

Proces wychowania w perspektywie kryzysu edukacyjnego – pomiędzy etyczną refleksją a intelektualną praktyką krytycznego dyskursu pedagogicznego

KLAUDIA WĘC^{*}
Politechnika Krakowska

W artykule podjęta została kwestia kryzysu edukacyjnego, problemów ze rozumieniem procesu wychowania oraz znaczenia nauczyciela w procesie rozwoju ucznia. Przedstawione zostały aspekty związane z funkcjami mówienia oraz widzenia, które organizują przestrzeń szkolną oraz jakość relacji międzypodmiotowych. Celem artykułu jest ukazanie epistemologii wywodzącej się z nurtu pedagogiki radykalnej sięgającej po zasoby kliniki psychoanalitycznej. Ontologiczny i epistemologiczny wymiar tekstu zbudowany jest na podstawie narzędzi interpretacji psychoanalizy Jacques'a Lacana.

SŁOWA KLUCZOWE: podmiot, *Inny*, wychowanie, edukacja, szkoła, klinika kształcenia, psychoanaliza

The process of growing up in the perspective of educational crisis - between ethical reflection and intellectual practice of critical pedagogical discourse

The article raises the issue of the educational crisis, problems with understanding the educational process and the importance of the teacher in the student's development process. Aspects related to the functions of speaking and seeing which organise the school space and the quality of relationships between entities are presented. The aim of the article is to present an epistemology derived from radical pedagogy drawing on the resources of a psychoanalytic clinic. The ontological and epistemological dimensions of the text are built on the basis of Jacques Lacan's psychoanalytic interpretation tools.

KEYWORDS: subject, Other, upbringing, education, school, education clinic, psychoanalysis

^{*}E-mail: klaudia.wec@pk.edu.pl
ORCID 0000-0002-1659-3205

1. Wprowadzenie

Zmieniająca się rzeczywistość kulturowa obnaża w systemie edukacyjnym rozległy obszar dysfunkcji, zarówno strukturalnych, jak i funkcjonalnych. Dzieje się to w zderzeniu z potrzebami oraz oczekiwaniami społecznymi wynikającymi z zagrożeń mających swe źródło w pogłębiającym się kryzysie systemu edukacyjnego, wywołanym przez poczucie braku sensu w (wymiarze) podmiotowym oraz zawodowym. W przestrzeni edukacyjnej coraz wyraźniej ujawnia się bezradność pedagogów, którym stawia się wymagania daleko wykraczające poza ich umiejętności dydaktyczne. Nieprzychylny stosunek do zawodu nauczyciela, wieloletnie zaniedbania wynikające z niedofinansowania systemu oraz brak wsparcia dla najbardziej świadomych i zaangażowanych nauczycieli powodują, że kryzys sięga coraz głębiej, wyczerpując zarówno zasoby ludzkie, jak możliwości systemowe. Kryzys systemu zderza się z zwiększającymi się potrzebami uczniów, którzy w szkole poszukują opieki oraz wsparcia ze strony pracujących tam nauczycieli. Dzieje się tak na poziomach i dydaktycznym, i wychowawczym, co jest równoznaczne z utratą wpływu na kształtowanie wspólnej przestrzeni bycia oraz działania. Zauważalne jest również pogłębienie podziału pomiędzy pedagogami a dydaktykami mającymi kłopot z rosnącymi wobec nich roszczeniami dotyczącymi poziomu kształcenia. Konsekwencją jest rezygnacja nauczycieli z podejmowania świadomych działań wychowawczych. Kryzys ten pogłębia fakt, że pedagodzy okazują się bezradni wobec narastającego kryzysu tożsamości wśród młodzieży. Następstwem staje się generowanie roszczeń wobec rodziców z domaganiem się przejęcia interwencji wychowawczych na terenie szkoły, przy jednoczesnym krytykowaniu dydaktyków za przesadne wymagania i stwarzanie sytuacji sprzyjających powstawaniu przestrzeni odmowy uczestnictwa w edukacji. Następuje zatem pozorny podział kompetencji, coraz bardziej pogłębiający przepaść pomiędzy tym, co merytoryczne,

a tym, co praktyczne. W tej sytuacji trudno też zrozumieć, dlaczego opiekuńcza i wychowawcza funkcja szkoły, określająca w założeniu sens powołania jej jako instytucji wspierającej rodzinę, została zawieszona na rzecz przewartościowanych i niejednokrotnie pozorowanych działań dydaktycznych. Niepokojący staje się brak zainteresowania budowaniem wspólnej przestrzeni społecznej oraz kulturowej poprzez zastępowanie jej incydentalnymi praktykami, markującymi budowanie tak zwanych relacji interpersonalnych, będących iluzją poprawnej komunikacji. Metaforą edukacji staje się szkoła w chmurze, której egzystencjalny sens określa ucieczka od struktur formalnych pozwalających na zagospodarowanie czasu na edukację w dogodnych dla zainteresowanych warunkach.

W perspektywie psychoanalitycznego poszukiwania sensu należy powiedzieć, że symboliczna funkcja szkoły w realnym zderzeniu z wadliwym systemem oraz strukturą została wyparta przez wyobraźniową reprezentację ukazującą proces kształcenia jako widmo. Precyzując tę interpretację, można przyjąć, że dialektyka języka zastąpiona została przez dialektykę oka reprezentującego to co widzialne i niewidzialne. Dodajmy – oka pozbawionego możliwości widzenia, co oznacza, że coraz częściej obraz (lub jego brak) zastępuje symboliczny wymiar mówienia. W efekcie język, utraciłszy dialektyczną płynność, staje się nośnikiem pustego komunikatu pozbawionego sensu. Tym sposobem utraciliśmy zdolność widzenia i umiejętność mówienia w imię przywileju korzystania z iluzji zbudowanej na pustym obrazie (widma z kamerki) oraz praktykowania niczym nieograniczonego pustego gadania będącego pozorowanym przekazem czegoś, co nie istnieje. Proces zanikania znaczenia mówienia jest zauważalny w każdej przestrzeni edukacyjnej, począwszy od procesu dydaktycznego, w którym reprezentacja wyobraźniowa staje się większą wartością niż słowo wymagające wysiłku intelektualnego uaktywniającego rozumienie, kończąc na procesie wychowania, stającym się w tej perspektywie mitem. Balansujemy zatem na granicy oksymoronicznego rozumienia egzystencji

podmiotu, lokującej się między bytem a (nie)bytem, sensem a (nie)sensem, widzialnym a (nie)widzialnym. A zatem, gdy utraciliśmy tę prawdę podmiotu ujawniającą się na poziomie dialektyki prawdy i z pozoru uchwyconej na początku w percepcji (Lacan, 1981) została ograniczona funkcja widzenia, która związana jest ze świadomością. Tym sposobem rozszczepienie między okiem a spojrzeniem obnaża przepaść pomiędzy światem estetycznym a bytem podmiotu wyznaczanym przez spojrzenie (Węc, 2015).

2. Pomiędzy inwersją prawa, (nie)etyką kształcenia a wykluczeniem *Innego*¹

Obserwowalne zmiany w przestrzeni szkolnej coraz częściej pozwalają nam dostrzec, że przestała istnieć wspólna płaszczyzna budowania relacji pomiędzy dziećmi a dorosłymi. Jesteśmy obok siebie a nie ze sobą, co staje się źródłem wszystkich konfliktów uruchamiającym procesy deprivacji podmiotowej. Trzeba zdać sobie sprawę, że zanim zmienimy rzeczywistość i strukturę szkoły oraz wpłyniemy na zmianę społeczną, należy odbudować to, co jest dla człowieka fundamentem istnienia. Zdaje się, że nie zauważono, że w sferze kultury pojawiło się wiele nurtów społecznych

¹ W koncepcji psychoanalitycznej koncepcji Jacques'a Lacana Inny (z francuskiego Autre) jest figurą gramatyczną użytą do określenia miejsca „tej pamięci, odkrytej przez Freuda, którą nazwano Nieświadomym, pamięci uważanej za przedmiot pytania pozostawionego otwartym, ponieważ przez nią zostaje uwarunkowana niezniszczalność pewnych pragnień” (Lacan 1977, s. 215). W lacanowskiej terminologii inny pisany z małej litery jest zwykłym, podobnym do podmiotu człowiekiem (sąsiadem), Inny pisany z dużej litery to ten, który jest znaczącym (ważnym), gdyż wyznacza kierunek pragnienia podmiotu. W tym znaczeniu Inny to funkcja, a nie konkretna osoba. Inny związany jest z wieloma znaczeniami i odnosi się do czegoś obiektywnie istniejącego w sferze symbolicznej poza podmiotem, ale co ma na podmiot wpływ. Ostatecznie możemy przyjąć, że „Inny” jest polem, obszarem właściwym mówieniu” (Węc 2016).

kontestujących rzeczywistość tymczasem edukacja zastygła w katatonicznym bezruchu z bierną postawą wobec każdej zmiany pojawiającej się na horyzoncie. Szkoła zajęła taką pozycję, jakby nie była zanurzona w konkretnym kontekście kulturowym, często wykazując brak rozumienia wobec zmieniających się form kultury. O ile różnorodne grupy społeczne – przynajmniej na poziomie zmian ich struktury – wykazują gotowość, by kontestację zastąpić kreatywnością, o tyle w obszarze działań pedagogicznych każda próba kontestacji uznawana jest za ciężką chorobę antysystemową.

Widzimy zatem, jak nauczyciel, utraciwszy autorytet na rzecz systemu, którego stał się jedynie wykonawcą, znajduje się w sytuacji czyniącej go obserwatorem (już nawet nie aktorem) pseudoedukacyjnego przymierza z tymi, którym wydaje się, że wychowanie może być procesem pozbawionym oporu oraz możliwej inwersji podmiotu. Mamy również do czynienia ze swoistą inwersją prawa, wykluczającą zdolność do sublimacji, sprowadzoną do poziomu elitarniej umiejętności zarezerwowanej dla tych, dla których prawo symboliczne ulokowane zostało ponad strukturą systemu. Ta quasi-optimalizacja podmiotowego rozwoju, skupiająca się wyłącznie na poszukiwaniu zysku i na dążeniu do pozornej nieomyślności w ocenie, wyznacza przeciwieństwo wszystkiego, co określa pożądaną zmianę systemu edukacyjnego (Węc, 2012). Zamiast oczekiwanej poprawy poziomu uczenia czy skuteczności działań wychowawczych, mających w swym zamierzeniu redukcję negatywnych zachowań podmiotowych, następuje zubożenie struktury społecznej prowadzącej do autodestrukcji, stąd zauważalny jest wzrost liczby samobójstw oraz mnogość neurotycznych symptomów.

Zdaje się, że wykluczaliśmy wiedzę o tym, że relacje symboliczne mogą zostać porównane do relacji człowieka wobec:

prawa nałożonego przez rodziców, nauczycieli, religię, państwo. Można również o nich mówić jako o sposobie, w jaki ludzie traktują ideały wpojone przez rodziców, szkoły, media, język, społeczeństwo, ideały reprezentowane

w tytułach, dyplomach, symbolach statusu itp. [...] Krótko mówiąc, jaką pozycję zajmują w relacji do obiektów idealnych określanych przez rodzicielskiego *Innego*, edukacyjnego *Innego*, społecznego *Innego*! (Fink, 2002, s. 60).

Może zaskakiwać wielokrotne podkreślanie przez Lacana, że jednym z celów terapii psychoanalitycznej jest przeobrażenie relacji symbolicznych, tak żeby człowiek mógł odnaleźć się wobec *Innego*, wobec *Prawa* oraz wobec ideałów społecznych (Lacan, 1992). Jeżeli zatem mówimy o klinice kształcenia, to odnosimy się przede wszystkim do aspektów funkcjonowania podmiotu wobec prawa. Nie bez znaczenia staje się w tym kontekście odpowiedź na pytania z poziomu etyki pragnienia: co człowiek chce zrobić? oraz z poziomu etyki powinności: co człowiek musi zrobić? Lacan w swojej interpretacji psychoanalizy ustanawia „innego Prawa” i „innego pragnienia” jako kategorie, które pozwalają pokazać konieczność działania prawa w rozwoju człowieka (Stępniewska-Gębik, 2004). W tym właśnie sensie klinika kształcenia oparta na narzędziach psychoanalizy szczególnie uwydatnia znaczenie nieświadomego, nierzadko afektywnego działania podmiotu, ale również nakazuje postawienie pytania o pragnienie dziecka oraz pozwala, by dziecko zadało pytanie o sens tego, co robi w szkole, z perspektywy jego pragnienia i potrzeby rozwoju. Nie wystarcza bowiem teoretyczne uznanie prawa do wolności, zwłaszcza, gdy prawo to zostanie ograniczone do jedynie słusznego wyboru – podporządkowania się regułom szkolnym.

Musimy mieć zatem świadomość, że konstruując strukturę społeczną opartą na nieustającej pozorowanej intensyfikacji wszystkiego poprzez ustanawianie zasad kształcenia (zamiast nauczania), realizowanych z uwzględnieniem zarządzania przez jakość w celu optymalizacji pozyskiwania kapitału społecznego mającego przynosić zysk – uaktywniony zostaje groźny i perwersyjny system. Wciąż nie wyciągamy wniosków z postulatów pedagogiki radykalnej (Freire, 2014) i zapominamy, że zarówno jakość totalna, jak i zysk totalny nie istnieją (Węc 2015). Psychoanaliza jest

doświadczeniem, które uzmysławia obecność prawa symbolicznego oraz pewnego rodzaju impulsu etycznego (Leder, 2007), ukazującego egzystencję podmiotu w odmiennej niż przyjęto zwyczajowo perspektywie, gdyż akcentuje znaczenie braku, dwoistości, niespełnialności pragnienia podmiotu. Doświadczenie praktyki psychoanalitycznej (nierzadko uznawanej za intelektualną rozrywkę) nader jaskrawo odsłania bezradność człowieka, potencjalnie dysponującego wszelkiego rodzaju kompetencjami komunikacyjnymi w rzeczywistości rozbijającymi się o mury milczenia, za którymi skrywa się *Inny* i jego pragnienie „pożądane” przez podmiot.

3. Heterlogiczny i transgresyjny wymiar wychowania wobec kryzysu podmiotu

Problematyka transgraniczności pedagogiki wraz z jej odniesieniem do racjonalności i (nie)racjonalności doświadczeń podmiotowych wyznacza ważny horyzont interpretacyjny, określający sferę zainteresowań współczesnych pedagogów zarówno z powodu ich ważności dla dyskursu, jak i w perspektywie weryfikacji dotychczasowych działań podejmowanych w sytuacjach trudnych wychowawczo (Węc, 2015). Na poziomie dyskursywnym dotyczy to określenia deficytu możliwości otwartego nazywania trudności oraz formułowania pytań pozwalających na refleksję w obszarach, które wydają się wykluczone z powodu ich granicznego ulokowania wobec pedagogicznych oczywistości. I tak przykładowo Robert Kwaśnica wprowadza kategorie racjonalności do dyskursu pedagogicznego, o którym mówi w perspektywie krytyki wyznaczającej poszukiwania (nie)jawnych uwarunkowań myślenia naukowego, rozpatrywanego albo jako wyobrażeniowość sformułowana na potrzeby użyteczności edukacyjnej, albo jako swoista gotowość do „bycia wychowywanym. Gotowość tę podmiot potencjalnie osiągnie, dając na to przyzwolenie *Innemu*, o czym również przypomina

Aleksander Nalaskowski w książce *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje* (Nalskowski, 2009). W tym sensie na gruncie działań wychowawczych rzeczywistość podmiotu określana jest przez co najmniej dwie kategorie konstrukcji myślowych: wyobraźniowej w odniesieniu do racjonalności i (nie) racjonalności oraz symbolicznej wyrażanej poprzez język, który wcale nie musi reprezentować wartości komunikacyjnych. Dwoistość tak wyznaczonej konstrukcji podmiotowej będzie się rozgrywać w oscylacjach: jestem – (nie) jestem, rozstrzygnięć domagania się: chcę – (nie)chcę, wreszcie poprzez pragnienie ujawniające się jako nadmiar bądź brak. Psychoanaliza wnosi nam trzeci wymiar funkcjonowania podmiotu, który nie znajduje miejsca ani w dyskursie pedagogicznym, ani w praktyce wychowawczej, gdyż odnosi się do tego wszystkiego co dla podmiotu wnosi trwoga (lacanowskie *Encore*, Lacan 1999), ujawniająca się pod wpływem (nie)jawnej obecności *Realnego*. Dla pedagogiki właśnie to *Realne* niesie ze sobą różnego rodzaju transgresje oraz wszystko to, co u podmiotu budzi trwogę, przed którą nie ma ucieczki, reprezentując równocześnie wszelkie aspekty (nie) wyobraźniowego, (nie)przewidywalnego, (nie)określonego – HETEROLOGICZNEGO – wprowadzającego również niepokój w myślenie o wychowaniu.

Świadomość pedagogów musi doprowadzić do uruchomienia kompetencji intelektualnych pozwalających zrozumieć, na czym polega transgresja i heterologia w procesie wychowawczym. Kluczowa staje się odpowiedź na pytania o to, co dla podmiotu wyznacza granice rzeczywistości psychicznej w procesach identyfikacyjnych, bez których podmiot nie zostanie ukonstytuowany. Identyfikacje podmiotu nie mogą ograniczać się do bezkrytycznych afirmacji pozorujących domniemany związek z kimś lub czymś, w takiej samej mierze jak nie powinny zostać sprowadzone do narracji o konieczności utożsamienia się z narzuconą przez kulturę formą rozwoju. Dlatego identyfikacja musi być procesem pozwalającym na ukonstytuowanie podmiotu, a nie mechanizmem podporządkowanym oczekiwaniom innych. Psychoanaliza wyraźnie określa, że istnieje konieczność uformowania

identyfikacji pierwotnej oraz identyfikacji wtórnych, bez których podmiot poszukiwać będzie środków realizacji siebie z wykluczeniem *Innego*, ujawniać potrzebę negowania rzeczywistości, czy – w granicznych sytuacjach – dążenie do autodestrukcji. Ważnym aspektem tych rozważań jest kwestia zdarzeń granicznych oraz mechanizmów sublimacji w powiązaniu z trzema Freudowskimi zasadami kierującymi życiem człowieka. Mam tu na myśli zasadę rzeczywistości, zasadę przyjemności i zasadę Nirwany, których działanie reguluje egzystencję podmiotu. Dlatego też postulatem dla kształcenia nauczycieli staje się psychopedagogika, pozwalająca na zdobycie wiedzy ułatwiającej zrozumienie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej.

4. Psychoanaliza jako refleksyjna praktyka edukacyjna

Sięgając po narzędzia interpretacyjne wywodzące się z psychoanalizy Jacques'a Lacana, nauczyciel otrzymuje szansę, by w dyskursie pedagogicznym prowadzić do zmiany spojrzenia na rzeczywistość psychiczną podmiotu. W tej interpretacji podmiot odnajduje się w obszarze funkcjonowania trzech porządków życia psychicznego, wpisanych w sfery *Symbolicznego* związanego z językiem, *Wyobraźniowego* mającego swą reprezentację w spojrzeniu uwięzionym w obrazie oraz *Realnego* uruchamiającego wszelką niemożliwość w egzystencji podmiotu. Kolejnym krokiem jest zrozumienie topologii węzła boromejskiego, by pozyskać wiedzę, o tym jak współistnienie tych porządków daje możliwość wglądu pozwalającego zrozumieć, dlaczego zachwianie jednym z tych porządków rzeczywistości podmiotowej powodować będzie złe funkcjonowanie pozostałych. Istota tego schematu sprowadza się do ukazania skutków rozerwania ustanowionych granic, powodując kryzys podmiotu bądź jego całkowite zniesienie. Zrozumienie zdarzeń granicznych wyznacza ważny horyzont interpretacyjny, określający obszar zainteresowań współczesnych

pedagogów zarówno z powodu ich istotności dla dyskursu pedagogicznego, jak i w perspektywie weryfikacji dotychczasowych działań podejmowanych w sytuacjach trudnych wychowawczo. Na poziomie dyskursywnym dotyczy to określenia deficytu możliwości otwartego nazywania trudności i pytań pojawiających się na „krawędziach” nie tylko indywidualnych doświadczeń podmiotu, ale płynących z wyraźnie odczuwalnego napięcia, także w szerokim rozumieniu doświadczenia społecznego. W zakresie praktyki daje szansę na zmianę rozumienia procesu wychowawczego poprzez zastosowanie kompetencji psychoanalitycznych jako alternatywnej metody interpretacji i formułowania pytań granicznych, ukazujących mechanizm deprecjonujący ontologiczny status podmiotu.

Próbując wskazać narzędzia, które pozwolą odnaleźć się w tej transgresyjnej rzeczywistości edukacyjnej, przyjmuję, że psychoanaliza lacanowska może wyznaczać zakres organizacji procesu edukacyjnego. Pozwala to ulokować uczestników tego procesu we wspólnym obszarze działań poprzez wzajemne wspomaganie oraz wzmacnianie za sprawą wymiany impulsów poznawczych ukonstytuowanych wokół braku ujawniającego zakres i skutki działań granicznych. W tym sensie umiejętność stawiania pytań granicznych pozwala dostrzec afirmację „inności”, pojmowaną w szerokim rozumieniu funkcjonowania w transgranicznych dyskursach, obejmujących różnorodność interpretacji, języków, ograniczeń, uprzedzeń czy lęków. W obszarze rozważań znajduje się krytyczna analiza wybranych dyskursów psychoanalitycznych, podejmujących problematykę zachowań granicznych i transgresyjnych oraz teorii Zygmunta Freuda i Jacques’a Lacana w perspektywie ich przydatności dla praktyki pedagogicznej. Istnieje zatem możliwość zastosowania kompetencji psychoanalitycznych na podstawie symbolicznego wymiaru dyskursu i praktyki uwzględniającej zdarzenia graniczne wyznaczające trudności w relacjach interpersonalnych. Przyjęta formuła badawcza ma w założeniu odpowiedzieć na pytanie: jak edukować człowieka, by go nie redukować? oraz

prowadzić będzie do zderzenia hermeneutyki i pedagogiki, wymagającego refleksji prowadzącej od sprawności technicznego odczytywania teorii wychowania do umiejętności spojrzenia na te koncepcje z perspektywy ich symbolicznego znaczenia.

5. Proces wychowania jako intelektualna praktyka psychoanalityczna

Podjęcie w dyskursie pedagogicznym próby określenia projektu wychowawczego, którego istotnym elementem kształtującym są działania uwzględniające dialektykę pragnienia, ma na celu przeformułowanie rozumienia, czym jest podmiotowa rzeczywistość psychiczna i jakie są dążenia podmiotu. W tym sensie ujawnia się znaczenie tworzenia przeżyć „inicjacyjnych”, istotnie wpływających na konstytuujące się w procesie wychowania identyfikacje dziecka. Tak rozumiana edukacja staje się inicjacją prowadzącą do aktywnego reagowania na to, co jest konstytuowane przez wszechogarniający rzeczywistość edukacyjną brak znaczenia. Dotykamy tu istoty języka ujawniającą się poprzez porządek *Symboliczny* wyznaczający swoisty przykład nieadekwatności wyrażania się człowieka gotowego na przebudzenie. Problemem stają się jednak niewystarczające środki własnego wyrażania się, ujawniając rozziw między tym, co możliwe, a tym, co konieczne. Zrozumienie nieadekwatności języka pozwala również kontestować strategie i taktyki perswazyjne wolne od poczucia ryzyka błędu etycznego, tak ważnego w perspektywie formułowania pytań granicznych. Należy również mieć na uwadze, że jednym z najważniejszych humanistycznych postulatów „przewrotu” formacji intelektualnych jest ograniczanie przedwczesnego rozumienia. Takie rozumienie daje pozór wiedzy, nie pozostawiając miejsca na działanie czasu, który może zmienić sens zdarzenia. Istotne jest bowiem, by

redukcja i uproszczenia intelektualne nie prowadziły do fenomenologicznego ideału eliminującego postawy krytyczne, uwypuklające złożoność prezentowanego dyskursu (Witkowski, 2007). Tym samym idea rozszerzania horyzontów myślowych staje się niezbędnym aspektem samokształcenia i formowania świadomości intelektualnej, dlatego prowadząc rozważania o graniczności, ukazuję je w rozległej perspektywie interpretacyjnej, być może nie zawsze uzasadnionej dla dyskursu pedagogicznego.

Moim celem jest jednak ukazanie (nie)obecności różnorodnych kategorii pojęciowych (również psychoanalitycznych), wyznaczających zakres kształtowania teorii oraz praktyki pedagogicznej. Świadomość zaniechań, ograniczeń oraz przekształceń w recepcji i asymilacji różnorodnych kontekstów interpretacyjnych z jednej strony otwiera możliwości dla określania wyzwań wobec wykluczeń obcości i nieadekwatności pojęć prowadzących do konstytuowania się refleksji i postawy badawczej. Z drugiej strony uwidacznia się dylemat, jak odnaleźć się w oscylacji pomiędzy brakiem a nadmiarem, które konstytuują pytanie o istotę budowania elitarności intelektualnej. kropka. Elitarności będącej alternatywą dla ograniczeń uniwersalności w rozumieniu masowości kulturowej oraz dominacji tendencji redukcji myślenia do technik komunikacyjnych, wyznaczanych przez racjonalność instrumentalną w zakresie stanu wiedzy i kompetencji. W tym kontekście ważność psychoanalizy dla pedagogiki ukazuje się również tam, gdzie mamy do czynienia z podmiotem, który zmagają się z własnymi ograniczeniami oraz próbuje rozwiązać kryzysy towarzyszące mu podczas całego życia, które jako doświadczenia graniczne mogą być dla niego groźne.

Coraz częściej uwidacznia się – zwłaszcza u młodych pedagogów – zainteresowanie narzędziami intelektualnymi mającymi swe źródło w obszarach okołoklinicznych, pozwalających na budowanie świadomości dotyczącej zdrowia psychicznego. Konsekwencją poszerzania tej wiedzy staje się dla refleksyjnych pedagogów poszukiwanie alternatywnych metod

wychowawczych również opartych na kompetencjach psychoanalitycznych uwzględnianych przez krytyczne teorie pedagogiczne i koncepcje edukacji transformatywnej pozwalającej na pogłębienie wiedzy dotyczącej współczesnych teorii psychoanalitycznych. W tym sensie podejmowane zostają próby wyjaśnienia oraz interpretacji wychowania (określanych w perspektywie zdarzeń granicznych) w odniesieniu do **budowania komunikacji wychowawczej jako interakcji symbolicznej** oraz **budowania relacji interpersonalnych**. Pozwala na to przyjęcie perspektywy koncepcji psychoanalitycznych oraz rozstrzygnięć interakcyjnego (angażującego to, co świadome i nieświadome), dyskursywnego charakteru psychoanalizy oraz funkcji, jaką ona pełni bądź może pełnić wobec przejawów marginalizacji, stygmatyzacji, dewiacji jako zdarzeń granicznych w wychowaniu; determinizmu i dyrektywności wprowadzanych przez obecność *Innego*, wyznaczającego granice odpowiedzialności podmiotowej.

Bibliografia

- Cambi, R. (2021). Sul pensiero pedagogico di Riccardo Massa. *Studi sulla Formazione*, 24, 179-181. DOI: 10.13128/ssf-12957 | ISSN 2036-6981.
- Fink, B. (2002). *Kliniczne wprowadzenie do psychoanalizy Lacanowskiej. Teoria i Technika*. Tłum. Ł. Mokrański. Warszawa: Wydawnictwo AZ.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic New York.
- Lacan, J. (1981). *The Four Fundamental Concepts of Psycho-Analysis, The Seminar of Jacques Lacan: Book XI*. New York-London: Norton & Co.
- Lacan, J. (1992). *Seminar VII, The Ethics of Psychoanalysis*. New York-London: Norton & Co.
- Lacan, J. (1997). On a question preliminary to any possible treatment of psychosis. W: J. Lacan, *Ecrits: A Selection*. New York-London: Norton & Co.
- Lacan, J. (1999). *Book XX*. New York-London: Norton & Co.
- Leder, A. (2007). *Nauka Freuda w epoce Sein und Zeit*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Massa, R. (1991). Klinika kształcenia. Tłum. L. Witkowski. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne Dyskursy* (cz. I, s. 154-165). Toruń: Studia Kulturowe i Edukacyjne.

- Massa, R. (1994). *Klinika kształcenia jako pedagogika krytyczna*. Tłum. L. Witkowski. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 435-463). Toruń-Poznań: Edytor.
- Nalaskowski, A. (2009). *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stępniewska-Gębik, H. (2004). *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba-Pragnienie-Inny*. Kraków: WNAP.
- Witkowski, L. (2007). *Wstęp do problemu fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)* [w:] *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, tom III, Warszawa: IBE..
- Węc, K., (2006). *Opór jako kategoria pedagogiki radykalnej i psychoanalizy lacanowskiej*. W: E. Bilińska-Suchanek (red.), *Przestrzenie oporu w edukacji* (s. 93-109). Toruń: Pomorska Akademia Pedagogiczna Wydział Edukacyjno-Filozoficzny.
- Węc, K. (2012). *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Węc, K. (2015). *Granice i transgresje współczesnego wychowania. Psychoanaliza wobec kryzysu podmiotu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Węc, K. (2018). *Surogaty tożsamości wobec genealogii i rozwoju podmiotu. Pomiędzy mimetyczną funkcją anamorfozy a figurą Innego*. *Edukacja Międzykulturowa*, 9(2), 131-149.