



Joanna Szefer

Akademia Ignatianum w Krakowie
Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

**Bunt wobec braku i nadzieja na rewolucję
Idea rezydualności w projektowaniu nowej jakości
rozwojowej specjalizacji
w pedagogice istotnej egzystencjalnie
(wokół książki Julity Orzelskiej
W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie)**

Książka Julity Orzelskiej nosząca tytuł *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości*¹ to publikacja niezwykle. Projektuje wizję nowej pedagogiki, której struktura będzie oparta na rezyduach integrujących dotychczasową wiedzę z różnych specjalności, jak i wyznaczających nowy program przyszłych badań i zmian strukturalnych nie tylko w dziedzinie pedagogiki, lecz także na polu całej edukacji. Julita Orzelska proponuje projekt ukierunkowania pedagogiki na teoretyczne i praktyczne zgłębianie rezyduów będących składowymi ludzkiej tożsamości, które nieustannie, choć z różnym natężeniem działają w „profilu pionowym” jednostki, wpływając na jej energię życiową. Dynamika oddziaływania poszczególnych rezyduów zależy od fazy życia, w której obecnie znajduje się dana osoba, w związku z tym dane rezydium jest pojmowane integralnie na przestrzeni biegu życia ludzkiego.

Tak odważna propozycja modyfikacji przedmiotu badań pedagogiki zasługuje na uwagę i dyskusję w szerokim gronie teoretyków i praktyków, których działania zorientowane są na opiekę i wychowanie, z racji tego, że podjęcie kierunku wskazanego przez Orzelską może skutkować uzyskaniem przez pedagogikę nowej jakości ze względu na

¹ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.

sposób działania, współdziałania i oddziaływania jej specjalizacji. Autorski projekt przedstawiony w omawianej publikacji nie istnieje, rzecz jasna, w oderwaniu od procesów zmian, jakim nieustannie podlegają nauki humanistyczne, a jakie skupiają się wokół idei integralności, która jest tu rozumiana w trzech odniesieniach: w odniesieniu do samej edukacji, do całego pola humanistyki oraz do relacji między edukacją i humanistyką². Z jednej strony książka może być więc traktowana jako przełomowa, jako zwiastun przesilenia w pedagogice na rzecz nowej jakości specjalizacji i organizacji jej dyscyplin i praktyki edukacyjnej, a z drugiej strony jako odpowiedź autorki na zmiany, które się w pedagogice właśnie dokonują.

Jakąkolwiek perspektywę przyjmujemy, jest to publikacja warta intensywnych dyskusji, ponieważ proponuje innowacyjny program, ale zarazem jest wyzwaniem pokazującym, jak wiele trzeba jeszcze zrobić, aby móc zacząć poważnie mówić o realizacji postulatów integracji. Zignorowanie tego głosu może być dla dyskursu pedagogicznego wielką stratą, bo zaległości polskiej pedagogiki w zakresie integracji we wszystkich trzech wspomnianych wymiarach na skutek nieustannie poszerzającego się i pogłębiającego pola badawczego tej nauki oraz zwiększającego się dorobku całej humanistyki będą nieprzerwanie rosnąć.

Publikacja Orzelskiej otwiera poważną dyskusję nad wyzwaniami, przed jakimi stoi pedagogika, które są generowane przez zmiany społeczne i rozwój nauk o człowieku, oraz proponuje strategię odpowiedzi na te zmiany w postaci pedagogiki istotnej egzystencjalnie rozbudowującej się na zasadzie pogłębionej specjalizacji w ramach wyłanianych rezyduów tożsamości widzianych z perspektywy całego cyklu życia z wpisanymi weń dynamizmami, trudnościami i kryzysami.

Jak zbudować projekt uruchamiający nową jakość specjalizacji w pedagogice?

Książka podzielona jest na trzy części, które wyznaczają zadania, jakie mają poszczególne działy w realizacji zamysłu zapoznania czytelnika ze stworzonym programem badawczym. Pierwsza część stawia sobie za zadanie nakreślenie ogólnych ram rozważań wraz z przybliżeniem obranej przez autorkę perspektywy istotności egzystencjalnej pedagogiki, obowiązującego w projekcie sposobu rozumienia i stosowania kategorii rezyduów, wagi idei dwoistości w rozumieniu dynamiki rozwo-

² L. Witkowski: *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.

jowej oraz sposobu wykorzystania Erika Eriksona modelu cyklu życia dla wyodrębnienia pedagogik rezydualnych.

Dodatkowo Orzelska sytuuje swoją propozycję na tle istotnych z jej perspektywy koncepcji, takich jak teoria przepływu, logoterapia, melioracja środowiska, rewitalizacja energii życiowej czy dydaktyka przeżycia. Czytelnik ma również sposobność, aby zapoznać się z motywami postulowanego przez Julitę Orzelską zwrotu w pedagogice stawiającego w centrum troskę o istotność egzystencjalną dążeń tej nauki. Przedstawiany jest również w tym projekcie charakter samych oddziaływań pedagogicznych nakierowanych na rozbudzenie w ich odbiorcach erosa poznania i wyposażenie ich w kompetencje i postawy służące do pomyślnego przechodzenia przez kolejne etapy rozwojowe. Orzelska wyznacza także szereg zadań, jakie widzi z perspektywy tego przesunięcia pociągającego za sobą konieczność zmiany wyobrażeń sposobu funkcjonowania pedagogiki nakierowanej na rozpoznawanie napięć, złożoności strukturalnych i powiązań procesów występujących w sytuacjach edukacyjnych.

W drugiej części książki znajdujemy „analizy egzystencji” przywołane dla pedagogiki istotnej egzystencjalnie z szeroko pojmowanej humanistyki. Autorka konsekwentnie realizuje założenia swojego projektu, wyzyskując tropy dla pedagogik rezydualnych, przedkładając zasadę poszukiwania efektów wybuchowych w lekturach nad sztywne trzymanie się zestawu rezyduów skonstruowanych na bazie modelu cyklu życia autorstwa E. Eriksona. W tej części publikacji do zaplecza myśli pedagogiki istotnej egzystencjalnie Orzelska włącza tropy z antropologicznych analiz twórczości Szekspira dokonanych przez Tadeusza Sławka, do których należy między innymi rozpoznanie wartości pogłębiania analizy kategorii woli wraz z zagrożeniami jej przerostów, nadziei dającej opór czasowi, sprawiedliwości z wpisaniem jej w Kohlberga trzy stadia rozwoju moralnego, wdzięczności czy przebaczenia, widzianego w jego złożoności dla jakościowego projektowania wspomagania rozwoju.

Orzelska przejmując także dla pedagogiki potrzebę ontologii bycia „między” postulowaną przez Jana Szczepańskiego w jego socjologicznych rozważaniach, dookreślając dzięki temu swoją wizję wychowania jako kształtowania tożsamości możliwie wolnej od ograniczeń w procesie tworzenia siebie, ale również zdolnej do samoanalizy i nastawionej na podejmowanie świadomego wysiłku w samotności widzianej nie tylko jako obciążenie, lecz także jako dobre środowisko samorozwoju. Dodatkowo zwraca uwagę na potrzebę dostrzegania w ramach pedagogiki wyzwania niesionych przez procesy nieświadome, którymi kieruje się człowiek, a które Szczepański lokalizuje również w systemach organizacji badań.

Analizy egzystencjalne w drugiej części pracy zamyka refleksja Tadeusza Frąckowiaka dotycząca nadziei. Cennym wskazaniem zarówno ze względu na możliwe projektowanie wysiłków wychowawczych, jak i na zysk dla samej pedagogiki jest konieczność związania nadziei z wyraźnym widzeniem zjawisk mogących ją niweczyć poprzez eskalację zagrożeń w dążeniu do pełni człowieczeństwa. Kapitałna dla pedagogiki jest również refleksja Orzelskiej przeciwstawiająca pogląd Frąckowiaka o skazaniu człowieka na „edukujące wędrowanie” alternatywnej wizji jednostki, która z tej drogi własnego rozwoju zrezygnowała, nie przeczuwając dramatycznych konsekwencji w postaci zapaści vitalnej. Opracowanie strategii pomocy tym jednostkom (a bywa, że i całym społecznościom), które zrezygnowały z dążenia do rozwoju, jest przez autorkę publikacji słusznie określane jako jedno z ważniejszych, a zarazem najtrudniejszych zadań, jakie stoją przed pedagogiką.

Trzecią część publikacji stanowią „dociekania rezydualne” mające na celu wypracowanie impulsów do rozwoju takiej pedagogiki, która będzie miała przełożenie na jakość interakcji społecznych oraz jakość życia ludzkiego z perspektywy samej jednostki wyposażonej w kompetencje konstruowania sensu własnej egzystencji. W tej części autorka, korzystając z modelu Erika Eriksona, wprowadza w działanie narzędzie rezydualności wraz z postulatem o skokowym charakterze rozwoju i ideą dwoistości strukturalnej składników tożsamości, jak i ich wzajemnych powiązań w fazowej dynamice cyklu życia.

Orzelska z powodzeniem realizuje w tej części swojej książki zadanie nasycania refleksji pedagogicznej „impulsami z zaawansowanych rozważań innych dyscyplin wokół kluczowych dla niej kategorii rezydualnych, podstawowych w horyzoncie tożsamości ludzkiej widzianej jako kondycja, koncepcja i kompetencja egzystencjalna”³. W tym celu rozszerza niektóre z zasygnalizowanych wcześniej pedagogik rezydualnych, ponadto proponuje kolejne, korzystając z humanistyki jako dziedzictwa kulturowego człowieka, z którego może on czerpać ożywcze impulsy. Wykorzystywana w analizach kategoria dwoistości stosowana jest jako narzędzie pozwalające uniknąć pułapki jednostronnych, redukcyjnych odczytań ważnych dla pedagogiki kategorii, a także umożliwia odkrycie cennej dla projektowania jakościowej wiedzy pedagogicznej złożoności w nie wpisanych.

Z kolei взгляд na fazowość biegu życia, czy to w odwołaniu do koncepcji Charlotte Bühler, która była prekursorką postulatu widzenia człowieka z perspektywy jego całościowego rozwoju, czy w odniesieniu do Erika Eriksona modelu cyklu życia, pozwala na wypracowy-

³ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie...*, s. 205.

wanie możliwie najbardziej integralnej wizji człowieka, co ma swoje przełożenie na projektowanie oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych i pomocowych na przestrzeni całego życia.

Wołanie o rewolucję motywowane troską o zdolność odnajdywania sensu egzystencji

Pedagogika być może zbyt rzadko artykułuje wolę działania na rzecz człowieka w trudzie jego egzystencji, zamykając sobie tym samym szansę na uruchomienie własnego namysłu nad strategią i realizacją tego zadania. Publikacja Julity Orzelskiej usilnie to wyzwanie stawia przed oczyma czytelnika, pokazując zasadność działań zorientowanych na jednostkę, ich wartość i drogi, jakie mogą prowadzić do stopniowego wypełniania takiego zadania. Patrzenie na zadania pedagogiki z perspektywy istotności egzystencjalnej uczula na potrzebę włączenia idei rezydualności tożsamości ludzkiej w planowane oddziaływania pedagogiczne i – a może przede wszystkim – rozwiązania systemowe.

Tym, co się przebija przez tekst Julity Orzelskiej, jest troska. Po pierwsze, troska o rewitalizację pedagogiki poprzez wyzyskanie tropów z szeroko pojętej humanistyki. Nie sposób w ramach tego tekstu przytoczyć wszystkich postaci i koncepcji, które autorka przywołuje. Zaletą jej pracy nie jest ilość, ale jakość tych przywołań, wyrażająca się z jednej strony w wypełnianiu zadania zaprzęgnięcia tych koncepcji w realizację celów pedagogiki istotnej egzystencjalnie, a z drugiej strony nawołująca czytelnika do ponownych odczytań (choć ich kierunek jest zaledwie naszkicowany).

Po drugie, zauważalna jest zarówno troska o człowieka rozumiane go ogólnie, co może być określone jako troska o kondycję ludzką, jak i troska o każdego człowieka, który w swej jednostkowej, często dramatycznej egzystencji stanowi centrum zainteresowania pedagogiki istotnej egzystencjalnie postulowanej przez Julitę Orzelską. Jak uczula nas autorka, każdy człowiek, nawet ten głęboko doświadczony trudnościami żywotnymi, wykluczony i samowykluczający siebie, bywa podmiotem oddziaływań wychowawczych, które mogą dać szansę na wykształcenie umiejętności podnoszenia jakości własnej egzystencji w wymiarach społecznym, duchowym i psychofizycznym.

Tło publikacji do pewnego stopnia stanowi dramatyczna diagnoza kondycji ludzkiej mówiąca o zjawisku utraty sensu życia lub braku umiejętności określenia sensu swojej egzystencji przez współczesnego człowieka; tutaj Orzelska odwołuje się do spostrzeżeń poczynionych

przez Viktora E. Frankla⁴. Zarys projektu wraz z założeniami za nim stojącymi, postawą samej autorki wobec misji pedagogiki i pedagogów oraz celami, jakie Orzelska stawia przed pedagogiką istotną egzystencjalnie, budzi nadzieję na rozwój warunków wzmagających szanse na rewitalizację samych wychowanków choćby poprzez koncepcję „melioracji środowiska” rozwiniętą przez Helenę Radlińską⁵.

Zwrócenie uwagi dyskursu pedagogicznego na to, że następstwami „pustki egzystencjalnej” są depresja, uzależnienie oraz agresja, stanowi alarmującą diagnozę, ale może być jednocześnie impulsem dla teoretyków i praktyków edukacyjnych do podjęcia wysiłków w celu wypracowania wiedzy i działań służących zapobieganiu tym negatywnym zjawiskom. Wyznaczenie tak doniosłego zadania pedagogice jest jednocześnie trudne i konieczne, a autorka zdaje się postulować, że tylko takie przedsięwzięcia są warte prawdziwego zachodu.

O narzędziach projektowanych zmian ku integralności i transwersalności pedagogiki

Książka zwraca na siebie uwagę, ponieważ autorka nie tylko zauważa potrzebę zmian, ale przede wszystkim proponuje narzędzia pozwalające te zmiany programować. Głównym narzędziem zaprojektowanym w celu przeprogramowania pedagogiki są rezydua ludzkiego bycia w świecie, które – Orzelska podąża tu za Vilfredem Pareto – ukierunkowują człowieka w jego dążeniach i działaniach „często wbrew jego świadomości i wyobraźni”⁶. Miejsca rezydualne proponowane przez autorkę zostały wyodrębnione na podstawie następujących po sobie faz rozwojowych w Eriksonowskiej teorii rozwoju tożsamości w cyklu życia. Na tej podstawie Orzelska przedstawia zarys ośmiu pedagogik rezydualnych.

Rezydua tożsamości ludzkiej muszą też być rozpatrywane w perspektywie ich relacji z innymi kategoriami składającymi się na naszą tożsamość i mającymi swoje okresy dominacji w cyklu życia. Branie pod uwagę relacji pomiędzy poszczególnymi ogniwami składającymi się na tożsamość człowieka chroni przed nagminnie pojawiającymi się

⁴ Ibidem, s. 125.

⁵ Koncepcję wielokrotnie przez Orzelską przywoływaną, a ostatnio zrekonstruowaną i ukazaną jako niezwykle ważną przez Lecha Witkowskiego, m.in. w: L. Witkowski: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Impuls, 2014.

⁶ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie...*, s. 121.

w pedagogice redukcyjnymi podejściami do takich kategorii, jak wstyd, niższość, rozpacz czy zaufanie, właśnie dzięki zestawianiu ich w pary pozostające w dwoistym sprzężeniu.

Idea rezydualności narzuca konieczność całościowego oglądu kategorii zbierającego tropy dla jej rozbudowy z wielu dyscyplin naukowych. Orzelska wykorzystuje więc rezydualność jako narzędzie postulujące przebudowę pedagogiki. Jasne jest, że przy takiej skali oraz takich założeniach nie jest to projekt, którego realizacji może dokonać jedna osoba. Potrzebne są zespoły specjalistów z różnych dziedzin humanistyki mających dane kategorie we własnym polu badawczym i dogłębnie badający rezydua tożsamości przy wykorzystaniu dostępnych w danej dziedzinie narzędzi i metodologii, a także zespoły mające stosować wiedzę z tych badań pozyskaną w projektowaniu konkretnych oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych, narzędzi diagnostycznych oraz systemów wspomagania i terapii rozwoju. Paradoksalnie, dla wyzyskania potencjalnej wartości rozwojowej tej koncepcji dla pedagogiki, a w konsekwencji i praktyki edukacyjnej, potrzebna jest w głównej mierze wola, ale też wszystkie inne składniki rezydów tożsamości nadające nazwy poszczególnym pedagogikom rezydualnym w ślad za fazami rozwoju wyodrębnionymi przez Eriksona.

Pojawienie się możliwości wykorzystania rezydów tożsamości wyznaczających zadania egzystencjalne jest jednocześnie przyjęciem na siebie trudu i odpowiedzialności takiego programowania oddziaływań edukacyjnych, które będzie miało na względzie „uczynnienie”⁷ wychowanków do samodzielnego realizowania tych zadań oraz pozytywnego rozwiązywania kryzysów tożsamości w celu rewitalizacji energii życiowej przy uwzględnieniu składowych i dynamiki całego cyklu rozwojowego człowieka⁸.

Orzelska postuluje więc porzucenie działań sprzyjających fragmentaryzacji dyskursu pedagogicznego na rzecz specjalizacji, niestracącej nigdy z oczu całego obrazu. Idea rezydów domaga się bowiem prowadzenia badań w trybie transwersalności umożliwiającej wieloprześłankowy i wieloodniesieniowy ogląd pola edukacji z myślą o wypracowaniu jakościowej praktyki działania „na rzecz przekształcania warunków ludzkiego życia w teraźniejszości i przyszłości”⁹, co w dys-

⁷ L. Witkowski: *Ku integralności edukacji i humanistyki...*, s. 74.

⁸ Ibidem, s. 91.

⁹ A. Żukiewicz: *Transwersalizm z perspektywy pedagogiki społecznej. Integracja wiedzy wywodzonej z dorobku nauk społecznych i humanistycznych dla praktyki działania społecznego*. „Rocznik Lubuski” 2012, nr 2 (38), s. 47.

kursie pedagogicznym być może obecnie najpełniej realizowane jest w pedagogice społecznej za sprawą prac Ewy Marynowicz-Hetki¹⁰.

Perspektywa transwersalna, zakładająca podjęcie wysiłku stworzenia wspólnego obrazu badanego przedmiotu poznania przy uznaniu osiągnięć badaczy reprezentujących różne punkty widzenia, pozwala na uwolnienie znaczącego potencjału na skutek łączenia dorobku różnorodnych dyscyplin i dziedzin nauk społecznych oraz humanistycznych. Propozycja Julity Orzelskiej pokazuje, ile pedagogika ogólna może zyskać dzięki przyjęciu podejścia transwersalnego i jak ważne jest ono, jeśli mamy na względzie ambicje dyskursu pedagogicznego do istotności egzystencjalnej wyrażające się w dążeniu do coraz lepszego i pełniejszego wypełniania zadania wspomagania rozwoju człowieka. W swojej propozycji rozwoju pedagogik rezydualnych w poprzek podziałów dyscyplinarnych, a jednocześnie w postulowaniu konieczności konstruowania jakościowej wiedzy autorka powołuje się na wymóg pogłębionej specjalizacji, wykazując potrzebę wzmożonego badania kategorii rezydualnych uwzględniającego dynamikę rozwojową wpisaną w bieg życia ludzkiego. Tak pojmowana specjalizacja ma polegać na wydzielaniu zjawisk wpisanych w dynamikę przechodzenia człowieka przez kolejne fazy rozwojowe na zasadzie pogłębiania pedagogicznego namysłu nad każdym z rezydów tożsamościowych poprzez badawczą penetrację kolejnych kategorii w poprzek podziałów interdyscyplinarnych. Z tego względu praca Julity Orzelskiej jest ważnym głosem w dyskusji uruchamiającym nową jakość rozwojową pedagogiki i pozwalającym jej wyjść z etapu spłyceń aplikacyjnych.

Orzelska projektuje wiele możliwości włączenia się w rozbudowę pedagogiki egzystencjalnej, które są powiązane z zadaniami do podjęcia adresowanymi do osób o zróżnicowanym doświadczeniu i specjalizacji. Są to zadania zarówno w obszarze refleksji teoretycznej, badań, jak i organizacji oraz wdrażania systemów, a także projektowania konkretnych oddziaływań pedagogicznych. Zaangażowanie badaczy w rozwój pedagogiki istotnej egzystencjalnie wyrażające się w zorganizowaniu zespołów badawczych zgłębiających rezydua i wyzyskujących impulsy poznawcze płynące z tej specyficznie rozumianej specjalizacji zdaje się szansą pedagogiki na podjęcie działań, które będą rewitalizujące dla samego dyskursu pedagogicznego z racji usytuowania badań w poprzek podziałów dyscyplinarnych. Mam tu szczególnie na względzie

¹⁰ Por. np. E. Marynowicz-Hetka: *Orientowanie działania – rama konceptualna pojmowania kultury praktyki*. W: *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*. Red. E. Marynowicz-Hetka, L. Filon, D. Wolska-Prylińska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014, s. 17–31.

specjalistów działających w ramach określonej, ściśle ograniczonej perspektywy teoretycznej, których refleksja w odniesieniu do rezyduów, związanych z działalnością profesjonalną tych specjalistów, włączona w postrzeganie człowieka z perspektywy całego biegu życia może być dla dyskursu pedagogiki niesłychanie cenna.

Uruchomienie potencjału teorii Erika Eriksona dla rewitalizacji pedagogiki

O tym, że Eriksona koncepcja faz rozwoju tożsamości nie jest należycie wyzyskana dla wspomagania rozwoju człowieka, Lech Witkowski zaczął pisać już ponad trzydzieści lat temu¹¹. Co pewien czas autor pracy poświęconej możliwościom i ograniczeniom korzystania z Eriksonowskiego modelu przez pedagogikę ponawia tę diagnozę i daje nowe propozycje, rozszerza zaplecze teoretyczne i ukazuje nowe konteksty teorii Eriksona dla pedagogiki¹². Obecnie do tego głosu dołączyła również Julita Orzelska, która dała własną propozycję uczynienia teorii Erika Eriksona ważną dla budowy jakościowych zespołów badawczych, opracowywania narzędzi diagnozy, praktyki edukacyjnej i terapii pedagogicznej.

Jak zauważa Orzelska, ani pedagogika ogólna, ani żadna z jej subdyscyplin nie zdołała wykorzystać należycie Eriksonowskiej koncepcji fazowego rozwoju tożsamości do opracowania narzędzi umożliwiających całościową diagnozę; dopiero taka diagnoza pozwoliłaby na konstruowanie opartych na niej działań mających na celu wspomaganie niwelowania zakłóceń w poszczególnych fazach rozwojowych oraz opracowanie programów umożliwiających „rozwijanie potencjału energetycznego witalności ludzkiej”¹³ w sposób holistyczny. Potencjał modelu rozwojowego autorstwa Eriksona nadal nie został wykorzystany przez pedagogikę.

Co więcej, pomimo tego, iż Erik Erikson jest traktowany jako autor klasycznej teorii rozwojowej, implikacje jego teorii dla pedagogiki z trudem przebijają się do jej głównego nurtu, czego przykładem może być nowo wydana seria podręczników dotyczących subdyscyplin

¹¹ L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010.

¹² L. Witkowski: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Impuls, 2015, s. 80–81.

¹³ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie...*, s. 86.

pedagogicznych: teoria E. Eriksona jest w podręczniku do pedagogiki specjalnej jedynie przywołana, zresztą nad wyraz skrótowo, bez wskazania realnego wpływu koncepcji Eriksona na teorię i praktykę tej subdyscypliny¹⁴. Zdaje się, że powodem, dla którego nazwisko Eriksona zaistniało w tym opracowaniu, jest właśnie rozpoznawanie w nim „klasyka”, na którego – jak możemy przeczytać w innej publikacji tej serii – „nie sposób nie wskazać”¹⁵, niezależnie od tego, czy chcemy coś zyskać na jego obecności. Obecność ta jest jednak pozorna, ponieważ bez rewitalizujących dyskurs odniesień szansa na ożywczy kontakt odbiorcy z tą myślą jest znikoma, a być może wręcz udaremniona¹⁶. Mamy tu do czynienia z nieodosobnionym w nauce przypadkiem spływania pól własnych pedagogik (przywołuje ten problem Tadeusz Kotarbiński, gdy pisze o „fuszerowaniu” własnej pracy)¹⁷.

W swojej publikacji Orzelska wypowiada się zdecydowanie przeciwko takim praktykom, wpisując swój głos w dążenie do wypracowania „specjalizacji wyższego rzędu” w celu stworzenia pedagogiki, „która musi umieć żywić się swoimi ogniwami i umieć zwrotnie te ogniwa inspirować”¹⁸. Specjalizacja przebiegająca w tym duchu zamiast zamykać się w swojej ekskluzywności będzie otwierać dla siebie i dla szerszego grona nowe perspektywy badawcze i implikacyjne. Z tej perspektywy książka *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie* może stanowić cenną inspirację dla badań pedagogicznych, jako że wysu-

¹⁴ Mijemy nadzieję, że nigdy nie pogodzimy się z tezą Pierre’a Bourdieu o skazaniu podręczników na bycie ułomnymi pośrednikami kultury. Por. Z. Domański: *O ułomnym pośrednictwie kulturowym. Troska o podręczniki jako wyzwanie akademickie*. W: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*. Red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.

¹⁵ W. Ambrozik: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Kraków: Impuls, 2016, s. 25.

¹⁶ I. Chrzanowska w swoim podręczniku wyjątkowo wybiórczo przywołuje dokonania E. Eriksona, ograniczając się do podania granic wiekowych etapów rozwoju w ciągu życia, co ani nie przyczynia się do ukazania integralności oddziaływań pedagogicznych, ani nie może stanowić impulsu dla wyzyskania jego dorobku poznawczo. Jednak w myśl pomnikowego traktowania klasyka rozwoju tożsamości wzmianka o nim znajduje się w wyróżnionej kolorem ramce, stanowiąc raczej „ozdobnik” rozdziału niż rewitalizujący dyskurs impuls. Por. I. Chrzanowska: *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Impuls, 2015, s. 594.

¹⁷ M. Jaworska-Witkowska: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009, s. 50–51.

¹⁸ Ibidem.

nięte tam propozycje pedagogik rezydualnych są jedynie zarysowane i wręcz dopominają się o rozszerzenie.

Wskazaną przez Julitę Orzelską drogą do rozwijania projektowanej koncepcji jest lokalizacja tzw. miejsc rezydualnych stanowiących punkty warte podjęcia wysiłku badawczego. Warto zaznaczyć, że bazując jedynie na zaproponowanej przez Erika Eriksona koncepcji fazowego rozwoju tożsamości, można wyznaczyć znacznie więcej niż 8 miejsc rezydualnych (tyle głównych pedagogik rezydualnych opracowała Orzelska). Do pedagogik wyodrębnionych na podstawie nazw ich głównych witalności mogą dojść kolejne, wyprowadzone z 16 określeń biegunów składających się na zadania rozwojowe rozłożone w cyklu życia, co daje razem 24 miejsca rezydualne będące potencjalnymi polami dla badań w poprzek dyscyplin¹⁹.

Wpisanie takich kategorii, jak wstyd, rozpacz, stagnacja czy ufnosć, w profil epistemologiczny rozwoju jednostki pozwala uniknąć pułapki jednostronnego podejścia związanego z narzucającym się stereotypowym wartościowaniem pozytywnym bądź negatywnym. Orzelska uczula nas, że nie powinniśmy przechodzić obojętnie wobec jednostronnych odczytań pojawiających się w poradnikach skierowanych do wychowawców, ponieważ chodzi tu o rzecz znacznie poważniejszą niż założenie, że spływają one rozumienie tych kategorii. Dla przykładu, według modelu rozwoju psychospołecznego, wstyd jako składnik dominującego rezydium tożsamości w drugiej fazie cyklu życia występuje zawsze w sprzężeniu z potrzebą autonomii. Zgodnie z tą teorią, oba człony pełnią istotną „funkcję społeczną”, a przerost czy niedobór któregośkolwiek z nich przesądza o zaburzeniach w rozwoju jednostki²⁰. Niezdolność do rozpoznania i uznania dwoistości wstydu uniemożliwia prawidłowy rozwój człowieka w zakresie identyfikacji braku w sobie. Brak kompetencji w zakresie rozpoznania luki we własnej wiedzy, w umiejętnościach lub postawach blokuje odczuwanie potrzeby zapełnienia tego braku w wysiłku przekraczania siebie w swojej teraźniejszej kondycji²¹.

Modelowanie oddziaływań wychowawczych oparte na wskazaniach zawartych w poradnikach wartościujących jednoznacznie wstyd jako negatywną emocję i prowadzących do prób wyeliminowania tego odczucia może blokować i opóźniać rozwój dziecka²². Publikacja Orzelskiej

¹⁹ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie...*, s. 86.

²⁰ L. Witkowski: *Versus...*, s. 80–81.

²¹ L. Witkowski: *Erikson jako „wielki nieobecny” – Versus, czyli o rozumieniu faz w cyklu życia (słowo dopełniające o potencjale modelu)*. „Czasopismo Pedagogiczne. Ciało Tekst Przestrzeń” 2015/2016, nr 1–2, s. 38–39.

²² W. Dryden: *Jak pokonać wstyd*. Przeł. E. Węgrzyn. Łódź: Wydawnictwo JK, 2008.

wyraźnie na to zagrożenie uczuła, odnosząc tę prawidłowość również do innych rezyduów tożsamości ludzkiej. Rozpoznanie przez Orzelską tej przeszkody w projektowaniu jakościowych praktyk pedagogicznych zostało docenione w publikacji Lecha Witkowskiego powstałej po ukazaniu się książki, a skupiającej się na dwoistości strukturalnej faz rozwoju w modelu Erika Eriksona. Lech Witkowski wskazuje na istotność rozważań Orzelskiej w kontekście ukazania groźby „wdrukowania ograniczeń potencjału energii witalnej” wynikających z oddziaływań pedagogicznych niezdolnych do uznania dwoistości kategorii rezydualnych²³.

Propozycja wykorzystania idei rezydualności w projektowaniu oddziaływań pedagogicznych może się okazać przełomowa również z tego względu, że wydaje się możliwe zastosowanie jej wraz z wpisaną w nią koncepcją miejsc rezydualnych do innych modeli rozwojowych funkcjonujących w naukach humanistycznych. Sama autorka zaznacza zresztą, że model Eriksonowski to tylko jedna z możliwości zastosowania idei rezydualności w celu podniesienia jakości oddziaływań pedagogicznych oraz sensownej rozbudowy zaplecza teoretycznego pedagogiki.

Oparcie projektowanej pedagogiki istotnej egzystencjalnie na modelu Eriksona jest niewystarczające, pomimo wyodrębnienia w niej aż 24 kategorii pełniących potencjalnie funkcję ogniskowania wysiłków badawczych i syntetyzujących dokonania w trybie transwersalności. Już na etapie zbierania wartościowych impulsów i wybuchowych tez Orzelska objaśnia, że rezydua można odnaleźć również w innych miejscach humanistyki, a wpisanie rezyduów w model cyklu życia, niekoniecznie ten autorstwa Eriksona, daje dodatkowy, niezwykle istotny wymiar znajdujący przełożenie na projektowane oddziaływania w sferze edukacji i opieki. W drugiej części pracy już w pierwszych „analizach egzystencji” autorka podejmuje decyzję o wykorzystaniu modelu Habermasa-Kohlberga do analiz przełożenia pedagogicznego impulsów płynących z treści dramatów Szekspira. W przyszłych badaniach być może zasadne byłoby włączenie do modeli wyznaczających fazowy rozwój oprócz wspomnianych również postulowanej przez Carol Gilligan koncepcji rozwoju moralności; założenia tej koncepcji można postrzegać nie tyle jako krytykę, ile jako istotne uzupełnienie modelu Kohlberga²⁴.

Julita Orzelska w wielu punktach swoich rozważań nawiązuje do wagi włączenia do głównego nurtu pedagogiki impulsów pochodzą-

²³ L. Witkowski: *Versus...*, s. 80–81.

²⁴ G. Jorgensen: *Kohlberg and Gilligan: Duet or Duel?* „Journal of Moral Education” 2006, no. 2 (35).

cych z psychoanalizy, co wynika z potrzeby traktowania podmiotów oddziaływań wychowawczych i pomocowych w sposób całościowy, włączając w to sferę nieświadomości. Konceptem stanowiącym ramę teoretyczną i wyznaczającym miejsca rezydualne w procesie rozwoju zawierającego etapy przechodzenia na kolejne stopnie świadomości mógłby być proponowany przez Kena Wilbera model poziomów rozwoju świadomości²⁵.

Książka Julity Orzelskiej jako strażnik braku

Na uwagę zasługuje również trop, który w książce jest jedynie zasygnalizowany, a jednak zdaje się wpisany w ogólną postawę autorki wobec wiedzy i działalności badawczej. Otóż Orzelska zauważa, że pedagogika potrzebuje nie tylko uczyć innych, ale przede wszystkim uczyć się od innych i od samej siebie. Koncepcja ta może stanowić wsparcie dla pedagogiki w podejmowanym przez nią wysiłku uczenia się w zakresie bycia prowadzonym przez jakąś ideę; tym, co będzie wyznaczało drogi poznania, może być wówczas szkielet w postaci następujących po sobie faz w biegu życia wraz z wpisanymi w nie dynamizmami i zagrożeniami, niezależnie od tego, jaki model fazowy wybierzemy. Natomiast wsparciem dla wyjścia edukacji (rozumianej jako wyprowadzanie, otwieranie się na nowe) poza sferę komfortu²⁶ może być idea rezydualności, która narzuca perspektywę patrzenia na kategorie istotne egzystencjalnie w poprzek podziałów na dyscypliny i subdyscypliny.

Dokonana w publikacji Orzelskiej odsłona przestrzeni braku pedagogiki nie tylko w polach niezbadanych, ale może przede wszystkim w zakresie łączenia i wyzyskiwania tego, co już mamy do dyspozycji, może być zachętą do konkretnych działań i stanowi nieocenioną wartość tej książki. Poważne podejście chociażby do tezy Paula Tillicha o samorealizacji i autotranscendencji złączonych w dwubiegunowym układzie napięć wymaga widzenia przez pedagogikę obu członów jako równoważnych i „niezbywalnych całości, która swoją jedność i pełnię buduje na nieustannym dwoistym sprzężeniu”²⁷. To z kolei powinno rzutować na całą teleologię oddziaływań pedagogicznych, w tym z kręgu pedagogiki społecznej, a tym samym istotnie wpływać na system edukacji i pomocy społecznej.

²⁵ K. Wilber: *Integralna teoria wszystkiego. Wizja dla biznesu, polityki, nauki i duchowości*. Przeł. C. Urbąński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2006.

²⁶ Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls, 2010, s. 37.

²⁷ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie...*, s. 133.

Podkreślanie przez Orzelską istotności dostrzegania idei dwoistości w kontekście troski o jakość egzystencji ludzkiej łączy się również z wprzęganiem do koncepcji pedagogiki istotnej egzystencjalnie koncepcji już z powodzeniem funkcjonujących w pedagogice. Tak jest w przypadku psychologii humanistycznej Carla Rogersa, którą autorka zderza z modelem logoterapii Viktora E. Frankla, ujawniając ich redukcyjny charakter, ale jednocześnie wskazując na możliwość przezwyciężenia braków obu koncepcji poprzez ich wzajemne sprzężenie. Jednostronność obu tych koncepcji, jak odkrywa Orzelska, sytuuje je na przeciwstawnych biegunach układu napięć między potrzebą i wagą samorealizacji oraz autotranscendencji. To, jak wskazuje autorka, otwiera możliwość zbudowania z dopełniających się nawzajem psychologii humanistycznej i modelu logoterapii opracowanego przez Paula Tillicha systemu opartego na biegunowości struktury bytu ludzkiego.

Przytoczony przykład unaocznia, jak korzystne mogą być dla dyskursu pedagogicznego odważne zestawienia idei mających potencjał do wykorzystania w pedagogice czynione z myślą o wypracowaniu nowej jakości i wynoszące dokonania tych wielkich myślicieli na wyższy poziom. Pozwala to przezwyciężać trudności i służyć pełniejszemu rozwojowi tych koncepcji, których niedoskonałości zauważane były niekiedy przez samych autorów, a wynikały z braku umiejętności dostrzeżenia dwoistości danej kategorii lub braku narzędzi do rozwijania przeciwnego bieguna relacji. Tak było w przypadku i Viktora E. Frankla, i Carla Rogersa, którzy przeczuwali redukcyjny charakter rozwijanych przez siebie podejść, nie potrafili jednak w pełni wyjść poza jednostronność własnych perspektyw. Miejmy jedynie nadzieję, że propozycja przezwyciężenia sprzeczności koncepcji Rogersa i Frankla dokonana przez Orzelską zostanie przez dyskurs pedagogiczny podjęta, a wypracowane na podstawie idei dwoistości połączenie tych dwóch koncepcji znajdzie swoje przełożenie na projektowanie oddziaływań mających na celu wspomaganie rozwoju człowieka. Jeśli się tak nie stanie, wówczas pożytek płynący z tego rewitalizującego oba podejścia zderzenia dokonanego przez autorkę zostanie zmarnowany.

Podobnie rzecz się ma z postulatami brania pod uwagę przez pedagogikę charakterystyki dynamiki rozwoju egzystencjalnego w postaci „inicjacyjnych dynamizmów egzystencjalnych”²⁸, słusznie włączonych przez autorkę do jej koncepcji pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Problem wręcz dopomina się potraktowania go z należytą uwagą przez praktyków, aby było możliwe skorzystanie z potencja-

²⁸ M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Łódź: Wydawnictwo WSEZ, 2010.

łu owych inicjacyjnych dynamizmów egzystencjalnych w zakresie projektowania oddziaływań pedagogicznych mających efekty istotne egzystencjalnie.

W koncepcji, do której odwołuje się Orzelska, podkreśla się, że efekt oddziaływań pedagogicznych nie może być nastawiony na zdolność powtórzenia czy nawet rozumienia treści istotnych egzystencjalnie, ponieważ ich potencjalna wartość rozwojowa może być zrealizowana tylko poprzez uruchomienie procesu przeżycia tych treści, które doprowadzą do przebudzenia, a w konsekwencji przemiany osoby. Kwestią otwartą pozostaje, czy podjęcie po raz kolejny idei istniejącej w pedagogice i dla pedagogiki już blisko dekadę przyczyni się do pełniejszego włączenia do świadomości i praktyki pedagogów wskazań dotyczących warunków niezbędnych do realnego, tj. efektywnego, docierania do odbiorców z treściami dydaktycznymi.

W czytelniku w trakcie lektury może się zrodzić odczucie rozczarowania wraz z pojawiającą się oceną jakości wypełniania przez współczesną pedagogikę postulatów istotności egzystencjalnej w obecnej działalności badawczej i wychowawczej. Autorka uwidacznia braki dyskursu pedagogicznego w zakresie jego kompetencji do holistycznego traktowania człowieka oraz budowania strategii pozwalających na wyposażenie odbiorcy działań pedagogicznych w umiejętność radzenia sobie z trudnościami wpisanymi w jego indywidualny los oraz odnajdywania sensu własnego życia. Orzelska występuje tutaj jako strażnik braku²⁹, ale jednocześnie proponuje ramę, która pozwala podjąć działania zmierzające do zmiany czyniącej możliwym wypełnianie tych postulatów.

W celu uruchomienia potencjału istotności egzystencjalnej pedagogiki Orzelska wymaga przede wszystkim odejścia od powszechnie przyjętego założenia profilującego obecnie nasz system edukacyjny. Chodzi o założenie, zgodnie z którym celem edukacji jest przygotowanie ludzi do życia zawodowego. Wymaga to dostrzeżenia braków w samych ambicjach pedagogiki, zadaniach, jakie sobie sama stawia, oraz – i tu dochodzimy do najbardziej dramatycznej diagnozy – jakości i dojrzałości komunikacji wewnątrz samej pedagogiki. Należy wziąć pod uwagę konieczność nie tylko pracy w zespołach interdyscyplinarnych, ale może przede wszystkim korzystania z wiedzy poprzedników w sposób twórczy, znaczący, definiujący i podnoszący jakość rzeczywistości edukacyjnej. Do tego dochodzi waga otwartości na impulsy rozwojowe znajdujące się poza samą pedagogiką, w szeroko rozumianej humanistyce.

²⁹ L. Witkowski: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls, 2011, s. 692.

To, że Orzelska nie poprzestaje na postulowaniu wagi umiejętności uczenia się pedagogiki od samej siebie i od innych dyscyplin, wyraża się w podejmowanych przez autorkę wysiłkach badawczych. Niewiele daje ona własnych, autorskich teorii, natomiast wykorzystuje umiejętnie, odważnie i inteligentnie to, co już w humanistyce jest; przywołane tutaj tropy z koncepcji Tillicha, Frankla i Rogersa oraz Radlińskiej to tylko niektóre z poruszanych w publikacji. Sposób, w jaki Orzelska wykorzystuje dorobek wielkich myślicieli, badaczy i praktyków dla stworzonego projektu pedagogiki istotnej egzystencjalnie, pokazuje, jak mądrze korzystać z osiągnięć innych w celu wzbogacenia teorii pedagogicznej i tworzenia warunków dla uczynienia oddziaływań i diagnozy bardziej efektywnymi i jakościowymi. W tym względzie Orzelska zdaje się realizować zadanie wyzyskiwania dziedzictwa kultury wyrażone poprzez metaforę stania na ramionach gigantów³⁰.

Książka *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie* jest też przykładem zwrotu ku podstawowej, tradycyjnej, obowiązującej przez stulecia relacji mistrz – uczeń. Autorka wielokrotnie wskazuje na źródło swoich inspiracji naukowych w postaci wymiany żywej myśli ze swoimi mistrzami, przede wszystkim z Lechem Witkowskim. Poprzez dokonane przez siebie rekonstrukcje rozmaitych koncepcji z pedagogiki i spoza niej zwraca uwagę na potrzebę „przyswojenia i przetworzenia”³¹ myśli wartościowej egzystencjalnie i jej ogromnego znaczenia dla podnoszenia jakości oddziaływań edukacyjnych ze względu na wagę uzupełniania, zderzania, doceniania i uruchamiania potencjału zawartego w koncepcjach humanistyki, które można wyzyskać dla pedagogiki.

Bunt i nadzieja we wzajemnym sprzężeniu jako motywujący efekt wybuchowej lektury

Publikacja Orzelskiej budzi sprzeczne uczucia, które we wzajemnym sprzężeniu dają pełny obraz wagi jej pracy. W trakcie czytania zaczyna się pojawiać pewien niedosyt, być może sprzeciw wobec faktu, że mamy dostęp jedynie do projektu, wstępnie zarysowanego szkicu wizji

³⁰ W odniesieniu do refleksji nad jakościowym podejściem do dzieł autorytetów z danej dziedziny z ustrzeżeniem się pułapek uniemożliwiających pozyskanie cennych impulsów rozwojowych zawartych w często kanonicznych tekstach zamykanych dla nowych analiz, ograniczonych przez gorset tradycyjnych odczytań, czy też zredukowanych do pomnikowych figur realnie nic niewnoszących do rzeczywistości por. L. Witkowski: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji...*

³¹ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie...*, s. 204.

pedagogiki istotnej egzystencjalnie, której kierunki badań będą wyznaczane przez składniki rezydualne ludzkiej tożsamości. Pomimo tego, że troska o „jakość życia ludzkiego widzianego oczami samej jednostki w kontekście jej szczęścia, spełnienia czy sensu egzystencjalnego”³² bardzo zbliża te rozważania teoretyczne do samego wychowanka, wyznaczona przez autorkę droga do realizacji celów podnoszenia jakości życia poszczególnych jednostek w myśl pedagogiki istotnej egzystencjalnie jest tak długa, że modelowi proponowanej pedagogiki obecnie daleko do możliwości realnego wpływania na pomyślność osób doświadczonych trudnościami losu. Chciałoby się widzieć chociaż zarys gotowych programów przekładających założenia i cele na konkretne zadania dla praktyki edukacyjnej kierowane opracowaną koncepcją. Pedagogika dążąca do nakierowania na istotność egzystencjalną nie może zamknąć się w teoretycznych rozważaniach, być jedynie kolejną „ciekawą propozycją”.

Nie można jednak stracić z oczu faktu, że projekt ten ma pełnić inną rolę niż podawanie gotowych scenariuszy zajęć na poziomie praktyki pedagogicznej. Te mogą powstać dopiero po wypracowaniu jakościowej, integralnej wiedzy w ramach zespołowej pracy przebiegającej na polu wyodrębnionych pedagogik rezydualnych. Jest to projekt złożony strukturalnie, którego konstrukcja podporządkowana jest z jednej strony potrzebie wpisania oddziaływań pedagogicznych w dwoistości, na przykład w dwubiegunową relację samorealizacji i autotranscendencji, a z drugiej strony potrzebie organizowania ich, mając na uwadze ideę rezyduów przejawiających dynamizm swoich oddziaływań wraz z następującymi po sobie fazami rozwojowymi.

Aby rzeczywiście, realnie wypełnić zadania wynikające z troski o los człowieka polegające na wykształceniu w odbiorcach oddziaływań edukacyjnych umiejętności podnoszenia jakości własnej egzystencji, nie wystarczy stworzyć ścieżki terapeutycznej czy psychoedukacyjnej nakierowanej na wykształcenie kompetencji do radzenia sobie z trudnościami życiowymi i rewitalizacji energii duchowej. Jest to propozycja zupełnie innego kalibru. Z tego względu pedagogika istotna egzystencjalnie istnieje obecnie, jak sama autorka deklaruje, jako „jedynie otwarcie przestrzeni rozważań pedagogicznych o charakterze programu zarówno badań bezpośrednio dotyczących oddziaływań wychowawczych i problematyki rozwoju, jak i wymagających uwzględnienia ogromnej przestrzeni wartościowych odniesień”³³.

Droga między projektem pedagogiki istotnej egzystencjalnie w obecnej fazie rozwoju a oddziaływaniem tego projektu na los konkretnych

³² Ibidem, s. 203.

³³ Ibidem, s. 204.

jednostek nie musi być postrzegana jako nie do pokonania, ponieważ autorka podaje wiele przykładów wypracowanych już koncepcji, które mają charakter rezydualny w większym lub mniejszym stopniu i wypełniają postulat istotności egzystencjalnej, a zaprojektowane oddziaływania wychowawcze zrealizowane na ich założeniach mogą wpłynąć na wzrost konstruktywnych dyspozycji u jednostek uwikłanych w trudności i dramaty życia. Mamy już zaczątki pedagogik rezydualnych, nawet jeśli one same siebie tak nie określają, a najlepiej rozwiniętą zdaje się obecnie pedagogika nadziei³⁴, czerpiąca po części z psychologii nadziei³⁵. Są też takie pedagogiki, które zdają się wołać o uzupełnienia wymagające zauważenia i należytego opracowania ich dwoistego charakteru, złożoności oraz dynamizmu w cyklu życia, jak pedagogika twórczości³⁶.

Dystans między stopniem realizacji programowego obrazu pedagogiki istotnej egzystencjalnie a pedagogiką w jej obecnym stanie poprzez wzbudzanie uczucia buntu wobec niezadowolającej rzeczywistości może być niezwykle motywujący dla badaczy i praktyków edukacji. Motywujących impulsów dostarcza bowiem skonstruowane przez Orzelską pole do konkretnych działań, które mogą być podjęte zarówno przez praktyków, jak i przez teoretyków edukacji. W przedstawionej w książce propozycji pedagogika istotna egzystencjalnie będzie realizowana pod postacią pedagogik rezydualnych czerpiących impulsy do własnego rozwoju z dokonań sytuujących się w poprzek humanistyki oraz dających obraz powiązań między sobą, mając na względzie ich dominację w poszczególnych fazach cyklu życia.

Publikacja budzi nadzieję na rozwój pedagogiki, która będzie potrafiła pełniej diagnozować braki i zagrożenia rozwojowe oraz opracowywać strategie przewyższania ograniczeń środowiskowych przy

³⁴ Rezydualna kategoria nadziei doczekała się zainteresowania pedagogów, którego owocem były m.in. publikacje Anny M u r a w s k i e j pod tytułem *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka* (Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2008) oraz Tadeusza F r ą c k o w i a k a pod tytułem *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne* (Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2007).

³⁵ R. Z a v a l l o n i: *Psychologia nadziei. Aby poczuć się zrealizowanym*. Przeł. M. R a d o m s k a. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ, 1999.

³⁶ Odnośnie do krytyki niewystarczającego uwzględnienia złożoności fazowego modelu rozwoju tożsamości E. Eriksona w pedagogice twórczości por. L. W i t k o w s k i: *Versus...*, s. 129. W innej publikacji Witkowski wskazuje na niewykorzystany dotąd w pedagogice twórczości potencjał myśli Charlotte Bühler w zakresie „rozpoznawania dwoistości warunkującej postawę twórczą” bazującą na napięciu między czynnością a wytworem. L. W i t k o w s k i: *Niewidzialne środowisko...*, s. 630–631.

nacisku na wyposażanie samej jednostki w sposoby radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Nadzieja ta wiąże się jednak z decyzją podjęcia postawionego przed nami zadania reorganizacji prowadzenia badań, szczególnie w odniesieniu do obowiązujących obecnie subdyscyplin w małym stopniu biorących pod uwagę dynamikę cyklu życia człowieka wraz z dominacją pojedynczych ogniw budujących ludzką tożsamość w poszczególnych fazach, jak również planowania systemu oddziaływań wychowawczych i pomocowych.

Zakończenie z nadzieją na nośność idei rezydualności

Publikacja autorstwa Julity Orzelskiej jest przemyślaną i innowacyjną propozycją rewolucji w edukacji. Otwiera dyskusję wokół problemu tworzenia pedagogiki istotnej egzystencjalnie, a nie tę dyskusję zamyka, a ładunek i ciężar gatunkowy propozycji zasługuje na uznanie. Wypełnienie zadań wpisanych w pedagogikę istotną egzystencjalnie wraz z potrzebą rewitalizacji energii życiowej wymaga radykalnych zmian w systemie edukacyjnym i polityce społecznej, a także przeobrażenia świadomości pedagogów w zakresie subdyscyplin pedagogiki.

Miejmy nadzieję, że książka Julity Orzelskiej będzie oddziaływała na tyle silnie, że skłoni szerokie grono osób mających wpływ na kształt i treść zaplecza teoretycznego oraz praktyki związanej z opieką i wychowaniem do spojrzenia na swoje własne założenia i działania z perspektywy idei rezydualności, witalności i wpisania poszczególnych kategorii rezydualnych w bieg życia ludzkiego. Zyskanie takiego oglądu, jeśli będzie przeżyciem o charakterze inicjacyjnym, powinno istotnie wpłynąć na świadomość człowieka w tym zakresie, diagnozę rzeczywistości z perspektywy tego, co jeszcze do zrobienia, a tym samym jakość i zasięg kolejnych podejmowanych działań.

Bibliografia

- Ambrozik W.: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Kraków: Impuls, 2016.
- Chrzanowska I.: *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Impuls, 2015.
- Domżał Z.: *O ułomnym pośrednictwie kulturowym. Troska o podręczniki jako wyzwanie akademickie*. W: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*. Red. M. Jaworska-

- Witkowska, L. Witkowski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.
- Dryden W.: *Jak pokonać wstyd*. Przeł. E. Węgrzyn. Łódź: Wydawnictwo JK, 2008.
- Frąckowiak T.: *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2007.
- Jaworska-Witkowska M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L.: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Łódź: Wydawnictwo WSEZ, 2010.
- Jorgensen G.: Kohlberg and Gilligan: Duet or Duel? „Journal of Moral Education” 2006, no. 2 (35).
- Marynowicz-Hetka E.: *Orientowanie działania – rama konceptualna pojmowania kultury praktyki*. W: *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*. Red. E. Marynowicz-Hetka, L. Filon, D. Wolska-Prylińska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014.
- Melosik Z., Szkudlarek T.: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migitanie znaczeń*. Kraków: Impuls, 2010.
- Murawska A.: *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2008.
- Orzelska J.: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.
- Wilber K.: *Integralna teoria wszystkiego. Wizja dla biznesu, polityki, nauki i duchowości*. Przeł. C. Urbąński. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 2006.
- Witkowski L.: Erikson jako „wielki nieobecny” – Versus, czyli o rozumieniu faz w cyklu życia (słowo dopełniające o potencjale modelu). „Czasopismo Pedagogiczne. Ciało Tekst Przestrzeń” 2015/2016, nr 1-2.
- Witkowski L.: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls, 2011.
- Witkowski L.: *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Impuls, 2014.
- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010.

- Witkowski L.: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Impuls, 2015.
- Zavalloni R.: *Psychologia nadziei. Aby poczuć się zrealizowanym*. Przeł. M. Radomska. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ, 1999.
- Żukiewicz A.: *Transwersalizm z perspektywy pedagogiki społecznej. Integracja wiedzy wywodzonej z dorobku nauk społecznych i humanistycznych dla praktyki działania społecznego*. „Rocznik Lubuski” 2012, nr 2 (38).

Joanna Szefer

**Revolt Against the Absence and Hope for Revolution
The Idea of Residuality in Designing a New Developmental Quality
of Specialization in the Existentially Important Pedagogy
(Around a Book by Julita Orzelska
W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie)**

Summary: This paper examines a book by Julita Orzelska entitled *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie* (Kraków: Impuls, 2014), which can be seen as an opening for the project of a pedagogy based on residuality of identity. Julita Orzelska, who looks at the educational reality from the position of the guardian of absence, proposes a reconstruction of pedagogy in order to fulfill the postulate of existential significance and integrity of pedagogy. The value of the book is based on the idea of residuality which significantly reprogrammes pedagogy towards transversality. The author of the publication presents the assumptions and the paths of development of the project which aims at creating residual pedagogies embedded in the course of human life. This project involves research in the mode of deepened specialization across disciplinary divisions.

Key words: existentially important pedagogy, residual pedagogy, integral pedagogy, residuum of identity, transversality of pedagogy, revitalisation, structural duality, course of human life, guardian of absence, psychodynamic model by E. Erikson

Joanna Szefer

**Der Widerstand gegen den Mangel
und die Hoffnung auf eine Revolution
Die Idee der residualen Gestaltung von der neuen Fachrichtung
in der existenziell relevanten Pädagogik
(über das Buch *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie*
von Julita Orzelska)**

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie ist der Publikation von Julita Orzelska *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości* (dt.: *Zur existenziell relevanten Pädagogik. Das Leben und dessen Schwierigkeiten mit geistiger Tatkraft als pädagogische Herausforderung von Identitätsresiduen*) (Kraków: Impuls, 2014) gewidmet, das das Projekt von der auf Identitätsresiduen beruhenden Pädagogik initiiert. Als eine Mangelbewachende schlägt Julita Orzelska vor, die Pädagogik so umzubauen, damit diese existenziell relevant und integral wird. Das Buch fußt auf die Idee von Residuen, laut der die Pädagogik aufs Transversale umprogrammiert werden sollte. In ihrer Studie präsentiert die Verfasserin Voraussetzungen und Entwicklungsrichtungen des Projekts von der im menschlichen Lebenslauf angesiedelten, residualen Pädagogik. Die Realisation des Projekts setzt die Durchführung von intensiven Forschungen quer durch die Disziplinen voraus.

Schlüsselwörter: existenziell relevante Pädagogik, Revitalisierung, strukturelle Zwiespältigkeit, Lebenslauf, Mangelbewachende, Erik H. Eriksons psychodynamisches Modell