

# Monika Jaworska-Witkowska

---

Jung i edukacja : pedagogika między archetypem a duchowym przebudzeniem : wokół książki: Clifford Mayes, "Jung and Education. Elements of an Archetypal Pedagogy", Rowman & Littlefield, Toronto-Oxford 2005

---

Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy.  
Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji nr 9, 63-84

---

2014

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.

**Monika Jaworska-Witkowska**

CENTRUM STUDIÓW ZAAWANSOWANYCH I BADAŃ NAUKOWYCH  
KUJAWSKO-POMORSKA SZKOŁA WYŻSZA W BYDGOSZCZY

## **JUNG I EDUKACJA**

### **PEDAGOGIKA MIĘDZY ARCHETYPEM A DUCHOWYM PRZEBUDZENIEM**

(WOKÓŁ KSIĄŻKI: CLIFFORD MAYES, *JUNG AND EDUCATION. ELEMENTS  
OF AN ARCHETYPAL PEDAGOGY*, ROWMAN & LITTLEFIELD,  
TORONTO–OXFORD 2005)

#### **PRZEDMOWA Z DYSTANSU**

Postanowiłam wznowić, z niewielkimi zmianami redakcyjnymi, tekst przygotowany na VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny dla obrad III Sesji półplenaryjnej, opublikowany następnie w książce pod moją redakcją *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, z przedmową Zbigniewa Kwiecińskiego (Wydawnictwo „Pedagogium” OR TWP, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Szczecin 2008, s. 201–212). Powodów tej decyzji jest kilka. Po pierwsze, książka ukazała się w niewielkim nakładzie, a przesłanie tekstu wydaje mi się nadal ważne i aktualne, a nawet zasługujące na jego dalsze uwypuklenie w trosce o kształtowanie aury zanurzenia refleksji pedagogicznej w znaczących dokonaniach z tradycji psychologii, także poza jej wersjami dostępnymi w akademickich cyklach wykładowych na kierunku pedagogika. Po drugie, ani pedagodzy, ani nawet zwykle psychologowie nie sięgają nadal po dorobek Junga w sposób wystarczająco wzbogacający aktualne refleksje i badania, skoro trzeba było – co odkryłam dopiero niedawno – aby Czesław Nosal upominał się na tym przykładzie o postawę „psychologii kompletnej”, niedocenianej zwykle w podejściach dominujących akademicko (por. tegoż, *W poszukiwaniu psychologii kompletnej* – Clark

Hull, Edward Tolman, Carl Jung, „Przegląd Psychologiczny” 2001, t. 44, nr 1, s. 45–55)<sup>1</sup>. Po trzecie, perspektywa książki Clifforda Mayesa w zakresie ukazywania możliwości wpisywania refleksji Junga w konteksty edukacyjne z perspektywy lat wydaje mi się jeszcze ważniejsza do podjęcia i kontynuacji, czego zresztą wyraz dają w kolejnych moich pracach, w tym chociażby w ostatnich publikacjach (por. M. Jaworska-Witkowska, *Nienasycenie i „niewygasła żywotność” Archotypu Wielkiej Matki Misterium „rodzącego łona” jako symbol uniwersalizmu tworzenia*, „Rocznik Naukowy KPSW w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2012–2013, nr 7–8, s. 91–106; wersja anglojęzyczna: *Insatiability and “inextinguishable vitality” of the Great Mother Archetype. The mystery of the “bearing womb” as a symbol of creative universalism*, „Czasopismo Pedagogiczne. The Journal of Pedagogy” 2015–2016, numer specjalny 1–2: *Ciało, tekst, przestrzeń*, półrocznik, s. 214–234). Po czwarte wreszcie, zależy mi na uwypukleniu potrzeby kontynuacji badań i prób aplikacji horyzontu myśli Carla Gustava Junga w pedagogice, ze względu na już niemal dziesięć lat moich prób w tym zakresie, których integralny i nieprzypadkowy, nieepizodyczny jedynie charakter chciałabym uczynić bardziej czytelnym.

Odnoszę się tu do prób rozpoczętych, w pierwszym szerszym omówieniu, publikowanym rozdziałem „Pedagogiczna (prze)waga psychologii głębi Carla G. Junga” w mojej książce: *W stronę pedagogiki integralnej. Peregrynacje humanistyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007, s. 54–73). Przypomnę jedynie, że miało to swoje antycypacje i przedłużenia w uwypuklaniu przeze mnie relacji Hermann Hesse–Gustav Jung, zarówno dalej w przywołanej książce (ibidem, s. 161–173), jak też w ślad za czytaniem przeze mnie wespół z Lechem Witkowskim prozy wspomnianego laureata Nagrody Nobla w literaturze za rok 1946 w perspektywie pedagogicznej (por. naszą książkę: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego*, Formator, Toruń 2007; wznowienie WSE-

---

<sup>1</sup> Do tego tekstu nawiązał Lech Witkowski w obronie idei „pedagogiki kompletnej” w odniesieniu do dorobku Heleny Radlińskiej w sporze recepcyjnym, por. L. Witkowski, *Radlińska jako wyzwanie (moja odpowiedź na dyskusję z książką „Niewidzialne środowisko”*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2 (11), s. 117–132, por. s. 130.

ZiNS, Łódź 2011). Po piąte wreszcie, czytając po latach moje studium recenzyjne książki Clifforda Mayesa uświadomiłam sobie, że sugestia omawianego autora nadal pod wieloma względami wyprzedzają to, co przekłada się na rozmaite rozważania pedagogiczne, prowadzone niejednokrotnie tak, jak gdyby fenomen Carla Gustava Junga nie wydarzył się w kulturze humanistycznej. Tymczasem jedynie nie dotarł on do horyzontu myślenia niejednego autora, nieświadomego skali pożytków, jakie mógłby odnieść włączając ten fragment „niewidzialnego środowiska” idei w obręb własnej wrażliwości, wyobraźni i zdolności wzbogacania oddziaływań wychowawczych. I jest to tym bardziej ważne, że chodzi o impulsy spoza formalnego dyskursu pedagogicznego, zgodnie z zasadą wydobywania „pedagogiki z kultury” w trybie lektur odsłaniających „pedagogie dyskretne” chociażby (por. ważną w tej perspektywie książkę M. Jaworska-Witkowska, Zbigniew Kwieciński, *Nurty pedagogii: naukowe dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011).

To wszystko powoduje, że przedkładam poniższe rozważania własne i odniesienia rekonstrukcyjne do propozycji Clifforda Mayesa pod uwagę pedagogów, traktując zresztą moje argumenty jako nie tylko zasadne, ale nabierające jeszcze znaczenia gdy usiłujemy myśleć o działaniu pedagogicznym jako wystawionym na konieczność realnego wspomagania rozwoju i dostarczania impulsów „istotnych egzystencjalnie” dla podopiecznych w trosce o rozpoznawanie i usuwanie „deficytów egzystencjalnych” i słabości zakorzenienia w świecie kultury rozpoznawanym już poziomie archetypów, mitów i inicjacji. Chętnie podejmę z zainteresowanymi dyskusję w tej problematyce.

## WSTĘP – UWAGI O RECEPCJI JUNGA W POLSCE

Od dłuższego już czasu ma miejsce w Polsce zaawansowana recepcja fenomenu twórczości Carla Gustawa Junga, a nawet można mówić o narastającym przełomie w tej recepcji. Niestrudzonym propagatorem postaci Junga i jego wielowątkowej wykładni humanistyki, o heurystycznej wartości zarówno dla psychologii (Zenon W. Dudek, A. Pankalla), filozofii, w tym epistemologii (Alina Motycka) jest prężne środowisko polskich badaczy skupionych wokół osoby wspomnianego Zenona Waldemara

Dudka, redakcji czasopisma „ALBO albo” i znaczącej serii inicjatyw wydawnictwa ENETEIA.

Pojawiają się autorskie książki, zwoływane są konferencje, zaawansowany jest wysiłek przyswojenia czytelnikowi polskiemu wielotomowego zestawu prac Junga przez Wydawnictwo KR, oraz WROTA, jak też wiele zawdzięczamy wysiłkowi nieustrudzonego tłumacza Roberta Reszke. Najgłębsze przejawy odniesień do twórczości Junga z pewnością spotykamy od wielu lat w pracach i działalności Jerzego Prokopiuka. Trop psychologii *Gestalt* uzyskał także swoje odrębne ścieżki popularyzacji i aplikacji psychoterapeutycznych.

Waga Junga dla pedagogiki nie została jednak jeszcze w Polsce rozpoznana, podobnie jak ciągle niewykorzystane i nierozwinięte mamy próby odnoszenia się pedagogów do potencjału wpisanego w kategorię *Gestalt*. Sam w sobie cenny sposób wskazania na ten trop przez Bogusława Śliwerskiego w oglądzie „głównych nurtów pedagogiki współczesnej” wart jest dalszych badań. Ja sama próbuję podejmować i pokazywać we własnych publikacjach pierwsze próby transplantacji i aplikacji idei i tropów Junga w pedagogice polskiej. Pozwolę sobie tu przywołać mój tekst pt. *Pedagogiczna waga psychologii głębi Carla G. Junga*, „Forum Oświatowe” 2007, nr 2 (35), ss. 15–46, chętnie też odeślę do mojego sposobu wykorzystania koncepcji Junga dla pedagogicznej interpretacji prozy Hessego w tomie (współautorskim z L. Witkowskim) z tego samego roku pt. *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Programową wizję wykorzystania Junga dla pedagogiki zawarłam w książce *W stronę pedagogiki integralnej. Peregrynacje humanistyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007. Traktując te próby jako pierwsze kroki na drodze do pełniejszego wykorzystania Jungowskich inspiracji dla pedagogiki tym bardziej warto jak sądzę śledzić przejawy znacznie bardziej zaawansowanej recepcji tych idei dla teorii i praktyki edukacyjnej na świecie, nie tylko dla uwypuklenia skali naszego zapóźnienia, ale dla przyspieszenia prac nad jego zniesieniem.

## PERSPEKTYWA I STRUKTURA PODEJŚCIA

W pisarstwie naukowym Carla G. Junga oprócz trzech tekstów w *Dziełach zebranych* nie znajdziemy publikacji dotyczących bezpośrednio edukacji – pisze J. Marvin Spiegelman, autor przedmowy do książki Clifforda Mayesa *Jung and education* (s. v). Jednak zauważmy, że Jung w swoich książkach wyraźnie wypowiada własne stanowisko teoretyczne i terapeutyczne nawiązując do wielkiej wagi psychologii analitycznej i jej roli i zadań w działaniach terapeutycznych i kształcących właśnie. Rozwój, w ujęciu Junga, dokonuje się przez edukację i poprzez wysiłek poznania swojej indywidualnej *psyche*. Zarazem wymownie często wyrażał swoje przekonanie, że nawet psychoterapia jest następstwem edukacji i dyskursywnej pracy jednostki nad realnością i potencjalnością swojej własnej *psyche*, wymagającą sięgania do korzeni i do warstw głębiej ukrytych pod powierzchnią codziennych przejawów.

Jest to ważna teza dla pedagogów, pełna nadziei na rewitalizację dyskursu pedagogicznego i niosąca możliwości odsłaniania nowych dróg poznawania odcieni i meandrów rozwoju osobowości człowieka i kierowania jego wzrastaniem w mądrość, w dojrzałość intelektualną, emocjonalną, duchową. Mimo tego edukacyjnego tropu koncepcji twórcy wizji archetypów w kulturze, ciągle mamy stanowczo za mało prób wyjścia jej naprzeciw ze strony pedagogiki. Stąd, powtórzmy, każda taka próba zasługuje na szczególną uwagę.

\* \* \*

Książka Clifforda Mayesa składa się z dwóch części. Pierwsza część: *Elementy psychologii Jungowskiej*, składająca się z pięciu rozdziałów (ss. 82), dotyczy przywołanych przez autora najważniejszych elementów psychologicznych, jako teoretycznego odniesienia i pola refleksji dla ważnych kwestii edukacyjnych, a jednocześnie jest to próba ustanowienia tła dla projektowanej przez niego, w części drugiej, w dużym stopniu ciągle jeszcze postulowanej raczej, pedagogiki archetypowej. Autor książki *Jung i edukacja* uznaje w konsekwencji za istotne ogólne zrekonstruowanie, w części pierwszej, zagadnień związanych z centralnymi, klu-



czowymi (*pivotal*) pojęciami i kategoriami: Cienia, Persony, archetypu, archetypowego obrazu, enancjodromii, synchroniczności, transcendentnych funkcji, nieświadomości zbiorowej, Ego, Jaźni, ich „pojawiania się”, wstępowania (*ascending*), czy wynurzania, wyłaniania się (*emerging*). Bardzo ciekawym ogniwem tej części pracy (rozdział drugi) jest przegląd terapeutycznych fenomenów wraz z ich implikacjami edukacyjnymi.

Część pierwszą książki kończy rozdział dotyczący relewantnego aspektu teorii Junga dla polityki, który jak się okazuje jest dla autora *Jung and education* kwestią nie mniej ważną, jak wizja Junga jako pedagoga i jego droga od tożsamości psychologa do wrażliwości i wyobraźni pedagoga (s. 173 i nast.). A może nawet ważniejszą... Część pierwsza, jak zapowiada sam autor, jest rzeczywiście tylko wprowadzeniem do psychologii Junga (s. 3), choć trzeba dodać, że tropy bibliograficzne, dotyczące twórcy koncepcji archetypów i prac jego uczniów, kontynuatorów, popularyzatorów i sympatyków są przez Mayesa dobrze odnotowane i stanowią potrzebną (nawet dydaktycznie) wskazówkę do dalszych kroków (samo)kształceniowych. Część pierwsza obfituje w przypisy i przykłady, nie zawsze jednak przekładalne na język polskiej rzeczywistości edukacyjnej i na atmosferę otoczenia życia szkoły. Trzeba jednak przyznać, że autor dokonuje wysiłku, aby w przejrzystych terminach i z użyciem wielu ilustracji – a jednocześnie unikając „mielizn” teoretycznych – dokonać przeglądu pojęć psychologii głębi, jako zasadniczego pola dla wizji pedagogiki archetypowej. Udaje mu się uniknąć obrazu psychologii Junga prezentowanego z idiosynkratycznym nastawieniem, które często powoduje, że psychologia Junga jest ukazywana w sposób nader wybiórczy, selektywnie „poszatkowany” na określone domeny myśli jungowskiej. Z drugiej strony jednak, dorobek tej koncepcji jest, nazwijmy to, dynamiczny, wywołując różne poziomy zainteresowania poznawczego poszczególnymi tropami czy kolejnymi fascynacjami Junga i nie trzeba „z dobrodziejstwem inwentarza” przejmować dla pedagogiki impulsów, których dziś jeszcze ona sama nie potrafi udźwignąć (np. tajemnica enancjodromii psychicznej, czy odzyskiwanie wiedzy z hermeneutyki i fenomenologii pierwotnej kosmogonii, jako doskonałej wizji procesu twórczego). Transplantowanie nowych/starych idei może więc dokonywać się w trybie, jaki prezentuje Mayes, jako zaczyn do pedagogicznej dyskusji.

Część druga książki nosi tytuł *Elementy pedagogiki archetypowej*, jest również pięciorozdziałowa (ss. 86), będąc jednocześnie podtytułem dla całej publikacji; dotyczy już konkretnie refleksji w obszarze pedagogiki, rozległych, odległych, nieogarnionych, bezmiernych (*wide*) i zróżnicowanych, wielostronnych pedagogicznych problemów, a także propozycji aplikacji edukacyjnych. Część ta zawiera rozważania autora dotyczące obszarów omawianych w kolejnych rozdziałach.

W rozdziale VI mamy opis dziesięciu filarów jungowskiej psychologii jako (stanowiska) podejścia do programu nauczania i do procesu kształcenia. Jest to fragment wręcz paradygmatyczny dla projektu pedagogiki archetypowej, dlatego powrócę jeszcze do jego problematyki w dalszym ciągu. Rozdział ten to swoista edukacyjna lista postulatów, propagująca pełnię, całość (całkowitość), potrzeby ducha i *sacrum* na przekór barierom szkolnym i warunkom społecznym globalnej cywilizacji.

Rozdział VII zajmuje się kwestią obecności archetypów w praktyce przygotowania nauczycieli pod względem ich energii duchowej i siły refleksyjnego zakorzenienia w „transpersonalnym” źródle dynamiki tkwiącym w bogactwie kulturowym tła symbolicznego, które generuje nowe impulsy do zaangażowanego nauczania, dostarczając „zysk symboliczny” jako efekt refleksji archetypowej, stanowiący silne przesłanki motywacyjne w tym zawodzie, jak dowodzi autor. Ma to przeciwdziałać „zubożeniu duchowemu”, nieuchronnemu gdy nauczanie jest widziane jak praca przy taśmie produkcyjnej i zorientowane na „fetyszizm towarowy” płytkiego kulturowo konsumenta, reagującego tylko doraźnie. Mayes wręcz sygnalizuje groźbę „katastrofy psychologicznej i etycznej” jeśli nie uda się temu spłyceciu edukacji się przeciwstawić. Daje to możliwość przekroczenia progu dojrzałego mierzenia się z powołaniem kulturowym nauczyciela, poprzez udostępnianie uczniom obrazów z innych światów i o wyższej mądrości duchowej i uczulanie na możliwość jałowego funkcjonowania szkoły i w szkole. Wymaga to generowania krytycyzmu i uczulania na złożoność, w tym paradoksalność wielu prawd o świecie wbrew obiegowym ich wersjom w mediach i potocznych wyobrażeniach. Szczególną formą „mierzenia się” z tymi kwestiami jest uwypuklanie tego, jak łatwo jest nie widzieć rozmaitych aspektów świata, mimo patrzenia, które oducza troski o samo spojrzenie. Bardzo



tu pomaga dla „przebudzenia” wyobraźni przywoływanie zaskakujących spostrzeżeń „mędrców” Wschodu, powie Mayes. Wymaga to wysiłku zrywania z płytkim widzeniem świata w obiegowych kategoriach liberalnych i konserwatywnych, jest to odwołanie do zmarginalizowanych pokładów kultury, a nie dominujących nawyków społecznych. Jest to otwieranie nowego obszaru doświadczenia filozoficznego. Może to spotkać się z odrzuceniem, jako że niesie zagrożenie prostych, wygodnych oczywistości, tu zwykle burzonych. Trzeba umieć sobie z tym odrzuceniem refleksyjnie radzić, jako z przejawem projekcji jako kontroli z wnętrza nieoswojonego „cienia”, co wymaga także odniesienia do zasłoniętego często mechanizmu zderzenia uczniów z presjami i frustracjami w relacjach z ich rodzicami. Paragraf o wpływie „cienia nauczyciela” na ucznia znakomicie pokazuje, jak ta perspektywa rozumienia interakcji edukacyjnych pozwala widzieć zagrożenia dla ucznia wynikające z presji nieuświadomionych motywów wymiaru archetypowego, np. w zakresie selektywności emocjonalnego otwarcia i zaangażowania nauczyciela wobec uczniów, np. ze względu na płeć czy inne kryteria. Mamy tu pouczającą sugestię, że nauczyciel musi własną refleksyjnością przeciwdziałać groźbie wyrządzenia krzywdy rozwojowej uczniom, gdy jego dobre intencje zmieszane są z nierozpoznaną siłą jego własnego „cienia”, rządzącego jego odnajdywaniu się „w roli”. Archetypowość wymaga gotowości do heroicznej, ryzykownej wyprawy, rozpoznającej pułapki czyhające na Edypa, Ikara, żeby wymienić sygnalnie tylko tropy zaprzatające uwagę Mayesa. Warto podkreślić, że pojawiają się tu akcenty na dynamikę takiej sytuacji w kategoriach, bliskich mojemu rozumieniu funkcji Junga dla edukacji, jak: przebudzenie, przekraczanie progu, wieczny powrót, wszystko dla wysiłku sięgnięcia w głąb pokładów dających się uruchomić w procesie stanowienia „nauczyciela” i jego relacji z „uczniemi”. Refleksje nad tradycją biblijną są tu sugerowane jako bardzo przydatne dla pytania: co znaczy być wartościowym nauczycielem.

Rozdział VIII podejmuje kwestie, klasyczne dla języka psychoanalizy i psychologii głębi, *przeniesień* i tzw. *przeciwprzeniesienia* w klasie szkolnej w ich aspektach osobowych i archetypowych, jako perspektywy rozumienia interakcji edukacyjnych. Klasa jest tu „teatrem archetypowego dramatu”, gdzie dominują nierozpoznane projekcje lęków, ocze-

kiwań i potrzeb w sieci powiązań i przywiązań, jako przejawów „atrakcyjności” o podłożu daleko wykraczającym poza intencjonalne cele oddziaływania. „Nauczyciel jako obiekt przeniesienia” to perspektywa wymagająca oczywiście innego typu refleksyjności uczestników sytuacji edukacyjnych, podkreśla Mayes, otwiera tu zupełnie inny wymiar tego, co się w tej sytuacji wydarza, często w oderwaniu od intencji i realnych przymiotów nauczyciela. Ponieważ może to poważnie zakłócić relacje w toku kształcenia, uniemożliwiając osiągnięcie założonych celów, ten aspekt wiedzy o „przeniesieniach” (*transference*) powinien być obecny w programach doskonalenia czy kształcenia nauczycieli, pozwalając im np. lepiej rozumieć opór interakcyjny jako zdrowy przejaw rozwojowy walki w okresie dorastania o autonomię duchową i tożsamość, w przedłużeniu czy w zastępstwie konfrontacji z rodzicami. Kluczowe staje się znowu myślenie w kategoriach specyfiki faz rozwojowych. Poszukiwanie wybawiciela, mędrca, opoki, bywa też, choć nie zawsze, w pojedynczych przypadkach przejawem archetypowych sygnałów, powie Mayes, co generuje także skrajne fluktuacje emocjonalne w interakcjach szkolnych, przejawy gestów nienawistnych, gdy owo pragnienie akceptacji zostanie zranione, albo zawiedzione. Owe oscylacje jako zakłócenia relacji wymagają zdolności do kontroli samych ich potencjalnych źródeł. Tu spotykamy szersze odniesienia do analogii z relacjami w sytuacji psychoanalizy. Wymaga to w szczególności przygotowania nauczycieli aby sami uwolnili się od potrzeby bycia akceptowanymi przez uczniów, co jest typowym błędem w „nowicjacie” pedagogicznym. Pojawia się także kwestia celowości czytelnych komunikatów, np. co do złości na konkretne zachowania, gdyż ukrywanie ich może nieść poważne zakłócenie szans na unikanie pułapek idealizacji, zwłaszcza że daje tu o sobie także znać groźba testowania partnera interakcji edukacyjnej, w „mieszaniu nadziei i rozpacz”, np. znowu w buncie na sytuację w domu ucznia. W grę też wchodzi umiejętność rozpoznawania patologii komunikacyjnych w relacji edukacyjnej, np. w zakresie pasywnego jej sabotowania lub zawieszania aktywności, minimalizującego możliwe efekty, gdzie gesty empatii, pochwały czy zachęty mogą przynosić efekty wręcz przeciwne, demotywuujące. Nie zdziwi zapewne informacja, że w rozdziale mamy także część poświęconą widzeniu relacji edukacyjnej w kategoriach Ero-

sa, nie tylko w sensie pragnień i pasji poznawczych, ale realnych zagrożeń dalszego rozwoju ucznia. Tu ustalenia Freuda dotyczące „miłości z przeniesienia” są uwypuklone jako ważne i przydatne w budowaniu refleksyjności nauczyciela, gdzie jego atrakcyjność bywa jedynie funkcją walki wewnętrznej dorastającego ucznia/uczennicy. Autor uwypukla tu zasadę „celibatu” interakcyjnego jako warunku powodzenia relacji edukacyjnej. Pojawia się kwestia „kontrproduktywnego” charakteru zakłóceń poprzez mechanizmy przeniesieniowe, zderzonego z możliwym sytuacyjnie przejawem syntonii, występowania korzystnych efektów, jeśli nauczyciel zdobędzie się na zdystansowaną interpretację zachowań jako komunikatów o kondycji *psyche* ucznia, a nie jego własnego statusu. Tu nauczyciel musi w pewnym stopniu nabrać zdolności zachowań analityka, co obejmuje także troskę o podejmowanie wysiłku rozumienia samego siebie i chronienia własnych zachowań przed procesami i zjawiskami kontrprzeniesieniowymi. Autor dalej wyróżnia w tym kontekście archetyp Wielkiej Matki gdzie troska integralnie wbudowana w relacje edukacyjna czyni wręcz naturalnym ten trop w realiach relacji pedagogicznych, z udziałem nauczycielek. W tle rozważań pojawia się też kwestia „cienia” związanego z tym archetypem. Ucznia trzeba umieć przygotowywać do sytuacji pozbawienia obecności tej troskliwości, gdyż w edukacji każdy wymiar osobowy może zasłaniać to co ponadosobowe, transpersonalne, tak jak to co aktualne, jeśli dominuje, utrudnia dostęp do tego co ponadczasowe.

W rozdziale IX spotykamy odniesienie do roli i tożsamości nauczyciela jako uwikłanych w archetyp ducha (pełni umysłu), gdzie pada pytanie o Nauczyciela z dużej litery, czyli z wzniosłym projektem misji, w jego funkcji i magii ucieleśnienia mądrości, w rozmaitych jej przejawach i sposobach identyfikacji w roli, w spektrum czterech aspektów postawy duchowej wymagających wzajemnych dopełnień, aby nie redukowały się do swojego „cienia”, powie Mayes: filozofa, zdominowanego scholastyczną duchowością; misjonarza społecznego, zaangażowanego obywatelsko w dobrostan narodowy; mistrza Zen, terapeuty, wyrażającego odrębny sposób istnienia, mający dawać do myślenia własną indywidualną ontologią; i wreszcie kapłana ucieleśniającego wyższą duchowość reprezentującą świętość i posłanie „miłości” i „prawdy”. Tymczasem pojawia się

jeszcze piąta możliwa perspektywa, sugerowana przez Mayes'a za Jungiem: aspekt nauczyciela jako „ewoluującego ducha”, odsłaniającego sobie i zachęcającego innych do podobnego wysiłku, gdzie pokłady własnej duchowości są udostępniane i rozwijane nie na zasadzie „przewodnika”, który wie już lepiej i to na dobre, ale współuczestnika trudnej wyprawy (*fellow traveller*), nie tylko jako wyzwoliciela innych, ale wyzwalającego samego siebie na oczach współtowarzyszy trudnej wyprawy, gdzie jego profesjonalny rozwój dokonuje się na oczach i z udziałem duchowego postępu własnych studentów czy uczniów.

Wszystko to, jak widać naturalnie sugeruje zasadność prezentowania postaci Junga jako pedagoga (*educationist*) w końcowym rozdziale X książki i pozwala autorowi rozważyć możliwe kierunki rozwoju projektu pedagogiki archetypowej zarówno w jej teorii i praktyce edukacyjnej. Daje tu o sobie znać według Mayes'a przewaga Junga nad Freudem, dzięki trosce o wymiar ponadosobowy, zbiorowy i ponadczasowy nieświadomych aspektów kondycji ludzkiej w świecie dziedzictwa symbolicznego, jako kluczowych dla naszego funkcjonowania psychicznego. Odkupienie, zło, mądrość, postawa Triksiera, Nauczyciela, miłość, prawda, zbawienie, heroiczne wyprawy – to, jak pisze Mayes, soczewki skupiające nasze doświadczenia i kierunki dążeń. U podstaw historycznych i społecznych procesów leży gleba archetypowego wymiaru, jako potencjału, którego nie wolno gubić w wygodnej, doraźnej i nie dość refleksyjnej adaptacji w codzienności zapominającej o tym, co odwieczne, co ponadosobowe i wartościowe dla każdego, zdolnego otworzyć się na sfery inaczej niedostępne, bez których obecności człowiek się degeneruje i degradowuje. Posłanie podstawowe Junga dla pedagogiki to upomnienie się „świętość relacji nauczyciel – uczeń” i troska o święty status aktu i sztuki uczenia, poza redukcjami do technik, programów i oddziaływania tylko na intelekt (s. 175). Troska o duchowość i jakość osobowości w jej zdolności żywienia się tym, co ponadosobowe, ponadczasowe, głębokie i podstawowe dla kondycji ludzkiej jest tu nie do wyeliminowania. Godzenie zewnętrznych i wewnętrznych opozycji staje się podstawowym postulatem, przekładanym na troskę o Ciebie, jako środek w wysiłku rozwijania siebie (*self*), jako imperatywie etycznym, szukania korzeni wiary, nadziei poza tym co lokalne i tymczasowe. Jednym słowem prawdziwa „edukacja

musi być duchową”, w trosce o „wieczny rozwój”. Wymaga to pogłębiania refleksyjności nauczycieli, w kwestii archetypowego wymiaru ich roli, rozpoznawania złożoności procesów przeniesienia, jako integralnie wpisanych w sytuacje edukacyjne, budowania przymierza wspólnej wyprawy w procesie ponownych narodzin, z wykorzystaniem programów możliwie każdej dyscypliny nauczanej w szkole, gdyż każda z nich może obudzić jakiś aspekt wrażliwości i wyobraźni uczniów w kwestii złożoności i potencjału duchowego ludzkiej psyche i bogactwa jej archetypowego podłoża jako źródła energii życiowej.

### ZASADNICZE TEZY REKONSTRUKCJI

To, co szczególnie wydaje się być godne podkreślenia, że Mayes przejrzysto argumentuje w pierwszych pięciu rozdziałach, że humanistyka Junga w jego heurystycznej rozrzutności nie jest zamknięta w jakimś szczelnie zamkniętym systemie myśli, nie jest hermetyczną doktryną ani zestawem gotowych terapeutycznych przepisów. Moim zdaniem nie jest też zbiorem wyłącznie humanistycznych „przypisów” do pedagogiki, a materiałem zasługującym na pogłębione studiowanie, stąd w każdym rozdziale części drugiej książki mamy ważny problem pedagogiczny, jak to próbowałam pokazać w przeglądzie rozdziałów, odnoszący się bądź do barwnej i żywej relacji wychowawczej, angażowania się we wspólną pracę, postaw nauczycielskich, programów kształcenia czy terapeutycznej idei przeniesienia i przeciwprzeniesienia, umieszczonej w aurze klasy szkolnej. Trzeba jednak powiedzieć, że mimo, że niektóre badawcze eksploracje Junga są rzeczywiście unikatowe (tzw. psychoreligie, mitoznawstwo, gnoza, kabała, alchemia, psychopatologia etc.) to właśnie szczególnie dla pedagogiki jest to sfera możliwości animowania granic poznawczych. Jung, co Mayes wydobył bardzo dobitnie, podkreślał wielką rangę i rolę kultury w rozwoju człowieka i społeczeństw i nigdy nie podpisywał się pod jakimś partykularnym dogmatem ani nie zgadzał się na parcjalaną przynależność do jakiejś „kapliczkowej”, kanonicznej zamkniętej „szkoły” doktrynerskiej. Jego humanistyka pozostała dynamiczna, „multikulturowa” (s. 2), trudna do zaklasyfikowania i zakwalifikowania. Jak sam człowiek... jak nasz uczeń/uczennica.

Psychologia jungowska ma do zaoferowania drogę, sposób i metodę do kształtowania naszych edukacyjnych pytań, problemów, zainteresowań i praktyk, refleksyjnej czujności i samokrytycyzmu, a książka Mayesa ma zadanie to zademonstrować i mu sprzyjać, jak pisze sam autor (s. 2).

Całość książki jest poprzedzona przedmową J. Marvina Spiegelmana i wprowadzeniem C. Mayesa, w którym stawia (nie)zwykle pytanie: *Dlaczego Jung?* I przywołuje odpowiedź, że *po pierwsze* psychologia Junga jest holistyczna (s. 1). Wyznaczenie takiego horyzontu poszukiwań, *wiarowiedzy* (por. Slavoj Žižek) zawsze obarcza autora odpowiedzialnością za jakość wykorzystania, czy choćby zasugerowania wartości potencjału takiego podejścia „holistycznego”. Szczególnie w obszarze, gdzie ten jest bardzo pożądanym, czyli w edukacji i refleksji pedagogicznej. Kultura symboliczna w znaczeniu najszerszym jako „pamięć symboliczna tekstów”, stanowiąca generator własnego języka podmiotu (L. Witkowski za J. Łotmanem) daje możliwości przeszukiwania światów humanistyki i wydobywanie z nich „pereł” kultury dla pedagogiki, dla jej rewitalizacji i przebudzenia.

Zachowana równowaga między obiema częściami (są niemal równoliczne, z taką samą liczbą rozdziałów), choć strukturalnie estetyczna, może dziwić czytelnika, który nie spodziewa się znaleźć w niej podstaw psychologii jungowskiej (jest kilka o wiele bardziej wyczerpujących opracowań), o takim samym statusie rozwinięcia narracji jak (pod)tytułowy pomysł pedagogiki archetypowej. Pomysł oryginalny, nowatorski i ... niełatwy, więc aż domagający się przynajmniej poświęcenia mu zdwojonego miejsca w publikacji. Chociaż, z drugiej strony, tytuł książki to *Jung i edukacja*. Więc... dwa człony tytułu, dwie części książki, równa liczba rozdziałów i stron w częściach..., w zasadzie wszystko się zgadza. Tak czy inaczej traktując przedmioty analiz należałoby przypuszczać, że czytelnik zapoznany już z psychologią Junga będzie miał niedosyt zobrazowania przez Mayesa jego pomysłu na projekt pedagogiki archetypowej, a czytelnik, niezapoznany z Jungiem nie skorzysta ani z jednej ani z drugiej części książki. A jeśli założyć, że skorzysta (polski czytelnik na pewno nie we wszystkim skorzysta, bo mamy – zasłużone już w recepcji bardziej rozwiniętych wątków psychologii Junga, niż to pokazuje



Mayes – wydawnictwo ENETEIA, grupy sympatyków i naukowe, interdyscyplinarne, prężne polskie środowisko „jungowskie”), to obawiam się, że mógłby nie docenić (uzmysłowić?, uświadomić? uzasadnić?) wagi pomysłu czy projektu „pedagogiki archetypowej”, która wymaga przywołania potężnego zaplecza teoretycznego z całym „światłem” myśli Junga i nie tylko Junga, a nie jedynie „zarysowania” tła jungowskiego. Istnieje bowiem ryzyko, że ważny projekt (pedagogiki archetypowej) zostanie odrzucony jako hipoteza nie dość umocowana w teorii i postulat nie dający się wartościowo dopełnić.

Tym bardziej, że może się zdarzyć, że niektóre tezy Mayesa, które autor uzasadnia w perspektywie humanistyki Junga, mogą nie trafić ani poznawczo ani emocjonalnie do nauczycieli, dla których dusza i Bóg to nie jest „cały” potencjał człowieka. Wiemy już z historii myśli pedagogicznej, że zakres refleksji pedagogicznej jest szerszy niż najbogatsza nawet psychologiczna „szkoła”, jednego czy drugiego myśliciela.

Jednak obejmując najważniejsze elementy/podstawy/filary (*ten pillars*) psychologii Jungowskiej stworzył Mayes bardzo poręczny, moim zdaniem, projekt do przemyślenia, przedyskutowania i uzupełnienia w dyskursie pedagogicznym. Autor ujął to pokrótce rzecz traktując, w dziesięciu tezach.

Po pierwsze, relacja nauczyciel – uczeń jest archetypowa (s. 95); i to jest teza najoryginalniejsza dla dotychczasowego dyskursu pedagogicznego i najbardziej płodna heurystycznie, której jednak autor poświęcił tylko dwie strony. Tymczasem problematyka archetypów w kontekście relacji wychowawczej czy terapeutycznej, zasługuje na obszerniejsze opracowanie choćby w zakresie podejmowanej już w Polsce problematyce rany archetypowej (D. Danek) czy archetypowego uzdrawiania (Z.W. Dudek). W tym rozdziale (szóstym) jest również ukazane jungowskie podejście do teorii programu kształcenia. Autor pokazuje zagrożenia ze strony zarówno liberalnego jak i konserwatywnego podejścia agend federalnych do uczynienia z edukacji organu na użytek potrzeb i interesów biznesu (*to make education dance to the tune of business*). Autor idąc dalej szczegółowo pokazuje jak zdradliwe kulturowo dla rozwoju „świętej” archetypowej relacji międzyludzkiej potrafi być styl rozwijania umiejętności, nad którymi współczesna „korporacyjna” szkoła

pracuje w kierunku technicznej biegłości „pracownika-obywatela”, który zapomina o „potrzebach duszy”, indywidualności i integralności (pełni).

Po drugie, edukacja nie powinna być zredukowana do technicznej racjonalności (s. 97); To również postulatyczny tekst nawiązujący do tego, co kiedyś L. Witkowski nazwał polem minowym edukacji. Mayes również proponuje „zaminować” programy nauczania różnych programów treściami i motywami archetypowymi. Mogłyby wówczas poznawczo, emocjonalnie i duchowo angażować rejony umysłów uczniów związane z funkcjami symbolicznymi i myśleniem intuicyjnym. Z tego kontekstu teoretycznego i holistycznego podejścia do treści i metod nauczania/uczenia się wygenerowany został przez Mayesa filar kolejny, znany już w dydaktyce ogólnej od dawna.

Po trzecie zatem, edukacja nie powinna być myłona ze zwykłym intelektualizmem (s. 99), który nie pozwala na pogłębianie moralności i na intelektualne wzrastanie w trosce o duchowość rozumianą integralnie.

Po czwarte, nauczyciele i uczniowie (studenci) są w stanie wnikać poznawczo w archetypowe wymiary wielu różnych przedmiotów, dyscyplin wiedzy (s. 101); Zasadniczą cechą humanistycznie zorientowanej edukacji powinien być uruchomiony wysiłek odkrywania archetypowych korzeni i owoców. Idee kształtują się bowiem – w ujęciu jungowskim – na podstawie pierwotnych, archaicznych, archetypowych obrazów.

Po piąte, symboliczne własności (symboliczna domena) i funkcja intuicyjna są decydujące w przedsięwzięciach edukacyjnych (s. 104); To postulat, który już od kilku lat jest podnoszony przez współczesną dydaktykę, również w zakresie rozwijania twórczości.

Po szóste, czytamy, „niepowodzenie może być konstruktywne” (s. 109); trudności stają się okazją do radzenia sobie z przeszkodami i do mobilizowania dzielności i gotowości do ponoszenia ryzyka z maksymalizowaniem własnego wysiłku. Źródłem energii i motywacji do działania, jest, jak podkreśla Jung „napięcie przeciwieństw”, jak też groźba porażki dopiero czyni efekt znaczącym. Każdy archetyp, w tym i dotyczący troski Wielkiej Matki, ma jasną i ciemną stronę, napisze Mayes, mając na myśli groźbę nadopiekuńczości blokującej rozwój. Przypomnijmy, że w języku Eriksona oznaczało to uznanie wagi potrzeby adekwatności wymagającej ryzyka porażki, jeśli nauczyciel potrafi zadbać, aby nie była ona

degradująca, a kształcąca. Wymaga to wyjścia poza alternatywę autorytaryzmu i permissywizmu. Zarazem mamy tu ostrzeżenie przed strategią „segregacyjną” dla uczniów, pod względem podobieństwa ich zdolności, którym Jung ma wyróżniać się jako pierwszy o takim krytycyzmie wobec podejścia grupującego np. uczniów w klasach dla uzdolnionych, skazując ich na stawanie się „produktami jednostronnymi” (s. 111).

Po siódme, „edukacja nie jest terapią, choć może prawomocnie wypełniać (odgrywać) role terapeutyczne” (s. 111) w myśl zasady, że terapia to „edukacja duszy”, a nadto warto wyprowadzać analogie między tymi sytuacjami oddziaływania aby nauczyciel potrafił się zdobyć na wrażliwość terapeuty, choćby w kontekście mechanizmu przeniesienia i dla wykorzystania wiedzy, jakiej dostarcza psychologia „relacji z obiektem”, pozwalając zrozumieć złożoność internalizacji (s. 113), dostępną w podejściu analitycznym; nauczyciel może tu dawkować niezbędne impulsy rozwojowe, nie wypalając się zbędnym, szkodliwym maksymalizmem.

Po ósme, „refleksyjność to kluczowy komponent rozwoju nauczycieli” (s. 115), rozumianym jako wszechstronny proces przemiany duchowej w sferze osobowości i wrażliwości, a nie tylko ani głównie troska o sprawność metodyczną i chwytły techniczne; analiza musi być tak psychologiczna, jak i „polityczna”, podkreśla Mayes, dla troski o podmiotowość rozumianą jako ewoluująca autonomia w sferze działania.

Po dziewiąte, „w kształtowaniu dziecka edukacja ma do odegrania zarówno rolę kulturowo konserwującą jak i kulturowo rozwojową” (s. 115). Jungowskie podejście jest zdaniem Mayesa mieszaniną kulturowego konserwatyizmu i radykalizmu. Takie podejście do edukacji jest naturalne u kogoś, kto jak Jung skupia uwagę na równoważeniu (biegunowych) przeciwieństw (*oposities*). Kultura wymaga ciągłości z korzeniami, a nie rozrywania więzi historycznej na oderwane kawałki nadmiernie specjalizowanych, izolowanych treści pozbawionych znaczenia w szerszej perspektywie.

Wreszcie, po dziesiąte, „edukacja może być duchowo znacząca stosując mocne pedagogicznie i prawnie zasadne podejścia” (s. 119). Wymieniony jako ostatni filar jungowskiego podejścia do organizacji kształcenia wydaje się domykać dość koherentny klaster myśli Mayesa o jungowskich inspiracjach dla reanimacji zmartwiałych obszarów refleksji pedagogicz-

nej i rewitalizacji procesów edukacyjnych. Istota tego, co zwykle się nazywa „sensem powołania” (do) zawodów „niemożliwych” (L. Witkowski za Z. Freudem) w duchowym i praktycznym wymiarze może polegać na eksperymentowaniu z energią archetypową, co daje przełożenie na wartościowe dyspozycje kulturowe i kompetencje nauczycielskie, których sens oddać może tylko pojęcie autentycznego autorytetu zewnętrznego i wewnętrznego, który konstytuuje się na bazie relacji „świętej” archetypowej interakcji nauczyciela z uczniem.

### ZAKOŃCZENIE: O POTRZEBIE KONTYNUACJI

Zainteresowanie Junga (choć nie wprost i nie do końca) procesami edukacyjnymi nie zostało dotąd odczytane i objęte stosownym zainteresowaniem przez pedagogów i badaczy procesów edukacyjnych. Dlatego książka Clifforda Mayesa jest tu – potrzebnym do pedagogicznych dyskusji – inicjacyjnym bodźcem, mającym (potencjalnie) swoje szanse na dalsze „przewodzenie” i teoretyczne przedłużenia. Jest bowiem ta praca napisana w przystępny sposób (również dla czytelnika polskiego), nawet momentami z pewną nadmierną łatwością aplikowania i z „pozaedukacyjną” erudycją, chociaż również z pewną pedagogiczną „odwagą” i teoretycznych słuchem zorientowanym na kulturę.

W samym wprowadzeniu czytamy, że przegląd elementów jungowskiej psychologii daje idee zaprezentowane w książce Mayes’a w sposób zwięzły i ścisły, chociaż bez wykluczania pól na których poważny dyskurs wokół idei jungowskich jest skonfliktowany (s. vi).

I mimo, że książka Mayesa nie jest kompletna, raczej poradnikowa, wręcz popularyzująca, niż podręcznikowa, gdzie chciałoby się postawić Jungowi jeszcze wiele pytań czy zadań pedagogicznych, może być zarysem skłaniającym do dalszych prób nicowania teorii psychologii głębi na potrzeby pedagogiki jako „wdrażania do uczestnictwa w kulturze” i do zakorzeniania w niej współczesnych podmiotowości. Potencjał archetypowy, na którym skoncentrował się autor *Jung and education*, ukazuje ogromne możliwości analiz i nowe wnioski dla relacji nauczyciel-uczeń.

C. Mayes dotyka większości zagadnień zarówno psychologii jungowskiej, jak i z obszaru kanonu pedagogicznych zainteresowań, jednak sam

projekt pedagogiki archetypowej wydaje się być nieco pokawałkowany, jak „podziurkowany dyskurs”. Nie tylko brakuje rzetelnego uzasadnienia autora dla wyboru takich właśnie, a nie innych zagadnień psychologii głębi, które są przez autora przekładane na język refleksji pedagogicznej i realności edukacyjnej. Sam autor asekurowuje się, że są to jedynie **elementy** pedagogiki archetypowej. Sporo jednak miejsca poświęca roli nauczyciela, nawiązując do mocno pozytywnie wartościowanej kategorii „powołania” do zawodu nauczyciela. Choć ładnie rozwijany, nie jest jednak niestety pomysłem wystarczająco zarysowującym zręby projektu pedagogiki archetypowej. Jest to pojęcie i kategoria dość długo funkcjonująca w profilu refleksji pedeutologów. Niektóre uzasadnienia z pewnością zasługują na rozmowy i dyskusje seminaryjne, bowiem zamysł pedagogiki archetypowej, nawet jak sugeruje sam autor, nie jest skończony.

Owe „zszywki”, „montaż” elementów teorii Junga, zaintrygowanie Mayesa pewnymi fragmentami psychologii głębi z pominięciem innych, a także uwikłanie jego narracji w polityczne i społeczne tło amerykańskiej szkoły może dla niektórych czytelników stanowić wadę, dla niektórych zaletę. Zarówno w jednym jak i drugim przypadku spotykamy się z koniecznością uruchomienia myślenia i działania twórczego na materiale nie bardzo pedagogice znanym. Choć nie przeceniałabym wartości „pionierskiego” odkrycia Mayesa. Jung we fragmentach, lub intrygujących „maksymach” (J.S. Bruner) dających do myślenia jest obecny w światowej i polskiej pedagogice.

Sam Jung, jak czytamy we wstępie do książki *Spotkania z Jungiem*<sup>2</sup> jest twórcą oryginalnej psychologii, którą: „jedni uznają za subiektywną wersję psychoreligii i zachętę do zbyt daleko idącego indywidualizmu, a inni odnajdują w niej przenikliwą wizję człowieka, zdolnego zbudować ramy swojego życia w oparciu o zasoby naturalne i kulturowe, świadome i nieświadome, osobiste i zbiorowe, biologiczne i duchowe, sięgające wyżyn transcendencji” (s. 9).

Jakkolwiek sam Jung jest, jako badacz i humanista wizjoner, przedmiotem (podmiotem) wielu sporów i kontrowersji, to powyższa charakterystyka wraz z niezbędną do podjęcia analizą jego potężnego dorob-

---

<sup>2</sup> Patrz: K. Maurin, Z.W. Dudek (red.), *Spotkania z Jungiem*, ENETEIA, Warszawa 2007.

ku naukowego, imponującego zakresu tropów, z których sam korzysta (precepcji w jego własnym rozwoju intelektualnym), może stanowić bazę pod pomysły i rozwinięcia pedagogiczne rewitalizujące współczesny dyskurs pedagogiczny.

W takim sensie książka Mayesa może stanowić zarówno wprowadzenie i uzasadnienie wartości dalszych poszukiwań (innych jeszcze) stref kultury ważnych dla edukacji, jak i zapoczątkowanie, czy pogłębienie badań ogromnego materiału gigantycznego dorobku Junga. A kulturowa podróż – z Jungiem jako przewodnikiem po historii idei i obszarach kultury – jest niebagatelnym wyzwaniem i wezwaniem dla nauczycieli i pedagogów, zawierającym duży potencjał zysku symbolicznego w postaci kulturowych dyspozycji ułatwiających i potęgujących dalsze peregrynacje, tak niezbędne w realizowaniu misji kulturowej szkoły.

Jung ostrzegał przed tym, co nazywał furią pedagogiczną, gdzie próbuje się rozwiązywać każdy problem i leczyć każdą chorobę za pomocą procesów edukacyjnych. Jak więc ma wyglądać roztropność nauczycielska a jednocześnie odważna refleksja i postulat zarzucenia radykalnego intelektualizmu, żeby emocjonalne posiadanie/opętanie nie przemieniło się w uwodzenie uczniów własnymi idiosynkrazjami i oszołamianiem ich oryginalnością poszukiwań. I bardzo chciałabym uniknąć tu skojarzeń ze „złotym środkiem”, a raczej kierować myślenie ku wartościom ontologicznej sprzeczności, nieredukowalności ambiwalencji roli intelektualisty, refleksyjnego nauczyciela. Rolą wymagającą nieustannego rozwijania dyspozycji kulturowych.

Jakkolwiek wydaje się, że oryginalny pomysł wykorzystania (części) dobrodziejstwa kultury, jakiej dokonał Mayes, a także jego odwaga w podejmowaniu zagadnień, które wciąż bywają traktowane przez pedagogów jako dziwaczne i egzotyczne – zasługują na dalsze rozwinięcia i scalanie w projekt pedagogiki integralnej, wykorzystującej źródłowo całą kulturę symboliczną oraz tworzącej warsztat pracy, jaki oferuje projekt „pedagogiki z wnętrza kultury”, jaki sama rozwijam w ramach własnego programu badań. Pomysł widzenia integrującego, wykorzystującego sfery zasłonięte jeszcze dla refleksji pedagogicznej z pewnością jest już, również za sprawą Mayesa, zapoczątkowany. Na pewno pozwala stawiać kolejne pytania wokół metodologicznego i teoretycznego operatora



*jaka kultura?* dla edukacji, dla rozwoju sfery publicznej, dla moralności, dla jakości dyskursu pedagogicznego. I kolejny raz stawia prawie niewidoczne jeszcze w pedagogice pytania o ontologię „między”. W tym miejscu prezentując książkę Clifforda Mayesa, dotyczącą (u)kochanej humanistyki Junga<sup>3</sup> owo „między” w pedagogice chciałabym zawiesić między archetypami, a przebudzeniem. *Nie zasypiaj pedagogiko! Choć wiem, że to nie grób twój, tylko kolebka*<sup>4</sup>. Sięgajmy więc po (archetypowe) dziedzictwo kulturowe, które można obudzić – odzyskać dla pedagogiki, czekajmy na przebudzenie nieco kulturowo uśpionej pedagogiki. W pytaniu VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego *Jaka kultura?* dla mnie najważniejsza była i jest... pedagogika.

## LITERATURA

- Jaworska-Witkowska M., *Insatiability and “inextinguishable vitality” of the Great Mother Archetype. The mystery of the “bearing womb” as a symbol of creative universalism*, „Czasopismo Pedagogiczne. The Journal of Pedagogy” 2015–2016, numer specjalny 1–2.
- Jaworska-Witkowska M., *W stronę pedagogiki integralnej. Peregrynacje humanistyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.
- Jaworska-Witkowska M., *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, Wydawnictwo „Pedagogium” OR TWP, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Szczecin 2008.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii: naukowe dyskretnie, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

<sup>3</sup> We wstępie do wspomnianej książki *Spotkania z Jungiem* redaktorzy tomu piszą, że spotkanie z myślą Junga, studiowanie jego dzieł wymaga niemało energii, uwagi, a także serca (s. 11).

<sup>4</sup> Jest to parafraza słów romantyka Huques’a de Lamannais, kierowane do Polski pod zaborami, które (nie dość dokładnie przywoływane) w oryginale brzmią: *Zasypiaj Polsko, zasypiaj. Oni myślą, że to grób twój, ja wiem, że to nie grób, ale kolebka*. Słowa te, również w symbolicznym odwróceniu i w odmiennym kontekście przywołuję również jako kontekst rozważań ontologii snu i przebudzenia w swojej książce *W stronę pedagogiki integralnej. Peregrynacje humanistyczne* (2007, s. 79).

- Jaworska-Witkowska M., *Nienasycenie i „niewygasta żywotność” Archetypu Wielkiej Matki Misterium „rodzącego łona” jako symbol uniwersalizmu tworzenia*, „Rocznik Naukowy KPSW w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2012–2013, nr 7–8.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego*, Formator, Toruń 2007.
- Maurin K., Dudek Z.W. (red.), *Spotkania z Jungiem*, ENETEIA, Warszawa 2007.
- Mayes C., *Jung and education. Elements of an archetypal pedagogy*, Rowman & Littlefield, Toronto–Oxford 2005.
- Witkowski L., *Radlińska jako wyzwanie (moja odpowiedź na dyskusję z książką „Niewidzialne środowisko”, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2 (11))*.

## STRESZCZENIE

Tekst ukazuje rozważania własne i odniesienia rekonstrukcyjne do propozycji Clifforda Mayesa, *Jung and education. Elements of an archetypal pedagogy*, Rowman & Littlefield, Toronto–Oxford 2005. Perspektywa książki Clifforda Mayesa w zakresie ukazywania możliwości wpisywania refleksji Junga w konteksty edukacyjne z perspektywy lat wydaje mi się jeszcze ważniejsza do podjęcia i kontynuacji. Zwłaszcza w kontekście myślenie o działaniu pedagogicznym jako wystawionym na konieczność realnego wspomaganie rozwoju i dostarczania impulsów „istotnych egzystencjalnie” dla podopiecznych w trosce o rozpoznawanie i usuwanie „deficytów egzystencjalnych” i słabości zakorzenienia w świecie kultury rozpoznawanym już poziomie archetypów, mitów i inicjacji.

**Słowa kluczowe:** Jung, archetyp, twórczość, żywotność, duchowe przebudzenie, edukacja, rozwój, inicjacja, pedagogika, impulsy rozwojowe.

## JUNG AND EDUCATION. PEDAGOGY BETWEEN ARCHETYPE AND SPIRITUAL WEAKING UP

### SUMMARY

The paper refers in reconstructions and reflections to the book by Clifford Mayes, *Jung and education. Elements of an archetypal pedagogy*, Rowman & Littlefield, Toronto–Oxford 2005. This review is reproduced after 8 years from its first publication, and the author presents in her new introduction five reasons concerning decision to republish the text. The basic line of argument is linked with the actuality of the postulate of deeper insight for pedagogical purposes into the horizon of analysis of Jung. Therefore the study of the Mayes's book is thoughtful both on the level of reconstructing its structure and the purpose of every single part and chapter, as well as underlining ten essential statements of pedagogical stemming from the reconstructions. The paper is an invitation to continue and to make deeper interest in Carl Gustav Jung's intellectual achievement treated as valuable also for pedagogy. The postulates and reflections are linked with the state of reception of Jung in Poland, presented in an instructive way.

**Key words:** Jung, archetype, education, Jungian vocabulary, pedagogy, spiritual waking-up, development, initiation, reception, applications, archetypal pedagogy.