Alebo bude navrhovať formy učenia, v ktorých bude zvedavosť študentov uvoľnená a v ktorých budú mať radosť z učenia? Nahradia sa tým úlohy vnucované väzením, ktoré poznáme ako školy?

Takto pracovať si vyžaduje, aby psychológ bol radikálny v pravom zmysle tohoto slova. Znamená to, že opustí svoju bezpečnú malú pracovňu a bude pracovať - viem, že je to často veľké riziko - so školskými funkcionármi, učiteľmi a komunitnými vodcami, aby plánoval a konštruoval vzdelávacie prostredie. Jeho úlohou už nebude pokúsiť sa zmierniť bolesť obetí starého systému, pre ktorých sa zlyhanie stalo každodennou skúsenosťou. Miesto toho sa bude angažovať v širšej úlohe budovania flexibilnej inštitúcie - ak je také niečo vôbec možné - spolu so študentmi ako jadrom a spolu so všetkými ako služobníkmi učiacich sa. Ako klinici sme videli našu úlohu takým ponížujúcim spôsobom, že ani neviem, či dokážeme pozdvihnúť náš zrak, aby sme uvideli nové funkcie, ktorým môžeme slúžiť.

Prečo psychológovia nie sú centrálnymi postavami pri navrhovaní prostredia - miest, škôl, domovov, kultúr - ktoré obohacuje a nedegraduje, ktoré využíva technológiu a človek sa nestáva jej otrokom? Treba povedať, že niekoľko psychológov je takto zamestnaných, ale je ich *veľmi* málo.

Vezmime si jeden príklad, s ktorým som osobne oboznámený. Psychológ - domnievam sa, že by sme ho mohli nazvať konzultačný psychológ - spolupracuje s veľkou firmou pri navrhovaní obrovského nového závodu. Pracuje na plánovaní uspokojujúcich medziľudských vzťahov v závode, takže jedná s architektmi, technikmi navrhujúcimi automatiku, s odborovými predákmi, so špecialistami na pásovú výrobu a s tímami všetkých týchto ľudí. Jeho cieľom nie je iba modifikovať alebo zjemniť otupujúce efekty takéhoto závodu na človeka. Vidí svoju prácu tak, že má umiestniť človeka do centra celého podniku. Pokúša sa objaviť, či veľká moderná produkčná jednotka môže byť tak skonštruovaná, tak zorganizovaná, aby obohatila ľudského ducha, aby obohatila životy ľudí, ktorí v nej pracujú. Snaží sa vybudovať systém, ktorý je predovšetkým humánný. Ak sa to celému tímu podarí, nebudeme už musieť hovoriť o dehumanizujúcich efektoch moderného priemyslu, o obrovských škodách páchaných na ľudskej psychike. Istotne, môže prehrať, ale môže aj vyhrať. Ale zaoberá sa preventívnym úsilím *skonštruovať* humánný podnik. Bodaj by viac psychológov bolo podobne zaangažovaných!

To isté možno povedať o vytváraní celých nových spoločností. Jedno takéto poznám v Columbii, Maryland. Vybudovať komunitu pre ľudí - bez ohľadu na rasu, kultúrne pozadie alebo ekonomickú úroveň - je vzrušujúci experiment. Už teraz viem, že urobili niekoľko chýb a nepochybne ich urobia viac. Je to však snaha vybudovať niečo pre ľudí a nie iba dosiahnuť zisk. Nevieť koľko sociálnych vedcov bolo do projektu zaangažovaných, ale nebolo ich dost. Koľko pozornosti sa venovalo ďalšiemu budovaniu vzťahov v komunite? Príliš málo. Ale toto je oblasť, v ktorej môžu mať dôležité miesto psychológovia, ak dokážu byť tvoriví, ak dokážu stáť rovnými nohami na zemi, ak sa dokážu oslobodiť od svojho tradicionalizmu rovnako ako od svojho profesionalizmu a dokážu pracovať imaginatívne s ľuďmi zo všetkých oblastí - lekármi a architektmi, inštalatérmi a vzdelávateľmi - aby vybudovali novú bunku novej spoločnosti.

Dokážeme pomôcť pri zlepšovaní vzťahov medzi menšinovými skupinami - čiernymi, američanmi mexického pôvodu, indiánmi, ženami - a takzvanou vládnucou triedou? Tu máme významnú, riskantnú oblasť, ktorá nám poskytuje veľké možnosti. Poznám, a som si istý, že poznáte tiež, psychológov, čiernych, bielych, Mexičanov a ženy, ktorí ovplyvnili a zlepšili komunikáciu v takýchto situáciách tvárou v tvár. Niektorí z nich pracovali s členmi geta a s políciou; niektorí so zdravotníckou pomocou chudobným a so zdravotníckym establišmentom; niektorí s drogovou kultúrou a s komunitou. My, ako psychológovia, máme mnohé zručnosti facilitovania komunikácie a postupov riešenia problémov medzi týmito zatrpknutými a odcudzenými skupinami a kultúrou, ktorá s nimi zle zaobchádzala. Dokážeme pomôcť nájsť riešenia, ktoré vytvárajú tichú revolúciu bez násillia? Urobíme to? Získame pre to podporu v našich univerzitných koreňoch, našich profesionálnych spoločnostiach a našich vládných agentúrach, ktoré majú slúžiť verejnosti? Ešte je priskoro na to, aby sme to vedeli, ale nie je priskoro na to, aby sme zladili našu hru.

ODVÁŽIME SA ODSTRÁNIŤ PROFESIONALIZMUS?

Tretia výzva, ktorú by som rád nastolil, sa týka najmä klinických a sociálnych psychológov. Ide o radikálnu možnosť zrušiť naše procedúry profesionalizácie. Viem akou herézou je táto myšlienka, aký teror vyvoláva v srdciach ľudí, ktorí bojovali za to, aby sa stali „profesionálmi“. Pozoroval som však pohyb smerom k certifikátom a licenciám, snahu vylúčiť šarlatánov. Po mnohé roky som sa na to snažil pozeráť ako na výhodu. Po starostlivom zvážení som prišiel k tomu, že tieto snahy zlyhali vo svojich zámeroch. Pomáhal som APA sformovať ABEP¹ (ako bola vtedy známa) v roku 1947, keď som bol prezidentom APA. Bol som ambivalentný voči tejto veci. Teraz by som si želal, aby som sa vtedy postavil proti.

V žiadnom prípade nenapadáť motívy, integritu a snahu tých, ktorí sa zacieľovali na certifikáciu a na všetko, čo po tom nasledovalo. Hlboko s tým sympatizujem. Želám si, aby sme mali spôsob ako odlišiť kvalifikovaných od nekvalifikovaných, kompetentných pracovníkov od oportunistov, exploatujúcich ľudí a šarlatánov. Ale pozrime sa na niekoľko faktov.

Okamžite, ako sme stanovili kritériá pre certifikáciu - či už pre klinických psychológov, pre NTL skupinových trénerov, pre manželských poradcov, pre psychiatrov, pre psychoanalytikov, alebo, ako som nedávno počul, pre psychických liečiteľov - prvým a najväčším dôsledkom bolo zmrazenie profesie v obraze minulosti. To je *nevyhnutný* dôsledok. Čo môžete použiť pre skúšky? Zvyčajne sú to otázky a testy, ktoré sa používali v poslednom desaťročí, alebo dokonca dvoch desaťročiach. Kto je dostatočne múdry na to, aby bol skúšajúcim?

¹ American Board of Examiners in Professional Psychology (Americká rada examinátorov v profesionálnej psychológii), ktorá sa teraz nazýva American Board of Professional Psychology (Americká rada profesionálnej psychológie).

Zvyčajne je to človek, ktorý má desať alebo dvadsať rokov skúseností a práve preto začal svoj výcvik pred pätnástimi až dvadsiatimi rokmi. Viem, ako ťažko sa takéto skupiny pokúšajú modernizovať svoje kritériá, avšak vždy sú niekoľko kôl za najnovším vývinom. Takže certifikačné procedúry sú vždy zakorenené v pomerne vzdialenej minulosti a definujú profesiu v pojmoch minulosti.

Druhý nedostatok formulujem s poľutovaním: jestvuje rovnaké množstvo *certifikovaných* šarlatánov a vykorisťovateľov ľudí, ako je necertifikovaných. Ak máte dobrého priateľa, ktorý veľmi potrebuje terapeutickú pomoc a dám vám meno človeka, ktorý má diplom z klinickej psychológie bez ďalšej informácie, pošlete mu svojho priateľa? Samozrejme, že nie. Budete chcieť vedieť, čo to je za človeka a terapeuta. Uvedomujete si, že jestvujú mnohí s diplomami na stenách, ktorí sa nehodia na robenie terapie, na vedenie skupín, na pomoc pri manželských problémoch. Certifikačný *nie* je ekvivalentom kompetentnosti.

Tretím nedostatkom je to, že tlak na profesionalizáciu vytvára rigidnú byrokráciu. Osobne si nevedomujem takúto byrokráciu na národnej úrovni, ale určite sa zjavuje na štátnej úrovni. Byrokratické pravidlá nahrádzajú rozumné hodnotenie. Človek je diskvalifikovaný, pretože má iba 150 hodín supervidovanej terapie, kým iný je schválený, pretože má požadovaných 200 hodín. Žiadna pozornosť sa nevenuje *efektívnosti* oboch terapeutov, kvalite ich práce, alebo dokonca ani kvalite ich supervízie. Človek môže byť diskvalifikovaný, pretože jeho vynikajúca psychologická práca sa robila na katedre, ktorá nemá nálepku „psychologická“. Nechcem zmnohonásobovať tieto príklady. Byrokrat začína dominovať na scéne spôsobom, ktorý je príliš známy, ktorý obrovsky vrhá profesiu späť.

A je tu druhá strana mince. Myslím na pracovníkov „horúcich liniek“, ktorých som mal privilegium spoznať v posledných rokoch. Cez telefón riešia zlé drogové „výlety“, začínajúce samovraždy, zamotané milostné aféry, rodinné nezhody a všetky druhy osobných problémov. Väčšina z nich sú vysokoškolskí študenti, alebo iba tesne po jej skončení, s minimálnym intenzívnym výcvikom. A viem, že v mnohých týchto krízových situáciách využívajú zručnosti a úsudky, z ktorých by mnohí profesionáli zozeleneli závisťou. Sú úplne „nekvalifikovaní“, ak by sme použili konvenčné štandardy. Ale *sú*, poväčšine, oddaní veci a *kompetentní*.

Myslím tiež na moje skúsenosti v skupinách, kde takzvaný naivný člen často má vnútornú múdrosť pri zaobchádzaní s problémovým individuom a situáciou, ktorá ďaleko predčí moju, alebo akéhokoľvek profesionálneho facilitátora. Pozorovať to znamená vytriezvujúci zážitok. Alebo keď rozmýšľam o najlepších vedúcich, ktorých poznám pre prácu so skupinami manželských dvojíc, musím myslieť na muža a ženu, z ktorých ani jeden nemá doporučujúci list ani ako začiatok. Veľmi dobre kvalifikovaní ľudia jestvujú mimo obzoru oficiálnych doporučení.

Môžete však protestovať: „Ako teda chcete zastaviť šarlatánov, ktorí psychologicky vykorisťujú ľudí a často za veľký finančný zisk?“ Vážim si túto otázku, ale chcel by som zdôrazniť, že ľudia, ktorých cieľom je vykorisťovať druhých, môžu tak robiť bez toho, aby sa nazývali psychológmi. Scientológia (z ktorej by sme sa mohli istým veciam priučiť, ak by sme sa menej zaoberali doporučeniami) sa teraz teší pozornosti a profituje skoro ako náboženstvo! Po zrelej úvahe tvrdím, že tvrdé profesionálne štandardy nevyklučujú, a keď, tak iba v minimálnej miere, vykorisťovateľov a šarlatánov. Ak by sme sa sústredili na rozvoj a poskytovanie vynikajúcej osobnej pomoci, ľudia by prichádzali k nám a nie k trikovým umelcom.

Musíme čeliť faktu, že pri práci s ľudskými bytosťami certifikačný nedáva priveľkú zábezpeku skutočnej kvalifikácie. Ak by sme boli menej arogantní, mohli by sme sa hodne naučiť aj od „necertifikovaného“ človeka, ktorý je niekedy neobyčajným odborníkom v oblasti ľudských vzťahov.

Dobre si uvedomujem, že pozícia, ktorú zastávam má nevýhody a obsahuje riziko. Ale rovnako je to s certifikačnými a licenciami. Postupne som dospel k uzáveru, že ak by sme odstránili „experta“, „certifikovaného profesionála“, „licencovaného psychológa“, mohli by sme otvoriť našu profesiu závanu čerstvého vánku, vlne tvorivosti, aké sme už roky nepoznali.

V každej oblasti - v zdravotníctve, u zdravotných sestier, vo vyučovaní, murárstve, či tesárstve - certifikácia zmrazila a zúžila profesiu, uzavrela ju do minulosti a vzala chuť k inováciám. Ak si položíme otázku, prečo americký lekár získal povest', že je po dolároch bažiaci reakcionár, povest' člena najzstuhutejšieho združenia v krajine, ktoré stojí proti všetkému pokroku a zmene, a obzvlášť proti poskytovaniu zdravotníckej starostlivosti, keď je to najpotrebnejšie, tak je nepochybné, že Americká zdravotnícka asociácia (American Medical Association) pomaly, hoci aj neúmyselne, vybudovala túto mienku vo verejnosti. A predsa prvotným cieľom AMA bolo certifikovať a licencovať kvalifikovaných lekárov a chrániť verejnosť voči mastičkárom. Zraňuje ma, ak vidím, že scientológia začína kráčať po tej istej ceste.

Otázka, ktorú pokorne vznášam, tvárou v tvár tomu, o čom si myslím, že bude veľký šok a spôsobí antagonizmus, je: Dokáže psychológia nájsť nový a lepší spôsob? Jestvujú nejaké tvorivejšie metódy ako dať dokopy tých, ktorí potrebujú pomoc a tých, ktorí sú skutočne vynikajúci pri poskytovaní pomáhajúcich vzťahov?

Nemám na to konečnú odpoveď, ale vyzdvihol by som jeden princíp, ktorý prvýkrát vyslovil môj kolega Richard Farson (osobná komunikácia, 1966): „Populácia, ktorá má problém, má aj najlepšie zdroje pre prácu s problémom“. Platí to v mnohých oblastiach. Drogovo závislí, alebo predtým drogovu závislí sú najúspešnejší pri práci s ľuďmi, ktorí majú drogové problémy; podobne exalkoholici pomáhajú alkoholikom, exvážni pomáhajú väzňom - tí všetci sú pravdepodobne efektívnejší ako profesionáli. Ale ak by sme týmto ľuďom dali certifikáty, alebo superiórny status ako pomáhajúcim ľuďom, ich nápomocnosť by poklesla. Stali by sa potom „profesionálmi“, so všetkou výlučnosťou a teritoriálnosťou, ktorá vyznačuje profesionála.

Takže, hoci viem, že to musí znieť strašne, chcel by som vidieť, ako sa všetka tá energia, ktorú vkladáme do certifikačných pravidiel, kvalifikácií, licenčnej legislatívy, písomných a ústnych skúšok, prekanalizovala do pomoci klinickým psychológom, sociálnym psychológom a skupinovým vedúcim, aby sa stali efektívnejší, oddaní ľudskému blahu tak, že si ich budú ľudia vyberať pred tými, ktorí sú *skutočne* nekvalifikovaní, či už majú alebo nemajú písomné odporúčenia.

Pre orientáciu verejnosti by sme mohli vytvoriť ekvivalent Služby zákaznickej ochrany (Consumer Protective Service). Ak by prišla iba jedna sťažnosť na neefektívne alebo neetické správanie, mohlo by sa to jednoducho vysvetliť. Ale ak by prišli mnohé sťažnosti na služby jednotlivca, potom by jeho meno malo byť k dispozícii verejnosti, s návrhom „Nech to zákazník vie“.

Medzitým by sme mohli rozvíjať naše poznatky v psychológii tak, aby sme poskytovali viac služieb verejnosti než „instantní guruovia“, tvorcovia nových a nevyskúšaných prechodných mód, vykorisťovatelia, ktorí krmia verejnosť zvyčajne hladnú po závislosti na niekom, kto tvrdí, že má *odpovede* na všetky ľudské problémy. Ak bude naša pretrvávajúca bezmocnosť evidentná, potom nebudeme potrebovať našu komplikovanú mašinériu udeľovania certifikátov a licencií.

UMOŽNÍME SAMI SEBE BYŤ CELOSTNÝMI MUŽMI A ŽENAMI?

Teraz by som sa chcel presunúť k úplne odlišnej výzve, a pritom si myslím, že nie bez vzťahu k predošlým. Väčšina z nás strávila dvadsať alebo viac rokov vo vzdelávacích inštitúciách, kde intelekt bol *všetkým*. Všetko, čo možno spočítať, všetko čo malo akýkoľvek význam, nám bolo naložené na chrbát - absorbovaním, memorovaním, v myšlienkach a vyjadrovaní. A predsa v živote, terapii, v manželstve, vo vzťahoch medzi rodičmi a deťmi a intímnych vzťahoch, v zážitkových skupinách, na stretnutiach univerzitných pracovníkov, sme boli nútení si uvedomiť, že city boli rovnako dôležitou súčasťou života. Ale, najmä v dôsledku nášho vzdelávania, stále máme tendenciu dichotomizovať tieto dva aspekty. Pozoroval som to veľmi silno v skupinách: ak sa skupina zhromaždí kvôli intelektuálnej úlohe, city sa potlačia, hoci sú často bolestne prítomné; ak sa skupina zhromaždí kvôli osobnému stretnutiu, potom sa často odmietajú myšlienky, pretože nemajú miesto na takejto skupine. Zdá sa, akoby sme žili na buď - alebo základni. Uvedomujeme si a vyjadrujeme, čo si myslíme; alebo si uvedomujeme a vyjadrujeme naše emocionálne reakcie. Takmer nikdy nie sú tieto dve stránky nášho života prepojené.

Klinická psychológia je zaujímavým indikátorom hĺbky tohoto rozdelenia. Výcvik je zvyčajne oddelený do dvoch kurzov - priame intelektuálne vzdelávanie a praktické skúsenosti, v ktorých človek pracuje s emóciami iných ľudí a občas aj so svojimi vlastnými. Túto trhlinu najjasnejšie zobrazí hypotetický príklad. Jeden študent chce vo svojej dizertačnej práci merať, so všetkými sofistickovanými prostriedkami, rozdiely medzi skupinou A a skupinou B. Verí, že to bude pre neho intelektuálne stimulujúce a hodnotné. Druhý študent chce vo svojej dizertačnej práci prezentovať, vhodnou formou a s premyslenými názormi, čo najdôležitejšie sa naučil počas tohoto vzdelávania: seba-učenie plné hlbokých vhládov vo vzťahu s ťažkým klientom, s ktorým objavil spoločný rast, prinášajúci trvalú zmenu vo vlastnom a klientovom správaní. Všetci vieme, že prvý plán bude bezpochyby prijatý. Druhý bude nielenže zamietnutý, ale pravdepodobne rozhorčene a okamžite zamietnutý. Čo si tento študent myslí, že je, pokúša sa sem vniesť svoje city, svoje chápanie vlastných a klientových jadrových reakcií, spolu s myšlienkami o tom všetkom? Toto bude považované za absurdnú tému dizertačnej práce.

Môže sa to zdať normálne pre staršiu generáciu. Mladšia to však čoraz častejšie odmieta. Myslím na víkendové stretnutie učiteľov a študentov na univerzite zmietanej vnútornými rozpormi. Končilo to bezvýchodne. Jeden študent zhrnul presne dilemu, keď napokon povedal učiteľom: „Neviem, či sa naše dva svety môžu *niekedy* stretnúť - pretože náš svet má city“. Pre mňa to vypovedalo všetko.

Prečo toľko najlepších študentov opúšťa univerzity? Pretože tam nenachádzajú miesto pre celého človeka. Prečo toľkí mladí ľudia považujú život za zmätený, bez zmyslu? Čiastočne aj preto, že nevedia, že je možné žiť s myslením zjednoteným s vášnivosťou, s citmi zaplavenými intelektom a zvedavosťou. Thomas Hanna (1970) vo svojej vynikajúcej knihe *Telá v revolte*, silne obhajuje sómu, nádhernú jednotu pulzujúceho ľudského organizmu vo všetkých jeho manifestáciách. O citoch mnohých mladých ľudí týkajúcich sa nášho „absurdného“ sveta hovorí: „Zážitok „nezmysluplnosti“ je živým obvinením hypertrofie jedného aspektu našej sómy: menovite vedomej

pozornosti a racionálneho úsilia“ (s.227). Môžem s ním iba naplno súhlasiť. Je to práve prílišné zdôrazňovanie vedomého a racionálneho a podceňovanie múdrosti totálne reagujúceho organizmu, čo nám zabraňuje žiť ako zjednotené, celostné ľudské bytosti.

Môžem z osobnej skúsenosti dosvedčiť, že nie je ľahké pre ľudí, ktorých životy boli dichotomizované po desaťročia, dosiahnuť takúto jednotu. Viedol som kurzy, v ktorých celá skupina, vrátane mňa, súhlasila s tým, že naše city sú rovnako dôležitou súčasťou osnov ako naše myšlienky. A predsa ak člen skupiny začína preskúmavať dáky vysoko emocionálny zážitok, ktorému začína rozumieť, iní členovia váhajú priniesť niečo iné ako citové reakcie. A ak nejaký človek začína stretnutie vzrušeným predkladaním myšlienok, obsiahnutých v zárodočnej teórii, ktorú začína vytvárať, toto stretnutie bude zamerané intelektuálne. Členovia skupiny len občas dokážu byť celými ľuďmi. Ale ak to dosiahnú, sú výsledky nezabudnuteľné. Jeden člen vypracoval veľmi originálny vedecký článok; iný preukázal hlboké pokroky v poézii a tvorivom písaní; ďalší priniesol na záverečné stretnutie pomalovanú drevenú „konštrukciu“, ktorou sa pokúsil umelecky stvárniť čím pre neho bol tento zážitok; posledný napísal zatrpklú, dramatickú hru, týkajúcu sa kurzu. Pre tradičného, do známkovania uzavretého inštruktora, by to bol chaos. Niekomu, kto sa zaujíma o vyjadrenie učenia totálnym a zjednoteným človekom, to hreje srdce.

Napriek takýmto inovatívnym snahám - a sú čoraz častejšie - dichotomizovaní ľudia stále prevládajú. Ideme na naše univerzity kvôli myšlienkam a do zážitkových skupín alebo terapie kvôli emitovaniu „prvotného výkriku“ našich zazátkovaných emócií.

Ale ak si skutočne dokážeme veci uvedomovať, môžeme počuť *tiché* výkriky potlačených citov odrážajúce sa v každej posluchárni od stien a univerzitných chodieb. A ak sme dostatočne citliví, môžeme počuť tvorivé nápady a myšlienky, ktoré sa často zjavujú počas a z otvoreného vyjadrenia našich citov. Mnohí z nás pozostávajú z dvoch oddelených častí, pričom sa zúfalo pokúšame dať samých seba dohromady do integrovanej sómy, kde by rozdiel medzi mysl'ou a telom, citmi a intelektom bol vymazaný.

Kto dokáže priviesť k životu tohoto celostného človeka? Podľa mojich skúseností by som povedal, že asi najmenej univerzitní učitelia. Ich tradicionalizmus a samofúby prístup je neuveriteľný. Pamätám si s pocitom, ktorý sa blíži hororu na výrok profesora Kolumbijskej univerzity. Vyslovil ho krátko potom, čo na internátoch vypukli nepokoje a študenti obsadili budovy, pretože iba takto ich boli ochotní vypočuť. Tento profesor mi povedal: „Na Kolumbii nie je problém v komunikácii. Rozprávam so študentmi takmer každý deň.“ Znelo to ako výrok južanského otrokára z roku 1850.

Nie, myslím si, že ak má nastať zmena v zaobchádzaní s nami samotnými ako s kompletnými sómami, kde sú myšlienky a city prepojené, bude to mladšia generácia, ktorá to dokáže. Odhadzujú preč putá tradície. Zväčša odložili nabok náboženskú dogmu, ktorá tvrdí, že telo je diabol a len myseľ a duša sú schopné dobra. Sú veľkou nádejou proti dichotomizovanej, dehumanizovanej bytosti, ktorá dokáže vrhať bomby na vietnamských civilistov a dokáže sa s tým celkom bez problémov vyrovnáť na intelektuálnej úrovni. (V myslí nezabíjal ľudí, či trhal mäso od kostí: on sa len zúčastnil na „obrannom reaktívnom útoku“.) Len mladšia generácia, a v to verím, nám dokáže pomôcť uvidieť strašnú dehumanizáciu, do ktorej sme zapadli v našom vzdelávacom systéme separovaním myslenia, ktoré sa schvaľuje, od citov, ktoré sa tak trochu považujú za niečo zvieracieho pôvodu. Mladí z nás azda opäť dokážu urobiť jeden celok. Len boh vie, že potrebujeme opäť byť zjednotenými organizmami, zodpovednými voči *všetkému* v nás a *všetkému* v našom prostredí.

JE TOTO JEDINÁ REALITA?

Nakoniec musím spomenúť výzvu, ktorá je najstrašnejšou hrozbou pre psychológov. Ide o veľmi silnú možnosť, že jestvuje viac než jedna „realita“, že môže jestvovať množstvo realít. To nie je vôbec nová myšlienka. William James (1928) povedal, že „naše normálne bdelé vedomie je iba jedným typom vedomia.... jestvujú potenciálne formy vedomia, ktoré sú úplne odlišné“. Uzatvára to tým, že fakty, ktoré má k dispozícii „nedovoľujú predčasné uzatváranie výrokov o realite“.

Teraz, so znalosťou mnohých typov drogovo navodených stavov rozšíreného vedomia a zmenenej reality, so všetkými rokmi podrobného štúdia ESP (pozn.prekl.: mimozmyslového vnímania), s medzinárodnými štúdiami psi fenoménu, so serióznymi teoretikmi, ako je LeShan (1969), ktorí vysvetľujú takéto fenomény, bude nám stále ťažšie zatvárať oči pred možnosťou inej reality (alebo realít). Funguje na základe úplne odlišných pravidiel od našej dobre známej každodennej empirickej reality, ktorá je jediná známa väčšine psychológov.

Rád by som to povedal ešte osobnejšie. Nikdy som nemal mystický zážitok, ani nijakú skúsenosť s paranormálnou realitou, ani žiaden drogovo navodený stav, ktorý by mi poskytol záblesk sveta odlišného od nášho bezpečného „reálneho“ sveta. Ale dôkazy stále viac narastajú a vzbudzujú väčší dojem. Môžeme si nepovšimnúť také správy, aké prináša kniha *Psychické objavy za železnou oponou* (Ostrander a Schroeder, 1971), ale sú tu niektoré aspekty, ktoré možno len ťažko odložiť bokom. Nieкто môže považovať Jamesove myšlienky iba za

aberácie inak veľkého psychológa. Nieкто sa môže pokúsiť nebrať do úvahy mystikov mnohých dôb a krajín, ak by sa medzi ich výpoveďami nevyskytovali nápadné podobnosti, ktoré nemajú vzťah k ich náboženským názorom. Ťažšiu chvíľku zažijeme však s podrobne zdôvodnenými argumentmi Lawrence LeShana (1969), ktorý začal ničenie mýtu iných realít a postupne zistil, že vytvára teóriu, ktorá vyzdvihuje opak. Poukazuje na prekvapujúco blízky vzťah človeka „citlivého“ na paranormálne fenomény, mystika všetkých dôb a čo je najprekvapujúcejšie, moderného teoretického fyzika. Realita, v ktorej čas a priestor zmizli, svet, v ktorom nedokážeme žiť, ale ktorého zákony sa môžeme naučiť a môžeme ich vnímať, realita, ktorá nie je založená na našom pociťovaní, ale na našom vnútornom vnímaní, to je spoločné tomuto všetkému. Skutočnosť, že LeShan neustále vytvára dômyselné spôsoby testovania svojej teórie pridáva k jeho kredibilitě.

Rád by som povedal, že najpresvedčivejšie dokumenty som čítal od Carlosa Castanedu (1968, 1971). Začínal so skepticizmom hodným univerzity vzdelaného antropológa a jeho exkurzia do nových spôsobov poznávania, ako ju praktikoval múdry starý Yaqui Indián sa stala vzrušujúcim vplyvom ježiariacim dobrodružstvom. Potom je jeho snaha zredukovať všetko do akceptovateľných racionálnych spôsobov myslenia (pravdepodobne, aby získal Ph.D.) jednoducho absurdná (1968). Je zjavné, že sa obával pripustiť, tak ako to urobil vo svojej druhej knihe, že existuje „separátna realita“ (1971).

Prečo je myšlienka inej reality tak ohrozujúca pre psychológov? Preto, že sme jednou z najneistejších vied. *Neodvážime* sa skúmať tajomno. Rozmýšľam o veľmi známom prominentnom fyzikovi, veľmi dobre sčítanom v psychológii. Rozmýšľal o presune svojich záujmov do oblasti psychológie. Cítil sa už veľmi starým, aby ešte mohol prispieť do teoretickej fyziky (mal tridsaťdva rokov!). Najdôležitejšia otázka, ktorú chcel so mnou konzultovať, sa týkala oblasti „najväčšieho tajomna“ v psychológii. Tej chcel venovať svoj čas. Nemohol som si pomôcť, ale nikdy som nepočul o psychológovi, ktorý by chcel zamerať svoju prácu na oblasti „najväčšieho tajomna“. Iba sebaistý vedec to môže urobiť.

Nehovorím, že „vieme“ o existencii separátnej reality (alebo realít). Hovorím iba to, že nás nebude ponižovať, ak budeme otvorení voči takýmto možnostiam a začneme študovať to, čo už Rusi a Briti robia.

Zaiste je potrebné oveľa viac štúdiá. Rád by som videl replikáciu experimentu s potkanou matkou a jej mláďatami. Samička, na ktorej mozog boli pripojené elektródy, bola na suši. Jej mláďatá, ďaleko na mori na ponorke, boli po jednom zabíjané v rôznu dobu. Každý prípad smrti bol synchronizovaný a potkania matka mala jasne zaregistrované elektronické reakcie (Ostrander a Schroeder, 1971, s.33-34). Čo s týmto urobíme?

Jasnovidka vezme do ruky obálku, ktorú nikdy predtým nevidela (obsahovala fragment starovekej tabuľky s klinovým písmom) a začala popisovať „dievča, ktoré je s tým spojené“. Podala úplný portrét a životnú históriu sekretárky, ktorá balila tento objekt. Jej správa bola tak detailná, že by sa na ňu nehodila iná žena spomedzi tisícok. A predsa nepovedala ani jedno slovo, ktoré by mohlo mať niečo spoločné s tabuľkou. Toto je dvojité záhada, o ktorej LeShan (1969, s.53-54) tvrdí, že jej začína rozumieť. Podobné štúdie a testovanie jeho teórie sú určite potrebné.

A čo s rôznymi prípadmi prekognície alebo simultánneho poznania bolesti, smrti milovaného, ktorý je hodne vzdialený? Alebo telepatická komunikácia, pri ktorej hypnotizér, mimo dohľad a na vzdialenosť, dokáže uspať vycvičený hypnotický subjekt, jednoducho skoncentrovaním sa na správu, ktorú mu chce odoslať (Ostrander a Schroeder, 1971, s.104)? A napokon čo urobíme s podivuhodnými a mimozemskými zážitkami Carlosa Castanedu (1968, 1971)?

Azda v prichádzajúcej generácii mladých psychológov, nezaťaženej univerzitnými zákazmi a rezistenciou, sa nájdu niektorí odvážlivci a budú skúmať možnosti existencie zákonitej reality, ktorá nie je otvorená našim piatim zmyslom. Reality, v ktorej súčasnosť, minulosť a budúcnosť sú premiešané, v ktorej priestor nie je bariérou a čas mizne. Reality, ktorú možno vnímať a poznať len ak sme pasívne receptívni a nie aktívne zameraní na poznávanie. Toto je jedna z najvzrušujúcejších výziev kladených pred psychológiu.

ZÁVERY

Na začiatku tejto diskusie som povedal, že témy, ktoré rozoberiem, nebudú mať veľkú logickú spojitosť, ale sú to rôznorodé výzvy. Pri spracovávaní materiálu som uvidel - a som si istý, že je to ovplyvnené mojim videním - určitú jednotu v otázkach, ktoré som vyslovil. Môžem sa veľmi myliť v tom, ako vnímam tieto témy. Ale dovoľte mi ich preformulovať čerstvým spôsobom a potom sa pokúsim naznačiť spoločnú niť, ktorá ich podľa mňa spája.

Položil som otázku, či psychológia zostane úzkym technologickým fragmentom vedy, ktorý je napojený na zastaralú filozofickú koncepciu a pridržiava sa iba bezpečnej pokrývky pozorovateľného správania, alebo či sa

môže stať skutočne širokou a tvorivou vedou, zakorenenou v subjektívnej vízii, otvorenou všetkým aspektom ľudskej podmienky, zasluhujúcou meno zrelej vedy.

Položil som otázku, či sa odvážime odvrátiť od nápravnej technológie orientovanej na minulosť a budeme sa zameriavať na budúcnosť orientované plánovanie. Zaujmemo tým miesto v chaotickom svete, v ktorom budeme budovať prostredie, kde ľudské bytosti môžu voliť čo sa učiť, kde menšiny si môžu zvoliť prebudovať formu vládnutia cez zmenu vzťahu k nemu, kde sa ľudia môžu učiť kooperatívne spolu žiť. Budú psychológovia naďalej mať periférne spoločenské postavenie, alebo budeme riskovať nebezpečenstvá vyplývajú z toho, že budeme významným sociálnym faktorom?

Podčiarkol som, že azda bezpečie, prestíž, ornát tradicionalizmu, ktoré môžeme získať certifikátmi a licenciami, nemusia stať za to. Nahlas som sa divil, či sa odvážime spoľahnúť na kvalitu a kompetentnosť, ktoré máme ako ľudia a nie na certifikáty, ktoré si môžeme zarámovať na steny.

Pýtal som sa - obávam sa, že trochu zúfalo - či nadíde deň, kedy učitelia, študenti a psychológovia budú fungovať ako celostní ľudia - nie ako samolúbo kráčajúce mozgy, alebo nerozumné city mumľajúce divoké výkriky jeden na druhého. Dokážeme akceptovať seba ako totálne organizmy, s múdrosťou v každom póre a dokážeme počuť a uvedomovať si túto múdrosť?

Váhavo som zdôraznil, že realita, ktorou sme si takí istí, realita, ktorá je nám tak jasne ukazovaná našimi zmyslami, nemusí byť jedinou realitou prístupnou ľudskému rodu. Vyslovil som pochybnosť, či niekedy budeme ochotní podstúpiť hrozivé riziko skúmania tejto možnosti a to bez predsudkov.

Ako som o týchto témach uvažoval, začal som veriť, že ak psychológia - ako veda a profesia - dá jasnú kladnú odpoveď na každú z týchto otázok, dá pozitívnu odpoveď na každú z týchto výziev, potom sa bude pohybovať napred.

Takže spoločnou niťou týchto tém je možný pohyb smerom k obohateniu, prehĺbeniu a rozšíreniu našej profesie. Každá téma, doslova, reprezentuje pre psychológiu krok v smere seba-aktualizácie. Ak sú moje vnemy čo len približne správne, potom je poslednou otázkou, ktorú by som vám chcel zanechať - Odvážime sa?

LITERATÚRA

- Castaneda, C. *The teaching of Don Juan: A Yaqui way of knowledge*. New York: Ballantine Books, 1968.
- Castaneda, C. *A separate reality: Further conversation with Don Juan*. New York: Simon and Schuster (A Touchstone Book), 1971.
- Coulson, W.R. and Rogers, C.R. (Eds.). *Man and the science of man*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1968.
- Dagenais, J.J. *Models of man*. The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff, 1972.
- Hanna, T. *Bodies in revolt: A primer in somatic thinking*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- Hanna, T. The project of somatology. Paper presented at the annual meeting of the Association for Humanistic Psychology. Washington, D.C., September 1971.
- James, W. *The varieties of religious experience*. London: Longmans, Green, 1928.
- Koch, S. Epilogue. In S.Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a science* (Vol. 3). New York: McGraw-Hill, 1959.
- LeShan, L. *Toward a general theory of the paranormal*. New York: Parapsychology Foundation, 29 W. 57th Street, New York, 1969.
- Oppenheimer, R. Analogy in science. *American Psychologist*, 1956, II, 127-135.
- Ostrander, S., and Schroeder, L. *Psychic discoveries behind the Iron Curtain*. New York: Bantam Books, 1971.
- Polanyi, M. *Personal knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- Rogers, C.R. Person or science? A philosophical question. *American Psychologist*, 1955, 10, 267-278.
- Rogers, C.R. Toward a science of the person. In T.W. Wann (Ed.), *Behaviorism and phenomenology: Contrasting bases for modern psychology*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
- Schilpp, P.A. (Ed.) *Albert Einstein: Philosopher-scientist*. New York: Harper Torchbooks, 1959.
- Schultz, D.P. (Ed.). *The science of psychology: Critical reflections*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1970.
- Skinner, B.F. A case history in scientific method. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 2). New York: McGraw-Hill, 1959.

23. POLITIKA POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ

Pred tromi rokmi mi prvýkrát položili otázku o politikách na klienta zameraného prístupu v psychoterapii. Odpovedal som, že v terapii zameranej na klienta nie je žiadna politika a moja odpoveď vyvolala hlučný smiech. Spýtal som sa na to pýtajúceho sa a odpovedal: „Strávil som tri roky na vysokej škole, kde som sa učil byť expertom v klinickej psychológii. Naučil som sa robiť presné diagnostické hodnotenia. Naučil som sa rôzne techniky zmien postojov a správania subjektu. Naučil som sa jemným spôsobom manipulácie pod nálepkou interpretovania a orientácie. Potom som začal čítať vaše práce, ktoré obrátili naopak všetko, čo som sa učil. Hovoríte, že moc nespočíva v mojej mysli, ale v jeho organizme. Úplne ste prevrátili vzťah moci a kontroly, ktorý bol vo mne budovaný počas troch rokov. A potom mi chcete nahovoriť, že v prístupe zameranom na človeka nie je žiadna politika!“

Toto bol počiatok – možno že neskorý počiatok - môjho vzdelávania v politike medziľudských vzťahov. Čím viac som o tom premýšľal a čítal, čím viac som pociťoval súčasný záujem o moc a kontrolu, tým viac nových faziet som prežíval vo vzťahoch v terapii, v intenzívnych skupinách, v rodinách a medzi priateľmi. Postupne som si začal uvedomovať, že moje zážitky sú paralelné so starým príbehom nevzdelaného muža, ktorý absolvoval prvé hodiny kurzu literatúry. „Viete“, povedal neskôr svojim¹ priateľom, „zistil som, že celý život rozprávam v próze a nikdy som o tom nevedel“. Teraz môžem sám podobne povedať: „Praktikoval som a učil politiku celý profesionálny život a až dosiaľ som si to nikdy neuvedomoval“. Takže už ma neprekvapuje, že Farson, pri hodnotení mojej práce, povedal: „Carl Rogers je teraz známy svojou politikou. Ľudia oveľa skôr spájajú jeho meno so známymi inováciami v poradenskej technike, teórii osobnosti, filozofii vedy, psychoterapeutickom výskume, v zážitkových skupinách, na študenta zameranom vyučovaní... Ale v posledných rokoch som na neho začal viac myslieť ako na politickú postavu, ako na človeka, ktorého kumulatívny vplyv na spoločnosť z neho urobil ... sociálneho revolucionára našej doby.“ (1) Nejde len o to, že sa pomaly učím, že som si iba nedávno uvedomil svoj politický dopad. Čiastočne ide aj o to, že v procese konštrukcie nášho jazyka ide o nový pojem. Nie je to len nová nálepka. Spája súbor významov do mocného nového pojmu.

Používanie slova *politika* v kontexte, ako „rodinná politika“, „politika terapie“, „sexuálna politika“, či „politika zážitku“, je nové. Nenašiel som slovníkovú definíciu, ktorá by čo len naznačovala spôsob, akým sa toto slovo v súčasnosti používa. *The American Heritage Dictionary (Slovník amerického dedičstva)* ešte stále poskytuje iba túto definíciu: **politika**: „Metódy alebo taktiky obsiahnuté v riadení štátu alebo vlády“. (2)

Toto slovo však získalo nové významy. Politika, v dnešnom psychologickom a sociálnom význame, má do činenia s *mocou a kontrolou*: s rozsahom, v akom si ľudia želajú mať, snažia sa získať, majú, podieľajú sa, alebo sa vzdávajú moci a kontroly nad inými a nad sebou. Má do činenia s *manévrami, stratégiami a taktikami, vedomými alebo nevedomými*, ktorými sa moc a kontrola nad vlastným životom a nad životmi iných ľudí hľadá a získava - alebo sa o ňu človek podelí, či sa jej vzdáva. Má do činenia s *centrom robenia mocenských rozhodnutí*: kto robí rozhodnutia, ktoré, vedome alebo nevedome, regulujú alebo kontrolujú myšlienky, city a správanie iných či seba. Má do činenia s *dôsledkami týchto rozhodnutí a stratégií*, či už vychádzajú z jednotlivca alebo skupiny, či sú zamerané na získanie alebo vzdávanie sa kontroly nad samotným človekom, nad inými ľuďmi, nad rôznymi systémami spoločnosti a jej inštitúcií.

Zhrnújúco povedané, je to proces získavania, využívania, rozdelenia alebo vzdania sa moci, kontroly, rozhodovania. Je to proces vysoko komplexných interakcií a dôsledkov týchto prvkov, tak ako jestvujú vo vzťahoch medzi ľuďmi, medzi človekom a skupinou, alebo medzi skupinami.

Tento nový konštrukt mal na mňa veľký vplyv. Zapríčinil, že som sa po novom pozrel na vlastnú profesionálnu celoživotnú prácu. Mal som svoj podiel na vytváraní prístupu zameraného na človeka. Tento názor sa sprvu rozvinul v poradenstve a psychoterapii, kde bol známy ako na klienta zameraný prístup. Znamená to, že s človekom hľadajúcim pomoc sa nezaobchádzalo ako so závislým pacientom, ale ako so zodpovedným klientom. Rozšírením do vzdelávania sa prístup premenoval, a nazýval sa na študenta zamerané vyučovanie. Ako sa tento prístup presúval do ďalších oblastí, ďaleko od pôvodného miesta vzniku - do intenzívnych skupín, manželstva, rodinných vzťahov, administrovania, menšinových skupín, medzirasových, medzikultúrových a dokonca medzinárodných vzťahov - zdalo sa, že je najlepšie prijať čo najširší termín: na človeka zameraný prístup.

Zaujímala ma psychologická dynamika tohoto prístupu - ako sa naň jednotlivec pozerá a ako ho ovplyvňuje. Zaujímam sa o tento prístup z vedeckého a empirického hľadiska; aké podmienky umožňujú človeku meniť sa a rozvíjať, aké sú špecifické dôsledky alebo výsledky týchto podmienok. Nebral som však dostatočne do úvahy medziľudskú politiku, ktorú dáva tento prístup do pohybu. Teraz začínam vidieť revolučnú

¹ *Carl Rogers on Personal Power*. New York. Delacorte Press, 1977, s. 3-28

povahu politických síl. Zistil som, že ma nútia prehodnotiť a znovu zvážiť celú moju prácu. Otázkou je, aké sú *politické* dôsledky (v novom zmysle politického) toho, čo som, spolu s mnohými kolegami na celom svete, urobil a čo robím?

Áký je dopad na klienta zameraného hľadiska na moc a kontrolu v individuálnej psychoterapii? Mali by sme preskúmať politiku rôznych prístupov pomoci ľuďom, či už je to terapia jedného voči jednému, zážitkových alebo iných intenzívnych skupín. Otvorene by sme mali konfrontovať predmet, ktorý sa málokedy diskutuje: tému moci a kontroly v takzvaných pomáhajúcich profesiách.

V roku 1940 som sa pokúsil zmeniť to, čo by som teraz nazval politikou terapie. Pri opisovaní objavujúceho sa trendu, som povedal:

Nový prístup sa odlišuje od starého. Má skutočne iný cieľ. Priamo sa zameriava na väčšiu nezávislosť a integráciu jednotlivca. Takýto výsledok nevznikne, ak bude poradca asistovať pri riešení problému. Centrom je jednotlivец a nie problém. Cieľom nie je vyriešiť jeden konkrétny problém, ale asistovať jednotlivcovi *rásť* tak, aby dokázal zvládať súčasné a budúce problémy lepším, integrovanejším spôsobom. Ak bude dostatočne integrovaným človekom na to, aby zvládol nezávislejšie, zodpovednejšie, organizovanejšie a menej zmätene jeden problém, potom takisto zvládne ďalšie problémy.

Ak to je trochu vágne, možno to vysloviť špecifickejšie... Spolieha sa oveľa viac na individuálny pud rastu, zdravia a adjustácie. V terapii nejde o to, aby terapeut robil niečo jednotlivcovi, alebo aby ho priviedol k tomu, aby robil niečo so sebou. Ide o uvoľnenie normálneho rastu a vývinu, o odstránenie prekážok tak, aby opäť mohol napredovať. (3)

Keď som tieto výroky vyslovil po prvýkrát v roku 1940, vzbudili veľký rozruch. Charakterizoval som rôzne poradenské techniky, ktoré sa v tej dobe hodne používali - sugesciu, radenie, persúáziu a interpretáciu - a podčiarkol som, že spočívajú na dvoch základných predpokladoch: že „poradca vie najlepšie“ a na tom, že dokáže nájsť techniky, ktorými možno najefektívnejšie priviesť klienta k cieľu vybratému poradcom.

Až teraz vidím, že som mal do činenia s dvojím politickým prúdením. Povedal som vlastne, že väčšina poradcov sa považuje za kompetentných kontrolovať životy svojich klientov. A zastával som názor, že je lepšie oslobodzovať klienta, aby sa stal nezávislým, seba-riadiacim človekom. Úplne jasne som povedal, že ak budú so mnou súhlasiť, znamená to prevrátenie osobnej kontroly v poradenských vzťahoch.

Počas ďalších rokov sa názor, ktorý som pokusne vyslovil v roku 1940, rozširoval, prehľboval a posilňoval na základe klinickej skúsenosti a výskumu. Začal byť známy ako na klienta zameraná psychoterapia. Medzitým ho začali podporovať empirické štúdie, ktorých bolo viac než v iných terapeutických prístupoch.

Terapia zameraná na človeka je, z pohľadu politiky, moci a kontroly, založená na premise, ktorá sa na prvý pohľad zdá riskantná a neistá: pozerá sa na človeka ako na dôveryhodný organizmus. Tento základ sa v priebehu rokov posilnil skúsenosťami s problémovými jednotlivcami, psychotickými ľuďmi, malými intenzívnymi skupinami, študentmi v školách a skupinami učiteľov. Čoraz viac sa to stávalo základným stanoviskom, hoci každý človek sa o tom musí sám pre seba, krok za krokom, presvedčiť. Nedávno som to opísal ako „postupne sformulovanú a testovanú hypotézu, že človek má v sebe obrovské nevyužitú zdroje seba porozumenia, zmeny pojmu seba, svojich postojov a sebariadeného správania - a tieto zdroje možno sprístupniť, ak sa poskytnú definovateľná klíma facilitatívnych psychologických postojov.“ (4)

Je táto premisa podložená aj niečím iným, ako želaním a zážitkami zopár ľudí? Verím, že áno. Biológovia, neurofyziológovia a ďalší vedci, vrátane psychológov, majú dôkazy, ktoré sa spájajú v jednom závere. V každom organizme, na každej úrovni, jestvuje podkladový prúd smerujúci ku konštruktívnemu naplneniu vrodenej (prirodzenej) možnosti. V človeku je prirodzená tendencia k úplnému rozvoju. Pojem, ktorý sa na toto najčastejšie používa je aktualizácia tendencia. Je prítomná vo všetkých živých organizmoch. Je to základ, na ktorom je vybudovaný prístup zameraný na človeka.

Aktualizačnej tendencii, sa samozrejme, môže niečo postaviť do cesty, ale nemožno ju zničiť bez zničenia organizmu. Z detstva si pamätám na pivnicu, v ktorej sme uskladňovali na zimu zemiaky. Pivnica bola v suteréne, niekoľko stôp pod malým pivničným okienkom. Podmienky boli nedobré, ale napriek tomu začali zemiaky klíčiť - bledé biele výhonky, úplne nepodobné zdravým zeleným výhonkom, vyrastajúcim po zasadení do zeme na jeseň. Ale tieto smutné, štíhle výhonky rástli dve alebo tri stopy, aby dosiahli vzdialené svetlo z okna. Boli, vo svojom bizarnom, márnom raste, zúfalým vyjadrením smerovej tendencie, ktorú som opísal. Nikdy sa z nich nemohla stať rastlina, nikdy nemohli dozrieť, nikdy nemohli naplniť svoj skutočný potenciál. Avšak aj za tých najnevhodnejších podmienok sa snažili stať sa. Život sa nevzdáva, aj keď nemôže prevíť. Často myslím na tieto zemiakové výhonky, keď pracujem s klientmi, ktorých životy boli strašne pokrivené, pri práci s mužmi a ženami v zapadlých častiach štátnych nemocníc. Podmienky, v ktorých sa títo ľudia vyvíjali, boli tak nedobré, že ich životy sa zdajú byť abnormálne, pokrivené, málokedy ľudské. A predsa smerovej tendencii v nich treba dôverovať. Kľúčom k

pochopeniu ich správania je, že sa snažia, jediným spôsobom, ktorý majú k dispozícii, smerovať k rastu, smerovať k stávaniu sa. Výsledok sa nám môže zdať bizarný a márnny, ale je to najzúfalejší životný pokus stať sa sebou. Je to práve táto mocná tendencia, ktorá je podkladovou základňou terapie zameranej na klienta a všetkého, čo z nej vyrástlo.

Jasné je, že dokonca aj táto premisa má obrovské politické implikácie. Naš vzdelávací systém, naše priemyselné a vojenské organizácie a mnohé ďalšie aspekty našej kultúry zastávajú názor, že podstate človeka nemožno dôverovať. Človek musí byť vedený, inštruovaný, odmeňovaný, trestaný a kontrolovaný tými, ktorí sú múdrejší, alebo majú vyššie postavenie. Slovné sa staviame za demokratickú filozofiu, podľa ktorej všetka moc patrí ľuďom, ale táto filozofia je „viac porušovaná než videná“. Preto už samotný opis základnej premisy na klienta zameranej terapie je vyzývajúcim politickým výrokom.

Politika na klienta zameraného prístupu spočíva v terapeutovom vedomom zrieknutí sa a vyhýbaní sa všetkej kontrole nad klientom a robení rozhodnutí za klienta. Spočíva vo facilitácii klientovho sebaprivlastňovania a v stratégiách, ktorými to možno dosiahnuť. Centrum rozhodovania a zodpovednosti za dôsledky týchto rozhodnutí sa politicky umiestňuje a centruje do klienta.

Terapia zameraná na klienta navždy zmenila politiku psychoterapie zaznamenávaním a publikovaním prepísaných terapeutických interview. Mysteriózne a nepoznatelné praktiky terapeuta sú teraz otvorené pohľadom všetkých. Vpustilo to čerstvý vzduch do terapeutického sveta, v ktorom môže prevládať zdravý rozum. Človek si aspoň môže vybrať terapeutickú školu, ktorá mu najviac zodpovedá. Spočiatku boli k dispozícii na diskusiu a otvorené kritike iba na klienta zamerané interview. Teraz však sú k dispozícii nahrávky terapeutických expertov rôznych orientácií. (5)

Tom Hanna dobre sumarizuje dôsledky tohto všetkého a rámcuje na človeka zameranú psychoterapiu do širšieho kontextu.

Humanistická psychológia poslúžila na demystifikovanie podstaty terapie. Teória a prax terapeutickú zmeny by sa mali zverejňovať, aby toto poznanie bolo spoločne zdieľané pacientom a terapeutom.... Toto poznanie nie je výlučnou záležitosťou terapeuta, postupujúceho podľa starého medicínskeho modelu, v ktorom pacienta udržiava v temnote, a zaochádza s ním ako patriarcha s dieťaťom.... Je aj záležitosťou nešťastného individua, získavajúceho sebakontrolu a seba-udržiavanie vlastnej celostnosti a zdravia.

Samozrejme, že toto je „najneprofesionálnejší“ postup, pretože odstraňuje autoritu, tajomnosť a nespochybniteľnosť profesionálneho liečiteľa a terapeuta. Presúva všetky tieto veci na pacienta. Za centrum terapeutickú činnosť sa preto nepovažujú terapeutove rozhodnutia, ale pacientove. (6)

Asi už ani netreba povedať, že na človeka zameraný názor drasticky mení vzťah medzi terapeutom a pacientom. Terapeut sa stáva „pôrodnou babičkou“ zmeny, ale nie jej pôvodcom. Dáva konečnú zodpovednosť do rúk klienta, či už ide o malé veci, akými sú opravy terapeutových odpovedí, alebo veľké rozhodnutia, akými sú životné smerovania. Centrum hodnotenia, centrum rozhodovania jasne spočíva v rukách klienta.

Prístup zameraný na človeka je založený na premise, že ľudská bytosť je v zásade dôveryhodným organizmom, schopným hodnotiť vonkajšiu a vnútornú situáciu, schopným pochopiť seba vo vlastnom kontexte, schopným robiť konštruktívne voľby ďalších životných krokov a konať na základe týchto volieb.

Facilitatívny človek môže prispieť uvoľňovaním týchto kapacít, ak sa vzťahuje k druhému človeku ako skutočný človek, ktorý vlastní a vyjadruje vlastné city; ak prežíva neprivlastňujúcu starostlivosť a lásku voči druhému človeku; a ak akceptujúco chápe vnútorný svet druhého človeka. Ak sa tento prístup uplatňuje voči jednotlivcovi alebo skupine, po čase sa zistí, že urobené voľby, vybrané smerovania, zvolené konanie, to všetko je stále viac osobne konštruktívne a má tendenciu smerovať k realistickejšej sociálnej harmónii s ostatnými ľuďmi.

Tento humanistický, na človeka zameraný koncept sa stal veľmi známy - známejší intelektuálne než v aktuálnej praxi - takže niekedy zabúdame, aký víchor spočiatku spôsobil. Trvalo mi roky, kým som si uvedomil, že divoká opozícia voči terapii zameranej na klienta nebola vyvolaná jej novosťou a tým, že ju vytvoril psychológ a nie psychiater, ale najmä tým, že spôsobuje takú obrovskú turbulenciu v otázke terapeutovej *moci*. Je to *politika* tohoto prístupu, ktorá je najohrozujúcejšia.

Freud ukázal, ako nedôveruje základnej podstate človeka, keď hovoriac o potrebe kontroly superegom, povedal: „Naša myseľ, ten vzácny nástroj, pomocou ktorého sa udržujeme nažive, nie je žiadnou pokojnou, sebakrotiacou jednotou. Môžeme ho skôr prirovnať k štátu, v ktorom treba silou prezieravej nadradenej triedy potláčať dav, dychtivý po pôžitkoch a deštrukcii.“ (7)

Freud, ku koncu svojich dní stále pociťoval, že ak by sa uvoľnila základná podstata človeka, možno očakávať iba deštrukciu. Potreba kontroly tejto beštie v človeku bola najnaliehavejšou vecou.

Jadro nášho bytia je sformované obskúrnym id... Hlavným a jediným cieľom týchto inštiktov je uspokojenie... Ale bezprostredné a bezohľadné uspokojenie inštinktu, akými sú požiadavky id, často vedie k nebezpečným konfliktom s vonkajším svetom a vedie k ničeniu... Id poslúcha neobmäkčiteľný princíp slasti... a najvýznamnejšou teoretickou otázkou, ktorá nebola dosiaľ zodpovedaná, zostáva, kedy a ako je možné prekonať princíp slasti. (8)

Freud, v otázke moci a kontroly v každodennom živote, zastával veľmi autoritárske stanovisko: „Väčšina ľudí má veľkú potrebu autority, ktorú môžu obdivovať, ktorej sa môžu podriaďovať, ktorá im dominuje a ktorá s nimi občas zle zaobchádza. Poučili sme sa, z individuálnej psychológie, odkiaľ pochádza táto potreba nás. Je to túžba po otcovi, ktorý žije v nás od detstva.“ (9)

Názor Freuda na skupiny je rovnako pesimistický a desivý. Takmer by sa mohlo zdať, že sám Hitler študoval a prijal tieto názory:

Skupina je mimoriadne ľahkoverná a prístupná ovplyvneniu, nemá schopnosť kritiky a pre ňu nie je nič nepravdepodobné... Inklinuje ku všetkému extrémnemu, a preto ju dokáže vzrušiť iba excesívny podnet. Kto ju chce ovplyvniť, nepotrebuje zladať argumenty s logikou; musí všetko vykresliť v najpôsobivejších farbách, musí prehŕňať a musí opakovať tú istú vec znova a znova... Rešpektuje silu a láskavosť ju dokáže iba málo ovplyvniť - považuje ju iba za určitú formu slabosti... Chce byť riadená pravidlami, potlačovaná a báť sa svojich pánov... A napokon, skupiny nikdy neprahli po pravde. Vyžadujú si ilúzie a nedokážu bez nich žiť. Konštantne uprednostňujú nereálne pred reálnym; sú takmer rovnako ovplyvnené tým, čo je nepravdivé ako tým, čo je pravdivé. Majú zjavnú tendenciu nerozlišovať medzi týmito dvoma vecami... Skupina je poslušné stádo, ktoré nikdy nedokáže žiť bez pána. Tak prahne po poslušnosti, že sa inštinktívne podriadi každému, kto prehlási seba za pána. (10)

Terapeut, ktorý sa riadi Freudovými myšlienkami, musí považovať na klienta zameraný názor nielen za heretický, ale aj za vysoko nebezpečný: že ľudskému organizmu možno na najhlbšej úrovni dôverovať; že základnej ľudskej podstaty sa netreba báť, ale má sa uvoľňovať v zodpovedné sebavyjadrenie; že malé skupiny (v terapii alebo triede, či posluchárni) dokážu zodpovedne a senzitívne budovať konštruktívne medziľudské vzťahy a vyberať múdre individuálne a skupinové ciele; že to všetko sa dosiahne vtedy, ak facilitatívny človek asistuje pri utváraní reálnej, chápacej a starostlivej klímy. Teraz, ako znova študujem Freudove názory, lepšie chápem prečo ma tak vážne varovali na Menningerovej klinike, okolo roku 1950, o následkoch mojich názorov. Povedali mi, že vyprodukuje nebezpečného psychopata, pretože nebude nikoho, kto by kontroloval jeho vnútorne deštruktívne jadro.

Freudovskí analytici po viacerých rokoch zjermili svoje názory, týkajúce sa politiky terapie. Spolu s Geštalt -terapeutmi, Jungiánmi, racionálno-emocionálnymi terapeutmi, zástancami transakčnej analýzy a mnohými ďalšími novými terapiami, teraz zastávajú strednú cestu. Experti sú občas autoritou (ako Geštalt -terapeut, ktorý pracuje s človekom na „horúcej stoličke“), ale už si uvedomujú právo jednotlivca byť zodpovedným za seba. Nepokúšajú sa však vyriešiť túto kontradikciu. Títo terapeuti zastávajú paternalistické stanovisko, alebo postupujú podľa medicínskeho modelu. Veria, že občas je najlepšie, ak kontroluje veci terapeut a inokedy (o čom rozhoduje terapeut) je najlepšie kontrolu a zodpovednosť ponechať v klientových alebo pacientových rukách.

Prístup, ktorý má veľmi jasné stanovisko v politike vzťahov, je behaviorizmus. Jeho cieľ je jasne načrtnutý v Skinnerovom famóznom *Walden dva* (*Walden Two*). (11) Elitná technokracia behavioristov, pre dobro človeka (individua alebo kolektívu), stanoví ciele, ktoré urobia človeka šťastným a produktívnym. Táto elita potom utvára správanie človeka pomocou operačného podmieňovania (s alebo bez vedomia „subjektu“), aby sa dosiahli stanovené ciele. Správanie človeka je, napokon, úplne determinované prostredím a toto prostredie možno lepšie naplánovať tak, aby človek bol šťastnejší, socializovanejší a morálnejší. Vždy sa obratne vyhnú otázke, kto vytvára prostredie pre *plánovačov*, aby ich úplne determinované správanie zabezpečilo, že budú fungovať ako takáto múdra a dobrá elita. Napriek tomu sa predpokladá, že nimi vybrané ciele budú sociálne konštruktívne a správanie sa bude formovať pre dobro človeka a spoločnosti.

Tento prístup sa občas zdá byť desivým, ako v prípade aplikácie na aberantné správanie. V práci „U kriminálnikov možno použiť vymývanie mozgov (brainwashing) - Teraz“ hovorí McConnell: „Predpokladali sme, že ťažký zločin bol dôkazom, že u kriminálnika sa naplno rozvinula sociálna neuróza a potreboval liečbu a nie trest. Poslali sme ho do rehabilitačného centra, kde prešiel pozitívnym vymývaním mozgu, až pokým sme si neboli celkom istí, že sa stal právo rešpektujúcim občanom, ktorý už nespácha antisociálny čin. Pravdepodobne musíme reštrukturalizovať jeho celú osobnosť.“ (12) Zdá sa, že McConnell vôbec neberie do úvahy politické implikácie toho, čo hovorí. Psychológovia, ktorí veria tomu čo on, budú prvými, ktorých budú subvencovať a zamestnávať diktátori. Títo budú veľmi šťastní, že psychológovia budú „liečiť“ rôzne „ťažké zločiny“, ktoré ohrozujú štát.

Aby sme boli voči behavioristom spravodliví, treba povedať, že mnohí z nich značne zmenili svoju politiku vzťahov. Obyvatelia komunity Twin Oaks, ktorá bola pôvodne modelovaná podľa *Walden dva*, si sami vyberajú

správanie, ktoré chcú zmeniť a sami vyberajú posilňujúce odmeny. Toto je samozrejme v úplnom protiklade k striktnému behaviorizmu, pretože tu ide o seboiniciovanú, sebouhodnotenú zmenu. Už to nie je prostredie, ktoré utvára individuálne správanie, ale jednotliviec, ktorý volí ako utvoriť prostredie pre svoj vlastný osobný vývin.

Niektorí behavioristi zašli ešte ďalej. Niekoľko kníh sa v súčasnosti úplne odkláňa od základného Skinnerovho názoru. Už nejde o kontrolu individua, ale o pomoc človeku naučiť sa ako dosiahnuť vlastné zlepšenie. Názov poslednej knihy, ktorá upútala moju pozornosť, postačujúco ukazuje, že filozofia sa už značne odlišuje od filozofie Walden dva. Názov je *Sebakontrola: moc človeku!* (13) Politicky ide o opak striktného behaviorizmu.

Predošlé odstavce môžu vyvolať dojem, že terapeuti sa v medzilidskej politike svojich terapií postupne presúvajú k humanistickejšiemu názoru a nemusia sa vzájomne odlišovať vo vzťahových modeloch. Nič nie je vzdialenejšie pravde. Dramaticky to ilustruje Raskinova medzníková štúdia (14), ktorú začal pred vyše desaťročím, ale len nedávno sa objavila v publikovanej forme.

Raskin skúmal šesť rozhovorov, ktoré uskutočnilo šesť významných a skúsených terapeutov, každý z odlišnej školy myslenia. Každý terapeut schválil vybraný segment svojho interview ako reprezentatívny pre jeho prácu. Tieto segmenty hodnotilo osemdesiat tri terapeutov, ktorí seba zaradili do dvanástich terapeutických orientácií. Segmenty sa hodnotili podľa mnohých premenných, vybratých z rôznych terapeutických teórií a praxe. Ak sa na to pozrieme politicky, tak tí, ktorí vysoko skórovali v premenných, ako „na terapeuta orientovaný“, alebo „systematicky posilňuje“, sú terapeutmi, ktorých správanie je kontrolujúce a robia dôležité voľby za klienta. Tí, ktorí vysoko skórovali v premenných, ako „vrelý a dávajúci“, „rovnostársky“ a „empatický“ zvyčajne nechávajú moc a voľbu v rukách klienta.

Týchto osemdesiat tri terapeutov použilo rovnaké premenné na portrétovanie „ideálneho“ terapeuta. Všetky charakteristiky, na ktorých sa zhodli boli *nekontrolujúce*. Inými slovami povedané, *želali* si zaobchádzať s klientmi ako s autonómnymi ľuďmi.

Ale v praxi je tento obraz úplne iný. Zo šiestich hodnotených terapeutov len dvaja - na klienta zameraný a experienciálny terapeut - boli podobní ideálnemu terapeutovi. Ostatní štyria - racionálno-emocionálny, psychoanalytický, jungiánsky - korelovali negatívne s ideálnym terapeutom, a niektorí veľmi silno. Inými slovami, v *praxi* boli štyria zo šiestich terapeutov skôr opakom ideálneho terapeuta, ako ho vnímalo osemdesiat tri praktikujúcich terapeutov. Politika terapeutického vzťahu sa ostro odlišuje od terapeuta k terapeutovi. Ale aj u toho istého terapeuta sa môže prejaviť veľký rozdiel medzi profesionálnym ideálom a spôsobom, akým sa skutočne správa.

Väčšinu psychoterapeutických postupov možno umiestniť na škále moci a kontroly. Ortodoxní freudovci a ortodoxní behavioristi stoja na jednom konci škály. Veria v autoritatívnu politiku alebo elitársku kontrolu ľudí „pre ich vlastné dobro“, čo vyprodukuje lepšiu adjustáciu na súčasné status quo, šťastie, spokojnosť, produktivitu, alebo to všetko dohromady. V strede je väčšina súčasných psychoterapeutických škôl, ktoré nemajú jasno, sú ambivalentné, či paternalistické v politike svojich vzťahov (hoci môžu mať úplne jasno v terapeutických stratégiách). Na druhom konci škály je na klienta zameraný, experienciálny a na človeka zameraný prístup, ktoré konzistentne zdôrazňujú kapacitu a autonómiu človeka, jeho právo vyberať si smerovanie správania a bezprostrednú zodpovednosť za seba v terapeutickom vzťahu. Terapeut má reálnu, ale primárne katalytickú rolu vo vzťahu. (15)

Tú istú škálu možno aplikovať na medzilidské vzťahy v intenzívnych skupinách. Tieto sú tak mnohotvárne - T-skupiny, zážitkové skupiny, výcvik senzitivity, skupiny senzorického uvedomovania, Geštaltskupiny a podobne - že zovšeobecnenie je pravdepodobne nemožné. Skupinoví vedúci sa enormne líšia v spôsobe vzťahu. Niektorí sú vysoko autoritatívni a direktívni. Iní maximálne využívajú cvičenia a hry, aby dosiahli ciele, ktoré vybrali. Ďalší pociťujú malú zodpovednosť voči členom skupiny: „JA robím svoje veci a vy robíte svoje“. Ešte ďalší, vrátane mňa, sa snažia byť facilitatívni, ale v žiadnom prípade nie kontrolujúci. (16) Ak chceme zhodnotiť politiku ich prístupov, bolo by treba každého vedúceho zvažovať individuálne.

Zdá sa, že krajinou sa valí nový prístup. Ide o Erhardove výcvikové semináre, ktoré vytvoril Werner Erhard a sú známejšie ako „est“ (pozn.prekl.: Erhard Seminars Training). V tomto type skupín vodca extrémne dominuje. Členovia sú vedení k absolútnej disciplíne, podstupujú celé hodiny výsmechu a zneužívania. Všetko, v čo veria je „sračkou“ a oni sami sú „hovnom“. Vedie to k takému zmäteniu, že sa ľahšie podarí ustanoviť nespochybniteľnú autoritu. Posledným zatracujúcim výrokom je: „Nie ste ničím, iba bohom prekliatym strojom! A nedokážete byť ničím iným, než ste.“ Potom príde optimistické odhalenie, že „ak akceptujete podstatu vašej mysle... a prevezmete zodpovednosť za to, že ste vytvorili všetky ... mechanizmy, ktoré obsahuje, potom ste si slobodne zvolili robiť všetko, čo ste kedy robili a zvolili ste si byť presne tým, čím ste. V tom prípade ste sa stali presne tým, čím ste vždy chceli byť!“ (17)

Veľa členov skupín zažíva konverzný typ zážitkov a cíti, že ich životy sa značne pozitívne zmenili. Z hľadiska medziľudskej politiky ma napadajú dve veci. Jednou je predpoklad absolútnej kontroly vedúcim. Tí, ktorí podľahnú vôli vedúceho ukazujú, koľko ľudí si želá byť závislými na guruovi. Po druhé, v Erhardových obsiahlych rečiach, v ktorých opisuje výsledky svojej práce, sa nikdy nezmiňuje o autoritatívnom *proces*, ktorým sa tieto zmeny dosiahli. Ako vo všetkých autoritatívnych prístupoch, cieľ ospravedlňuje prostriedky. *Proces* je v prístupe zameranom na človeka dôležitý nadovšetko a zmeny možno iba čiastočne predikovať.

Est je síce extrémnym príkladom, ale politicky významné je aj stále väčšie využívanie hier a cvičení vo všetkých typoch intenzívnych skupín. Jestvujú už stovky takýchto cvičení a mnohí, ktorí aktívne pracujú v hnutí intenzívnych skupín ich systematicky využívajú.

Jestvuje mnoho podôb fantazijných výletov. „Pustím vám hudbu a každý z vás bude mať počas jej počúvania fantáziu. Potom sa o tieto fantázie podelíte s ostatnými.“ Jestvuje mnoho cvičení obsahujúcich dotyky. Tu je jedno, ktoré obsahuje dotyky a spätnú väzbu. „Jeden po druhom kráčajte dokola. Dotknite sa každého človeka, pozrite sa mu do očí a povedzte mu čo k nemu cítite.“ A samozrejme toto: „Budeme hovoriť iba o našich citoch a to tu a teraz. Nebudeme sa odvolávať na minulosť alebo vonkajší svet.“

Politika týchto cvičení značne závisí na tom, ako sa používajú. Ak vedúci popíše hru a jej účel, opýta sa členov, či sa jej chcú zúčastniť, povolí jednotlivcom byť mimo, ak si to želajú, potom jasne nejde o donucovanie. Na druhej strane, ak vedúci prehlási: „Teraz všetci budeme ...“ je dopad úplne iný. Využívanie cvičení a hier, vo všeobecnosti a bez akýchkoľvek pochyb, vytvára na vedúceho zameranú skupinu a nie na člena zameranú.

Uvediem vám jeden príklad, ktorý ukazuje účinnosť na človeka zameraného prístupu. Diabasis je centrum, ktoré pracuje s akútne schizofrenickými mladými ľuďmi. Založil ho John W. Perry, M.D., známy a rešpektovaný jungiánsky analytik. Diabasis je grécke slovo znamenajúce „prekračovanie“.

Perry má dvadsaťpäťročnú skúsenosť s psychotikmi v rôznych zariadeniach. Nadobudol čoraz väčšie presvedčenie, že väčšina schizofrenických epizód je chaotickou, ale vitálnou snahou o rast a seba-vyliečenie. Zároveň začal byť presvedčeným, že ak takéto „individuum“ (vzdal sa pojmu *pacient*) bude liečené ako človek a poskytne sa mu blízky a dôveryhodný vzťah, mohlo by, v relatívne krátkom čase, prežiť krízu a vyjsť z nej silnejšie a zdravšie. (19)

Dr.Perry a Dr.Howard Levine, ďalší jungiánsky analytik, vytvorili Diabasis, aby dôkladnejšie uplatnili tento názor, než im to umožňovali psychiatrické kliniky. Výber tímu bol prvým krokom. Odmietli oficiálne, na papieri uvedené doporučenia alebo certifikáty. Kritéria výberu pozostávali z postojov. Vybrali si väčšinou mladých ľudí, ktorí ukázali vo výcvikových seminároch schopnosť vytvoriť vzťah s ľuďmi stiahnutými do seba, s ľuďmi, ktorí sa nadmerne zaoberali svojim vnútorným svetom. Mnohí títo mladí dobrovoľníci boli príslušníci „druhej kultúry, alebo antikultúry“. Poznali, čo to je byť odcudzeným. Často bývali na drogových výletoch - dobrých aj zlých. Neobávali sa bizarných myšlienok a správania.

Dom má miestnosti iba pre šesť Individuí, plus dobrovoľníkov a minimálny personál. Je to „neautoritárske, nehodnotiace prostredie, v ktorom sa každému individu (členom tímu ako aj klientom) umožňuje vyjadriť seba akýmkoľvek spôsobom a to emocionálne, umelecky a fyzicky. Klienti, v každom bode psychózy sú považovaní za ľudí v „legitímnom“ stave a nie sú nútení ... prispôsobovať sa „racionálnemu“ správaniu.“ (20) Naopak, psychotické individuum sa akceptuje dvoma dôležitými spôsobmi. Akceptuje ho každý v dome ako človeka prechádzajúceho stresovým obdobím rastu, počas ktorého potrebuje porozumenie a sprevádzanie.

V rovnakej miere je dôležitý vzťah s jedným človekom z tímu, ktorý naplno investuje seba do vybudovania dôveryhodnej blízkosti s problémovým človekom. Ak je to možné, individuum si vyberie tohoto špeciálneho človeka, s ktorým bude pracovať. Dr. Perry popisuje dôvody, pre ktoré sa rozhodli pre takéhoto špeciálneho človeka takto:

Vnútorná cesta, alebo obnovovací proces zostáva roztrúsený, fragmentovaný a inkoherentný až do chvíle, kedy sa individuum začína otvárať druhému človeku dostatočne na to, aby sa mu zdôveril s vnútornými zážitkami. V momente, keď sa tak stane, obsah symbolických zážitkov sa zintenzívni a individuum zjavne progresívne napreduje k uzáveru. Ak sa individuum vzťahuje k terapeutovi, je často prekvapujúce, ako „psychotická“ a predsa v tom istom čase aj zrozumiteľná dokáže byť pacientova komunikácia.

To isté zdôrazňuje aj mladý muž, ktorý pracoval dva roky v Diabasis ako dobrovoľník a teraz je tam plateným pracovníkom. Hovorí:

Cítíme, že to, čo sa nazýva pomätenosťou, možno najlepšie pochopiť ako exploračnú a objaviteľskú cestu, ktorú reguluje psyché. Rôzne prvky osobnosti sa na nej dokážu reorganizovať plodnejším a sebanaplňujúcejším spôsobom. Tento proces však môže nastať iba v prostredí, v ktorom sa tieto zmenené stavy vedomia rešpektujú ako validné spôsoby bytia a nie sú vysmievané ako „bláznivé“ alebo nehodnotné. (22)

Kontrast s medicínskym modelom liečby psychóz môže byť iba ťažko väčší. Individuum je v medicínskom modeli v prvom rade pacientom a nie človekom. Človek je diagnostikovaný a dá sa mu, explicitne alebo implicitne, na vedomie, že má „chorobu“, je pomätený. To treba eliminovať ťažkou medikáciou alebo šokovou terapiou, prípadne treba obmedziť jeho slobodu, ak je to potrebné, až pokiaľ sa „choroba“ nevykorení. Je jasné, že čosi je „zlé“ v človeku a nejakým spôsobom ho treba dostať do „správneho“ stavu. „V tradičných zariadeniach sa masívne využíva medikácia, obmedzenia v správaní v raných fázach liečby, aby sa *potlačil* psychotický materiál. Nie je tu snaha pozrieť sa na materiál ako na niečo, čo je pre individuum užitočné. Takže potom, čo sa dosiahne *kontrola* psychózy, nenastáva snaha zintegrovat' materiál do pokračujúceho života individua“. (23) Je to politika potlačania a kontroly profesionálnou mocou. Má veľmi slabé výsledky, čo naznačuje syndróm „otáčavých dverí“ v psychiatrických klinikách.

Politika je v Diabasis, tak ako v každej na človeka zameranej terapii, úplne opačná. Perry hovorí:

„Filozofia terapie v tomto prípade nevnucuje poriadok zhora nadol prísnymi riadiacimi príkazmi, ale je fluidnejšia. Senzitívne sleduje záujmy Individua, ako sa vyvíjajú v procese, aby ich bolo možné katalyzovať. Preto je vhodná demokratická štruktúra komunity. Riadenie a integrovanie sa vynárajú zo spoločných spontánnych záujmov, citov a vhl'adov Individua a tímu.

Znamená to, že Individuum poskytuje vedenie, vyznačuje smery, ktorými potrebuje kráčať. Terapeut a personál sú empatickými sprievodcami tohoto vedenia, bez toho, aby obetovali vlastné city a osobnosť. „Neracionálne záujmy klienta sa naplno vypočujú, najlepšie ako to tím dokáže (čo vzrastá so skúsenosťami), empaticky pochopia ako nevyhnutná a hlboko významuplná cesta.“ (25) Zdravotné sestry získavajú kľúče pre pochopenie od samotného Individua a od sprievodcov. Psychiater im pomáha pochopiť smer, ktorým sa uberajú, ale v žiadnom prípade neriadi proces. Základná moc a kontrola prestupujú nahor od psychotického človeka a jeho potrieb k oddanému domácemu tímu, k zdravotným sestram a psychiatrom. Je to úplne prevrátená tradičná hierarchická, psychiatrická liečba.

Toto fokusovanie na človeka je zrejmé z vysoko rovnostárskej atmosféry. Členovia tímu a Individua sa obliekajú ako si želajú. Náhodný návštevník sa nemá ako dozvedieť kto je klient a kto člen tímu.

Táto atmosféra preniká celou organizáciou. Administrácia Diabasis je od počiatku vecou celého tímu a nielen riaditeľa. Všetci sa podieľajú na moci, zodpovednosti a rozhodovaní. „Demokraciu možno považovať za stav psychického vývinu, kedy sa uvedomuje, že princípy usporiadania a vedenia vecí v samej podstate prináležia k psychickému životu individua... Sociálna štruktúra a kultúra, ktorá sa ustanoví v terapeutickom prostredí, by mali byť reflexiou tejto prirodzenej potreby. Externé vyjadrenie by sa malo zhodovať s tým, čo sa odohráva v hĺbke.“ (26) Tradičná organizácia, kde moc prechádza zhora nadol, je v terapii zameranej na človeka úplne nevhodná a smiešna.

Bezprostredný dopad tohoto programu na psychotické individua je dramatický. „Najvýraznejšie a nad všetky naše očakávania bolo to, že individua v akútnych psychotických stavoch sa rýchlo ukludnili a stali sa zrozumiteľnými a koherentnými počas niekoľkých dní až týždňa a to bez využitia medikácie. Silne narušené správanie sa stalo zvládnuteľným, ak mal člen tímu citlivý vzťah k emocionálnemu stavu individua.“ (27)

Hoci je história tohoto jedinečného miesta krátka, výsledky sa zdajú byť dobré. Dôkazom je aj to, že štyria predošli klienti (Individua) sú už členmi tímu v obdobnej malej inštitúcii. Sú schopní využívať svoju vlastnú minulú skúsenosť na pomoc iným. Výdavky sú oveľa menšie ako vo zvyčajnom zariadení. A zdá sa, že sa u nich nezjavuje skúsenosť „otáčavých dverí“ štátnych nemocníc.

Mohlo by sa predpokladať, že tento inovatívny, nápomocný nový spôsob práce s mladými ľuďmi počas ich prvej psychotickej epizódy bude široko prijímaný a dychtivo podporovaný. Nie je tomu tak. Aby sme pochopili dôvod, musíme sa pozrieť na politiku Diabasis a na hrozbu, ktorú tvorí pre tradičnú politiku.

Lahko možno pochopiť, prečo sa ortodoxní psychiatri a dokonca aj jungiánski kolegovia pozerajú na Diabasis s ťažkým srdcom a kriticky. V Diabasis často boli najlepšími terapeutmi relatívne nevytvorení paraprofesionáli. To znepokojuje profesionála. Takmer všetci sú dobrovoľníci, čím vytvárajú vážnu ekonomickú hrozbu. Striktná medicínska kontrola, v zvyčajnom slova zmysle, tam nie je. Lekári to považujú za ohrozujúci útok. Doktori dokonca nevyužívajú svoje privilégium na predpisovanie liekov. Dr. Perry sa domnieva, že za posledných desať mesiacov podal iba dva tranquilizéry! Samotnú organizáciu *neriadi* lekár. Sú to iba facilitátori procesu. Je to ohromujúci odklon od tradície.

Preto počuť vrčanie a kritiku, týkajúcu sa „nízkych štandardov“. Je veľmi ťažké získať finančnú podporu. Ako celá na človeka zameraná terapia, je to revolučné vo svojich implikáciách. Profesionálny establišment sa toho obáva. Psychiatri, ktorí sa vzdávajú kontroly nad „pacientmi“ a tímom, slúžia len ako úspešní facilitátori osobného rastu hlboko problémových „bláznivých“ ľudí a nemajú nad nimi *dozor!* To je, a hovorím to so smútkom, veľmi

hrozivý obraz pre psychiatrov, psychológov a ďalších profesionálov z oblasti mentálneho zdravia. Revolucionári sú považovaní za nebezpečných - a bezpochyby, že *sú* nebezpečenstvom pre ustanovený poriadok.

Prístup zameraný na človeka, ak sa využíva na podporu rastu a vývinu psychotických, problémových alebo normálnych indivíduí, revolucionizuje navyknuté správanie členov pomáhajúcich profesií. Ilustruje to mnoho vecí:

1. Senzitívny človek, ak sa pokúša pomôcť, sa stáva viac na človeka zameraným, bez ohľadu na to, z ktorej orientácie vychádza, pretože zisťuje, že tento prístup je efektívnejší.
2. Ak sa zameriate na človeka, diagnostické nálepky sa stanú väčšinou nepodstatné.
3. Tradičný medicínsky model psychoterapie je väčšinou v opozícii k zameranosti na človeka.
4. Zistilo sa, že tí, ktorí vytvárajú efektívne na človeka zamerané vzťahy, nemusia byť z profesionálne cvičených skupín.
5. Čím viac sa prístup zameraný na človeka implementuje a uskutočňuje v praxi, tým viac je výzvou hierarchickým modelom „liečby“ a hierarchickým metódam organizácie.
6. Samotná efektívnosť na človeka zameraného prístupu vytvára hrozbu pre profesionálov, úradníkov a iných. Podnikajú sa kroky na jeho zničenie, a to vedome alebo nevedome. Je to príliš revolučný prístup.

LITERATÚRA

1. R.Farson, „Carl Rogers, Quiet Revolutionary“, *Education*, 95, No. 2 (Winter 1974), p. 197.
2. *American Heritage Dictionary*, Boston: Houghton Mifflin, 1982.
3. C.R.Rogers, *Counseling and Psychotherapy*, Boston: Houghton Mifflin, 1942, pp. 28-29.
4. C.R.Rogers, „In Retrospect: 46 Years“, *American Psychology*, 29, No.2 (1974), p. 116.
5. Available from AAP Tape Library, 1040 Woodcock Road, Orlando, Fla. 32803.
6. T.Hanna, *The End of Tyranny*. San Francisco: Freeperson Press, 1975, pp. 162-163.
7. S.Freud, „My Contact with Josef Popper-Lynkeus“, in *Character and Culture*, from Collier Books edition of *The Collected Papers of Sigmund Freud*, translated by J.Strachey, New York: Crowell-Collier, 1963 (originally published 1932), p. 303.
8. S.Freud, *Outline of Psychoanalysis*. New York: Norton, 1949, pp. 108-109.
9. S.Freud, *Moses and Monotheism*, New York: Random House, 1955.
10. S.Freud, *Group Psychology and the Analysis of the Ego*. London: Hogarth Press, 1948 (published in the United States by Liveright Publishing Corporation), pp. 15-21.
11. B.F.Skinner, *Walden Two*, New York: Macmillan, 1960.
12. J.McConnell, „Criminals Can Be Brainwashed-Now“, *Psychology Today* (April 1970). Cited in W.Anderson, „Politics and the New Humanism“, *Journal of Humanistic Psychology*, 14, No.4 (Fall 1974), p. 21. (Condensed from his book of the same title, Pacific Palisades, Calif.: Goodyear, 1973.)
13. M.J.Mahoney and C.E.Thorensen, *Self-Control: Power to the Person*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1974.
14. N.Raskin, „Studies of Psychotherapeutic Orientation: Ideology and Practice“, *AAP Research Monograph No. 1*, American Academy of Psychotherapists, Orlando, Fla., 1974.
15. This general philosophical stance in relation to therapy is expressed not only in my own writings and others of the client-centered group but by R.D.Laing, *The Politics of Experience*, New York: Ballantine Books, 1968; John W.Perry, *The Far Side of Madness*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1974; Thomas S.Szasz, *The Myth of Mental Illness*, rev. ed., New York: Harper and Row, 1974; and other well-known therapists.
16. C.R.Rogers, *Carl Rogers on Encounter Groups*, New York: Harper and Row, 1970.
17. M.Brewer, „Erhard Seminars Training: „We're Going to Tera You Down and Put You Back Together“, *Psychology Today*, 9, No. 3 (August 1975), p. 88.
18. Rogers, *Encounter Groups*, p. 56.
19. J.W.Perry, „Diabasis II“, unpublished manuscript, 1975.
20. Perry, „Diabasis II“, p. 5.
21. J.W.Perry, personal communication, 1975, p. 3.
22. B.Heller, personal communication, 1975.
23. Perry, „Diabasis II“, p. 5.
24. Perry, *The Far Side of Madness*, p. 151.
25. Perry, „Diabasis II“, p. 5.
26. Perry, *The Far Side of Madness*, pp. 151-152.
27. Perry, „Diabasis II“, p. 5.

VEDA O ČLOVEKU.....	97
17. NIEKTORÉ MYŠLIENKY TÝKAJÚCE SA SÚČASNÝCH PREDPOKLADOV VIED O SPRÁVANÍ.....	98
Úvod.....	98
Veda o správaní ako základné východisko.....	98
Polemika, ktorá prebieha vo mne.....	98
<i>Ako poznávame?</i>	99
<i>Čo je veda?</i>	100
Objavenie sa pocitu schémy.....	100
Charakteristiky plodnej schémy.....	101
Testovanie schémy.....	102
Niekoľko implikácií vyplývajúcich z tohoto názoru pre vedy o správaní.....	103
Niekoľko možných zmien vo vedách o správaní.....	103
18. SMEROM K HUMÁNNEJŠEJ VEDE O ČLOVEKU.....	105
Potreba novej vedy.....	106
Nové modely.....	106
Niektoré spoločné prvky.....	107
Fantázia.....	107
Niekoľko príkladov.....	108
Téma publikovania.....	110
Dokážeme posilniť humanistické univerzity?.....	110
Študentské interakcie.....	110
Posun vo fokuse.....	110
VZDELÁVANIE.....	113
19. MEDZILUDSKÉ VZŤAHY PRI FACILITOVANÍ UČENIA.....	114
Kvality, ktoré facilitujú učenie.....	114
<i>Ozajstnosť u facilitátorky učenia</i>	114
<i>Oceňovanie, akceptovanie, dôverovanie</i>	116
<i>Empatické porozumenie</i>	116
Aké sú základy facilitatívnych postojov?.....	117
<i>„Záhada“</i>	117
<i>Dôvera v ľudský organizmus</i>	118
<i>Žiť neistotu objavovania</i>	118
<i>Dôkazy</i>	118
<i>Dôkazy od študentov</i>	119
Efekt na inštruktora.....	120
Príliš idealistické?.....	120
Súhrn.....	121
20. POLITIKA VZDELÁVANIA.....	122
Tradičný spôsob.....	122
Konvenčná vzdelávacia politika.....	123
Na človeka zameraný spôsob.....	123
Politika vzdelávania zameraného na človeka.....	124
Hrozba.....	124
Dôkazy.....	125
<i>Politické implikácie dôkazov</i>	125
<i>Dokážeme ovplyvniť profesiu?</i>	125
Záver.....	127
POMÁHAJÚCE PROFESIE.....	128
21. DOKÁŽEM BYŤ FACILITATÍVNY V SKUPINE ?.....	129
Filozofické pozadie a postoje.....	129
<i>Utvorenie klímy</i>	130
<i>Akceptovanie skupiny</i>	130
<i>Akceptovanie jednotlivca</i>	131
<i>Empatické porozumenie</i>	131
<i>Fungovanie v rámci vlastných citov</i>	132
<i>Konfrontácia a spätná väzba</i>	133
<i>Výjadrenie (expresia) vlastných problémov</i>	133
<i>Vyhýbanie sa plánovaniu a „cvičeniam“</i>	134
<i>Vyhýbanie sa interpretatívnym a procesovým komentárom</i>	134

<i>Terapeutický potenciál skupiny</i>	134
<i>Fyzický pohyb a kontakt</i>	134
<i>Niektoré chyby, ktoré si uvedomujem</i>	135
<i>Špeciálny problém</i>	135
<i>Správanie, o ktorom verím, že je nefacilitatívne</i>	135
Závery.....	136
22. NIEKTORÉ NOVÉ VÝZVY POMÁHAJÚCIM PROFESIÁM	137
Odvážime sa vytvoriť vedu o človeku?	137
Odvážime sa byť dizajnérmi?	138
Odvážime sa odstrániť profesionalizmus?.....	139
Umožníme sami sebe byť celostnými mužmi a ženami?	141
Je toto jediná realita?	142
Závery.....	143
23. POLITIKA POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ	145