

Michał Kruszelnicki

Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

University of Lower Silesia
in Wrocław

ZNACZENIE PSYCHOLOGII GŁĘBI CARLA G. JUNGA DLA FILOZOFII WYCHOWANIA I PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

The Meaning of Carl G. Jung's Depth Psychology for Philosophy of Education and Pedagogical Practice

Słowa kluczowe: Jung, edukacja, archetypy zbiorowej nieświadomości, nauczanie, wychowanie.

Key words: Jung, education, archetypes of the collective unconsciousness, teaching, parenting.

S t r e s z c z e n i e

W ogromnym dziele psychologicznym Carla G. Junga problem edukacji nie zajmuje dużo miejsca. Szwajcarski uczyony nigdy nie stworzył żadnej teorii pedagogicznej czy modelu wychowania. Najbardziej bezpośrednio związane z pedagogiką są eseje zebrane w objętościowo skromnym tomie *Dzieł zebranych pt. O rozwoju osobowości*. Niemniej jednak w wielu pracach Junga da się odnaleźć myśli i koncepcje, które mogą zainspirować filozofię wychowania i wzbogacić praktykę pedagogiczną. Zadaniu ich wyodrębnienia i skomentowania poświęcony jest niniejszy tekst. Dyskutuję w nim takie kwestie, jak: znaczenie wiedzy o typach psychologicznych dla podniesienia efektywności procesu kształcenia, rola mitów i baśni dla rozwoju psychiki dziecięcej, problemy przeniesienia w relacji edukacyjnej i nieświadomego wpływu między nauczycielem i uczniem oraz rodzicem i dzieckiem. Próbuje też spojrzeć na nauczanie jako relację archetypową i wydobyć rolę edukacji

A b s t r a c t

In Carl Gustav Jung's substantial scientific work, the problem of education does not occupy a prominent place. The Swiss psychologist – himself an academic teacher and then a therapist for more than half a century – did not propose any pedagogical theory, nor did he fashion any model of *Bildung*. Nevertheless it is possible to distinguish and appropriate from his thought certain theoretical threads and conceptions to work as a vital source for developing a pedagogy enriched with new psychological and philosophical insights. In my paper I attempt to perform this task. I analyze here how the knowledge of Jung's psychological types can bolster the effectiveness of the process of schooling. I discuss the role of myths and fairy-tales for the development of the child's psyche. I analyze Jung's views concerning the phenomenon of transference in pedagogical relation and link it to complex webs of emotional exchange between the teacher and the student and the parent and the

humanistycznej dla procesu zakorzeniania jednostki w archetypowej pamięci kultury symbolicznej.

child. Finally, I use Jung's theory to construe teaching as a form of archetypal relation and stress the role of humanist education in the process of rooting the individual in the archetypal memory of symbolic culture.

Carl G. Jung – nauczyciel akademicki i wieloletni lekarz – nigdy nie stworzył żadnej teorii pedagogicznej czy modelu wychowania. Najbardziej bezpośrednio związane z pedagogiką są eseje pt. *O rozwoju osobowości*. W niniejszym artykule staram się wyodrębnić i skomentować myśli, pojęcia i koncepcje Junga, które mogą zainspirować filozofię wychowania i wzbogacić praktykę pedagogiczną. Próbuję też konstruować nauczanie jako relację archetypową i wydobyć rolę edukacji humanistycznej dla procesu zakorzeniania jednostki w archetypowej pamięci kultury symbolicznej.

Moja ambicja *całościowego* spojrzenia na dzieło Junga pod kątem wynajdywania w nim obszarów pedagogicznie frapujących zderza się z faktem znikomej recepcji tropów psychologii analitycznej w pedagogice polskiej¹. Te dwa czynniki narzucają konieczność bardziej propedeutycznego i rekonstrukcyjnego wyprofilowania tekstu, który swoją rolę widzi zaledwie w wymierzeniu i szkicowym oznaczeniu pedagogicznego potencjału psychologii Jungowskiej oraz wyłonieniu zeń zbioru najważniejszych, moim zdaniem, wątków (choćby niektóre wydawały się relatywnie znane, jak np. problem typów psychologicznych w edukacji) i próbnych sugestii dla pedagogiki, będących ogniwami w większym projekcie badawczym. Ich dłuższe merytoryczne rozwijanie w tym miejscu, jak również problematyzowanie w odniesieniu do innych koncepcji pedagogicznych czy dyscyplin humanistycznych (jak to można czynić np. w przypadku znaczenia baśni i mitów dla rozwoju psychiki dziecięcej, wzajemnego wpływu i „przeniesienia” w relacji edukacyjnej, roli autorytetu w wychowaniu) przekroczyłoby ramy pre-

¹ Pierwszym bodaj pedagogiem w Polsce, który na serio próbuje zajmować się aplikacjami koncepcji Junga do pedagogiki, jest Monika Jaworska-Witkowska (zob. np. *Pedagogiczna (prze)waga psychologii głębi C.G. Junga*, „Forum Oświatowe” 2006, nr 2; *W stronę pedagogiki integralnej*, Wyd. USZ, Szczecin 2007; *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Impuls, Szczecin 2009; *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, wyd. 2 popr., WSEZINS, Łódź 2010), choć ważny pozostaje też głos Lecha Witkowskiego, wykorzystujący myśl Junga w dyskusji nad rolą autorytetu w pracy pt. *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej* (Kraków 2009). Ceną, jaką badaczka płaci w każdym razie za prekursorskie studia nad niezbyt znaną jeszcze problematyką, bywa niekiedy – jak to wynika z mojego rozpoznania – pewna chaotyczność i nieprecyzyjność w operowaniu Jungowskimi kategoriami, z których wiele nie daje się wbrew pozorom bezproblemalnie wpasować w dyskurs pedagogiczny bez ich ostrożnego analitycznego spreparowania i uprzedniego pokazania, jak pracują one w przestrzeni całego systemu Junga, w odniesieniu do innych jego czołowych kategorii.

zentowanego studium i odwiodło naszą uwagę od głównego celu, jakim jest odanie specyfiki myśli Junga w jej pedagogicznych nachyleniach.

Rola typów psychologicznych w projektowaniu modelu edukacji

Zacznijmy od bodaj najbardziej znanej teorii Junga – i spotykającej się z najmniejszym oporem ze strony przedstawicieli innych gałęzi psychologii – teorii typów psychologicznych. Jeśli obraz pedagogicznie istotnych impulsów z jego myśli ma być w miarę całościowy, trzeba choćby krótko o niej powiedzieć. Jung wyróżnił dwie ogólne postawy psychologiczne, jakie człowiek zajmuje wobec świata: ekstrawersję, czyli orientowanie się na przedmiot, kierowanie się energią psychicznej jednostki (*libido*) „na zewnątrz” i introwersję, którą charakteryzuje ruch *libido* „do wewnątrz”, negatywny stosunek do przedmiotu i zainteresowanie skierowane w głąb podmiotu, na własne procesy psychiczne. Tym dwóm orientacjom towarzyszą cztery podstawowe funkcje psychologiczne: myślenie (dostrzeganie związków pojęciowych w treściach), czucie (nadawanie treściom „wartości”, wartościowanie momentalnego położenia świadomości w sensie akceptowania bądź odrzucania), doznanie (orientacja na doznania zmysłowe) i intuicja (komunikowanie postrzeżeń w nieświadomej formie, instynktowne ujmowanie danej treści)².

Nauczycielom na ogół trudno przychodzi uwzględnianie ekstrawertycznej bądź introwertycznej orientacji ucznia, a co dopiero rozpoznanie charakterystycznej dlań funkcji psychologicznej. Ustawia się przeto uczniów pod wspólnym mianownikiem i tych cichych, niezabierających głosu, preferujących indywidualną pracę i namysł tradycyjnie ocenia się niżej. Tymczasem wiedza o typach wydaje się jednym z najważniejszych kluczy do rozumienia zależności między psychologią ucznia a stylem nauki, który mu najbardziej odpowiada i który w jego przypadku jest najbardziej efektywny. Do tego samego wniosku doszły Isabel Briggs Myers i Katherine Cook Briggs³, które rozwijając teorię i systematyzację Junga, opracowały uniwersalny wskaźnik psychologiczny służący do określenia typu osobowości (*Myers-Briggs Type Indicator* – MBTI), obecnie powszechnie stosowany w obszarze pedagogiki, doradztwa zawodowego, marketingu, coachingu, etc. Jeśli chodzi o preferencje co do stylu nauczania, ekstrawertycy częściej i chętniej zabierają głos, realizują się w grupowych aktywnościach fizycznych i zadaniach wymagających współdziałania z innymi, są otwarci,

² Zob. C.G. Jung, *Typy psychologiczne*, przeł. R. Reszke, Wrota, Warszawa 1997.

³ Zob. I. Myers Briggs, *Gifts Differing: Understanding Personality Types*, Davies-Black, New York 1980.

towarzyscy i rozmowni. Nastawienie introwertyczne orientuje zaś ku aktywnościom indywidualnym i samotniczym, takim jak czytanie, pisanie, rozwiązywanie zadań wymagających namysłu w ciszy. Introwertycy postrzegani są jako bardziej zdystansowani, refleksyjni i uważni. Jeśli chodzi o typy, to typ doznaniowy cechuje postrzeganie szczegółów, pamięć do faktów, zainteresowanie tym, co praktyczne i realistyczne. Z kolei typowi intuicyjnemu bliskie jest rozumowanie abstrakcyjne, postrzega on świat poprzez głębsze związki, dobrze sobie radzi z zadaniami wymagającymi szybkiego wglądu i wyciągania ogólnych wniosków. Typ myślowy celuje w analizie i rozumieniu faktów, dlatego przywiązuje wagę do treści nauczania, najlepiej przekazywanych w formalny i logiczny sposób. Inaczej typ uczuciowy, dla którego w nauce ważna jest osobista relacja z nauczycielem i który dobrze reaguje na mniej formalne metody nauczania, chętnie realizując zadania wymagające inwencji.

Jung twierdzi, że: „trzeba odpowiadać ludziom, zawsze przemawiając do ich funkcji głównych, w przeciwnym bowiem razie nie będzie można nawiązać z nimi kontaktu”⁴. Oczywiście, utopią jest wymaganie od nauczyciela, by umiał i chciał rozpoznawać psychologiczne dyspozycje wszystkich uczniów i dopasowywać swoje metody do każdego z nich osobno. Nie znaczy to jednak, że z wiedzy o typologii nie można zrobić jakiegos użytku. Wystarczy bowiem minimalna świadomość, że w klasie szkolnej czy sali wykładowej ma się do czynienia z wielością typów psychologicznych, a już nieco łatwiej przyjdzie zrozumienie, że pedagogicznym błędem jest stawianie tych samych wymagań i rozliczanie podług jednakowych kryteriów uczniów o różnych psychologicznych inklinacjach i preferencjach edukacyjnych. Już samo danie do zrozumienia, że się w ogóle dostrzega czyjąś specyfikę („przemówienie do jego funkcji głównej”) ustanowić może bliższy związek między nauczycielem a uczniami i ułatwić ich dialog.

Mit i baśń jako bodźce dla rozwoju psychiki dziecięcej i wyobraźni

Zdaniem Junga mity i baśnie stanowią alegorie i dramatyczne wizualizacje zachodzących w człowieku procesów psychicznych. Są również formą wyrazu budujących nieświadomość zbiorową archetypów, czyli specyficznych form pierwotnych, pewnych prastarych, powszechnie występujących i przekazywanych przez długi czas strukturalnych form życia psychicznego. W trakcie lektury mitów i baśni – twierdzi Jung – nieświadomość nawiązuje związek ze świadomością, poszerzając jej granice poprzez jej odniesienie do wymiaru ponadindywidualnego, będącego źródłem uniwersalnych prawd o ludzkiej naturze:

⁴ C.G. Jung, *Przełom cywilizacji*, przeł. R. Reszke, KR, Warszawa 2009, s. 16.

Nieświadomość to uniwersalny, „wszechobecny” i „wszechwiedzący” umysł. *Umysł ten zna człowieka takiego, jakim on zawsze był – nigdy nie zna go takim, jakim on jest w danej chwili; umysł ów zna go jako mit. Z tego względu, jeśli człowiek utrzymuje związek z nieświadomością nieosobniczą czy zbiorową, znacznie poszerza on własne granice, wychodzi poza siebie – jego indywidualna natura umiera, odradza się w innej sferze, tak jak przedstawiały to pewne misteria starożytne.*⁵

Czytanie mitów i baśni jest szczególnie istotne w przypadku dzieci, to u nich bowiem powoli dopiero wyłania się różnica między własnym Ja a światem zewnętrznym, którego relatywnie długo doświadczają jeszcze w sposób całkowicie nieświadomy, tak jak człowiek pierwotny, żyjący w stanie *participation mystique*, z otoczeniem:

Życie dziecka przebiega w świecie preracjonalnym, przede wszystkim zaś przednaukowym, w świecie owej ludzkości, która była przed nami, To właśnie w owym świecie tkwią nasze korzenie, z tych korzeni wzrasta dusza dziecięca.⁶

Podobnie jak ludzie pierwotni, dzieci żyją w mitycznych światach, pełnych tajemniczych mocy i ożywających przedmiotów. Wiele rozumieją intuicyjnie, lecz nie dysponują jeszcze wystarczająco rozwiniętym myśleniem i zestawem świadomych pojęć, dzięki którym możliwe jest pojęcie różnych abstrakcyjnych prawd dotyczących świata i człowieka. I tu właśnie rola mitów i baśni okazuje się dla Junga najważniejsza. Formuły mityczne „ujmują wszystkie sprawy duszy w sposób znacznie piękniejszy i bardziej pojemny niż bezpośrednie doświadczenie. [...] Obrazy te, dzięki często tysiącletnim staraniom ducha ludzkiego, wpisane zostały w ogólny system idei porządkujących świat”⁷. Dzieci potrzebują mitów i baśni, aby za pomocą ich niezwyklej symboliki przyswajając i oswajając owe treści nieznanym dla siebie adekwatnych słów i konceptów:

Jest przeto niesłychanie ważne, by dzieciom opowiadać bajki i legendy [...], stanowią one bowiem symbole instrumentalne, za pomocą których treści nieświadome przeprowadzane są do świadomości, gdzie mogą być zinterpretowane i zintegrowane. Jeśli tak się nie stanie, często niemała energia treści nieświadomych odpływa do treści świadomych, zazwyczaj słabo akcentowanych, przyczyniając się do takiego wzmocnienia ich intensywności, że osiąga ona stopień patologiczny.⁸

A co z późniejszymi etapami życia? Jung zalecał włączenie przekazów mitycznych i baśniowych do treści kształcenia, przede wszystkim mając na uwadze ich zbawienne oddziaływanie na psychikę i niezbędność w dawaniu jednostce poczucia tożsamości i zakorzenienia symbolicznego w ciągłości kultury.

⁵ Ibidem.

⁶ C.G. Jung, *O rozwoju osobowości*, przeł. R. Reszke, KR, Warszawa 2009, s. 162.

⁷ C.G. Jung, *Archetypy i nieświadomość zbiorowa*, przeł. R. Reszke, KR, Warszawa 2011, s. 15, 16.

⁸ C.G. Jung, *Aion. Przyczyńki do symboliki Jaźni*, przeł. R. Reszke, Wrota, Warszawa 1997, s. 195.

Z jeszcze jednak innego względu warto czynić użytek dydaktyczny z mitów i baśni. Otóż przekaz edukacyjny staje się dzięki nim bardziej obrazowy, zrozumiały i inspirujący. Pamiętamy przecież, jaką siłę atrakcji mają dla dzieci wszelkie baśnie, mity i legendy, jak świetnie zapamiętują one i jak „żyją” ich treściami. Na ogół jednak kończymy je czytać i opowiadać w momencie, gdy dziecko „dorasta”. A przecież nie trzeba być dzieckiem, by ulegać przemożnej sile ich treści: „To, że człowiek poddaje się tym wiecznym obrazom, jest jako takie normalne – po to one istnieją, mają one bowiem pociągać, przekonywać, fascynować i przytłaczać” – pisze Jung⁹. „Poczucie bycia przyciąganym lub odrzucanym przez baśń – uściśla Mitchell – wskazuje na fakt, że opowieść zawiera w sobie coś, co współdziewiczy z jakimś nieświadomym procesem psychicznym w czytelniku bądź słuchaczu; nie można czuć atrakcji lub niechęci, jeśli nie odkrywa się w treści czegoś osobiście dla nas znaczącego”¹⁰.

Spróbujmy wyobrazić sobie przykłady ilustrowania i pogłębiania niektórych zagadnień pedagogicznych przez przekazy mitologiczne i baśniowe. Problem rozwoju osobowości i inicjacji w dojrzałość intelektualną i moralną można umieścić w kontekście fundamentalnego dla naszej kultury mitu bohaterskiego, którego wielcy protagoniści zawsze realizują podobny schemat drogi życiowej: opuszczenie domu rodzinnego i oddzielenie od rodziców (zaborczej matki), zmaganie ze smokiem, odnalezienie skarbu, a następnie powrót do domu, by dalej służyć ludzkości. Twórca „pedagogiki archetypowej” – Clifford Mayes – mówił o uczniu jako ucieleśnieniu archetypu bohatera, nowicjuszu, który wyrusza w podróż ku indywiduacji (Jungowski ideał pełni i dojrzałości psychicznej)¹¹. To jest mit, który autentyczna edukacja musi umieć „odgrywać” w rzeczywistości ciągle na nowo. Dalej, wątek tragizmu wpisanego w proces (samo)kształcenia – proces wszak nieskończony i generujący bolesne poczucie niedostatku kompetencji i wykorzenia ze świata kultury – zobrazować można mitem o doktorze Fauście. O tragizmie wyborów etycznych, a także normatywnym skonfliktowaniu ról społecznych (np. roli nauczyciela), spowodowanym koniecznością hołdowania zarazem dwóm sprzecznym normom lub wartościom, opowiadać można w nawiązaniu do przekazu o Odyseuszu między Scyllą a Charybdą albo Abrahamie tragicznie rozdartym między koniecznością posłuszeństwa wobec Jahwe a odpowiedzialnością za życie syna, co zresztą znakomicie zrobił Jacques Derrida w znanej pracy pt. *Donner la mort*. Paradoksalny status „mistrza” i autorytetu w edukacji również łatwiej przyjdzie uchwycić, gdy sięgnie się do mitologii, która zna zarówno archetyp nauczyciela bez skazy, jakim był Nestor, jak i nauczyciela jako trick-

⁹ C.G. Jung, *Archetypy...*, s. 16.

¹⁰ M.B. Mitchell, *Learning about Ourselves Through Fairy Tales: Their Psychological Value*, s. 4, [online] <www.herovictim.com/mft09.pdf> dostęp: 6.11.2013.

¹¹ C. Mayes, *Foundations of an Archetypal Pedagogy*, “Psychological Perspectives” 2003, nr 46, s. 106.

stera – Merkuriusza w tekstach alchemicznych, Lokiego w mitologii nordyckiej czy Mefistofelesa w *Fauście* Goethego.

Krytycznie odnosząc się do nowoczesnego pędu ku wiedzy, kultu pustej informacji i techniki, Jung był zarazem przekonany, że jeśli chodzi o najważniejsze prawdy dotyczące ludzkiej duszy i psychiki, nic nie przewyższy mądrości baśni i mitów:

Ostatecznie odkopimy mądrość wszystkich epok i ludów, tylko po to, by przekonać się, że wszystko, co najcenniejsze i najdroższe, zostało już dawno temu wyrażone w najpiękniejszej formie.¹²

Relacja terapeutyczna... i edukacyjna. Problem wzajemnego „zarażenia” i „zranienia”

Jung mocno akcentował wyjątkowość i indywidualność każdego przypadku terapeutycznego, wykluczającego z jednej strony przyjmowanie w analizie powszechnie obowiązujących recept czy norm, z drugiej zaś skrywania za autorytetem medycznym jałowego gadania i niepopartego własnym przykładem pouczania. Tak pacjent, jak i lekarz, podlegają w trakcie terapii wzajemnym wpływom, zwłaszcza na poziomie nieświadomym, najważniejsze tedy pytanie brzmi: kto w większym stopniu może sterować tym wpływem dla najlepszego efektu terapii? Oczywiście, to lekarz powinien być tym, kto chce wywierać wpływ. Po pierwsze jednak, wpływ wywrze ten lekarz, który ani nie boi się przyjąć, ani okazać wpływu, jaki ma na niego pacjent:

Spotkanie dwojga osobowości to proces przypominający zmieszanie się ze sobą dwóch różnych pierwiastków chemicznych: jeśli w ogóle mogą one utworzyć związek, to – tworząc go – obie ulegają przemianie. W trakcie każdej prawdziwej psychoterapii możemy się spodziewać, że lekarz będzie miał wpływ na pacjenta. Ale możliwe to będzie jedynie wtedy, gdy i lekarz zostanie przez pacjenta zarażony. „Mieć wpływ” to synonim „bycia zarażonym”.¹³

Po drugie, wpływ wywierać będzie lekarz, który nie tylko potrafi dobrze przekazać wiedzę medyczną zgodną z wyznawaną teorią czy systemem, lecz również wierzy w to, co mówi i potwierdza własną osobą. Lekarz nie może wymagać od pacjenta zmiany i postępu psychicznego, jeśli sam nie jest gotowy na realizowanie tego zadania:

Jeśli ktoś wierzy w odreagowanie wszystkich afektów, sam musi je odreagować. Jeśli natomiast ktoś wierzy w całkowite uświadomienie, sam musi zdobyć świadomość samego siebie czy w każdym razie powinien stale dążyć do tego, by spełnić swój postulat terapeutyczny. [...] W jaki bowiem sposób [lekarz] miałby wychowywać bliźnich, jeśli sam nie jest wychowany,

¹² C.G. Jung, *Archetypy...*, s. 23.

¹³ C.G. Jung, *Praktyka psychoterapii*, przeł. R. Reszke, KR, Warszawa 2007, s. 83.

jak miałby ich oświecać, jeśli sam brodzi w ciemnościach, jak miałby oczyszczać, jeśli sam nie jest czysty?¹⁴

Porównanie między relacją terapeutyczną, o jakiej mówi Jung, a relacją edukacyjną należy czynić ostrożnie, uwzględniając fakt zupełnie innych praw, zasad i obowiązków, jakie stoją przed podmiotami interakcji w obu sytuacjach, a także odmiennego kontekstu środowisk tych interakcji. Szkoła/uczelnia – miejsca publiczne – nie są tym samym, co zacisze gabinetu analityka.

Pod pewnymi względami sytuacje te mogą być jednak podobne. Na przykład, tak jak analitycy, nauczyciele mogą łatwo ulegać przekonaniu o własnej nieomyślności, absolutnej przewadze swojego wglądu czy metody, wyższości moralnej, bogactwie doświadczenia, etc. Zdarzają się jednostki, w mniemaniu których sam fakt posiadania takiego a takiego stopnia naukowego upoważnia je już to do promowania własnej perspektywy badawczej jako jedynie słusznej, już to do przyjmowania protekcyjnego albo ostentacyjnie ignorującego stosunku do ucznia. Jung przekonująco mówił o „personie”, czyli masce, jaką człowiek zakłada, by lepiej „wypaść” przed innymi w roli społecznej, i z jaką zaczął identyfikować całą swoją istotę (np. nauczyciel), na czym zawsze cierpi autentyczność jego relacji z innymi. Taki nauczyciel nigdy nie będzie w stanie przyznać, że czegoś nie wie, a zwłaszcza, że wie w danej kwestii znacznie mniej niż jego uczeń. Przy podobnym scenariuszu nauczyciel nie będzie miał tak naprawdę większego wpływu na ucznia. Znacznie bardziej produktywna dla celów wychowania i nauki jest umiejętność przyznania się do braku i pokazania, że chce się czegoś samemu nauczyć lub jest się gotowym do korekty poglądu czy zrównoważenia stanowiska. Współcześnie mówi się o „nauczycielu refleksyjnym”, który krytycznie monitoruje psychologiczne, etyczne i polityczne aspekty swoich działań, sprawdzając, czy jest szczerzy i wrażliwy na potrzeby wszystkich uczniów, czy może na przykład kryje w sobie nierozwiązane problemy i uprzedzenia zakłócające pracę pedagogiczną.

Zdaniem Junga nawet największe kompetencje i najlepsze argumenty nie są w stanie przebić siły osobowości nauczyciela i wartości osobistego przykładu, jakim wspiera on głoszone przekonania. Postulując „konieczność samowychowania wychowawcy”¹⁵, Jung ostrzega, że „lekarz nie powinien podejmować prób ucieczki przed tym problemem, twierdząc, że zajmuje się problemami innych – tak jakby sam nie miał żadnych problemów”¹⁶. Istotne wydaje się tu przywołanie Jungowskiego pojęcia Cienia, czyli „niższej” części naszej osobowości, różnych wypartych treści, których nie chcemy uznać, a które zarazem kwalifikujemy jako moralnie naganne i dlatego tak chętnie projektujemy i krytykujemy u innych ludzi, byle by tylko nie przyznać, że mamy takie same braki. W świetle Jungowskiej nauki o Cieniu, a w nawiązaniu do myśli Lecha Witkowskiego,

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem, s. 86.

¹⁶ Ibidem.

powiedzieć można, że minimalnym warunkiem prawa do określania się mianem nauczyciela, humanisty czy w ogóle człowieka kultury jest „poczucie braku”, czyli osobista potrzeba ciągłego zaspokajania głodu wiedzy i pożywki duchowej, idąca w parze z tragiczną świadomością, że bogactwo kulturowe zawsze będzie nas przerastać i domagać się od nas nieskończonego wysiłku poznawczego skazanego na poczucie niewystarczalności. Trzeba też umieć otworzyć się na obosieczność relacji edukacyjnej, możliwość, że to uczeń może natchnąć mistrza, wybić z dotychczasowego sposobu widzenia, a wręcz zmienić jego życie. Tylko wtedy stosunek nauczyciel-uczeń staje się autentyczny i otwarty na obustronny rozwój: „Jeśli lekarz czuje się zraniony przez pacjenta, to nie jest to wynik pomyłki: tylko jeśli został on zraniony może uleczyć. Grecki mitologem o zranionym lekarzu [Asklepiosie – przyp. M.K.] nie mówi nic innego”¹⁷.

Pułapka „przeniesienia”

Istnieje zjawisko mające szczególnie negatywny wpływ na przebieg psychoterapii, przy czym jak najbardziej może wystąpić także w sytuacji edukacyjnej. Tym zjawiskiem jest przeniesienie – specyficzna forma projekcji. Projekcja zachodzi automatycznie i spontanicznie – po prostu jest; nie wiadomo, jak powstaje, zwyczajnie spotyka się ją – twierdzi Jung. Najczęściej pacjent projektuje na analityka swoje indywidualne treści nieświadome, których zbiór jest w zasadzie nieskończony. Freud, który odkrył to zjawisko i uważał je za sprawę kluczową dla psychoanalizy, pisał, że pacjent „nie zadowala się realistycznym potraktowaniem analityka jako *pomocnika i doradcy* [...], lecz dopatruje się w nim ponownego wcielenia jakiegoś człowieka, który odgrywał ważną rolę w jego dzieciństwie, przeszłości, i dlatego przenosi nań uczucia i reakcje, jakie niewątpliwie okazywał temu pierwowzorowi”¹⁸. Nawet w psychoanalizie freudowskiej, jak widać, przeniesienie nie ma jedynie charakteru erotycznego, co często imputuje się autorowi *Kultury jako źródła cierpień*. Do takiego akurat typu przeniesienia przyczynia się brak odpowiedniego związku między lekarzem a pacjentem, związku opartego na harmonii emocjonalnej i wzajemnym zaufaniu. W obliczu jego braku jest prawdopodobne, że pacjent zastąpi nieistniejący wspólny grunt fantazją erotyczną lub namiętym uczuciem. Jeśli z kolei przeniesienie pojawia się zwrotnie u analityka, jest to zdaniem Junga dowód na to, że: „przyjmuje wobec pacjenta niewłaściwą postawę, że przecenia go lub nie docenia, albo że nie poświęca mu dość uwagi”¹⁹.

¹⁷ Ibidem, s. 131.

¹⁸ S. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, przeł. J. Prokopiuk, PWN, Warszawa 2005, s. 115–116.

¹⁹ C.G. Jung, *Życie symboliczne...*, s. 166.

Pojawia się tu w każdym razie istotny również dla nauczycieli postulat profesjonalizmu pracy i obiektywnego spojrzenia, które wcale nie musi wykluczać zdolności do empatii i ludzkich gestów. Przeniesienie jest zawsze przeszkodą w terapii, toteż szczególnie niepokojące w opinii Junga jest zjawisko jego świadomego prowokowania przez analityka, który albo kieruje się mylnym przekonaniem o niezbędności przeniesienia w terapii i próbuje dzięki niemu skłonić pacjenta do wydobycia na jaw materiału analitycznego, albo po prostu nadużywa zaufania pacjenta, licząc na korzyści osobiste, w sposób skandaliczny sprzeniewierzając się etyce swojego zawodu.

Przeniesienie można sprowokować tylko w ten sposób, że mami się pacjenta, że budzi się w nim nadzieje, że składa się mu zawołowane obietnice, mimo że i tak wiadomo, że się ich nie dotrzyma [...]. Analityk nie może być przyjacielski wobec pacjenta, bo wtedy wpadnie w pułapkę – sprowokuje sytuację, która go przerośnie. Kiedy zostanie mu przedłożony rachunek, nie będzie mógł go uregulować; nie można prowokować czegoś, za co nie chce się płacić.²⁰

Innym rodzajem przeniesienia jest projekcja nieświadomych treści zbiorowych o naturze archetypowej. Zdarza się, że pacjent zaczyna dostrzegać w lekarzu wielkiego mędrca, wręcz Zbawiciela. Jung często podkreślał, że fantazje płynące z nieświadomości zbiorowej są bardzo zaraźliwe. Nie trzeba sięgać do studiów aplikujących koncepcje psychoanalityczne do namysłu nad specyfiką zawodu nauczyciela, by wiedzieć, że przeniesienie może się zrodzić również w klasie szkolnej czy sali wykładowej. Jacques Lacan mówił o skwapliwości, z jaką uczniowie rezygnują z autonomii myślenia, wynajdującego własnego idiomu, wypracowywanego indywidualnego sposobu bycia w świecie nauki, aby oddać się „pasji niewiedzy”, powierzyć się „opiece” nauczyciela, o którym zakładają, że „wie najlepiej” (Lacanowski „podmiot przypuszczalny wiedzy” – *sujet supposé savoir*). Zajmujący się swego czasu tą tematyką Wojciech Kruszelnicki twierdzi, że niebezpieczną pułapką czyhającą na nauczycieli jest bezkrytyczne identyfikowanie się z obrazem samych siebie jako Lacanowskich „podmiotów przypuszczalnych wiedzy”, z figurami niepodważalnych autorytetów: „Zarówno podczas analizy, jak i podczas procesu uczenia się podmiotowi chodzi o wiedzę i o prawdę – wiedzę o prawdzie. Pamiętamy tę wypowiedź Lacana: przeniesienie jest miłością skierowaną do wiedzy. Wiedzy o czym? – można by spytać. Wiedzy czyjej? Oczywiście, wiedzy podmiotu, o którym zakłada się, że wie. Podmiotem tym może być nauczyciel, funkcjonujący wszakże na tej samej zasadzie figury autorytetu, co lekarz terapeuta”²¹.

Nieulegnięcie identyfikacji z rolą Mistrza czy Mędrca jest oczywiście bardzo trudne dla nauczyciela, który nie umie panować nad własnym narcyzmem, przyznać się do niewiedzy, jeśli zbywa mu na rzeczonym już „poczuciu braku”

²⁰ Ibidem, s. 174.

²¹ W. Kruszelnicki, *Transformacja czy transmisja? Edukacja humanistyczna wobec problemów „przeniesienia relacji pedagogicznej*, „Kultura i Edukacja” 2013, nr 1, s. 52.

i wydziedziczenia z kultury i wymienia je na utwierdzenie swojego autorytetu za pomocą poręcznych sztuczek dydaktycznych czy wznoszenia się na wyżyny „erudycji” i abstrakcji w nieświadomej potrzebie zduszenia wyłaniającej się u ucznia niezależności intelektualnej, zdławienia indywidualnego, krytycznego i być może sprzecznego z promowanym przez nauczyciela sposobem myślenia. Jungowski opis analityka, który nie potrafił oprzeć się przeniesieniu treści archetypowych, można z powodzeniem zastosować do tych nauczycieli – każdy z nas na pewno takich poznał – którzy założyli własne „szkoły” myślenia, a nawet „szkoły” mówienia i zachowywania się – szkoły, których „absolwenci” są identycznymi kopiami i naśladowcami swoich guru, potwierdzającymi aktualność przedkrytycznego modelu nauczania jako „transmisji” gotowych prawd przez nauczyciela-prawodawcę:

Jeśli pacjent uważa, że analityk to ktoś uosabiający jego wszelkie marzenia, że to nie jakiś zwykły lekarz, lecz heros duchowy, ktoś w rodzaju Zbawiciela, to lekarz rzecz jasna mówi sobie: „Absurd, przecież to patologia, to historyczna przesada”. A jednak miłe mu to kądziło – po prostu wydziela ono zbyt miłą woń, poza tym lekarz nosi w sobie ten sam archetyp. [...] Z wolna daje się porwać tej idei, z wolna separuje się od innych. [...] Człowiek taki nie może już rozmawiać z kolegami po fachu, ponieważ jest... sam już nie wiem czym. Staje się bardzo niemiły lub też całkowicie się izoluje, w końcu z coraz większą jasnością uświadamia sobie, że w rzeczy samej jest kimś: człowiekiem wielkiego ducha, bardzo ważną osobą, być może kimś w rodzaju himalajskich mahatmów [...]. Znam wielu kolegów po fachu, którzy obrali tę drogę. Nie byli oni w stanie oprzeć się nieustannym atakom nieświadomości zbiorowej pacjentów [...]. Wszystko to jednak pokusy nader subtelne i bardzo schlebiające – niektórzy analitycy ulegli im. Utożsamili się z archetypem, stworzyli własną religię, ponieważ zaś potrzebowali uczniów, założyli sekty.²²

W kwestii zapobiegania i leczenia przeniesienia psychologia analityczna zaleca postępowanie jak z każdą projekcją: „trzeba doprowadzić pacjenta do tego, by rozpoznał subiektywną wartość osobniczych i nieosobniczych treści swego przeniesienia”²³. Po uświadomieniu sobie projekcji można dopiero zacząć budować indywidualny związek analityka z pacjentem. Podobnie jak w przypadku relacji uczeń-nauczyciel, kluczowe jest tu pokazanie pacjentowi, że zajmuje pozycję równoprawną lekarzowi, że nikt „nie góruje” nad nim i nie przytłacza go swoim autorytetem, że on też może krytykować, wymagać i rozliczać:

Ta forma osobistego związku odpowiada dobrowolnemu zobowiązaniu przeciwstawionemu pętom przeniesienia. Dla pacjenta jest to niejako most, po którym może się ważyć postawić pierwsze kroki na drodze wiodącej do sensownego istnienia, w ten oto bowiem sposób odkrywa on wartość swej niepowtarzalnej osobowości [...]. Nie może on jednak odkryć tego dopóty, dopóki lekarz skrywa się w szańcach swej metody i pozwala sobie na niczym niepomahowane zrządzenie i krytykę.²⁴

²² C.G. Jung, *Życie symboliczne...*, s. 175–176.

²³ *Ibidem*, s. 177.

²⁴ *Ibidem*.

W dyskursie edukacyjnym uwagi te przekładałyby się na ideę wycofania czy odraczania perswazyjności, ideę grania swym autorytetem w taki sposób, by nauczyć uczniów kompetencji wątpienia w niewzruszoność autorytetów, ideę uczenia własnym przykładem, stymulowania w uczniu własnej, indywidualnej, a najlepiej krytycznej i niepokornej recepcji znaczeń czy „tekstów” kultury. Opierający się co prawda bardziej na myśli Freuda i Lacana, lecz całkowicie, jak widać, w zgodzie z ustaleniami Junga, Wojciech Kruszelnicki pisze: „W perspektywie psychoanalitycznej prawdziwa samowiedza podmiotu zaczyna się dopiero wtedy, gdy analityk przerwie relację przeniesienia, dając swemu pacjentowi świadomy, krytyczny dostęp (a więc i władzę nad) do jego dotychczas nieświadomych projekcji. Relacja, jaka początkowo polegała na nieświadomym poleganiu na iluzorycznym autorytecie podmiotu-przypuszczalnego-wiedzy, ewoluuje wtedy ku relacji partnerskiej a wręcz zapraszającej do pełnej autoekspresji i samo-upełnomocnienia. W sytuacji edukacyjnej powiedzielibyśmy, że dzięki takiemu działaniu nauczyciela uczeń staje się coraz bardziej świadomy swoich myśli, uczuć i działań i w coraz większej mierze poczuwa się do odpowiedzialności za nie. Rzec można, że zaczyna on brać odpowiedzialność za swoje uczenie się”²⁵.

Nauczanie jako relacja archetypowa. Nauczyciel jako Stary Mędrzec, Trickster i Dziecko

Jak powiada jeden z komentatorów Junga: „Gdziekolwiek jakieś zjawisko okazuje się charakterystyczne dla wszystkich społeczności ludzkich, niezależnie od rasy, kultury czy epoki historycznej, wtedy staje się ekspresją archetypu nieświadomości zbiorowej. Kiedy dany wzór, taki jak na przykład związek matki z dzieckiem, pragnienie dominacji czy budowa domu, realizuje kryteria uniwersalności, ciągłości i ewolucyjnej trwałości, jest prawdopodobne, że oparty jest na archetypie. Wiedza o istnieniu archetypów może być nieskończenie pocieszająca, zwłaszcza w czasach kryzysu, gdy zawodzą zewnętrzne wskazówki”²⁶.

Przychodzenie po naukę do mistrza, autorytetu, tego, kto „wie lepiej”, bo po prostu więcej przeczytał, zrozumiał i przeżył, występowała powszechnie od niepamiętnych czasów, stąd mamy wszelkie prawo, by uznać ją za sytuację uniwersalną, a towarzyszące jej emocje, wyobrażenia i sposoby reagowania za archetypowe. Swoiste psychiczne doświadczenie relacji nauczyciel-uczeń wpływa zdaniem Junga z trwałej i niezbywalnej obecności tych figur i będących

²⁵ W. Kruszelnicki, op. cit., s. 55.

²⁶ I. Rad, *The Meaning of Jung*, Delivered as The Jung-Memorial Lecture to the Jung Society of Washington at the Embassy of Switzerland on June 2, 2000, [online] <<http://jung.org/gad.htm>>, dostęp: 20.10.2013.

ich udziałem doświadczeń w nieświadomości zbiorowej człowieka, podobnie jak to się dzieje w przypadku relacji pacjenta z lekarzem, dziecka z rodzicem, pana i panny młodych, męża i żony, myśliwego i zwierzyny, etc.

Kluczowymi archetypami, które mogą aktualizować się w sytuacji edukacyjnej, są archetypy Starego Mędrca i Trickstera. Archetypowym wzorem, a zarazem „punktem wyjścia” dla relacji edukacyjnej jest moment kryzysu, gdy bohater mitu i baśni nie wie, co ma dalej robić i rozpaczliwie potrzebuje pomocy, rady, decyzji lub planu. Typowym motywem licznych baśni jest pojawienie się w takiej chwili postaci Starego Mędrca, choć nie zawsze musi występować w takiej akurat formie. Jego postać to jak gdyby pra-wzór „mistrza” i „autorytetu”, którego zadaniem jest skompensowanie zaistniałego stanu braku duchowego i zrodzenie „treści wypełniających tę lukę”²⁷. Rzec można, że podobnie jak tajemniczy starzec w baśniach inicjuje w krytycznym momencie proces autorefleksji oraz skupiania sił intelektualnych u bohatera, udziela rad lub krytyki, tak nauczyciel pojawia się na drodze edukacyjnej ucznia, by pomóc mu w samorozwoju.

Wiedza o fenomenologii tego archetypu w symbolicznych przekazach kultury może wyposażyć nauczyciela w dodatkowe kompetencje do radzenia sobie z tym, co socjologowie i pedagogowie nazywają za Mertonem dwuznacznością aksjologiczną i ambiwalencją normatywną roli edukatora, a co w dyskursie psychologii analitycznej wiąże się z nauką o dwoistej naturze każdego archetypu. Stary Mędrzec ma swoje janusowe oblicze: „Jak wszystkie archetypy mają charakter pozytywny, korzystny, aspekt jasny, wskazujący wzwyż, tak mają również aspekt wskazujący w dół, na poły negatywny i niekorzystny, na poły czysto chthoniczny”²⁸. Baśniowy starzec może więc wystawiać bohatera na próbę, wywodzić go w pole, wypróbować jego zdolności moralne, a nawet rzucać mu kłody pod nogi, ostatecznie jednak zawsze po to, by go zmobilizować, dać mu powód do dalszej wędrówki czy podjęcia „drogi prób”. Celem archetypu Starego Mędrca – jak mówi Jung – jest „głupca, jakim jest świadomość »ja«, zagnać w kozi róg, a tym samym sprowadzić go na właściwą drogę, której on sam w swej głupocie nigdy by nie znalazł”²⁹. W zawód nauczyciela również wpisana jest konieczność objawiania swojej na pozór „negatywnej” strony, to on bowiem musi „wypróbować” ucznia, podnosić mu coraz wyżej poprzeczkę, pobudzać ambicję, burzyć jego nadmierną pewność siebie przez surową nieraz krytykę, a wręcz prowokować do buntu, wszystko to jednak podporządkowane jest – jak w przypadku baśniowego Mędrca – nadrzędnemu celowi wywołania u ucznia przemiany duchowej, dopilnowania, że samodzielnie przebędzie on drogę prowadzącą do intelektualnej i moralnej dojrzałości. Działania jednego i drugiego bywają ambiwalentne, nie-

²⁷ C.G. Jung, *Archetypy...*, s. 227.

²⁸ *Ibidem*, s. 237.

²⁹ *Ibidem*, s. 238.

raz przypominać mogą chęć zaszkodzenia bardziej niż pomocy, bywa, że ich sens staje się zrozumiały dopiero na którymś stadium wyprawy/ rozwoju albo też nie objawi się bohaterowi/ uczniowi nigdy.

Starzec w rzeczy samej ma negatywny aspekt, podobnie jak szaman pierwotny, który jest z jednej strony uzdrawiającym pomocnikiem, z drugiej zaś budzącym przerażenie trucicielem, podobnie jak słowo *pharmakon* oznacza lekarstwo i truciznę i podobnie jak trucizna w rzeczywistości może być jednym i drugim.³⁰

Jeśli chodzi o omawiany rys charakteru Starego Mędrca, zauważyć można, że wchodzi on w związki z innym ze znanych Jungowskich archetypów – archetypem Trickstera. Postać to z gruntu ambiwalentna, skłonna już to do pomocy, już to do szkodzenia bohaterowi, hołdująca po równo zasadzie dobra i zła, pełniąc jednak zawsze ważną rolę z punktu widzenia rozwoju akcji i ewolucji głównego bohatera. Jung podkreśla kompensacyjny stosunek postaci trickstera do idei *sacrum*, jego rolę w podważaniu i odwracaniu istniejącego porządku religijnego, społecznego, moralnego, obnażaniu nadmiernej powagi dominujących zasad i autorytetów, słowem: akcentowanie i przypomnianie jednostce i kulturze o ich „niższym” (na przykład związanym z ciałem i jego potrzebami) poziomie intelektualnym i moralnym, którego niektórzy próbują się wzniośle wypierać, a który w istocie stanowi o naturalnej pełni człowieka. Zdarza się, że nauczyciel staje się takim tricksterem, gdy zachęca do krytycznego odbioru usankcjonowanych treści kulturowych, gra dwoistością swojej roli, piętrząc wyzwania przed uczniem, które pokonywane zrazu w bólach, a wręcz w poczuciu krzywdy okazują się progami inicjującymi w autonomię intelektualną. Monika Jaworska-Witkowska uwydatniła potencjał pedagogiczny tkwiący w tym archetypie: „Symbolikę trickstera możemy traktować jako pewną zasadę umysłu zwiastującą ambiwalencję wszystkiego, co (już) żywe i (jeszcze) nieżywe (śmierć symboliczna) we wszechświecie, jako znamię bardziej twórczej, krytycznej, przytomnej filozoficznie, wręcz wicherzycielskiej postawy wpisanej w rolę społeczno-kulturową”³¹.

Na koniec wspomnieć trzeba o trzecim archetypie, jaki może o sobie dać znać w sytuacji edukacyjnej – archetypie Dziecka. Zgodnie z powszechnym i najprędzej narzucającym się sposobem myślenia, to ktoś, kto dorasta dopiero do samodzielności, czysta potencjalność, otwartość na doświadczenie, a więc również bezbronność i podatność na wpływ. Tradycyjnie w dorosłym widzi się tego, kto przekazuje wiedzę chłonnemu ją dziecku. Perspektywa Jungowska oferuje jednak ciekawą alternatywę dla tego tradycyjnego myślenia, przez co pozwala na bardziej zaawansowaną refleksję nad specyfiką roli nauczyciela. Refleksję tę pobudza niezwykle inspirujące stwierdzenie, jakie znajdujemy w pracy Adolfa

³⁰ Ibidem.

³¹ M. Jaworska-Witkowska, *W stronę pedagogiki integralnej*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007, s. 148.

Guggenbühla-Craiga i które postaramy się zaraz odnieść do teorii Junga: „dobry nauczyciel musi stymulować w dziecku posiadającego wiedzę dorosłego [...]. Ale to może stać się tylko wtedy, gdy nauczyciel nie straci kontaktu ze swoim własnym dziecięctwem (*childishness*)”³².

Zdaniem autora *Typów psychologicznych*, archetypy są zawsze dwoiste, posiadają dwa oblicza, na ogół paradoksalne i (pozornie) się wykluczające:

Spektakularny paradoks rzucający się w oczy we wszystkich mitach o dzieciach polega na tym, że „dziecko” z jednej strony wydane jest na pastwę potężnych wrogów i nieustannie zagrożone jest zagładą, z drugiej zaś dysponuje ono siłami znacznie przekraczającymi ludzką przeciętną. Stwierdzenie to jest ściśle związane z faktem psychologicznym, iż „dziecko” z jednej strony jest „niepozorne”, czyli niepoznane, że traktowane jest jako „tylko dziecko”, z drugiej zaś uchodzi za istotę boską.³³

Do archetypowych cech dzieciństwa należą ciekawość świata, pęd do nowych doświadczeń, skłonność do eksperymentowania, szukania nowych rozwiązań, a także przekraczania istniejących granic w działaniach, na które dorosły nie ma już po prostu ani chęci, ani odwagi. To stanowi o sile i wielkości dziecka. Z drugiej strony, czyż takie właśnie cechy nie powinny charakteryzować również dorosłego, który chce być nauczycielem? W tym momencie przypomina się jeden z kapitalnych wglądów Lecha Witkowskiego, który nawiązując do myśli Gombrowicza, sformułował paradoksalną – i rzucającą dodatkowo światło na analizowane przez nas zagadnienie – tezę, że „mistrz nie może być... dorosły. Można ją połączyć z podejściem Floriana Znanieckiego, który we Wstępie do *Psychologii społecznej* odróżniał typ otwarcia na doświadczenie u człowieka młodego i typ postawy stabilizującej, zamykającej przestrzeń alternatyw, charakterystycznych dla dorosłych. Odwaga naruszania granic sztywności, transgresji, to cecha młodości, przeciwstawionej dorosłości w obu tych ujęciach – mistrz w tej nowej estetyce sam musi być po stronie poszukujących, a nie wyrażać komfort tego, kto ostatecznie odnalazł”³⁴. W świetle tych słów, a z intencją skonkludowania wątku, powiedzić możemy, że nauczyciel jest przynajmniej potrójnie „prowokowany” przez archetyp Dziecka. Musi rozumieć fundamentalne cechy dziecka i umieć wyjść im naprzeciw swoimi metodami edukacyjnymi, umieć pobudzać w dorosłych uczniach dziecięce „otwarcie” i głód wiedzy, a wreszcie samemu dbać o to, by jego postawa w jakimś stopniu nawiązywała do obecnego w psychice uczniów archetypu Dziecka jako bytu zdolnego do dziwienia się, chłonnego na inspiracje i niebojącego się nowych, oryginalnych sposobów uczenia.

Archetypy Starego Mędrca, Trickstera i Dziecka mogą prowadzić nauczyciela i ucznia albo w dobrą stronę, albo złą. Chodzi o to, by być świadomym istnienia

³² A. Guggenbühl-Craig, *Power in the Helping Professions*, Spring, Dallas 1971, s. 104–105.

³³ C.G. Jung, *Archetypy...*, s. 182.

³⁴ L. Witkowski, *Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji*, (w:) idem, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą: studia, eseje, szkice*, IBE, Warszawa 2007, s. 273–274.

tych archetypów, szans i zagrożeń, jakie kontakt z nimi niesie. Wiedza o tym, że uczenie się i nauczanie, jako procesy skoordynowane przez archetypy, funkcjonują w dużej mierze poza świadomością i kontrolą jednostki, że owe archetypy mogą narzucać bardzo szczególne sposoby myślenia i zachowania, ma szansę pomóc nauczycielowi efektywniej oddziaływać na ucznia, pozytywnie ukierunkować swój wpływ. Nie może być inaczej. Treści nieświadomości zbiorowej zawsze wywierają najbardziej przemożne wrażenie:

Ktokolwiek mówi za pomocą pierwotnych obrazów, mówi tysiącem głosów; oczarowuje i obezwładnia, a jednocześnie przenosi ideę, którą próbuje wyrazić, ze sfery tego, co przypadkowe i przejściowe do królestwa tego, co trwa wiecznie. Przeobraża nasze indywidualne przeznaczenie w przeznaczenie ludzkości i budzi w nas wszystkie te dobroczynne siły, które od zawsze pozwalały ludzkości znaleźć schronienie przed wszelkimi niebezpieczeństwami i przetrwać najdłuższą noc.³⁵

Potęga nieświadomego wpływu

Z punktu widzenia psychologii analitycznej największe znaczenie edukacyjne ma nie to, co wiemy, lecz to, czego nie wiemy. Nie chodzi tu rzecz jasna o brak wiedzy, który zawsze można uzupełnić, lecz o to, że duża część naszego życia – a w nim naszej edukacji – przebiega w nieświadomości. Jung będzie twierdził, że najbardziej elementarny i najgłębszy wpływ na ucznia/dziecko jest wpływem nieświadomym. Dlatego rodzice, a następnie nauczyciele stoją w obliczu szczególnego zagrożenia przeniesienia na wychowanka swoich własnych problemów psychicznych. Jung nie przestaje nawoływać do „samowychowania wychowawców”, co rozumie przede wszystkim jako pracę nad uświadamianiem sobie własnych problemów psychicznych. Shiho Main akcentuje za Jungiem, że treść i program nauczania stanowią tylko jedną połowę procesu edukacyjnego, druga zaś dokonuje się całkowicie poprzez oddziaływanie osobowości nauczyciela/wychowawcy i dlatego nie może być postrzegana jako przedmiot nauczania bezpośredniego³⁶.

Żeby przeniknąć naturę dziecięcego zaangażowania w tę drugą połowę procesu edukacyjnego, trzeba przypomnieć poglądy Junga na temat natury psyche dziecięcej i jej rozwoju. Różnicę między psyche dorosłego a psyche dziecka najlepiej pozwala uchwycić pojęcie *participation mystique*, którego Jung używa za L. Lévy-Bruhlem, aplikującym je do sposobu doświadczania świata przez człowieka pierwotnego. Związek tego ostatniego z otoczeniem jest w dużej mierze

³⁵ C.G. Jung, *The spirit in man, art, and literature*, (w:) idem, *Collected works*, vol. 15, trans R.F.C. Hull, Princeton 1966, s. 82.

³⁶ S. Main, „*The Other Half*” of Education: *Unconscious Education of Children*, (w:) I. Semetsky (ed.), *Jung and Educational Theory*, Wiley-Blackwell, New York 2013, s. 76–77.

nieświadomy, funkcjonuje on jako „żywa” część natury. Zdaniem Junga, pierwsze lata życia dziecka, zanim zbuduje ono poczucie własnego Ja, upływają pod znakiem takiej właśnie *partycypacji mistycznej*, czyli tożsamości z psychiką rodziców. Nawet gdy dziecko nauczy się już myśleć o sobie w pierwszej osobie, to i tak jego świadomość jest znacznie bardziej nieciągła, znacznie częściej przerywana przez okresy życia w nieświadomości, niż to się dzieje u dorosłego. W stanie, o jakim mowa, charakteryzującym się nieobecnością rozróżniającego, świadomego „ja”, mocno zwiększona jest podatność na infekcyjne oddziaływanie reakcji emocjonalnych. To jest zjawisko, które najbardziej interesuje psychologię analityczną. Jung pisze:

Najsilniejsze oddziaływania, jakim podlega dziecko, nie pochodzą z poziomu rodzicielskiej świadomości, lecz jej tła nieświadomego. Dla człowieka etycznego, który sam jest ojcem czy matką, stwierdzenie to oznacza wręcz problem przysparzający lęku. No bo przecież widzimy: to, co uznajemy za mniej lub bardziej uchwytny, czyli świadomość i jej treści, nie dbając wcale o to, jak się staramy, jest nieskuteczne w porównaniu z owymi nie podlegającymi kontroli efektami tła.³⁷

Według Junga sześciolatnie dziecko idące do szkoły ma zaledwie załączkową świadomość i jeśli występują u niego zaburzenia psychiczne czy nerwicowe, to „są w znacznie mniejszej mierze formą wyrazu natury indywiduum – stanowią one raczej odzwierciedlenie zaburzających wpływów rodziców”³⁸. Dziecko posiada wręcz magiczną zdolność wyczuwania kompleksów rodziców, wypartych neuroz i nawet najbardziej pieczołowicie skrywanych problemów.

Jung szczególnie uwypuklał ten rodzaj nieświadomego oddziaływania, jakie określał mianem „życia nieprzeżytego”: „Chodzi tu o tę część życia, przed którą rodzice przemykali w popłochu, wykręcając się, gdy było to możliwe, pobożnym kłamstwem. W ten sposób zasiali najsilniejsze kielki”³⁹. Mogą to być na przykład aktywności, których w życiu rodziców mniej lub bardziej wyraźnie brakowało za sprawą hołdowania określonej typowi moralności (religii), surowego przestrzegania danego etosu, z powodu lęku, blokady psychicznej, a wreszcie zwykłego zaniedbania czy braku czasu. Istnieje duża szansa, że dzieci będą spłacać ten „dług” zaciągnięty przez rodziców wobec życia, które w ich przypadku nie było pełne, całkowite i zrównoważone. Nieuwzględnianie faktu, że wychowanie to proces całościowy, dotyczący zarówno wychowanka, jak i wychowawcy, ignorowanie własnych problemów i niedbanie o własny rozwój psychiczny zmuszają dziecko do życia tym, co rodzice wyparli i usunęli do nieświadomości. Wszystko to, o czym w domu „się nie mówi”, co schowało się głęboko w indywidualnej nieświadomości rodzica, najgłębiej zapada w dziecięcą duszę.

³⁷ C. G. Jung, *O rozwoju osobowości...*, s. 53.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem, s. 54 i nast.

Pojawiające się u potomków dawnych, szlacheckich rodów skłonności proletariackie, przestępcze ciągoty dzieci ludzi nieskazitelnych czy aż nazbyt dobrych, czy przypominające paraliż, czy wręcz namiętne lenistwo potomków witalnych ludzi sukcesu stanowią nie tylko fragmenty świadomego wyboru życia nieprzeżytego, lecz są zesłanymi przez los kompensacjami, funkcjami naturalnego etosu, który poniża to, co wyniosłe, i wywyższa to, co zbyt niskie.⁴⁰

Jako że w psychologii analitycznej mówi się o nieświadomości zbiorowej jako zapisanej przez pamięć pokoleń dawniejszych, to równie silne oddziaływanie na dzieci będzie przejawiać życie nieprzeżyte przez prarodzciców – na sposób symboliczny mówią o tym mity o przekleństwie rodu Atrydów i grzechu pierwotnym: „Wyparta przyczyna cierpienia nie dość, że wywołuje nerwice, to ma jeszcze inne skutki: w tajemny sposób promieniuje na otoczenie i – jeśli znajdują się w nim dzieci – zaraża je. Tym samym stany neurotyczne, niczym klątwa Atrydów, ciągną się przez pokolenia”⁴¹. Ciekawe, że gdy Nietzsche powiada w *Zaratuście*, że „najsilniej ciągną nas w dół niewidoczne korzenie” oraz że to, „co przemilczał ojciec, w synu się odzywa, i często znajdowałem w synu obnażoną tajemnicę ojca”⁴², to być może myśli właśnie o zjawisku problematyzowanym później przez Junga:

Tajemnice rodziców mają niesłychany wręcz wpływ na życie dzieci i nic na świecie nie mogłyby obronić dzieci przed takimi wpływami. [...] Zawsze mamy tajemnice, cokolwiek zaś wypelniznie z naszych dzieci, będzie to objawienie tego sekretu, z którego my sami nie zdawaliśmy sobie sprawy.⁴³

Wiele neuroz i natręctw ma swoje korzenie w nieświadomionej potrzebie rodziców wychowywania dziecka odwrotnie niż samemu się było wychowywanym, kiedy to wymienia się jedną skrajność na drugą, na przykład nadmierną surowość zapamiętaną z dzieciństwa zastępuje brakiem jakiegokolwiek krytycyzmu i nadmierną tolerancją. Często jest też kompensowanie sobie za pomocą dziecka własnych braków i porażek życiowych. W opinii Junga mocno zakodowany w psychice wielu rodziców ideał „życia tylko dla dzieci” jest fałszywy i niebezpieczny nie tylko dlatego, że *de facto* pozbawia dziecko dzieciństwa, zmuszając je do realizowania niespełnionych planów rodziców, lecz również dlatego, że odciąga tych ostatnich od skupienia na własnym życiu, którego styl, obserwowany przez dziecko, stanowi czynnik o znacznie większej wadze pedagogicznej niż słowa o tym, co dla dziecka „najlepsze” wraz z najbardziej nawet racjonalnymi argumentami, tłuczonymi mu do głowy, a niepopartymi przykładem samego rodzica.

⁴⁰ Ibidem, s. 55.

⁴¹ Ibidem.

⁴² F. Nietzsche, *To rzekł Zaratustra*, przeł. S. Lisiecka, Z. Jaskuła, PIW, Warszawa 1999, s. 130.

⁴³ C.G. Jung, *Zaratustra Nietzschego. Notatki z seminarium 1934–1939*, t. II, wydał J.L. Jarrett, przeł. R. Reszke, KR, Warszawa 2010, s. 350.

Ów tak często głoszony ideał [...] sprawia, że [rodzice] narzucają swoim dzieciom to, co wydaje im się „optymalne”. Ale tym, czym tak naprawdę jest owo tak zwane „najlepsze”, jest to, czego w najwyższym stopniu brak samym rodzicom. W ten sposób zmusza się dzieci do dokonania, jakie nigdy nie stały się udziałem ojca i matki, narzuca się im ambicje, których nigdy nie dane było urzeczywistnić rodzicom. Takie metody i ideały sprzyjają powoływaniu do życia istnych monstrualności pedagogicznych.⁴⁴

W imię edukacji głęboko humanistycznej

Dla Junga, nostalgicznie zapatrzonemu w sensogenne praktyki kulturowe i religijne społeczeństw dawnych, a wręcz pierwotnych, bardzo ważna była idea edukacji podtrzymującej dialog między kształceniem wskazującym na to, co *dzisiaj* wydaje się praktyczne, pożyteczne i „przyszłościowe” a ponadosobową przeszłością zapisaną w ludzkiej nieświadomości i przemawiającą językiem obrazowo-symbolicznym, obecnym w mitologiach, baśniach, wielkiej literaturze i sztuce. Dzieła myśliciela przenika krytyczna refleksja nad zdobyczami nowoczesności, która – w jego opinii – spustoszyła niebo i odarła świat z bogów, symboli i tajemnic, dokonała jednostronnej racjonalizacji i materializacji wszelkich aspektów życia, oddzieliła człowieka od jego korzeni, z których wiele tkwiło w glebie tego, co „nieracjonalne”, „pierwotne”, naturalne, a odpowiadające jego głębokim, instynktownym potrzebom. Pocieszenie znajdował Jung w myśli, że istniejące od wieków treści, przeżycia i zjawiska psychiczne nie mogą tak po prostu zniknąć, lecz co najwyżej przesunąć się do głębszych warstw psychiki, do zachowującej charakter pierwotny nieświadomości zbiorowej. Gdy zaczynamy dokładniej tę nieświadomość badać, okazuje się, że wewnętrzny świat człowieka wcale nie jest oczyszczony z dawnych naleciałości, które pojawiają się w formie symboli sennych, przeżyć i zachowań archetypowych. To one kompensują potworną stratę psychiczną, jaką przyniósł rozwój nauki, racjonalności i technologii. Ta myśl o niezbędności cofnięcia się w przeszłość, by ponownie odnaleźć i dotknąć źródeł bardziej duchowego, autentycznego i intymnego doświadczenia świata, nigdy nie przestała towarzyszyć Jungowi:

Ludzie we współczesnym świecie zawsze żyją w taki sposób, jak gdyby jutro miało przyjść coś lepszego, zawsze skierowani ku przyszłości, tak że w końcu zapominają żyć własnym życiem. Ciągłe gnają naprzód. Ale kiedy człowiek zaczyna poznawać samego siebie, kiedy zaczyna odkrywać swe sięgające przeszłości korzenie, odkrywa też nowy sposób życia.⁴⁵

Gdzie indziej czytamy o konieczności zachowania świadomości własnych „korzeni” jako warunku uchronienia jednostki przed masyfikującymi i niwelującymi indywidualium mechanizmami życia nowoczesnego:

⁴⁴ C.G. Jung, *O rozwoju osobowości...*, s. 188–189.

⁴⁵ C.G. Jung, *Rozmowy, wywiady, spotkania*, KR, przeł. R. Reszke, Warszawa 1999, s. 175 i nast.

Im mniej rozumiemy to, czego szukali nasi ojcowie i ojcowie naszych ojców, tym mniej rozumiemy samych siebie i ze wszystkich sił przyczyniamy się do ograbienia jednostki z instynktów i korzeni – tak iż staje się ona drobiną w masie, poddaje się już tylko „duchowi ciężenia”.⁴⁶

Owo tak ważne dla zachowania tożsamości i zdrowia psychicznego „korzenie” odsłania i przybliża dziedzictwo humanistyczne – nieskończony zbiór narracji o minionych sposobach życia i doświadczania świata, a także wiecznie tych samych i występujących powszechnie niezależnie od położenia geograficznego i czasu historycznego dramatach psychologicznych i filozoficznych człowieka. Bez jego zgłębiania coraz mniej rozumiemy terażniejszość, a tym samym jesteśmy coraz bardziej bezbronni wobec przyszłości. Odcinamy się od źródła w pewnym stopniu pocieszającej wiedzy, że we wszystkich stojących przed nami wyzwaniach, cierpieniach i dramatach nie jesteśmy jakoś szczególnie wyjątkowi, bo ktoś już kiedyś tam był, gdzie my teraz jesteśmy – przeżywał to samo, choć zarazem jego psychika i wrażliwość czyniły z tego każdorazowo inny, wyjątkowy i niepowtarzalny dramat. W dodatku opisane to zostało bardziej przekonująco i ze stukrotnie większym arcyzmem, niż my byśmy potrafili.

Jung stoi na stanowisku, że najważniejszą rolą edukacji jest uświadamianie człowiekowi ciągłości kultury, a więc owej uniwersalności i odwieczności ludzkich doświadczeń, które paradoksalnie zawsze przeżywane są jako syngularne. Takie zadanie spełnić może tylko edukacja głęboko humanistyczna. Kontakt z dziedzictwem humanistycznym to wielka możliwość i wielki dar, pozwala bowiem wydobyć egzystencję człowieka z wyalienowanej, sfragmentaryzowanej, banalnej terażniejszości i otworzyć ją na kulturowo-historyczny wymiar istnienia, dzięki czemu pojedyncze życie ludzkie doznaje udziału w (archetypowym) „długim trwaniu”, a tym samym poczucia sensowności i celowości całego gatunku ludzkiego. Niech słowa samego Junga posłużą nam w charakterze puenty, jako że nie przestają uderzać jasnowzrocznością i aktualnością w kontekście prowadzonych od kilkunastu lat dyskusji nad losem humanistyki w tym coraz marniejszym dla niej czasie:

Uważam, że przede wszystkim ważne byłoby nauczać historii w ujęciu ogólnokulturowym, bo chociaż z jednej strony należałoby wskazywać na to, co praktyczne, pożyteczne i przyszłościowe, z drugiej trzeba spoglądać również na to, co minione. Kultura jest ciągłością, a nie postępem bez korzeni. [...] Edukacja czysto techniczna, ukierunkowana na cel, nie zapobiega obłędowi i zaślepieniu, brak jej bowiem kultury, która pozwala nam zachować wewnętrzne poczucie ciągłości historycznej, czyli ponadosobniczej świadomości ludzkiej⁴⁷.

⁴⁶ C.G. Jung, *Wspomnienia, sny, myśli*, przeł. R. Reszke i L. Kolankiewicz, Wrota, Warszawa 1999, s. 241 i n.

⁴⁷ C.G. Jung, *O rozwoju osobowości...*, s. 163.