



Jan Zdunik

Uniwersytet Warszawski

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

Wokół relacji Kilka refleksji o psychoanalitycznych inspiracjach w metodyce polonistycznej

Discussing Relations:

a Handful of Reflections on Psychoanalytic Inspirations in the Methodology of Polish

Abstract: Jan Zdunik discusses psychoanalytic theories of development put forth by D. W. Winnicott and W. R. Bion and enquires whether it is possible to use psychoanalytic insights in the development of the methodology of Polish, and in particular in redefining the methods of teaching Polish literature. For this purpose, Zdunik introduces four concepts: holding, reverie, potential space, and mirroring. When critically examining the most important approaches to the methodology of Polish, he suggests broadening its scope by including the insights of British psychoanalysts. Next, he puts forth some practical guidelines for teachers and points to methods that could be useful in Polish literature lessons. In the conclusions, Zdunik considers the possibilities of making changes in the existing methodology and the scope of their implementation.

Key words: psychoanalysis, child development, methodology of teaching Polish literature

To nie będzie tekst literaturoznawczy (choć jestem literaturoznawcą). Nie będzie to także naukowy tekst psychologiczny czy psychoterapeutyczny (choć pracuję też jako psychoterapeuta i jestem z wykształcenia psychologiem). Chciałbym spróbować połączyć te dwie perspektywy, opisując scenę uczniowskiej, nauczycielskiej i osobistej lektury tekstu literackiego, odnaleźć pogubione może połączenia, niewidziane związki, ukryte współzależności.

Myśl psychoanalityczna Winnicotta i Biona

Nigdy nie uczyłem w szkole podstawowej, a w liceum (gdzie pracowałem prawie siedem lat) omawiałem z uczniami przede wszystkim „dorosłą” literaturę, a nie powieści przeznaczone dla dzieci czy młodzieży. Stąd dziwić może mój tekst w tym periodyku; uważam jednak, że pewne ustalenia dotyczące czytania (przede wszystkim właśnie w szkole) mają charakter uniwersalny.

Kiedy wyobrażamy sobie sytuację lektury szkolnej, do głowy przychodzą nam pewnie podobne obrazy: nauczyciel stoi przed biurkiem (siedzi przy biurku), wyraźnie oddzielony od reszty klasy, uczniowie przysłuchują mu się z uwagą, siedząc w ławkach ustawionych w rzędach. Nawet niewprawny obserwator bez trudu zauważy, kto uczy, a kto jest nauczany. Cała przestrzeń szkoły jest stworzona w taki sposób, aby tę władzę nauczyciela podkreślić (od proksemiki klasy, przez architekturę pomieszczeń szkolnych, po tworzenie oddzielnych pokoi nauczycielskich) (Nalaskowski, 2002). Zdecydowana większość placówek funkcjonuje wciąż w ramach dziewiętnastowiecznego systemu „klasowo-lekcyjnego”, w którym relacje między uczniem a nauczycielem mają przede wszystkim charakter nadrzędności i podrzędności (Śliwerski, 2021). To archetypiczne wręcz przedstawienia.

Można też przywołać inną scenę, jakże odmienną od tej już opisanej. Ukazana jest ona na portrecie autorstwa Stanisława Wyspiańskiego *Macierzyństwo*. Widać tam kobietę czule karmiącą piersią swoje malutkie dziecko. Wszystkiemu z zainteresowaniem przyglądają się dwie dziewczynki – siostry chłopca. Pierwowzorem przedstawionych osób były postacie z najbliższej rodziny artysty – jego żona, syn i córka Helenka (Bałus, 2008, s. 19–21). Przytulone do kobiecego ciała niemowlę spokojnie, choć z pewnym zaciekawieniem, pije wypływające z piersi mleko. Choć bacznie patrzy na matkę, to z pewnością czuje się bezpiecznie, gdyż mama uważnie **trzyma** dziecko w swoich ramionach (chcę podkreślić to słowo). Niektórzy z interpretatorów tego obrazu wskazują, że tak naprawdę bohaterem opisywanej sceny jest przede wszystkim dziecko, matka zaś głównie służy jego życiu, dla niego się poświęca, a istotą macierzyństwa jest właśnie nowe życie (Nosek, 2002, s. 216). Jeśli jednak dokładniej przyjrzeć się temu obrazowi, to wrażenie jest zgoła inne – matka i dziecko zdają się stanowić jedną istotę. Usta chłopca, kobiecy sutek są z sobą ściśle i nierozzerwalnie związane. Siostry obserwarki stanowią wyraz dziecięcej fantazji, utajonego dziewczęcego pragnienia o macierzyństwie. I to wszystko: macierzyństwo, niemowlęctwo, siostrzeństwo, wreszcie seksualność i płodność (piers), tworzy niemożliwą do rozdzielnia jedność (Bałus, 2008, s. 19–21).

Sytuacja przedstawiona na obrazie zdaje się doskonałą metaforą macierzyństwa. Nie bez powodu podkreślone przeze mnie zostało słowo „**trzymanie**” (holding).

Trzymanie (holding) to jeden z najważniejszych terminów w psychoanalitycznej teorii rozwoju dziecka stworzonej przez brytyjskiego analityka Donalda

Woodsa Winnicotta (1896–1971). Ten psychoterapeuta i pediatra należał do grona najciekawszych twórców psychoanalizy w XX wieku, także ze względu na oryginalność swojej teorii i umiejętność opisu fundamentalnych zjawisk psychologicznych w niezwykle prosty sposób, zrozumiały dla przeciętnego czytelnika (sam przez wiele lat prowadził w radiu BBC audycje o charakterze popularnonaukowym). W powszechnym dyskursie, również nieprofesjonalnym, używane są stworzone przez omawianego badacza terminy, na przykład „falszywe self” czy „wystarczająco dobra matka” (por. Jacobs, 2007, s. 55–60). Jak wskazuje biograf Winnicotta, analityk ten nie stworzył ścisłego, naukowego systemu teoretycznego, a założenia swojej myśli opierał raczej na licznych obserwacjach wielu własnych pacjentów, których spotkał podczas praktyki pediatrycznej i psychoterapeutycznej (por. Jacobs, 2007, s. 111–114). To właśnie obserwacje relacji matka – dziecko pozwoliły na opisanie konceptu trzymania (holdingu). Pojęcie to odnosi się do najwcześniejszego etapu opieki nad dzieckiem (noworodkiem oraz niemowlęciem). Czas ten – co może potwierdzić każda matka – charakteryzuje się całkowitą zależnością małego człowieka od opieki rodzicielskiej. Bez czulej uważności opiekuna na potrzeby dziecka nie jest ono w stanie przetrwać – tak naprawdę nie funkcjonuje jeszcze samodzielnie, nie potrafi więc istnieć bez matki. Z podobną sytuacją mamy do czynienia zresztą na przywoływanym obrazie Wyspiańskiego.

Wielokrotnie cytowane słynne zdanie Winnicotta: „nie ma czegoś takiego jak dziecko” (Jacobs, 2007, s. 72; Winnicott, 2018, s. 45), dowodzi, że najwcześniejsze momenty życia można rozważać tylko w perspektywie relacji z matką (a właściwie jej „pierwotnego macierzyńskiego zaabsorbowania”). Dzięki aktywności matki, jej szczególnej wrażliwości dziecko trwa – „wystarczająco dobry” opiekun zapewnia mu „ciągłość istnienia” (por. Jacobs, 2007, s. 88–92; Ogden, 2011, s. 130–131; Winnicott, 2018). Nieobecność opiekuna albo nieadekwatne sprawowanie przez niego opieki powoduje tak naprawdę chwilową śmierć dziecka, chwilowe jego unicestwienie (Winnicott, 2018, s. 54–55). Okres ten jest dla rodzica (matki) niezwykle wymagający, gdyż wiąże się z koniecznością całkowitego dostosowania się do potrzeb noworodka i niemowlęcia. Proces trzymania (często intuicyjny) odnosi się do reagowania na fizjologiczne zmiany i potrzeby dziecka, zapewniania mu pożywienia, chronienia dziecka przed zagrożeniami (Winnicott, 2018, s. 56–57). Oczywiście wraz z rozwojem dziecka relacja ta ulega naturalnemu rozluźnieniu, dochodzi do separacji. Dziecko nabywa zdolności do wchodzenia w relacje z innymi obiektami (ludźmi) – na początku, poprzez adekwatne frustrowanie dziecka przez matkę, „uczy się”, że nie wszystkie jego potrzeby zostaną od razu spełnione, później zaś tworzy tak zwane „obiekty przejściowe”, znajdujące się między subiektywnym a obiektywnym postrzeganiem świata, które pozwalają na urealnienie doświadczenia dziecka ze światem i z innymi osobami (Winnicott, 2011d).

Mogłoby się wydawać, że tego rodzaju rozważania – o charakterze przede wszystkim klinicznym – nie mają dużego znaczenia dla procesu nauczania

w szkole. Warto jednak spróbować zastanowić się, czy w kontekście edukacyjnym można by mówić o nauczycielskim trzymaniu.

Widać, że Winnicottowski **holding** to nic innego jak zapewnianie dziecku odpowiedniej przestrzeni życiowej – zarówno fizycznej, jak i mentalnej (w umyśle matki). Organizacja świata, skupiona na zaspokajaniu potrzeb dziecka, pozwala mu na bezpieczne trwanie i rozwój, a na kolejnych etapach separację od matki i nabywanie umiejętności wchodzenia w związki z bliskimi. John Bowlby w innym miejscu nazwie tego typu związek rodzicielski „bezpiecznym przywiązaniem” (ang. *secure attachment*) (Bowlby, 2016).

W tym aspekcie o **trzymaniu** można mówić także w pozarodzicielskich relacjach. Na przykład w relacji psychoterapeutycznej za holding uznaje się wszystkie działania terapeuty, które prowadzą do wytworzenia się przymierza terapeutycznego – czyli bezpiecznego związku między analitykiem a pacjentem; związek taki umożliwi eksplorację świata wewnętrznego pacjenta w atmosferze zaufania i wzajemnego szacunku. Chodzi między innymi o stabilność osoby terapeuty, czasu sesji, dbałość o niezmiennność sytuacji terapeutycznej i jej miejsca w życiu pacjenta (tzw. *setting*) (Ogden, 2011). Jakie zastosowanie może mieć koncepcja „trzymającego środowiska” w systemie edukacyjnym, ale także w konkretnej szkole i na pojedynczej lekcji? W najprostszym ujęciu koncepcję Winnicotta można odnosić do sposobu organizacji lekcji przez nauczyciela. To właśnie pedagog jest odpowiedzialny za ustalenie i egzekwowanie przestrzegania reguł dotyczących choćby prac domowych, sprawdzianów, zasad współpracy między uczniami. Stałość tych norm jest „warunkiem brzegowym” dobrej lekcji oraz przyjaznej relacji między wszystkimi uczestnikami edukacyjnego dialogu (McCabe, 2011). To oczywiście najbardziej podstawowe zadania zarówno każdego nauczyciela, jak i szkoły jako instytucji. Stabilność taka daje uczniom poczucie bezpieczeństwa, dobrze rozumianej konsekwencji i trwałości, a tym samym umożliwia rozwój. Każde naruszenie ustalonych reguł przez pedagoga burzy także „edukacyjne self” ucznia – na moment „unicestwia” przymierze między uczącym się i nauczającym (McCabe, 2011). Ale oczywiście stałość norm nie wystarczy. Podobne znaczenie – a może większe – ma także postawa nauczyciela. Wiadomo, że styka się on z wieloma problemami uczniów, trudnymi przeżyciami, kryzysami wewnętrznymi młodych ludzi, ich życiowymi dylematami. Wydaje się, że zazwyczaj ma to miejsce na lekcjach literatury, gdzie często tematyzowane są i dyskutowane zagadnienia egzystencjalne, dotyczące fundamentalnych wartości – podstawowych uczuć, sensu życia czy skończoności istnienia.

Nauczyciel może oczywiście przyjąć strategię unikającą – zajmować się nie rozmową o wartościach, a teoretycznym wykładem na temat świata przedstawionego, roli bohaterów czy użytych technik narracyjnych. Wtedy jednak emocje i przeżycia uczniów, które uaktywniają się pod wpływem lektury, zostaną niewypowiedziane, niepoddane refleksji – i w tym kontekście doświadczanie ich przez

uczniów może być dla nich zagrażające – gdyż nie zostanie nazwane i oswojone w edukacyjnym dialogu. Wewnętrzne nastawienie nauczyciela ma zatem w tej sytuacji znaczenie fundamentalne. Aby więc dobrze „trzymać”, trzeba być otwartym na wewnętrzny, psychiczny świat młodych ludzi. Co jednak ta „otwartość” może oznaczać? W zdefiniowaniu takiego nastawienia może znowu pomóc teoria Winnicotta. Kolejnym ważnym terminem z siatki pojęciowej stworzonej przez brytyjskiego analityka jest bowiem „odzwierciedlanie” (*mirroring*). W ten sposób opisywany jest stosunek matki do niemowlęcia. Jak pisze Winnicott w jednej z prac: „Co widzi niemowlę, kiedy patrzy na twarz matki? Twierdzę, że głównie widzi wtedy siebie. Innymi słowy, matka patrzy na dziecko i to, jak ona wygląda, ma związek z tym, co widzi w dziecku” (Winnicott, 2011a, s. 155). Twarz mamy to zatem nic innego jak **lustro dla dziecka**, pokazujące jemu samemu jego własne emocje – nawet te, których nie potrafi jeszcze nazwać i przeżyć, a których już doświadcza. Istnienie dziecka może zostać naprawdę dopełnione, może się rozwijać i trwać tylko w obecności Innego – matki (Winnicott, 2011a; Kostrzewa, 2021). Pod tym względem nieresponsywna matka naraża dziecko na doświadczenie głąboko traumatyzujące, gdyż nie widząc siebie w matce, dziecko traci tak naprawdę część siebie (Winnicott, 2011a). To kolejny etap pierwotnego rozwoju dziecka w ramach podstawowej, diadycznej relacji z matką.

Nauczyciel – pójdę dalej za intuicjami Winnicotta – powinien być właśnie taką odzwierciedlającą matką. Postawa owa polegałaby przede wszystkim na uważności na emocje uczniów i empatycznym reagowaniu na ich doświadczenia wewnętrzne. Jeśli zależy nam, by przeżycia na lekcji, będące udziałem uczniów, były autentyczne, to konieczne jest nazwanie tych przeżyć, nawet jeśli wiąże się z tym rodzaj lęku czy niepokoju ze strony nauczyciela. Wiadomo, że teksty o śmierci czy żałobie mogą wzbudzić u młodzieży uczucie smutku, utwory o miłości – pożądanie, a o rodzinie – na przykład poczucie zawodu (choćby w konfrontacji z sytuacją osobistą młodego człowieka). Dobra literatura – wie to każdy polonista z autopsji – może psychicznie wzbudzać. I tak jak dziecko, które w stanie pobudzenia emocjonalnego patrzy na matkę i widzi tak naprawdę siebie i swoje przeżycia, tak samo uczeń – wewnętrznie poruszony literaturą – w postawie nauczyciela powinien zobaczyć swoje emocje. Dzięki temu – a także poprzez następującą po tym refleksję, swobodną dyskusję o przeczytanych książkach, wymianę skojarzeń – dochodzi do rozpoznania, zaakceptowania i przyjęcia najtrudniejszych nawet przeżyć i doświadczeń (McCabe, 2011; Hymans, 2012).

Rola nauczyciela jest zatem dużo bardziej aktywna, niż mogłoby się wydawać. Matka (a zatem też nauczyciel) bowiem nie tylko „trzyma” dziecko, lecz także przetwarza świat dla dziecka, tłumaczy mu go. Ta konstatacja jest już chyba poza Winnicottowską koncepcją, odwołuje się raczej do teorii innego brytyjskiego analityka – Wilfreda Ruprechta Biona (1897–1979). Według tego badacza relacja miłości między dzieckiem a matką ma charakter przede wszystkim poznawczy. Mat-

czyną opieką jest tak naprawdę bardzo skomplikowaną relacją. Dziecko poznaje świat jeszcze w postaci nieuporządkowanych wrażeń i fenomenów. Poprzez identyfikację projekcyjną (mechanizm emocjonalny, opisywany przez Melanie Klein) dziecko „przekazuje” swój stan matce, a ona identyfikuje się z nim (czyli dochodzi do połączonych procesów projekcji i identyfikacji). Następnie zaś rodzic wskutek „twórczego zamyślenia” (*reverie*) przetwarza te przeżycia i oddaje je dziecku w możliwej do doświadczenia formie. Poprzez uczestnictwo w tym zjawisku małutki człowiek nie tylko może **poznawać świat**, lecz także obserwuje zachowanie dorosłego i uczy się myśleć. Bion nazywa ten proces przetworzeniem funkcji alfa w funkcję beta (Bion, 2011; Łodej-Sobańska, 2013; Pistiner de Cortiñas, 2018).

Być może opis ten brzmi jeszcze trochę niejasno, natomiast w gruncie rzeczy odnosi się do dosyć oczywistych sytuacji. Na przykład, kiedy dziecko płacze, bo jest głodne, matka staje się smutna (czyli przejmuje emocje dziecka i identyfikuje się z nimi), nazywa emocje („jesteś zły”) i tłumaczy je dziecku („pewnie dlatego, że dawno nie jadłeś”). Następnie zaś podaje dziecku pierś i karmi je – noworodek się uspokaja. Dzięki czułemu głosowi matki i przytuleniu doświadczenie głodu wróciło do dziecka w możliwej do przyjęcia formie. Kiedy zaś niemowlę otrzymało pierś i jego frustracja została zaspokojona, to nauczyło się, że przeżycie takie może oznaczać głód i trzeba wtedy poprosić o jedzenie – zatem **nauczyło się myśleć**.

Spróbujmy teraz wstępnie odnieść opisane zjawisko do kontekstu lekcji. W jej trakcie powstają różne skojarzenia związane z przeczytanym tekstem, pojawiają się oceny bohaterów literackich, niektórzy zastanawiają się nad kontekstami. Nauczyciel powinien być tą osobą, która będzie potrafiła – w procesie „zamyślenia” (*reverie*) – „przetrawić” nieuporządkowane i nieuformowane myśli uczniów i oddać je w przetworzonej postaci, na przykład w formie wspólnie stworzonej z uczniami notatki czy mapy myśli.

Zanim przejdę do ściśle dydaktycznych rozważań, chciałbym zająć się jeszcze jednym (ostatnim już) terminem analitycznym – chodzi o pojęcie „**przestrzeń potencjalna**”. Według Winnicotta jest to specyficzna sfera ludzkich doświadczeń, w której pełno paradoksów. Po pierwsze, nie można uznać jej ani za realną, ani za fantastyczną – znajduje się pomiędzy tymi kategoriami (Ogden, 1992, s. 203–206). Po drugie, dochodzi tam jednocześnie do związania z obiektem (matką) i oddzielenia się od niego, co przygotowuje dziecko do separacji od rodzica, z którym wcześniej było w pełnej fuzji – a to tworzy prawdziwe self jednostki (Strojnowski, 1995, s. 61–62; Bielik-Robson, 2000, s. 101–106; Winnicott, 2011b, s. 140–141; Szpak, 2014, s. 77–80).

Jak zauważa Winnicott, kiedy myślimy o rzeczywistości psychicznej każdego z nas, wyróżnić możemy na pewno dwie sfery naszej egzystencji: rzeczywistość obiektywną (poznawalny świat) oraz nasz świat wewnętrzny (przeżycia, emocje, doznania...). „Przestrzeń potencjalna” (zwana też niekiedy „przejściową”) dotyczy

tych doświadczeń, które nie poddają się temu prostemu podziałowi. Kiedy spojrzymy choćby na zabawę (czy jeszcze bardziej pierwotnie: na zjawisko „obiektów przejściowych”), to drewniany klocek jest dla dziecka **jednocześnie** drewnianym przedmiotem i **prawdziwym samochodem**, jeśli razem z rodzeństwem dziecko tworzy autostradę (Szpak, 2014, s. 78–79). Dziecko bawi się samo (jest odseparowane), ale matka równocześnie patrzy na nie – obserwuje je. Dziecko ma zapewnioną dostateczną opiekę (przez „wystarczająco dobrą matkę”), ale w tym samym momencie doświadcza nieuniknionej frustracji. Rzeczy istnieją w takiej sferze zarówno realnie, jak i w obszarze fantazji, iluzji (Jacobs, 2007, s. 72; Winnicott, 2011c).

Dzięki tym paradoksom dziecko uczy się „używać” obiektów (co jest początkiem twórczości) i nabywa zdolności do symbolizacji, a dalej – do uczestnictwa w kulturze. Identyfikowanie się ze wspólnotą (w ramach współdzielenia tych samych doświadczeń kulturowych, rytuałów, zwyczajów) w przestrzeni potencjalnej ułatwia późniejsze oddzielenie się od matki i rodziny (Ogden, 1992, s. 223–227; Bielik-Robson, 2000, s. 102–103). Bez wykorzystania przestrzeni potencjalnej separacja jest wręcz niemożliwa.

Wydaje się, że szkolna interpretacja utworów literackich powinna odbywać się właśnie w klasowej „przestrzeni potencjalnej”. W kolejnej części artykułu chciałbym pokazać, jak taką przestrzeń wytworzyć. Staralem się omówić cztery terminy związane ze współczesną myślą psychoanalityczną: holding (trzymanie), odzwierciedlanie, *reverie* i przestrzeń potencjalna. Refleksje dotyczące związku tych pojęć z dydaktyką polonistyczną miały na razie charakter przyczynkowy. Teraz pora na pełniejsze omówienie tej relacji.

Edukacja polonistyczna a psychoanaliza – punkty wspólne

Trzymanie

Kilka słów o funkcji „trzymania” w kontekście szkolnym napisałem już nieco w poprzedniej części tekstu. Myślę jednak, że specyfika edukacji polonistycznej wymaga bardziej szczegółowych rozważań.

Trzeba teraz powtórzyć kilka (mam nadzieję) oczywistości. Lekcje literatury są nie tylko czasem, kiedy poznaje się prawidła procesu historycznoliterackiego, lecz także przestrzenią odkrywania wartości, uniwersalnej mądrości, a wreszcie: prawdy o sobie samym. Dochodzi do realnego spotkania z Innym – zarówno w perspektywie etycznego porozumienia, jak i hermeneutycznego zrozumienia (Myrdzik, 2006; Janus-Sitarz, 2009).

Kiedy zdamy sobie sprawę, o czym **tak naprawdę** rozmawiamy na lekcjach (bo przecież nie chodzi o rodzaj narratora ani o typ podmiotu lirycznego), to może nas to przerazić. Podejmowanie tak fundamentalnych zagadnień codziennie przez

kilka godzin jest z pewnością emocjonalnie wyczerpujące (nie tylko dla uczniów, lecz także dla nauczyciela). Tym bardziej ważne jest, aby do takich rozmów stworzyć odpowiednie warunki – czyli, mówiąc krótko, „trzymające środowisko”.

Można postarać się sformułować prawidła „bezpiecznego miejsca” interpretacji lektury. Mają one oczywiście charakter subiektywny, gdyż wynikają przede wszystkim z inspiracji myślą psychoanalityczną oraz z mojego własnego doświadczenia pedagogicznego. Pod tym względem powinny stanowić przede wszystkim podlegający swobodnej dyskusji zbiór luźnych propozycji, a nie zamkniętą listę reguł.

Po pierwsze: cisza. Każdy nauczyciel wie, że w hałaśliwej atmosferze bardzo trudno przeprowadzić ćwiczenie czy działanie aktywizujące, wygłosić wykład. Liczne badania wskazują, że poziom hałasu w polskich szkołach zdecydowanie przekracza zalecane normy (Olearczyk, 2016, s. 55–50), a to wpływa negatywnie na możliwości koncentracji uczniów i nauczycieli, a także na ich psychofizyczną kondycję. Warto jednak dbać o prawdziwą ciszę nie tylko z tych, z pewnością ważnych, medycznych powodów.

Coraz częściej w refleksji pedagogicznej podkreśla się rolę ciszy w procesie edukacyjnym. Pełni ona funkcję wychowawczą (może na przykład wyrażać niezadowolenie nauczyciela), dyscyplinującą, korekcyjną czy regeneracyjną (Olearczyk, 2014). Na niebagatelne znaczenie ciszy zwracali uwagę ważni teoretycy pedagogiki – Maria Montessori czy Rudolf Steiner (Olearczyk, 2014; Wnęk, 2014). Oczywiście, milczenie może mieć także inne, negatywne skutki – kiedy jest wyrazem uczniowskiej niechęci, niewiedzy, konfliktu (i przybiera formę biernej agresji), czy też stanowi o bezradności nauczyciela (Jeziorański, 2022). Podobnie jest zresztą w psychoterapii, w której milczenie może być z jednej strony formą oporu, a z drugiej – specyficznym sposobem komunikacji czy przestrzenią uważności i refleksji psychoterapeuty i pacjenta (Galli, 2017). Właśnie o tę pedagogiczną „ciszę refleksyjną” chodzi – to znaczy o taką przestrzeń, w której milczenie (zarówno nauczyciela, jak i ucznia) staje się sferą pogłębionego zamyślenia nad sobą i poznawaną literaturą (Olearczyk, 2016, s. 53–59).

Pora na kilka praktycznych uwag. Można wyobrazić sobie lekcję dotyczącą fraszek i pieśni Kochanowskiego oraz obecnych w nich elementów filozofii stoicyzmu oraz epikureizmu. W podręcznikach utwory te bywają zestawiane z wierszem *Dar* Czesława Miłosza – krótkim tekstem, będącym afirmacją momentalnej rzeczywistości (Kościerzyńska i in., 2017). Można tutaj zacytować go w całości:

Dzień taki szczęśliwy,
Mgła opadła wcześniej, pracowałem w ogrodzie.
Kolibry przystawały nad kwiatem kaprifolium.
Nie było na ziemi rzeczy, którą chciałbym mieć.
Nie znałem nikogo, komu warto byłoby zazdrościć.
Co przydarzyło się złego zapomniałem.

Nie wstydziłem się myśleć, że byłem, kim jestem.

Nie czułem w ciele żadnego bólu.

Prostując się, widziałem niebieskie morze i żagle.

Miłosz, 2015, s. 644

Podczas lekcji najczęściej po wspólnej lekturze wiersza następuje dyskusja nad jego sensami – refleksja o podmiocie lirycznym, sytuacji poetyckiej, konstrukcji utworu... A gdyby zamiast tego otworzyć się na przestrzeń ciszy? Pozwolić uczniom na wyobrażenie sobie opisanej sceny, uwewnętrznienie postawy osoby mówiącej w wierszu, zachwyt nad idyllicznym obrazem świata – zewnętrznego i wewnętrznego? Wnioski z takiego namysłu mogą być dosyć paradoksalne – wszakże wiersz Miłosza to nie tylko wyraz fascynacji życiem, lecz także forma poradzenia sobie z „niemożliwością daru” i nieidealną formą rzeczywistości (Umerle, 2011). W „cichej interpretacji” być może te napięcia będą mogli zaobserwować sami uczniowie – gdy zdadzą sobie sprawę, że przeżycia takiego jak to ukazane w wierszu nie można tak naprawdę doświadczyć. W wierszu noblisty podmiot tekstu wszakże chciałby bardzo doświadczać świata, a jednocześnie wewnętrznie niczego nie doświadczać i pozbyć się wszelkich pragnień.

Można oczywiście ten paradoks ukazać w ramach dyskusji czy pogadanki. A może sprzeczności istnienia najlepiej odkrywa się w ciszy?

Po drugie: autentyczność. Prawdziwa, bezpieczna relacja potrzebuje szczerości i wiarygodności. Tak jak matka w relacji z dzieckiem nie powinna udawać i manipulować, chcąc wymusić na dziecku jakąś konkretną postawę czy zachowanie, tak nauczyciel nie może kreować nieprawdziwego obrazu siebie, gdyż prowadzi do tego, że drugi uczestnik tego spotkania tworzy w sobie wspomniane już w tym tekście „fałszywe self”. Autentyczność nie może się oczywiście ograniczać do tego, że pedagog będzie bezrefleksyjnie zachowywał się zgodnie z własnym charakterem, nie zwracając uwagi na uczniów. Prawdziwe rozumienie tej postawy zakłada bowiem krytyczne podejście wobec samego siebie, wewnętrzny niepokój, prowadzący do zmiany osobowej, wymaga też dostosowania się i uwewnętrznienia wymagań wobec siebie czy innych ludzi (Dziaczkowska, 2020).

Jak owe konstatacje odnieść do edukacji polonistycznej? Można przywołać prostą sytuację, z tych, które zdarzają się każdemu pedagogowi poloniście. Chodzi o omawianie tekstów, których z jakichś powodów się nie ceni (albo nie uważa za wartościowe), chociaż utwory te znajdują się w podstawie programowej i dlatego muszą być omówione na lekcjach. Przyjąć można trzy rozwiązania. Pierwsze z nich to tworzenie kontryfaktycznej rzeczywistości oraz przekonywanie uczniów i siebie, że „tekst zachwyca, chociaż nie zachwyca”. Drugie rozwiązanie zakłada odrzucenie utworu, jego zdecydowaną krytykę na lekcji, taka postawa jednak kłóci się z regułami „prawdziwej autentyczności”, o której już pisałem. Wreszcie trzeci sposób – odniesienie się do etyki odpowiedzialności. Nauczyciel z pewnością bo-

wiem może (a nawet powinien) mieć swoje krytyczne zdanie o niektórych lekturach. Nie ma też powodu, aby tej opinii nie wyrażał w trakcie spotkań z uczniami. Samo odrzucenie utworu literackiego jednak nie wystarczy – co więcej, taki akt, pozostawiony sam sobie, modeluje u młodych ludzi postawę bezrefleksyjnej krytyki i negacji. W duchu mądrej autentyczności pedagog powinien uzasadnić swoje zdanie i wypowiedzieć je w sposób wyważony i kulturalny, jednocześnie pozwalając uczniom na niezgodę z jego opinią. Ciekawym ćwiczeniem byłoby na przykład zorganizowanie „sądu nad lekturą” – uczniowie mieliby „bronić” tekstu, a nauczyciel mógłby go „oskarżać”. W ten sposób pokazuje się wychowankom, że wyrażanie opinii – szczególnie tych krytycznych i bardzo zdecydowanych – jest możliwe, a nawet wskazane, lecz powinno być opatrzone rzetelną argumentacją, a także wymaga szacunku do tego, co jest krytykowane.

Po trzecie wreszcie: uważność. „Wystarczająco dobra” matka jest czujna na sygnały dziecka świadczące o jego frustracji, niezaspokojeniu potrzeb czy negatywnych emocjach. Tak samo uważny na różne uczniowskie przeżycia powinien być nauczyciel polonista. W momencie omawiania tekstów literackich mogą pojawić się rozmaite doznania. Pozornie „bezpieczny” tekst, na przykład taki, w którym jednym z wątków jest relacja romantyczna (a w szkole podstawowej omawia się takich utworów wiele), może wzbudzać wstyd, zażenowanie czy zmieszanie, szczególnie gdy jakiś uczeń przeżywa trudności osobiste. Dlatego warto obserwować, jak uczniowie reagują na prowadzoną lekcję, być wyczulonym na werbalne i niewerbalne oznaki przeżywanych emocji. Wrażliwy nauczyciel przerwie opowieść o kontrowersyjnym dla nastolatków temacie (w kontekście relacji damsko-męskich może być to choćby seksualność), gdy zauważy nieadekwatne reakcje (śmiech) czy zbytne zawstyżenie. Uważam, że na lekcjach polskiego w odpowiedni sposób można mówić praktycznie o wszystkim, a takie niewłaściwe zachowanie uczniów wymaga w ostateczności nie tyle ucieczki od tematu, ile jego dokładnego i szczerego omówienia. Taka postawa nauczyciela daje uczniom poczucie zarówno wolności, jak i bezpieczeństwa.

Odzwierciedlanie i *reverie*

Z postawą uważności łączy się kwestia odzwierciedlania – czyli zdolności do aktywnego rozpoznawania emocji ucznia, nazywania ich, a także (co bywa najtrudniejsze) – przeżywania ich razem z nim. Żeby jednak w odpowiedni sposób w całości przeprowadzić ten skomplikowany proces, nauczyciel powinien dobrze znać uczniów. Z jednej strony chodzi o wiedzę na temat stanu psychicznego poszczególnych wychowanków, z drugiej zaś – o świadomość tego, co w dzisiejszych czasach uczniów fascynuje, martwi, przeraża... Krótko mówiąc: dobry nauczyciel potrafi zaznajomić się ze współczesną codziennością nastolatków. Nie wystarczy wykorzystywać na przykład mediów społecznościowych w edukacji polonistycz-

nej, chociaż z pewnością jest to ciekawy zabieg dydaktyczny i istnieje wiele interesujących propozycji metodycznych w tym zakresie (Kulig, 2016; Kulig-Kozłowska, 2017; Wójcicka, 2017; Furmanik, Olkowska, 2019). Nauczyciel powinien zrobić coś więcej. Wydaje się bowiem, że warunkiem koniecznym poznania i przeżycia emocji drugiej osoby jest głębokie „wczucie się” w jej doświadczenie wewnętrzne, ze świadomością wszystkich jego uwarunkowań społecznych i kulturowych.

Jak tego dokonać na lekcji języka polskiego? Oczywiście, literatura opowiada o wartościach czy doświadczeniach uniwersalnych, ich odbiór jednak może być dzisiaj całkowicie inny, niż wyobraża to sobie nauczyciel. Oczekując konkretnego sposobu mówienia o przeżyciach, które wzbudza przeczytany tekst, pedagog może uniemożliwiać uczniom swobodną ekspresję własnych wrażeń, tym samym utrudniać dokonanie się odzwierciedlenia, gdyż uczniowie będą przeżywać i wyrażać to, czego oczekuje nauczyciel, zatem powstanie edukacyjne „fałszywe self” (pozostając przy języku Winnicotta) (Winnicott, 2015). Jeśli jednak pozwolimy uczniom na pełną swobodę w uzewnętrznianiu własnych stanów emocjonalnych budzących się pod wpływem lektury, to będziemy mogli jako nauczyciele rozpoznać je i ich doświadczyć (czyli odzwierciedlić je), a następnie wspólnie nad tymi emocjami się zastanawiać.

Zatem – powróćmy do metodycznych rozważań – na lekcji wytworzyć trzeba (szczególnie na początku procesu omawiania tekstu literackiego) przestrzeń, w której możliwe jest nieskrępowane wyrażanie swoich opinii o lekturze – często może bardzo krytycznych, nie do końca przemyślanych, wypowiedzianie ich potocznym językiem, nierzadko dosyć emocjonalnym. Na marginesie niniejszych rozważań można zauważyć, że w ten sposób – intensywny, szybki, niezbyt refleksyjny – młodzi ludzie postrzegają świat (za pośrednictwem memów czy krótkich filmików w serwisach społecznościowych).

Zdenerwować może choćby niezdecydowanie Zosi w *Panu Tadeuszu*, wzruszyć – postawa Nemezcza w *Chłopcach z Placu Broni*, zirytować – językowa niejasność *Trenów* Kochanowskiego. Myślę, że pierwsze etapy szkolnej interpretacji książki powinny być przeznaczone właśnie na spontaniczne rozmowy wokół przeczytanego dzieła. Dzięki temu różne doznania mogą zostać nazwane i wspólnie doświadczone – zarówno przez młodzież, jak i przez nauczyciela. Te jeszcze nieuporządkowane myśli i odczucia muszą zostać poddane „psychicznemu trawieniu”, czyli „dydaktycznemu *reverie*”, o którym pisałem wcześniej. Jednym słowem: zadanie nauczyciela to nie tylko zebranie i nazwanie wszystkich refleksji uczniów, lecz także metodyczne przetworzenie tych refleksji. W podanych przykładach – Zosi, Nemezcza, języka poezji doby renesansu – podjąć można następujące działania: w odniesieniu do bohaterki epepei Mickiewicza pedagog mógłby choćby opowiedzieć o kulturowej sytuacji kobiet w epoce romantyzmu, w nawiązaniu do Nemezcza – wprowadzić kontekst symboliczny i historyczny (Wiosna Ludów), a w przypadku poezji Kochanowskiego – porozmawiać z uczniami o trudnościach

w zrozumieniu dawnej polszczyzny i wyjaśnić wspólnie z wychowankami niektóre słowa. Dzięki temu przeżyte pod wpływem lektury emocje będą nie tylko ulotnymi fenomenami wewnętrznymi, które czasem trudno jest zrozumieć, staną się też punktem wyjścia głębszej refleksji nad ich źródłem oraz formą. Być może dzięki temu emocje zostaną, poprzez intelektualny namysł, prawdziwie zinternalizowane w uczniowskim self.

W metodyce literatury dużo pisze się ostatnio o przeżywaniu emocji na lekcjach języka polskiego czy konsekwencjach zwrotu afektywnego dla nauczania, lub generalnie: humanistyki (Myrdzik, 2017). Niektórzy praktycy proponują nawet, aby „lektura emocji” i „lektura emocjami” były pierwotnymi sposobami szkolnego odczytania tekstu, to znaczy aby na początku omawiania utworu skupiać się na przeżyciach uczniów-czytelników, a później bohaterów literackich (Żółtowski, 2019). Z pewnością ważne jest, aby młodzi ludzie angażowali się emocjonalnie w trakcie lektury oraz podczas jej szkolnej interpretacji. Nie może to jednak być cel sam w sobie. Nie chodzi więc o to, aby nastolatek zapłakał nad *Romeem i Julią*, ale aby zapłakał i potem zrozumiał, dlaczego płacze (o podobną refleksję chodzi też w procesie psychoterapii). W imię różnie rozumianej „pedagogicznej autentyczności” nie należy, jak mi się wydaje, skłaniać uczniów do emocjonalnych reakcji, jeśli nie jest się w stanie przeżyć ich z uczniami: po pierwsze, przeżyć, po drugie: nazwać (inaczej mówiąc: odzwierciedlić), po trzecie zaś: przetworzyć – czyli pomóc zrozumieć.

Przestrzeń potencjalna

Ostatni punkt niniejszego szkicu odnosi się do omówionego wcześniej konceptu „przestrzeni potencjalnej”. Czym mogłaby być ta sfera w kontekście edukacji polonistycznej? Pierwsze, co przy tej okazji może przychodzić do głowy, to „wolność”; w zabawie (która jest pierwszą aktywnością realizującą się w tej sferze) wszystko jest możliwe, a granice między realnym a fantastycznym zostają zatarłe – to nieograniczona wręcz swoboda. Drugie zaś to „rzeczywistość”, gdyż zabawa zawsze umiejscowiona jest w prawdziwym życiu.

Dla Winnicotta ważną formą życia psychicznego wytwarzaną w przestrzeni potencjalnej są różne dzieła kulturowe. Trudno bowiem chyba orzec, że bohater literacki, tak żywo obecny przecież w umysłach wielu czytelników, jest tylko wytworem fantazji, skoro istnienie tego bohatera jest silnie intersubiektywnie odczuwane przez wiele osób. Postacie powieściowe czy dramatyczne znajdują się zatem gdzieś w sferze liminalnej, granicznej. Szkolna interpretacja lektury powinna ten specyficzny stan „ontologicznego zawieszenia” brać pod uwagę.

Jak to odnieść do konkretnej sytuacji lekcyjnej? Można nawiązać do dialektycznego mechanizmu relacji między „fantazją” a „realnością”, o którym pisze uznany komentator Winnicotta – Thomas Ogden, choć opisuje on proces tera-

peutyczny. Kiedy dominuje fantazja, to pacjent nie jest w stanie oddzielić rzeczywistości od własnych wyobrażeń, a wewnętrzne przeżycia, często bardzo silne emocjonalnie czy prześladowcze, uznaje za realne i niedyskutowalne (dotyczy to na przykład pacjentów z typem osobowości borderline), co uniemożliwia myślenie w kategoriach symbolizacji. Gdy zaś rzeczywistość przysłania sferę symboliczną, to rozmowa koncentruje się wyłącznie na konkretach i trudno dyskutować choćby o sferze snów czy fantazji (Ogden, 1992, s. 216–221). Te rozważania można przełożyć na sytuację szkolnej polonistyki i przywołać dwa błędy interpretacyjne, które zdarzają się w trakcie lekcji literatury. Pierwszy z nich pojawia się, gdy odczytanie utworu jest zbyt swobodne, nie uwzględnia na przykład historycznego czy kulturowego kontekstu dzieła (Levy, Campbell, 2000). Czasem zdarza się tak, gdy uczniowie odbierają literaturę nazbyt osobiście, co przyczynia się do ahistorycznych ujęć. Trudno traktować *W pustyni i w puszczy* Sienkiewicza wyłącznie jako robinsonadę, powieść przygodową, zapominając o kontekście obecnej w powieści ideologii kolonialnej (Cichoń, 2004; Chrobak, 2011).

Z przeciwną sytuacją mamy do czynienia, gdy fantazja – czyli myślenie symboliczne – zostaje w procesie interpretacji lektury uniemożliwiona przez „aneksję rzeczywistości”. Jako przykład można podać uczniowską interpretację *Przemiany* Kafki, gdy młodzi czytelnicy widzą w Gregorze Samsie wyłącznie karalucha, a nie metaforę modernistycznego, zapomnianego przez społeczeństwo człowieka (Levy, Campbell, 2000). Są to też takie momenty, gdy myślenie młodzieży o tekście ogranicza się do prostej refleksji o świecie przedstawionym, bez wyciągania uniwersalnych wniosków. *Janko Muzykant* to przecież nie tylko tragiczna opowieść o utalentowanym biednym chłopcu, lecz także historia o muzyce jako narzędziu do wyrażenia pragnienia i tworzenia podmiotowej tożsamości (Zajac, 2021). *Katarynka* zaś (pozostaną przy dziełach pokolenia pozytywistów) to tekst nie tyle o zgorzkniałym kawalerze i chorej dziewczynce, ile opowieść podejmująca temat obcości, niepoznawalności i niewyraźności doświadczenia, wreszcie dotycząca fundamentalnego tematu skończoności życia (Rusek, 2009).

Zadanie nauczyciela polega zatem na odpowiednim „zarządzeniu” lekcyjnym napięciem między fantazją a rzeczywistością. Tworząc potencjalną przestrzeń na zajęciach literatury, pedagog powinien pamiętać o tym, aby z jednej strony uświadamiać uczniów o „pozatekstowym” życiu utworu literackiego (kontekście historycznym, kulturowym, społecznym etc.), a z drugiej – pozwalać na interpretacyjną swobodę i odnoszenie się do własnego doświadczenia, gdyż umożliwia to uniwersalizację lekcyjnych dyskusji i ich uwewnętrznienie przez młodych ludzi.

Podsumowanie

Starałem się przedstawić cztery psychoanalityczne koncepcje wywodzące się ze szkoły „teorii relacji z obiektem”; to koncepcje holdingu, odzwierciedlenia i przestrzeni potencjalnej, autorstwa Donalda W. Winnicotta, i koncepcja *reverie*, wysnuta przez Wilfreda Ruprechta Biona. Chciałem pokazać, że te ważne dla psychoterapeutów idee można z powodzeniem zaadaptować do warunków metodyki polonistycznej. Oczywiście transpozycję tę należy traktować przede wszystkim w charakterze metaforycznym – w szkole nie tworzymy sytuacji klinicznej i nie pracujemy z pacjentami. Krytyczny potencjał psychoanalizy może być jednak niezwykle twórczy także w nieterapeutycznym kontekście – na przykład w pedagogice (Węc, 2007). Chodziło mi zatem przede wszystkim o to, aby ten szkic stał się punktem wyjścia swobodnego (niczym w przestrzeni potencjalnej) namysłu nad kreowanymi w szkole relacjami między nauczycielem a uczniem, szczególnie w sferze tak osobistej jak wspólne czytanie literatury na lekcjach. Przedstawione idee stawiają przed pedagogami spore wyzwania – gdyż wymagają tak naprawdę, aby stali się oni dla swoich uczniów „wystarczająco dobrymi rodzicami”, ponieważ wszystkie te procesy psychiczne, które opisałem, w pierwotnej formie zachodzą w związku między matką a nowo narodzonym dzieckiem. Konieczne są z pewnością zarówno zmiany zewnętrzne (organizacja lekcji, nowy sposób rozmowy o literaturze w trakcie zajęć), jak i wewnętrzna praca nauczyciela nad jego postawami, sposobem myślenia o szkole, wreszcie własnym stanem emocjonalnym.

Te przemiany mają – co najmniej teoretycznie – fundamentalny charakter, gdyż mogą spowodować, że szkoła stanie się (choćby częściowo) przestrzenią nie edukacyjną, a rodzicielską; nie miejscem nauczania, a miejscem swobodnej zabawy. Zapewne w pełnej formie taka rewolucja jest niemożliwa, być może nawet niewskazana. Uważam jednak, że nawet indywidualne myślenie nad tą wyobrażoną zmianą, jej intrapsychoiczne opracowywanie i przeżywanie może być ważnym oraz dobrym doświadczeniem dla nauczyciela polonisty, a następnie dla jego uczniów. I z taką nadzieją chciałbym kończyć ten tekst.

Literatura

- Bałus W., 2008, *Do granic możliwości. O portretach zdwojonych Stanisława Wyspiańskiego*, „Przestrzenie Teorii”, nr 9, s. 19–28, <https://doi.org/10.14746/pt.2008.9.2>.
- Bielik-Robson A., 2000, *Wolność: spełniona zależność. Psychoanalityczna wykładnia pojęcia uwarunkowania*, „Przegląd Filozoficzny”, nr 3 (35), s. 93–107.
- Bion W.R., 2011, *Uczenie się na podstawie doświadczenia*, przeł. D. Golec, ze wstępem M. Łapińskiego, Oficyna Ingenium, Warszawa.

- Bowbly J., 2016, *Przywiązanie*, przeł. M. Polaszewska-Nicke, wyd. 1., 1. dodr., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chrobak M., 2011, *Między baśnią a mitem. „W pustyni i w puszczy” Henryka Sienkiewicza z perspektywy krytyki tematycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria”, z. 11, s. 139–151.
- Cichoń A., 2004, *W kręgu zagadnień literatury kolonialnej – „W pustyni i w puszczy” Henryka Sienkiewicza*, „ER(R)GO. Teoria – Literatura – Kultura”, z. 8, s. 91–108, pobrano z: <https://www.journals.us.edu.pl/index.php/ERRGO/article/view/2329> [26.11.2023].
- Dziaczkowska L., 2020, *Autentyczność i pasja nauczyciela jako uwarunkowania rozwoju ucznia. Pedeutologiczne inspiracje płynące z biografii Anny Nagórskiej (1882–1963)*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 2, s. 35–49, <https://doi.org/10.18290/rped20122-4>.
- Furmaniak K., Olkowska A., 2019, *Popkultura i media społecznościowe w nauczaniu języka*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–71.
- Galli J., 2017, *Terapeuta, pacjentka i milczenie. Zjawisko milczenia z perspektywy psychoanalitycznej*, „Psychoterapia”, nr 4, s. 17–28.
- Hymans S., 2012, *The School as Holding Environment*, „Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy”, vol. 11, s. 205–216, <https://doi.org/10.1080/15289168.2012.700793>.
- Jacobs M., 2007, *Donald W. Winnicott*, przeł. A. Czownicka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje, oceny, propozycje*, Universitas, Kraków.
- Jeziarański M., 2022, *Milcząca obecność ciszy w refleksji pedagogicznej*, „Ateneum Kapłańskie”, z. 2, s. 262–273.
- Kostrzewa N., 2021, *W gabinecie luster*, WunderBlock. Psychoanaliza i filozofia, 10.05.2021, <https://wunderblock.pl/blog/w-gabinecie-luster/> [dostęp: 26.11.2023].
- Kościerzyńska J. i in., 2017, *Nowe „Słowa na start”. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 7 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa.
- Kulig A., 2016, *Z sieci do zeszytu. Media społecznościowe w pracy ze szkolną lekturą*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa i in., T. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 297–310.
- Kulig-Kozłowska A., 2017, *Facebook w ławce szkolnej. Media społecznościowe a edukacja polonistyczna*, Universitas, Kraków.
- Levy E., Campbell K.J., 2000, *D.W. Winnicott in the Literature Classroom*, „Teaching English in the Two Year College”, vol. 27, issue 3, s. 320–328.
- Łodej-Sobańska W., 2013, *Grupa – obiekt pomieszczany i pomieszczający*, w: *Myslenie grupowo-analityczne w praktyce klinicznej. Materiały wybrane z konferencji Instytutu Analizy Grupowej „Rasztów” z lat 2004–2012*, przekł. P. Wieczorek i in., red. M. Sosnowska, A. Jastrzębska, E. Fira-Kremba, Oficyna Ingenium, Warszawa, s. 125–140.
- McCabe M., 2011, *Jung and Winnicott in the Classroom: Holding, Mirroring, Potential Space and the Self*, w: *Teaching Jung*, AAR Teaching Religious Studies Series, eds. K. Bulkeley,

- W. Clodagh, online ed., Oxford Academic, 22 Sept., <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199735426.003.0015>.
- Miłosz C., 2015, *Wiersze wszystkie*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Myrdzik B., 2006, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UCMS, Lublin.
- Myrdzik B., 2017, *O niektórych konsekwencjach zwrotu afektywnego w badaniach kulturowych*, „*Educatio Nova*”, vol. 2, s. 115–128.
- Nalaskowski A., 2002, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nosek A., 2002, *Macierzyństwo w twórczości Stanisława Wyspiańskiego*, w: *Wiek kobiet w literaturze*, red. J. Zacharska, M. Kochanowski, Trans Humana, Białystok, s. 215–220.
- Ogden T.H., 1992, *Potential Space*, w: Tenże, *The Matrix of The Mind. Object Relations and The Psychoanalytic Dialogue*, Karnac Books, London, s. 203–232.
- Ogden T.H., 2011, *O trzymaniu i pomieszczaniu, byciu i śnieniu*, w: Tenże, *Sztuka psychoanalizy. Śnienie niewyśnionych snów i urwanych krzyków*, przekł. D. Golec, L. Kalita, Warszawa, s. 129–147.
- Olearczyk T., 2014, *Cisza w teorii i praktyce pedagogicznej. Obraz interdyscyplinary*, w: *Cisza w teorii i praktyce. Obraz interdyscyplinary*, red. T. Olearczyk, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM–Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, s. 24–50.
- Olearczyk T., 2016, *Cisza w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza AFM–Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków.
- Pistiner de Cortiñas L., 2018, *Uczenie się na podstawie doświadczenia – funkcja alfa i zamyslenie*, w: Tenże, *O rozwoju umysłu. Idee Biona i przekształcenia w psychoanalitycznej praktyce klinicznej*, przekł. D. Golec, Oficyna Ingenium, Warszawa, s. 141–158.
- Rusek M., 2019, „*Archiwum*” i „*repertuar*”. *Kłopoty z klasyką w szkole podstawowej*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia*”, vol. 10 (285), s. 134–143.
- Strojnowski J., 1995, *Interakcyjne koncepcje tworzenia się jaźni u dziecka*, „*Roczniki Filozoficzne*”, z. 4, s. 61–74.
- Szpak M., 2014, *Rozwój symbolizacji. Wybrane perspektywy psychoanalityczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Śliwerski B., 2021, *Krytyka systemu klasowo-lekcyjnego*, w: B. Śliwerski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 35–88.
- Umerle T., 2011, „*Dar*” Czesława Miłosza w kontekście filozofii daru Jacques’a Derridy, „*Przestrzenie Teorii*”, nr 15, s. 95–110, <https://doi.org/10.14746/pt.2011.15.5>.
- Węc K., 2007, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Winnicott D., 2011a, *Lustrzana rola matki i rodziny w rozwoju dziecka*, w: Tenże, *Zabawa a rzeczywistość*, przekł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 153–161.

- Winnicott D., 2011b, *Miejsce doświadczeń związanych z kulturą*, w: Tenże, *Zabawa a rzeczywistość*, przeł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 133–144.
- Winnicott D., 2011c, *Miejsce, w którym żyjemy*, w: Tenże, *Zabawa a rzeczywistość*, przeł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 145–152.
- Winnicott D., 2011d, *Obiekty przejściowe i zjawiska przejściowe*, w: Tenże, *Zabawa a rzeczywistość*, przeł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 21–50.
- Winnicott D., 2015, *Pojęcie fałszywego self*, w: Tenże, *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne. Jednostka – rodzina – społeczeństwo*, przeł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 64–69.
- Winnicott D., 2018, *Teoria relacji dziecko – niemowlę*, w: Tenże, *Procesy dojrzewania i sprzyjające środowisko. Badania nad teorią rozwoju emocjonalnego*, przekł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 42–64.
- Wnęk J., 2014, *Problem ciszy w refleksji pedagogicznej*, w: *Cisza w teorii i praktyce. Obraz interdyscyplinarny*, red. T. Olearczyk, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM–Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, s. 153–178.
- Wójcicka E., 2017, *Rola mediów społecznościowych w kształtowaniu kultury czytelniczek nastolatków*, „Folia Bibliologica”, vol. 59, s. 135–151.
- Zajac M., 2021, „Janko Muzykant”. *Muzyka i pragnienie*, „Konteksty Kultury”, T. 18, z. 4, s. 587–598.
- Żółtowski D., 2019, *Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej*, w: *Dla czego szkoła nie ufa emocjom? Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni*, red. W. Heller, M. Kaźmierska, M. Wieczorek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań–Kalisz, s. 85–94.

Jan Zdunik – doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca i psycholog. Pracuje w Instytucie Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Interesuje się metodyką nauczania literatury polskiej, literaturą lat 1905–1939 oraz związkami między psychoterapią a literaturoznawstwem i metodyką nauczania literatury polskiej. Przez kilka lat uczył literatury polskiej w liceum z programem matury międzynarodowej. Kształcił się w zorientowanej psychoanalitycznie psychoterapii, praktykuje jako psychoterapeuta indywidualny oraz grupowy.

e-mail: jan.zdunik@uw.edu.pl