



Paweł Zieliński

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

ORCID 0000-0001-9015-6751

Koncepcja edukacji Abrahama Maslowa

Abraham Maslow's concept of education

Abstract: The author reconstructs Maslow's pedagogical thought, referring to hermeneutic and comparative research. The research relied on the final versions of Maslow's works capturing his theory of human development and education. The ideal of raising a good, altruistic person is realized in permanent education. Education and self-education are based on B-values, and the key here is the value of self-transcendence. The realization of this and other self-realization values requires the formation of a person with an inner sense of control and upbringing and schools that educate people holistically. The author also presents the influence of Maslow's theory on the development of pedagogical theory and practice.

Keywords: humanistic pedagogy, holistic pedagogy, self-actualization, transcendence, values-B (values of Being), alternative education.

Wprowadzenie

W polskich pracach z zakresu pedagogiki, odniesienia do twórczości naukowej Abrahama Harolda Maslowa (1908-1970) obejmują zazwyczaj jego teorię hierarchii potrzeb ludzkich oraz koncepcję osób samoaktualizujących się. Teorie te powszechnie wykorzystuje się do wsparcia rozmaitych projektów i praktyk w założeniu podkreślających wszechstronny rozwój dziecka oraz dorosłego człowieka.

To właśnie psychologia humanistyczna, którą stworzyli Abraham Maslow, Carl Ransom Rogers, Rollo May i inni, proponuje pedagogom wychowanie skoncentrowane na wychowanku jako osobie ludzkiej, gdyż każdy

człowiek, zdaniem A. Masłowa, z racji posiadania w sobie źródła wzrostu człowieczeństwa, jest zdolny do samorealizacji. To autentyzm osoby, jak podkreślają to A. Maslow, C. Rogers i inni humaniści, powoduje, że osoba staje się własnym głównym determinantem, sama siebie tworzy, staje się po części swoim własnym projektem (Śliwerski, 2012, s. 258).

Pedagodzy i psychologowie piszący o edukacji w rozumieniu A. Masłowa, często w wykazach literatury nie uwzględniają jego najważniejszych i najaktualniejszych dzieł, dotyczących tego zagadnienia. Jego teorie potrzeb i motywacji oraz koncepcje aksjologiczne i pedagogiczne stale były aktualizowane, zatem nie wolno pominąć jego prac wydanych w ostatnich latach życia oraz niedługo po śmierci. Przykładem jest tutaj sformułowanie ostatecznej wersji teorii potrzeb ludzkich, składającej się z ośmiu, a nie mniejszej ilości poziomów. Na samej górze tej piramidy lokuje się samotranscendencja, a nie samoaktualizacja. Oznacza to, że człowiek dąży ostatecznie do autotranscendencji i jej urzeczywistnienie jest spełnieniem sensu ludzkiego życia oraz osiągnięciem pełni człowieczeństwa (McLeod). W psychologii dyskutuje się włączenie i umiejscowienie na szczycie hierarchii potrzeb samotranscendencji. Dostrzega się daleko idące skutki tego działania Masłowa, między innymi dla tworzenia teorii naukowych i nauki, która ma teraz narzędzie służące do lepszego zrozumienia człowieka, jego psychiki, potrzeb, motywacji i wartości, jak również służy tworzeniu mostów między teoriami różnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych, dotychczas izolowanymi od siebie, jak psychologii religii, społecznej, osobowości i duchowości. To narzędzie pozwala na bardziej całościowe i dokładne zrozumienie osobowości i zachowania człowieka, chociażby jego zachowań altruistycznych (Koltko-Rivera, 2006, s. 313).

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie pełnej koncepcji edukacji Abrahama Masłowa dzięki zastosowaniu metody hermeneutycznej, która pomaga w odpowiedzi na pytanie: co rozumieją (w przedstawionym zakresie) autor i interpretator tekstu (Nowak, 1993, s. 54)? Przydatna też okazała się metoda porównawcza. Taka rekonstrukcja tematu jest jednak jedną z wielu możliwych.

Oprócz monografii A. Masłowa przełożonych na język polski, uwzględniono w rekonstrukcji wciąż nieprzełożone na język polski anglojęzyczne prace uczonego. Maslow jest autorem lub współautorem około 225 prac naukowych, włączając w ten dorobek prace opublikowane także po jego śmierci. Z tych dzieł wybrano kilka oddających bezpośrednio i w sposób najbardziej spójny jego najbardziej aktualne rozumienie procesu wychowania człowieka.

Zatem – jakie jest rozumienie edukacji, zwłaszcza jej celów, metod i form, Abrahama Masłowa?

Warto przytoczyć nazwiska pedagogów polskich, którzy włączyli kategorie i wartości wskazane przez Masłowa do swoich badań teoretycznych i propozycji praktycznych. Są to: Mieczysław Łobocki, Józef Górniewicz, Krzysztof Rubacha, Janusz Żuchowski, Bogusław Śliwerski, Wiktor Żłobicki, Grażyna E. Kwiatkowska, Krystyna Kwaśniewska, Leon Niebrzydowski, Janina Janowska, Jarosław Jagieła, Paweł Zieliński, Beata Ecler-Nocoń, Józef Maciuszek i inni.

Determinanta rozumienia edukacji przez Masłowa

Determinanta jako czynnik określający w zasadniczy sposób rozumienie edukacji przez Masłowa najpełniej została wyrażona w jego dziele – *Peak Experiences in Education and Art*. Artykuł ukazał się w 1970 roku w czasopiśmie „The Humanist” i był wielokrotnie przedrukowywany w innych źródłach. Tutaj skorzystano z jego wczesnego przedruku w czasopiśmie „Theory Into Practice” (Maslow, 1971a).

Najpierw Maslow pisze o wyłanianiu się nowego światopoglądu, nowego systemu wartości oraz nowego obrazu człowieka. Jest to wydarzenie o wielkiej randze, odnoszące się do wszelkiej ludzkiej działalności, a zwłaszcza edukacji, której nowa koncepcja powiązana jest z twórczością i muzyką.

Większość psychologii uczenia się pomija jego istotny aspekt – humanistyczny. Skupiają się one, podobnie jak nauczyciele i podręczniki, na uczeniu się, które ma polegać na nabywaniu skojarzeń, umiejętności i zdolności przetwarzania wiedzy, jednak nie powiązanej z ludzkim charakterem i osobowością (Maslow, 1971a, s. 149).

Nowa filozofia humanistyczna generuje nową koncepcję uczenia się, nauczania i edukacji. W tej koncepcji celem edukacji i celem człowieka jest cel humanistyczny – „samorealizacja” osoby („*self-actualization*” of a person), czyli jej rozwój w stronę najpełniejszego wzrostu, jaki gatunek ludzki lub konkretna osoba jest zdolna osiągnąć. Pisząc wprost, głównym celem edukacji jest pomaganie osobie w stawianiu się najlepszą osobą, jaką jest ona w stanie się stać. Wymaga to poczynienia bardzo poważnych zmian w strategiach nauczania (Maslow, 1971a). Samorealizacja człowieka lub, jak wolą niektórzy naukowcy – samoaktualizacja, według A. Masłowa przejawia się w doznaniach szczytowych. Doświadczenie szczytowe jest chwilowym doświadczeniem czy momentem samorealizacji, któremu towarzyszy utrata strachu i lęku, wykraczanie poza własne ja i zapominanie o sobie, uczucie ekstazy, uniesienia czy wolności, poczucie harmonii i głębokiego znaczenia,

jedności ze wszechświatem, siły i spokoju, światła, doświadczania piękna i dobroci. Inni uczeni stany te określali też mianem nadświadomości lub ultraświadomości.

W społeczeństwie technologicznym, zorientowanym na rzeczy, uczenie się i nauczanie asocjacyjne jest bardzo przydatne. Jednak słuchanie, zapamiętywanie i porządkowanie danych zachodzące podczas nauki formalnej stają się nieprzydatne, gdy celem jest stawanie się lepszą osobą, samorozwój i samorealizacja, czy też „stawanie się w pełni ludzką istotą” („*becoming fully human*”). Służące temu najwspanialsze doświadczenia edukacyjne są bardzo różnorodne i daleko wykraczają poza cele edukacji formalnej i metody, jakimi jest ona realizowana. Ranga pewnych osobistych doświadczeń może zmieniać ludzi, np. posiadanie dziecka czy dzieci. W osobistych przeżyciach A. Masłowa fakty te podważyły słuszność teorii Johna B. Watsona – rodzic wcale nie był zdolny uczynić dziecka takim, jak może zamierzał, żeby było. Masłow stwierdził, że najlepsze, co rodzic może zrobić dla dziecka, a co jest trudne, to nie zaspakajać za nie wszystkich jego potrzeb i pragnień, ale przeciwstawić się takiej tendencji. Ponadto różne doświadczenia życiowe (a dla Masłowa był to własny ślub), mogą być ważniejsze niż skończenie jakiegokolwiek szkoły czy otrzymanie dyplomu doktora. Gdy człowiek myśli w kategoriach rozwoju mądrości, zrozumienia i umiejętności życia, potrzebuje „wewnętrznej edukacji czy nauki”, a jest to po pierwsze nauka bycia człowiekiem w pełni, a po drugie nauczenie się bycia człowiekiem w swoim konkretnym życiu (Masłow, 1971a, s. 150).

Myślenie w kategoriach „bycia dobrym człowiekiem” to pytanie się o to, czy poszczególne przedmioty (szkolne), lekcje i nauczyciele temu służą? Często przecież zniechęcają dzieci i młodzież do bycia autentycznymi i blokują ich zamiłowania, np. do muzyki czy grania na fortepianie, jak to było w przypadku Masłowa.

Nowe cele edukacji wymagają odrzucenia dziewiętnastowiecznej nauki i współczesnej filozofii profesjonalizmu, gdyż jest to technologia, a nie aksjologia. Masłow odrzuca podejście pozytywizmu, freudyzmu, behawioryzmu i obiektywizmu jako teorie natury ludzkiej. Odrzuca cały model nauki wraz z jej dziełami, które zostały wypracowane, jak pisze, w badaniach rzeczy nie-ludzkich i nieosobowych, które nie mają też końca (jako przedmiot badań). Nauki przyrodnicze rozwinęły się, gdy wyzbyły się wartości, gdy stały się neutralne pod tym względem. Wielkim błędem ludzkości było to, że ten model nauki, służący do badania rzeczy i przedmiotów, wykorzystano w badaniach nad istotą człowieka. To „okropna” technika, która się nie sprawdza i nie funkcjonuje (*it is „a terrible” technique*) (Masłow, 1971a). Większość wiedzy

psychologicznej wyprowadzonej ze starego modelu nauki ma charakter trywialny, nie jest fałszywa, ale rozczłonkowana, dotyczy drobnych faktów. Jednak do tego, co najistotniejsze – pojęcia istoty człowieka – można dotrzeć dzięki technikom nie fizycznym, ale nauce humanistycznej i ludzie współcześnie żyjący stają się tego coraz bardziej świadomi. Wielu reprezentantów nauk społecznych odkrywa, że mechanistyczny model nauki, oderwany od wartości, prowadzi nas od odkrycia atomu do... bomby, do rozwoju technologii zabijania, do obozów koncentracyjnych, do Adolfa Eichmanna i nie wiadomo jeszcze jakich niebezpieczeństw (Maslow, 1971a, s. 151).

A. Maslow odrzuca freudyzm, wskazujący na negatywizm ludzkiej natury, w rozumieniu Masłowa pierwotne są wrodzone człowiekowi wartości, takie jak pragnienie miłości, a nie żądza mordu. Maslow za Alfredem Northem Whiteheadem opisuje nowy paradygmat nauki. Będzie opierał się na wzorcu funkcjonowania organizmu (w przeciwieństwie do mechanizmu), ponadto będzie procesualny, syntetyczny (całościowy), również w zakresie syntezy filozofii i religii ludzkości. Ten nowy paradygmat może przeobrazić ludzkie widzenie świata, przedefiniować stare pojęcia, umożliwić wgląd, rozwinąć ludzkość. Potrzeby jednostek staną się synergistyczne z potrzebami społeczeństwa, nastąpi zgodność celów indywidualnych i społecznych.

Uczony powołuje się na tym etapie predykcji rozwoju nauki na własne badania dotyczące „*peak experiences*” – „doświadczeń szczytowych”. Maslow pytał jednostki i grupy o „najbardziej ekstatyczne chwile ich życia”, o „doświadczenia transcendentalnej ekstazy”. Zebrał wiele odpowiedzi, opisów wcześniej zachowywanych tylko dla najbliższych, gdyż były traktowane jako wstydlive, nienaukowe. Prawie każdy pytany miał takie szczytowe przeżycia czy doświadczył ekstazy. Najłatwiejsze sposoby ich osiągnięcia wiązały się z muzyką i seksem. Maslow w artykule stwierdza, że edukacja seksualna jest w jego czasach bardzo kontrowersyjna, jednocześnie jednak wyraża przekonanie, że w przyszłości będzie to temat jak najbardziej poważny i będziemy uczyć dzieci, że miłość powiązana z seksem jest jedną z wielu dróg prowadzących do samourzeczywistnienia.

Maslow jako naukowiec stara się wskazać „wyzwalacze” doświadczeń szczytowych. Jest ich całkiem sporo, jednak, posługując się uogólnieniem stwierdza, że jakiegokolwiek doświadczenie lub dążenie do osiągnięcia rzeczywistej doskonałości (sprawiedliwości, idealnych wartości) zdaje się, choć nie zawsze, prowadzić do szczytowego doświadczenia. Maslow zauważa, że im bliżej jesteśmy doskonałości w jakiejś dziedzinie, tym bardziej zbliżamy się do przeżycia doświadczeń szczytowych. Taką okolicznością wymienioną w artykule może być naturalny poród, a kobiety, które tego doświadczyły,

opisują przeżycie jako wręcz doświadczenie religijne, „poznanie bytu”. Brakuje tu odpowiedniego słownictwa oddającego czystą doskonałość, czystą prawdę, czystą dobroć... I nie są to doświadczenia mniejsze niż te, o których mówili Sokrates i Platon. Wyzwalacz muzyczny łączy się z doświadczeniami szczytowymi powiązаныmi ze słuchaniem „muzyki klasycznej”. Ponadto doznania wielkiej radości, ekstazy, wizji innego świata, innego poziomu życia mogą wynikać ze „stopienia się muzyki z tańcem i rytmem”. Również świadomość ciała, wyrażanie miłości i szacunku dla niego może prowadzić do doświadczeń szczytowych, a te z kolei do poznania bytu, jego ostateczności, do poznania wewnętrznych wartości czy dostrzeżenia platońskich esencji. Oprócz zdążania w stronę pełnego człowieczeństwa doznania te mogą być pomocne w leczeniu chorób. Te wyzwalacze wpływają na ludzki autonomiczny układ nerwowy i Maslow przypuszcza, że oddziaływania przez ciało wpływają na umysł i pozwalają rozpoznać jaźń. Wyzwalają emocje i uczucia, czasem ból, które sygnalizują podążanie drogą uczenia się odkrywania siebie i samorealizacji. Słuchanie właśnie siebie, impulsowych sygnałów i głosów, własnej wewnętrzności, pozwala odkryć tożsamość, to, kim się jest. Ci, którzy lekceważą swoje wnętrze, nie wiedzą, co się w nim dzieje, a żyją kierowani przez innych, według harmonogramów, praw, czy nawet wskazówek sąsiadów, odbierają sobie taką możliwość. Intuicja, wewnętrzne wycucie, co jest dobre, a co nie, stanowi istotny drogowskaz podążania drogą samorealizacji (Maslow, 1971a, s. 152).

To odkrycie Maslow traktuje jako rodzaj edukacji eksperymentalnej, która może pomóc wyłonić się odmiennym placówkom edukacyjnym, innemu rodzajowi szkoły, w której matematyka jest równie istotna jak muzyka i może poprowadzić do doświadczeń szczytowych. Również podczas studiowania historii, antropologii kultury i społecznej, paleontologii czy nauk ścisłych dochodzi do tych doświadczeń. Kreatywni, wybitni naukowcy nie są „zimni”, doświadczają objawień, wglądów, ekstazy wynikłej z odkrycia, doświadczają nowej percepcji i zrozumienia. Są to kwestie kluczowe, jednak wprowadzające ich w zakłopotanie i onieśmielające. Zatem nie mówią o tym publicznie, by nie być wyśmianymi, jednak przeżywają wielkie emocje i uniesienia w chwili znalezienia kluczowego rozwiązania badanego problemu naukowego. Podręczniki dotyczące prowadzenia badań w ogóle to pomijają.

Te dywagacje Maslow rekapitułuje następująco: tego rodzaju doświadczenia, gdy jesteśmy przytomni i wnikliwi podczas wykonywania naszych zajęć, możemy potraktować jako modelowe, tzn. dzięki doświadczeniom szczytowym możemy przewartościować wszystkie rodzaje nauczania. Nauczanie ma wiązać się z procesem przenikania poznawanego zjawiska do

tego stopnia, że cały ten proces pozwoli człowiekowi przeżyć doświadczenia szczytowe, zatem jednocześnie posłuży poznaniu siebie i bytu (Masłowa, 1971a, s. 153).

Twórcza edukacja w zakresie muzyki, sztuki, tańca i rytmu jest bardziej efektywna niż zwykle realizowana „podstawa programowa”, lepiej służy kluczowemu celowi edukacji, jakim jest poznanie własnej tożsamości. Bez tego edukacja staje się bezużyteczna. W zakończeniu Masłowa pisze:

Edukacja to uczenie się, jak wzrastać, uczenie się, w jakim kierunku wzrastać, uczenie się, co jest dobre, a co złe, uczenie się, co jest pożądane i niepożądane, uczenie się, co wybierać i czego nie wybierać. W tej sferze wewnętrznego uczenia się, wewnętrznego nauczania i wewnętrznej edukacji, myślę, że sztuka jest tak bliska naszego rdzenia psychologicznego i biologicznego, tak blisko naszej tożsamości, tej biologicznej tożsamości, że zamiast myśleć o tych kierunkach jak o czymś w rodzaju bitej śmietany czy luksusu, musimy pozwolić im stać się podstawowymi doświadczeniami w naszej edukacji. Mogłyby one bardzo dobrze posłużyć jako wzorzec, spojrzenie w nieskończoność, które zapewniają, mogą równie dobrze posłużyć jako metody, dzięki którym możemy uratować pozostałą część programu szkolnego od bezwartościowej, neutralnej wartościowo, pozbawionej celu bezsensowności, w którą wpadł (Masłowa, 1971a, s. 153).

Jak napisał o rozumieniu edukacji Masłowa Franc G. Goble, gdy całościowy proces edukacyjny właściwie funkcjonuje, uczeń dostrzega w nim coraz większą jedność i sam staje się coraz bardziej zjednoczony (Goble, 1971, s. 71). Zgadza się to z rozpoznaniem polskich uczonych, J. Górniewicza, K. Rubachy i J. Żuchowskiego, którzy, jak to przytacza Bogusław Śliwerski, koncepcje Rogersa i Masłowa uznali za wyczerpujące studium samorealizacji jako procesu indywiduacji (Śliwerski, 2012, s. 263).

Aspekty edukacyjne w innych dziełach Abrahama Masłowa

Inne dzieła A. Masłowa wnoszą dodatkowe aspekty jego koncepcji edukacji. Niektóre monografie zawierają wręcz rozdziały jej poświęcone, jak *The Farther Reaches of Human Nature*, czy *Religions, Values and Peak-Experiences*.

W monografii z 1968 roku zatytułowanej *W stronę psychologii istnienia*, Masłowa stwierdza, że ciekawość odkrywcza, nauka i wiedza prowadzą w stronę wolności, przeciwstawiania się tyranom i tyranom. Uczony podkreśla znaczenie odpowiedzialności za własny rozwój, cechy trudnej do

przyjęcia przez ludzi uwarunkowanych społecznie, kulturowo i religijnie. Jednak należy się nią wykazać, jak również aktywną postawą, czasem nawet przeciwstawiając się swojemu środowisku, starszym i być może silniejszym ludziom, by realizować proces samowychowania. Maslow dostarcza przykładów obrazujących przeszkody na tej drodze. Jeden z nich dotyczy rodziców i innych dorosłych stojących przed dylematem powiązaniem z wyrażeniem lub niewyrażeniem zgody na dociekania poznawcze dzieci, np. powiązane ze sprawami seksualnymi. Uczony uważa, że rodzic „aprobujący i cieszący się z ciekawości swych dzieci jest wciąż jeszcze kimś niezwykłym” (Maslow, 1986, s. 68). Wyzyskiwacze i tyrani, obawiając się buntu ludzi zdobywających wiedzę, będą się starali im to uniemożliwić, trzymając ich w stanie podporządkowania się i niskim stopniu poczucia własnej godności. Kolejny przykład dotyczy funkcjonowania szkoły i klasy szkolnej. Maslow ubolewa nad „temperowaniem” przez nauczyciela ucznia, który jest zdolny oraz dociekliwy i chętnie stawia pytania. Jednak takie jego zachowania są odrzucane, gdyż rzekomo zagrażają dyscyplinie oraz autorytetowi nauczyciela, jak w systemie szkoły pruskiej. Uczeń dążący do wiedzy jest etykietowany przez swojego nauczyciela jako „mądrała”. Podsumowując te przykłady (Maslow, 1986, s. 68-69), mamy tutaj poglądy uczonego bliskie tezom pedagogiki emancypacyjnej oraz głosom taoistów filozoficznych.

Fundamentalną wartością pedagogiczną zdaniem uczonego jest poznanie-B – poznanie sensu i znaczenia Istnienia. W swym szerokim sensie poznanie (*cognition*) doświadczenia lub przedmiotu ma charakter całościowy, wyzbyty aspektu pragmatycznego i relacyjnego, jest jedyne we wszechświecie, jest całym wszechświatem i całym Bytem. W poznaniu-B przedmiot postrzegany stanowi całkowity przedmiot zainteresowania, któremu poświęca się absolutną uwagę (*total attention*). Takie postrzeganie całości przedmiotu jest powiązane z troskliwością o ten przedmiot. Pojawia się tutaj zaangażowanie całej osoby (Maslow, 1986, s. 79). Ten rodzaj poznania zdaje się też wzbogacać percepcję i czynić postrzegany obraz coraz piękniejszym (Maslow, 1986, s. 80-81).

Gdy zwykłe poznanie jest aktywne, opracowywane, percypowane i powodujące zmęczenie, poznanie-B jest bardziej receptywne, i zdaniem Maslowa zostało najlepiej opisane przez Laoziego i filozofów taoistycznych oraz Jiddu Krishnamurtiego (Maslow, 1986, s. 90). Wiąże się ono z głębokim doświadczeniem szczytowym, które jest naprawdę czymś wielkim i towarzyszy mu posmak zdziwienia, grozy, czci, pokory i poddania się mu. Ogrom i charakter doświadczenia powodują, że ludzie nie chcą go porzucić, lecz w nim trwać (Maslow, 1986, s. 91-92).

Maslow wymienia również pewne zagrożenia związane z poznaniem -B, chociażby bierność życiową. Czysta kontemplacja może prowadzić do postaw egoistycznych. Jak napisał Maslow, buddyści odróżniają pratjeka-buddę od bodhisattwy. Pierwszy osiąga oświecenie (głęboki wgląd duchowy, satori) dla samego siebie i na tym poprzestaje, drugi po oświeceniu pracuje dla oświecenia innych (Maslow, 1986, s. 123).

Maslow porusza też błędy w wychowaniu dzieci. Gdy rodzic zaspakaja wszystkie potrzeby za dziecko, sprzyja powstawaniu u niego postaw egoistycznych, jego nauce manipulowania innymi, a także niszczy zaufanie i szacunek dziecka do samego siebie (Maslow, 1986, s. 196-197). Uczony zdaje się potwierdzać i inne twierdzenia pedagogiki zorientowanej humanistycznie, gdzie wychowanie jest udzielaniem refleksyjnej pomocy we wzroście immamentnej osoby, co przypomina tezy pedagogiki naturalistycznej. Sam ten proces według Masłowa powinien być realizowany na sposób taoistyczny, zatem jest to niewymuszona, zrównoważona i powściągliwa pomoc wychowawcy dla wychowanka (Maslow, 1986, s. 159, 194; Zieliński, 2015, s. 216-217).

W pracy *Religie, wartości i doświadczenia szczytowe* Maslow zawarł rozdział zatytułowany *Value-Free Education?* Podstawowy tekst tej pracy kończy się następującą wypowiedzią Masłowa: „Edukacja, która pozostawia nietknięty cały obszar myśli transcendentnej, jest edukacją, która nie ma nic ważnego do powiedzenia o sensie ludzkiego życia” (Maslow, 1971b, s. 58). W *Apendyksie G* tego dzieła Maslow zamieścił wykaz i omówienie wartości-B. Są one realnie dostępne dla podmiotu mającego głębokie doświadczenie szczytowe, doświadczenie transcendencji (Maslow, 1971b, s. 91-94).

Monografia *Motywacja i osobowość* również wskazuje na holistyczne istnienie natury ludzkiej. Ludzie samorealizujący się motywowani wartościami-B, samodzielnie i odpowiedzialnie ewoluują, samodzielnie wartościują, wolni od wzorów narzucanych przez religie czy kulturę. Cenionymi przez osoby samorealizujące się wartościami są: prawda, twórczość, piękno, dobroć, całościowość, żywotność, niepowtarzalność, sprawiedliwość, prostota i niezależność (Maslow, 2009, s. 37). Maslow wypowiedział się o nich następująco: „Osoby samourzeczywistniające się, które osiągnęły wysokie poziom dojrzałości, zdrowia i samospelnienia, mogą tak wiele nas nauczyć, że niekiedy wydają się wprost odmienną rasą ludzką” (Maslow, 1971c, s. 102; Maslow, 2009, s. 37). Ich cechy osobowości i charakteru mogą tworzyć ideał wychowania humanistycznego. Uczony jednak zachęca do tego, aby ich nie idealizować, gdyż mogą być „czasem nudni, denerwujący, drażliwi, samolubni, gniewni lub skłonni do depresji” (Maslow, 1990, s. 244-246).

Podsumowanie – znaczne wzbogacenie myśli i praktyki pedagogicznej

Jak stwierdził Maslow: „Całe życie jest edukacją, każdy jest nauczycielem i każdy jest zawsze uczniem” (Maslow, 2009, s. 361). Jego edukacja jest zarazem holistyczna i transpersonalna oraz permanentna. Dziecko dopiero ma rozwijać swe człowieczeństwo, a bycie istotą ludzką to stawanie się istotą ludzką, co umożliwiają wrodzone potrzeby i metapotrzeby oraz realizacja wartości i metawartości. Współczesna edukacja w dużej mierze opiera się na światopoglądzie naukowym. Dobro, pomaganie innym, ulepszanie świata i inne wartości mogą w nim w pełni zaistnieć, gdy nauka będzie zawierała nie tylko „wiedzę obserwatora”, ale też „wiedzę doświadczeniową” oraz wiedzę, którą Maslow określa jako „wynikającą z miłości” lub „wiedzę taoistyczną” (Maslow, 2009, s. 31).

Podjęcie Masłowa do edukacji dzieci i młodzieży przypomina działania Alexandra S. Neilla. Działania edukacyjne mają na celu pobudzenie u dzieci i młodzieży pewności siebie, wglądu, spontaniczności i wzrastania (Maslow, 2009, s. 361). Zdaniem Ruth Cox z tego podejścia Masłowa skorzystał Herbert Kohl, przedstawiciel amerykańskiej edukacji alternatywnej i ruchu Otwartej Szkoły. Z badań wynika, że dzieci lepiej się uczą od tych dorosłych, którzy nie tyle przekazują same fakty, co koncentrują się na ich znaczeniu, a sami są twórczy, spontaniczni i wspierający, mają poczucie własnej wartości i traktują swoją pracę jako sprzyjającą wyzwaniu, a nie ograniczaniu potencjału uczniów (Maslow, 2009, s. 362).

W artykule z 1970 roku *Humanistic Education VS. Professional Education: Further Comments* Maslow przytacza przykład organizowanych przez siebie dla studentów warsztatów pod nazwą „Podejście doświadczalne w badaniu osobowości”. Ich celem było wsparcie studentów w procesie doświadczania jedności i poznania-B, sięganiu po wartości i doświadczenia samorealizacyjne oraz stanie się zdrowszymi studentami. Podczas kursu realizowano różnego rodzaju ćwiczenia praktyczne związane z rozwojem osobowości, świadomości sensorycznej i spontaniczności oraz ćwiczenia intelektualne, powiązane z czytaniem i pisanem tekstów w zakresie wybranych tematów (Maslow, 1970).

Edukacja Masłowska jako humanistyczna włącza się w szerszy nurt zwany edukacją łączną (*confluent education*) Georga Isaaca Browna, w której dużą rolę odgrywa gotowość nauczyciela i ucznia powiązana z hierarchią potrzeb i wartości Masłowa. W warunkach szkoły publicznej występuje wraz z pojęciami potrzeb indywidualnych, jak wgląd w siebie, rozumienie siebie, samorealizacja i ma umożliwić personalizację programu oraz wsparcie efektywności uczenia się (Maslow, 2009, s. 362).

Zdaniem Masłowa wszystkie osoby samorealizujące się są zawsze twórcze, choć na różne sposoby. Nie ma też jednej drogi edukacji dla wszystkich uczniów. Uczony traktuje edukację jako uczenie się o osobistym wzrastaniu. Należy też jak najwcześniej kształcić dzieci w zakresie sztuki, muzyki i tańca. Procesowi uczenia się powinna towarzyszyć radość, co podkreślał także George Leonard, rozwijając teorię potencjału ludzkiego Masłowa (Masłow, 2009, s. 363).

Masłow dowodził, że twórcza edukacja może przygotować ludzi na nieznaną, a jednym z jej celów jest nauczanie o drogocенności życia. To nie jednostka powinna przystosować się do społeczeństwa, ale społeczeństwo do samorealizujących się ludzi, aby móc wspierać ich jako osoby autonomiczne i niepowtarzalne. „Masłow opowiadał się za poglądem, że szkoły powinny istnieć po to, aby pomagać ludziom wejrzeć w siebie i na podstawie tej wiedzy ukształtować system wartości” (Masłow, 2009, s. 364).

Teorie rozwoju potencjału ludzkiego Masłowa pociągają za sobą stosowanie nowych sposobów uczenia się, jak: metody i techniki relaksacyjne, wizualizacje, afirmacje, hipnozę, świadomość sensu, rozwój intuicji i przeczuć, uczenie się przez sen, mnemotechniki i gry umysłowe. Mają one pomóc w uwolnieniu się od lęku, obwiniania się i przekonań o swych ograniczonych zdolnościach, jak podpowiada sugestologia i sugestopedia Georgija Łozanowa (Masłow, 2009, s. 364-365). Koncentracja na najdalszych granicach ludzkich zdolności edukacyjnych i podniesienie oczekiwań wobec edukacji wydaje się być drogą dalszego rozwoju wiedzy w tej dziedzinie (Masłow, 2009, s. 365).

Koncepcja edukacji Masłowa jest pokrewna teorii wychowania Mencjusza, Immanuela Kanta, Lwa N. Tołstoja, Eduarda Sprangera, Theodora Adorno, C. Rogersa, teorii indywiduacji Carla G. Junga, sugestopedii G. Łozanowa, pedagogice Gestalt, pedagogice holistycznej Andrzeja Szyszko-Bohusza, pedagogice wyższych stanów świadomości Wojciecha Pasterniaka, a także teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar. Wartości tej koncepcji są w istotnym związku z nurtami, szkołami i inicjatywami pedagogik alternatywnych, jak pedagogika antyautorytarna Neilla, edukacja łączna Browna, klasa otwarta Kohla, antropologia stosowana Hilariona G. Petzolda, alternatywne metody samowychowania Elżbiety Brągiel i Zielińskiego, treningi interpersonalne Janiny Janowskiej i jeszcze innymi. Masłow był też zupełnie świadom konotacji swych poglądów na edukację z wartościami pedagogicznymi taoizmu i buddyzmu mahajany.

Bibliografia:

- Goble, F. G. (1971). *The Third Force. The Psychology of Abraham Maslow*. New York: Pocket Book.
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification. *Review of General Psychology*, 10, 4, 302-317.
- Maslow, A. H. (1970). Humanistic Education Vs. Professional Education: Further Comments. *New Directions in Teaching*, 2, 3-10.
- Maslow, A. H. (1971a). Peak Experiences in Education and Art. *Theory Into Practice*, 10, 3, 149-153.
- Maslow, A. H. (1971b). *Religions, Values, and Peak-Experiences*, wyd. 3. New York: Viking Press.
- Maslow, A. H. (1971c). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.
- Maslow, A. (1986). *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Maslow, A. (1990). *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Maslow, A. (2009). *Motywacja i osobowość*, wyd. 2, przeł. J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McLeod, S. A. (2018, May 21). *Maslow's Hierarchy of Needs*. Pobrano z: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html> (dostęp: 30.09.2022).
- Nowak, M. (1993). Metoda hermeneutyczna w pedagogice. *Roczniki Nauk Społecznych*, 21, 2, 49-58.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zieliński, P. (2015). *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.