

Julita Orzelska
ORCID: 0000-0002-2539-1736
Uniwersytet Szczeciński

Pedagogika egzystencji w obliczu starzejącego się społeczeństwa

Pedagogy of Existence in the Face
of an Aging Society

ABSTRACT

The main idea of this article is to highlight the possibility for people to receive important developmental stimuli that are relevant to their existence at every stage of life, not excluding the last phase of life, through the use of knowledge in various areas of the humanities and social sciences. This scattered knowledge should be comprehensively utilized by pedagogy as a science that is particularly sensitive to the developmental impact on all generations of people in every stage of their lives, with special attention to the elderly. Aware of the multidimensionality of human existence, pedagogy should take care to assimilate new stimuli for human development, which are necessary in every phase of human life, not excluding the last one: old age. In view of the multiple existential challenges facing modern society, it is necessary to consider whether pedagogy in its various disciplinary scopes is able to approach a person holistically and understand human life integrally. The responsibility for the quality of human life, both young and old, makes it necessary to draw inspiration and “read” the tropes across all scientific disciplines, while treating the human being holistically and caring for a life lived in a valuable way.

KEYWORDS

aging society,
pedagogy of
existence, existential
challenges,
developmental tropes,
concern for human life

SŁOWA KLUCZOWE

starzejące się
społeczeństwo,
pedagogika
egzystencji, wyzwania
egzystencjalne, tropy
rozwojowe, troska
o życie człowieka

SPI Vol. 26, 2023/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.3.003
Nadesłano: 6.06.2023
Zaakceptowano: 28.08.2023

ABSTRAKT

Osią narracji tekstu jest uwypuklenie możliwości uzyskania przez człowieka ważnych impulsów rozwojowych, istotnych dla jego egzystencji na każdym etapie życia, nie wykluczając ostatniej jego fazy, dzięki wykorzystaniu wiedzy rozproszonej w rozmaitych obszarach humanistyki i nauk społecznych. Ta rozproszona wiedza winna być wszechstronnie wykorzystywana przez pedagogikę jako naukę szczególnie wyczułoną na oddziaływanie rozwojowe wobec kolejnych pokoleń ludzi w każdej fazie ich życia, ze szczególnym uwzględnieniem osób w wieku podeszłym. Świadoma wielowymiarowości egzystencji ludzkiej, pedagogika winna dbać o przyswajanie i przetwarzanie nowych impulsów rozwojowych, koniecznych w każdej fazie ludzkiego życia, nie wykluczając tej ostatniej, czyli starości. Z powodu wielorakich wyzwań egzystencjalnych, przed jakimi staje dziś współczesne społeczeństwo, niezbędna jest refleksja nad tym, czy pedagogika w jej poszczególnych zakresach dyscyplinarnych potrafi podchodzić do człowieka integralnie i czy integralnie rozumie życie ludzkie. Odpowiedzialność za jakość egzystencji człowieka, zarówno młodego, jak i starego każe czerpać inspiracje i „odczytywać” tropy w poprzek dyscyplin naukowych, traktując człowieka integralnie, dbając o życie przeżyte w sposób wartościowy.

Wprowadzenie – impulsy rozwojowe wobec troski o człowieka

W badaniach prowadzonych w obrębie nauk społecznych i humanistycznych problematyka egzystencjalna jest esencjalna. Podejmowana jest na własny użytek i prowadzona własnymi metodami, co dotyczy również wszystkich subdyscyplin pedagogicznych, które zajmują się egzystencjalnymi kwestiami zarówno dzieci, jak i dorosłych. Każda z subdyscyplin pedagogiki odnosi się do egzystencji człowieka, jednak nie zawsze wiedza ta jest w pełni wykorzystywana. Mowa tutaj o niewystarczającym wykorzystaniu dorobku jednych obszarów dyscyplin i subdyscyplin przez inne. Nierzadko rozmaite osiągnięcia nauk społecznych i humanistycznych rozpatrywane są w kategoriach ogólnych, nie znajdują one jednak odbicia w innych dziedzinach wiedzy, mogących na nich skorzystać pod warunkiem odpowiedniego ich wykorzystania (Orzelska 2012–2013: 107–108).

Chciałabym w tym tekście uczulić na możliwość uzyskania pewnych istotnych impulsów rozwojowych¹, służących egzystencji na każdym etapie życia ludzkiego, nie wykluczając ostatniej jego fazy. Jest to możliwe dzięki szerszemu wykorzystaniu wiedzy rozproszonej w rozmaitych obszarach humanistyki i nauk społecznych. Ta rozproszona wiedza winna być wszechstronnie wykorzystywana przez pedagogikę jako naukę szczególnie wyczułoną na oddziaływanie rozwojowe wobec kolejnych pokoleń ludzi w każdej fazie ich życia, ze szczególnym uwzględnieniem osób w okresie późnej dorosłości² (Orzelska 2012–2013: 108). Niezbędna okazuje się szersza i bardziej wnikliwa aplikacyjnie refleksja z uwrażliwieniem na potrzeby człowieka w każdej fazie jego życia.

Refleksja ta winna zmierzać do lepszego wdrażania zarówno osiągnięć praktycznie już obecnych i uznanych, jak też tych zagubionych, zapomnianych czy zlekceważonych zbyt powierzchownym podejściem z jednej strony do postępu społecznego, jakości demokracji czy makrosocjalnych procesów cywilizacyjnych, a z drugiej – do postępującego procesu starzenia się społeczeństwa. Przecoczenia te nie pozostają bowiem bez wpływu na mikrozwzajemności dotyczące ludzi w każdym wieku, ich psychikę i radzenie sobie z codziennością

-
- 1 Impulsy rozwojowe rozumiem jako inspiracje powstałe w wyniku alternatywnego „odczytania” treści dzieł z obszaru humanistyki i nauk społecznych z myślą o „zysku” dla współczesnej pedagogiki w kontekście myślenia o człowieku i (za)dbania o jego dobrostan. Inspiracją do nadawania nowych znaczeń, obszarem odczytywania alternatywnych odniesień do odpowiedzialnego rozumienia procesów wychowania i kształcenia powinny się stać dzieła autorów – niewłączonych co prawda w kanon lektur pedagogicznych – w których, jak pisze Zbigniew Kwieciński (2007: 119–120), „odnaleźć można rozległe obszary pedagogii «dyskretnych», to znaczy takich, które można pośrednio, za nich, odczytać jako pedagogie, choć sami siebie swych dzieł za pedagogię nie uznawali”.
 - 2 Dla określenia społeczności powyżej 60. roku życia – jak pisze Zygmunt Wiatrowski (2015: 17) – „stosuje się różne nazwy i pojęcia: wiek emerytalny, trzeci wiek, wiek senioralny, wiek starczy, późny wiek dorosłości i inne, z tym że od lat dziewięćdziesiątych XX w. upowszechniana jest nazwa: wiek senioralny”. Wiatrowski (2009: 26–27) wyróżnia okresy późnej dorosłości i starości, nie traktując ich tożsamo, wskazując w nich kolejne podokresy i odpowiadające im przedziały wiekowe: – późna dorosłość: od 50. do 60.–65. r.ż. (wcześniejsze podokresy okresu dorosłości to: (1) faza wczesnej dorosłości – od 17.–21. do 33. r.ż.; (2) faza średniej dorosłości – od 33. do 50. r.ż.; starość (w rozumieniu Światowej Organizacji Zdrowia) – (1) wiek podeszły: od 60. do 75. r.ż.; (2) wiek starczy: od 75. do 90. r.ż.; (3) wiek sędziwy: po 90. r.ż.

życiową, jak i na szersze mechanizmy rozwojowe społeczeństwa obywatelskiego, w którym osoby starsze powinny pełnić role kluczowe, a nie zmarginalizowane. W obliczu zjawiska starzenia się społeczeństwa i doświadczania coraz większego dystansu międzypokoleniowego szczególnym zadaniem staje się określenie relacji między różnymi dyscyplinami wiedzy, jak chociażby między pedagogiką i psychologią, a zwłaszcza uruchomienie możliwości wzajemnego inspirowania się osiągnięciami badań w obrębie poszczególnych obszarów humanistyki i nauk społecznych (Orzelska 2012–2013: 108). Musi to się dokonywać zarazem ze świadomością, że tradycyjne relacje i obiegiowe wyobrażenia w zakresie współpracy interdyscyplinarnej już nie wystarczają i że konieczne są zaawansowane propozycje widzenia tych odniesień i zmiany perspektyw interpretacyjnych.

W budowaniu przez pedagogikę strategii egzystencji wyczulonej na dobrostan osoby w każdym wieku, w tym i seniorów, szczególnie istotna wydaje się być świadomość, że zarówno w życiu jednostek, jak i całego społeczeństwa mamy dzisiaj do czynienia z deficytem kompetencji innych niż zawodowe czy też z przerostem formalizmu utrudniającego zadbanie o prawdziwy dobrostan człowieka³. Szczególnego znaczenia nabiera to wówczas, kiedy mamy do czynienia z osobą, która nie potrafi (już) sama o siebie się zatroszczyć i jest zdana na opiekę innych. Okres starości ma różne fazy i indywidualny, niejednorodny przebieg, zależny między innymi od dotychczasowego stylu życia, stanu zdrowia, stopnia zaangażowania w pracę czy zasobów ekonomicznych (Straś-Romanowska 2002: 265). Można jednak ogólnie stwierdzić, że starość cechuje się „obniżeniem funkcji życiowych i szeregiem morfologicznych zmian w poszczególnych układach i narządach” (Wiatrowski 2009: 26). Zatem przykład ludzi starszych, wśród których są również osoby zagubione, obarczonych chorobami, niezdolnych do podjęcia wysiłku na rzecz poprawienia komfortu swego życia, może stanowić zaproszenie do dyskusji o tym, jak pedagogika radzi sobie wobec wymogu przygotowania człowieka do przeżywania własnej starości.

3 Pomoc człowiekowi staremu „w maksymalnym wykorzystywaniu rezerw psychicznych oraz uczynieniu starości satysfakcjonującym okresem” (Straś-Romanowska 2002: 264) to troska o społeczeństwo wielopokoleniowe i jednocześnie realizacja ważnego zadania społecznego.

W szczególności chodzi o przejawy bezradności w obliczu sytuacji trudnych, stresu, depresji i poczucia beznadziei, narastającej niekiedy agresji, nieumiejętności kształtowania własnych emocji, nadawania sensu własnemu życiu, sięgania po wyższe formy samorealizacji i gotowości do empatii oraz postaw otwartych na życzliwe współdziałanie (Orzelska 2012–2013: 108). Oczekiwania społeczne wobec pedagogiki wynikają z dynamicznie postępujących zmian, wśród których kwestia starzenia się społeczeństwa i złożoności egzystencji ludzkiej winna stanowić priorytet w debacie nad najpilniejszymi wyzwaniem społecznymi. Uważam, że konieczne jest dzisiaj rozwijanie pedagogiki wrażliwej egzystencjalnie, dla której priorytetem winna być troska o jakość życia człowieka, niezależnie od tego, na jakim etapie się on znajduje. Taka pedagogika odpowiadałaby wyzwaniom jakie przynoszą obecne zmiany w strukturze społecznej, które wyznaczają jednocześnie kierunki i zakresy wymaganego wsparcia i pomocy.

W różnych obszarach badań nad człowiekiem i w naukowej refleksji nad charakterystyką rozwoju ludzkiego oraz wspomagania tego rozwoju od dawna poszukiwano z jednej strony metod dających się wpisać w naukowe uprawianie humanistyki, ale też z drugiej strony rozumiano, że ta „naukowość” musi być wyczulona humanistycznie, w szczególnym tego słowa rozumieniu. Z jednej strony zaowocowało to w różnych dyscyplinach powstaniem i rozwojem rozmaitych wersji socjologii (np. z tzw. „współczynnikami humanistycznym” u Floriana Znanickiego), zajmujących się także „sprawami ludzkimi”, jak głosi tytuł książki Jana Szczepańskiego, czy w ostatnich dekadach światowym sukcesem rozważań na styku socjologii i hermeneutyki Zygmunta Baumana, zajmującego się kondycją człowieka w „ponowoczesności” czy od pewnego czasu „płynnej nowoczesności” (Bauman 2008, 2010; Witkowski 2007b: 273–280; Jaworska-Witkowska 2008: 213–242). W obszarze psychologii pojawił się szeroki nurt psychoanalizy, a także jej dopełnienia w postaci psychologii humanistycznej i psychoterapii. Przypomnieć warto, że jeszcze w latach 30. ubiegłego stulecia Charlotte Bühler, autorka jednej z ważniejszych inspiracji psychologicznych dla polskiej pedagogiki tego czasu, postulując wizję obejmowania „biegu życia” ludzkiego, zauważyła że „psychologia postaw duchowych, zainteresowań i inicjatywy nie znalazła jeszcze swego twórcy” (Bühler 1933: 325). Traktuję to jako sygnał, że kategoria „postaw ludzkich” domagała się wypracowania metod

badawczych, które miały dać ważny wgląd w złożoność życia ludzkiego i „fazowy” sposób rozumienia rozwoju, ukoronowany modelem cyklu życia Erika H. Eriksona. Pojawiała się też perspektywa rozumienia sytuacji człowieka w każdej fazie życia, nie wykluczając ostatniej, uwikłanego w wyzwania rozwojowe i sytuacyjne, do których trzeba umieć się przygotować, czy z którymi należy się zmagać jako z przeszkodami, ale i programami w rozwoju duchowym czy psychicznym (Orzelska 2012–2013: 109–110).

Warto również zauważyć, że – zważywszy na poszukiwania pedagogiczne dotyczące wartościowej i przydatnej dla pedagogiki koncepcji psychologicznej – wyróżnić można w takich podejściach jak np. u Heleny Radlińskiej akcenty obecne w psychologii *Gestalt* (rekonstruuje je Lech Witkowski – Witkowska 2014). Z kolei próby humanistycznej refleksji nad egzystencją, z jakimi mamy do czynienia w rozważaniach Paula Tillicha (Tillich 1994, 2004a, 2004b, 2005), znajdują swoje uzupełnienie w „psychologii głębi” czy – jak to badacz określa – w „psychologii analitycznej”, co wiąże się w szczególności z pozostającą w tle tych odwołań koncepcją Carla Gustava Junga. Wyróżnić także należy ważne wykorzystanie przez Teresę Borowską (1998) analiz Victora Frankla (1971, 2010, 2014, 2015), dla której poznawcze uwrażliwienie pedagogiki dotyczy styku z terapeutycznym odnoszeniem się do ograniczeń ludzkiej egzystencji, które trzeba umieć rozpoznawać, a tym bardziej przezwycięzać. Na wagę wpisania w pedagogikę za sprawą inspiracji Frankla troski o „sens życia” w obliczu trudności egzystencjalnych (np. cierpienia i trosk człowieka w wieku podeszłym, choć nie tylko) wskazuje praca Jarosława Tomasza Michalskiego (2011). Pedagogika może, a nawet powinna włączyć się w proces przyswajania i przetwarzania takich nowych impulsów, zwłaszcza dotyczących złożoności egzystencji ludzkiej poddawanej głębokiej refleksji przez różne dyscypliny nauk o człowieku. Jest to tym ważniejsze, że już od dawna kategoria „życia trudnego” czy życia zdominowanego „sytuacjami trudnymi” – w sensie barier rozwojowych, przeszkód i trudności adaptacyjnych wobec dynamicznie postępujących zmian społecznych, w tym rozmaitych doświadczeń o charakterze deprivacji, wykluczeń, stygmatyzacji czy upokorzeń – stała się niezwykle ważna dla pedagogiki (Orzelska 2012–2013: 110). Istotnego znaczenia nabiera to wtedy, jeżeli odniesiemy się do potrzeb człowieka w wieku senioralnym, słabszego kondycyjnie i radzącego

sobie nie zawsze sprawnie w zastanej sytuacji społecznej. Zmienna rzeczywistość, która niesie nowe wyzwania, stawia człowieka, zwłaszcza w wieku podeszłym, wobec nierzadko trudnych zadań wynikających z dynamicznie zmieniającego się świata. Często wówczas okazuje się, że musimy uruchomić wysiłek kompleksowy, ogarniający różne aspekty kondycji ludzkiej, by zdołać dotrzeć, nawiązać kontakt, uzyskać przyzwolenie na próbę ingerencji, choćby przez sam fakt obecności, współczucia, zrozumienia, czy też łagodzenia oporu wobec proponowanych form wsparcia i pomocy.

Należy się zastanowić, na ile pedagogika w swych poszczególnych zakresach dyscyplinarnych potrafi podchodzić do człowieka integralnie, mając przede wszystkim na uwadze dominujące wyzwania egzystencjalne i czy sama jest dyscypliną integralną, czyli czy rozumie integralnie życie, troskę o nie, a także czy korzysta z dorobku innych dziedzin humanistyki. Wiele wybitnych postaci z tradycji pedagogicznej od dawna akcentowało potrzebę takiej integralności. W Polsce przewodzili w tym zwłaszcza Bogdan Suchodolski (1959, 1967, 1968) i Irena Wojnar (1964, 2000, 2016), choć mamy także przedstawicieli tego podejścia w nowym pokoleniu badaczy czy w rozmaitych dyscyplinach, nie wyłączając obecnej we współczesnej pedagogice troski o integralność czy zintegrowanie różnych podejść dydaktycznych (Orzelska 2012–2013: 112).

Wyzwania egzystencjalne, ze względu na ich złożoność i znaczenie na każdym etapie życia człowieka, zawsze skłaniają do refleksji pedagogicznej. Szczególnie odnosi się to do namysłu nad starością, co w obliczu problemu starzenia się społeczeństwa zdaje się być samo w sobie wyzwaniem egzystencjalnym. Wydaje się, że w obliczu troski o życie człowieka niewystarczająco korzystamy z dorobku poszczególnych dyscyplin, a przede wszystkim może zbyt optymistycznie zadowoliliśmy się ich wąskimi i zbyt jednostronnymi podejściami. Może te jednostronne podejścia okazują się mało przydatne do postrzegania w całej pełni podmiotowości adresatów naszych oddziaływań na różnych etapach ich życia, w szczególności w okresie starzenia się? Być może, mając na uwadze troskę o głębię wpływu i odpowiedzialności za jakość egzystencji społeczeństwa, warto współdziałać i czerpać wzajemne inspiracje, „odczytując tropy” niejako w poprzek rozmaitych dyscyplin, pamiętając nie tylko o interwencji „naprawczej”, ale przede wszystkim o konieczności traktowania człowieka w sposób integralny.

Taka perspektywa pozwala uwypuklać związki teoretyczne i ich wagę między perspektywami formalnie niestykającymi się i rozłącznymi w biografiach poszczególnych badaczy, a jednak pozwalającymi się wiązać ze sobą wbrew zawężonemu wpisaniu ich w poszczególne ramy dyscyplinarne. Nie ulega dla mnie wątpliwości, że egzystencjalne aspekty edukacji nie pozwalają się wpisać tylko w jakąś pojedynczą dyscyplinę pedagogiczną, ale wymagają całej gamy kontekstów teoretycznych operujących w poprzek podziałów formalnych różnych dyscyplin. Z pewnością winny one zostać szerzej uwzględnione w pedagogice i wykorzystane w indywidualnych obszarach troski o los seniorów.

We współczesnym dyskursie pedagogicznym coraz częściej dochodzą do głosu akcenty wskazujące na potrzebę oddziaływań czy wsparcia rozwojowego adresowanego do „człowieka słabego”, stojącego w obliczu „sytuacji trudnych”. Jest to odpowiedź pedagogiki na wyzwania egzystencjalne człowieka starszego, które stanowią dla niego barierę w zadbaniu o dobrostan swojego życia. Słabości mogą zostać obnażone przez skalę wyzwania, które – usytuowane chociażby w doświadczeniu ludzkim jako niosące „kryzys tożsamości” – wymagają wręcz osiągnięcia stanu „ponownych narodzin”, jak to pobrzmiewa w retoryce Eriksona, jeśli użyć perspektywy uwypuklającej dramaturgię radzenia sobie z sytuacjami trudnymi egzystencjalnie (Orzelska 2012–2013: 113–114).

W literaturze (zarówno pięknej, jak i specjalistycznej) obecne są akcenty niebanalne, jeśli chodzi o wyzwania dla pedagogiki, które mają oczywiście rozmaite postaci narracyjne, a troska o pedagogiczne kształtowanie egzystencji ludzkiej wymaga szerszego spojrzenia na procesy wyznaczające profile rozwojowe tożsamości, rozpoznawane w wyniku śledzenia zjawisk składających się na fazową strukturę cyklu życia.

Dramaturgia egzystencji osób starszych jako wyzwanie pedagogiczne

Kluczową przesłanką dla nowej perspektywy postrzegania zadań pedagogiki wydaje się narastanie „pęknięcia paradygmatycznego”, polegającego na odchodzeniu od nastawienia, które nazwałabym klasycznym, opartym na ideach harmonii i harmonizacji, czy

doskonałości i doskonalenia, a przynajmniej wszechstronności, oraz idealnego projektu wyposażonego w gotowe hierarchie wartości, jednoznaczne kryteria dobra i zła występów. Tymczasem we współczesnym świecie dominuje nowy typ problemów, jakie ludzie, szczególnie starsi, mają sami ze sobą, z własnym życiem, w sensie odpowiedzi na pytania o jego sens, o jego wartość i ukierunkowanie. W obliczu kryzysu tożsamości w skali już cywilizacyjnej samo życie nie staje się wystarczającym pretekstem do tego, aby trwało i aby człowiek czuł się za nie odpowiedzialny. Za sprawą Margaret Mead i innych badaczy współczesnych z dziedziny antropologii i socjologii, w obliczu starzejącego się społeczeństwa, mamy świadomość zmiany kierunku i skali dystansów międzypokoleniowych aż po wariant, w którym to starsi nie nadążają za światem, do którego najłatwiej adaptują się młodzi, co czyni spustoszenie w więziach międzypokoleniowych i pogłębia dystanse, wręcz przepaści, zwłaszcza dla starszego pokolenia nienadążającego za dynamicznie zmieniającym się światem. Od młodych, jako pokolenia bez kompleksów cywilizacyjnych i bez balastu przestarzałych obciążeń czy sztywnych identyfikacji, trzeba się uczyć pokonywania barier psychologicznych wynikających z nowych technologii i oprzyrządowania kulturowo-cywilizacyjnego, nie tylko w postaci gadżetów, ale zupełnie nowych procedur i urządzeń zaludniających świat coraz bardziej obcy starszym pokoleniom. Tymczasem bez oswojenia z tym nowym oprzyrządowaniem nie ma mowy o zadomowieniu w świecie społecznym, a nawet może się rodzić poczucie alienacji. Dla współczesnej pedagogiki kanoniczną wręcz stała się triada typów tych dystansów, o czym pisze Margaret Mead w książce *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego* (1978), gdzie sekwencję wyznaczają kategorie modelujące relacje międzypokoleniowe w terminach postfiguratywności (stabilność w długotrwałej dominacji przeszłości), kofiguratywności (usuwanie przeszłości poza przyzwolenie kompromisu międzypokoleniowego dominujących dorosłych w ich relacji do pokolenia młodych) i prefiguratywności (orientowanie się pokolenia osób starszych na dominującą siłę adaptacyjną pokolenia ludzi młodych do zmieniających się warunków). Nie na darmo również współczesna psychoanaliza uczy na to, co warto powtórzyć za Eriksonem, że mając wiele problemów w świecie (z wyborem słuszności czy rozumieniem inności w dynamizującym się stylu życia) człowiek starszy coraz częściej

ma problem z samym sobą, nie radząc sobie z wyzwaniami własnego życia i nadawania mu sensu, wartości i tożsamości opartej na poczuciu spójności i odrębności, a zarazem stabilności.

W moim rozumieniu nie jest zadaniem pedagogiki egzystencji udzielanie odpowiedzi na pytania: jak żyć, w co wierzyć, co jest słuszne, a co nie. Ma ona przede wszystkim rozwijać trudne w sensie poznawczym i moralnym zdolności radzenia sobie oraz pomagania w radzeniu sobie przez innych ze złożonościami życia wpisanymi w rozmaite sytuacyjne dylematy czy wyzwania, strukturalnie w życiu codziennym obecne. Uczulanie na złożoności strukturalne, utrudniające jednoznaczne wybory, uwikłane w aporie czy ambiwalencje – to zadanie sprzęgające się z troską o twórcze podejście do zadań egzystencjalnych widzianych nie jedynie jako wpisanych w wyzwania kolejnych etapów życia człowieka, ale liniowo, patrząc na życie jako całość. Pedagogika istotna egzystencjalnie czerpie z różnorodności impulsów i dociekań, rzadko zestawianych łącznie czy traktowanych jako różne strony tej samej monety, którą wycenia się wartość troski o jakość naszego bycia w świecie i radzenia sobie z życiem, diagnozowania trudności, złożoności czy zagrożeń człowieka, zarówno młodego, jak i starego. Wydaje się, że zbyt wiele efektów starań poznawczych bywa dotąd traktowanych w oderwaniu od siebie, nie dość widzianych nie tylko interdyscyplinarnie, ale wręcz integralnie, zwłaszcza jeśli dotyczą one tych samych zjawisk i wyzwań. Jesteśmy zobowiązani do myślenia przede wszystkim o możliwie najpełniejszym sprzyjaniu rozwojowi człowieka i jego potencjałowi kształtowania świata, który nie będzie niósł głównie groźby zagłady zbiorowej czy degradacji indywidualnej. Zarazem chodzi o ugruntowanie nadziei, że nawiąże się do szczytnych ideałów poszanowania godności ludzkiej, wolności, prawa do osobistego szczęścia każdego człowieka, również starego, w ostatniej fazie życia oraz do chłonięcia i pomnażania dorobku kulturowego ludzkości, którego każdy ma prawo czuć się równoprawnym spadkobiercą.

Zadania egzystencjalne wobec starzejącego się społeczeństwa. Inspiracje myślą Erika H. Eriksona

Troska o człowieka w każdym, a szczególnie podeszłym wieku, wymaga wyczerpania pedagogiki, która rozumie zadania egzystencjalne obecne w fazach cyklu życia, w których pomysły rozwiązania różnorodnych kryzysów są odpowiedzią na egzystencjalne wyzwania wymagające często reorganizacji i wsparcia sił witalnych nową jakością. Z pedagogicznego punktu widzenia proces rozwojowy widziany w tym kontekście wymaga konieczności uczenia się nowych zachowań adaptacyjnych, przyswajania sobie i oswojania nowych sił psychicznych oraz konstelacji uwarunkowań społecznych, jakie dają o sobie znać w sytuacjach, w które jednostka musi wkraczać, a które przypisane są do jej wieku, a tym bardziej do danej fazy rozwojowej.

Warto zatem przyrzeć się bliżej możliwości programowania pedagogiki istotnej egzystencjalnie przez pryzmat zadań egzystencjalnych poszczególnych faz cyklu życia w ujęciu Eriksona (2011), traktując zarazem te zadania jako uściślenie tego, jak wygląda problem rezydualności na przykładzie profilu tożsamości jednostki.

Według Eriksona każdą z ośmiu faz cyklu życia charakteryzuje nie tylko inna energia witalna, stanowiąca uzyskiwany potencjał rezydualny, składający się na rozwijający się pełny profil pionowy tożsamości jednostki. Erikson charakteryzuje te fazy opisując ich wiodące energie za pomocą ośmiu par strukturalnego napięcia, które wymaga nieustannego równoważenia się dominant fazowych. Właśnie problem wyróżniania i odnoszenia do siebie typów energii witalnej, dającej się wyróżnić w cyklach życia, jest szczególnie interesujący, jako że zwraca uwagę w inny niż zwykle sposób na serię zadań pedagogicznych, dopełniających – jak to wyrażał Erikson – zestaw zadań egzystencjalnych, przed jakimi stopniowo staje jednostka w cyklach życia, nie wyłączając fazy ostatniej w starości. Nawet w starości w obliczu śmierci trzeba umieć się czegoś od nowa nauczyć, aby nie ucierpiała energia życiowa tej fazy, w swej finalnej wersji rozumiana jako „mądrość życiowa”, równoważąca zdolność do wartościowania życia w obliczu powodów do rozpaczony w odniesieniu do realiów własnej egzystencji.

Zgodnie z opisem cyklu życia przez Eriksona, w procesie rozwoju człowieka ma miejsce przemieszczanie dominanty rozwojowej poszczególnych faz, stąd wiek nie jest wystarczającym wyróżnikiem

zaawansowania w rozwoju. Wraz z tym procesem do głosu dochodzi za każdym razem nowe zadanie egzystencjalne, związane z odkrywaniem nowej energii witalnej, jako głównej w danej fazie, ale zarazem niezbędnej w całym cyklu życia. Powstaje zatem zadanie pedagogiczne, a czasem – z racji skali wyzwania, wobec spóźnienia interwencji czy słabości wsparcia rozwojowego – już terapeutyczne, a być może nawet wymagające praktyki klinicznej i zwykłej, w tym także dramatycznej pomocy medycznej (np. w obliczu prób samobójczych). Zadaniem pedagogiki egzystencji ma być w takiej sytuacji interwencja w proces, który jeszcze nie osiągnie stadium czy ostrości wymagającej intensywnych działań kryzysowych o charakterze farmakologicznym, hospitalizacyjnym czy dramatycznie terapeutycznym, gdy do głosu dochodzi realne zagrożenie życia (np. w depresji, demencji czy innych chorobach, które mogą wystąpić w wyniku starzenia się). Odrębnej uwagi wymaga i ta okoliczność, że zakłócenia witalności ludzkiej, składające się na deficyty energii mogącej dynamizować lub stabilizować funkcjonowanie jednostki, mogą także się wyrażać nadmiarami utrudniającymi w danej fazie równowagę napięć nieuchronnych strukturalnie.

Okazuje się, że niezbędne jest uznanie rozmaitych składowych (rezyduów) witalności, które mogą wyznaczać energetyczne poziomy uzyskiwania życiodajnych impulsów czy nowych potencjałów witalności, jako energii do życia, czy aktywności życiowej, a przynajmniej jej potencjału. Bez tego może brakować woli życia, poczucia sensu życia, można doświadczać poczucia beznadziei, przerostów lękowych, rozpacz czy chaosu wewnętrznego. Mając na uwadze osiem faz, widzianych z perspektywy ośmiu par napięć o charakterze dominant rozwojowych, mamy zarazem osiem energii witalnych, które pozwalają rozpoznać osiem zadań egzystencjalnych i osiem obszarów troski intelektualnej (teoretycznej) i praktycznej na polu pedagogiki. Typy tych zadań nie pokrywają się z tradycyjnymi podziałami na (sub)dyscypliny pedagogiczne, ale przebiegają w ich poprzek i wymagają wzajemnego czerpania ze swojego dorobku. Chodzi o to, że obecne w poszczególnych fazach witalności stanowią stałe i niezbywalne składniki wyposażenia człowieka, mimo że zmienia się ich usytuowanie w konstelacji tożsamościowej danej jednostki.

Mając na uwadze powyższe kategorie, można wyróżnić następujące kierunki refleksji, które obejmowałyby kolejno: pedagogikę

nadziei, (2) pedagogikę woli, (3) pedagogikę wyobraźni, (4) pedagogikę fachowości, (5) pedagogikę wierności, (6) pedagogikę troski, (7) pedagogikę twórczości oraz (8) pedagogikę mądrości życiowej.

Oczywiście nazwy mogłyby być inne, chodzi jednak zwrócenie uwagi na ukierunkowanie refleksji pedagogicznej. Z każdej fazy cyklu życia do profilu tożsamości wnoszone są rezydualne (czyli istotne składowe całego procesu) odpowiedzi na pytania dotyczące tego, co człowiek tworzy, czy też tego, co składa się na jego tożsamość. Powyższa rekonstrukcja pokazuje, że każdego z nas tworzy: (1) to, co/kto jest źródłem mojej nadziei, (2) to, czego potrafię chcieć i o co potrafię się upominać, (3) to, co/kogo jestem w stanie sobie wyobrazić, (4) to, w czym potrafię być profesjonalistą, na możliwie najwyższym poziomie, (5) to, z czym/kim potrafię się identyfikować, uznając to za wartość mojej wierności, (6) to, o co/kogo chcę się troszczyć wycofując się z innych relacji i form zaangażowania, (7) to, co od siebie chcę pozostawić jako ważne dla innych, także dla następnych pokoleń, (8) to, co/kto pozwala mi cenić życie wraz z jego ograniczeniami (choroba, śmierć), lękami, a nawet rozpaczą.

Powyższe uwagi traktuję jedynie jako sygnał, a ze względu na potrzeby tekstu w dalszej części odniosę się tylko do ostatniego kierunku refleksji pedagogicznej. Proponując przyjęcie takich właśnie nazw pedagogik rezydualnych, podążam za wydobytym przez Lecha Witkowskiego zestawianiem u Eriksona rezyduów tożsamościowych, jakie wyłaniają się z poszczególnych faz życia (Witkowski 2007a: 342–344; 2009). Model cyklu życia Eriksona pozwala tym samym na profilowanie tożsamości pedagogiki pod kątem wskazania zakresów, za które odpowiedzialność wyznaczają kolejno poszczególne sfery myślenia pedagogicznego.

Wskazane w poszczególnych fazach życia energie witalne mogą określać jednocześnie ważne kategorie pedagogiki egzystencjalnej, które stanowią aspekty troski pedagogicznej wobec kondycji każdego człowieka, zarówno dziecka, człowieka dorosłego, jak również starego.

Poniżej przybliżam rezyduum odnoszące się do ostatniej fazy życia w profilu tożsamości człowieka.

Pedagogika mądrości życiowej wydaje się być w tym zestawie może najbardziej paradoksalna, ale to właśnie ona jest najbardziej niezbędna w obliczu starzenia się naszego społeczeństwa. Jej waga

wynika także z tego, że znaczenie mądrości życiowej jest tu oparte na konieczności zrównoważenia „potrzeby integralności”, rozumianej jako zdolność do integralnego wartościowania życia jako takiego w obliczu coraz bliższej śmierci. W kontekście troski o osoby starsze potrzeba tego rodzaju pedagogiki staje się oczywista, choćby z powodu doświadczania przez nie stopniowego pogarszania się kondycji psychofizycznej, narastania lęków, a nawet rozpacz. Chodzi tu również o paradoksalne afirmowanie życia w obliczu śmierci, a zatem o swoistą rehabilitację śmierci jako immanentnego etapu życia ludzkiego, a przynajmniej o oswojenie jej w taki sposób, który nie tylko nie wymaga marzenia o nieśmiertelności, ale – jak zdumiewająco wypuklił to Jan Paweł II w swoim testamencie – pozwala otwierać się na nadzieję, że „śmierć będzie pożyteczna”, tj. przyniesie pożytek tym, którzy w czasie żałoby po stracie bliskich potrafią się zdobyć na podjęcie głębokiej refleksji nad sensem własnego życia. Pedagogika mądrości życiowej wymaga istnienia filozofii śmierci, która wspomaga troskę o przeżywanie żałoby rozumianej jako wysiłek „przepracowywania braku”, co za sprawą psychoanalizy Freuda jest rozpoznane jako doświadczenie niezwykle trudne, a w zakresie rytualizowania żałoby nawet niemożliwe do przeprowadzenia. Specjaliści od pedagogizowania śmierci są tu bardzo potrzebni. Tym bardziej niezbędna jest myśl pedagogiczna pozwalająca na przygotowanie osób (w tym wolontariuszy) do pracy w hospicjach czy ułatwiająca podejmowanie dojrzałych decyzji, np. w kwestii włączania dzieci do rodzinnych uroczystości pogrzebowych, jak i do ułatwiania im przeżywania żałoby dotyczącej je bezpośrednio, np. po stracie ulubionego zwierzątka lub w obliczu śmierci, której doświadczenia nie da się im zaoszczędzić. Z pomocą może przyjść w takich sytuacjach egzystencjalnie przeżywana wiara religijna, która w sferze wspólnotowego przeżycia religijnego może mieć również charakter psychoterapeutyczny, czy też logoterapeutyczny z racji uwypuklania sensu ludzkiego cierpienia oraz ochrony wartości życia wraz z jego doświadczeniami bolesnymi, a nawet traumami. Wpisanie tego rodzaju doświadczeń w perspektywę sensu może służyć przepracowaniu emocji, wyzwalamu człowieka z niebezpieczeństwa przekreślenia wartości własnego życia.

Zakończenie

W schematycznym odniesieniu do różnych wariantów pedagogiki zorientowanej egzystencjalnie dają o sobie znać ujęcia rozmai-
 cące i satysfakcjonujące życie osób starszych. Jedne ze wskazanych
 tropów koncentrują się na wadze troski o sens życia, inne akcentują
 potrzebę zmagania się z losem egzystencjalnym. Tymczasem roz-
 sądne wydaje się postulowanie tworzenia takiej pedagogiki, która na
 wyzwania egzystencjalne patrzy przez pryzmat rozpoznania zadań
 charakterystycznych dla poszczególnych faz rozwojowych, które
 zarazem przenikają wszystkie ogniwa cyklu życia, powodując tę oko-
 liczność – niewygodną z punktu widzenia tradycyjnych podziałów
 dyscyplinarnych – że należy być specjalistą od uniwersalnych proble-
 mów, a nie jedynie dotyczących zjawisk obecnych w danej fazie życia.
 W takim ujęciu np. andragogika w podejściu do osób dorosłych nie
 może nie uwzględniać problemów, które są kluczowe nie tylko dla
 osób w fazie dorosłości. Podobnie pedagogika opiekuńczo-wycho-
 wawcza nie może nie uwzględniać szerszej potrzeb dzieci, traktowa-
 nych jako wyzwania rzutujące na jakość funkcjonowania człowie-
 ka w kolejnych fazach życiowych. Dostrzeganie deficytów energii
 witalnej wymaga odniesienia do szerszej palety możliwych zakłóceń
 w cyklu życia, czego jednak nie da się uzyskać przy zastosowaniu zbyt
 wąskiej perspektywy, wypracowanej z ogólnych mechanizmów
 obecnych w strukturze doświadczenia całościowego.

Uznanie szeregu odniesień nienależących jedynie do kanonu lektur
 pedagogicznych, a wpisanych w znaczący dorobek innych dyscyplin
 i typów narracji, jest niezbędne dla dalszego inspirowania pedagogiki
 w jej poszukiwaniach „optymalnego doświadczenia” (Csikszentmihalyi
 2005), zgodnego z najwyższymi standardami troski o „bycie” (wol-
 ność i rozwój) człowieka. Jest to możliwe wówczas, gdy uwzględni się
 idee pedagogiczne na różne sposoby ukryte, markowane czy pozostałe
 w rozproszeniu poza intencjonalnością autorską, a wpisane w same
 teksty, co pozwoli zrozumieć np. typy dyskursów przytoczonych przez
 Zbigniewa Kwiecińskiego i Monikę Jaworską-Witkowską (2011). Ideą
 przewodnią zmian w pedagogice powinna być troska o witalność czło-
 wieka w postaci integralnego wartościowania życia, a dokładniej sensu

własnych działań i własnej sytuacji w kontekście całego życia, w każdej jego fazie. Pedagogika, jeśli ma być wartościowa, w każdej swojej postaci staje przed zadaniem troszczenia się o aspekty egzystencjalne kondycji ludzkiej. Chodzi przede wszystkim nie o wąskie ukierunkowanie, ale o szersze otwieranie horyzontu rozumienia człowieka i jego świata w zmieniającym się i starzejącym społeczeństwie. Humanistyka na szczęście jest pełna impulsów, które mogą się bardzo przysłużyć formule oddziaływań istotnych egzystencjalnie wobec człowieka w każdej fazie jego życia, również starego, w myśl idei wychowania do starości, wychowania w starości oraz wychowania przez starość (Janke 2000: 171–176). Położony w pedagogice akcent na wartość ludzkiej egzystencji, który także winien znajdować swoje odbicie w jej wdrożeniach programowych w edukacji, nie ma charakteru jedynie akademickiego, ale odnosi się do społeczeństwa obywatelskiego i jego zdolności do przekazywania kolejnym pokoleniom impulsów na rzecz podejmowania wspólnotowej i indywidualizowanej troski o człowieka i przyszłość cywilizacji – z uwagi na los każdego człowieka: młodego i starego. Jako pedagodzy nie możemy się wystawiać na zarzut sformułowany w tytule głośnej powieści Milana Kundery, że *Życie jest gdzie indziej*. Życie jest tam, gdzie jest wspólnotowość człowiecza, gdzie jest troska o każdego człowieka – również tego znajdującego się już u schyłku życia.

Bibliografia

- Bauman Z. (2008). *Płynny lęk*, przeł. J. Margański, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z. (2010). *Żyjąc w czasie pożyczonym*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Borowska T. (1998). *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Bühler Ch. (1933). *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, przeł. W. Ptaszyńska, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Csikszentmihalyi M. (2005). *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, przeł. M. Wajda-Kacmąjor, Taszów: Biblioteka Moderatora.
- Erikson E.H. (2011). *Dopełniony cykl życia*, przeł. C. Matkowski, Gliwice: Wydawnictwo Sensus.
- Frankl V.E. (1971). *Homo patients*, przeł. R. Czernecki, J. Morawski, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

- Frankl V.E. (2010). *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, wydanie poszerzone z nowym posłowiem autora, przeł. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl V.E. (2013). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl V.E. (2014). *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Janke A.W. (2000). *Starość w kontekście rodzinności i wychowania człowieka*, [w:] A.M. de Tchorzewski, A. Chrapkowska-Zielińska (red.), „Trzeci wiek”. *Szanse – możliwości – ograniczenia*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 167–177.
- Jaworska-Witkowska M. (red.) (2008). *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, Szczecin: Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński Z. (2007). *Miedzy patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Maslach Ch. Zimbardo P. (2013). *Podwójna tożsamość psychologii*, [w:] D. Krzemionka (red.), *Blżej siebie. Rozmowy z mistrzami o życiu, uczuciach, marzeniach, relacjach, zdrowiu, finansach i możliwości zmiany siebie*, Kielce: Wydawnictwo Charaktery, s. 323–329.
- Michalski J.T. (2011). *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Victora E. Frankla*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Mead M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Orzelska J. (2012–2013). *Pedagogika istotna egzystencjalnie. Tropy niewidziane a (od)zyskane*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, nr 7–8, s. 107–125.
- Straś-Romanowska M. (2002). *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 263–292.
- Suchodolski B. (1959). *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, wyd. 2, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Suchodolski B. (1967). *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Suchodolski B. (1968). *Wychowanie dla przyszłości*, wyd. 3 zmienione, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tillich P. (1994). *Męstwo bycia*, przeł. H. Bednarek, Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Tillich P. (2004a). *Teologia systematyczna*, tom 1, przeł. J. Marzęcki, Kęty: Wydawnictwo Antyk.

- Tillich P. (2004b). *Teologia systematyczna*, tom 2, przeł. J. Marzęcki, Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Tillich P. (2005). *Teologia systematyczna*, tom 3, przeł. J. Marzęcki, Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Wiatrowski Z. (2009). *Dorastanie, dorosłość i starość w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Wiatrowski Z. (2015). *Potrzeba i szanse aktywnego życia i bycia w wieku senioralnym*, „Zeszyty Naukowe WSHE. Nauki Pedagogiczne”, t. 40, s. 17–30.
- Witkowski L. (2007a). *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowocześniejszych nauczycieli*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Witkowski L. (2007b). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Witkowski L. (2009). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, wyd. 3, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej.
- Witkowski L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przelocie dwoistości w humanistyce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojnar I. (1964). *Estetyka i wychowanie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wojnar I. (2016). *Humanistyczne przestanki niepokoju*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Julita Orzelska, prof. US
Uniwersytet Szczeciński
Instytut Pedagogiki
e-mail: jorzelska@wp.pl