

ANDRZEJ KLIMENTOWSKI
Zakład Psychologii
WSP w Bydgoszczy

OSOBOWOŚCIOWOTWORCZE FUNKCJE PRACY W ŚWIETLE WYBRANYCH ASPEKTÓW
WYCHOWANIA I PSYCHOTERAPII

1. Uwagi wstępne

Artykuł ten stanowi wstępną próbę ukazania pewnych związków między pojęciami pracy, wychowania i psychoterapii. Zazwyczaj eksponuje się społeczne znaczenie wychowania. Mówi się przecież o wychowaniu do pracy i w tym kontekście wychowanie zdaje się być czymś, co poprzedza pracę. Jednak, natychmiast pojawia się pytanie: "po co?", "dlaczego właśnie wychowanie do pracy?". Często podnoszona teza pragmatyczna, która upatruje celowość wychowania do pracy przez pracę, zawiera prawdopodobnie istotną przesłankę, którą należy wziąć pod uwagę, jeśli zechcemy pogłębić nieco relacje między pojęciami, o których była mowa.

Jak już powiedziano, z trzech pojęć: praca, wychowanie, psychoterapia - właśnie wychowaniu przypisuje się szczególną doniosłość. Wypadnie jednak odnotować akcentowany współcześnie kryzys, jeśli już nie wychowania samego, to przynajmniej pryncypiów tworzących horyzont podstaw jego teorii. Idea I. Illicha "społeczeństwa bez szkoły", a także swoista erupcja publikacji związanych z prądem "wychowania krytycznego"¹ - wszystko to, obok zjawisk współtowarzyszących, nie musi jednak wcale oznaczać rzeczywistego upadku wychowania. Jak długo nie umiejscowimy tego zjawiska w całej jego złożoności społeczno-kulturowej, tak długo godzi się okazywać obok ostrożności ocen także gotowość do przewyżniania różnorodnych partykularyzmów. Zauważmy jeszcze, że ów "krytyczny" /a nie-raz całkiem bezkrytyczny/ wstrząs podstawami wychowania można wiązać z bujnym - i rozbijałym jednocześnie - urodzajem wszelkich możliwych psychoterapii. Jest jednocześnie prawdą, że moda psychoterapeutyczna wynika również z innej przyczyny. Mianowicie podob-

nie jak wychowanie, podważa się również medycynę /czyni to zresztą także tenże Illich/. Prawdą jest, że medycyna ugrzęzła w modelu biologicznym, a próby jego uzasadnienia prowadzą zawsze do *m e d y g n o z y* /termin pochodzący od T.S. Szasza/, a więc swoistej ideologii opartej na przesądzie i zarazem roszczeniu prawa/, iż problemy ludzkie dają się zredukować do problemów medycznych, i że można je "wyleczyć" poprzez interwencję terapeutyczną, która dopuszcza nawet przymus. A jednak obraz nie jest tak prosty. Głębsza refleksja nad medycyną, podjęcie w jej analizie kategorii historycznych ujawnia, że niewątpliwy kryzys medycyny daje się w znacznej części wyprowadzić z pominięcia przez nią jej funkcji wychowawczych, które onegdaj inkorporowano urzeczywistniając zasadę: "nauczać takiego życia, by żyć w zdrowiu"². Tak więc kryzys medycyny, który implikuje rozwój psychoterapii w stopniu równie znaczącym co kryzys, lub rzekomy kryzys wychowania, ma swe źródła w odejściu od związków wychowania z medycyną. W takiej płaszczyźnie interpretacyjnej wychowanie jawi się jako fakt podstawowy: ogniwo które zespala wiele oddziaływań społecznych. Zapytywać można, czy i na ile psychoterapia wraca do wychowania; czy będąc znaczącą reakcją krytyczną na wychowanie spełnia jego funkcje i w jakim stopniu to czyni.

Tymczasem powróćmy na chwilę do wychowania. Nie przecząc jego ważkim funkcjom społecznym trzeba dojrzeć i drugą stronę zagadnienia: przygotowując do życia w społeczeństwie wychowanie samo jest przez społeczeństwo sterowane. Pośrednio myśl tę podejmuje H.G. Gadamer w "Wahrheit und Methode"³, gdy wyjaśnia, że wychowawca po części utrwała w głębszych strukturach osobowościowych wychowanka również przesady, na których wspierają się społeczne wartości. Ale pojęcie przesady nie ma tu wyłącznie pejoratywnego znaczenia. W języku niemieckim "przesąd" /Vorurteil/ znaczy również "przed - sąd", a przed-sądy są warunkami poznania. Podejmując ten wątek można dostrzec, że w procesie wychowania pojawia się dialektyka rozumienia, która syntetyzuje to co możliwe do poznania z tym, co założone i jako takie zakorzenione we wzorach kultury. W tymże procesie ujawnia się swoisty dramat tej dialektyki, wyzwolone zostają pytania o sens wychowania. Czy wychowujemy dla społeczeństwa, czy dla jednostki? Czy w rzeczywistości

idzie o to, by wychowywać po to "by być"? W taki to sposób, dochodzimy do postawienia zagadnienia ontologicznej jakości wychowania, wkraczamy w Heideggerowską problematykę Dasein /bytu ludzkiego/, której sens polega na pytaniu o "bycie"⁴.

Pytanie o bycie i jego sens, pytanie wyzwolone również refleksją nad wychowaniem, musi być jednak postawione przy uwzględnieniu faktu, że człowiek jest istotą społeczną. Innymi słowy: pytanie to musi znaleźć odpowiedź w warunkach społecznej interakcji, której istotą jest komunikacja. Rozważania te skłaniają do bliższej refleksji nad osobowościowotwórczą funkcją pracy. W rezultacie ich dokonania będzie można, jak sądzę, dojść do pewnej reinterpretacji spornych problemów wychowania i psychoterapii.

2. Osobowościowotwórcze funkcje pracy

Wyjdźmy od namysłu nad problemem dość nietypowym: "Co jest dla rozwoju człowieka ważniejsze: praca czy wychowanie"? Celem wychowania jest ukształtowanie pożądanej osobowości. Tymczasem praca, a jest to założenie podstawowe, stała się czynnikiem człowiekotwórczym, praca - jak za klasykami marksizmu powiadamy - uczyniła ze zwierzęcia człowieka. W tym znaczeniu praca jest czymś bardziej podstawowym i donioślejszym od wychowania. Czy jednak praca sama w sobie nie zawiera już podstawowych cech procesu wychowania? Czy - dodajmy - wyjałowienie pracy z tych cech nie prowadzi do negatywnych następstw?

Wydaje się, że wiele zależy od przyjętego rozumienia pracy. Jeśli zakłada się jedynie w swym rodzaju jej funkcje, wówczas należy dysponować odpowiednio szerokim i precyzyjnym określeniem tego pojęcia. Wydaje się, że słuszne tezy o znaczeniu pracy dla rozwoju człowieka nie zawsze znajdują swe uzasadnienie w przyjmowanej jej interpretacji. Pojęcie pracy zawsze bowiem w jakiś sposób wiązało się z ideologią. Niekiedy mamy do czynienia z próbami dobudowywania ideologii pracy do już istniejących ideologii. Powstaje wówczas aliaż enigmatyczny, przyczyny powstania którego nie znajdują się jednak w centrum zainteresowania pracą samą. Można na tle tych uwag powołać się na dyskusję wokół encykliki Jana Pawła II - "Laborem exercens", w której wielu do-

szukuje się nowej filozofii pracy. Jest to encyklika, która rozpoczyna się od definicji pracy zawierającej ewidentny błąd logiczny, by następnie uruchomić wiele kontekstów, poprzez które przebiega problematyka związków zawodowych /z odczuwalnym odniesieniem do warunków polskich/, kontekstów, których zadaniem jest wyzwole nie szerszego, ale za to niejasno ujętego dialogu⁵.

Analizując osobowościowotwórczą rolę pracy /z myślą o znalezieniu relacji między pojęciami: praca, wychowanie, psychoterapia/ warto sięgnąć do rozwiązań teoretycznych J. Habermasa - czołowego przedstawiciela odnowionej frankfurckiej szkoły krytycznej, której powiązania z marksizmem są znane.

Otóż autor ten podejmuje pracę jako działanie celowe - racjonalne /działanie instrumentalne, racjonalny wybór, bądź ich koniunkcję/, które zasada się na preferencji wartości oraz urzeczywistnienia określone cele w sytuacjach działania komunikacyjnego między ludźmi. Zaś działanie komunikacyjne wspiera się o macierz norm będących tworzywem podmiotów współdziałających⁶. W "Erkenntnis und Interesse"⁷ Habermas dokonuje, z myślą o zbadaniu relacji między teorią i praktyką, wyodrębniania dwóch zmiennych: pracy oraz interakcji. Społeczny charakter pracy implikuje konieczność rozpatrywania jej w kategoriach interakcji. Jednak pojęcia pracy i interakcji nie wystarczają, by dostrzec osobowościowe i społeczne funkcje pracy. Należy uwzględnić przede wszystkim kategorię języka. Język "zapośrednicza" /F.G. Hegel/ w pierwszym rzędzie interakcję, gdyż uzależniona jest ona od wdrożonej już komunikacji językowej. Zapośrednicza również pracę, której istotnym elementem jest kooperacja, a ta nie daje się pomyśleć bez komunikacji.

Działanie celowo-racjonalne oznacza działanie instrumentalne oraz działanie racjonalne /strategiczne - związane z racjonalnym wyborem/. Praca /rozpatrywana jakby w oderwaniu od interakcji i komunikacji/ opiera się na regułach technicznych, które wynikają z wiedzy empirycznej i ją poszerzają. Działanie strategiczne wsparte jest o wiedzę analityczną. Wiedza ta zawiera reguły preferencji niezbędne przy dokonywaniu wyborów wobec istniejących alternatyw. Działanie komunikacyjne zakłada z kolei konieczność porozumienia się chociażby dwóch partnerów w procesie pracy. Po-

rozumienie to apeluje również do norm /wartości/ - podobnie jak działania strategiczne - ale nie wywodzą się one z wiedzy analitycznej. Ich źródłem i celem ostatecznym jest dialog podmiotów, dlatego owe normy należy odnieść do dwóch konieczności z pracą związanych: konieczności porozumienia się w przedmiocie intencji i konieczności uznania przez działające podmioty wspólnych zobowiązań.

Wspierając się o te konstatacje pojęciowe Habermas odnosi działanie komunikacyjne do trzech rodzajów przekazu językowego, którym przypisuje odmienne typy aktów mowy. Wyróżnia się przekazy językowe: kognitywne, interaktywne i ekspresywne. Każdemu z przekazów językowych odpowiada w kolejności rodzaje zobowiązań: udowadnianie, uzasadnianie, potwierdzanie, oraz rodzaje sprawdzenia: dyskurs teoretyczny, dyskurs praktyczny, spójność przyjętych zasad działania.

Kommunikacja jako istotny element pracy opiera się więc na działaniu językowym w ukazanych związkach logiczno-normatywnych, co nie tylko podkreśla jej społeczny charakter lecz precyzuje jego wymiary. Habermas odszedł więc od analizy pracy w kategoriach ściśle ekonomicznych, odszedł również od ujęcia postulatywnego, które dopasowuje pracę do skądinąd założonych wartości naczelných takich, jak np. "godność" etc.

Czym jest - w świetle teorii Habermasa - praca w relacji do osobowości. Nie wnikając w szczegóły można powiedzieć, że jest jej tworzywem /co jest stwierdzeniem banalnym/, ale jest nim w procesie społecznego komunikowania językowego, które obejmuje system działań językowych /wyrażonych także w aktach mowy/. Praca jest więc realizowaniem celów przyszłościowych, ale zawsze w realiach społecznego dyskursu, który nie może pominąć norm społecznych. Jeśli warunek ten nie zostanie spełniony z uwagi na jednostkę, wówczas można mówić o zjawisku swoistego autyzmu jednostki pracującej; jeśli warunek nie jest spełniony w skali społecznej, wówczas dochodzi do zakłóceń w rozwoju osobowości.

Osobowość powstaje więc w procesie pracy poprzez działania zmierzające do osiągnięcia celów, ale proces ten przebiega łącznie z procesem społecznego dyskursu poznawczo - normatywnego,

który weryfikuje cele i programy działania. Elementem konstytutywnym pracy jest więc również dyskurs, rozmowa. Mówiąc inaczej: osobowość tworzona jest poprzez zachowania językowe związane z pracą. Dostrzeżmy, że nie jest to rozmowa typu psychoterapeutycznego, jak np. w psychoterapii Rogersa /znakomita przewaga: "aha", "hm" nad innymi wyrażeniami/. Jest to rozmowa zakładająca również kryterium - wartość odpowiedzialności /za siebie i innych oraz przed sobą i innymi/. Tak więc Habermasowska teoria pracy pozwala, jak miemam, dojrzeć pewne nowe aspekty relacji: wychowanie - psychoterapia. Problemom tym należy obecnie przyrzeć się bardziej dokładnie.

Rekapituluując zauważmy, że działanie zwane pracą oparte jest na regułach:

- a/ wiedzy empirycznej,
- b/ wiedzy analitycznej,
- c/ wartościowania i preferowania wartości,
- d/ dyskursu, którego sens zawiera się w odpowiedzialności za siebie i innych.

3. Wychowanie i psychoterapia - wybrane aspekty problemów spornych

Żyjemy w czasach, w których doświadczamy upadku niejednej idei lub zamachów dokonywanych w takiej intencji. Doświadczenia bywają niekiedy frustrujące i przerażające, z czego wcale nie wynika, że idee faktycznie upadły lub, że kontestacje miały zasadną racjonalność. Wiele napisano o społeczeństwie bez szkoły, podważono edukację instytucjonalną. Niejednokrotnie historia nauki pokazała, że gwałtowna krytyka ostatecznie okazywała się metodą afirmacji. Powiedzmy inaczej: wychowanie instytucjonalne i profesjonalne można na sposób uprawomocniony podważyć dopiero wówczas, gdy porówna się pokolenie wychowywane przez szkołę z pokoleniem od takiego wychowania zwolnionym. Jednak warto może zwrócić uwagę na zjawisko z reguły, jak sądzę, niedostrzegane. Próby dezawuacji wychowania instytucjonalno-profesjonalnego skorelowane są z ruchem na rzecz tworzenia oddziaływań innego typu. Pośród nich psychoterapie zdobyły sobie największe uznanie. Uznanie to nie wynika z naukowo uzasadnionej totalnej krytyki wychowania. Nie sposób

pominąć tu zjawiska mody. Ale istnieją jeszcze inne względy. Jeden z nich nawiązuje do sporu filozoficzno-metodologicznego o naukowy status nauk społecznych i przyrodniczych, będącego fragmentem sporów między naturalistami i antynaturalistami. F. Machlup⁸ oddaje te kontrowersje w pytaniu: "Czy nauki społeczne są gorsze?" i zapytuje natychmiast dalej: "z uwagi na co, pod jakim względem?" Wracając do spornych ujęć wychowania i psychoterapii pytania te można i należy odpowiednio przetransponować. Z miejsca zarysowuje się problem kryteriów oceny. Można wstępnie - nie wchodząc w pełną analizę problemu - wyróżnić dwa z nich: kryterium specjalistyczności i kryterium sprawdzalności. Tak więc psychoterapia ma rzekomo być zbiorem oddziaływań bardziej specjalistycznych /czyt. - fachowych/ w porównaniu z wychowaniem. Zapewne "przepis" na trening autogeniczny jest bardziej specjalistyczny od tego co dzieje się na lekcji wychowawczej. Kryterium to jest jednak zwodnicze. Kryterium specjalistyczności jest bezsensowne bez uwzględnienia celu działania. Cel wspomnianego treningu /przyrównując go do celów lekcji wychowawczej/ jest niezmierznie ograniczony, chyba że ktoś zechce uczynić z niego filozofię życia. Dodajmy również, że omawiane kryterium "zapośredniczone" jest interesami społecznymi. Psychoterapeuta jest bardziej lekarzem aniżeli pedagog, a zawód lekarza wieńczy drabinę społecznej percepcji zawodów. Czynnikiem interweniującym są tu także żywo dyskutowane konflikty między lekarzami i psychologami z jednej strony, a psychologami i pedagogami - ze strony drugiej.

Kryterium sprawdzalności oddziaływań nie daje również rozstrzygnięć możliwych do przyjęcia. Załóżmy nawet, że jakiś rodzaj psychoterapii daje znaczne efekty w usuwaniu zaburzenia X, natomiast wychowanie tak znaczącymi efektami nie legitymuje się. I tutaj błąd polega na absolutyzacji owego kryterium, które zawsze winno być zrelatywizowane. Jest bowiem sprawą oczywistą, że skuteczniej można przewyciężyć czyjąś awersję do zupy grochowej, aniżeli przekonać społeczeństwo polskie, że częściej winno ją jadać w związku z aktualnym stanem gospodarczym.

A oto następne problemy wychowania i psychoterapii. Zdawać by się mogło, iż źródłem ich opisu i oceny mogą być definicje odpowiednich terminów. Sądzę raczej, że definicje te są w dużej mie-

rze źródłem owych sporów. Pojęcia wychowania i psychoterapii są wieloznaczne; dodatkowo definicje psychoterapii mają częstokroć charakter perswazyjny, zawierają w sobie mniej lub bardziej jawną agitację na rzecz psychoterapii. Trudno zresztą, by mogło być inaczej, skoro na Zachodzie psychoterapia ugruntowuje swoją pozycję czynnika stygmatycznego: jest jeszcze jednym argumentem przewagi bogatych nad biednymi, a jej związki z magią są dość wyraźne⁹.

Oczywiście, definicje wychowania są bardziej akademickie. Nie zamierzam tym samym twierdzić, że teoretycy psychoterapii nie wysunęli wielu interesujących i poważnych rozwiązań /Dollarda i Millera próba powiązania teorii uczenia z psychoanalizą, pewne poglądy Rogersa i szczególnie współczesna koncepcja K. Jankowskiego¹⁰, który upatruje cele psychoterapii w uczeniu komunikowania się lub - by wycinkowy przegląd ten zakończyć - bardzo głęboko i po części rewolucjonizująca psychopatologię teoria P. Tillycha¹¹/.

Z wielu możliwych definicji wychowania przytoczmy zaproponowaną przez R. Miller: "Wychowanie jest to interwencja w dialektyczny związek człowieka i świata regulująca ich wzajemne stosunki poprzez współdziałanie w twórczym rozwoju społeczeństwa i jednostki"¹². Z kolei psychoterapię autorka ta pojmuje jako swoistą naprawę braków wychowania¹³. Jest to ujęcie tylko częściowo słuszne. Z przytoczonej definicji wychowania wynika, że stanowi ono system procesów złożonych z odpowiednich oddziaływań. Nie istnieje wychowanie bez braków. Braki te pojawiają się mimo jego świadomej kontroli. Rzecz nie w tym, że systemy wychowania pozbawione są procesów kontrolnych, lecz w tym, że w procesie wychowania pojawiają się tyle zmiennych, iż ujawniające się braki wychowania są zwyczajnie potwierdzeniem jego funkcjonowania. Czyżby psychoterapia, a więc kolejny system oddziaływań, mogła je niwelować? R. Miller nie wspomina, że system psychoterapii posiada również swe braki, a także - co warto podkreślić - jest niekiedy źródłem braków systemu wychowania, głównie na Zachodzie. Czyż zatem potrzebna jest jakaś metapsychoterapia, którą kolejno zdefiniujemy jako naprawę braków psychoterapii? Oczywiście, potrzebna jest ciągła korektura ludzkich działań i rozwoju człowieka. Powstaje

jednak pytanie o jej kryteria i wówczas to stajemy przed potrzebą nieco innego spojrzenia na wychowanie i psychoterapię.

Spójrzmy na zagadnienie podejmując poglądy logika i metodologa C.G. Hempela¹⁴. Rozważając problemy nauk /nie tylko przyrodniczych/ Hempel stwierdza istnienie w nich /obok opisowych/ dwóch rodzajów sądów wartościujących:

- a/ sądów wartościujących instrumentalnych /relatywnych/, które wskazują na skuteczne środki działania zmierzające do realizacji zamierzonego celu,
- b/ sądów wartościujących kategoriycznych /absolutnych/, które określają cele oraz ich hierarchie.

Sądy rodzaju "a" - zdaniem Hempela - są możliwe do uzasadnienia tak jak sądy opisowe. Natomiast argumentacja naukowa zawodzi w przypadku sądów typu "b". Paradoks polega jednak na tym, że nie istnieje żadna nauka /nawet matematyka/ bez faktu "zapośredniczenia" sędami rodzaju "b". Owe sądy się zakłada.

Nie ulega wątpliwości, że teoria i praktyka wychowania oraz psychoterapia/pojęte optymistycznie jako rodzaje nauki/opierają się na obydwu rodzajach sądów. Pojawia się jednak pewna okoliczność, którą warto rozważyć. Postawmy pytanie: skąd obydwie dyscypliny czerpią sądy typu "b"? W jakim przypadku praktyki wychowania sprawa jest jasna: z teorii wychowania, której związki z aksjologią są oczywiste. Jak jest jednak w przypadku psychoterapii? Odpowiedź, iż sądy wartościujące kategoriyczne psychoterapia zapożycza z medycyny lub psychologii jest pseudoodowiedzią. Skąd bowiem czerpie je medycyna i psychologia? Historia medycyny wskazuje na związki z aksjologią /w tym również z pedagogiką - "jak żyć, by być zdrowym?"/. Historia psychologii oparta jest na filozofii, medycynie i religii. G.S. Brett powiada: "Psychologowie niejako dziobią już przy samym ogryzku zakazanego owocu. Ale nie powinni oni zapominać, że są spadkobiercami tradycji długiej linii filozofów, medyków i pisarzy etyczno-religijnych, którzy przygotowali drogę umożliwiającą psychologom wejście do ogrodu"¹⁵. Widać, że Brett wyraża tradycję po części neopozytywistyczną, dla której jest pewnikiem, iż proces wydzielenia się nauk szczegółowych z filozofii nosi znamiona progresywizmu. Tak jednak nie jest. Zarówno filozofia jak i inne wytwory kultury ustawicznie

modyfikują psychologię /wystarczy powołać się na triumfalny pochód buddyźmu Zen - D.S. Suzuki w tzw. psychologii humanistycznej/.

Zarysowuje się przeto odpowiedź następująca: sądy wartościujące katagoryczne, którymi /najczęściej dość nieświadomie/ operuje psychoterapia wywodzą się z teorii wychowania. W tym znaczeniu psychoterapia podporządkowana jest faktycznie wychowaniu. Psychoterapeuci natomiast winni zdawać sobie sprawę z treści sądów, celów, na które one wskazują. W tej płaszczyźnie dotychczasowe dyskusje raczej kompromitują, niż wnoszą coś nowego w spory o kompetencje i "wyższość" psychoterapeutów nad pedagogami. Nie ulega wątpliwości, że "ostateczną" skuteczność pracy pedagoga trudniej jest ocenić od skuteczności zabiegów psychoterapeuty. Wynika to ze złożoności oddziaływań tego pierwszego rodzaju. Dlaczego jednak z taką łatwością orzeka się o nieskuteczności pedagogów w relacji do psychoterapeutów, skoro ocena ta jest rewersem oceny pierwszej?

W końcu dla omawianych sporów jeszcze jeden moment znaczący. Wychowanie i psychoterapia skierowane są na ludzkie działania. Działania /pomimo postępów teorii poznawczych/ pojmuje się jednak dość często nazbyt behawiorystycznie. Problem ten został postawiony w filozofii /teoria "Lebensweltu" w ujęciu E. Husserla i A. Schütza, teoria E. Blocha/. A. Schütz słusznie zauważa, że można dokonać podziału działań z uwagi na dwa pytania dotyczące ich motywów:

a/ "z jakiego powodu?"

b/ "po co"?

Działania związane z pytaniem rodzaju "a" należą do przeszłości /racje, przyczyny/, działania wynikłe z pytania "b" dotyczą przyszłości. Ześrodkowane są one na celach, które człowiek chce osiągnąć. Co więcej! Wyznaczają one projekt człowieka; człowieka w procesie ewolucji do tego kierunku jeszcze nie jest. Zdaniem E. Blocha¹⁶ działania te oddają najpełniej istotę człowieka antycypującego, którym "rządzi" zasada nadziei.

Psychoterapia - nawet ta "scentrowana na kliencie" /wg Rogers'a/ - interesuje się głównie pytaniami pierwszego rodzaju.

Zazwyczaj celem psychoterapii jest wykrycie motywacji /racji/ zaburzeń i wprowadzenia korektury. Pacjent-- założmy, że wyleczony - nie przestaje być jednak po terapii człowiekiem i podejmuje działania wynikłe z pytania "po co?". Program psychoterapii musi być więc sprzężony z próbą podjęcia wysiłków, które biorą pod uwagę również te drugie działania. To zaś wymaga określenia celów, które wynikają z sądów wartościujących kategoriycznych zawartych w teorii wychowania. Tak więc, i od tej strony rzecz ujmując, psychoterapia uwarunkowana jest wychowaniem. Orientacja wartościująca jest niezbędnym medium psychoterapii, a jeśli się temu zaprzecza, jeśli ogłasza się psychoterapię uwolnioną od wartości, jak to czyni np. F. Perls, wówczas psychoterapia taka rozgrywa się poza wychowaniem, ale koszty tej autonomii wyrażają się i w tym, że psychoterapia ta dzieje się również w jakimś sensie poza osobowością pacjenta. Abstrahując od cech kierunkowych ogniskuje się na symptomach: istotę sprowadza się do objawów, a instrumentalizm przekształca się w jedyną metodę... swoistej depersonalizacji. Nie dotyczy to wszystkich psychoterapii, ale działać się tak musi wszędzie tam, gdzie psychoterapia programowo zrywa z teorią wychowania. Wobec przedłożonej argumentacji trzeba konsekwentnie założyć, że p s y c h o t e r a p i a j e s t c z y m ś w t ó r n y m w o b e c w y c h o w a n i a , chociaż według kryterium specjalistyczności może sprawiać wrażenie autonomicznej dyscypliny.

Możemy obecnie przejść do próby określenia relacji między pracą, wychowaniem i psychoterapią, wychodząc z osobowościowotwórczej roli pracy.

4. Rekapitulacja: praca a wychowanie i psychoterapia

Zasadniczym medium, poprzez które realizują się procesy wychowawcze i psychoterapeutyczne jest komunikacja. Wedle teorii Habermasa, której szkic powyżej zarysowano, działanie komunikacyjne warunkuje pracę oraz interakcję. Pracę należy więc łączyć zawsze z interakcją i komunikacją. Szczególnym przypadkiem komunikacji jest rozmowa, a zwłaszcza dyskurs. Czym jest więc rozmowa? "Rozmowę czyni rozmową nie to, że doświadczyliśmy w niej czegoś nowego,

lecz że napotkaliśmy coś w drugim człowieku, czego jeszcze w naszym doświadczeniu świata nie spotkaliśmy"¹⁷. Wspomniana "niezdolność do rozmowy /.../" ma typową postać: człowiek nie dostrzega jej u siebie lecz u innych. Powiada się: "z tobą nie można mówić"¹⁸. Można założyć, że normalnie przebiegająca praca uczy rozmawiać. Można powiedzieć więcej: kto w pracy nie potrafi rozmawiać, prowadzić dyskursu, ten nie potrafi pracować. Osobowościowo-twórcza rola pracy wynika z uruchomienia przez nią reguł wiedzy empirycznej, analitycznej, reguł wartościowania, preferencji oraz reguł odpowiedzialnej komunikacji wypracowującej płaszczyzny porozumienia w przedmiocie intencji i zobowiązań, które są warunkiem sprawnej tych intencji realizacji. Praca, jak z Habermasowskiego ujęcia widać, angażuje wszystkie struktury osobowości. W szczególny jednak sposób, powtórzmy, "zapośredniczona" jest komunikacją, rozmową, dyskursem.

Zauważamy, że w wielu rodzajach psychoterapii istota komunikacji sprowadza się do osiągnięcia umiejętności empatii. Empatia nie jest ani warunkiem dostatecznym, ani koniecznym rozmowy, dyskursu. Zakłada się, że u podstaw empatii leży umiejętność przemieszczenia się w sytuację innego człowieka. Lecz metody psychoterapii instrumentalnych /bez odniesienia do wartości/ nie spełniają warunków przemieszczania, o którym pisze Gadamer, że nie jest ono: "...wczuciem się jednej osobowości w drugą, jak również nie jest podporządkowaniem innego swym własnym miarom, lecz oznacza zawsze wzniesienie się do pewnej wyższej ogólności, która przewyższa nie tylko własną partykularność, lecz również partykularność drugiego. Tak oto pojawia się tutaj pojęcie horyzontu, gdyż daje wyraz rozważanej szerokości widzenia, jaką musi dysponować ten, który chce zrozumieć"¹⁹. Empatia, wczuwanie się - to półśrodki, które wytrenować może psychoterapia. Potrzebujemy jednak poszerzenia horyzontu, przekroczenie siebie i partnera interakcji, wzniesienia się na wyższy poziom ogólności. Tego naucza studium pracy dokonane z punktu widzenia analizy komunikacji w procesie pracy.

Spróbujmy zamknąć artykuł następującymi тезami:

1. Praca jest podstawowym procesem osobowościowo-twórczym.

2. Wychowanie - jako proces - zawiera podstawowe elementy procesu pracy, ale model wychowania wiele może zyskać z wnikliwej analizy pracy i wspierając się na rozbudowanej teorii pracy człowieka.
3. Psychoterapia jest podrzędna wobec wychowania; o ile nie wspiera się na systemie wartości /w taki lub inny sposób powiązany z wartościami teorii wychowania, a nie zawsze muszą to być wartości identyczne!/, wówczas może prowadzić do wypaczenia osobowości.
4. Praca sama w sobie nie musi na sposób konieczny spełniać przypisywanych jej funkcji; pracę trzeba kojarzyć z wychowaniem dla pracy i przez pracę. W tym upatruję sens pedagogiki pracy, która winna jednak wychodzić od pogłębionej analizy pracy, a nie od schematów przyjętych apriorycznie.

PRZYPISY

- 1 Por., Wörterbuch Kritische Erziehung, Starnberg 1972
- 2 A. Jores, Um eine Medizin von Morgen, Bern 1969
- 3 H. G. Gadamer, Wahrheit und Methode, Tübingen 1976
- 4 M. Heidegger, Sein und Zeit, Tübingen 1976, s. 50 i nast.
- 5 Por. w tej sprawie: Z. Stachowski, Koncepcja pracy Jana Pawła II, "Studia Filozoficzne" 1982 nr 9-10 ss. 161-167
- 6 J. Habermas, Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt am Main 1968
- 7 J. Habermas, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt am Main 1975
- 8 F. Machlup, Czy nauki społeczne są rzeczywiście gorsze?, W: Metodologiczne podstawy socjologii /wybór tekstów/. Tłumaczenie, opracowanie i redakcja: P. Sztompka, Kraków 1980 ss.163-180
- 9 E.F. Torrey, Czarownicy i psychiatrzy, Warszawa 1981
- 10 K. Jankowski, Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej, Warszawa 1975
- 11 P. Tillich, The Courage to be, New Haven 1952 /istnieje wersja niemiecka: Der Mut zum Sein/

- 12 R. Miller, Wychowanie i psychoterapia, W: K. Dąbrowski /red./, Zdrowie psychiczne, Warszawa 1979 s. 268
- 13 Ibidem, s. 271 i następne
- 14 C.G. Hempel, Aspects of Scientific Explanation, New York 1965 ss. 81-96
- 15 G.S. Brett, Historia psychologii, Warszawa 1969 s. 12
- 16 Por. E. Bloch, Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt am Mein 1973 i Abschied von der Utopie?, Frankfurt am Mein 1980
- 17 H.G. Gadamer, Niezdolność do rozmowy, "Znak" 309, 1980 s.372
- 18 Ibidem, s. 375
- 19 H.G. Gadamer, Wahrheit... op.cit. s. 289

ЛИЧНО ТВОРЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ТРУДА В ОСВЕЩЕНИИ ИЗБРАННЫХ АСПЕКТОВ
ВОСПИТАНИЯ И ПСИХОТЕРАПИИ

Резюме

Понятия: труд, воспитание и психотерапия содержат общий смысловой контекст, который относится к коммуникации. В статье представлено личностнотворческую роль труда на основании теорий Й. Габермаса. Затем обсуждено спорные вопросы в дискуссии над соотношением воспитания и психотерапии. Указано, что существенным здесь является критерий обращения к достоинству. В этой реляции труд и воспитание связывают тесные связи. Психотерапия всегда является второстепенной по отношению к воспитанию, а если не обращается к достоинству воспитания, тогда является видом **антивоспитания**.

PERSONLICHKEITBILDENDE FUNKTIONEN DER ARBEIT IM RHAMEN
DER GEWAHLTEN ASPEKTE DER ERZIEHUNG UND PSYCHOTHERAPIE

Die Zusammenfassung

Die Begriffe: die Arbeit, die Erziehung und Psychotherapie enthalten den gemeinsamen Bedeutungskontext der sich auf die Kommunikation bezieht. Im Artikel wurde die persönlichkeitsbildende Rolle der Arbeit im Zusammenhang mit der Theorie von J. Habermas dargestellt. Es wurden auch die streitigen Probleme in der Diskussion über die Relation zwischen der Erziehung und Psychotherapie diskutiert. Es wurde gezeigt, dass das Kriterium der Anknüpfung an den Wert sehr wesentlich ist. In dieser Relation verbinden die Arbeit und die Erziehung enge Zusammenhänge. Die Psychotherapie ist immer untergeordnet der Erziehung gegenüber. Wenn die Psychotherapie nicht an den Wert der Erziehung anknüpft, ist sie eine Art der Antierziehung.