



JAN ZDUNIK

 <https://orcid.org/0000-0003-2438-2405>

Uniwersytet Warszawski

Przez macierzyństwo ku dojrzałości Kilka teorii psychoanalitycznych w kontekście metodyki polonistycznej

Through the Maternal Function Towards Maturity: Several Psychoanalytic Theories in the Context of Polish Language and Literature Teaching Methodology

Abstract: The article draws upon the psychoanalytic theories of Melanie Klein and Wilfred Ruprecht Bion – specifically the two developmental positions: the paranoid-schizoid and the depressive position, as well as the concept of projective identification. These theoretical perspectives are examined within the context of Polish language and literature pedagogy and approaches to literary interpretation. Bion's insights into basic assumptions and the modes of group functioning enable the author to reflect on classroom teaching methods.

Keywords: psychoanalysis, Polish language and literature education, literature pedagogy, psychotherapy, group therapy

Abstrakt: Autor artykułu odwołuje się do teorii psychoanalitycznej Melanie Klein i Wilfreda Ruprechta Biona – do dwóch pozycji rozwojowych: schizoidalno-paranoidalnej oraz depresyjnej, oraz koncepcji identyfikacji projekcyjnej. Rozważania o myśli psychoanalitycznej wpisuje w kontekst metodyki polonistycznej i sposobu omawiania literatury. Odkrycia Biona dotyczące podstawowych założeń i sposobów funkcjonowania grupowego pozwalają autorowi na refleksję o metodach pracy w klasie szkolnej.

Słowa kluczowe: psychoanaliza, edukacja polonistyczna, dydaktyka literatury, psychoterapia, terapia grupowa

I

Pozwolę sobie zaprosić czytelnika tego tekstu do intelektualnego ćwiczenia. Spróbujmy wyobrazić sobie szkołę (albo przypomnijmy sobie, w jaki sposób szkoła nam się śniła). Z pewnością przychodzą nam do głowy charakterystyczne przedmioty: ławki, tablica, nierzadko katedra lub stół nauczyciela w centralnym miejscu. Wydaje się, że fantazje takie mogłyby mieć zbliżone kształty – większość odbiorców tego tekstu, jak i jego autor, szkołę pamięta podobnie. To nieco zadziwiające, zważywszy że wśród nas są zapewne osoby z kilku pokoleń.

I jeszcze osobista anegdota. Kilka lat temu odnalazłem w swoim rodzinnym domu przedwojenne „bryki” do języka polskiego – prawdopodobnie należące kiedyś do moich dziadków. Autor tych opracowań zaproponował uczniom przykładowe tematy wypracowań – dotyczyły chyba *Potopu* Sienkiewicza. Z pewnym skonsternowaniem zdałem sobie wtedy sprawę, że po prawie stu latach podobne zagadnienia mogliby otrzymać na maturze moi ówcześni uczniowie...

O czym świadczą te dwa osobliwe przykłady? Wydaje się, że przede wszystkim o sile oraz niezmienności instytucji. Jak widać, system klasowo-lekcyjny (bo opisany przed chwilą obraz szkoły jest niewątpliwie trwały) ma się dobrze – i nie widać chyba wielkich szans na zmianę zastanej sytuacji (Śliwierski, Paluch, 2021: 35–88). To też być może dobry punkt wyjścia refleksji o trwałości pewnych struktur instytucjonalnych i umysłowych.

Chodzi w tym momencie o zmiany większe niż kolejne reformy podstaw programowych. Te ostatnie w przypadku interesującego nas języka polskiego to najczęściej kolejne korekty obowiązkowej listy lektur (słynne już „wyrzucanie Gombrowicza”). Słusznie w tym kontekście zauważa Krzysztof Biedrzycki, prezentujący swoją koncepcję podstawy programowej języka polskiego: „najpierw trzeba ustalić, czego, po co i jak uczyć, lektury to kwestia ważna, ale wtórna” (Biedrzycki, 2020: 250). Zresztą propozycja krakowskiego badacza ma w sobie pewien buntowniczy potencjał – wyrażający się choćby poprzez interdyscyplinarne ujęcie kształcenia czy wyeksponowanie roli odpowiedniego podejścia nauczyciela do ucznia. Jak jednak podkreślono w przywoływanym artykule, celem proponowanej podstawy nie jest zmienianie całego systemu szkolnego. W swoim krótkim szkicu chciałbym się z tym nie zgodzić i pokazać, że zmiana tego systemu to według mnie konieczność.

Nie chodzi oczywiście o radykalne przeformułowanie systemu szkolnictwa – pojawiające się w przestrzeni publicznej idee (między innymi autorstwa Mikołaja Marceli) wprowadzenia powszechnej edukacji liberalnej, demokratycznej i opartej na wspólnotowym myśleniu wydają się nieco utopijne (a może nawet populistyczne)

(zob. Marcela, 2021). Natomiast można pomyśleć o pewnych krokach ku „odszkolnieniu” systemu, o czym też wspomina przywołany publicysta.

Wydaje się, że to odszkolnienie powinno mieć charakter niekoniecznie instytucjonalny, a raczej: relacyjny, to znaczy opierać się na refleksji wokół sposobów kształtowania więzi między nauczycielem a uczniami. W niniejszym szkicu taką propozycję chciałbym przedstawić.

Mój pomysł na zmianę systemu będzie bazował przede wszystkim na teoriach psychoanalitycznych, skupionych wokół teorii relacji z obiektem. Ich autorzy (co przedstawię dokładnie w artykule) zwracali szczególną uwagę na tworzenie bliskiej więzi – od wczesnodziecięcych wzorców po ich dorosłe oraz grupowe przekształcenia. Moim celem jest, jak przed momentem wskazałem, refleksja nad kształtowaniem się psychicznych interakcji między pedagogiem a wychowankami. Chciałbym się też zastanowić nad konsekwencjami omawianej myśli psychoanalitycznej dla metodyki polonistycznej (szczególnie interpretacji literatury), a wreszcie wskazać na konkretne, lekcyjne rozwiązania inspirowane tymi rozważaniami.

Wiele będzie w tym szkicu autobiograficznych wątków, chociaż nie jest to typowa cecha pisarstwa naukowego. Wtręty te służą przede wszystkim egzemplifikacji omawianych tez poprzez wpisanie ich w moje osobiste nauczycielskie doświadczenie. Co jednak chyba istotniejsze, trzeba pamiętać, że narracyjne opracowywanie przeżyć (innych osób, najczęściej pacjentów, i swoich) jest fundamentalną właściwością psychoanalizy (Sobolewska, 2024: 8). A chciałabym, by tekst niniejszy był psychoanalityczny w treści, formie i – mam nadzieję – w pełnym głębokiej refleksji odbiorze.

II

Kolejną część tego szkicu pozwolę sobie rozpocząć od następnego myślowego eksperymentu. Nasze pierwsze doświadczenia lekturowe są zapewne nieodmiennie związane z odczuciem bliskości – najczęściej zapewne z rodzicami, którzy czytali nam pierwsze książki wieczorami, gdy jako małe dzieci szykowaliśmy się do snu. Wagę tych lekturowych inicjacji potwierdzają opowieści seniorów, którzy zwracają uwagę na dobre wspomnienie wspólnego czytania z rodzicami i ich rolę w rozwoju kompetencji czytelniczych (Aleksandrowicz, 2015, 2016). Rodzic staje się w takiej sytuacji specyficznym przewodnikiem po fikcyjnym świecie, umożliwia bezpieczne poznawanie równoległych światów (Baluch, 2003: 14–17; Ługowska, 2016). Oczywiście, ważna jest także w tym kontekście kwestia nabywania umiejętności czytania

czy rozumienia tekstu, która rozwija się poprzez wspólną lekturę (Madeja-Bień, 2016; Vasylenko, 2017; Marzec-Jóźwicka, 2018). Równie duże znaczenie ma jednak rzeczywistość bliskiego spotkania dwóch kochających się osób, które wspólnie zanurzają się w intymnym spotkaniu z sobą oraz z Innym w tekście. Być może właśnie w takiej aktywności można poszukiwać źródeł „przyjemności tekstu”, o której pisał tak przekonująco Roland Barthes, a którą w aspekcie edukacyjnym rozważała Krystyna Koziołek (2017: 145–146).

Jakże daleka od tej perspektywy wydaje się rzeczywistość szkolna, w której lektura ma charakter instytucjonalny, a nie intymny, wpisana jest w egzaminacyjne wymagania, podstawy programowe, ograniczenia wynikające z pośpiechu... Nauczyciel staje się narzędziem opresyjnego systemu kształcenia, czytanie jest kojarzone z przymusem i ze sprawdzaniem wiedzy, a interpretacja – z próbą zrozumienia klucza zewnętrznego sprawdzianu. Coraz gorsze statystyki czytelnictwa każą nam przyznać, że szkoła – a szczególnie edukacja polonistyczna – ponosi klęskę. To, co często w dziecięcych i młodzieńczych latach było pożądanym przez dziecko działaniem (wspólna lektura z rodzicem), w szkole staje się przymusem, a w dorosłości – praktycznie zanika.

Jak można zahamować ten groźny proces? Odpowiedź moja może wydać się nieco niejasna, ale mam nadzieję, że dzięki snutym rozważaniom zostanie zrozumiana. Uważam bowiem, że nauczyciel polonista w jakiś sposób powinien stać się klasową matką.

„Matkę” rozumiem tutaj w kategoriach psychoanalitycznych, czyli jako podstawowy obiekt w świecie dziecka, dający mu poczucie bezpieczeństwa i wewnętrznej stabilności. Teorię tę, opierającą się na myśli, że w świadomości i nieświadomości nawiązujemy przede wszystkim relacje właśnie z wewnętrznymi reprezentacjami najbliższych, rozwinęli psychoanalitycy związani ze szkołą relacji z obiektem: Melanie Klein, Wilfred Ruprecht Bion i Donald Woods Winnicott. Swoją refleksję chciałbym oprzeć głównie na odkryciach pierwszej z wymienionych osób.

Melanie Klein (1882–1960) twórczo rozwinęła myśl Zygmunta Freuda o namysł nad rozwojem psychiki dziecka w okresie preedypalnym, czyli niemowlęctwie. Brytyjska psychoanalityczka w kontekście psychorozwoju jednostki wyróżniła dwie fazy, które nazwała „pozycjami”; jedna z nich to pozycja schizoidalno-paranoidalna, druga zaś – depresyjna. Nadmienić trzeba, że mimo niepokojących nazw stany te nie są tożsame z kliniczną depresją czy schizofrenią. Nie dotyczy ich również, charakterystyczne dla tradycyjnie rozumianych etapów rozwojowych, następstwo chronologiczne. Oznacza to, że do różnych pozycji, czyli sposobów przeżywania świata wewnętrznego i zewnętrznego, wracać można w ciągu całego życia.

Klein, w pewnej opozycji do wiedeńskiego prekursora psychoanalizy, podkreślała rolę pierwotnych, bardzo wczesnych fantazji w psychice dziecka, które reprezentują

najwcześniejsze formy popędów oraz pełnią funkcję mechanizmów obronnych. Dlaczego kreowane są te fantazje?

Dziecko, które przychodzi na świat, dostaje się do niepewnej oraz niestącej rzeczywistości, kontrolowanej przed dwa popędy: popęd libidinalny oraz popęd śmierci. Próba okiełznania tych sprzeczności jest nieraz bardzo trudna nawet dla dojrzałych jednostek, co dopiero dla niemowlęcia. W próbach poradzenia sobie z popędami używa się prymitywnych mechanizmów obronnych: rozszczepienia, identyfikacji oraz projekcji.

Groźne, negatywne części ego zostają wyprojektowane w „złą pierś” – negatywną część obiektu rodzicielskiego, czyli matki. Jednocześnie dziecko jest przerażone tym obiektem i przeżywa permanentny lęk prześladowczy przed obcymi (a tak naprawdę swoimi) agresywnymi popędami. Libidinalne popędy (miłość, opieka, troska) również zostają poddane projekcji, ale w „dobrą pierś”, czyli pozytywnie przeżywany psychiczny kawałek rodzica. Niemowlę pragnie oczywiście się z nim zidentyfikować, zintegrować (działa tu mechanizm identyfikacji). Dochodzi zatem do rozszczepienia – czyli „podzielenia” rzeczywistości psychicznej na dwa skrajne przeżycia. Ten upraszczający sposób rozumienia emocjonalnego świata, zwany właśnie pozycją schizoidalno-paranoidalną, pozwala dziecku jakkolwiek poradzić sobie z trudem wejścia w życie po opuszczeniu bezpiecznego łona matki (podaję za: Segal, 2006: 40–55).

Mechanizmy dewaluacyjne i idealizacyjne odnieść można także do relacji, które nauczyciel buduje ze swoimi uczniami. Można mieć poczucie, że szczególnie na początku pracy z młodzieżą młody pedagog bardzo stara się zainteresować uczniów, stosuje nowatorskie metody nauczania, jest niezwykle zaangażowany. Moment ten bywa nazywany „etapem wyobrażeń” i oparty w dużej mierze na fantazjach o idealnej szkole, niezawodzącym nauczycielu i zawsze zainteresowanych uczniach (Buchcic, Żeber-Dzikowska, 2014). Jednocześnie ten wchodzący do rady pedagogicznej nauczyciel często nie otrzymuje wsparcia od starszych kolegów, którzy nie doceniają go, traktują z belferską wyższością czy przeżywają jako potencjalną konkurencję (Oelszlaeger-Kosturek, 2014; Zielińska, 2020). Można zatem chyba uznać, że początkujący pedagog znajduje się w edukacyjnej „pozycji schizoparanoidalnej” – to znaczy pragnie widzieć w swoich uczniach tylko pozytywne emocje i pragnienia, wszystko, co złe, umieszcza zaś „poza” – projektuje i określa w ramach trudności instytucjonalnych czy systemowych. Sam chce być tylko „dobrą pierśią”, zawsze zaspokajającą rozmaite psychiczne pragnienia swoich dzieci-uczników.

Warto zastanowić się, czy ta sytuacja faktycznie wymaga zmiany. Można przecież uznać, że pedagog – jeśli ma takie możliwości – powinien zaspokajać te psychiczne potrzeby swoich uczniów, które nie są realizowane w ich domach rodzinnych, na przykład ze względu na kłopoty rodzinne, choćby rozwód rodziców, czy problemy

ekonomiczne. W takim wypadku rodzicom trudno okazywać zrozumienie, empatię, poświęcać czas... Gdy rodzice nie są w stanie zapewnić swoim dzieciom adekwatnej opieki psychicznej, te mogłyby to wszystko otrzymywać od swojego pedagoga. Teoretycznie taki pedagog powinien być obiektem emocjonalnego pożądania. Nie ulega jednak wątpliwości, że nie ma idealnych relacji ani w sytuacji szkolnej, ani we wszystkich pozostałych – przyjacielskich, romantycznych, rodzicielskich. A środowisko szkolne nie powinno podtrzymywać dziecięcych nieadekwatnych przekonań i niemożliwych do spełnienia oczekiwań o zawsze dostępnym psychicznym obiekcie. Przecież frustracja – jak zaznaczał inny ważny psychoanalityk, Donald Woods Winnicott (2018: 42–64), bywa bardzo rozwojowa, bo wymaga od dziecka usamodzielnienia się, podjęcia własnego działania. Wszakże gdyby matka ciągle karmiła dziecko piersią, to nigdy nie nauczyłoby się ono jeść samodzielnie... Pedagog poprawiający wszelkie błędy dziecka i rozwiązujący jego wszystkie problemy hamuje tak naprawdę dojrzewanie swoich podopiecznych. To nieco paradoksalne, że zbytnie zaangażowanie nauczyciela może być równie szkodliwe jak permanentne lekceważenie przez niego obowiązków.

W ciągu fazy schizoidalno-paranoidalnej pojawia się często mechanizm obronny, znany jako identyfikacja projekcyjna. Jest to, jak trzeba podkreślić, jeden z najbardziej skomplikowanych oraz trudnych do zdefiniowania terminów psychoanalitycznych. Mechanizm ten stanowi bowiem połączenie dwóch różnych strategii: projekcji oraz identyfikacji. W jego ramach jednostka rzutuje swoje nieakceptowane części na inną osobę, a ta utożsamia się z nimi i zaczyna zachowywać się i przeżywać zgodnie z intencjami nadawcy projekcji (Groth, 2021). Zdarza się, że projektowane są także pozytywne aspekty *self* – po to, aby silniejsza osoba się nimi zaopiekowała, ochroniła je bądź spełniała oczekiwania nadawcy projekcji (Roth, 2020a). Zatem identyfikacja projekcyjna ma tak naprawdę dwa cele: jednym z nich jest „wyrzucenie” z siebie niechcianych części, drugim zaś kontrolowanie drugiej osoby – spowodowanie, że będzie ona zachowywać się zgodnie z pewnymi oczekiwaniami. Jak taką interpsychiczną sytuację odnieść do kontekstu szkolnego? Proces ten wnikliwie relacjonuje Todd Williams, który wpisuje sytuację szkolną w interesujące nas kategorie psychoanalizy. Gdy uczniowie oddają nauczycielowi swój niepokój, lęk, nawet wrogość czy niezadowolenie – pedagog zaczyna sam odczuwać niechęć wobec swoich wychowanków. Ale też odwrotnie: przekazywane przez młodzież zainteresowanie, fascynacja czy pozytywne nastawienie do omawianych zagadnień sprawić mogą, że nauczyciel zafascynowany i poruszony atmosferą lekcji zacznie samodzielnie, bez udziału uczniów, pracować na zajęciach. I jedna, i druga sytuacja, jak wskazuje badacz, tak naprawdę prowadzi do zahamowania procesu edukacyjnego (Williams, 2012: 40–42).

Jak widać, świadomość interpersonalnych procesów psychicznych, które mają miejsce w klasie szkolnej, pozwala unikać edukacyjnych trudności. Wiedza

analityczna ma wszakże charakter nie tyle kliniczny, ile raczej uniwersalny i opisuje to, co dzieje się nie tylko w gabinecie psychoterapeuty, lecz także między ludźmi w ogóle – choćby nieustanne używanie mechanizmów obronnych, i trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie jednostki, która bez żadnej wewnętrznej „osłony” odbiera różne wrażenia zmysłowe. Dlatego psychoanalityczne instrumentarium pojęciowe użyteczne jest również w kontekście edukacyjnym. W takim ujęciu – i po uwzględnieniu opisanych przez Williamsa zagrożeń – celem pedagoga powinno być działanie, które pozwoli uniknąć „projekcyjnej blokady” w trakcie zajęć.

Po raz kolejny powtórzyć można już postawione tutaj pytanie: co wynika z tych uwag dla codziennej szkolnej praktyki? Warto potraktować klasową identyfikację projekcyjną w nowoczesny w psychoanalizie sposób – to znaczy nie jako mechanizm obronny, który trzeba przezwyciężyć czy pokonać, a raczej jako specyficzny sposób komunikacji, nawet jeśli przekazywana jest w ten sposób odmowa działania (Gabbard, 2011: 115–135). Zdarza się, że uczniowie permanentnie unikają pracy – nie odpowiadają na pytania nauczyciela, nie czytają tekstów, podczas lekcji są niezaangażowani, dewaluują starania nauczyciela i jego samego (ang. *rejection*; Williams, 2012: 47–53). Nierzadko trudno jest opanować się i wytrzymać taką projekcję oraz manifestację negatywnych uczuć wobec przedmiotu, którego uczymy i który z pewnością uważamy za ważny. Łatwo wtedy zareagować złością albo – co gorsza – wziąć odwet. Jak jednak wcześniej zaznaczyłem, uczniowie w ten sposób „oddają” pedagogowi nie tylko wrogość, lecz także niepokój czy lęk. Przepelniony frustracją rewanż nauczyciela z pewnością nie da uczniom poczucia, że ich emocje zostały zrozumiane i zaopiekowane. Zadaniem nauczyciela jest nie tyle impulsywne działanie, ile refleksja nad tym, co w sytuacji lekcyjnej wywołuje tak negatywne reakcje uczniów. Hipotez można postawić kilka. Po pierwsze, literatura, także ta omawiana na lekcjach polskiego, dotyka osobistych doświadczeń, często bardzo trudnych i intymnych. To, co widoczne jest jako wrogość, może być tak naprawdę sposobem na radzenie sobie z konfrontowaniem się z potencjalnie niełatwymi uczuciami, które mogą pojawić się, gdy omawiany na lekcji tekst dotyczyć będzie bliskiej uczniom tematyki. Co więcej, nie można zaprzeczyć, że interpretowanie literatury rodzi frustrację, gdyż skłania do przeżywania niewiedzy, niezrozumienia czy poznawczej niepewności. Uczniowski bunt może być sposobem na uniknięcie tych nieprzyjemnych, choć koniecznych w nauczaniu uczuć (Williams, 2012: 47–53).

Oczywiście na przeciwnym biegunie zachowań znajduje się druga obronna metoda – załagodzenie (ang. *placation*). Określić tak można sytuację, w której uczniowie zgadzają się z nauczycielem, dzielą jego interpretacyjne pomysły i przyjmują bez większego wahania przekazywaną na lekcjach wiedzę. Również ta technika – podobnie jak zaprezentowana przed chwilą strategia odrzucania – umożliwia konfrontowanie się z osobistymi emocjami związanymi z omawianą

literaturą i pozwala uniknąć koniecznej czytelniczej oraz interpretacyjnej frustracji, która rodzi się przecież także wskutek dyskusji czy różnicy zdań. W takim wypadku „aktywność” uczniów ma wyłącznie bierny charakter, gdyż ogranicza się do pasywnego odbioru narracji nauczyciela – a to z pewnością nie powoduje rozwoju uczniów (Williams, 2012: 47–53).

Obie te skrajności mają charakter rozszczepieniowy – tak charakterystyczny dla opisanego już w tym tekście pozycji schizoidalno-paranoidalnej. Ani zdecydowany bunt, ani całkowita uległość nie wspiera poznawania literatury. W sytuacji lekcyjnej zadaniem nauczyciela jest pomieszczanie uczniowskich uczuć – co brytyjski psychoanalityk Wilfred Ruprecht Bion określa mianem matczynego przetwarzania takich wrażeń psychicznych, które niemożliwe są do przyjęcia przez dziecko (Bion, 2011: 62–73). Pedagog za mechanizmami obronnymi winien zatem zobaczyć niepokój, lęk, strach przed oceną czy trudność w akceptowaniu frustracji. Nie chodzi jednak o to, aby te uczucia neutralizować, a raczej by nauczyć się je wytrzymywać i opracowywać. W każdej relacji – nawet tej satysfakcjonującej – nieuniknione są zawód, uczucie niezaspokojenia, wzajemne zranienia. Wiadomo, że także w dobrych związkach międzyludzkich tkwi potencjał naprawczy – mimo zadawanego i odczuwanego cierpienia można w nich trwać, wybaczać, przemieniać. W tych kilku słowach opisana została pozycja depresyjna – bardziej „dorosły” sposób funkcjonowania, pozwalający na rozumienie i wytrzymywanie ambiwalencji. Człowiek wchodzi w tę pozycję po pozytywnym wyjściu z pozycji schizoparanoidalnej, bo dopiero wtedy jest w stanie zaakceptować ambiwalencję emocjonalną oraz tworzyć bardziej trwałe relacje (Roth, 2020b).

Wydaje się, że określenia rodem z psychoanalizy można odnieść także do metaforycznej relacji z literaturą – jesteśmy w stanie poznawać jej dojrzałą formę, zastanawiać się nad nią i zachwycać nią mimo interpretacyjnych trudów, frustracji i częstego niezrozumienia. Lekcje języka polskiego powinny zatem pozwalać na przejście z prostej, zero-jedynkowej percepcji do poznawczego uznania ciągłej niepewności i niestabilności. Oznacza to, że celem naszych spotkań z uczniami powinna być nauka **ciągłego wątpienia** – ukazywania wielości interpretacji, tworzenia pytań bez prostych odpowiedzi, konfrontowania się z różnymi odczytaniem tego samego tekstu.

Stąd blisko już do rozważań o rozmaitych metodycznych rozwiązaniach. Wszelkie szkolne ułatwienia – streszczenia, bryki, ale także maturalne schematy wypracowań, interpretacyjne slogany, zastane opinie – są bowiem przeciwnie skuteczne, gdyż pokazują schematyczny świat odczytania literatury, a to uniemożliwia prawdziwe poznanie. Odpowiedzialny pedagog powinien zatrzymać zarówno bunt, jak i zbyt ni zachwyt – i postarać się te dwa proste rozwiązania rozszczelnić.

Można postawić choćby takie pytania: Czy Izabela Łęcka była na pewno negatywną bohaterką *Lalki* Prusa? Konrad z *Dziadów* – egocentryk, mitoman czy zbawca?

Dlaczego Kmicic uprzedmiatawia Oleńkę? To tylko kilka propozycji w kontrze do uznanych sposobów szkolnych odczytań. Takie kontrowersyjne na pierwszy rzut oka pytania pozwalają na stworzenie nieco postmodernistycznego wieloobrazu, który jest w gruncie rzeczy podwaliną **prawdziwej relacji** – jak naprawdę dojrzały związek dziecka z matką, gdy przeżywa ono ją w pełny sposób, dostrzegając to, co budujące, i to, co destrukcyjne (Tomaszewska, 2019: 13–22).

W budowaniu „interpretacyjnej pozycji depresyjnej” przydatne będą zatem wszystkie strategie metodyczne, które opierają się na dyskusji, wymianie poglądów, ukazywaniu różnych perspektyw (debaty, „sądy” nad bohaterem literackim, wysuwanie przeciwstawnych argumentów). Pod tym względem ciekawym pomysłem może być na przykład tworzenie dwóch bardzo odmiennych odczytań jednego tekstu. *Piosenkę o końcu świata* Miłosza można rozumieć jako utwór o nadchodzącej apokalipsie, której łatwo nie zauważyć, lecz można także odnaleźć w wierszu afirmację nieco stoickiej akceptacji. Podobnie rzecz ma się z prozą – postawę bliskiego chyba uczniom, ze względu na podobny wiek, Cezarego Baryki można oceniać jako niezwykle egocentryczną, ale też jako rewolucyjnie altruistyczną, gdy weźmie się pod uwagę zakończenie powieści. W kontekście Orwellovskich wizji świata (*Rok 1984*) warto zastanowić się, czy świat totalitaryzmu i propagandy, choć brak w nim wolności, nie daje poczucia bezpieczeństwa, z którego niekoniecznie opłaca się rezygnować w imię swobody.

Wszelkie takie rozmowy nie muszą (a nawet nie powinny) kończyć się ostateczną odpowiedzią, mają raczej prowadzić do wniosku o różnorodności, wielości i ciągłej zmienności odczytań literatury – co można porównać do trwania relacji w kleinowskiej pozycji depresyjnej.

III

Do teorii Klein odnosił się przywołany już w tym tekście Wilfred Ruprecht Bion, który badał także funkcjonowanie grup – a przecież jako nauczyciele pracujemy właśnie z grupami. W odniesieniu do nich pozycja schizoidalno-paranoidalna objawia się w tzw. założeniach podstawowych. Są to protomysłowe przekonania o zbiorowościach, emocjonalne oraz poznawcze pozycje, w które bezwiednie wchodzimy, starając się stworzyć jakąś wspólnotę. Przekonania te mają charakter obronny – utrudniają wewnętrzną pracę i refleksje nad stanem grupy oraz jednostki. Nie ma tu miejsca na referowanie bardzo skomplikowanej teorii Biona – warto tylko krótko zdefiniować te założenia i spróbować odnieść je do rzeczywistości

szkolnej. Pierwsze założenie podstawowe określane jest jako przekonanie o zależności, które opiera się w dużej mierze na zbyt dużym zaufaniu liderowi, który ma prowadzić grupę, stanowić jej oparcie. Założenie drugie, o „walce i ucieczce”, odnosi się do koncentracji grupy na przetrwaniu dzięki stosowaniu prymitywnych form zmagania się z lękiem przed rozpadem oraz konfrontowaniu się z wyimaginowanym wrogiem. Wreszcie trzecie założenie – „o parze”; ma ono charakter nie tylko seksualny (ludzie w grupie łączą się w pary tylko po to, aby uprawiać seks), lecz także mesjanistyczny – z bliskiej relacji pary ma narodzić się odpowiedź, nadzieja na zbawienie grupy (Bion, 2015).

W szkole widać różne egzemplifikacje tych form funkcjonowania grupowego. Łatwo na przykład nauczycielowi wpisać się w zbiorową fantazję o nim jako omnipotentnym liderze, który zna odpowiedzi na wszelkie pytania i bez żadnych wątpliwości prowadzi grupę dobrymi drogami. Ta sytuacja pozornego ukojenia lęku i zrealizowania narcystycznych pragnień nie wiąże się jednak z rozwojem. Trudno oczywiście oprzeć się tak silnej potrzebie niedojrzałej grupy i nie poczuć liderem. Metodą zapobiegania takim sytuacjom może być uważna obserwacja własnych przeżyć. Gdy nauczyciel zaczyna mieć poczucie, że staje się inspirującym niczym profesor ze *Stowarzyszenia Umarłych Poetów*, oznacza to (w rozumieniu Bionowskim) nie dobry kierunek, lecz sygnał alarmowy. Kiedy polonista zaczyna zachwycać się własnymi interpretacjami, warto zastanowić się, na ile „karmi” to uczniów, a na ile jego samego. Tak samo bowiem jak w terapii bardziej wartościowa jest głęboka interpretacja wypowiedziana przez pacjenta niż ta sama wyrażona przez terapeutę, tak na lekcji lepiej, gdy do mądrej myśli dojdą sami uczniowie, niż gdy wypowie ją pedagog z pozycji nieomylnego autorytetu. Dobry nauczyciel – niczym dobry analityk grupowy – raczej w ciągu kolejnych lekcji mówi coraz mniej, oddaje odpowiedzialność uczniom i ich myśli, pokazuje i wyraża zaufanie do siły grupy.

Trudniej bywa jednak, kiedy klasa pozostaje w fazie walki i ucieczki, wchodzi w rozmaite konflikty (zarówno wychowawcze, jak i merytoryczne) z nauczycielem. Wydaje się, że to zadaniem polonisty, człowieka dorosłego i odpowiedzialnego, jest przerwanie tego toksycznego ciągu komunikacji. I znowu: ważnym krokiem staje się zaufanie grupie – i szczerza rozmowa o tym, co może powodować złość, frustrację, niezadowolenie; warto też wspólnie zastanowić się nad źródłem takiego lekcyjnego impasu. Takie działanie nie tylko buduje atmosferę współpracy, lecz także sytuuje młodzież w pozycji partnerów, a nie jedynie podległych nauczycielowi uczniów – wszakże edukacja opiera się na wspólnych celach. Z własnej praktyki nauczycielskiej pamiętam taką rozmowę z jedną z grup, od której wymagałem za dużo, co powodowało rosnącą wzajemną frustrację (uczniów, bo nie byli w stanie sprostać wymaganiom, i moją, gdyż czułem, że nie angażują się w zajęcia). Po

kolejnych spotkaniach z licznymi nieodrobionymi zadaniami postanowiłem szczerze, bez oceniania porozmawiać z licealistami – bezradność obu stron była już zbyt duża. Uczniowie poczuli się bezpiecznie, wyrazili swoje emocje i oczekiwania, co pozwoliło nam nie tylko ustalić bardziej sensowne zasady pracy, lecz także zbudować relację.

Trzecie założenie – fantazja o parze – może zaś w szkole przybrać postać koncentracji klasy oraz nauczyciela na dwóch–trzech dobrych uczniach (symbolicznej parze), którzy mają „wybawić” klasę od pracy czy zaangażowania. I po raz trzeci: podstawą wyjścia z tej sytuacji staje się zaufanie, czyli jasne opisanie sytuacji, która ma miejsce na lekcji. Wtedy trudno już będzie świadomie odgrywać po raz kolejny tę scenę, a to może skłonić resztę klasy do bardziej wytężonej pracy.

IV

Rozpocząłem ten tekst od smutnej konstatacji o niezmienności systemu szkolnego, który oparty jest na dziewiętnastowiecznym modelu edukacji klasowo-lekcyjnej bazującej na relacji między władzą a wiedzą. Próbą przekształcenia tej nieco zastanej struktury może być właśnie przeformułowywanie nie programów czy podstaw programowych, a szkolnych relacji właśnie. W niniejszej refleksji chciałem ukazać, w jaki sposób psychoanalityczne myślenie o związkach międzyludzkich może nieco uzdrowić to, co dzieje się między uczniami i nauczycielami w szkole. Myślę, że można sformułować w tym kontekście trzy wnioski.

Po pierwsze: warto postawić na bliskie relacje w szkole – zarówno międzyludzkie, jak i wewnątrzpsychiczne, czyli nauczycielski kontakt z własnymi doświadczeniami, fantazjami, pragnieniami, uważność na własne emocje.

Po drugie: należy wspierać mądre szkolne rodzicielstwo – wychowanie i kształcenie ku ambiwalencji, różnorodności, ku dobru i złu, czyli od rozszczepienia do integracji, od pozycji schizoparanoidealnej do depresyjnej.

Po trzecie: ważne jest odpowiedzialne i świadome prowadzenie grup, w atmosferze współpracy oraz ufności uczniom, unikanie prostych założeń oraz tworzenie klas, które tylko pozornie pracują. Liczy się zdolność nauczyciela do towarzyszenia uczniom i liderowania poprzez kooperację, a nie narcystyczną dominację czy walkę.

Bibliografia

- Aleksandrowicz R., 2015, *Okoliczności lekturowego dzieciństwa współczesnych seniorów na przykładzie wspomnień słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Studia o Książce i Informacji”, t. 34, s. 55–72.
- Aleksandrowicz R., 2016, *Dziecięce i młodzieńcze lektury współczesnych seniorów. Wybo-ry czytelnice na podstawie wywiadów ze słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy”, nr 1 (43), s. 147–161.
- Baluch A., 2003, *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposo-bach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków.
- Biedrzycki K., 2020, *Propozycja podstawy programowej do języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 248–295, <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.16>.
- Bion W.R., 2011, *Uczenie się na podstawie doświadczenia*, przeł. D. Golec, wstęp M. Łapiński, Oficyna Ingenium, Warszawa.
- Bion W.R., 2015, *Doświadczenia w grupach i inne prace*, przeł. J. Lekki, wstęp W. Łodej-Sobańska, Oficyna Igenium, Warszawa.
- Buchcic E., Żeber-Dzikowska I., 2014, *Start zawodowy nauczyciela*, „Prace Naukowe Aka-demii im. Jana Długosza w Częstochowie”, t. 16, s. 193–206, <http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2014.16.13>.
- Gabbard G.O., 2011, *Długoterminowa psychoterapia psychodynamiczna. Wprowadzenie*, tłum. W. Turopolski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Groth J., 2011, *Identyfikacja projekcyjna – od rzeczywistości intrapsychicznej do interpersonalnej*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 14 (1), s. 159–175.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ługowska J., 2016, „Literackie dzieciństwo” – w kręgu czytelnich inicjacji, „Polonistyka. Innowacje”, nr 3, s. 89–98, <https://doi.org/10.14746/pi.2016.1.3.9>.
- Madeja-Bień K., 2016, *Analiza konsekwencji psychologicznych i rozwojowych codziennego czytania dzieciom na podstawie m.in. raportów z badań Fundacji „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”*, „Przegląd Biblioterapeutyczny”, t. 6, nr 2, s. 25–37.
- Marcela M., 2021, *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Marzec-Jóźwicka M., 2018, *Rola rodziców w rozwijaniu umiejętności czytania i rozwijaniu zainteresowań czytelnich dzieci. Wybrane zagadnienia*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae”, t. 9, nr 259, s. 251–262, pobrano z: <https://didactica.uken.krakow.pl/article/view/5675> [20.11.2025].

- Oelszlaeger-Kosturek B., 2019, *O funkcjonowaniu nauczyciela „na starcie” – zarys problemu*, w: *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej*, t. 3, *Współdziałanie rodziców – dziecka – nauczyciela*, red. U. Szuścik, R. Raszka, A. Trzcionka-Wieczorek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 131–142.
- Roth P., 2020a, *Identyfikacja projekcyjna*, w: *Współczesna psychoanaliza brytyjska. Podstawowe zagadnienia*, red. S. Budd, R. Rusbridger, przeł. D. Golec, L. Kalita, Oficyna Ingenium, Warszawa, s. 245–256.
- Roth P., 2020b, *Pozycja depresyjna*, w: *Współczesna psychoanaliza brytyjska. Podstawowe zagadnienia*, red. S. Budd, R. Rusbridger, przeł. D. Golec, L. Kalita, Oficyna Ingenium, s. 71–84.
- Segal H., 2006, *Wprowadzenie do teorii Melanie Klein*, przeł. Ł. Penderecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Sobolewska A., 2024, *Theories and Practices of Psychoanalysis in Central Europe: Narrative Assemblages of Self Analysis, Life Writing, and Fiction*, Routledge, London–New York.
- Śliwierski B., Paluch M., 2021, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Oficyna Impuls, Kraków.
- Tomaszewska G.B., 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk–Sopot.
- Vasylenko O.V., 2017, *Rola rodziców w rozwoju umiejętności czytania dzieci*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 12, nr 4 (46), s. 71–80.
- Williams T.O., 2012, *A Therapeutic Approach to Teaching Poetry: Individual Development, Psychology, and Social Reparation*, Palgrave Macmillan, New York.
- Winnicott D.W., 2018, *Teoria relacji rodzic – niemowlę*, w: *Procesy dojrzewania i sprzyjające środowisko. Badania nad teorią rozwoju emocjonalnego*, przeł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 42–64.
- Zielińska A., 2020, *Młody nauczyciel w szkole. Problemy związane z rozwojem kompetencji i autonomii*, w: *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 308–325.

Jan Zdunik – dr, literaturoznawca, psycholog, psychoterapeuta. Pracuje w Instytucie Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Ukończył szkolenie psychoterapeutyczne w Instytucie Analizy Grupowej Rasztów, obecnie w procesie certyfikacji. Praktykuje jako psychoterapeuta psychoanalityczny indywidualny i grupowy w ramach NFZ i prywatnej praktyki. Interesuje się związkami psychoterapii i psychologii z literaturoznawstwem oraz metodyką nauczania literatury polskiej. Uczyl języka polskiego w liceum z programem matury międzynarodowej.

Jan Zdunik – PhD, literary scholar, psychologist, and psychotherapist. He is affiliated with the Institute of Applied Polish Studies, Faculty of Polish Studies, University of Warsaw. He completed his psychotherapeutic training at the Rasztów Institute of Group Analysis and is currently in the process of certification. He works as an individual and group psychoanalytic psychotherapist within the National Health Fund and in private practice. His research interests focus on the intersections of psychotherapy and psychology with literary studies and Polish literature pedagogy. He has also taught Polish language arts at a secondary school offering an international baccalaureate programme.