

Julita Orzelska

Uniwersytet Szczeciński

O potrzebie egzystencjalnej refleksji nad kształceniem

Wstęp – dramaturgia egzystencji jako wyzwanie pedagogiczne

Kluczową przesłanką nowej perspektywy postrzegania zadań pedagogiki wydaje się narastanie pęknięcia paradygmatycznego polegającego na odchodzeniu od nastawienia, które nazwałabym klasycznym, opartym na ideach harmonii i harmonizacji czy doskonałości i doskonalenia, a przynajmniej wszechstronności, oraz całkowitego projektu idealnego, wyposażonego w gotowe hierarchie wartości, jednoznaczne kryteria dobra i zła występów. Zadania te były zwykle związane z tym, że pedagogika miała – traktowane jako oczywiste – silne oparcie normatywne w maksymalistycznych filozofiach czy światopoglądach o dużej dozie pewności, determinacji i siły perswazji oraz konsekwencji, stabilności, jednoznaczności, pewności – łącznie dających uprawnienia do silnych roszczeń i przymusu operującego karami, jednoznaczными ocenami, wzorami i modelami działania. Jeszcze Bogdan Suchodolski sygnalizował, w późnej wersji swojej idei „wychowania dla przyszłości”, a zarazem w konfrontacji z kłopotliwą „kulturą postmodernistyczną” we współczesnej humanistyce, że pedagogika po raz pierwszy nie ma się na czym oprzeć, gdyby miała kontynuować swoje wcześniejsze dążenia i wyobrażenia o swojej sile sprawczej i jej zapleczu uprawomocnień dla tradycyjnego autorytetu pedagogicznego.

Osobnego przesłania dla pożądaną tu zmiany dostarczyła współczesna humanistyka, zwłaszcza poprzez psychoanalizę (psychologię ego) Erika Homburgra Eriksona i hermeneutykę Hansa-Georga Gadamera. Ten pierwszy podkreślał, że ludzie mieli dotąd kłopoty z problemem słuszności i porozumienia z innymi, czy z problemem tolerancji wobec odmienności innych, czy choćby tylko ich rozumienia; a zarazem uwypuklał, jak bardzo jesteśmy zakładnikami, mówiąc hermeneutycznie za tym drugim, „milczących przesądzeń”, w jakie wrastamy socjalizacyjnie, zarazem poprzedzających nasze świadome gesty i wybory. Tymczasem we współczesnym świecie dominuje nowy typ problemów, jakie ludzie mają sami ze sobą, z własnym życiem, w sensie odpowiedzi na pytania o jego sens, wartość i ukierunkowanie. Samo życie nie staje się wystarczającym pretekstem do tego, aby trwało i aby człowiek czuł się za nie odpowiedzialny. Tym bardziej nie czuje się otwarty na innych, a w obliczu terroryzmu pozostaje zagłuszony zapiekłymi fanatyzmami o nowej sile raże-

nia. To zjawisko bywa określane jako przejaw dominacji kryzysu tożsamości w skali już cywilizacyjnej, czego zarazem nie osłabia ani nie wyklucza mechanizm globalizacji.

Na dodatek za sprawą Margaret Mead i innych współczesnych badaczy z antropologii i socjologii mamy świadomość zmiany kierunku i skali dystansów międzypokoleniowych, aż po wariant, w którym to dorośli nie nadążają za światem, do którego najłatwiej adaptują się dzieci. Od nich, jako pokolenia bez kompleksów cywilizacyjnych i bez balastu przestarzałych obciążeń sztywnych identyfikacji, trzeba się uczyć pokonywania barier psychologicznych związanych z nowymi generacjami technologii i oprzyrządowania kulturowego cywilizacyjnego, nie tylko w postaci gadżetów, lecz także zupełnie nowych procedur i urządzeń zaludniających świat już obcy starszym pokoleniom. Tymczasem bez oswojenia z tym nowym oprzyrządowaniem nie ma mowy o poczuciu adekwatności w tym świecie społecznym, a nawet rodzić się może uczucie alienacji. Kanoniczną dla pedagogiki ideą jest triada typów tych dystansów z książki Mead (1978) *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, w której sekwencję wyznaczają kategorie modelujące relacje międzypokoleniowe w terminach postfiguratywności (stabilności w długotrwałej dominacji przeszłości), kofiguratywności (usunięcia przeszłości poza przyzwolenie kompromisu międzypokoleniowego dominujących dorosłych w ich relacji wobec pokolenia młodych) i prefiguratywności (orientowania się pokolenia dorosłych na dominującą siłę adaptacyjną do zmieniających się warunków ze strony pokolenia ludzi młodych). Wybitna antropolożka podkreślała, że kluczowa zmiana polega też na tym, że kiedyś repertuar tożsamości czy choćby jej składowych był gotowy i czekał na wpojenie wychowawcze, tymczasem obecnie młode pokolenie musi najpierw nabrać przekonania, że warto się z czymś utożsamiać, uznając to zarazem za sens własnego życia. I nie zawsze, a nawet coraz trudniej i rzadziej są to wybory zgodne z oczekiwaniem starszych. Troska o jakość tych wyborów wiązać się musi coraz bardziej nie tyle z ich treściowym przesądzeniem, ile z troską o odpowiedzialność w zakresie dążenia do nich, by jakość uzasadnień była jak najwyższa zarówno poznawczo (w kategoriach wiedzy), jak i etycznie (w kategoriach stosunku do Innego), ale też podporządkowana poczuciu sensu egzystencjalnego, niezbędnemu łańdowi i woli życia.

Ponadto w różnych miejscach do głosu doszły wizje postulujące kojarzenie dramaturgii egzystencji z trudnościami „dopełnienia aktu narodzin” czy wręcz z wymogiem „ponownych narodzin” w obliczu kryzysów tożsamości, na jakie człowieka skazują pęknięcia w ciągłości jego biografii i wyobrażeń o sobie. Osobno uwypuklone zostały, przy pomocy kategorii gry czy maski, zjawiska utrudniające, jeśli wręcz nie uniemożliwiające autentyczność, szczerłość, prawdę w relacjach i interakcjach międzyludzkich, a przede wszystkim poczucie sprawstwa i pełnego panowania nad własną biografią z pozycji jej podmiotu i autora. Nie darmo współczesna psychoanaliza uczyła na to, co należy powtórzyć za Eriksonem, że mając wiele problemów w świecie (z wyborem słuszności czy rozumieniem inności), człowiek coraz częściej ma problem z samym sobą, nie radzi sobie z wyzwaniem własnego życia i nadawania mu sensu, wartości i tożsamości opartej na poczuciu spójności i odrębności, a zarazem stabilności. O tożsamości można tu myśleć – dla podkreślenia

skali wyzwania – chociażby w najkrócej wyrażonej znanej formule Eriksona wskazującej na zdolność do „stylu syntezy doświadczenia”, która znamionuje dojrzałość twórczą jednostki.

Osobno chciałabym uwypuklić trop akcentujący potrzebę „przebudzenia” w rozmaitych zakresach i sferach wymagających szczególnej jakości interwencji pedagogicznej, która by niosła efekty istotne egzystencjalnie dla jej adresata (nie wykluczając studenta) – musi generować „przeżycie inicjacyjne”, jak to wyraził Eliade. Troskę o nie w ideę „dydaktyki przeżycia” szerzej wpisują Monika Jaworska-Witkowska i Lech Witkowski (2009), nawiązując do dorobku dydaktyki ogólnej Wincentego Okonia. Moim zdaniem warto podkreślić, że odniesienie do „przeżycia” stało się dla wielu nurtów pedagogiki warunkiem realności oddziaływania wychowawczego, gdyż jego efekt niezbędny musi obejmować przejmowanie się treściami, a nie jedynie ich przejmowanie dla odtworzenia bez niezbędnego efektu rzutującego w sferę dyspozycji emocjonalnych oraz na jakość działania. Tymczasem pedagogika postulująca działania „istotne egzystencjalnie” staje wobec dalszych wyzwań niosących wymóg sprzężenia troski o rozwijanie przeżyć jako służących „przebudzeniom” duchowym, a w dalszej konsekwencji „przemianie” wewnętrznej – zgodnie zresztą z historyczną wizją łączenia kształcenia (czy to w wersji greckiej *paideia*, czy romantycznej niemieckiej postaci *Bildung*) – z... przekształcaniem i samokształceniem wykorzystującym dostępne refleksje wspólnotowe nad dziedzictwem historycznym i nowe przejawy zaawansowania cywilizacyjnego (także w sferze technologii).

W moim schematycznym oglądzie wariantów pedagogiki zorientowanej egzystencjalnie dają o sobie znać ujęcia rozmaicie akcentujące fundamentalne tropy. Jedne z nich skupione są na wadze troski o sens życia, inne akcentują potrzebę zmagania się z losem egzystencjalnym – oba te warianty są najczęściej kojarzone. Tymczasem postuluję budowanie pedagogiki, która na wyzwania egzystencjalne patrzy przez pryzmat rozpoznania zadań charakterystycznych dla poszczególnych faz rozwojowych, a które zarazem przenikają wszystkie ogniwa cyklu życia, powodując tę okoliczność – niewygodną z punktu widzenia tradycyjnych podziałów dyscyplinarnych – że należy być specjalistą od uniwersalnych problemów, a nie jedynie dotyczących zjawisk zamkniętych w danej fazie. Zresztą te ostatnie do ich interpretacji wymagają właśnie ogólniejszych narzędzi niż fazowo uwypuklane. Uważam, że w takim ujęciu np. andragogika w podejściu do osób dorosłych nie może dysponować kompetencją pozbawioną przekrojowego widzenia problemów, które są kluczowe nie tylko w fazie dorosłości. Podobnie pedagogika opiekuńczo-wychowawcza nie może nie rozumieć szerzej potrzeb dzieci traktowanych jako ogniwa wyzwań rzutujących dalej na jakość funkcjonowania człowieka w kolejnych fazach życiowych. Opis deficytów energii witalnej wymaga odniesienia do pełniejszej palety możliwych zakłóceń w cyklu życia, której jednak nie da się uzyskać w zbyt lokalnej perspektywie wypracowanej z ogólnych mechanizmów w strukturze doświadczenia całościowego.

Kształcenie jako metapojęcie egzystencjalne (Reinhart Koselleck)

Dzięki pracom metodologicznym i historycznym, np. Reinharta Kosellecka (2009), uzyskałam dodatkowy wgląd w rozpoznawaną przeze mnie sytuację egzystencjalną narracji i działań pedagogicznych. Jest to efekt pozwalający na uwypuklenie aspektu tej sytuacji, który ukierunkowuje rozumienie tego, co niesie dyskurs pedagogiczny. Autor ten wiele uwagi poświęcił kategorii kształcenia, stawiając tezę, że jest ono „metapojęciem politycznym” (Koselleck, 2009, s. 128), czego odpowiednikiem epistemologicznym jest, jak sądzę, przejście od poziomu odpowiedzi na pytanie: co mam wiedzieć w ramach tego procesu do pytania o to, jaki mam mieć stosunek do samej wiedzy. W kontekście egzystencji oznacza to zastąpienie pytania: „jak mam żyć?” lub „czym mam wypełniać własną egzystencję?” (co realizuje horyzont egzystencjalny pojęć), pytaniami otwierającymi nowy wymiar refleksyjności człowieka i jego otoczenia (środowiska) wychowawczego w zakresie tego, jakimi typami trosk kształtować odpowiedzialność za własną egzystencję. Zatem nie chodzi o to, co mam wiedzieć czy robić, ale jak ustanawiać (i jak kształcić samo to ustanawianie, czyli świadomie je kształtować i przekształcać) własną odpowiedzialność za tę egzystencję. Muszę poddać refleksji, co jej zagraża, jakie pułapki, deficyty, ale i nadmiary dają o sobie znać, zakłócając równowagę i stabilizację duchową wyrażającą powstającą tym sposobem tożsamość duchową zarówno w jej niepowtarzalności jednostkowej, jak i zakorzenieniu wspólnotowym. Dzięki temu kształcenie okazuje się z konieczności wystawione na jego widzenie jako „sposób prowadzenia życia” i jakość odpowiedzialności nie tylko w życiu za konkretne działania, lecz także za sam ten sposób istnienia podlegający refleksji, samokrytyce, poszukiwaniom alternatywy i możliwości przemiany w coś lepszego – choćby z perspektywy samego zainteresowanego i jego samoświadomości dziejowej, refleksji historycznej, zakorzenienia wspólnotowego.

Stąd egzystencjalna refleksja nad kształceniem wydobywać ma rozmaite aspekty „podanego procesowi kształcenia sposobu życia, których samorefleksja odsyła do wzajemnej refleksji jej uczestników”, w trosce o to, aby stawali się wraz z potomnymi „uczestnikami samokształcenia, samokrytycznego sposobu życia”, czego uwzględnienie pozwala zdać sprawę z tego, że – jak dalej pisze Koselleck (2009, s. 131, 133) – „kształcenie nie da się wystarczająco zdefiniować za pośrednictwem określonych dóbr kulturowych czy konkretnej wiedzy kształcącej”. Teza ta zostaje wzmocniona formułą definicyjnie ją uzupełniającą, która za Johannem Wolfgangiem von Goethem głosi, iż „kształcenie nie jest daną uprzednio formą, którą należy wypełnić, ale procesualnym stanem, który za sprawą refleksji wciąż i aktywnie się zmienia. Kształcenie jest zarówno procesem wytwarzania, jak i rezultatem tego, co zostało wytworzone” (Koselleck, 2009, s. 119).

Zawiera to w sobie dążenie do tego, aby kształcąca się i kształcona jednostka mogła wzbogacić pojmowanie siebie, świata oraz siebie w świecie z wykorzystaniem przestrzeni dziedzictwa i wspólnoty, a także nowych możliwości cywilizacyjnych. Co więcej, mamy tu wskazanie na kryterium pozwalające na orzekanie, czy choć w minimalnym stopniu, z punktu widzenia egzystencjalnego, taki proces realnie ma miejsce, a nie jest jedynie po-

zorowany; chodzi o podkreślenie, że dawać ma w nim o sobie znać obecność wpływu wynikająca z tego, że kultura jest „samoindukującym się sposobem zachowania i formą wiedzy” (Koselleck, 2009, s. 115), a nie gotowym i poddawanym biernemu przejęciu zestawem gotowych treści, dostępnych bez wysiłku przemiany wewnętrznej. Kształcenie wymaga zatem troski o siłę procesu wyrażanego przede wszystkim jako „samodzielna aktywność” jednostki czy zbiorowości, do niego się odwołujących czy go praktykujących, aby „wzajemnie odnoszeni do siebie w dziejowej refleksji dotyczącej osoby i otoczenia” potrafili projektować „za każdym razem własne historie życia” (Koselleck, 2009, s. 155). A to jest możliwe dzięki temu, że odnajdywany jest w tym procesie „poddawany świadomej refleksji język, a zatem językowość, poddawane świadomej refleksji dzieje, a zatem dziejowość, poddawana świadomej refleksji religia, a zatem religijność i poddawana świadomej refleksji sztuka, a zatem estetyka” (Koselleck, 2009, s. 162).

Ten zestaw dobrze uwypukla, jak jestem skłonna twierdzić, dodatkowo ważny aspekt tego, co nazwałam metapojęciowym egzystencjalnie charakterem procesu kształcenia. Jego krytyczne odniesienie do typowych praktyk oddziaływania szkolnego wszystkich szczebli, nie wyłączając szkolnictwa wyższego, pozwala obnażyć iluzoryczny i nieistotny egzystencjalnie sens procesów edukacji. Redukują się one często do zminimalizowanego wysiłku i pozyskiwania dyplomów jako form potwierdzenia „uzyskania” wykształcenia. Ono tymczasem w egzystencjalnym sensie duchowego przekształcenia tak naprawdę mogło nigdy się jeszcze nie zacząć, spłycone do zabiegów rytualnych i przepojonych powierzchownym zbieraniem kredencjałów (zaliczeń, egzaminów, punktów). Przykład ten przywołałam tu we własnym przetworzeniu, chcąc wyraźnie zasygnalizować zmianę perspektywy, gdy zapytamy o wartość egzystencjalną procesów uruchamianych działaniami pedagogicznymi w ich typowych postaciach i wyobrażeniach o nich.

Kwestia ta zasługuje na dodatkowe uwypuklenie wskazujące na to, że dydaktyka nie może się opierać jedynie na metodyczności postępowania ani widzieć tu jednostronności relacji, w której odbiór treści nauczanych może być zweryfikowany głównie w trybie testów zdolności skojarzenia poprawnych odpowiedzi.

O potrzebie istotnego egzystencjalnie „przymierza edukacyjnego” – z psychoterapii według Nancy McWilliams

Z tradycji skojarzeń z procesem wyrażanym greckim terminem *paideia* wiemy, że kształcenie wartościowe ma przekształcać człowieka, rozwijać jego zdolność rozumienia świata, postrzegania wartości (dobro, prawda, piękno), a za tym postępowania zgodnie z tym, co byłoby powinnością dojrzałego człowieka. Aspekt normatywny oddziaływań wychowawczych był tu zawsze obecny, mimo jego kolejnych historycznych zmian. Samo wskazanie na powinność kształcącego czynienia człowieka zdolnym do dokonywania wyboru, przeprowadzania refleksji, dysponowania wrażliwością, wyobraźnią etyczną, motywacją po-

znawczą pozostało niezbywalne jako zadanie. Wysiłek docierania do człowieka kształcącego się nie tylko z informacjami i sprawnościami, lecz także z treściami istotnymi dla niego osobiście w jego postawie życiowej pozostaje nie do zlekceważenia i to tym bardziej, im bardziej gromko rozlega się płytko pragmatycznie uzasadniana potrzeba kojarzenia edukacji z przygotowaniem zawodowym do ról dostępnych na rynku pracy. To uskrajnie zredukowanie funkcji kształcenia jest tak absurdalne kulturowo i humanistycznie, że oczekiwać należy zanegowania jego roszczeń jako pod każdym względem szkodliwego uszkodzenia edukacji, także zawodowej – przesłanki takiego zanegowania są oczywiste w tradycji myśli pedagogicznej, od starożytności po współczesność.

Co więcej, dysponujemy dodatkowymi argumentami wypracowanymi poza pedagogiką w obszarach refleksji nad praktykami istotnymi kulturowo w historii rozwoju ludzkości, od doświadczenia religijnego po najnowsze nurty oddziaływań terapeutycznych na jednostki. Nie darmo Mircea Eliade podkreślał ideę kapitałną, bo brzemienną w konsekwencje, że warunkiem doświadczenia istotnego egzystencjalnie jest... przeżycie inicjacyjne, jak to odsonił Lech Witkowski (2007).

Tymczasem jestem szczególnie zainteresowana uwypukleniem impulsów, jakie pedagogika może uzyskać, gdy sięgnie po syntezę doświadczenia wpisanego w tradycję kliniczną i teorię – w jej zróżnicowaniu „diagnozy psychoanalitycznej”, jak głosi tytuł znakomitego pod wieloma względami przekrojowego podręcznika Nancy McWilliams (2008). Wspólnota horyzontu zadań terapeutów i pedagogów wydaje mi się znacznie większa niż jesteśmy zwykle skłonni to przyznać. Zresztą na szczęście rozwijana jest w ostatnich latach idea „psychoedukacji”, ukazująca istotne sprzężenie czy ząbienie się typów praktyki wchodzących w grę w przypadkach „trudnych” egzystencjalnie. Nie darmo definicja wolności angażująca oba obszary wspomaganie kondycji człowieka, często nieradzącego sobie z wyzwaniem, obejmuje analogiczne ukierunkowanie, jak wskazuje chociażby taka definicja Nancy McWilliams: „Większa wolność wynika z możliwości dokonywania wyboru i panowania nad zachowaniem, które uprzednio było automatyczne” (McWilliams, 2008, s. 165).

Wspomniane tu automatyzmy mają, jak wiadomo, najczęściej charakter nieświadomy czy nie dość poddany refleksji, np. z powodów wewnętrznych uwarunkowań psychiki jednostki, która bywa pod wpływem rozmaitych doświadczeń, np. traumatycznych, łącznie ustanawiających okresową dominację określonych „mechanizmów obronnych”, często autodestrukcyjnych, choć może mieć źródło w rozmaitych głębszych uwikłaniach „idiosynkratycznej struktury charakteru” czy osobowości jednostki, wymagając interwencji klinicznej (McWilliams, 2008, s. 165). Zdarza się bowiem, że w rozmaitych zakłóceniach działania czy zaburzeniach osobowości dominujące „mechanizmy obronne są tak stereotypowe, że blokują rozwój psychiczny i adaptację” (McWilliams, 2008, s. 164).

Znacznie częściej jednak bywa, że zniewalające automatyzmy wynikają z naturalnych procesów socjalizacji i wdrukowania w jednostkę przez jej środowisko ograniczeń i pułapek w obrębie postaw i związanej z nimi jakości interakcji, z jakich sama nie umie się

wyrwać, ani nawet je dostrzegać i rozumieć, jak np. postawa „wyuczzonej bezradności”. Jak pamiętamy, już w koncepcji pedagogiki społecznej u Heleny Radlińskiej była zakorzeniona troska o to, by poszerzać jednostce automatyzmy ograniczonego usytuowania społecznego dzięki „melioracji jej środowiska” przywracającej utracony kontakt z alternatywnymi możliwościami i z dostępem do dóbr kultury jako dziedzictwa, którego człowiek jest zawsze nominalnym spadkobiercą. Na ten ostatni rys emancypacyjnej funkcji pedagogiki społecznej bardzo mocny akcent kładzie najnowsza książka Lecha Witkowskiego (2014).

Chciałabym teraz wnikliwiej odnieść się do jednej istotnej dla moich rozważań kwestii. Chodzi o podkreślenie przez autorkę *Diagnozy psychoanalitycznej*, że wspólnym nastawieniem wielu szkół terapii, w tym ujęć psychoanalitycznych, jest dążenie terapeutów do wytworzenia w relacji z klientem – czy „zawiazania” jak to wyraża autorka – istotnego, wręcz niezbędnego „przymierza terapeutycznego” (McWilliams, 2008, s. 40). Już nawet „wywiad diagnostyczny” ma być procesem ustanawiania relacji tak właśnie określonego stanu wspólnoty, „bez którego terapia to pusty frazes” (McWilliams, 2008, s. 40). Uwrażliwienie egzystencjalne terapeutów w tej kwestii zasługuje na uwagę pedagogiczną w obliczu sytuacji, w których i kształcenie, i zwłaszcza jego wartość egzystencjalna, rozwijowa to też „pusty frazes”, czego obie strony procesu „chodzenia do szkoły” wszystkich szczebli, łącznie z tzw. wyższym, najczęściej nie są świadome. Tymczasem chodzi o wypracowanie sytuacji, która czasem zajmuje chwilę, a czasem lata, wymagając zresztą usilnej troski o podtrzymywanie w niej gotowości do współdziałania, w której uczestniczący w niej (pacjent, klient, uczeń/student) stanie się zdolny (czyli gotowy, zmotywowany, przygotowany, nastawiony) do tego, by pomimo niewygodnych okoliczności (dokuczliwego symptomu, wymogu własnej pracy i wytrwałości) „zawrzeć (...) przymierze” (z terapeutą, pedagogiem, nauczycielem) (McWilliams, 2008, s. 69). Chodzi też o postawę wobec siebie, własnych problemów i oczekiwań, w której ani nie będzie w drugiej stronie widział cudotwórcy, który sam swoim wysiłkiem i profesjonalną kompetencją uzyska oczekiwany rezultat, bez specjalnego zaangażowania zainteresowanego, ani tym bardziej nie będzie łatwo skłonny do rezygnacji czy do pozorowania bądź obarczania winą i przyjmowania postawy wrogiej, gdy efekty nie będą zgodne z jego oczekiwaniami. W wersji niosącej dojrzałą świadomość terapeutyczną sytuacja ta ma dodatkowe aspekty paradoksalne, jak czytamy u McWilliams (2008, s. 70), w kontekście trudnych przypadków:

pracując z pacjentem o charakterze neurotycznym, nie można przyjmować za dobrą monetę szybko pojawiającego się przymierza terapeutycznego (...). Trzeba raczej tworzyć warunki, by mogło się ono rozwinąć. Pojęcie *przymierze terapeutyczne* odnosi się do współpracy między terapeutą a pacjentem, do poziomu współdziałania utrzymującego się pomimo silnych i często negatywnych emocji, które mogą się pojawiać podczas terapii.

Ten „konstrukt metapsychologiczny” ma duże znaczenie metodologiczne, uczulając przy różnicach przypadków w powstającej relacji pacjent–terapeuta na „wypracowanie wspólnej perspektywy” w zakresie rozumienia samej relacji i podejmowanych w niej działań, mniej lub bardziej jawnych bądź ukrytych intencji, czy ich interpretacji. Czasem cho-

dzi tu o kliniczne przypadki osób, które z powodów nieradzenia sobie z własnymi problemami i sytuacją egzystencjalną dopiero

uczą się zupełnie nowego sposobu myślenia o całej swej osobowości. Ich problem do tego stopnia dotyczy całego Ja, że szybko czują się osamotnione i atakowane przez terapeuta. W takiej relacji nieufność jest nieunikniona – obie strony muszą cierpliwie ją znosić, dopóki terapeuta nie zdobędzie zaufania klienta. Proces budowania przymierza może trwać nawet ponad rok. Oczywiście podejście terapeutyczne jest zupełnie inne, gdy dopiero buduje się przymierze, niż wówczas, gdy zakłada się, że ono już istnieje (McWilliams, 2008, s. 70–71).

Przytoczyłam te odwołania do relacji pacjent–terapeuta, jak łatwo się domyślić, sugerując wręcz analogię zadania, jakie stawia się w procesach edukacji kolejnych szczebli, również wyższego, które jednak żadną miarą analogicznie nie bywa rozumiane i wdrażane, czy któregoś trudności, a tym bardziej wyzwanie do podjęcia, nie są uświadamiane ani w kształceniu nauczycieli, ani w praktycznych już procesach oddziaływań edukacyjnych, gdy odbiorca zakłada, że ma po prostu zdać egzaminy i uzyskać niezbędne kredencjały (punkty, oceny, zaświadczenia, dyplomy) potwierdzające jego uprawnienia – niezależnie od tego, w jakiej relacji sam uczestniczył.

Aspekty edukacyjne pozwoliłam sobie tu przywołać nieprzypadkowo, jako że sugeruje to przykład autorki wskazujący na „zdrowe przymierze terapeutyczne” odniesione do „doświadczenia dwóch młodych ludzi naprawiających samochód, z których jeden jest doskonałym mechanikiem, a drugi – zainteresowanym uczniem” (McWilliams, 2008, s. 78–79). Oczywiście ilustracja ta pozostaje po części ułomna pedagogicznie, gdyż gubi niezbędne widzenie wyzwań również w relacji poza układem mistrz–czeladnik, tym bardziej że w przypadku postaw ludzkich zgoda na określoną diagnostyczną definicję sytuacji bywa warunkiem możliwości podjęcia skutecznego działania. Dotyczy to nie tylko przypadków zaawansowanych uszkodzeń, np. w sytuacji uzależnień, lecz także deficytów motywacyjnych i kompetencyjnych potencjalnego ucznia/studenta (uważności, dociekliwości, gotowości przyjmowania niewygodnych charakterystyk, uczenia się trudnych do przyjęcia perspektyw interpretacyjnych). Nie darmo psychoanaliza na różne sposoby uczuła na presję „mechanizmów obronnych”, które bywają przeszkodą w wypracowaniu postawy umożliwiającej samo dostrzeżenie problemów i przeszkód, a nie tylko ich pokonanie.

Dodatkowo chciałabym podkreślić wagę odróżniania skali wysiłków i czasu ich trwania niezbędnych do tego, aby wspomniane przymierze terapeutyczne (więc i edukacyjne, o czym dalej) mogło powstać. W niektórych przypadkach (np. *borderline*), jak czytamy, „zbudowanie przymierza z terapeutą może im zająć kilka lat, co u osoby neurotycznej może potrwać dosłownie kilka minut” (McWilliams, 2008, s. 102). Gdy się okazuje, że „przymierze terapeutyczne nie było dostatecznie silne” (McWilliams, 2008, s. 107), pewne zachowania „naturalne” i nieniosące dla niego zagrożenia w innym przypadku, tu mogą przynieść efekty destrukcyjne zwiększające lęk, opór, odmowę, choćby i ukrytą, realnego współdziałania. Jednostka w relacji terapeutycznej (także edukacyjnej) może nie być zdolna do udźwignięcia stopnia krytycyzmu, porażki, zresztą także gesty pozytywne (pochwały) mogą nieść

zupełnie odmienne efekty – wzrost motywacji lub lekceważenie i niechęć do większych wysiłków. Szanse na „silne przymierze terapeutyczne” wymagają powściągnięcia pokusy do przedwczesnego wykonywania gestów, czy to otwarcia, czy zdystansowania w relacji, przy czym, „kiedy nawiązana już zostanie relacja terapeutyczna, mogą się pojawić inne problemy emocjonalne”, np. ze względu na ciągłą „kruchość osoby”, wprowadzając między obie strony „poczucie słabości i bezradności” (dotyczy to także terapeuty) (McWilliams, 2008, s. 212). Empatia, jak się okazuje, nie może polegać wyłącznie na zabieganiu o relację bliskości, ale także na szanowaniu niezbędnego dystansu i „zachowania przestrzeni emocjonalnej”, która nie eskaluje gestów i oczekiwań (McWilliams, 2008, s. 213). Nancy McWilliams (2008, s. 232) podkreśla np., że dopiero „gdy po miesiącach czy latach terapii nawiązano przymierze terapeutyczne, umiarkowana dawka rozsądnych żartów” może w pewnych sytuacjach pomóc, gdy bez tego w innych mogłaby przynieść wyostrenie symptomów braku relacji, generując podejrzliwość czy poczucie nieautentyczności.

Wiele z oddziaływań ważnych dla pedagogiki wynika z dostrzeżenia konieczności wzięcia w terapii także czynnika edukacyjnego, a zarazem przestróg znacznie bardziej uniwersalnych pedagogicznie, co wpisuje się w narastające na szczęście zainteresowanie tzw. psychoedukacją. W obliczu groźby paranoicznych reakcji, dla przykładu,

edukowanie pacjentów, aby potrafili zauważyć u siebie stany pobudzenia i szukać bezpośrednio wywołujących je bodźców, często pozwala w ogóle zapobiec rozwinięciu się procesu paranoidalnego. (...) W pracy z klientami paranoidalnymi należy unikać interwencji zachęcających ich do otwartego zaakceptowania lub odrzucenia pomysłów terapeuty. Z ich perspektywy akceptacja oznacza poniżającą zgodę, a odrzucenie prowokuje zemstę (McWilliams, 2008, s. 234).

Widać, jak bardzo problematyka troski o jakość terapii w rozmaitych trudnych przypadkach zbiega się z zadaniami psychoedukacji, najeżonymi osobno paradoksami wynikającymi ze złożoności sytuacji, w której zderzają się perspektywy rozumienia tych samych gestów czy komunikatów. W szczególności niezbędne okazuje się rozpoznanie zagrożeń interakcyjnych, w których efekty działania mogą (nawet muszą) być odwrotne od zamierzonych, gdy terapeuta (edukator) stosuje środki oddziaływania nie dość wnikliwie je uwzględniające, nawet w szczytnej intencji, czy ulegając pokusie zbyt płytkiego albo za bardzo zaangażowanego podejścia.

Podkreślić dodatkowo należy, że szerokie uznanie w środowisku terapeutów dla troski o przymierze z klientem nie tylko powinno być przeniesione na grunt relacji edukacyjnych i ról pedagogicznych, lecz także uwikłane musi być w poczucie konieczności stałej na rzecz tego przymierza pracy (jako warunku podtrzymania szans na realne istnienie wspólnoty uczących się, czy choćby rozwój indywidualnej troski samokształceniowej). Nieprzypadkowo w kontekście postaw wpisanych w diagnozę paranoi Nancy McWilliams zauważyła konieczność mówienia o paradoksalnej sytuacji, w której spełnienie warunku wyjściowego może być wyrazem ostatecznego sukcesu wysiłków terapeutycznych:

Pierwszym wyzwaniem, przed jakim staje terapeuta mający pracować z pacjentem paranoidalnym, jest stworzenie silnego przymierza terapeutycznego. Jest to warunek konieczny dla powodzenia każ-

dej terapii, ale w pracy z osobami paranoidalnymi staje się wyjątkowo ważny ze względu na ich problemy z obdarzeniem kogoś zaufaniem. (...) Kiedy osoba paranoidalna naprawdę zaufa terapeucie, jest to koniec terapii i jednocześnie wielki sukces (McWilliams, 2008, s. 231).

Odpowiednikiem tego dwubiegowego paradoksu (początek staje się końcem) jest dla mnie stwierdzenie, że kształcąc własnym wpływem, prawdziwy pedagog powinien się zastrzeżyc o przymierze edukacyjne, którego warunkiem jest pozyskanie postawy uczącego się do gotowości zaangażowania w samodzielność i samokształcenie, a to zarazem – o ile się powiedzie – zamyka niezbędność obecności pedagoga kształcącego jako odniesienia zewnętrznego. Nie chodzi więc jedynie o przyzwolenie uczącego się na oddziaływania (polecenia, rozliczenia, oceny z postępów poznawczych) i jego gotowość do traktowania ich na serio, ale o dojrzewanie do podmiotowej samodzielności w zakresie troski o własny rozwój i efekty poznawcze wysiłków programowanych już autonomicznie, czyli bez zewnętrznego kierownictwa.

Pozwoliłam sobie przytoczyć powyższy przykład wrażliwości w teorii psychoterapii na potrzebę troski o jakość „przymierza terapeutycznego” dla uwypuklenia zadań wpisanych w sytuacje pedagogiczne wymagające podobnie kształtowanego – choć być może mniej zagrożonego kolizjami interakcyjnymi – przymierza edukacyjnego, opartego na wartościowej dla obu stron wspólnocie wysiłków kształtowania horyzontu poznawczego uczestników. Dotyczy to postawy obejmującej rozwijanie „głodu poznania” czy „pragnienia wiedzy”, motywacji do samokształcenia i gotowości do podejmowania wysiłków, których wartość czy choćby aspekt gratyfikacyjny niosą efekty odroczone w czasie i na ogół niewymierne, a zarazem istotne egzystencjalnie. Ideologicznie nagłaśniana formuła „społeczeństwa wiedzy” nie zdaje sprawy z tego wyzwania, jako że znacznie głębiej odnosi się do niego idea troski o „Erosa poznania”, związana z pożądlivością i pasją poznawczą, spojona wspólnotą zainteresowań i dążeń, co w swojej wizji nauczycielstwa uwypuklał Jan Władysław Dawid.

Bibliografia

- Jaworska-Witkowska, M., Witkowski, L. (2009). Dydaktyka przeżycia – terra incognita? (o dochowaniu twórczej wierności i przesłaniu naukowemu Wincentego Okonia). W: A. Bogaj, H. Kwiatkowska (red.), *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle* (s. 79–102). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Koselleck, R. (2009). *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- McWilliams, N. (2008). *Diagnoza psychoanalityczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Witkowski, L. (2007). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.

Witkowski, L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Streszczenie

Egzystencjalna refleksja nad kształceniem wynika z dbałości o samodzielną aktywność jej uczestników, by za każdym razem potrafili projektować własne historie życia. Uwrażliwienie egzystencjalne pedagoga wymaga zatroszczenia się o przymierze edukacyjne, którego warunkiem jest pozyskanie zaangażowanej postawy uczącego się, którą cechuje podmiotowa samodzielność w zakresie troski o własny rozwój.

Słowa kluczowe: sens egzystencjalny, samorefleksja, samodzielna aktywność, przymierze edukacyjne

ABOUT THE NEED OF EXISTENTIAL AFTERTHOUGHT OVER EDUCATION

Summary

Existential afterthought over education comes from one's caring about their activity to be able to create their own life's history at any given moment. Existential sensitivity of a pedagogue requires concern about educational alliance, whose task is to seek one's involved attitude of learning, which characterizes individual independence in terms of caring about self-development.

Keywords: existential meaning, self-reflection, individual activity, educational alliance