

# Wiesław Andrukowicz

---

"W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie : życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości", Julita Orzelska, Kraków 2014 : [recenzja]

---

Studia z Teorii Wychowania 8/2 (19), 117-126

---

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Wiesław Andrukowicz**

Uniwersytet Szczeciński

**Recenzja książki Julity Orzelskiej pt.: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*  
Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, ss. 330**

Recenzja tej książki może być istotnym impulsem do prowadzonej od wielu lat w naszym kraju debaty nad tożsamością, kondycją i przyszłością pedagogiki, która nie może uniknąć strukturalnej złożoności, jako uporządkowanej multimetodologicznej refleksji nad optymalnym rozwojem i formowaniem człowieka oraz jako określonej praktyki rozwiązywania zadań rozwojowych stawianych w odpowiednim miejscu i czasie zwanych edukacją i w nieodpowiednim czasie i miejscu, zwanych reedukacją. Zarem brak metodologicznej „czystości” i wewnętrzna różnica w przedmiocie badań wcale nie musi oznaczać jakiegoś niepewnego ani zagrożonego miejsca w przestrzeni dyscyplin naukowych (nawet, jeśli jest administracyjnie przesuwana z nauk humanistycznych do nauk społecznych), tym bardziej absurdem jest swoiste pośmiertne *memento*, iż „pedagogika jako nauka nie istnieje” (por. „Znak” nr 526, 1999, s. 14).

Dzieje się tak, ponieważ jej złożony i zmienny historycznie przedmiot próbujemy z uporem maniaka wpisać w coś jednego i spójnego, które raz jest czymś „zewnętrznym”, a innym razem czymś „wewnętrznym”<sup>1</sup>, które z jednej

---

<sup>1</sup> Rzadko zauważamy, iż nie tylko pedagogika ma ten problem, lecz także wszystkie nauki społeczne i humanistyczne zajmujące się albo człowiekiem wewnętrznym, albo zewnętrznym, niezdolne w ten sposób do całościowego ujęcia strukturalnie złożonego obrazu człowieka psychofizycznego i socjokulturowego. Może poza filozofią, która pyta się o całość, lecz jednocześnie ta ostatnia nie interesuje się praktycznym zastosowaniem tej całości.

strony, stanowi realny „materiał” nadający się do dowolnego formowania, (mimo, że nawet w fizyce „materiał” nie jest bezwzględnie „dany”, ale także „zadany” na podstawie bardziej fundamentalnych kategorii „pół kwantowych”), a z drugiej strony, idealną „formę” nadającą się do dowolnego wypełnienia (mimo ostrzeżeń, chociażby Henri Bergsona, że jest to beznadziejna próba schwywania „w sieć coś z rzeczywistości, która płynie”<sup>2</sup>).

Tym czasem przedmiot pedagogiki nie daje się „schwytać w żadną sieć”, ponieważ sam jest częścią dynamicznej „sieci” (realno-idealnej, obiektywno-subiektywnej), której przedmioty uwikłane są w „wieczny spór”, tego, co zewnętrzne i wewnętrzne, płynie i trwa, jak pisał Heraklit. Przy tym warto zauważyć, iż każda z tych perspektyw osobno niemal od razu zaczyna nieprzyjemnie pachnąć ideologią (pomijając fakt, iż ktoś już jest niestety przyzwyczajony do tego zapachu i nawet sprawia mu to masochistyczną przyjemność).

Każda „czysta tożsamość” jest hipostazą, jako produkt sztucznego rozszczepienia złożonego widma rzeczywistości<sup>3</sup>, pozbawiającego nas „zdy-

---

<sup>2</sup> Bergson H. (1963): *Mysł i ruch*, tłum. P. Beylin, K. Belszyński, PWN, Warszawa: 1963, s. 52.

<sup>3</sup> Należy wyraźnie przyznać się do pewnego ograniczenia, mianowicie jeden punkt widzenia rzeczywistości, nieważnie jak nazwany („ogólny”, „jednostkowy”, „empiryczny”, „spekulacyjny”, „historyczny”, „teoretyczny”, „ilościowy”, „jakościowy”), nawet, jeśli wyjaśnia jakiś fragment rzeczywistości, to nie potrafi w żaden sposób zrozumieć sytuacji „rozdarcia” ontologiczno-epistemologicznego, co więcej nawet nie próbuje zrozumieć, bowiem ujawniając wycinek „widma pojęciowego” nie może skonfigurować możliwie wszystkich (w tym przeciwstawnych) przedstawień rzeczy, zwłaszcza tych w sposób znaczący uczestniczących w ewolucji myśli pedagogicznej w kierunku rosnącego racjonalizmu w skali globalnej, w którym szukamy nie tyle „ogólności” i „spójności”, co swoistej „dynamicznej organizacji” podobieństw i różnic („zbieżności przeciwieństw”). Jeden punkt widzenia niewątpliwie zwalnia z odpowiedzialności, za całość przestrzeni epistemologicznej, daje pewny drogowskaz i łączy się z samozadowoleniem badacza ograniczonego do tego, co chce widzieć lub łączy się z „radosną twórczością” dowolnego lepienia fragmentów wyjętych apodyktycznie z pod przyjętego tu prawa „zbieżności przeciwieństw”. Natomiast radykalizm podejścia badawczego wymagałby zdecydowanego przejścia od modelu „analityczno-statycznego” do „syntetyczno-dynamicznego”, w którym ten pierwszy nie znika, lecz zostaje dookreślony i uzupełniony tym drugim. W ten sposób możemy pogodzić to, co do tej pory uważano za bezwzględnie sprzeczne (ewolucję i rewolucję, statyczność i dynamizm, otwartość i zamknięcie, jedność i różnicę), nie wykluczając jakiejś formy „zróznicowanej jedności” i „różnicy niesprzecznej”, czyli nie tyle formalnego dzielenia świata, w którym w sposób niezdeterminowany myśli się i marzy i w sposób zdeterminowany widzi i przeżywa, lecz, w którym determinizm nie musi koniecznie wiązać się z absolutną regularnością i porządkiem, a prawdopodobieństwo z totalną nieprzewidywalnością i chaosem.

stansowanej troski” (za Robertem Mertonem), zarówno wobec konkretnego przedmiotu badań (pozostając, jako podmiot „zauroczony” żywą treścią, a jednocześnie nie widząc „zdrady partnera”, nawet w tak silnym związku subiektywnego „odbicia” rzeczy i samej w sobie rzeczy), jak i wobec przedmiotu ogólnego (pozostając, jako podmiot w „chłodnych” stosunkach z symboliczną formą przełamującą lokalność zjawisk, a zarazem nie widząc szczególnej bezpośredniości osobistego przeżycia i wartościowania, „smakowania bytu”, czyli braku „domknięcia” ilościowo-jakościowej całości).

Dzisiaj doskonale wiemy, że w nauce nie mamy bezpośredniego dostępu do czystego bytu za pomocą myśli i odwrotnie, ani dostępu do faktów sterylnie odseparowanych od wartości i odwrotnie. Wręcz przeciwnie, lepiej niż kiedykolwiek widzimy i rozumiemy nieustanne napięcia między tymi biegunami naszego poznania, czyli dynamiczną syntezę niemożliwą do pełnego ustabilizowania się. Widząc jednak dramatyczne „rozdarcie”, czyli mając „świadomość braku”, widzi się jednocześnie szansę i zagrożenie, wyjście i pułapkę wpisaną w każdy rozwój człowieka w ontogenezie i filogenezie, a nie tylko ideologiczny „zastrzyk” precyzyjnie uporządkowanej diagnozy dla „pogodzonych z losem pacjentów” skazanych na wybór jedynej i najbardziej słusznej „kuracji”.

Dlatego jedno źródło wiedzy, czy jeden model jej opisu i przedstawiania, bez wątpliwości, będzie tylko formą „symbolicznej przemocy”, która zachowuje słuszność i spójność w ramach własnego systemu wiedzy/władzy, co wcale nie znaczy, że każda jedność jest absolutnym mitem, bowiem powinniśmy zrobić wszystko by był to najbardziej „racjonalny mit” (mimo wszystko słownik pojęć i kategorie fizyków są bliższe prawdy niż pojęcia i kategorie polityków).

Co to oznacza dla pedagogiki, jako dyscypliny naukowej, która jeszcze od czasu do czasu zostaje posądzana o brak tożsamości, po pierwsze nie ma w tym nic zaskakującego, jeśli skonstatujemy, że jest dyscypliną stosunkowo nową, która zdobywa dopiero swoją teoretyczną samoświadomość „dyscypliny pogranicza”, po drugie mimo nieustannej walki frakcyjnej o kierunek i sposób przedstawiania rzeczywistości (nie tylko zresztą w naszym kraju<sup>4</sup>),

---

<sup>4</sup> Podobne wrażenie możemy odnieść, iż jest tak w innych krajach zachodnioeuropejskich, bowiem jak stwierdza Dietrich Benner w: *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność – kultura – demokracja – religia*, tłum. D. Stępkowski, Wyd. UKSW, Warszawa 2008, s. 15-16, pedagogikę niemiecką ubiegłego wieku cechowała atmosfera walki i wzajemnej krytyki, w wyniku której rodziły się kolejne przeciwstawne ujęcia teoretyczne i badawcze. „Przedstawiciele rywalizujących stanowisk nie tylko nie sprawdzali własnych założeń i osiągniętych przez siebie wyników, ale odmawiali nawzajem sobie prawa do istnienia”.

wprawdzie powoli, lecz zauważalnie odsłania nam zgodnie z „komplementarną logiką”, bardziej prawdziwie, bo „pełne oblicze” (nieograniczone do profilu) najważniejszej, dla rozwoju lepszego człowieka, „dyscypliny” (z łacińskiego oznacza to z jednej strony uczenie się, a z drugiej także pewną wypracowaną konsekwencję metodologiczną określonej wspólnoty badaczy).

Mimo wszystko, jeśli chcemy używać wobec pedagogiki określenia „dyscyplina” (łac. *disciplina* – uczenie się, nauka, wiedza, system, szkoła, porządek), to musimy przestrzegać przynajmniej porządku proporcji, na rzecz tego, co stanowi immanentne kryterium nauki. Oczywiście jest, że przestrzeganie tego porządku (dyscypliny, konsekwencji) staje się o wiele trudniejsze w naukach humanistycznych, niż przyrodniczych, ze względu na ogromną złożoność systemów społecznych oraz dynamikę zjawisk introspekcyjnych. Jednak w sytuacji, gdyby nawet nie była to wielka różnica, to należałoby ją i tak podkreślić i wyraźnie sformułować, chociażby przez wzgląd na fakt, iż postawienie znaku równości między przyrodoznawstwem a naukami humanistycznymi, prowadzi do podobnego efektu, jak w przypadku darwinowskiej „naturalnej selekcji” utożsamionej w konsekwencji z „kulturową eliminacją”<sup>5</sup>.

Z tego wynika, że w naukach humanistycznych, a zwłaszcza w pedagogice musimy stosować złożone komplementarnie procedury wyjaśniania i uzasadniania wyników badań, sięgające jednocześnie do historii i teorii, do tego, co jednostkowe i uniwersalne, zdeterminowane i indeterministyczne,

---

„Humanści” odmawiali racjonalności naukowej „empirystom”, i odwrotnie, zaś pedagodzy zorientowani filozoficznie negowali jednych i drugich, a w końcu wyodrębnieni z tych nurtów przedstawiciele pedagogiki emancypacyjnej oskarżyli pozostałych o próbę monopolizacji i ideologizacji.

<sup>5</sup> Jak wiemy Karol Darwin zaproponował mechanizm rządzący zmianami genetycznymi, który nazwał „selekcją naturalną” (pojawienie się pożytecznej cechy fizycznej organizmu w walce o byt, która utrzymywała się dziedzicznie). Otwierając tym samym puszkę Pandory, ponieważ konsekwencją „naturalnej selekcji” było usprawiedliwienie „(nie)naturalnej eliminacji”. Dlatego kapitalizm wiktoriański mógł ogłosić „naturalne współzawodnictwo” o dostęp do energii i informacji, zaś faszyzm mógł odwoływać się do „naturalnego przetrwania” i prawa do „większej przestrzeni” dla najlepiej przystosowanych („rasy panów”), natomiast komunizm w pewnym sensie wykorzystał ideę „naturalnej walki” o byt (zgodnie z tezą Karola Marksa, że „człowiek może postępować tylko tak, jak postępuje przyroda, tzn. zmieniać tylko formę materii”), by usprawiedliwić nieuchronność i brutalność rewolucji, jako jedyne skutecznego instrumentu mogącego postawić wielowiekową „nadbudowę” przed trybunałem faktów. Okazało się jednak, że uniwersalizm „naturalnej równości” może w naturalnej sytuacji czynić jedynie „naturalną niesprawiedliwość”, bowiem jednemu w konkretnych warunkach może nie starczać zdolności, zaś innemu w ramach konkretnych zdolności może nie starczać warunków.

zdefiniowane i transracjonalne. W ten sposób na arenie nauk pojawia się swoista „dyscyplina”, sytuująca się na „życiodajnym pograniczu”, gdzie każdy badacz stosuje takie kryterium naukowości (zazwyczaj występujące razem z kryterium zobiektywizowanej lokalnie sprawdzalności), które uwikłane jest w rozległą sieć różnych założeń, sięgających zarówno do tego, co deskryptywne i transgresyjne, retrospektywne i prospektywne (w kolejności i proporcjach zależnych od konkretnego przedmiotu i podmiotu poznania).

Tak ujęta „dyscyplina” oznacza oczywiście określone „uporządkowanie”, lecz jak wiemy istnieją różne sposoby porządkowania, np. w sytuacji, gdy wszystko wynika z absolutnej konsekwencji abstrakcyjnie przyjętych stosunków ilościowych, będzie to porządek obiektywno-idealny (np. matematyczny), zaś w sytuacji przyjętej logiki określonych przyczyn i skutków, nawet, jeśli nie wiemy o wszystkich przyczynach i skutkach, będzie to porządek obiektywno-realny (np. chemiczny), w sytuacji organizowania przygodnej czasoprzestrzeni, gdy określa je tu i teraz wyraźnie zdefiniowane zadanie podmiotu, będzie to porządek subiektywno-realny (np. prakseologiczny), a w konkretnej sytuacji abstrahującego podmiotu od jakiegokolwiek obiektywnej lub realnej miary, a nawet czasoprzestrzeni, będzie to porządek subiektywno-idealny (np. religijny). Nie mówiąc już o tym, że powinniśmy rozważyć też jakiś meta-porządek odnajdujący się „między” wszystkimi porządkami.

W takim ujęciu ocena jakiegokolwiek teorii i strategii jej weryfikacji byłaby rezultatem sprawdzenia całej sieci relacji, które podlegałyby zawsze decyzji afirmatywnej lub falsyfikacyjnej. Przy czym pozytywna, czy negatywna ocena nie byłaby kwestią czystej sylogistyki (tym bardziej czystej intuicji), co raczej najbardziej racjonalnej wyceny owej złożonej komplementarnie struktury. Ostateczny rezultat dociekań nie zależałby od tego, co w danej chwili widzimy, myślimy, czujemy, czy przeczuwamy, ale od tego na ile skutecznie (wobec optymalnej modalności przystosowania się do rzeczywistości) ujrzeliśmy cały splot złożonych procesów ekstraspekcyjnych i introspekcyjnych oraz percepcyjnych i recepcyjnych, którego efekt nie będzie już taki, jaki mógłby być, gdyby występowały one oddzielnie.

W praktyce oznacza to, że sukces pedagogiki, jako dyscypliny nie może być mierzony jedynie wielkością bibliotek, czy jakością konferencyjnych rytuałów, bądź pokonferencyjnych przyrzeczeń, co do proporcji wzajemnych cytatów, tym bardziej liczbą precyzyjnie policzonych publikacji wydrukowanych za granicą, których prawie nikt nie czyta w naszym kraju, bądź (jak twierdził swego czasu Arystoteles) skutecznością zacierania śladów indywidualnej obecności w dyskursach (mimo wszystko, od czasu do czasu

większość nie musi mieć racji), lecz przede wszystkim wyrazem silnej lub słabej konfiguracji tradycji i współczesności, z jednoczesnym przeszukiwaniem i odszukiwaniem najbardziej racjonalnych i prawdopodobnych kierunków i sposobów przemian oraz z bardzo rzadką w nauce troską i radością z odkrywania tu i teraz różnych aspektów prawdy (choćby na przekór całej tradycji myślenia).

Nie wysilając się tutaj na jakąś trafną metaforę, można powiedzieć, iż pedagogika w ten sposób staje się najważniejszym (ekologicznie, humanistycznie, społecznie i kulturowo) miejscem spotkania różnych porządków rzeczywistości. W zależności od realnej siły napięcia i natężenia ich „głosu” oraz kompetencji „posunięć” w rzeczywistej grze konkurencyjnych myśli i działań naukowo-edukacyjnych, może pełnić rolę „zwrotnicy”<sup>6</sup> znaków i znaczeń, kierującej wysiłki aktualnej władzy/wiedzy na „ślepy tor” lub dalsze toczenie się zdrowej debaty i życiodajnych sporów. Co oznacza, iż jej siła nie tylko wynika z ciągłych zderzeń tego, co życiodajne na pograniczu, lecz również ze zdolności do trudnego zjednoczenia perspektywy ciągłego przewrotu z perspektywą ciągłego powrotu.

Powracając jednak do zasadniczego wątku tego tekstu, czyli oceny książki Julity Orzelskiej, w której ten (nieco przydługi) wstęp był tylko pretekstem do jej zasadniczego zaprezentowania, by potencjalny i otwarty czytelnik nie zgubił właściwego kontekstu mojej interpretacji, należy wyraźnie zaznaczyć, iż przedmiotem badań Autorki jest „poszukiwanie ramy egzystencjalnej dla pedagogiki”, tzn. nie tyle jakiejś nowej pedagogiki, co na nowo zaadaptowanej do współczesnych wyzwań, nie tyle rewolucyjnie usuwającej inne jej wersje „bycia”, co dookreślającej paradygmatem syntetyczno-dynamicznym, mówiąc inaczej dookreślającej bycie stawaniem się.

Niezależnie od skuteczności mojego przekonania, co do sensu takiego strukturalnego budowania tożsamości pedagogiki, a przede wszystkim niezależnie od siły argumentów przekonywania i przekonania czytelnika do swojej wizji pedagogiki przez Julitę Orzelską, ta ostatnia niewątpliwie uobecnia te dyskursy lub przynajmniej te luki, które gdzie indziej już uzyskały

---

<sup>6</sup> Obraz „zwrotnicy” jest tu o tyle adekwatny, o ile byłoby bardzo trudno wykazać, czy to pedagogika zawsze autonomicznie (od wewnątrz) wyznacza wektor myślenia i działania kulturowego, czy może jest odwrotnie, i pedagogika sterowana jest od zewnątrz przez różne podmioty realizujące swoje interesy naukowe, społeczne, kulturowe, polityczne, a nawet ekonomiczne. Dlatego warto postawić pytanie: Czy i na ile pedagogika, jako nauka steruje rozwojem swego kulturowego otoczenia?, oraz: Czy i na ile to otoczenie steruje rozwojem pedagogiki? Odpowiedź za pewnie w różnym czasie i miejscu musi uwzględniać, w różnych relacjach i proporcjach, jedną i drugą opcję, lecz nie sposób tych pytań nie postawić.

pełne obywatelstwo (nie koniecznie w pedagogice), zaś u nas nie zaistniały z powodu cenzury politycznej, czy po prostu z racji pewnych opóźnień recepcyjnych, mało tego, w wielu miejscach Autorka przyjmuje perspektywę zakazaną na gruncie dominujących pojęć i ogólnie przyjętego obrazu „naukowości” (tym samym niewątpliwie narazi się tzw. „strażnikom tekstu naukowego”, pilnujących „czystości rozumu”).

Uważny czytelnik znajdzie też niewątpliwie wiele cytatów „z drugiej ręki”, czy też pewną nieporadność w zmaganiu się z pułapką całości i szczegółu, bądź nadmierne podporządkowanie się jednemu autorytetowi, nieco ograniczające dążenie do autokrytycyzmu, lecz nawet to ostatnie nie może zasłonić zasadniczej wartości tej pracy, jaką jest dojrzała i odważna koncepcja „metodologii komplementarnej”, o której pisałem powyżej. Stąd przedstawione przez nią analizy i interpretacje wpisują ją, w (słabo przyjęty w naszej rodzimej pedagogice) styl języka humanistycznego, nie tyle wyraźnie i intencjonalnie zrywając z opisowym stylem języka *a posteriori*, co go uzupełniając.

Autorka w wyżej wymienionej pracy (realizując konsekwentnie kolejny projekt badawczy, zgodnie z przyjętą perspektywą fenomenologiczno-hermeneutyczną) podjęła się niebywale trudnego zadania, jakim było znalezienie istotnych relacji między filozofią (w tym filozofią religii), psychologią, socjologią, antropologią, literaturoznawstwem a pedagogiką, a w związku z tym tak postawione zadanie wymagało rozbudowanego zaplecza metodologicznego podjętych rekonstrukcji i własnych analiz. Uważam, iż jest to przykład bardzo dojrzałej próby zdefiniowania i realizacji zadań badawczych, które mogą zainicjować nową jakość współczesnej filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej.

Autorka realizuje w swojej pracy swoistą strategię wydobywania ważnych humanistycznie i społecznie obiektów kulturowych, i to do tego strategię, która bardzo rzadko ma miejsce w takiej skali w polskiej pedagogice. Autorka bowiem wykorzystuje do swoich analiz zarówno pozycje dobrze osadzone w myśleniu i działaniu kulturowym, jak i pozycje najnowsze, zarówno ograniczone do dyskursu pedagogiki i nauk społecznych, jak i te z zakresu szeroko rozumianej humanistyki. W związku z tym pojawia się interpretacja tekstów w zakresie psychoterapii Nancy McWilliams, socjopsychologii Erika H. Eriksona, teologii protestanckiej Paula Tillicha, antropologii Karola Wojtyły, psychoanalizy Viktora Frankla, czy psychologii humanistycznej Carla Rogersa, jako swoistych tropów egzystencjalnych będących nie tylko ciekawą inspiracją dla refleksji i praktyki pedagogicznej, lecz przede wszystkim wskazujących na strukturalną złożoność w edukacyjnym bycie i stawianiu



się. Właśnie owa całościowa dynamika egzystencji człowieka może stanowić ważne wyzwanie pedagogiczne.

Pierwsza część pracy: „Przesłanki i ramy rozważań”, wprowadza nas w różne relacje między egzystencją człowieka a edukacją, gdzie Autorka sprzeciwia się swoistej redukcji edukacji do adaptacyjnej socjalizacji i praktycznego uzawodowienia, ze znacznym pominięciem funkcji wrastania i wyrastania z kultury, w tym rozwijania duchowości i poszukiwania sensu. Zamiast zasady „albo-albo” przyjmuje zasadę „i to i to” z jej rozumieniem trudnej, a nawet dramatycznej całości i strukturalnej integracji, w której przychodzi nam myśleć i działać kulturowo i cywilizacyjnie. Ukazuje nam również ideę rezydualności w rozwoju psychospołecznym, jako ontologii normatywności dla pedagogiki. Bezsprzecznie rzucając nowe światło na wprowadzenie do języka pedagogiki „ramy egzystencjalnej” Erika Eriksona (z kontrapunktami antropologii Karola Wojtyły, psychologii Philipa Zimbardo i teorii przepływu Mihaly’ego Csikszentmihalyiego), co zaowocowało w recenzowanej książce ośmioma możliwymi pedagogikami w cyklu życia, czyli pedagogiki nadziei, woli, wyobraźni, fachowości, wierności, troskliwości, twórczości i mądrości życiowej.

Wskazanie na możliwości wydobycia z projektu Eriksona ośmiu „pedagogik rezydualnych”, dało jednocześnie szereg ważnych refleksji (przede wszystkim pedagogicznych) skupionych wokół takich kategorii jak nuda, samotność, rozpacz, śmierć, lęk, wdzięczność, które z osobna stały się przedmiotem głębokich i szerokich badań transdyscyplinarnych i pedagogicznych. Autorka zadaje nie tylko istotne pytanie: co wynika z przedstawionej analizy faz rozwoju i ich biegunowej strukturze, lecz przede wszystkim, stara się skierować naszą uwagę na pytanie, jak uwzględnić troskę o optymalną energię witalną osób, która może być zakłócana i wytracana w różnych kryzysach tożsamości. Model cyklu życia, jako rama egzystencjalna Eriksona, Autorka wzmacnia analizą integracji strukturalnej w ontologicznej funkcji bytu i życia, funkcją samorealizacji i samotranscendencji Paula Tillicha, logoterapią Victora E. Frankla (ze wskazaniem na samotranscendencję) i psychologią humanistyczną Carla Rogersa (ze wskazaniem na samorealizację).

Druga część: „Przykłady analiz egzystencji”, zawiera egzystencjalne tropy dramaturgii Williama Szekspira w interpretacji Tadeusza Sławka i przetworzonych pedagogicznie przez Autorkę, w fenomen przebaczenia, wdzięczności, czy też sprawiedliwości. Mamy tutaj również interesujące interpretacje „Spraw ludzkich” Jana Szczepańskiego, który widzi dwie wielkie (przeciwstawne, choć skazane na siebie) siły naszej egzystencji: złudzenia ochronne i złudzenia niszczące, złudzenia, które pozwalają żyć i złudzenia,

które odbierają wiarę i nadzieję, a także los *homo viator* (człowieka wędrowca) Tadeusza Frąckowiaka, czyli człowieka skazanego na wieczną wędrówkę, na ciągłe bycie w drodze i życie z ambiwalencją.

Ostatnia część: „Dociekania rezydualne”, stanowi swoiste otwarcie przestrzeni rozważań pedagogicznych, zarówno tych jasno określonych i osadzonych w dyskursie, jak i tych wymagających jeszcze rozwinięcia i wyartykułowania intuicji badawczej, jak chociażby fenomen wstydu i cierpienia, bądź też wdzięczności i nudy, losu i lęku, rozpacz, okrucieństwa i śmierci. Właśnie ta część jest przykładem bardzo dojrzałej próby wydobywania z obszaru humanistyki tych kategorii, które mogą z powodzeniem uruchomić nową jakość refleksji i praktyki pedagogicznej, sprawiając, że dokonania Autorki są na tyle nowatorskie, iż mogą nie tylko dawać impulsy i inspiracje do dalszych badań, lecz stanowią istotny przełom w odczytywaniu rozpraw naukowych z zakresu klasycznej i jak najbardziej dzisiejszej humanistyki. Uważam je zatem za bardzo płodne badawczo i zupełnie rzadkie w naszej pedagogice, bowiem idea pedagogiki „istotnej egzystencjalnie” wymaga dokładnych i rzetelnych analiz tradycji myśli i działań kulturowych, jak i bardziej odważnych i wnikliwych odniesień do współczesności i przyszłości człowieka. W związku z tym nie brakuje w pracy rozważań nad rozumieniem zadań pedagogicznych wynikających z dramaturgii Marcela Prousta, czy triady rozwojowej (wrastanie, wzrastanie i wyrastanie) Heleny Radlińskiej, „pustki egzystencjalnej” Ernesta Blocha, pedagogiki „sytuacji trudnych” Teresy Borkowskiej, czy projektów egzystencjalnych Edwarda Stachury.

Julita Orzelska nie tylko swą pracą nie zamyka ważnego rozdziału badawczego, a wręcz przeciwnie dopiero go na dobre otwiera, przecierając szlak dla nowego i ważnego poznawczo uprawiania teorii i praktyki pedagogicznej, uprawianej na styku różnych dyscyplin humanistycznych i społecznych, wymagających wielkiego zaangażowania i wysiłku. Co ważniejsze omawiana książka jest zapisem nie tylko nowych tropów w interpretacji dotychczasowych projektów i sposobów ich realizacji całej plejady autorów reprezentujących różne dyscypliny naukowe, lecz przede wszystkim nowych projektów myślenia i działania pedagogicznego, gdzie pogranicze mimo wszystko nie gubi istotnej refleksji pedagogicznej, co więcej, staje się generatorem nowych „lokalnych pedagogik”, nie po to by epatować płytką oryginalnością, ale po to by czynić zadość nieprzebranemu bogactwu natury i kultury człowieka, zwróconego w stronę tego, co istotne dla jego doskonalenia człowieczeństwa.

Jednym słowem, recenzowana książka niesie z sobą ważne i bardzo płodne impulsy dla pedagogiki, nie tylko w naszym kraju, stanowiąc zwiastun wręcz pewnego przełomu intelektualnego, dając szereg niepodjętych jeszcze

tropów oraz nowatorskich inspiracji dla innych badaczy, a przede wszystkim jest przestrzenią pedagogicznych eksploracji z wykorzystaniem szeroko rozumianej „metodologii komplementarnej” rzadko wykorzystywanej w badaniach pedagogicznych. Nie znajdziemy tu wprawdzie prostych porad „jak być powinno”, lecz jedynie zachęcanie czytelnika do wspólnego odkrywania możliwości bycia. Jest to wartościowa książka, nieźle napisana, a wagą tematu wpisująca się w debatę poszukującą tożsamości pedagogiki. Uważam, że mimo pewnych braków raczej natury formalnej, nawet jej niedostatki mogą stanowić zaproszenie czytelnika do jej przeczytania i udoskonalenia.