




Lech Witkowski

Akademia Pomorska w Słupsku

 <https://orcid.org/0000-0002-9940-5096>

Transformacje i ich dominanty – między dynamiką i strukturą procesualności*

Transformations and Their Dominants: Between the Dynamic and Structure of Processuality

Abstract: This article discusses meta-pedagogical transformation contexts in the areas of human actions and the course of human life from the perspectives of hermeneutics, critical reflection, psychoanalysis, anthropology, and the project of “applied humanities.” The following problems are addressed: 1) Shifts of the dominant among factors participating in professional processes and practices, such as dialogue, the rationality of actions, the understanding of tradition, freedom, changes, and the ideal of the space of actions; 2) Transversality, structural duality, and oscillations around dilemmas of action and dominants in psychosocial development; 3) Traps, limitations, and gaps in traditional approaches to relations between factors in a person’s identity transformation; losing track of discontinuities and internal tensions; 4) The anti-positivist breakthrough in considering the explanations of processes and the trifold “explosion effect” in transformations of agents’ emotive-cognitive representations, including their auto-transformations and interactive alliance in actions; 5) Alternative approaches to the conceptualizations presented in this article.

Keywords: dominants, duality, dynamic, the *versus* operator, structures, traditional approaches to processes, transformations

* Tekst zostanie opublikowany w języku francuskim (pod tytułem: *Les transformations et leur dominantes: entre dynamique et structure de processualité*) w numerze 13. czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”.

Wstęp

Już od dawna usiłuje się „myśleć transformację” na wiele sposobów, dostrzegać jej odmienne przejawy w przyrodzie, historii, życiu społecznym czy rozwoju jednostkowym człowieka. Dominować nawet zaczęły nowe przejawy owych procesów zmiany, jak globalizacja oraz najdramatyczniejsze chyba zjawiska w kręgu epoki „antropocenu”, znamionujące groźbę zagłady cywilizacji, a nawet planety. Wiele z nich istotnie wpływa na praktyki społeczne, w tym na tryby zarządzania makroprocesami, instytucjami oraz procedurami w działaniach profesjonalnych na wielu obszarach. Upadł oświeceniowy mit linearności postępu, dawno też sformułowano zasady „zerowego wzrostu” (ang. *growth zero*), a także „moratorium nuklearnego” oraz „zrównoważenia” (ang. *sustainability*) procesów. Dostrzeżenie tych wszystkich zjawisk jest konieczne, jeśli chcemy mieć szanse na przetrwanie w obliczu zwielokrotnionych zagrożeń wynikłych ze skali potencjału samodestrukcji i autodegradacji. Wiemy, że możemy świat przekształcić w ruinę cywilizacyjną czy planetarny śmietnik z przerostami w jednych sferach, a brakami w innych. Nie potrafimy jednak skutecznie troszczyć się o zrównoważony rozwój (ang. *sustainable development*), a wiele z naszych działań okazuje się kontrproduktywnych. Służą one przez to radykalnym nieraz zmianom odwrotnym do zamierzonych – lub tylko deklarowanych – a mającym własne życie w trybie „ukrytych programów” na różnych poziomach i w różnych skalach szkodliwych skutków. Na dodatek refleksyjna waloryzacja procesów bywa opóźniona, pozbawiona wejrzenia w realną „logikę” dokonujących się zmian. Często jest długie lekceważenie ich znaczenia lub przejawy nadmiernego przywiązania do założenia o ich bezpiecznym automatyzmie samoregulacyjnym zdolności do autokorekty. Tymczasem transformacja bywa uwikłana w dynamikę „kuli śniegowej”, a ta jest poza kontrolą, nie można jej zatrzymać bez radykalnej zmiany wyobraźni, nawyków i procedur. W działaniach społecznych zbyt często dominuje brak świadomości zbliżających się kryzysów, generowanych katastrof, a nawet najbardziej bolesnych deficytów czy błędów. Oddziaływania nie są w porę poddawane niezbędnej refleksji ani autokorekcje. Nierozpoznane złożoności mszczą się – zaskakują skutkami niszczącymi założenie o racjonalności działań. Coraz bardziej w codziennym rytuale społecznego pozoru, pośpiechu i instrumentalizacji narasta (jako przyczyna i skutek) zjawisko atrofii duchowej, przyspieszające „zanik

W niniejszej postaci artykuł nie był zgłoszony do druku, jest natomiast osobno przygotowywany w przekładach – w wersjach angielskiej oraz włoskiej – do przyszłych odrębnych publikacji zagranicznych.

przestrzeni do refleksji”¹. Dokonuje się to z udziałem instytucji, które tej refleksyjności miały służyć, jak szkoły, kościoły, instytucje życia demokratycznego, również parlamenty, rozgrywające często głównie doraźny spektakl arytmetyki wyborczej. Pandemia COVID-19 jest elementem długiego łańcucha epidemii narastających procesów degradacji, autodegradacji, frustracji, lęków i fobii z jednej strony, a ślepoty, fanatyzmów, przemocy i narcyzmu z drugiej. Procesy zmiany i ich patologie nie tylko wymykają się spod kontroli, ale nie zostają w porę ogarnięte samokrytyczną refleksją i korektą ze strony tych, którzy je nieświadomie i egoistycznie eskalują, stosując takie narzędzia jak populizm, pogłębianie sprzeczności i nierówności, mowa nienawiści. Nie jesteśmy dostatecznie wyczuleni na złożoność procesów, na ich paradoksalne często przebiegi i skutki, wymagające zmian w percepcji tych procesów, ciągle zbyt powierzchownej, doraźnej i lokalnej. Na dodatek dopiero powoli i nie bez oporów uczymy się nadawać różnym terminom i ich praktycznym wdrożeniom nowe znaczenia oraz wiązać je z nową postulowaną normatywnością, wymagającą zasadniczych korekt w praktykach profesjonalnego oddziaływania. Transformacja może wymagać oporu, może sama mierzyć się z oporem, wręcz blokadą podatności na zmianę czy odmową współdziałania. Czasem – gdy dochodzi do głosu – uruchamia presje zmieniające bieg rzeczy mających własne ukierunkowanie, wręcz inercję; usiłuje się je przełamać w interesie jakiegoś innego procesu, który nie może się przebić. Oto dramatyczne konteksty, o których nie wolno zapominać, gdy chce się „myśleć transformację” dla teorii i praktyki społecznej.

Pole profesjonalności metapedagogicznej

Z mozaiki tego dramatu warto wziąć pod rozwagę zwłaszcza jedno pole, choć z szerszej prawomocnymi zastosowaniami. Celem artykułu jest wskazanie konieczności zintegrowania szeregu kategorii tworzących podstawy do analizy procesów transformacji w kontekstach praktyk profesjonalnych o charakterze quasi-pedagogicznym. Tu działanie staje zawsze bezpośrednio wobec innego (*versus* inny), dzięki czemu definiuje tę relację nie tylko w kategoriach przedmiotowych (oddziaływania „na”), lecz także podmiotowych (oddziaływania „dla”) oraz interakcyjnych (oddziaływania „wraz z”) – oddziaływania konstruujące sytuacje czy stany procesowe, w których stosunek tego, wobec kogo/

¹ J. Baudrillard: *Ameryka*. Przekł. R. Lis. Warszawa 1998; P. Sloterdijk: *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*. Przekł. J. Janiszewski. Słowo wstępne A. Żychliński. Warszawa 2014.

czego się działa, jest kluczowy. Czasem warunkiem udanej transformacji jest pozyskanie jej uczestników zarówno do jej akceptacji, jak i do wzmacniania i aktywnego współdziałania w przebiegu transformacji. Presje instytucjonalne czy samo „wnoszenie świadomości” nie wystarczają, gdy w grę wchodzi konieczność wejścia na nowy poziom refleksyjności i odpowiedzialności w działaniu. Tym bardziej niezbędne może być pozyskiwanie uczestników uruchamianej transformacji do gorliwego i samodzielnego podtrzymywania jej trwania we własnym podmiotowym nastawieniu w przyszłości. Chodzi o nową tożsamość jako „styl syntezy doświadczenia” (Erikson)², tożsamość, w której zderzają się różne aspekty i strony uczestniczące w byciu, także profesjonalnym, podmiotu jako „hybrydy” społeczno-kulturowej. Tę nową tożsamość warunkują zwłaszcza: 1) postrzeganie i waloryzowanie własnej kondycji podmiotowej, 2) budowanie koncepcji siebie i jej zaplecza symbolicznego, 3) rozszerzanie kompetencji do działania i potencjału jego środków technicznych i komunikacyjnych, oraz 4) strategiczne decydowanie o swoim dalszym losie jako trajektorii egzystencji i funkcjonowania w świecie, w jaki jest się dynamicznie uwikłanym³. Wszystko to pozostaje w związku z troską o zakres emancypacyjnego upominania się o siebie w realiach własnego uwikłania, wręcz podporządkowania w strukturze relacji społecznych (na przykład nauczyciel dyscyplinujący uczniów, a mający misję rozwoju ich autonomii sam podlega uwikłaniu w podległości służbowe i presje, które instytucjonalnie pozbawiają tego nauczyciela wolności działania).

Głównie zatem interesuje mnie horyzont psychospołeczny transformacji odniesiony do praktyki i mechanizmów wpływu, oporu, z jakim się spotykają; w tej sytuacji dynamika uwikłana jest w znamiona wewnętrzne splotu, napięć strukturalnych i szkodliwych reakcji na nie w zarządzaniu procesami. Zestawy kategorii tworzą „ekrany poznawcze” (Balcerzan), pozwalające na modelującą rozumienie reprezentację (ekranizację pojęciową) inwariantów doświadczenia. Inwarianty te są zawsze tymczasowe, konstytutywne dla danego procesu i jego podmiotów na ich danym etapie powstawania tożsamości czy kształtowania (koordynowania) relacji współdziałania i ewolucji potencjału rozwojowego. Inwarianty w działaniu są praktycznie i strukturalnie ugruntowane, dopóki w danej praktyce nie następuje pęknięcie, destrukcja wewnętrzna lub wygenerowana przez nią skala kryzysu nie-

² Por. L. Witkowski: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika Homburgra Eriksona*. Kraków 2015.

³ L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław 2010.

dająca się potraktować dostępnymi środkami i wcześniej dominującą racjonalnością.

Podstawowe założenie rozważań tkwi w przekonaniu, że powstające układy binarne przeciwstawnych biegunów nie mogą być traktowane jako składające się z części niezależnych od siebie. Uwikłane w jakiś proces zmian, mają często strukturę sprzęgającą ich relacje w spłoty czy węzły, w powiązania o zmiennej dynamice, o charakterze oscylacji dwubiegunowych czy fluktuacji. Dynamika ta uwzględnia dialektykę równoważenia (ang. *sustainability*) w obrębie dokonujących się transformacji jako warunek kontroli i ukierunkowania procesu. Jest to także warunek uniknięcia funkcjonalnej katastrofy systemu, chaosu bądź systemowego rozpadu na mechanizm jednobiegunowy, eliminujący z układu biegun przeciwstawny, ale komplementarny, paradoksalnie – wraz z tym konfliktem, a nie pomimo jego obecności – niezbędny dla podtrzymania złożoności działania czy integralności systemowej.

W dalszej części niniejszego tekstu zaprezentowane zostanie – z konieczności jedynie skrótowo – podejście uwypuklające strukturalną złożoność procesów, często źle rozpoznawaną w trakcie praktyk (interwencji) profesjonalnych. Ukazana zostanie dynamika zmiany sytuacji (faz) danego procesu przez pryzmat pytania o dominantę (dominujące czynniki, jak potrzeby, interesy, zadania, składowe, ogniwa) i jej (ich) powiązania między sobą. Wykorzystane zostaną (jedynie sygnałnie) tropy wpisane w nurty badań i refleksji: hermeneutycznej, krytycznej, psychoanalitycznej, antropologicznej, obecne w projekcie określanym mianem humanistyki stosowanej. W takim podejściu we wszelkiego typu działaniach pedagogicznych kluczowa jest troska o wirtuozerię w działaniu, pasję w zaangażowaniu oraz głębię inicjacyjnego zakorzenienia w przestrzenie symboliczne, mogące stanowić „glebę kulturową”, życiodajną rozwojowo⁴. Jej przetwarzanie i włączanie w interakcje w procesie angażującym co najmniej diadę podmiotów może istotnie wpływać na przebieg wyzwalanych procesów.

Tezę artykułu jest między innymi sugestia, że przejście w sekwencji rozumienia ontologii działań społecznych: funkcje – struktura – proces, powinno zostać dopełnione o analogiczne przejście epistemologiczne w sekwencji: alternatywa – kontinuum – dwoistość strukturalna, w dynamice procesu. Wymaga to uwzględniania „podwójnych wiązań” jako złożonej relacji i odniesień (fr. *les liaisons doubles*)⁵, aż po groźbę

⁴ H. Radlińska – podaję za: L. Witkowski: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków 2014.

⁵ G. Bachelard: *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouveau esprit scientifique*. Paris 1940 (wydanie polskie: Idem: *Filozofia, która mówi nie. Esej*

uwikłania w pułapki na granicy schizofrenii (ang. *double bind*)⁶. Wymaga też głębokiego przemyślenia i przewartościowania obiegowych zastosowań operatora „*versus*” jako uczulającego na rozumienie złożoności działania danego systemu, który staje wobec zadania uwikłanego w odniesienia przynajmniej do par wymiarów czy czynników – bywa w konflikcie, w przerostach lub deficytach do ponawianego równoważenia. Dotyczy to systemów o powracającym tymczasowym tylko zrównoważeniu, w obliczu ciągle nowych stanów procesów oddziałujących na nie, w tym nowych stanów czynników wewnętrznych. Operator ten jest błędnie często wykorzystywany w teorii i praktyce działania (także w podręcznikach akademickich) tylko jako wyraz opozycji, negacji czy alternatywy do jednoznacznego rozstrzygnięcia w obliczu rzekomo koniecznego wyboru z eliminacją drugiego członu. Ważne wydaje się spojrzenie na wyzwania związane z dojrzałym problematyzowaniem transformacji wpisanych w profesjonalizm zawodów metapedagogicznych, jako zdolnych do korygowania przesłanek własnego działania i ich równoważonego sprzężenia z sobą. Wymaga to wpisania praktyki łączącej wiedzę i działanie oraz ich statusów strukturalnych (relacji) zarówno w przełom antypozytywistyczny, jak i w przełom dwoistości, który osobno badam i opisuję. Tezy szczegółowe są rozwinięte w moich pracach wskazanych w bibliografii z szeregu ostatnich lat⁷. Tutaj są traktowane jako zarys pewnej mapy problemowej czy szkic tego, co w jej ramach można wyświetlić na ekranie transformacji i jej stawek w grze, jakie winny być uwzględniane bardziej na serio niż to się zwykle robi.

Sprzężenia zwrotne i przemieszczenia dominanty – przykłady

Coraz częściej wykorzystuje się zaplecze teoretyczne współczesnej humanistyki (Erikson, Gadamer, Habermas, Merton) do wskazania na zjawisko translokacji (translacji) czynników dominujących w strukturze rozmaitych procesów jako podstawę transformacji w ich przebiegach. Do głosu mogą dochodzić inne profile i struktury czynników

o filozofii nowego ducha w nauce. Przekł. J. Budzyk. Gdańsk 2000); Idem: *Le matérialisme rationnel*. Paris 1980.

⁶ G. Bateson: *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. Ext. ed. London 1987.

⁷ Por. L. Witkowski: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków 2018; Idem: *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*. Toruń 2020.

dominujących, to jest postrzeganych jako najistotniejsze w okresowej trajektorii procesów.

Zmiana relacji między wymiarami tego, co słuszne, co inne i co własne, generuje różnice w zakresie ukierunkowania procesów dialogu – z przejściem od dominacji siły perswazji, redukującej różnicę, poprzez rozumienie cudzego głosu, aż po dawanie sobie do myślenia dzięki spotkaniu z punktem widzenia spoza repertuaru wcześniej dostępnych środków rozumienia siebie samego. W tym przypadku szczególnie ważne dla transformacji staje się odsłanianie sobie nieuświadomianych przesądzeń z postaci przed-sądów (ang. *pre-judice*) w ich rozumieniu przez Gadamera. „Ukryty program” takich strategii dopuszcza w pierwszym przypadku wskazywanie na tego gorszego jako odmawiającego porozumienia. W drugim wariancie pochwała tolerancji może zostać zredukowana do ukrytej obojętności i odmowy wzięcia kogoś na serio pod uwagę. W trzecim wariancie afirmacja wartości spotkania z innym może zostać zdegradowana do interesownej przydatności w doraźnej perspektywie. Tymczasem otwarcie na transformację długiego trwania wymaga „adaptacji twórczej”⁸ w postaci pracy na rzecz „zadania dalekiego”, bez gwarancji sukcesu.

Podobnie – wykorzystując Habermasa teorię działania komunikacyjnego i obecne w niej „interesy poznawcze” – można pokazać różnicę między typami racjonalności obecnej w działaniach profesjonalnych i generowanej przez nie zmiany w oddziaływaniu. Ma to miejsce w zależności od relacji między: 1) technicznością aktywności (zdolności do sprawnego panowania); 2) jakością praktyki komunikacyjnej (jakością budowania więzi we współdziałaniu); oraz 3) skalą zakresów uwalniania sytuacji i relacji od ograniczeń (emancypacji od barier, braków i przeszkód z otwieraniem alternatywy rozpoznającej także treści nieuświadomiane)⁹. Wśród typów racjonalności można wskazać: 1) dominację instrumentalności w działaniu profesjonalnym, ustanawiającej relację władzy i podporządkowania; 2) dominację konsensualności, zorientowanej na więź i wspólnotę porozumienia; bądź 3) uruchamianie nowej jakości dzięki „efektowi decentracji” (włączania nowego punktu widzenia w horyzont rozumienia procesu)¹⁰. Problematyka „racjonalności procesu kształcenia” uzyskuje tu nowe impulsy¹¹.

⁸ K. Obuchowski: *Adaptacja twórcza*. Warszawa 1985.

⁹ J. Habermas: *Knowledge and Human Interests: A General Perspective*. Boston 1971.

¹⁰ L. Witkowski: *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*. Toruń 2009.

¹¹ B. Milerski, M. Karwowski: *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*. T. 2. Kraków 2016.

Podobnie działa ustanawianie dominanty w strukturze strategii podejścia kształtującego społecznie podmiot – na przykład w odniesieniu do rozumienia tradycji, projektowania wizji wolności, określania typu pożądanej zmiany czy definiowania „ideału miejsca” dla powstającej formacji kulturowej. Ustanawianie dominanty generuje inne typy transformacji: konserwatywny, liberalny, radykalny społecznie lub dialogiczny (decentracyjny), w których te same wymiary przez zmianę usytuowania uzyskują nowe znaczenia. Oto przykład: wzorem (modelem) człowieka „wyzwolonego” raz będzie jednostka działająca jak kapłan obowiązującej prawdy wymagającej transmisji i egzegezy; innym razem artysta dający sobie prawo do transgresji w oryginalnych interpretacjach. Osobno formacja ma służyć zaangażowaniu wręcz rewolucyjnemu w zmianę struktury środowiska społecznego dla emancypacji innych. Wreszcie chodzi o dostęp do rezerwuaru tekstów kulturowych jako dziedzictwa symbolicznego, dzięki któremu czytelnik uzyskuje impulsy edukacyjne translokujące go poza zakres lokalnie dostępny w trybie niezbędnej „desocjalizacji” – jako wykraczania poza „wir redukcji kulturowej złożoności świata” własnego miejsca zakorzenienia (Kundera, Heidegger)¹².

Paradygmatyczny wzór odniesienia złożoności, jaka daje o sobie znać w strukturze ról społecznych (na przykład rolach lekarza, polityka, naukowca, każdego typu pedagoga), stanowi gra ról w trybie uwzględniającym złożoność strukturalną (ang. *sociological ambivalence*) między biegunami bliskości i dystansu (ang. *detached concern*), między nadawaniem kierunku i podążaniem za presją czy między krytycyzmem wobec odniesienia zewnętrznego oraz samokrytyczną kontrolą własnego działania (Merton)¹³.

Transwersalność, oscylacja, dwoistości

Podobnie fundamentalne dla myślenia o jakości procesów profesjonalnego oddziaływania jest podkreślanie wagi podejścia transwersalnego i odsłaniającego dwoistości strukturalne w sprzężeniach zwrotnych. Postulowane są rozważania w tym zakresie także dla działań w zawodach pedagogicznych w pedagogice społecznej¹⁴. Poprzeczne bu-

¹² Por. L. Witkowski: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa 2007.

¹³ Por. L. Witkowski: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa 2007.

¹⁴ E. Marynowicz-Hetka: *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*. Łódź 2019; Eadem: *Social Pedagogy. Comprehending Activity in the Field of Practice*. Transl. by M. Hinton. Beau Bassin 2020.

dowanie rozumnego radzenia sobie ze złożonością wyzwań wymaga naprzemiennego stosowania różnych strategii i technik, z uwzględnieniem oscylacji w zakresie „estetyk sytuacji edukacyjnych”¹⁵, między uruchamianiem relacji władzy (bycia „tym pierwszym”, panującym), operowaniem siłą uwodzącej osobowości (bycia „tym drugim”, znaczącym), mediującym przywoływaniem cudzej perspektywy w roli tłumacza (bycie „tym trzecim”, katalizatorem spotkania) i wreszcie tworzeniem sytuacji nabywania kompetencji do współdziałania bez ingerencji własnej (bycia „tym czwartym”, animatorem wycofanym). Kompetencja profesjonalna wymaga nie tyle tego, by z tego zestawu estetyk (modeli form działania i interakcji) dokonać wyboru jednej, ile zdolności naprzemiennego ich stosowania z sytuacyjnie przemieszczaną dominantą stylu. Jest to możliwe w zintegrowanym podejściu estetyki oscylacyjnej, dla której każda z estetyk jest obosieczna, niesie pozytywy, ale i zagrożenia, aż po błędy etyczne i strategiczne, daje i zabiera, jak to zresztą dzieje się ze strukturami organizującymi nasze działanie i relacje społeczne (Giddens). W tle w grę wchodzi także stosowanie modelu koła hermeneutycznego jako niezbędnego w opisie sytuacji rozumienia złożoności dwubiegunowych relacji między częścią i całością, między dynamizowaniem procesu i utrzymaniem w nim zdolności do równoważenia jego przebiegu (do tego zaś niezbędna jest praktyka refleksyjności i korygowania sytuacji działania w trybie „wiecznego powrotu”, reagującego na jego nowe uwarunkowania). Uwzględnianie takich dwoistych układów w procesach uruchamiania interwencji profesjonalnej wydaje się już podstawą rozumienia ich złożoności w każdym działaniu społecznym i ewolucji podmiotów w nim uczestniczących.

O dwoistych dominantach w procesie rozwoju psychospołecznego

Podstawą przyjętego podejścia jest odczytanie logiki procesu rozwoju wpisanej w Eriksona model cyklu życia, pozwalającej wbrew częstym redukcjom podręcznikowym widzieć złożoną (dwoistą) strukturę faz w procesie rozwoju psychospołecznego z przemieszczanymi dominantami¹⁶. Wyznaczają one zasadnicze napięcie między biegunem dynamizującym proces oraz biegunem stabilizującym etap procesu – co każe widzieć te dominanty w zespalającym sprzężeniu, oscylacji i współdziałaniu, wraz z odmiennym ukierunkowaniem. Wymaga to

¹⁵ L. Witkowski: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność...*

¹⁶ L. Witkowski: *Versus...*; Idem: *Psychodynamiki i ich struktura...*

wytwarzania powiązań przeciw wygodnym, ale redukcyjnym próbom ustanawiania iluzorycznej jednoznaczności (jako jednostronności), rozłączności i alternatywy. W zależności od struktury powiązań czynników psychospołecznych i stopnia ich nasilenia (nieufność, wstyd, poczucie winy, rozproszenie, wycofanie, stagnacja, rozpacz) wytwarza się odmienna funkcja i wartość tych czynników w procesie rozwoju. Ani jednostronna negatywność, ani jednostronna pozytywność nie pozwalają dynamizować procesu rozwoju i interwencji wspomagającej rozwój. Orientacja na postawę pozbawioną koordynacji z jej przeciwieństwem funkcjonalnym (ufność, autonomia działania, inicjatywa, adekwatność, tożsamość, troskliwość, twórczość czy integralność) generuje przerosty jednych czynników i deficyty drugich. Brak powiązań między tymi czynnikami zakłóca procesy ich równoważenia w napięciach między nimi i w ich niezbędnych przemieszczeniach, warunkujących rozwój. Paradygmatycznym wzorcem dla opisywanych sytuacji jest przemieszczanie się żaglowego jachtu morskiego. Napięcie między żaglem (wystawionym na podmuchy wiatru, ale i korzystającym z nich) a kilem czy jakością stabilizatorów *ad hoc* tworzonych przez załogę to wyzwanie w procesie żeglowania po morzu. Wyznacza konieczne zmiany funkcjonalne (oscylacje, fluktuacje, naprzemienności) w zespaleniu złożonej całości między dynamizowaniem ruchu a troską o jego stabilizację w wysiłku równoważenia szans i zagrożeń, ryzyka i potencjalnego sukcesu¹⁷.

O pułapkach zbyt tradycyjnych ujęć relacji między czynnikami

Podjęcia tradycyjne¹⁸ w sferze konceptualizacji procesów transformacji i interwencji profesjonalnej nadmiernie – i przez to szkodliwie – są skoncentrowane na kategoriach pojawiających się rozdroży, skrzyżowań, alternatyw, przeciwstawnych, eliminujących się biegunów w ramach rozłącznych wyborów (sztywne albo-albo, relacje zero-jedynkowe). Warto obnażać słabości tego horyzontu – i budować jego dopełnienie – dążyć do przewyciężenia powstającej w ten sposób ramy ekranu zawężającego dostęp do złożoności opartych na sprzężeniach, komplementarnościach i zespoleniach pozornie tylko skonfliktowanych funkcji. Jest to możliwe, gdy stosowany jest bardziej zaawansowany słownik, dojrzałej ekranizujący konteksty antropologii,

¹⁷ L. Witkowski: *Psychodynamiki i ich struktura...*

¹⁸ Por. krytykę w: L. Witkowski: *Versus...*; Idem: *Humanistyka stosowana...*; Idem: *Psychodynamiki i ich struktura...*

ontologii czy epistemologii praktyki profesjonalnych transformacji¹⁹. Tymczasem dominuje w tych tradycyjnych ujęciach afirmacja dychotomii jako rozdwojeń, jako bifurkacji czy polaryzacji, co najwyżej uzupełnianych wskazywaniem na spektrum możliwości w rozrzucie opisywanym na kontinuum ciągłych gradacji lub w hierarchizowaniu sekwencji. Wszystko to najczęściej gubi konieczność widzenia – i nie rozpoznaje wartości (znaczenia) tego widzenia – sprzężeń zwrotnych, dylematów strukturalnych, splotów, wiązek czy innych typów połączeń, uwikłanych w napięcia, konflikty i sprzeczności, ale wzajemnie się dopełniających i siebie funkcjonalnie równoważących, sobie niezbędnych. Wizja iluzorycznego wyboru powoduje, że traci się z pola widzenia ujęcie, w którym dylemat strukturalny jest rozumiany jako uwikłanie w sprzężenie wyrażane operatorem „versus” uczulającym na trudne, ale konieczne zespolenie członów stających **wobec** siebie, nie zaś uruchamiającym łatwe i naturalne rozdwojenie, antagonizm i rozbitcie, eliminujące jeden z nich. W strukturze procesów „versus” nie generuje alternatywy, rozłączności ani skrajnego przeciwieństwa, ale napięcie tworzące warunki i wręcz wymagające współdziałania w ramach funkcjonalnej strategii do przeprowadzenia jedynie przez tak powstającą nową całość o wyższym poziomie złożoności.

Dostrzeżenie dwoistości daje możliwość przeciwdziałania skrajnościom, ekscesom nadmiaru, jak i braku, rozłączności i usuwania niezrozumienia powiązań wzajemnych. Wśród szkodliwych dychotomii, rzutujących na jakość oddziaływań pedagogicznych i powodujących trudności w uruchamianiu procesów transformacji osobowej i tożsamościowej (a ta jest często warunkiem zmiany rozwojowej adresata oddziaływań), pokutuje – także za sprawą splotów psychologicznych – przeciwstawianie sobie procesów poznawczych (intelektualnych) i zjawisk wpisanych w sferę emocji, przeżyć i zaangażowań. W relacjach profesjonalnych o uszkodzonym w tym trybie mechanizmie działania mamy wówczas do czynienia z „rytualizacją pozorów” (Bourdieu), obojętnością i zdystansowaniem emocjonalnym blokującym procesy identyfikacji jednostki i uznania przez nią znaczenia uzyskiwanych impulsów dla siebie samej.

Zarazem to dominujące tradycyjne podejście nie jest zdolne włączać w swoje rozumienie procesów transformacji konieczności umożliwienia skoku, nieciągłości, zerwania z wcześniejszym uporządkowaniem dla utorowania drogi do nowej jakości. W kategoriach antropologii

¹⁹ J.M. Barbier: *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*. Przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka. Łódź 2016; J.M. Barbier: *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires*. Paris 2017.

praktyk profesjonalnych²⁰ wymaga to włączania do rozumienia procesów transformacji niezbędnego minimum odniesień do takich zjawisk, jak rytury przejścia (fr. *rites de passage*) czy progi inicjacyjne. Są to strukturalne aspekty procesów umożliwiające nowy typ doświadczenia, przewyciężający wcześniejsze inwarianty praktyki i wymagający odnalezienia nowych inwariantów, uwzględniających nowy etap tożsamości, rozumianej jako „styl syntezy doświadczenia” (Erikson). Ten nowy typ doświadczenia wymaga uwzględnienia także rozumienia barier, przeszkód i blokad wpisanych w nieuświadomiane „mechanizmy obronne”, skalę oporu wcześniej dominującej struktury kompetencji i koncepcji siebie (definicji tożsamościowych). Nie chodzi więc jedynie o rekonstrukcję procesu. Wręcz niezbędna jest tu często praca „dekonstrukcji” procesu, jako otwarcia nowego zaplecza konceptualizacji i prób jego reorganizacji strukturalnej w poszukiwaniu nowej dynamiki i innych jakości funkcjonowania. W kontekstach edukacyjnych (kształcenia jako przekształcania) oznacza to konieczność dopuszczenia „desocjalizacji” jako dającej – poprzez wyjście z wcześniejszego lokalnego „wiru redukcji kulturowej złożoności świata” (Kundera) – możliwość uruchomienia rozwojowego „efektu decentracji” (Habermas). Desocjalizacja jako „decentracja” przyczynia się do transformacji otwierającej szerszy horyzont interpretacyjny, w którym różnorodność dostępnych punktów widzenia staje się rezerwuarem innowacji oraz źródłem nowego repertuaru ról społecznych i zdolności do twórczego „grania rolami” (postkonwencjonalnego – w ujęciu Habermasa za Kohlbergiem²¹), a nie tylko odtwarzania uprzednich scenariuszy roli. Rzecz jasna, działania postkonwencjonalne, zapotrzebowanie na nie, a także skala dostępnych „struktur innowacyjnych” umożliwiających ich zaistnienie mogą na różne sposoby ułatwiać bądź utrudniać transformacje przestrzeni działania i nabywania kompetencji profesjonalnych²². W procesach transformacji i ich stymulowaniu dużego znaczenia nabierają w szczególności „kompetencje mediacyjne” w praktykach profesjonalnych, na przykład w obszarze pracy socjalnej²³.

²⁰ J.M. Barbier: *Leksykon analizy aktywności...*; Idem: *Vocabulaire d'analyse des activités...*

²¹ L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana...*

²² B. Przyborowska: *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria – praktyka – rozwój*. Toruń 2003.

²³ E. Grudzińska, A. Lewicka-Zelent: *Kompetencje mediacyjne w profesji pracownika socjalnego*. Warszawa 2015.

Wyzwania przełomu antypozytywistycznego w rozumiejącym wyjaśnianiu procesu

Poza wymienionymi już warunkami transformacji niezbędne jest wypracowanie gotowości udziału w procesach, dla których nie ma uprzednio (antytypującego działanie) dostępu do wiedzy pozwalającej na pełną kontrolę procesu wymagającego interwencji ani – tym bardziej – pozwalającej na ustanowienie procedury prowadzącej do sukcesu (iluzja/nadzieja pozytywistyczna). Pojawia się konieczność działania, które daje możliwość refleksyjnego gromadzenia wiedzy cząstkowej, sytuacyjnej, lokalnie generującej inwarianty dostępnego pola doświadczenia – jednak z gotowością do „korygowania przesłanek działania” (Skarga), czyli uczenia się na błędach, przetwarzanych jako podstawa reorganizacji i zasadniczej nawet rekonceptualizacji punktu wyjścia (konieczność antypozytywistycznej perspektywy rozumienia praktyki profesjonalnej). Wektor epistemologiczny pozytywistycznej świadomości metodologicznej: *wiedzieć, aby przewidywać* → *przewidywać, aby działać*, trzeba zastąpić paradoksalnym wektorem antypozytywistycznego widzenia relacji między działaniem i wiedzą: *działać, aby wiedzieć* → *wiedzieć, aby korygować przesłanki działania*.

Może to oznaczać (podejmę tutaj próbę zastosowania rozważań epistemologicznych Bachelarda), że postulowany zwykle „realizm” poznawczy w trakcie działania musi być związany ze świadomością uwikłania w czasem wystarczające, a czasem wręcz szkodliwe nastawienia z różnych poziomów rozumienia sytuacji danego podmiotu. Są to takie typy podejścia, jak: 1) naiwne, pozbawione poczucia trudności, zakładające jasność diagnostyczną i łatwość dostępu; 2) instrumentalne, szukające wsparcia w parametryzacji, redukujące jakości do ilości; 3) solidarności pojęciowej, zespalające się w jakimś zestawie słownikowym z różnym stopniem widzenia jego ograniczeń aż po pełne z tego zestawu pojęciowego zadowolenie; 4) otwarcia pojęciowego, zakładające złożoność nawet tego, co uchodzi za elementarne, pozbawione wewnętrznych paradoksów czy napięć; i wreszcie 5) realizmu „rozproszenia”, który odważa się budować (konstruować) nowe podejście z nastawień pozbawionych gotowego zaplecza teoretycznego i daje się jedynie stopniowo sprzęgać i uspoźniać w pełniejsze ramy zespolonej konceptualizacji jako nowej strategii konstrukcyjnej. Jak wiadomo, ukoronowanie rozumienia procesów działania, poznania i transformacji – w ich obrębie, jak też między nimi – wymaga wraz z dojrzałością antypozytywistyczną uznania, że wytwarzane w takich sytuacjach teorie mogą być postrzegane co najwyżej w kategoriach „hipotetycznej reprezentacji pojęciowej inwariantów

doświadczenia”²⁴. Te ostatnie ze względu na możliwe zwroty, pęknięcia, zderzenia presji i słabości adaptacyjnych mogą ulegać zaniegowaniu, a przynajmniej unaocznione mogą być ich ograniczenia zakresowe, przynoszące katastrofy²⁵, czy też przesilenia, zgodnie z medycznym pojmowaniem zjawiska kryzysu jako oczekiwanego nagłego zwrotu w przebiegu procesu choroby. Wymusza to pojawianie się lub przeprowadzanie rewolucji, wymaga więc nowej interpretacji aż na poziomie czynników podstawowych i ich relacji oraz trybów rozumienia i nadawania znaczenia.

Ze względu na oryginalne włączenie przez Habermasa w myślenie epistemologiczne kategorii „interesu poznawczego”, która w zależności od powiązań techniczności – praktyki komunikacyjnej i zakresu emancypacji – wyznacza inne typy racjonalności, należy przemyśleć celowość rozwinięcia kategorii „interes transformacji” w odniesieniu do poszczególnych faz dokonującego się procesu z uwypukleniem tezy, że podlega on przemieszczeniom w zakresie dominanty fazowej, która wymaga widzenia jej struktury jako dwoistej. Tak należy, jak się wydaje, interpretować „interes rozwojowy” człowieka w Eriksona modelu cyklu życia²⁶.

Troska o „efekt wybuchowy” w transformacji

Wśród procesów uruchamianych profesjonalnie w przestrzeni zawodów (quasi-)pedagogicznych istotne jest zwrócenie uwagi na pozyskiwanie do współdziałania partnerów interakcji, w tym adresatów działania. Trzeba umieć pozyskać ich do „troski o siebie” i do stosowania „technik siebie” (Foucault) czy „antropotechnik”²⁷. Ważne w trakcie podejmowania takich oddziaływań jest uruchamianie potrójnie złożonego mechanizmu: „przeżycia – przebudzenia – przemiany” (Hesse), składającego się na troisty zakres „efektu wybuchowego”. Wszystko to warunkuje jakość obecności w procesie jako „gotowości do zaangażowania w spotkanie” (Maritain), a spotkanie w tym wypadku oznacza „przeżycie wspólnoty doświadczenia” (Gadamer) w uzgodnionym typie

²⁴ F. Enriques: *Problemi della scienza*. Bologna 1906.

²⁵ R. Thom: *Paraboles et catastrophes. Entretiens sur les mathematiques, la science et la philosophie*. Réalisés par G. Giorello, S. Morini. Milano 1980; R. Thom: *Parabole i katastrofy. Rozmowy o matematyce, nauce i filozofii z Giulio Giorello i Simoną Morini*. Przeł. i przedmową opatrzył R. Duda. Warszawa 1991.

²⁶ Wyraz temu przekonaniu zawarłem w odrębnych analizach – zob. L. Witkowski: *Versus...*

²⁷ P. Sloterdijk: *Musisz życie swe odmienić...*

„słuszności nastawienia normatywnego” – jako roszczenia ważności (ang. *validity claim*) według Habermasa²⁸. Jak wiadomo, to uzgodnienie bywa niemożliwe przy rozbieżnych typach definiowania swojego życia przez adresatów procesu oddziaływania w kategoriach „bycia w drodze” (Bauman; wyróżnione przez niego typy to: pielgrzym, włóczęga, turysta, *flâneur*, gracz). Pozyskanie ich do współdziałania, będące warunkiem udanego przebiegu procesu, bywa trudne albo wręcz niemożliwe.

Warunkiem doprowadzenia do „doświadczenia istotnego egzystencjalnie” (Eliade) dla adresata oddziaływań profesjonalnych jest często zasadnicze „przeżycie inicjacyjne”. Niezbędny staje się „efekt wybuchowy” w podstawowym zakresie burzący wcześniejszy etap jako wyraz naiwności, niegotowości, braku umiejętności wyobrażenia sobie, co będzie się działo po przekroczeniu kolejnego progu (nie tylko dojrzałości). W pierwszym aspekcie oddziaływania niezbędne jest zburzenie powierzchownych oczywistości bądź głębokich przekonań jako uwikłanych w pozory, nieuświadomiane źródła klęsk czy nieradzenia sobie w życiu. Stąd waga tworzenia płaszczyzny dla „pedagogiki przeżycia”. W drugim aspekcie uruchamiania procesu kształcenia jako transformacji niezbędne jest wybuchowe uutorowanie drogi dostępu do nowej perspektywy, nowego punktu widzenia, otwarcie drogi do doświadczenia, które samo nie przyszłoby adresatowi do głowy. Ten typ wybuchu nie tylko burzy inwarianty wcześniejsze, lecz także otwiera drogę, toruje dostęp do wcześniej niedostępnych obszarów własnej nieświadomości, do zakresów kultury symbolicznej jako „niewidzialnego środowiska” (Radlińska)²⁹. Zatem to wybuch otwierający oczy na nowy typ refleksji, która staje się możliwa, wpisanej w typ „pedagogiki przebudzenia”. „Przebudzenie” staje się paradoksalnym określeniem ważnego poziomu jakości procesu oddziaływania, często obecnym w narracjach różnego typu. Następnie owo przebudzenie trzeba włączyć w antropologię praktyk profesjonalnych. I wreszcie integralnym ogniwem procesu pozyskania do kształcenia jako transformacji jest uruchomienie procesu „przemiany wewnętrznej” w adresacie – „dawanie do myślenia”, aby pewne bodźce (impulsy symboliczne) zostały odebrane, przetworzone i stały się wewnętrznymi składnikami nowego zakresu i poziomu tożsamości, co rzutowałoby na kondycję egzystencjalną, koncepcje siebie i jakość kompetencji do działania. „Przemiana wewnętrzna” jest składową wybuchu przeobrażenia – w warunkach kryzysu tożsamości prowadzi do paradoksalnego „ponownego narodzenia” (Erikson). Dzięki nasycaniu

²⁸ L. Witkowski: *Ku integralności edukacji i humanistyki II...*

²⁹ Por. L. Witkowski: *Niewidzialne środowisko...*

się „cudzą mową”, gromadzeniu jej w sobie i przetwarzaniu symbolicznych „pereł myślowych” człowiek uzyskuje głębszy dostęp do rozumienia i wyrażania siebie (Bachtin)³⁰.

O wadze przymierza interakcyjnego

Jakość oddziaływania profesjonalnego bez uzurpacji jednoznacznego ukierunkowania procesu może wikłać się w odmowę współdziałania aż do poziomu generowania „tożsamości negatywnej” (Erikson)³¹, uruchamiającej proces identyfikowania się z treściami odwrotnymi do perswadowanych nie pomimo wysiłków, lecz ze względu na ich niezdolność do ustanawiania „przymierza rozwojowego” w zakresie troski człowieka o siebie. Jak wiadomo, „przymierze psychoterapeutyczne” jest warunkiem integralnym wszelkich prób pomocy terapeutycznej; analogicznych trosk o zawarcie takiego przymierza w ustanawianiu procesów transformacji zbyt często się nie uwzględnia na innych polach doświadczenia profesjonalnego (na przykład w oddziaływaniu edukacyjnym). Niezbędna staje się nowa wizja profesjonalisty jako interweniującego w przestrzeń poznawczo-emocjonalną i kompetencyjną adresata oddziaływań zmierzających do interakcji służącej przejmowaniu przez tego ostatniego podmiotowej roli w „trosce o siebie”. Powinien powstać styl syntezy doświadczenia profesjonalnego z pozycji „transformatywnego intelektualisty” (Giroux)³², który rozumie, że jego zadaniem jest uruchamianie potencjału „upęłnomocnienia” (ang. *empowerment*), jako zdolności do upominania się o siebie w interakcjach społecznych, oraz „wyzwalania” (ang. *emancipation*) od ograniczeń dyktowanych także przez nieświadomość adresata, w tym od przywiązań do profesjonalisty w trybie psychoanalitycznie rozpoznany jako „przeniesienie” (ang. *transfert*). Działania instytucjonalne mogą z jednej strony pozbawiać podmiotowości – poprzez „zabieranie odwagi cywilnej” do autonomii i krytyki – a z drugiej strony istotnie tę podmiotowość uszkadzać za sprawą działania mechanizmów uwiedzenia i przywiązania, fascynacji osobowością profesjonalisty i jego siły oddziaływania.

³⁰ Por. L. Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 2000.

³¹ Por. L. Witkowski: *Versus...*

³² Por. H. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Przedmowa Z. Kwieciński. Posłowie T. Szukdlarek. Aneks Z. Melosik, B. Śliwerski. Kraków 2010.

W kategoriach autorytetu³³ w relacji edukacyjnej i procesie transformacji osobowej oznacza to konieczność zastąpienia wygodnych interakcyjnie mechanizmów składających się na autorytaryzm, autorytatywność oraz formalną autoryzację przechodzenia do kolejnych faz procesu (dyplomowanie przejścia do wyższej klasy szkolnej). Konieczne staje się mianowicie pozyskiwanie do współdziałania z pozycji „autorytetu u stóp”, który dookreśla opisane przeze mnie zjawisko „autorytu przejścia”³⁴, korzystające z inspiracji antropologicznych; wysiłek transformacyjny wymaga tu samodzielnego wrastania kulturę jako „glebę symboliczną” po to, by uzyskiwać w konfrontacji z profesjonalistą wzrost potencjału podmiotowego jako gotowości (zdolności, motywacji, narzędzi) do autonomicznego wyrastania do zadania sprzeczności wyzwaniom.

Ograniczenia transformatywności oddziaływań

Dominantą wpisaną w działanie profesjonalne w zakresie transformacji nie może być praktyka jednostronnej czy jednokierunkowej transmisji treści bez troski o ich znaczenie dla odbiorcy, skoro treści te mają istotnie wpłynąć na jakość tożsamości adresata, ale transformacja powinna się odbywać na warunkach możliwych do przyjęcia dla odbiorcy, a on sam powinien być włączony w proces transformacji siebie samego. Nie wystarczy także działanie profesjonalne służące zachęceniu do transgresji zorientowanej na samorealizację, zwłaszcza jeśli jednostka jest w stanie kryzysu tożsamości i jej potencjał definiowania siebie jest w rozproszeniu lub został zanegowany po upadku wcześniejszych inwariantów doświadczenia na nowym polu zapaści egzystencjalnej i braku motywacji do pozostania w dotychczasowych ramach organizacji życia. Takie działanie jest niewystarczające także wtedy, gdy do głosu dochodzą trudności z energią duchową mobilizującą do transformacji na nowo kształtującej los jednostki czy odblokowującej rozwój i wydobywającej z jego zapaści³⁵. Interwencja profesjonalna może nie mieć szans w stosunku do jednostki pozostającej bez ener-

³³ L. Witkowski: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009.

³⁴ L. Witkowski: *Rozprawa z autorytetem: w stronę autorytu przejścia*. W: *Medytacje filozoficzne*. Red. M. Falkowski, A. Marczyński. Warszawa 2015, s. 81–101.

³⁵ J. Orzelska: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości*. Kraków 2014.

gii witalnej do podejmowania nowych prób, jednostki, której brakuje wyobraźni, nadziei i determinacji niezbędnej do podejmowania wysiłków uruchamiających nowe procesy rozwojowe. Nie wystarczy także dominacja uwikłania transformacji w profesjonalne motywowanie do postawy solidarności z innymi, skoro człowiek nie radzi sobie sam z sobą. Profesjonalne działanie zorientowane na uruchomienie procesów transformacji osobowej wymaga zmiany dominanty motywującej i organizującej to działanie na otwieranie przestrzeni różnorodności i złożoności, do których rozumienia i uwzględniania we własnym działaniu adresata tej praktyki trzeba go pozyskać. Profesjonalista nie może w trybie transformacji niczego pokazać, może jedynie pomóc zobaczyć, dzięki temu, że udostępnia inną perspektywę patrzenia na siebie przez uczestnika procesu zorientowanego na niego, proces ten nie zaistnieje jednak, jeśli jego adresat sam się w nim nie odnajdzie jako podmiot współdziałania w nowej wspólnotie zaangażowania, jeśli nie zerwie z wcześniejszym uszkodzeniem swojej kondycji i zdolności bycia sobą. Niezbędna jest też świadomość dotycząca terminu „wspólnota”, wiedza na temat zróżnicowania możliwych jej poziomów oddziaływania: od wspólnoty interesownej, instrumentalizującej relację współdziałania, poprzez wspólnotę zadań, funkcjonalnie uwikłaną w ściśle obowiązujące reguły, narzucane jako absolutyzowane minimum, aż po wspólnotę najtrudniejszą – bo jej utrzymanie wymaga nieustannego ponawiania wysiłku nadawania jej wartości – wspólnotę jako zadanie angażujące w uzgodnioną i przeżywaną afirmację wartości, którym wspólnota ta ma służyć w sposób wymagający postawy podmiotowej i respektującej podmiotowość każdego uczestnika procesu.

Transformacja jako autotransformacja

Rozumiane głęboko (Maritain, Gadamer) „realne” spotkanie z Innym – z gotowością do zaangażowania w doświadczenie znaczącej wspólnoty dialogu – dla każdego może stać się szansą w zakresie przemiany postrzegania i rozumienia siebie. Co więcej, tylko tak może być owo spotkanie uruchamiane, udostępniane, w trosce o to, aby jako szansa nie było odrzucone, zlekceważone czy spłycone, nawet jeśli zostanie istotnie transformowane poza subiektywny horyzont intencji profesjonalisty, jako Innego właśnie (na przykład w psychoterapii, edukacji, pracy socjalnej czy resocjalizacji). Proces transformacji uzyskuje nową jakość (nowy poziom przetworzeń własnego mechanizmu czy programu), gdy jest zdolny do samokorekty, gdy dopuszcza w swoich ramach metaprocess autotransformacji, uwolnienia się od wyjściowego projektu, od ram interpretacyjnych i zakresu stosowanych środków.

Zarówno Gombrowicz, jak i Wojtyła oraz Ingarden uczulali, każdy w swoim zakresie zainteresowań (twórczością, czynami w relacji do osoby oraz wypełnianiem miejsc niedookreślenia w literaturze), że dzieło może tworzyć... twórcę, tak jak czyn jest osobotwórczy, a tekst żyje w odbiorze, gdy sami owemu tekstowi nadamy znaczenie żywe dla nas. Antropologia praktyki profesjonalnej musi takie okoliczności brać pod uwagę i włączać je w postulaty dotyczące jakości procesów transformacji, które wypełniają wiele praktyk o charakterze zaangażowania w los drugiego człowieka, poprzez nowe osadzanie go w kulturze i życiu społecznym. Wymaga to wysiłku wyposażania profesjonalisty w umiejętności przetwarzania w sobie dorobku integralnie pojmowanej, holistycznej humanistyki, tak aby proces oddziaływania otwierał przestrzenie symboliczne, udostępniane zainteresowanym jako szanse do wykorzystania. Z reguły gotowości do współdziałania w tym kierunku nie możemy zakładać i jej tworzenie nie może być wykluczone z trosk profesjonalisty (nauczyciela, terapeuty, menadżera...). Nie darmo Antonin Wagner stworzył – w kontekście rozważań na temat barier w pracy socjalnej – model *homo disoeconomicus* na oznaczenie postaw adresatów oddziaływania profesjonalnego, którzy pozbawieni są zdolności do racjonalnego zachowania, w różnych zakresach pojmowania własnego interesu czy zysku³⁶. Osoby takie ani nie są gotowe do brania na siebie (czy uwalniania się od) ciężarów i przeciążeń, ani nie umieją działać w warunkach pozbawionych gwarancji pewności, w tym są zakładnikami presji przeszłości, ani nie mają zdolności otwierania się na dłuższą perspektywę czasową zadań dalekich, wreszcie – na przykład w trybie uzależnień – nie umieją wartościować oparcia w dostępnej im wspólnotcie, a nawet je niszczą jako pozbawione znaczenia lub wrogie. W takiej sytuacji wiele z założeń dotyczących profesjonalnego współdziałania musi ulec gruntownej weryfikacji, gdyż nie zawsze niegotowość do współdziałania zwalania nas etycznie z wysiłku transformacji takiego nastawienia, aby uruchomienie samego procesu sanacji w ogóle było możliwe. Wychowawca bywa niezbędny zwłaszcza w obliczu braku gotowości adresata oddziaływać do współdziałania na rzecz własnego rozwoju i do „troski o siebie” poprzez przemianę własnego życia (Sloterdijk, Foucault, Erikson).

³⁶ A. Wagner: *Debata o pracy socjalnej/pedagogice społecznej – reprezentujemy homogeniczny czy heterogeniczny paradygmat naukowy?* W: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*. Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Łódź 1998, s. 455–462. Por. też: L. Witkowski: *Humanistyka stosowana...*, s. 308–311.

Zakończenie

Przyjęta objętość rozważań nie pozwoliła w pełni udokumentować i zilustrować przedstawianych tez, wskazano jednak na pogłębione ich rozwinięcia w przywołanych książkach³⁷. Warto podkreślić, że sugerowane podejście spotkać można coraz częściej, jest obecne i rozwijane – niezależnie od przywołanych odniesień – w analizach autorów z różnych perspektyw podchodzących i z różnych dyscyplin się wywodzących, jak chociażby socjologia czy filozofia. Znaczące jest z pewnością ujęcie aspektów transformacji w kategoriach transakcji społecznych, konceptualizacji dwoistego między-bycia (fr. *l'entre-deux*, ang. *in-between*) w kontekstach płynności społecznej³⁸, oraz pewnych wersji hermeneutyki uwypuklającej, między innymi za Ricoeurem, niestabilne równoważenie jako typ stanu ciągle wymagającego transformacji³⁹. Także w socjologii edukacji i teorii pracy socjalnej w Polsce odniesienia strukturalne i dynamiczne do terminów nowego słownika jako podstawy teoretycznej i ramy metodologicznej – jak „dylematy”, „dwoistość”, „sploty”, „napięcia” – stanowią oś analiz i prób aplikacji⁴⁰. W socjologii najszerszą ramę dla tego typu podejścia zdaje się proponować myślenie w kategoriach procesu cywilizacyjnego⁴¹.

Bibliografia

- Bachelard G.: *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce*. Przekł. J. Budzyk. Gdańsk 2000.
- Bachelard G.: *Le matérialisme rationnel*. Paris 1980.
- Bachelard G.: *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouveau esprit scientifique*. Paris 1940.
- Barbier J.M.: *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*. Przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka. Łódź 2016.

³⁷ L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana...*; Idem: *Niewidzialne środowisko...*; Idem: *Versus...*; Idem: *Humanistyka stosowana...*; Idem: *Psychodynamiki i ich struktura...*

³⁸ J. Foucart: *Fluidité sociale et conceptualisations de l'entre-deux. Systèmes semi-chaotique, réseaux et transactions sociales. Essai*. Aix-en-Provence 2016.

³⁹ *Between Suspicion and Sympathy. Paul Ricoeur's Unstable Equilibrium*. Ed. A. Wierciński. Toronto 2003; A. Wierciński: *Existencia Hermeneutica. Understanding as the Mode of Being in the World*. Zurich 2019.

⁴⁰ K. Frysztacki: *Wokół pracy socjalnej. Od koncepcji i teorii do kontekstów empiryczno-analitycznych*. Kraków 2019.

⁴¹ N. Elias: *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*. Przekł. K. Markiewicz, T. Zabłudowski. Warszawa 2011.

- Barbier J.M.: *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires*. Paris 2017.
- Bateson G.: *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. Ext. ed. London 1987.
- Baudrillard J.: *Ameryka*. Przekł. R. Lis. Warszawa 1998.
- Between Suspicion and Sympathy. Paul Ricoeur's Unstable Equilibrium*. Ed. A. Wierciński. Toronto 2003.
- Elias N.: *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*. Przekł. K. Markiewicz, T. Zabłudowski. Warszawa 2011.
- Enriques F.: *Problemi della scienza*. Bologna 1906.
- Foucart J.: *Fluidité sociale et conceptualisations de l'entre-deux. Systèmes semi-chaotique, réseaux et transactions sociales. Essai*. Aix-en-Provence 2016.
- Frysztański K.: *Wokół pracy socjalnej. Od koncepcji i teorii do kontekstów empiryczno-analitycznych*. Kraków 2019.
- Giroux H.A., Witkowski L.: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Przedmowa Z. Kwieciński. Poślowie T. Szkudlarek. Aneks Z. Melosik, B. Śliwerski. Kraków 2010.
- Grudzińska E., Lewicka-Zelent A.: *Kompetencje mediacyjne w profesji pracownika socjalnego*. Warszawa 2015.
- Habermas J.: *Knowledge and Human Interests: A General Perspective*. Boston 1971.
- Marynowicz-Hetka E.: *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*. Łódź 2019.
- Marynowicz-Hetka E.: *Social Pedagogy. Comprehending Activity in the Field of Practice*. Transl. by M. Hinton. Beau Bassin 2020.
- Milerski B., Karwowski M.: *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*. T. 2. Kraków 2016.
- Obuchowski K.: *Adaptacja twórcza*. Warszawa 1985.
- Orzelska J.: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości*. Kraków 2014.
- Przyborowska B.: *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria – praktyka – rozwój*. Toruń 2003.
- Sloterdijk P.: *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*. Przekł. J. Janiszewski. Słowo wstępne A. Żychliński. Warszawa 2014.
- Thom R.: *Parabole i katastrofy. Rozmowy o matematyce, nauce i filozofii z Giulio Giorello i Simoną Morini*. Przeł. i przedmową opatrzył R. Duda. Warszawa 1991.
- Thom R.: *Paraboles et catastrophes. Entretiens sur les mathématiques, la science et la philosophie*. Réalisés par G. Giorello, S. Morini. Milano 1980.

- Wagner A.: *Debata o pracy socjalnej/pedagogice społecznej – reprezentujemy homogeniczny czy heterogeniczny paradygmat naukowy?* W: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*. Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Łódź 1998, s. 455–462.
- Wierciński A.: *Existentia Hermeneutica. Understanding as the Mode of Being in the World*. Zurich 2019.
- Witkowski L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa 2007.
- Witkowski L.: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków 2018.
- Witkowski L.: *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*. Toruń 2009.
- Witkowski L.: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa 2007.
- Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków 2014.
- Witkowski L.: *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*. Toruń 2020.
- Witkowski L.: *Rozprawa z autorytetem: w stronę autorytu przejścia*. W: *Medytacje filozoficzne*. Red. M. Falkowski, A. Marczyński. Warszawa 2015, s. 81–101.
- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław 2010.
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 2000.
- Witkowski L.: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika Homburgra Eriksona*. Kraków 2015.
- Witkowski L.: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009.