

Sébastien Pesce

Uniwersytet w Tours, Francja

Definiowanie sytuacji poprzez jej zbiorowe badanie w organizacji uczącej się. Mediacja trójstronna jako sposób na uniknięcie pułapek relacji w pracy zespołowej*

Niniejszy tekst przedstawia doświadczenia, wyniesione z wykorzystania, w pracy dydaktycznej, programu stworzonego przez grupę francuskich badaczy „Schemat Analizy Przemocy” (*Courbes de Deconstruction de la Violence/ Krzywe dekonstrukcji przemocy*). Zastosowanie programu miało charakter swego rodzaju eksperymentu, przeprowadzonego podczas zajęć dydaktycznych, realizowanych w programie studiów magisterskich z zakresu pracy socjalnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Korzystając z teoretyzacji wspomnianego podejścia, opartej na metodologii badań instytucjonalnych, semiotyce i filozofii pragmatycznej, w artykule przedstawiono, w jaki sposób zespół specjalistów może uwolnić się od „pułapek” relacji i wypracować nowe sposoby wyrażania myśli, dzięki współpracy i debacie inspirowanej teorią Deweya. Stając się „wspólnotą dociekań”, zespoły studentów starały się zbudować wspólne interpretacje, aby przez odejście od zazwyczaj znanych sposobów odczytywania znaków, stworzyć nową perspektywę oceny sytuacji krytycznych, pozwalającą na lepsze zrozumienie tych sytuacji i w rezultacie zaplanowanie bardziej przemyślanych działań.

Słowa kluczowe: socjokliniczna interwencja, mediacja, współpraca, instytucja, organizacja ucząca się

Wprowadzenie

W dniu 27 stycznia 2018 r., na zaproszenie dr Anety Słowik, odwiedziłem Wydział Nauk Pedagogicznych DSW w ramach europejskiego programu Erasmus+. Wizyta ta wiązała się partnerską współpracą uczelni Dolnego Śląska i Tours i była częścią szerszego zdarzenia naukowego, jakim jest przygotowywanie dwóch kongresów poświęconych setnej rocznicy wydania książki W. Thomas i F. Znanieckiego *Chłop*

* Sprawozdanie z warsztatów poprowadzonych przez Autora tekstu w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, oraz refleksje praktyka, znajdują się w dalszej części Studiów Poradowniczych (od red.).

polski w Europie i Ameryce, organizowanych w maju 2018 r. we Wrocławiu i drugiej w listopadzie tego samego roku w Tours.

Podczas tej wizyty miałem przyjemność spotkać się ze studentami studiów magisterskich na kierunku praca socjalna. Z dr Słowik zdecydowaliśmy się zaproponować im, zamiast wykładu, symulację sytuacji szkoleniowej. Dokonując takiego wyboru, mieliśmy na uwadze dwojaki cel: (1) wychodząc od książki *Chłop polski...*, a bardziej ogólnie od ustaleń chicagowskiej szkoły socjologii, zilustrowanie przykładem terminu „definicja sytuacji” (Thomas, Znaniecki, 1918–1920, t. 1, s. 68 i nn.); (2) korzystając z narzędzia „Krzywa analizy przemocy” – które można stosować w kształceniu zawodowym nauczycieli, wychowawców, pracowników społecznych i w szkoleniach trenerów, ale także w codziennej pracy zespołów zatrudnionych w sektorach społecznych i edukacyjnych – połączenie naszych pedagogicznych praktyk dydaktycznych.

W tym artykule zamierzam omówić wspomniane narzędzie i jego dydaktyczną implementację na zajęciach przeprowadzonych w DSW, a także przedstawić wybrane podejścia wykorzystane przy tworzeniu całej koncepcji¹. Za istotne uważam wyjaśnienie, w jaki sposób profesjonalści mogą w swojej pracy w organizacji uczącej się² (opracowując „krzywą”) wykorzystać metodę mediacji, uciekając od koncentrowania się na „naprawianiu” tylko samych relacji interpersonalnych.

Relacja z naszego doświadczenia: badania francusko-polskie

Zacznę od opisanego przebiegu wspomnianych wyżej zajęć, prowadzonych z około trzydziestoma studentami programu magisterskiego na kierunku praca socjalna, a poświęconych zaprezentowaniu narzędzia „Krzywa analizy przemocy” i sposobu jego stosowania. Jest to częściowo zmieniona przeze mnie technika, stworzona przez Rémi Casanovę, Hervé Celliera i Bruno Robbesa (2005), zainspirowanych pragmatyzmem i semiotyką Charlesa S. Peirce’a.

Na zajęciach poprosiłem studentów o utworzenie sześciu grup, w których uczestnicy krótko opowiadali o wybranej sytuacji, nacechowanej doświadczeniem przemocy. Takie wydarzenie można określić mianem sytuacji krytycznej³. Każdy

¹ Autor używając w tym miejscu terminu „koncepcja”, prawdopodobnie ma na uwadze opis narzędzia „Krzywa analizy przemocy”, jego teoretyczne podstawy i praktyczne aplikacje (od redakcji).

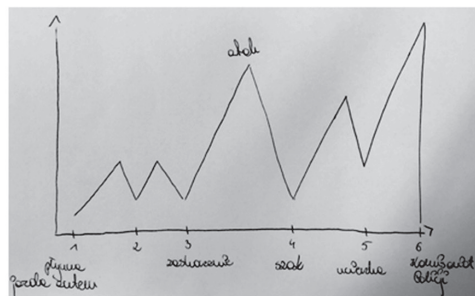
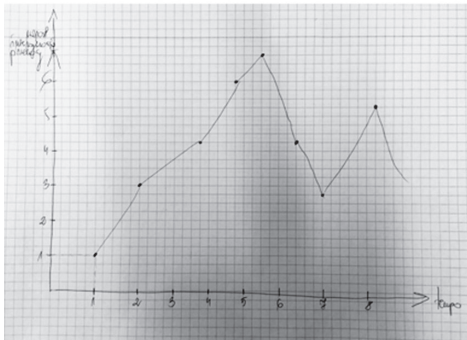
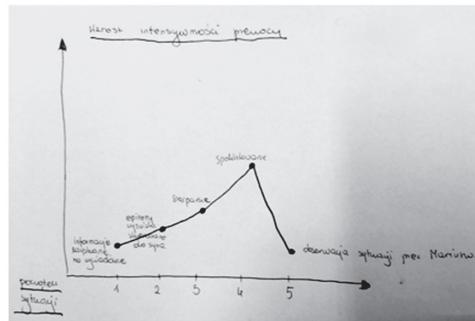
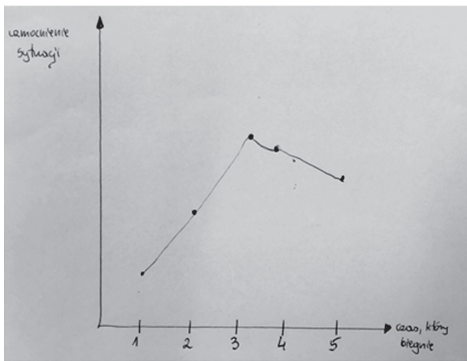
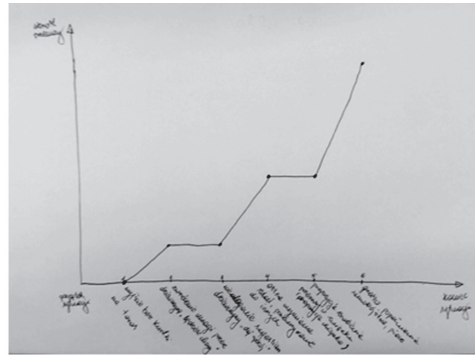
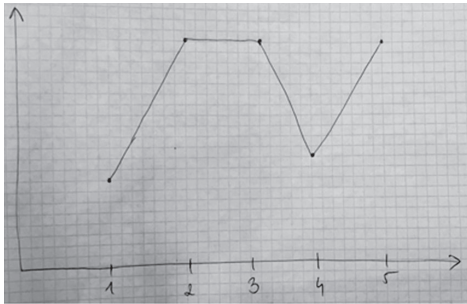
² Termin „organizacja ucząca się” będzie wyjaśniony dalej. Tu warto podkreślić, że jako organizację uczącą się autor postrzega zarówno zespół opracowujący „Krzywą”, jak i całą organizację/institucję, która go powołuje i w imieniu której bada „sytuację” (od redakcji).

³ Autor w odniesieniu do sytuacji, które obrazują „krzywe”, używa zamiennie terminów „sytuacja krytyczna” i „wydarzenie”. W literaturze poradowniczej używane bywa częściej wyrażenie „krytyczne wydarzenie życiowe”. Jak wyjaśnia je Grażyna Teusz, „krytyczne wydarzenie życiowe powstaje wówczas, kiedy (...) zgodność pomiędzy osobą a środowiskiem przekracza pewien wymiar minimalny oraz wymagana jest nowa organizacja struktury osoba–środowisko. (...) Źródło powstałej nierównowagi leżeć może zarówno w osobie, jak i w środowisku. (...) W każdym przypadku

uczestnik przedstawił doświadczoną przez siebie sytuację, a studenci poddali analizie tę, którą uznali za szczególnie ważną. Cała praca „dochodzeniowa” przebiegała w pięciu etapach. W kolejności było to: (1a) narracja, która była opisaniem w sposób tak dokładny, jak to możliwe, faktycznego zdarzenia, przedstawiającego „sytuację” (w rzeczywistości chodziło tu o sytuację przemocy, a nie praktykę, która jest obecnie opisywana); (1b) udzielanie odpowiedzi na pytania zadawane przez członków grupy autorowi opowiadania, w celu dokładniejszego ustalenia faktów; (1c) zidentyfikowanie kilku (od 3 do 8) kluczowych momentów narracji, a następnie naniesienie na rysunek przedstawiający oś współrzędnych dwóch wartości: czasu, w którym miały miejsce kolejne etapy wydarzenia – na odciętej, i stopnia rozpoznanego w danym momencie poziomu przemocy – na rzędnej; (2a) wspólny wybór jednego lub kilku momentów, które można było określić „punktami krytycznymi” (*moments de bascule*) analizowanego wydarzenia i próba zidentyfikowania „o co chodzi”, próba wyjaśnienia, dlaczego stopień przemocy rośnie lub maleje, ale także, co każdy z zaangażowanych w tę sytuację aktorów „stara się osiągnąć”/„chce wygrać” (*cherche à jouer*). Połączenie zaznaczonych punktów pozwoliło na wykreślenie „krzywej”; (2b) na podstawie zidentyfikowanych „punktów krytycznych” i dokonanych interpretacji próba wyobrażenia sobie sytuacji, jaka może się wydarzyć w przyszłości, jeśli nie dokona się zmian, oraz określenia, co wykwalifikowany specjalista chciałby zrobić, jaką podjąłby interwencję, jakie cele, jako jednostka lub członek zespołu, starałby się osiągnąć; (3) wreszcie przekładanie tych wciąż ogólnie zarysowanych rozwiązań na sposoby konkretnego działania (*ce que nous cherchons à jouer*). Można było rozpoznać trzy główne fazy analizy każdej sytuacji lub/i podejmowanej praktyki pomocowej: narracja (od 1a do 1c); analiza/interpretacja (2a i 2b); planowanie działań (3) (choć ten ostatni etap nie zawsze w realnej praktyce się pojawia).

Jak widać, przeprowadziliśmy sześć równoległych „badań” życiowych wydarzeń krytycznych. Grupowa analiza tych wydarzeń/sytuacji zaowocowała sporządzeniem wykresów, które prezentowane są na poniższych rysunkach.

dla wytworzenia nowej równowagi danej osobie nie wystarcza możliwość zmiany formy jej systemu zachowań, lecz konieczne stają się jakościowo-strukturalne zmiany w układzie osoba–środowisko”. (Sigrun-Heide Philipp [1990], *Kritische Lebensereignisse*, s. 30, Za: G. Teusz, *Poradnictwo biograficzne w aspekcie teorii krytycznych wydarzeń życiowych*. W: A. Kargulowa (red.) 2009. *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN, s. 87) (od red.).



Ryciny 1–6. Prace wykonane przez studentów na zajęciach 27 stycznia 2018 r.⁴

⁴ W kolejności od lewej: Rys. 1. bez opisu; Rys. 2. Dotyczył konfliktu w związku partnerskim. Kolejne punkty na odciętej: a) początek sytuacji; b) wyjście chłopaka na taras bez kurtki; c) zwrócenie uwagi przez dziewczynę; d) nieuleganie sugestiom „daj spokój”; e) ostra wymiana zdań; f) nawązanie do innych wydarzeń; g) propozycja chłopaka dokonania przemian w związku; h) groźba popełnienia samobójstwa (dziewczyna) płacz. Rys. 3. bez opisu. Rys. 4. Podpis na górze „Wzrost intensywności przemocy”: a) informacje uzyskane na wywiadówce; b) epitety, wyzywiska kierowane do syna; c) szarpanie; d) spoliczkowanie; e) obserwacja sytuacji przez Mariusza. Rys. 5. bez opisu. Rys. 6. 1) i 2) płynna jazda autem; 3) zaskoczenie; 4) szok; 5) ucieczka; 6) komisariat policji. Porównaj „Uwagi praktyka po odbyciu zajęć” w dalszej części Studiów Poradowniczych (od red.).

Mimo że opisane podejście przypomina klasyczny sposób uprawiania praktyki pomocowej, różni się od niej szeregiem istotnych cech:

- ◆ zaimplementowano tu nie analizę praktyki, ale analizę sytuacji, w oparciu o zasadę, że każda czynność zawodowa (wspomagającego) lokuje się w szerszym kontekście, że jest częścią systemu organizacyjnego i instytucjonalnego, którego jest jednym z komponentów;
- ◆ w przeciwieństwie do niektórych form analizy praktyki, interpretacje opracowane przez wspomagającego są bardzo ograniczone, a nawet mogą nie być podejmowane w ogóle. Jego rolą nie jest bowiem interpretowanie faktów w danym miejscu lub w imieniu uczestników, ale zainspirowanie uczestników danej sytuacji do działania we własnym imieniu, poprzez dostarczenie im konceptualnych narzędzi do samodzielnego wykonania pracy interpretacyjnej;
- ◆ te koncepcyjne narzędzia są przede wszystkim zapożyczone z pragmatyzmu i semiotyki Peirce'a, pragmatycznej filozofii Johna Deweya i w niewielkim stopniu wykorzystują teorie zaczerpnięte z psychologii ogólnej, psychologii społecznej czy psychoanalizy.

Myśląc wstecz: od analizy instytucjonalnej...

Badacze Rémi Casanova i Bruno Robbes, wspólnie z Hervé Cellierem, stosują się do tradycji „praktyk instytucjonalnych” („Pratiques de l'institutionnel”) (Pain, 1993). Tak jak ja, byli nauczycielami i wykorzystali merytoryczny dorobek technik Celestyna Freineta⁵ i koncepcję pedagogiki instytucjonalnej (Oury i Vasquez, 1967). Cała nasza trójka studiowała również na Uniwersytecie w Nanterre, w dziale „Crise, École, Terrains Sensibles” (Kryzys, Szkoła, Wrażliwe Obszary), który wniósł znaczący wkład w projektowanie i wdrażanie metod interwencji w tradycję „interwencji psychosocjologicznej” lub „interwencji psychospołecznej” w szerokim tych słów znaczeniu (Ardoino i wsp., 1980; Dubost, 1987; Enriquez, 1997) oraz w stosowanie analizy instytucjonalnej (Lourau, 1970, 1997)⁶.

Prąd pod nazwą „analiza instytucjonalna” narodził się we Francji w latach 60. XX wieku i dotyczy badań działalności zespołów lub organizacji, mając na względzie – jak sama nazwa wskazuje – ogólną koncepcję instytucji. Pojawiające się już od połowy lat 40. XX wieku w pracach Cornéliusa Castoriadis⁷ pojęcie instytucji ożywia i na nowo definiuje fundamentalne pojęcia nowoczesnej myśli

⁵ Patrz Freinet (1994). Na temat powiązań między Freinetem a semiotycznymi podejściami do edukacji patrz: Pesce (2016, 2018).

⁶ Szerzej o interwencjach społeczno-klinicznych patrz Monceau (2017).

⁷ W szczególności pod pseudonimem Paul Cardan – patrz Cardan (1965).

o wychowaniu, którą zawdzięczamy Jean-Jacques'owi Rousseau (1762)⁸ – w tym mediacji. Tam, gdzie koncepcje podejścia interwencyjnego, wspomagającego lub koncepcje pracy zespołowej promują modele teoretyczne, których autorzy wysoko oceniają czynniki psychologiczne (analiza skoncentrowana na poziomie jednostkowym) i rolę podwójnej relacji (analiza skoncentrowana na osobach) [czyli poziom interpersonalny – od red.] – „praktyki instytucjonalne” proponują dodanie trzeciego poziomu analizy (Ardoino, 1972, s. xiii), poprzez uwzględnienie dynamiki zachowań profesjonalnej grupy wspomagającej. Dynamikę tych zachowań („praktyk instytucjonalnych”) określają „zjawiska instytucjonalne”, pojmowane jako system obowiązujących zasad i wartości, jako zbiór podstawowych symbolicznych znaczeń (Ardoino, 1972, s. xv; 1977, s. 164). Stosowanie „praktyk instytucjonalnych” uwzględnia myślenie o tym, w jaki sposób: z jednej strony organizacja (metody, reguły, procedury, organizacja przestrzenna, harmonogramy itp.) oferuje przestrzeń dla mediacji podejmowanej przez jednostki; z drugiej, w jaki sposób znaczenia, zarówno przekazywane, jak i produkowane oraz przekształcane przez czynniki organizacyjne („zjawiska instytucjonalne”), pośredniczą między wspomaganymi jednostkami i wspomagającą je grupą specjalistów, pomiędzy którymkolwiek podmiotem a jego własnym doświadczeniem. W tej logice mediacji modele triadcyczne zastępują modele binarne

... do semiotyki i filozofii pragmatycznej⁹

Kiedy odwołuję się do idei „myślenia wstecz”, odwołuję się do mojej własnej refleksyjnej podróży: od modeli interwencji zrodzonych w drugiej połowie XX wieku do filozofii i logiki końca XIX wieku. Od końca XIX do pierwszej połowy XX wieku. Rzeczywiście, od uprawiania praktyki w myśl koncepcji pedagogiki instytucjonalnej zwróciłem się w kierunku filozofii pragmatyzmu (najpierw Peirce'a, później Deweya) i semiotyki, aby teoretycznie opracować swoje doświadczenie.

Można zauważyć, że jeśli ktoś stara się uwzględnić zjawiska symboliczne i wydarzenia językowe, które pojawiają się podczas treningu lub w codziennej aktywności zespołów przez wykorzystanie najbardziej bezpośrednio dostępnych modeli językowych (na przykład modelu de Saussure'a), napotyka wielkie trudności: ponieważ te modele są zasadniczo diadcyczne (binarne), nie mogą one wyjaśniać zjawisk, które uruchamiają trójstronną dynamikę mediacji. A właśnie jedną z cech myślenia Peirce'a i Deweya jest zerwanie z binarnymi koncepcjami odnośnie

⁸ O związkach między instytucją a mediacją, od Rousseau po pedagogikę instytucjonalną, zob. Imbert (1992, s. 95).

⁹ Pragmatyści mocno podkreślają związek prawdziwości zdań czy twierdzeń z możliwościami ich rozpoznania, jednak w odróżnieniu od zwolenników koncepcji epistemicznych, dla pragmatystów to rozpoznanie nie powinno mieć charakteru wyłącznie poznawczego, ale przede wszystkim praktyczny, jako że o prawdziwości często decyduje to, czy dane twierdzenie sprawdza się w działaniu, czy jest użyteczne (od redakcji).

do myślenia, nadawania znaczenia lub ludzkiego postępowania. Tak jest w przypadku Peirce'a (1931–1955), zarówno dzięki jego triadycznej koncepcji znaku, jak i jego opisowi myśli dialogicznej, w którym pośredniczą procesy semiotyczne. Tak jest także w przypadku Deweya (1938), który opiera swoją „Theory of Enquiry” (teorię zapytania) na radykalnej krytyce modeli binarnych.

Mówiąc prościej, podejście proponowane uczestnikom działań takich, jakie sugerują „Krzywe analizy przemocy”, jest częścią pragmatycznego podejścia w działaniach zbiorowych. Po pierwsze dlatego, że te diagramy „funkcjonują” jako pośredniki między podmiotami, gdyż powstały w drodze rozważań ustalających znaczenia różnych elementów sytuacji krytycznej. Po drugie dlatego, że kreśląc je, preferuje się twórcze procesy semiotyczne opisujące relację, która, używając słów Jeana Fissette'a (1996, s. 96), nie jest już – odnośnie do znaczenia – anaforyczna, ale metaforyczna (innymi słowy uważamy, że rozważanie podejmowane w trakcie kreślenia „krzywej” umożliwia tworzenie nowych znaczeń, a nie tylko identyfikację znaczeń już znanych). Wreszcie i przede wszystkim dlatego, że zaprasza profesjonalistów do zaangażowania się we wspólne dociekanie, które wraca do zasad „wspólnoty” zainaugurowanej przez Peirce'a (patrz Habermas, 1968/1976, s. 137 i nn.) i do Deweyowskiej (1938) teorii zapytania.

Trening i praca zespołowa jako przykłady Deweyowskiej analizy

Z mojego punktu widzenia istnieje doskonała analogia między doświadczeniem, jakie przeżywają dorośli podczas nabywania kompetencji zawodowych (jak ma to miejsce w przypadku współpracujących ze sobą profesjonalistów, którzy pracują zespołowo i dzielą się swoimi indywidualnymi i zbiorowymi doświadczeniami), i szkoleniem przy użyciu „krzywych”. Jeśli proponuję przyszłym profesjonalistom zajęcia polegające na eksperymentowaniu z „krzywymi”, to dlatego, że wtedy mogą – moim zdaniem – stosować ten sam rodzaj podejścia, który profesjonalści realizują na co dzień, podczas spotkań zespołu, w którym pracują i analizują sytuacje krytyczne. Wówczas także mogą projektować w nowy sposób pracę, jaką wykonują z podopiecznymi, by zmieniać formy interwencji, coachingu, szkolenia itp. To samo bowiem dotyczy zarówno mnie jako szkoleniowca, jak i nauczycieli, trenerów lub pracowników socjalnych. Dzieje się tak, ponieważ gdy tylko podczas sesji treningowej zostanie uformowana mała grupa, która zaczyna opracowywać „krzywą”, powstaje „wspólnota badaczy”, tworzy się grupa zaangażowana w prowadzenie badania, którego przedmiotem jest doświadczenie jednego z członków grupy, doświadczenie, w tym wypadku uważane za „sytuację krytyczną”. Jest to zwykle realne, jednorazowe szczególne wydarzenie, które miało miejsce na społecznej scenie, osadzone w tym samym czasie i w tej samej przestrzeni od momentu jego pojawienia się, przeżywane przez określonych aktorów, nie dotyczące innego, jednego lub większej liczby wydarzeń. Społeczność badawcza reprezentuje wówczas

typową społeczność zespołu profesjonalistów pracujących w szkole lub placówce pracy socjalnej.

Wybrana sytuacja jest krytyczna, ponieważ implikuje doświadczanie napięcia (zob. Pesce, 2011). Powodem, dla którego jesteśmy nią tak zainteresowani, powodem pojawienia się napięcia jest to, że przedmiotowa sytuacja ma status „nieokreślonej sytuacji”. To właśnie jej nieokreśloność – według Deweya – implikuje wszczęcie dochodzenia, podjęcie badania, które przede wszystkim jest ukierunkowane na dookreślenie tej sytuacji. „Dochodzenie jest kontrolowaną lub ukierunkowaną transformacją sytuacji nieokreślonej w taką, która jest tak określona w jej konstytutywnych rozróżnieniach i relacjach, aby umożliwić przekształcenie elementów oryginalnej pierwotnej sytuacji w jednolitą całość” (Dewey, 1938, s. 104–105). Aby jednak zagwarantować „skuteczność” [wywołanie chęci przeanalizowania sytuacji – od red.] tego poczucia nieokreśloności, musi istnieć „prawdziwa wątpliwość” (w rozumieniu Peirce’a, w przeciwieństwie do wątpliwości metodologicznych Kartezjusza) ..., a aby tak się stało, należy pozbyć się przedsądów, wyjaśnień *a priori* i zwykłych ram odniesienia. Trzeba zaakceptować odłożenie „gotowych interpretacji” i przyjąć możliwość pojawienia się nowych aspektów tej sytuacji.

W Deweyowskim rozumieniu dochodzenia (dociekania) profesjonalści lub studenci zaangażowani w analizę zaczynają od przedstawienia wyników obserwacji, co przyjmuje kształt opisu (prezentacji składników sytuacji) i rozwijają narrację (biorąc pod uwagę dynamikę czasową i obserwację, jak sytuacja ewoluuje w miarę upływu czasu) (Dewey, 1938, s. 220 i nn.). Aby powiedzieć, „o co toczy się gra” w konkretnym momencie sytuacji, w punkcie krytycznym (etap 2a), niezbędne będzie pełne skupienie się i opisanie sytuacji tak dokładnie, jak to tylko możliwe, przy próbie identyfikacji także tych elementów, które do tej pory pozostawały niewidoczne/nienazwane. Łączenie punktów, rysowanie krzywej, próbowanie zrozumienia, co (jakie czynniki) może tłumaczyć zmiany intensywności przemocy, sprowadza się do tworzenia „narracji” i rzuca światło na tymczasową dynamikę sytuacji.

Zarówno w powiązaniu narracji z opisem, jak i w połączeniu obserwacji i idei (Dewey, 1938, s. 117 i 133), uczestnicy badania stopniowo kreślą obraz swojego doświadczenia z nowej perspektywy. Jednak metoda kreślenia diagramu celowo „zdradza” (pomija) jeden z aspektów myślenia Deweya. Podczas gdy – zdaniem tego autora – pomysły i obserwacje wzbogacają się wzajemnie zgodnie z tym, co można opisać jako pętlę rekursywną, to wprowadzenie bardziej sekwencyjnego podejścia zmierza do tego, aby konceptualizację opóźnić. Stąd najpierw przewartościowuje się obserwacje (interpretacja zaobserwowanych faktów), poddając je kilkakrotnej, głębokiej analizie. Celem tego zabiegu jest zmuszenie uczestników do spojrzenia na sytuację tak otwarcie, jak to tylko możliwe; a nawet do pewnego rodzaju „wycofania się”, odpoczynku, przed „objęciem” (tj. zidentyfikowaniem i wskazaniem innym członkom grupy) faktów, które wydają się znaczące. Następnie, aby zinterpretować je, inspirowany pismami Peirce’a, wypożyczam [dodatkowo – od red.]

model interpretacji od Michela Balata (2003)¹⁰. Bez tego zabiegu zachodzi obawa spłaszczenia interpretacji, włączenia uprzedzeń, podczas gdy podstawową kwestią jest pozbycie się ich.

Dla Deweya proces twórczy, możliwość tworzenia nowych interpretacji, oparty jest na inferencyjnej mediacji, możliwej dzięki wzajemnym powiązaniom narracji (opowieści) i opisu [przytoczenia faktów – od red.], obserwacji i ideacji. Choć profesjonaliści mogą sądzić, że istnieją pewne formy bezpośredniej wiedzy (znaczenia już są nadane i są łatwo dostępne), to badanie za pomocą „krzywej” ujawnia, że wnioskowanie jest dokonywane na podstawie obserwacji... Wiedza nie pojawia się natychmiast, a w zdobywaniu jej pośredniczą te znaczenia, które wymagają identyfikacji, nazwania i uznania. To, co w końcu staje się „znane”, jest wynikiem mediacji, która przyjmuje formę wspólnego wnioskowania grupy lub samodzielnego wnioskowania działającego podmiotu (Dewey, 1938, s. 139–140).

„Krzywe” pełnią funkcję narzędzia edukacyjnego, użyte jako środek poszerzania świadomości, dochodzenia do wiedzy poprzez rzeczywiste doświadczanie dociekania. Użycie diagramów przyczynia się do uczynienia w mediacji bardziej widocznym tego, co towarzyszy w rozwoju „świadomości semiotycznej” (Tochon, 2002) lub „symbolicznej mądrości” (Burke, 1955).

Pułapka relacji: grupowe złudzenie¹¹ i fantazja „uwolnionego słowa”

Koncepcje mediacji i instytucji, pomimo ich wieloletniej historii w zakresie praktyk i teorii edukacyjnych (praktyki w dziedzinie „nowej edukacji”, teorie od Rousseau do pedagogiki instytucjonalnej) nie są w pełni uznawane w świecie wychowania, nauczania, szkoleń i pracy socjalnej.

Nasza „naiwna pedagogika” jest przede wszystkim psychologiczna, gdyż zakłada, że to czynniki indywidualne w głównej mierze określają znaczenie i charakterystykę sytuacji. Co więcej, gdy rozważamy pracę, którą wykonujemy z beneficjentami (osobami wspomaganimi), lub sposób, w jaki organizujemy pracę zespołową (wspomagających), myślimy o jakości praktyk, sytuacji i środowisk pod względem jakości nawiązywanych relacji. Nie tylko nasze naiwne wyobrażenia skłaniają nas

¹⁰ Michel Balat uważa, że są trzy główne funkcje związane z byciem istotą językową „Pierwsza podstawowa funkcja to ta, którą nazywam funkcją skryby. Peirce opowiada o tym na kilku stronach. Drugą podstawową funkcją jest funkcja «muster» („w swej skrajności jest to funkcja, w której przebieg myśli nie jest zboczony, jest związany z percepcją, tworzony lub przynajmniej wspierany przez nią, i jest to stan ciągły, podstawowy, jakikolwiek coś, co jest w ciągłym rozwoju”), a trzecią główną funkcją jest funkcja interpretera”. Pobrano z: <http://www.balat.fr/Le-corps-semiotique.html> (od red., dostęp: 22 II 2018).

¹¹ Didier Anzieu złudzenie grupowe definiuje jako zbiorowy stan psychiczny, który tworzą członkowie grupy. Można je sformułować tak: „Jesteśmy razem dobrzy, jesteśmy dobrą grupą i (jeśli lider grupy lub monitor dzielą ten stan) mamy dobrego lidera (lub dobrego monitora)” (od red., dostęp: 22 II 2018).

do nadmiernego podkreślania roli związku, ze szkodą dla tego, co się dzieje, co odgrywa w nim rolę mediacyjną (w kategoriach procedur, urzędzeń lub organizacji), ale przede wszystkim wiele współczesnych badań wzmacnia to naiwne przekonanie, przerzucając się twierdzeniami na jego temat i wpadając w „pułapkę relacji”. Teorie opieki lub wszechobecne dyskursy o „życzliwości” potencjalnie wzmacniają u profesjonalistów tę wyłącznie relacyjną koncepcję pracy socjalnej. Tak więc – zgodnie z nią – dobrym zespołem roboczym jest zespół, w którym relacje są dobre, w którym „rzeczy są powiedziane” („słowo jest wolne”), w którym profesjonalści „ufają” sobie nawzajem. Nie potępiam tego stanowiska: wymienione tu elementy można uznać za niezbędne (przynajmniej część z nich), ale trzeba mieć na uwadze, że jedynie opisuje ono warunki, na podstawie których można podjąć pracę, ale nic poza tymi warunkami... Pozostaje więc nadal myśleć o ustaleniach, sposobach rozważań i formach interakcji, które będą na tych zasadach (w tych warunkach) „pośredniczyć” między podmiotami w grupie i między grupą a światem. W pewnym sensie (zastosowanie się do tych zasad) ogranicza się do „uwolnienia słowa” i w najgorszym razie odmawia się możliwości odegrania jakiegokolwiek roli badaniom w formie uprzywilejowującej zbiorowe myślenie, a w najlepszym razie zaprzecza się – by użyć słów Deweya – konieczności [przestrzegania – od red.] kontrolowanego, uporządkowanego charakteru dochodzenia.

Gdy zespół profesjonalistów rezygnuje z mediacji, zamyka się w bałwochwalczym związku lub, kiedy nic nowego nie przychodzi, w złudzeniu grupowym (Anzieu, 1971), aby zorganizować swoją pracę i pośredniczyć w interakcjach. Taki zespół może jedynie usytuować się w dwojaki, alternatywny sposób. Albo jawić się jako rzekomo „dobry” związek (który rzadko jest dobry, ponieważ ramy złudzenia grupowego często prowadzą ten związek do ujednolicenia, zlania się w jedność), albo przekształcić się w związek stosujący przemoc. Jedynie mediacja oferuje instytucji zabezpieczenie przed naruszeniem zakazów założycielskich (przed utworzeniem się związków, które mogą wyrazić się jako: kazirodztwo, morderstwo, kanibalizm, a postrzegane na poziomie symbolicznym jako: fuzja, odmowa tożsamości i instytucjonalna ingerencja – co jest przedmiotem badań Remiego Casanovy). To właśnie przecenianie [w danej instytucji – od red.] dwustronnej relacji nie tylko nie gwarantuje przestrzegania tych zakazów, ale zachęca do ich przekraczania.

Podsumowanie: pragmatyzm, społeczności praktyków i organizacje uczące się

Koncepcja „organizacji uczącej się”¹², zainspirowana refleksjami Christa Argyrisa i Donalda A. Schöna (1978), rozwijana przez Petera Senge (1990), a następnie

¹² W literaturze przedmiotu pojęcie „organizacja ucząca się” służy podkreśleniu kluczowej cechy współczesnych organizacji, tj. tego, że nie naśladują one narzuconego wzoru, ale są organizacjami, adaptującymi się do zmiennych warunków oraz zapewniającymi stałe doskonalenie się swoim

transponowana do myślenia edukacyjnego m.in. przez Louise Stoll, Marco Koolsa (2017), jest dziś bardzo szeroko stosowana w dziedzinie edukacji. Można by, nie zniekształcając tego poglądu, uznać, że logika dochodzenia/dociekania, jako standardowy tryb pracy zespołu profesjonalistów, stanowi szczególnie sprzyjającą okazję do tego, aby zespół świadczący pomoc w sytuacjach kryzysowych przekształcił swoje środowisko pracy i metody interwencji w organizację uczącą się, przede wszystkim dlatego, że to pozwala kwestionować podstawowe hipotezy, co właśnie znajduje się u podstaw działania w ramach takiej organizacji (Argyris i Schön, 1978, s. 20–24).

Aby uniknąć „pułapki związku” i idei, w myśl której poziom międzyosobowy jest normalnym poziomem myślenia o pracy zespołowej, niezbędne staje się przekształcenie grupy w „społeczność praktyki” (Lave i Wenger, 1991; Wenger, 1999). Społeczność ta, gdy powstaje krytyczna sytuacja, rozwija zdolność, aby uznać ją [tę sytuację – od red.] za „nieokreśloną” (zamiast uruchamiać własne uprzedzenia) i zaangażować się w zbiorowe badania, mające na celu jej dookreślenie.

Dokonując takiego wyboru, zespół staje się „wspólnotą dociekań” i zgodnie z perspektywą zaproponowaną przez Peirce’a, przyjmuje postawę pragmatyczną: uznaje, że dyskusja grupowa, gdy zaakceptuje się w niej triadyczną koncepcję znaczenia, otworzy nowe perspektywy interpretacyjne. Opierając się na formalnych metodach organizowania obrad poprzez wdrożenie kontrolowanego dochodzenia, można zatem uznać mediację za podstawę zbiorowej działalności, chroniąc się przed przecenianiem dualnej/interpersonalnej relacji. Poprzez zachęcenie do dochodzeniowej współpracy zwiększa się szanse grupy (i poszczególnych profesjonalistów) na ustrzeżenie się grupowego złudzenia. W końcu, czyniąc to wszystko, stopniowo można przekształcić swoją „grupę” w „instytucję” [tu: w organizację uczącą się – od red.].

Tłumaczenie z języka angielskiego: Redakcja

członkom, czyli nabywanie przez nich nowych umiejętności, możliwości, wzorców działania. Istotnym elementem procesu uczenia się jest nabywanie nowych doświadczeń oraz uzyskiwanie informacji na temat popełnianych przez siebie błędów i wskazówek, w jaki sposób należy te błędy skorygować. Organizację uczącą się charakteryzuje m.in. budowanie wspólnej przyszłości, czyli kreowanie wspólnej tożsamości i poczucia sensu działalności; kolektywny obraz przyszłości i zespołowe rozwijanie zdolności grupy do zdobywania i akumulowania wiedzy.

Peter Senge określa ją jako: – wspólna wizja, – mistrzostwo osobiste, – zespołowe uczenie się, – rozpoznawanie modeli myślowych, – oraz systemowe uczenie się. P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, wyd. VI poszerzone, Oficyna Wydawnicza „Wolters Kluwer”, Warszawa 2012 (od red.).

Bibliografia

- Anzieu, D. (1971). «L'illusion groupale», *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 4, s. 73–93.
- Ardoino, J. (1972). «Préface à l'œuvre de M. Lobrot», *La Pédagogie Institutionnelle, l'école vers l'autogestion* (s. vii–xxx). Paris : Gauthier-Villars.
- Ardoino, J. (1977). *Éducation et Politique, pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste (Propos actuels sur l'éducation II)*. Paris : Gauthier-Villars.
- Ardoino, J., Dubost, J., Lévy, A., Guattari, F., Lapassade, G., Lourau, R. & Mendel, G. (1980). *L'Intervention Institutionnelle*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Balat, M. (2003). «Violence et Inscription», ressource en ligne, accédée le 10 février 2018: <http://www.balat.fr/Violence-et-inscription.html>.
- Burke, K. (1955). «Linguistic Approaches to Problems of Education», [w:] N.B. Henry (red.), *Modern Philosophies and Education: The Fifty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1* (s. 259–303). Chicago: University of Chicago Press.
- Cardan, P. (1965). «Marxisme et théorie révolutionnaire», *S. Ou B.*, 39, s. 16–66.
- Casanova, R., Cellier, H., & Robbes, B. (2005). *Situations violentes à l'école : comprendre et agir*. Paris: Hachette.
- Dewey, J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. New York, NY: Henry Holt & Company.
- Dubost, J. (1987). *L'Intervention Psychosociologique*. Paris: PUF.
- Enriquez, E. (1997). *Les Jeux du Pouvoir et du Désir dans l'Entreprise*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres complètes (2 tomes)*. Paris: Seuil.
- Habermas, J. (1968/1976). *Connaissance et Intérêt* (rééd. Tel). Paris: Gallimard.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogue: un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux: Matrice.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA: University of Cambridge Press.
- Lourau, R. (1970). *L'Analyse Institutionnelle*. Paris: Minuit.
- Lourau, R. (1997). *La Clé des Champs*. Paris: Anthropos.
- Monceau, G. (éd.) (2017). *Enquêter ou intervenir? Effets de la recherche socio-clinique*. Nîmes: Champ Social.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une Pédagogie Institutionnelle?* Paris: Maspéro.
- Pain, J. (1993). *Pratique de l'Institutionnel, Recherche-intervention, Recherche-formation dans le champ Éducatif*. Thèse de Doctorat, sous la direction de Jacques Natanson. Nanterre: Université Paris X.
- Peirce, C.S. (1931–1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, ed. by C. Hartshorne, P. Weiss, and A.W. Burks. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pesce, S. (2011). «Pour une lecture critique de l'acte éducatif». *Spécificités*, 2011/1(4), 161–174.

- Pesce, S. (2016). « Les Intuitions Édusémiotiques des Grands Pédagogues : Engagement Sémiotique, Théorie de l'Enquête et Narrativité ». *Semiotica*, 2016/4(212), s. 155–178.
- Pesce, S. (2018, sous presse). « Signs, significance and semioses in the classroom: multimodality, narrativity, dialogism and rhetoric as cornerstones of a fully semiotic perspective on teaching and learning ». In: A. Stables, W. Nöth, A. Olteanu, S. Pesce & E. Pikkariainen, *Semiotic Theory of Learning. New perspectives in the Philosophy of Education*. New York, NY: Routledge.
- Rousseau, J.-J. (1762/1966). *L'Émile, ou de l'Éducation* (réédition GF Flammarion). Amsterdam: J. Néaulme.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York, NY: Doubleday.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). « The School as a Learning Organisation: a Review Revisiting and Extending a Timely Concept ». *Journal of Professional Capital and Community*, 2/1(1), s. 2–17.
- Thomas, W.I., & Znaniecki, F. (1918–1998). *The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an immigrant group*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tochon, F.V. (2002). « Semiotic consciousness in education: an introduction », *International Journal of Applied Semiotics*, 3(2), s. 3–8.
- Wenger, E.E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, MA: University of Cambridge Press.