



Wiesław Andrukowicz

BY DZIECKO
BYŁO
GENIUSZEM

Wprowadzenie do edukacji
komplementarnej

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012

Recenzenci:

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwowski

prof. zw. dr hab. Lech Witkowski

Korekta:

Radosław Doboszewski

Opracowanie typograficzne:

Anna Bugaj-Janczarska

Projekt okładki:

Anna M. Damasiewicz

Grafika wykorzystana na okładce: © sxc.hu

Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2009–2012

Publikacja została sfinansowana przez Uniwersytet Szczeciński

ISBN 978-83-7850-150-3

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2012

*Książkę dedykuję
moim dzieciom Ewie i Danielowi
z wdzięczności za impuls do jej napisania
oraz mojej wnuczce Natalii
za optymizm i inspiracje*

Spis treści

Wstęp	11
-------------	----

Część pierwsza Odyseja ludzkiego geniuszu

Rozdział 1	
Ten, który przekroczył granicę wyobraźni	33
Rozdział 2	
Paideia jako wyzwanie dla „śmiertelnych bogów”	41
Rozdział 3	
Ubóstwienie człowieka w trudnej jedności przeciwieństw	57
Rozdział 4	
Geniusz jednostkowy i geniusz wspólnoty	67
Rozdział 5	
Geniusz mówiący swojej woli „nie”	77
Rozdział 6	
Geniusz różnojedni	87
Rozdział 7	
Geniusz intuicji	111
Rozdział 8	
Geniusz wychowania całościowego	135
Rozdział 9	
Nie tylko duchowy wymiar w grze o geniusza	165

Rozdział 10	
Geniusz a szaleństwo	185

Rozdział 11	
Zdolność, talent i geniusz	193

Część druga

Edukacyjne zadania i etapy rozwoju

Rozdział 1	
Geny usprawiedliwieniem czy wyzwaniem?	205

Rozdział 2	
Kiedy rodzi się człowiek?	219

Rozdział 3	
Jakie są szanse i zagrożenia rozwojowe u progu ontogenezy?	227

Rozdział 4	
Jaki model rozwoju pionowego i poziomego w cyklu życia człowieka?	237

Rozdział 5	
Mózg jako genialny mechanizm czy żywy kosmos?	255

Rozdział 6	
Jaka filozofia edukacyjnej pomocy?	267

Część trzecia

Zdolności w ujęciu komplementarnym

Rozdział 1	
Dostrzegać całego człowieka i dążyć do pełni możliwości	285

Rozdział 2	
Meandry myślenia	307

Rozdział 3	
Fenomen pamięci zintegrowanej	319

Rozdział 4	
Znaki i znaczenia	327

Rozdział 5	
Kompetencje językowe	349
Rozdział 6	
Zdolność do przeprowadzenia optymalnych transakcji społecznych	363
Rozdział 7	
Wartościowanie, wartościowy, wartościujący i wartości w perspektywie różnorodności	373
Rozdział 8	
Autokreacja, czyli dynamiczna tożsamość	387

Część czwarta

Strategie rozwoju jako *coincidentia oppositorum*

Rozdział 1	
Charakterystyka dynamiki rozwoju synchronicznego	401
Rozdział 2	
Strategia retrospektywna	413
Rozdział 3	
Strategia deskryptywna	431
Rozdział 4	
Strategia transgresyjna	445
Rozdział 5	
Strategia prospektywna	461
Zakończenie	477
Bibliografia	493

Wstęp

W każdym czasie toczy się walka o zaktualizowanie jak najbardziej wszechstronnych podstaw wiedzy i dyspozycji człowieka, a tym samym ciągle jest przywracane pragnienie radykalizacji możliwości i zadań edukacyjnych. Problem ten nabiera szczególnego znaczenia w rzeczywistości zmuszającej nas do śledzenia i zrozumienia złożonych i dynamicznie zmieniających się (w coraz bardziej kurczącym się czasie między bodźcem a reakcją oraz niedoładzaniem człowieka za własnym dziełem) sytuacji, w których zasypywani jesteśmy masami informacji niosącymi ryzyko podziału na tych, którzy potrafią w określony sposób ich używać (intrapersonalnie lub interpersonalnie), i na tych, którzy potrafią je jakoś interpretować (ekstraspekcyjnie lub introspekcyjnie), a nie na tych, którzy w różnych proporcjach i w różnych relacjach będą mniej zdolni lub bardziej zdolni (w tym wybitnie zdolni) do ich ujęcia komplementarnego.

Jednym słowem, edukacja nie tyle powinna maksymalnie zniwelować różnicę między pragmatykami i teoretykami, twórcami i konformistami, społecznikami i indywidualistami, ile może i powinna tworzyć warunki i okazje do poznawania i wartościowania na pograniczu osobistego przeżycia i intelektualnego przebudzenia, odtwórczego działania i myślenia oraz odważnej zmiany, tym samym przygotowując jak najbardziej wszechstronnie każdą jednostkę do zajęcia najdogodniejszego dla niej i dla innych miejsca w społeczeństwie i kulturze. Wymaga to postrzegania edukacji nie tylko jako promocji kultury, czyli preferowania różnorodnych znanych sposobów inwestowania w ludzkie zasoby, lecz także edukacji jako kultury promocji, czyli sięgania po osobiste zadania i sposoby ich realizacji, by jedność nie zgubiła różnicy. Wymaga to przede wszystkim inwestowania w zasoby szeroko rozumianego ludzkiego geniuszu zbiorowego i indywidualnego, wrodzonego i wypracowanego.

Zamiarem tej książki nie jest jednak zakończenie walki o zasadniczy model i kierunek edukacji, a tym bardziej o pełne wyjaśnienie istoty geniuszu oraz rozwoju i formowania ludzi wybitnie zdolnych. Chodzi w niej przede wszystkim o próbę odszukania najbardziej optymalnej odpowiedzi na pytanie: Dlaczego mimo wszystko powinniśmy dalej się spierać i poszukiwać nowych (być może lepszych)

odpowiedzi? Nie tyle wyjaśnia, czym są nadzwyczajne możliwości człowieka, bo te są dosyć odporne na naukowe eksploracje, ile próbuje zrozumieć, co możemy (lub musimy) zrobić, by nie zmieniły się w możliwości zwyczajne, a nawet niebezpieczne. Jednym słowem, jakie przeżycie, obraz, myśl czy symbol może obudzić¹ pragnienie walki o lepszego człowieka i jego świat, wbrew zadowolonemu z siebie światowi średniaków. Niezależnie od precyzyjnej definicji pojęcia „geniusz” – o dosyć długim rodowodzie humanistyczno-filozoficznym i stosunkowo krótkim naukowo-badawczym – przyjmuję w niniejszej pracy, że jest to zawsze osoba, która wykracza daleko poza obecną świadomość (współczynnik humanistyczny) danej epoki, a nadto w sposób oryginalny, użyteczny² i szlachetny.

W czasie, gdy wiele różnych filozofii wychowania – od wychowania autorytarnego po wychowanie antyautorytarne – walczy o palmę pierwszeństwa, znakomita większość zdrowych i utalentowanych dzieci, spętanych obrazami intelektualnego ubóstwa swojego najbliższego otoczenia (dziedziczonej bezradności czy swoistej depriwacji kulturowej), żyje do końca swoich dni nie swoim (możliwie pełnym) życiem, lecz jego atrapą narzuconą przez mało ambitnych rodziców i otoczenie (por. J. Jarosz 2008; Z. Kwieciński 2002; W. Andruko-

¹ B.F. Trentowski pisał, że rodzice i wychowawcy powinni wiedzieć, iż „Moc w nas leży wielka; jest wszechmocność w jednostce najwyższego utworu. [...] Nic nam nie brakuje prócz chęci szczerzej obudzenia w sobie wszelkich władz [zdolności, inteligencji – W.A.], wszystkich potęg nieba, ale i ta chęć jest naszej mocy. [...] Niech tylko zagrzmią tarany naszego jenuiszu, a pękną bramy od niebios!” (1970, t. I, s. 59). Zatem geniusz wychowawcy jest w stanie obudzić geniusz wychowanka, ale nie na zasadzie uniwersalnego algorytmu jakiegoś myślenia lub działania, lecz wytrwałych różnych badań wzajemności: przez myślenie, obserwowanie, przeżycie czy twórcze antycypowanie. J. Korczak (1978) określił tę postawę edukujących jako paradoksalną moc odkrywania „duszy dziecka”, a zarazem swoistą niemoc, albowiem „jak niewiele może wychowawca, tylko [...] budzić”.

² W dotychczasowym obrazie tego fenomenu człowieka podkreślano postawę elitarną, kogoś, kto ma dostęp do świata idei, szlachetnego i nawiedzonego twórcy oderwanego całkowicie od teraźniejszości. Stąd A. Schopenhauer mógł napisać, że: „W życiu praktycznym geniusz jest równie przydatny jak teleskop w teatrze” (1995, s. 205). H. Hesse pisał: „Belfer woli mieć dziesięć patentowanych osłów w swojej klasie niż jednego geniusza, a jeśli się nad tym zastanowić, ma właściwie rację, bo jego zadaniem nie jest kształcenie ekstrawaganckich osobników, lecz przysparzanie państwu dobrych łacinników, rachmistrzów i poczcwiwców” (1998, s. 102–103). Mimo to uważam, że geniusz może i powinien pojawiać się w życiu praktycznym, a jego osiągnięcia mogą być użyteczne tu i teraz. Mało tego, skłonny jestem przyjąć tezę, że historia naszej cywilizacji jest w jakiejś mierze historią nie tylko genialnej teorii, lecz również genialnej techniki. W istocie, jeśli jakaś teoria jest kompletnie niepraktyczna (nawet w określonym dyskursie, jako kontrapunkt), to może być bardzo ciekawa, ale nie genialna tu i teraz. Natomiast aktywność twórcza w obszarze techniki, będąca dawniej w większości anonimowa, w dobie patentów i mass mediów ma swoich wielkich i mniejszych przedstawicieli. Stąd G. Marconiego i T.A. Edisona zna świat tak samo jak Platona i Arystotelesa. Jeśli w przeszłości tworzyliśmy przede wszystkim po to, aby dzięki technice żyć, to dzisiaj żyjemy przede wszystkim po to, aby dzięki niej tworzyć. Co oczywiście nie zmienia postaci rzeczy, że czasami nie panujemy nad swoimi dziełami i może pojawić się w jakiejś twórczości idea, która zostanie doceniona dopiero przez kolejne pokolenie.

wicz 1981). Niewiele też zmienia ten obraz sama chęć rodziców, którzy ograniczają się do opłacenia korepetytorów przygotowujących jedynie do pewnego zwycięstwa w wyścigu szczurów. Dzieje się tak, bo nowoczesne społeczeństwo, żeby pozwoliło jeździć pojazdem po drogach publicznych, wymaga ukończenia kursu na prawo jazdy, lecz jednocześnie nie stworzyło optymalnie skutecznych warunków i sprawiedliwych reguł gry, aby od dorosłych wymagać odbycia kursu na „prawo wychowania”. Czy wobec tego należy się dziwić, że wielu rodziców i wychowawców nie potrafi ocenić możliwości swoich dzieci i wybrać najlepszej oferty ich aktualizacji?

Dlaczego w cywilizowanym społeczeństwie wciąż pokutuje jakieś mityczne przekonanie, że jeśli ktoś jest utalentowany, to prędzej czy później jego talent ujawni się samoistnie, gdy tymczasem niemal wszystkie nauki przeczą jakiegokolwiek formie samoródtwa, gdy wszystkie wskazują na jakąś przyczynę zewnętrzną lub wewnętrzną, gdy nawet wiemy, że cuda nie powstają z niczego, lecz mają swoją przyczynę w introspekcyjnym fenomenie wiary bądź nadziei, a zatem aby cokolwiek powstało, potrzebna jest przynajmniej myśl lub wola, a to nie jest „nic”, tylko bardzo ważne przeszukiwanie możliwości bycia?

Bardzo wygodne i nad wyraz przyjemne jest dla dorosłych stwierdzenie, że wszystko zależy od dziecka, i bardzo przykre, a nawet stresujące jest stwierdzenie, że wszystko zależy od rodziców (wychowawców, nauczycieli). Zapominamy w ten sposób, że jesteśmy jedynym gatunkiem na Ziemi, który w tak znaczący i skomplikowany sposób organizuje oraz planuje rozwój psychofizyczny i określone formowanie kulturowe swoich przedstawicieli, a proces ten nie odbywa się wyłącznie w przedszkolu czy szkole, lecz już w rozmowach i zachowaniach przyszłych rodziców, mówieniu do nienarodzonego dziecka i codziennych troskach o jak najlepsze zaspokojenie jego potrzeb psychofizycznych i kulturowych. Podstawowa troska nas, nieprofesjonalnych i profesjonalnych wychowawców, polega właśnie na odkryciu i stworzeniu środowiska zewnętrznego i wewnętrznego, w którym każdy mógłby zrealizować tkwiące w nim – i otoczeniu – możliwości rozwoju i formowania swego geniuszu. W związku z tym powinien być to fundamentalny cel każdej edukacji.

Bardzo chętnie i starannie gromadzimy kapitał materialny dla naszej rodziny, ale z mniejszym zapałem inwestujemy w potencjał duchowy, szczególnie naszych dzieci – to ostatnie zostawiamy żłobkom, przedszkolom i szkołom, wierząc naiwnie, że ktoś to za nas gdzieś, kiedyś, jakoś zrobi profesjonalnie. Lecz nawet profesjonaliści muszą przyznać, że najczęściej na optymalną edukację jest po prostu dużo za późno, ponieważ w wielu przypadkach potrzebna jest reedukacja, czyli oduczanie złych nawyków językowych, kognitywnych, percepcyjnych czy też komunikacyjnych, w tym szczególnie stylu myślenia magicznego („kiedyś się zrobi”, bo jakoby zawsze jest możliwość i czas na odwrócenie przyczyn i skutków, w tym np. nawyków totalnej bezmyślności i przypadkowości w nawyki skoordynowanego myślenia).

Naiwna wiara w autorytet instytucji opiekuńczych, wychowawczych i oświatowych, że odwrócą bieg rzeczy i że któregoś dnia stanie się cud przemiany, sprawia, iż wiele zdolności i talentów zostaje zmarnowanych. Nie trzeba studiować statystyk, aby się przekonać niemal codziennie, jak utalentowany młody człowiek zostaje za późno odkryty, gdy talent w jednej dziedzinie rozbija się o brak najprostszych nawyków działania w innej, tzn. o brak względnej korelacji wiedzy i działania, przeżywania i myślenia, spostrzegania i wartościowania, który doprowadza do jego psychicznego rozchwiania i rozejścia się możliwości i potrzeb, a nawet społecznego wykołajenia. W dodatku nie możemy już nic zrobić, bo nikt go we właściwym czasie nie nauczył korzystać z różnych (w tym przeciwstawnych) treści, form i strategii ich realizacji, nie pokazał różnych dróg i ścieżek jego i naszego potencjału twórczego, nikt nie dostosował napięć i prędkości dominant rozwojowych do warunków zewnętrznych i wewnętrznych, nikt nie nauczył go czytać znaków i znaczeń z bogatej księgi natury i kultury.

Oczywiście nie można być geniuszem we wszystkim, ale właśnie wszystko razem (sprawne myślenie, doskonała pamięć, uważność obserwacji, inteligencja emocjonalna, intuicja i wytrwałość w pracy) w proporcjach dostosowanych do wieku i przedmiotu poznania sprawia, że możemy być z czegoś lub kogoś dumni przez całe życie. Genialni młodzi ludzie potrzebują nie tyle genialnych sposobów rozwoju i formowania osobowości, ani nawet genialnych rodziców i nauczycieli, ile różnych zadań, narzędzi i w miarę konsekwentnych reguł gry, dzięki którym zaczną „wygrywać siebie”, tzn. rzeczywisty podmiot swobodnie oscylujący między naturą i kulturą, wolnością i koniecznością czy realizmem i marzeniem, pod warunkiem właśnie, że nie za wcześniej (bez dobrego opanowania narzędzi i reguł) – jak również nie za późno – zaczną grać o największą stawkę.

Jednym słowem, powinien być to rozwój dopasowany – choćby w zarysie – do konkretnego człowieka i przyjętych w danej kulturze reguł gry, czyli skazany przynajmniej na drobny sukces. Z drugiej strony, powinno być to takie stopniowanie stawek w grze, w której za każdym posunięciem jest jeszcze nadzieja na więcej, w której jest zawsze niemal entuzjastyczne wspieranie przy strąceniu poprzeczki i zawsze wielkie przeżycie spełnienia przy każdym jej pokonaniu.

Warunkiem sukcesu jest wspólne odkrycie w każdej sytuacji edukacyjnej właściwej proporcji (a nie złotego środka) między zbyt małymi wymaganiami, które prowadzą do totalnej nudy lub szukania środków zastępczych (poszukiwania problemów nieaprobowanych przez otoczenie), a zbyt dużymi wymaganiami, które często prowadzą do depresji. Nie ma tutaj żadnego uniwersalnego algorytmu działania, lecz tylko uważna obserwacja, czy przeżywany sukces jest autentycznym sukcesem dziecka, czy tylko sukcesem propagandowym jego rodziców. Jak pokazała chociażby Alice Miller (2007), nie chodzi o samo pasmo sukcesów, lecz o rzeczywiste ich oczekiwanie przez dziecko, a przede wszystkim o unikanie – zawartego w tytule jej książki – „dramatu udanego dziecka”. Sukcesy dziecka, którymi cieszy się tylko jego otoczenie, czy też sytuacja, w której ukryty przy-

mus generuje w jego podświadomości strach przed klęską, przed ośmieszeniem ze strony tych, którzy najbardziej liczyli na więcej, ostatecznie staje się dramatem geniusza, a w zasadzie dramatem wszystkich zainteresowanych podmiotów w udawanej grze o rzeczywisty sukces.

Dlatego sam talent nie wystarczy, lecz konieczne jest wspierające i wyzwalające go otoczenie, które aprobeuje jego inność. Ale wspieranie nie może oznaczać myślenia za niego, przeżywania za niego, obserwowania za niego czy też aspirowania i oceniania za niego. Można by nawet tu powiedzieć za Bronisławem F. Trentowskim, że wspieranie geniusza polega przede wszystkim na ciągłym budzeniu jego „[...] rzeczywistej chęci i samorządnego przedsięwzięcia do czynu”, czyli odważnej, twórczej, przyjemnej (fizycznie lub/i duchowo), użytecznej i szlachetnej przemiany siebie i świata. Niezależnie czy dziecko chce robić coś samo czy nie, jak zauważa Trentowski, obowiązkiem dorosłych jest zawsze tak działać, jakby wszystko zależało od dziecka, nie zaś od wyznaczonego precyzyjnie celu czy przypadku.

W konsekwencji, od tej paradoksalnej postawy rodziców i wychowawców zależy, czy młody człowiek będzie rozwijał się zgodnie z naszymi oczekiwaniami (choćby w ogólnym zarysie), a jednocześnie nie zdusimy jego potrzeby wolności i autonomii. I jeśli w którymś momencie wybierzemy model albo-albo, to prędzej czy później będziemy musieli poddać go reedukacji. Od tego przykładu będzie też zależało, czy będzie umiało zgodnie żyć w rozszerzającej się wspólnocie społecznej, językowej i kulturowej, a jednocześnie czy będzie potrafiło odnieść się krytycznie do siebie i do innych. Nie można optymalnie rozwinąć, wychować i wykształcić dziecka, jeśli nie ustali się z góry, czego ma oczekiwać od nas, dorosłych, a jednocześnie czego dorośli mają oczekiwać od niego, przyjmując zawsze jakąś wspólną i kompromisową podstawę oraz konieczne różnice.

Dodatkowo musimy zauważyć, iż w dobie tzw. rewolucji informacyjnej nie może być kontynuowana ani klasyczna postawa mistrza i ucznia (albowiem obaj często w tym samym czasie uczą się w ten sam sposób, razem oglądają telewizję, słuchają tych samych informacji i autorytetów oraz uczestniczą w tych samych przemianach technik komunikacji), ani postawa równych partnerów (albowiem dziecku zawsze towarzyszy naturalny brak doświadczenia, a tym samym świadomości braku). Nic dzisiaj nie jest bezwzględnie dokładnie skrojone odpowiednio do wieku człowieka, dlatego przygotowanie dzieci do życia w dynamicznym świecie wymaga dużo więcej odpowiedzialności niż kiedykolwiek. Edukacja nie może być zakotwiczona jedynie w tym, co retrospektywne (w tym, co było), ale musi uwzględniać to, co deskryptywne (to, co jest tu i teraz) i transgresyjne (to, co się staje), a zwłaszcza prospektywne (to, co będzie). Zatem nie tyle musi być przeniesiony punkt ciężkości z recepcyjnego (mistrz – uczeń) nabywania informacji (które szybko się dezaktualizują) na percepcyjne obserwowanie otaczającego świata czy też z apodyktycznego na partnerskie rozwijanie zdolności lub z empirycznego na introspekcyjne poznawanie własnego

charakteru, ile postawa oscylująca między krańcowymi biegunami wewnątrz wychowania i nauczania, jak i na zewnątrz.

Dlatego rozwój, wychowanie i kształcenie człowieka powinny zmierzać do komplementarnego³ traktowania osobowości, czyli jednoczesnego (w proporcjach dostosowanych do wieku) uwzględniania tego, co umysłowe, zmysłowe, ekspresyjne i impresyjne. Edukacja człowieka, która zawiera wszystkie możliwe zjawiska i procesy rozwoju, wychowania i kształcenia, musi uwzględniać zarówno możliwości wyboru dominującego segmentu naszego istnienia (w zależności od potrzeb i aspiracji), jak i umiejętności dochodzenia do podjęcia decyzji, a także negocjowania i rozwiązywania zadań, problemów i konfliktów w obrębie własnej osobowości oraz interpersonalnie. Stopień samodzielności jest tutaj proporcjonalny do swobody określenia (samookreślenia) wzajemnych relacji między tym, co własne, i tym, co wspólne, faktyczne i wartościowe, fizyczne i psychiczne, wolne i konieczne, podmiotowe i przedmiotowe itd.

Mówiąc inaczej, edukacja komplementarna przyjmuje zarówno ujęcie diachronicznie (pionowy rozwój ludzkiego geniuszu), przebiegające przez fazy, w których dominuje kolejno to, co biologiczne, społeczne, kulturowe i autonomiczno-mentalne, jak i ujęcie synchronicznie (poziomy rozwój ludzkiego geniuszu) tych samych elementów, tyle że w zdecydowanie różnych proporcjach dostosowanych do wieku człowieka i przedmiotu poznania. Rozwój diachroniczny uwzględnia pewien logiczny porządek rozwoju (przyczyna – skutek), w którym faza rozwoju psychofizycznego decyduje o jakości fazy socjalizacji, ta ostatnia o jakości fazy inkulturacji, a dalej o jakości szeroko rozumianej autonomii epistemicznej, etycznej i estetycznej. Natomiast rozwój synchroniczny może w pewien sposób przyspieszać (lub opóźniać) poszczególne fazy, nie może jednak żadnej omijać, a opóźniając czy przyspieszając, należy kierować się przede wszystkim rzeczywistym realnie i idealnie antycypowanym dobrem dziecka, a nie tylko wygodą czy ambicjami dorosłych.

³ Swego czasu (W. Andrukowicz 2000, 2001) używałem określeń „edukacja integralna” oraz „integralny rozwój i kształcenie”, jednak głębsze studia oraz pogłębione własne badania empiryczne i hermeneutyczne przekonały mnie, że są to wyrażenia nietrafione, albowiem nie mogą zawierać swego zaprzeczenia, które ma czasami większe znaczenie (np. w kształceniu geniusza) niż dążenie do integracji. Łatwo się przekonać, że nie każdy rozwój oznacza kierunek *in plus*, lecz zależny jest od stawianego celu, i nic nie poradzimy, iż każda sytuacja edukacyjna stawia nam ambiwalentne zadania (np. jednostka i wspólnota, przyjemność i pożytek). Sprawia to, że samo określenie „integracja” nawet dynamicznej całości nie pokazuje wyraźnie owej paradoksalności każdego rozwoju, czyli jej dramatyzmu niepewności i nieodwracalności, który czasami idzie w dobrym kierunku, czasami w złym, nie mówiąc już o zaletach samego procesu dezintegracji (K. Dąbrowski 1979a, b). Stąd proponuję określenia „komplementarność rozwoju i kształcenia” lub „komplementarność edukacji”, w których mamy tak samo akcentowaną jedność, jak i różnicę, ale przede wszystkim możemy mówić o pozytywnej i negatywnej integracji oraz takiej samej dezintegracji. Jak piszę dalej, czasami ważną przyczyną nadzwyczajnego rozwoju kognitywnego jest właśnie dysfunkcja fizyczna lub psychiczna, a nawet konkretna choroba.

W rozwoju diachronicznym mamy nie tylko dynamikę przejścia między kolejnymi fazami przewyciężeń dominacji poszczególnych potrzeb rozwojowych i poznawczych człowieka, ale również ich epigenetyczne odniesienia z faz poprzednich. Jednak w odróżnieniu od dialektyki Georga Wilhelma Friedricha Hegla jest to za każdym razem żywa synteza w obrębie poszczególnej fazy i w obrębie różnych faz (jakimś ogólnym wzorem może być tu model „różnojedni”⁴ B.F. Trentowskiego czy też „wszechjedni” S. Hessena), w której zawsze funkcjonuje choćby kwant następnego etapu rozwoju oraz każdy poprzedni etap nie zostaje zniesiony, lecz zachowany w proporcjach optymalnych dla dynamiki rozwoju ontogenetycznego. Jest to dynamika pionowa, która wynika z określonej sekwencji faz zróżnicowanych w każdej z nich dominantą rozwiązania sprzecznych potrzeb i pragnień charakterystyczną dla każdej fazy osobno.

Natomiast rozwój synchroniczny umożliwia wpisanie określonych konfliktów poznawczych, moralnych i estetycznych⁵ w jednym momencie czasowym, w jednej sytuacji edukacyjnej, uwzględniającej ich stałą strukturę proporcji i dominacji (uzależnionej od wieku lub przedmiotu poznania) albo tego, co ekstraspekcyjno-percepcyjnie lub ekstraspekcyjno-recepcyjnie, albo też introspekcyjno-percepcyjnie lub introspekcyjno-recepcyjnie (W. Andrukowicz 2004).

Dlatego najważniejszym ogniwem edukacji komplementarnej są właśnie rodzice i wychowawcy, którzy jako pierwsi powinni skupić uwagę swoją oraz swojego dziecka na tym, iż żyją w środowisku o charakterze strukturalnie złożonym, gdzie warstwa psychofizyczna zazębia się z warstwą społeczno-kulturową. Oznacza to, że cele edukacji muszą być paradoksalne, czyli muszą zależeć równoważnie od dorosłych i od dzieci, od cierpliwości i troski wychodzenia z wrodzonych dziecku potrzeb oraz odwagi i twórczego wchodzenia do świata symboli, od indywidualnego wyboru dominanty rozwojowej i prawa dziecka do błędu. Przy czym nie decyduje tu suma działań edukujących i edukowanych, lecz ich funkcja wynikająca jednocześnie z tego, co fizyczne, społeczne, kulturowe i duchowe. Nie całość jako suma elementów, ale całość jako ich funkcja czyni działania edukacyjne dorosłych i dzieci wolnymi od dyktanda chwilowej mody czy kaprysów podmiotu, a jednocześnie bardziej odpowiedzialnymi za każdy efekt edukacji.

Edukacja komplementarna nie jest ani jednym kierunkiem, ani jednym procesem rozwoju i formowania człowieka, a tym bardziej przypadkowym zbiorem zadań, treści i procesów; nie jest też uporządkowanym diachronicznie modelem

⁴ Szersze omówienie tej kategorii zob. B.F. Trentowski (2010, s. 31–42).

⁵ Zgadza się tutaj z Trentowskim, że jest czymś „naturalnym” i powszechnym, iż dzieci słuchają swoich rodziców, lecz bardzo rzadko rodzice słuchają swoich dzieci, a jeśli nawet wzajemne słuchanie skazane jest na ciągły konflikt, to ten ostatni powinien być wpisany w stały repertuar działania edukacyjnego. Podobnie twierdzi dzisiaj chociażby R.K. Merton (1976), który uważa, że w relacje między ludźmi powinniśmy wpisać niedogmatyczną wersję tzw. funkcjonalizmu, która uwzględnia fenomeny konfliktu, czy też T. Gordon (2005), którego zdaniem w relacjach między rodzicami i dziećmi „konflikt jest chwilą prawdy”.

kształcenia wielostronnego (W. Okoń 1996), wychowania integracyjnego (koegzystencji bardzo zróżnicowanych fizycznie lub psychicznie jednostek) czy nawet nauczania zintegrowanego (bloki przedmiotowo-tematyczne).

Edukacja komplementarna jest funkcją uwzględniającą napięcie i natężenie przeciwstawnych poziomów rozwoju osoby (diachroniczny – synchroniczny), paradoksalnie ujętych celów kształcenia (indywidualizm – wspólnota, podmiot – przedmiot, obiektywizm – subiektywizm, realizm – idealizm), treści tych celów (empiria – teoria, praktyka – metaforika) i strategii ich realizacji (retrospektywna, deskryptywna, transgresyjna, prospektywna). Rezultat tej edukacji opiera się na możliwie kompletnym splocie relacji między myśleniem, widzeniem, przeżywaniem oraz pragnieniem, i nigdy nie może być taki sam jak w sytuacji, gdy każdy jej element oddzielnie składa się na prostą kumulację, a nie na trudny funkcjonalnie (czasami dramatyczny) związek, nasycony realnymi konfliktami odtwarzanych lub tworzonych sytuacji edukacyjnych, którego praktycznie nie można powtórzyć.

Jednym słowem, edukacja jest swoistą grą, w obrębie której mamy do dyspozycji posunięcia strony genetycznej (liczbę i jakość procesów somatycznych i psychicznych) oraz posunięcia strony kulturowej (ilość i jakość wiedzy, umiejętności rozwiązywania problemów, doświadczeń w formowaniu, desygnowaniu i wyrażaniu myśli i uczuć). Zasadą edukacji komplementarnej jest zarówno rzeczywisty fenomen autonomicznego myślenia (który jednocześnie wymyka się samemu myśleniu), jak i fenomen samodzielnego widzenia (który wymyka się samemu widzeniu), podobnie jak fenomen autonomicznego przeżywania czy przeczuwania (który jednocześnie wychodzi poza nasze ekspresje i impresje). Oznacza to, że w każdej sytuacji edukacyjnej przedmiot lub podmiot naszego poznania świadomie lub nieświadomie dookreślany jest innym, tzn. przeciwstawnym punktem widzenia. Jednym słowem, każda tożsamość, aby przetrwać, musi żywić się różnicą⁶. Istotą ograniczającą pole edukacji komplementarnej nie jest ani jedność, ani różnica, lecz brak wzajemnego i jednoczesnego funkcjonowania w obszarze tożsamości – różnicy, oraz w obszarze różnic – tożsamości. W ujęciu komplementarnym różnych części naszego organizmu ich funkcja (a nie suma) nigdy nie będzie taka sama jak w przypadku, gdyby te elementy występowały osobno i w takiej czy innej kolejności zostały kolejno połączone. Inaczej mówiąc: myślimy – obserwując, przeżywając i przeczuwając, czy też obserwujemy – myśląc, przeżywając i przeczuwając itd.

Edukacja komplementarna zmusza rodziców i wychowawców nie tylko do poznania złożonej specyfiki psychofizycznej i socjokulturowej swoich wychowanków czy też do stawiania paradoksalnie złożonych zadań i wymagań oraz sposobów ich realizacji i ewaluacji, lecz przede wszystkim do zrozumienia, jak rozległym, a zarazem kruchym potencjałem energii, czasu, przestrzeni i infor-

⁶ Wielokrotnie pisałem (np. W. Andrukowicz 2009, s. 5–15), że – paradoksalnie – bardzo często podobieństwa nas bardziej dzieli, a różnice bardziej łączy.

macji dysponują w efektywnym, a nie tylko skutecznym (teleologicznie) rozwoju i formowaniu osoby. Jednym słowem, komplementarna perspektywa własnej i cudzej świadomości i nieświadomości stwarza szerszą optykę patrzenia na dynamiczną całość rozwoju i samorozwoju, formowania i samoformowania, która wykracza poza system nakazów i zakazów, przesuwając akcent na wzajemne dylematy, a nawet konflikty, będące tak naprawdę ważną, o ile nie najważniejszą siłą sprawczą rozwoju człowieka.

Musimy sobie uprzytomnić, iż rozwój człowieka nie odbywa się poza otoczeniem i dlatego ma zawsze dwa bieguny: dodatni i ujemny. Zatem sama tylko kumulacja elementów czy zmiana ich pozycji zgodna z określonym algorytmem nie oznacza automatycznie rozwoju *in plus*. O dynamice i jakości każdego rozwoju świadczy siła napięcia międzybiegunowego i oporu, jaki napotykamy w realizacji każdej potrzeby. Bagatelizowanie tego napięcia i jego natężenia bądź niepokonanie tego oporu oznacza jakiś mniejszy lub większy rozwój patologiczny (w najlepszym razie, jakby powiedział Michel Foucault, efekt „podmiotu ujarzmionego”), a mniej lub bardziej twórcze oscylowanie oznacza w konsekwencji pokonanie jakiejś bariery: strachu, pesymizmu, przerośniętej ambicji, dominacji zamkniętego autorytetu itd., która otwiera warunki pełniejszego i głębszego postępowania w rozwiązywaniu dylematów i problemów. I nie ma większego znaczenia, czy będzie to przykład twórczej adaptacji czy twórczej negacji, a zatem czy źródłem napięcia i oporu jest otoczenie czy jednostka.

Bardzo dawno zauważono, że prawdziwie genialna jednostka zdaje się czerpać swoją moc z jakiejś tajemniczej siły, która przerasta możliwości cywilizacji i kultury tu i teraz. Jednocześnie na ogół nie zauważano, że w każdym przypadku jej aktualizacja musiała być poparta, po pierwsze, tytaniczną pracą wielu pokoleń dążących do udrożnienia zarówno kanału genetycznego, jak i kanału kulturowego, niezbędnych w dochodzeniu do fizycznej i duchowej dojrzałości człowieka, oraz, po drugie, demoniczną energią i anielską cierpliwością konkretnych wychowawców i nauczycieli aktualizujących możliwości przyszłego geniusza. Stąd musi pojawić się pytanie: Dlaczego w pedagogice skupiano raczej swoje działania na poszukiwaniu z mniejszą lub większą determinacją jakiegoś uniwersalnego sposobu dotarcia do tej ukrytej siły niż na koncentrowaniu możliwie wszystkich różnorodnych (w tym nawet przeciwnych) wysiłków na rzecz jak najwcześniejszego politreściowego i polistrategicznego rozwijania tego, co było i jest tu i teraz, czy też się staje, nie gubiąc przy tym także tego, co jest tylko mglistą i niepewną możliwością?

Nie ukrywam, że zasadniczym motywem napisania tej książki było moje nieustające zainteresowanie pedagogiką filozoficzną Bronisława F. Trentowskiego, choćby dlatego, że znalazłem w niej nie tylko zdumiewająco świeżą koncepcję wszechstronnego rozwoju człowieka (człowieka rzeczywistego), w tym bardzo (po)nowoczesne podejście do paradoksu postaw, ideałów i celów kształcenia, czy też przydatne – również dzisiaj – sposoby zintegrowanego nauczania-uczenia

się, lecz przede wszystkim dlatego, że tylko tam odkryłem niespotykane w naszej pedagogice transdyscyplinarne i transracjonalne podejście do teorii i historii ludzkiego geniuszu⁷.

Nie miałem przy tym ani nie mam oczywiście zamiaru stosować się dosłownie do jego szczegółowych propozycji budzenia ludzkiego geniuszu zawartych w *Chowannie*⁸, ani tym bardziej napisania tryptyku pedagogicznego numer dwa, albowiem rozległość i głębia dzisiejszych problemów pedagogicznych niewątpliwie przerastają możliwości jednego człowieka (nawet tej miary co Trentowski), a także jednej monografii (nawet wielotomowej). Natomiast to, co mogę zawsze zrobić i czym mogę się zawsze kierować, to wykorzystanie jego absolutnie dotąd pomijanej idei „szlachetnego pożytku” (W. Andrukowicz 2006) w rozwoju i formowaniu ludzkiego geniuszu, w której ciągle mamy ważne i radykalne przesłanie ujawniania w dyskursie pedagogicznym groźby zawłaszczania prawa do absolutnej jednoznaczności wykluczającej każdy inny punkt widzenia (pozornie absurdalny, a nawet szalony).

Istotą podjętego tu tematu staje się próba specyficznego przekładu jego rozważań filozoficzno-pedagogicznych zawartych w *Chowannie* (i nie tylko) na problematykę aktualnych wyzwań edukacyjnych. Jednym słowem, jest to pierwszy (choćaby na taką skalę i głębię) eksperyment myślowy polegający na wpisaniu filozofii jaźni Trentowskiego (czyli paradoksalnie pojętego ludzkiego *genius in potentia* oraz *genius in actu*) w nasz współczesny sposób jego odczytania, w sposób, dalej, (od)ważny edukacyjnie, jako fenomen koherentnej wieloznaczności, dwoistości czy paradoksalności rozwoju i formowania człowieka, promujący racjonalność jedności przeciwieństw, czyli racjonalność wyznaczającą – w polu wzajemnego dookreślania: to, co moje (obecnie świadome), i to, co we mnie inne (potencjalnie świadome); to, co nasze (kulturowo bliskie), i to, co poza nami (kulturowo dalekie) – różnicę, która określa wzajemną strategię rozwoju odporną na redukcjonizm bezkarnej manipulacji tego samego innym, jak i innego tym samym. W efekcie odrzucenia jakiegokolwiek formy redukcjonizmu pojawia się możliwość, a nawet konieczność zmuszająca nas do tworzenia funkcjonalnie komplementarnych (koherentnie przeciwstawnych) sposobów wychowania i nauczania, a także zdolności i kompetencji wychowawczych i dydaktycznych, które konfrontują tego samego z innym (i *vice versa*), a zarazem umożliwiają wybór postępowania z wyłaniającą się różnicą⁹.

⁷ „W pedagogice jak mało gdzie spełnia się przestroga, że to, co najnowsze, nie musi być ani najlepsze, ani nawet lepsze od impulsów zlekceważonych z przeszłości. [...] Bez troski o nią uczestniczymy w wydziedziczeniu się z kultury tak rozumianej, na dodatek pozostajemy nieświadomi tego wydziedziczenia” (L. Witkowski 2009b, s. 486).

⁸ *Chowanna* jest w istocie trzytomową instrukcją, jak najbardziej bezstresowo obudzić w dziecku geniusza, ale też przeszukiwaniem w historii i teorii najlepszych propozycji jego aktualizacji.

⁹ Jak pokazuje L. Witkowski (2009b, s. 283) na tle koncepcji J. Habermasa, możliwe są tu przynajmniej trzy sensy i kierunki komunikacyjnego oddziaływania: 1) redukcjonowanie różnicy

Co najważniejsze, taki projekt uczula nas na groźbę uproszczenia i zbanalizowania (bez względu na obszar uogólnienia) każdego procesu wychowania i nauczania, jak również chroni przed niebezpieczeństwem pozbawienia podmiotów tych procesów zarówno świadomości różnicy między dominującymi dyskursami¹⁰, a także dyskursem i tym, co poza nim, oraz, co za tym idzie, zdobyciem poczucia braku i ciągłego niespełnienia, jak i świadomości dynamicznej całości (również tego, co po przeciwnej stronie), czyli złożonej opozycyjnie struktury rozumienia człowieka i jego świata, realizowanej zawsze w mniej lub bardziej dramatycznym rozdarciu i próbach integrowania (dezintegrowania).

W przeciwnym razie mamy albo szybkie i zbyt łatwe produkowanie różnych dyskursów i teorii edukacyjnych, albo w miarę przyjemne ich „kupowanie” i asymilowanie, które w swojej „cudownej” prostocie (by nie powiedzieć: prostactwie) i spójności wydają się nadzwyczaj atrakcyjne dla tych, którzy dysponują wiedzą i władzą (szczególnie dla dorosłych skażonych resentymentem), a niestety, najczęściej nie do przyjęcia dla bardziej wymagających „konsumentów”.

Pedagog powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu zróżnicowanie perspektyw poznawczych, które odmiennie opisują istotę wychowania, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą dlań rolę pedagoga. Nie wystarczy „zakupić” jakąś teorię w „hipermarkecie wiedzy”, tak jak kupuje się kapelusze. Trzeba jeszcze umieć uczynić z niej użytek, i to taki, by nie tylko nam z nią było dobrze, ale przede wszystkim tym, których wybrana perspektywa teoretyczna dotyczy, a więc naszym wychowankom. Bo kiedy jedna teoria coś nam komunikuje, a druga mówi to samo, to nie jest to samo (B. Śliwski 2009, s. 323).

Oczywiście, dobry użytek powinien być (w różnym stopniu) dobry dla wszystkich. Nie oznacza to niczego innego jak to, co twierdził Trentowski: uczynić z różnych teorii „szlachetny użytek”, czyli nie tylko zrobić „dobre zakupy” określonej teorii, nie tylko efektywnie je skonsumować (zastosować w praktyce),

do jedności, 2) rozumienie różnicy dopuszczanej do głosu w geście równoprawności, 3) nasycenie różnicą jako wzbogacenie naszego myślenia i działania.

¹⁰ M. Foucault definiuje dyskurs jako „system określający możliwości wiedzy”, „strukturę rozumienia świata” bądź „pole wiedzy”. Jednym słowem, dyskurs stanowi zbiór zasad formalnych i nieformalnych, akceptowanych i nieakceptowanych, które w jakiś określony sposób ustalają status wypowiedzi pojawiających się w jego obrębie, np. zdanie „szybkie oscylacje prostują układ” jest przyjęte w dyskursie naukowym, a zdanie „tańczące wesoło na wietrze liście” jest przyjęte w dyskursie poetyckim. Ustanowione zasady dyskursu decydują o kryterium prawdziwości i fałszu, ustalając relację między słowami i rzeczami, jednak nie są to relacje fundamentalne, czyli raz na zawsze ustalone; wręcz odwrotnie, możemy je definiować na wiele sposobów i nie ma ostatecznego kryterium stawiającego się ponad innymi (szerzej piszę o tym pod koniec drugiej części niniejszej pracy). Zatem nie tylko możliwe, lecz także konieczny jest dialog między dyskursami. Tym samym odróżniam w tej pracy dyskurs od ideologii, z jednej strony, jako systemu idei konkretnej grupy społecznej (politycznej), z drugiej zaś jako systemu iluzorycznych przesądów konkretnej wspólnoty.

lecz sensownie je umieścić w dynamicznej różnorodni (teoretyczno-praktycznej, podmiotowo-przedmiotowej) celów, form racjonalności, treści i strategii działania. Inaczej, aby jednocześnie dla wszystkich (choćby na zasadzie kompromisu edukujących i edukowanych) różnorodne cele i środki były na tyle, na ile to możliwe, jednocześnie najbardziej przyjemne, estetyczne i pożyteczne, a z drugiej strony, na ile to konieczne – surowe, logiczne i szlachetne.

Jednym słowem, edukacja nie spełni maksymalnie swojego zadania, jeśli będzie wspierać się tylko na przyjemnych (nieprzyjemnych) przeżyciach bądź tylko na pożytecznych działaniach, bądź też tylko na szlachetnych dążeniach – otóż rzeczywistość edukacyjna musi otwierać się na paradoks. Cele nie mogą uświęcać środków ani odwrotnie, lecz od czasu do czasu powinna zmieniać się relacja między celem a środkiem, zwłaszcza gdy cele są bardzo odległe. Jak pisał Trentowski, wszystko musi odbywać się jednocześnie w atrakcji i repulsji, i nie możemy jako wychowawcy i nauczyciele ćwiczyć się w zajmowaniu absolutnie konsekwentnej postawy. Zatem rzeczywiste wychowanie i nauczanie wymaga ciągłego ograniczania tego, co przyjemne i przykre, pożyteczne i szlachetne.

Przywołując słowa Hermanna Hessego (który ideę komplementarności celu i środka zaczerpnął od Carla G. Junga), należy powiedzieć, że nie wyzwolimy ludzkiego geniuszu, jeśli przede wszystkim nie rozbudzimy w sobie i w innych chęci i skłonności do „rozkoszowania się rzeczywistością”, która jest zawsze jakąś dynamiczną całością (myślenia o niej, jej obserwowania, przeżywania i pragnienia). Wbrew pozorom nie jest ona wcale aktem absolutnej syntezy (jak u Hegla), wymaga bowiem naszego ciągłego trudu dookreślania oraz ogromnej troski w inicjacji określonych dynamizmów egzystencjalnych: mniej lub bardziej spontaniczne przeżycie – trudne i czasami nieprzyjemne przebudzenie – jakościowa przemiana (M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski 2010b).

Może to nawet oznaczać, że powinniśmy traktować każdy proces edukacyjny, a nawet sytuację edukacyjną nie jako konstrukt logiczny, lecz jako dzieło sztuki¹¹, w którego tworzeniu tak samo ważne są:

- 1) **przeżycie**¹² jakiegoś obrazu, tekstu, gestu lub symbolu z całym wachlarzem ekspresji i impresji;

¹¹ N. Elias w książce opisującej geniusz W.A. Mozarta, pisał: „Ojciec pracował nad synem dwadzieścia lat, niemal jak rzeźbiarz nad rzeźbą – nad »cudownym dzieckiem«, którym, jak często powtarzał, Bóg obdarzył go w swej łaskawości i które być może bez jego niestrudzonej pracy nie stałoby się tym, czym było” (N. Elias 2010, s. 99). Podobne stwierdzenie znajdziemy również u Z. Mysłakowskiego, według którego „[...] osobowość nie jest człowiekowi dana, lecz zadana, że rozwiązań ostatecznych tu nie ma i że osobowość jest jakby dziełem sztuki” (1970, s. 188).

¹² „Przeżycie cechuje szczególna bezpośredniość, która wymyka się wszelkiej próbie ustalenia jego znaczenia. Wszystko, co przeżyte, jest przeżyte osobiście, i jego znaczenie stanowi to, że należy do jedności bycia sobą i tym samym zawiera nieodmierzone i niezastąpione odniesienie do całości tego jednego jedyne go życia. O tyle też z istoty nie wyczerpuje go to, co się o nim mówi i co daje się ustalić jako jego znaczenie. Autobiograficzna lub bio-

- 2) **przebudzenie** (się) – czasami tylko jakiegoś instynktu odkrywcy, czasami jakiegoś motywu (bywa, że obsesyjnego), czasami niezobowiązującego marzenia czy pragnienia, które wychodzi poza przyjemność obecną w danej chwili, a zaczyna realizować przyjemność przeczuwaną, czasami jakiegoś prześwitu idei, który uruchamia różnorodne procesy myślowe dyskursywne i intuicyjne;
- 3) **przemiana**¹³ w coś innego niż to, co było i jest tu i teraz, czyli zdobycie nowego obrazu siebie lub świata, świadomości rzeczy, która przekracza swój własny próg widzenia i rozumienia oraz zaczyna żyć swoim życiem.

Pamiętając, że jeśli środkiem (drogą) do tej odtwórczo-twórczej antycypacji jest nauka lub praca, musimy uważać, aby nie skończyła się nerwicą, a nawet depresją (w przypadku, gdy jedynym uczuciem jest strach przed konsekwencją jej niezrealizowania); mimo wszystko tak samo powinien nas napawać troską cel, jak i rozkoszowanie się nawet najbardziej paradoksalną i problematyczną rzeczywistością samej drogi do niego. Ponieważ rzeczywista przemiana jednocześnie jest i staje się jakąś nową formą bycia i niesie z sobą efekt rzeczywistego akcesu do życiowej gry o najwyższą stawkę, więc nie powinna być jedynie efektem przebrania¹⁴, czyli udawania innego.

W rzeczy samej, przemiana ma coś z magii: wypowiadamy zaklęcie (np. „niech stanie się...”) i tym samym uruchamiamy siły, które, z jednej strony, zmuszają nas (rozwijając i popychając przez instynktowne popędy czy też ślepą wolę życia) do zrobienia choćby małego kroku w kierunku ekstensyfikacji i dodania, a nawet rozmnożenia bytu, a z drugiej strony – zaprzeczają mu (zwijając i ciągnąc w odwrotnym kierunku przez zdrowy rozsądek czy też wolę mocy panowania), zdążając w kierunku jakiegoś odjęcia czy jego intensyfikacji. Ostatecznym efektem

graficzna refleksja, w której określa się jego znaczenie, pozostaje wtopiona w całość ruchu życia i stale nam towarzyszy. Przeżycie ma tak determinujący sposób bycia, że nie można się z nim uporać” (H.-G. Gadamer 2004, s. 112).

¹³ „Przemiana to nie zmiana, choćby nawet szczególnie głęboka. Przez zmianę rozumie się zawsze, że coś zmieniającego się pozostaje zarazem tym samym i zostaje utrzymane. Choćby się najbardziej zmieniało, zmiana dotyczy czegoś w nim, W sensie kategoryjnym wszelka zmiana [...] należy do sfery jakości, tj. przypadłości substancji. Przemiana natomiast oznacza, że coś naraz i jako całość staje się czymś innym, a to inne, którym tamto jest jako przemienione, stanowi jego prawdziwy byt, wobec którego jego wcześniejszy byt jest niczym. Gdy uznajemy kogoś za przemienionego, wówczas rozumiemy przez to właśnie fakt, że stał się on niejako innym człowiekiem. Nie może tu być żadnego przejścia na drodze stopniowych zmian, które prowadziły od jednego do drugiego, gdyż jedno jest zaprzeczeniem drugiego. Tak więc przemiana w wytwór oznacza, że coś, co istniało wcześniej, już nie istnieje” (H.-G. Gadamer 2004, s. 170–171).

¹⁴ „Ktoś przebrany nie chce zostać rozpoznany, lecz chce pojawić się jako ktoś inny i zań uchodzić. W oczach innych nie chciałby już być sobą, lecz być brany za kogoś innego. Nie chce więc, by go zdemaskowano i rozpoznano. Gra innego, ale tak, jak gramy coś w życiu praktycznym, tj. udajemy coś, symulujemy i stwarzamy pozory. Na pozór ktoś, kto gra w taką grę, zaprzecza ciągłości samego siebie. W istocie zaś znaczy to, że ciągłość tę utrzymuje on w sobie dla samego siebie i tylko ukrywa ją przed innymi, wobec których coś odgrywa” (H.-G. Gadamer 2004, s. 171).

tych sił (np. u Trentowskiego jest to oscylacja ewolucji i inwolucji lub atrakcji i repulsji, prowadząca do diachroniczno-synchronicznego rozwoju „rzeczywistego człowieka”) jest absolutne indywiduum, czyli „rzeczywisty podmiot” (termin Foucaulta), który w ten sposób staje się swoistym geniuszem: jednostką zawsze jesteśmy, indywiduum się stajemy.

Tego postulatu niestety nie mogą spełnić bardzo wyspecjalizowane poradniki edukacyjne typu „jak rozwinąć geniusz dziecka”, z zamierzenia wrogo nastawione do tego, czego w żaden sposób nie można przewidzieć, czyli rezultatu rzeczywistej gry sił. Czasami z góry niwelujące realny ból twórczego zmagania się jednocześnie z konsekwencją i niekonsekwencją, surowością i łagodnością, bezwzględnością i względnością. Paradoksalnie, największą ich wadą jest właśnie logiczna doskonałość wskazująca na psychometryczne czy historiometryczne tendencje, które polegają na apodyktycznym wyborze – spośród wielu przyczyn i skutków – konkretnej lub logicznie uśrednionej umiejętności radzenia sobie z określonym problemem, określonym typem wychowanka bądź określoną formą racjonalności¹⁵, natomiast są absolutnie bezradne wobec ontologii braku, który wynika z funkcji (a nie kumulacji) całego spektrum zjawisk osobowościowych, społecznych, kulturowych i mentalnych.

Stąd działania rodziców, a nawet profesjonalnych pedagogów przypominają często działania drogowców, którzy zamiast koncentrować się na jednoczesnym odważnym projektowaniu i realnej (prze)budowie coraz lepszych warunków komunikacji (nie tylko bezkolizyjnych i nowoczesnych form komunikacji zbiorowej, ale i nowoczesnych ścieżek, np. rowerowych, a nawet szlaków jedynie dla pieszych), regenerują stare trakty, a najczęściej – z braku środków – nieustająco łątają w nich dziury. Nie chodzi mi bynajmniej o to, by ich nie łątać, lecz przede wszystkim o to, by jednocześnie twórczo projektować i realizować strategie jednocześnie ulepszające ich kondycję i odkrywające ich istotę służenia człowieczeństwu, jaką jest zawsze zróżnicowana dostępność kierunków i sposobów efektywnego poruszania się oraz ekonomia komunikacji.

Niestety, my, pedagodzy, podobnie jak nasi drogowcy, zbyt dużo uwagi poświęcamy łątaniu edukacyjnych dziur niż poszukiwaniu całkowicie nowych materiałów, nowych technologii budowania czy nieznanych do tej pory sposobów użytkowania nie tylko zintegrowanych szlaków komunikacji (które wszak są

¹⁵ W bardzo popularnym angielskim podręczniku dla rodziców *Jak wydobyć geniusza ze swojego dziecka* możemy przeczytać: „Ta książka dostarczy wskazówek, jak uruchamiać potencjał umysłowy małego ucznia – tego w wieku przedszkolnym i tego w szkole podstawowej – a także, jak przezwyciężyć trudności, często towarzyszące zdobywaniu wiedzy” (K. Adams 2009, s. 7). Ograniczenie do potencjału umysłowego na pewno podpowiada, jak pomóc dzieciom w szybkim i skutecznym zdobywaniu wiedzy z różnych dziedzin, lecz niestety nie pokazuje, jak zachęcić dziecko i rodziców do regularnej i długiej pracy, jak zdobyć motyw do cierpliwej współpracy i koegzystencji, jak radzić sobie z nieprzebraną fantazją dziecka czy też głębią jego skonfliktowanej wyobraźni.

tylko mniej czy bardziej wygodnymi traktami do czegoś prowadzącymi, rzadziej pośrednimi celami podróży), ale są również miejscem przeżywania jakiejś przygody (niekoniecznie tylko związanej z uważnym omijaniem dziur), a czasami miejscem rozkoszowania się widokami, rzadziej miejscem inicjacji i sprawdzenia siebie. Szczególnie ten ostatni postulat wyznacza przede wszystkim konieczność znalezienia przez pedagogów nowego typu myślenia¹⁶, jako ciągłego odkrywania relacji między wolnością a koniecznością, podmiotem a przedmiotem, środkiem a celem, pożytkiem a szlachetnością, w całej dynamicznej czasoprzestrzeni edukacyjnej, która umożliwia w miarę swobodne przechodzenie między różnymi kierunkami (bezpośrednimi, pośrednimi, dłuższymi, krótszymi, płynnymi, sztywnymi, szybkimi, wolnymi, paradoksalnymi, spójnymi, konsekwentnymi, niekonsekwentnymi itd.), treściami (logicznymi, estetycznymi, teoretycznymi, praktycznymi, empirycznymi, metaforycznymi, obiektywnymi, subiektywnymi), formami (indywidualnymi, grupowymi, zbiorowymi) czy strategiami realizującymi te kierunki, treści i formy (retrospektywnymi, deskryptywnymi, transgresyjnymi i prospektywnymi).

Można oczywiście w tym kontekście zapytać: Czym jest edukacja człowieka? Czym jest jego rozwój i wychowanie? Czym jest jego wykształcenie? Odpowiedzi na te pytania do tej pory szukaliśmy w kilku osobnych podręcznikach zajmujących się biologią, antropologią lub psychologią, jeśli chodziło o rozwój, albo zajmujących się etyką, socjologią lub historiozofią, jeśli chodziło o wychowanie, albo zajmujących się dydaktyką, prakseologią lub informatyką, jeśli chodziło o nauczanie. Działo się tak wbrew oczywistej prawdzie, iż człowiek nie rozwija się czy wychowuje lub kształci na zasadzie albo-albo, lecz zawsze jakiś rozwój wpisany jest od początku w jakieś wychowanie (ujęte filogenetycznie lub ontogenetycznie), a to ostatnie – w kształcenie. Chcemy czy nie, musimy koniecznie zauważyć, że jesteśmy wewnątrznie i zewnątrznie strukturalnie złożeni oraz zawsze uczestniczymy w splotach różnych procesów naturalnego rozwoju i abstrakcyjnego formowania, chociaż wygodniej jest widzieć tylko jedną stronę tych bardzo złożonych (czasami względnie przeciwnych) procesów.

Stąd nie sposób nie zauważyć lub ignorować tutaj projektu Trentowskiego, a szczególnie jego tezy, iż rozpatrywany z ogólnego punktu widzenia indywidualny rozwój nigdy nie jest poza wychowaniem, a przynajmniej poza oddziaływaniem otoczenia, a to ostatnie, będąc oddziaływaniem na innych i jednocześnie

¹⁶ B. Śliwerski zauważył, że „[...] »myślenie jak pedagog« jest skierowaniem naszej uwagi na to, co jest dla nas istotne ze względu na pedagogikę czy pedagogiczność czegoś” (2010, s. 9). Istotne nie jest to, że działamy pedagogicznie według jakiegoś wybranego procesu myślenia czy też myślimy pedagogicznie według jakiegoś wybranego procesu działania (w tym jakiejś formy dialektycznej syntezy myślenia i działania), lecz że mimo wszystko potrafimy myśleć, jednocześnie działając, badając czy przeżywając różnice, a także potrafimy działać z jednoczesnym przeświadczeniem, że jako pedagog czynimy coś, co jest ze swej istoty nawet niemożliwe.

na samego siebie, od początku filogenezy i ontogenezy uwikłane jest w procesy uczenia się (lub oduczania i zapomniania). Rozwój, wychowanie i kształcenie (także samorealizacja, samowychowanie, samokształcenie), jak napisał Trentowski – którego teoria strukturalnej złożoności procesów rozwoju i wychowania (różnorodni nepiodycznej) oraz nauczania i uczenia się (różnorodni dydaktycznej), czy dwoistości historii i teorii (różnorodni epicznej), przewodzi koncepcji całej pracy – są jednocześnie (synchronicznie) ujęte (w różnych proporcjach paradoksalnie ujętych celów i treści) w każdej sytuacji edukacyjnej, która w ten sposób stanowi jednostkowo absolutnie niepowtarzalną różnorodność (komplementarnie ujętych przeciwieństw) procesów rozwoju i formowania człowieka.

Jeszcze Jan Jakub Rousseau wierzył, że rozwój człowieka nieskażony intencjonalnymi oddziaływaniami wychowawczymi i dydaktycznymi umożliwi produkcję geniuszy, albowiem wszystkie dzieci rodzą się z takimi zadatkami. Odpowiadając na pytania: Dlaczego ten ogromny potencjał nie jest aktualizowany powszechnie w wieku dojrzałym? Dlaczego niemal nieograniczone możliwości rozwoju w wieku niemowlęcym zostają później radykalnie ograniczone? Dlaczego nie można naprawić błędów w rozwoju i kształceniu dziecka, które miały miejsce na początku jego życia? – doszedł do przekonania, że dzieciom bezwzględnie należy nie przeszkadzać, a działania dorosłych powinny być skupione na tworzeniu optymalnych warunków do naturalnego rozwoju. W tym miejscu zrozumiemy geniusz Trentowskiego, który twierdził, że wystarczy dzieciom **względnie nie przeszkadzać**, podsuwając dyskretnie, lecz nie manipulacyjnie w odpowiednim czasie i miejscu odpowiednią dla nich „skrzynkę z narzędziami” wraz z ich instrukcją (regułami gry-zabawy). Ta pedagogiczna teoria względności, pochwała niekonsekwencji i zbieżność przeciwieństw dopiero dzisiaj (niestety!) ma nieco większą szansę na dowartościowanie.

Albowiem zupełnie od niedawna zastanawiamy się, co począć w sytuacji, gdy odkryty u niektórych dzieci tzw. gen agresji, dysleksja czy autyzm nie pozwala na pozostawienie ich samych sobie; gdy to, co „naturalne”, okazuje się czasami nie tylko niedoskonałe, lecz chore. Jednocześnie warto też zauważyć, że dziecko wybitnie impulsywne, uparte, ze skłonnościami do introwertyzmu, a nawet depresji, w zderzeniu z wielką kulturą częściej niż inne „zwykłe” dzieci zostaje właśnie geniuszem (por. D.K. Simonton 2010).

Nie mówiąc już o tym, że w ostatnich latach gwałtownie postępująca cywilizacja sprawia, że coraz mniej jest miejsc w wewnętrznej i zewnętrznej przestrzeni edukacji, które moglibyśmy nazwać naturalnymi. W tym przypadku izolacja dzieci od złego świata dorosłych nie ma sensu. Niemniej jednak należy uwypuklić jedną ważną myśl Rousseau: nie przeceniać oddziaływań intencjonalnych, tzn. różnej maści instytucjonalnych i przegadanych programów wychowania i kształcenia, ich form, metod i środków, ale próbować docenić spontaniczne i bezwiedne procesy wrastania i wyrastania w wolności, a przede wszystkim dowartościować możliwość osobistego przeżywania otaczającej rzeczywistości. Nie-

stety, sam Rousseau stosował tu zasadę albo-albo: albo bezwzględna wolność, albo bezwzględna konieczność; albo natura, albo kultura, nie dopuszczając faktu, iż właśnie w imię rzeczywistej wolności rozwoju dziecko, szczególnie z oczywistymi deficytami (a zawsze brakuje mu świadomości braku), ma prawo do mądrej pomocy dorosłych, takiej, w której nawet nie wie, że mu się pomaga, nie mówiąc już, że swoistą pomocą jest samo stworzenie naturalnych warunków.

Warto tu jeszcze zauważyć, że naturalistyczne analogie, np. porównywanie dziecka do swobodnego rozwoju rośliny, są chybione dlatego, że w ostatnim przypadku mamy na ogół na myśli brak zewnętrznej interwencji w wyzwaniu się jej naturalnych skłonności przystosowania do otoczenia i rozmnażania, i o ile każde drzewo może w tych samych warunkach geofizycznych wyrosnąć samotnie i samotnie umrzeć, to w stosunku do człowieka ta swoboda musi rywalizować z koniecznością nie tylko mobilności współistnienia, lecz także współdziałania, wymiany i ciągłego porozumiewania. Można nawet powiedzieć, że wspólne myślenie, odczuwanie, zabawa i praca są istotą rozwijającego się człowieczeństwa. Dlatego Arystoteles mógł powiedzieć, że człowiek jest „zwierzęciem społecznym”, co jednocześnie oznacza, że jego „dusza roślinna” sprawia, że człowiek chce wyrastać samotnie jak drzewo, które w gęszczy innych, na własną rękę szuka przestrzeni i światła; jego „dusza zwierzęca” szuka kogoś innego do zabawy, nauki i pracy, natomiast „dusza ludzka” otwiera się na wolne oscylowanie między swobodnym rozwojem a koniecznością wspierania się na innych. A im bardziej złożona jest nasza cywilizacja, tym bardziej złożone stają się wzajemne relacje międzyludzkie i tym bardziej potrzebne są umiejętności współpracy w ujęciu paradoksalnym, czyli jednocześnie w duchu wolności i solidarności (E. Abramowski 1980).

O ile w rozwoju rośliny wystarczy poznać poszczególne fazy sygnalizujące istotą przemianę, to w rozwoju człowieka musimy również poznać indywidualny rytm zmian w kontaktach interpersonalnych, który znamionuje proces wzlotu (w sytuacji, gdy wspólnota nas aprobeuje) lub upadku (w sytuacji, gdy wspólnota nas odrzuca), bądź też który znamionuje proces autokreacji (w stosunku do wspólnoty) lub socjokreacji (w stosunku do jednostki), a nawet – w stosunku do jednostki, wspólnoty i przyrody – niezmiernie rzadki i piekielnie trudny proces ekokreacji (W. Andrukowicz 2001, s. 154–171). Stąd nie daje się z góry precyzyjnie przewidzieć odpowiedniego czasookresu faz rozwoju, a jedynie ich kolejność i obecny poziom złożoności, który otwiera dopiero nowe relacje i możliwości. W związku z tym psychofizyczna i społeczno-kulturowa natura człowieka jest zawsze indywidualna, wyjątkowa, dysponująca absolutnie oryginalnym rytmem rozwoju paradoksalnie zderzonych z sobą potrzeb fizycznych i psychicznych, społecznych i kulturowych. Dlatego pedagogika nie może tylko ograniczać się do próby opisu i wyjaśnienia, co składa się na jakąś średnią populację, czyli co jest minimum dojrzałości, lecz przede wszystkim powinna próbować zrozumieć, jakie rezerwuary możliwości tkwią w naturze i kulturze człowieka i jego świata,

a nie tylko respektować zasadniczą ilość oraz rytm i kolejność dominant rozwojowych.

Pojawiające się do tej pory różnego rodzaju książki, podręczniki czy poradniki dotyczące rozwoju zdolności, talentu czy geniuszu człowieka miały – oczywiście nie wszystkie – jedną zasadniczą wadę: kurczowo trzymały się bądź to jednej dyscypliny wiedzy (najczęściej psychologii lub/i pedagogiki), bądź to zredukowanego obszaru problemów (rozwoju umysłowego, percepcyjnego, emocjonalnego, intuicyjnego). Przypominało to czasami podawanie przepisów w książce kucharskiej. Tyle że każdy, kto chociaż raz gotował lub piekł *ad hoc*, mając nawet bardzo dobry model działania, przekonał się, iż trudno być od razu kulinarnym geniuszem. Na ogół musiał stwierdzić, że albo nie ma określonych zdolności percepcyjnych, albo operacyjnych, albo brakuje mu pewnej wiedzy o produktach, narzędziach i technikach oraz ich właściwościach, albo, wreszcie, brakuje mu odpowiedniej motywacji do podejmowania tego rodzaju czynności. Okazuje się, iż stworzenie w miarę optymalnego podręcznika wymaga szerszego przygotowania z kilku, a nawet z bardzo wielu dyscyplin naukowych (nie mówiąc o subdyscyplinach) głębokiego wglądu w kulturę, a w zasadzie w to, co transkulturowe, jak również konkretnych obserwacji i doświadczeń w wielu różnych praktykach i dziedzinach życia.

Stąd niniejsza książka nie jest typowym poradnikiem odpowiadającym na praktyczne pytania typu „jak”, nie jest również typowym podręcznikiem historyzoficznym zbierającym wszystkie możliwe teorie i pytania typu „co”, a tym bardziej nie jest typowym dziełem zasad i reguł kanonicznych odpowiadających apodyktycznie na najważniejsze pytania typu „dlaczego”. Chociaż w jakiejś mierze stara się odpowiedzieć na nie wszystkie jednocześnie, jakby powiedział Erich Fromm, w metajęzyku logiki paradoksalnej, aby w każdym kroku rodzica, opiekuna, wychowawcy i nauczyciela ukazywać możliwie największą głębię i dynamikę rozwoju oraz strukturalną złożoność przeciwstawnych procesów edukacyjnych. Z jednej strony, ma prowadzić do ukazania najnowszych tendencji, strategii i technik stymulowania zdolności, a z drugiej – wzbudzić refleksję nad historią tego, co istotne w edukacji człowieka; z jednej strony, ma pokazać wielowątkową i wielowarstwową rolę edukowanych, a z drugiej – przedstawić bardzo złożoną i odpowiedzialną rolę edukujących w procesie współtworzenia osobowości dziecka na miarę jego talentu, a nawet geniuszu. Powinno to zainteresować nie tylko faktycznych rodziców i wychowawców, ale również potencjalnych rodziców i tych, którzy mogą i powinni z nimi współpracować: studentów pedagogiki, nauczycieli, opiekunów społecznych, urzędników, dziennikarzy czy polityków, w trudnym procesie optymalnego rozwijania i formowania każdej ludzkiej istoty.

Jeśli nawet propozycje zawarte w tej książce nie przyczynią się do wykreowania geniuszu na miarę Mikołaja Kopernika, Leonarda da Vinci czy Alberta Einsteina, to z pewnością Czytelnicy zrobią dużo więcej, niż sztywnie trzymając się tradycji lub ufając jedynie własnej intuicji. Albowiem budowanie jakiegokolwiek

projektu edukacyjnego musi iść w parze ze świadomością uwypuklenia ograniczeń poszczególnych teorii i dyskursów, ze świadomością wynikających z nich uzurpacji i nieomyślności w ferowaniu ich znaczenia. Stąd propozycja edukacyjnej różnorodności – czyli komplementarnego zderzenia podmiotu z przedmiotem, świata empirii ze światem symbolicznym czy potencjalnego z aktualnym – na pierwszy rzut oka niemożliwa do realizacji, przy bliższym kontakcie zyskuje na wartości, szczególnie gdy skonstatujemy, że dotychczas nie widać lepszej drogi do zmierzania się z paradoksem życia i życiem paradoksów.

Fakt, że taka wizja edukacji nie miała w całej rozciągłości swojej premiery (aczkolwiek dysponuję własnymi badaniami empirycznymi i próbami wdrożeń w kształceniu instytucjonalnym; W. Andrukowicz 1994a, 1994b, 1999, 2004), nie wynika z jej słabości, ale właśnie z ogromnej siły jej nowatorstwa, osadzonego głęboko w teoriach filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych czy antropologicznych i lingwistycznych. Co oczywiście wcale nie oznacza, że tą propozycją zamykam pole badawcze i wszelką dyskusję nad poszukiwaniem najlepszej formuły edukacyjnej dla człowieka; wręcz odwrotnie, otwieram ją dla nowych kierunków eksploracji i płynących stąd propozycji aplikacyjnych dla pedagogiki.

Nawet gdyby potraktować tę książkę jako swoistą instrukcję rozwinięcia i sformowania ludzkiego geniuszu, to i tak nie groziłaby nam masowa produkcja geniuszy, gdyż do jej aplikacji wymagany jest genialny użytkownik proponowanej koncepcji, a to właśnie ma być jej skutkiem, nie zaś przyczyną. Mam nadzieję, że Czytelnik w ten sposób będzie nie tylko potrafił lepiej wychowywać i uczyć, ale też sam spróbuje wyjaśnić i zrozumieć swoją złożoną rolę aktora-widza zróżnicowanej edukacyjnej sceny, i choćby częściowo (lub od czasu do czasu) zmieni swój nawet najbardziej genialny monodram na wypracowany w trudzie i trosce koegzystencji polidram (W. Andrukowicz 2008b, s. 61–78). Warto sobie uświadomić, że troska i odpowiedzialność za geniusz naszych dzieci w każdym czasie i w każdej przestrzeni zależą od zrozumienia, iż największym wrogiem geniusza jest nasza „absolutnie genialna wiedza” i „absolutnie genialne umiejętności”, jak to uczynić najlepiej. Co nie znaczy, że największym jego przyjacielem jest fakt, że pozostawimy tę odpowiedź samemu dziecku. Wszyscy coś wiemy i czegoś nie wiemy, zatem dobra wiedza nie tyle blokuje złą, ile raczej inną, czasami lepszą.

Jeśli niniejsza książka w jakiś sposób zainteresuje Czytelnika – a mam głęboką nadzieję, że jej efektem będzie nie tylko przeżycie intelektualnej przygody, lecz także rzeczywiste obudzenie talentu wychowawcy i nauczyciela oraz odważna i twórcza przemiana własnego warsztatu pedagogicznego – to w dużej mierze będzie to zasługa żyjących i nieżyjących mądrych i życzliwych ludzi, bez których nie pojawiłoby się nic wartego uwagi. Zatem dziękuję wszystkim tym,

którzy w jakimkolwiek stopniu przyczynili się mentalnie do poczęcia i urodzenia się tego trudnego edukacyjnego projektu, oraz tym, którzy materialnie umożliwili mu wyjście w realny świat komunikacji. Szczególną wdzięczność chciałbym wyrazić Profesorom Bogusławowi Śliwerskiemu i Lechowi Witkowskiemu za wnikliwe i wielce znaczące uwagi dotyczące uzupełnień oraz ośmielające i wspierające wskazówki do ostatecznej merytorycznej i formalnej korekty pracy.

Część pierwsza

Odyseja ludzkiego geniuszu

Rozdział 1

Ten, który przekroczył granicę wyobraźni

Bardzo rzadko zastanawiamy się: Jak z tego, co potencjalne, wydobywa się to, co aktualne? Czym jest ów projekt genetyczny? Jak w znanym nam wszystkim otoczeniu można odszukać ideę, której do tej pory nie było? Jak wbrew dotychczasowej logice możliwe jest odkrycie odwróconej sekwencji przyczyn i skutków, które dopiero wtórnie potwierdza empiria i praktyka (jak w przypadku Mikołaja Kopernika), bądź też wykrycie całkiem nowej struktury bytu (np. przez Dmitrija Mendelejewa)? Obserwując zachowania ludzi genialnych, możemy niewątpliwie zauważyć, że nie tracili zbyt dużo czasu na eksplorację środowiska zewnętrznego, lecz nowych wyzwań szukali przede wszystkim w nieprzebranych pokładach ludzkiej wyobraźni. Możemy więc powiedzieć za Jacobem Bronowskim (1987), że każda historia ludzkiego geniuszu jest najlepszym przykładem ciągle rosnącej „potęgi wyobraźni”, a za Danielem J. Boorstinem (1998, 2001, 2002), że poszukiwacze, odkrywcy i twórcy to w dziejach świata przede wszystkim geniusze wyobraźni¹.

Ta ogromna siła funkcjonuje jak snop światła, które, wynurzając się z ciemności, pozwala coraz dalej i głębiej orientować się w czasie i przestrzeni, a przede wszystkim pozwala uświadomić sobie i innym, że działanie w półmroku to odwracanie, a nawet wycofywanie się z tego, co bardziej oświecone, czyli ostatecznie jest to dreptanie w miejscu. Jeśli długość każdego jednostkowego życia stanowi

¹ Tworzenie jest procesem otwartym, kroczeniem drogą, po której nie szedł jeszcze żaden człowiek, jest doświadczaniem nowego, eksperymentowaniem na przyszłości, w którym wypróbowuje się nie tylko swoją wiedzę i siłę, lecz przede wszystkim swoje marzenia i fantazje wplecione w materiał wyobraźni. Nawet jeśli wiele eksperymentów na przyszłości okazuje się pomyłką, to część z nich staje się inspiracją do nowych eksploracji przez kolejne pokolenia.

zaledwie drobny ułamek życia ludzkości, to każdy twórczy refleks pojedynczego geniuszu, nawet najdrobniejszy, który od tysięcy lat dodajemy do światła wspólnoty (kultury), pozwala coraz efektywniej oświecić to, co pozostawało dotąd w ciemności. Na razie tylko człowiek ma oświatę i kulturę, która od wieków jest drożdżami jego wyobraźni, jego „drugą przyrodą”² i „duchowym pokarmem”, który czasami staje się zbawieniem, a czasami, niestety, przekleństwem. Tylko kultura tłumaczy każdy fenomen geniusza. Na przykład gdyby Mendelejew urodził się w plemieniu Indian amazońskich, z pewnością nie odkryłby tablicy pierwiastków, choć ze swoim uporem, twórczą odwagą i pracowitością mimo wszystko zasłynąłby w swojej wspólnocie genialnym odkryciem nowego ducha jakiejś minerału lub organizmu w postaci barwnika lub używki.

W tej kwestii ogromne znaczenie ma całożyciowa edukacja człowieka, jedynej znanej nam istoty rozwijającej i formułującej to, co fizyczne i duchowe w sposób racjonalny i zorganizowany. Dlatego edukacja nigdy nie była ani nigdy nie będzie tylko zwykłą socjotechniką czy nawet najbardziej sprawnym narzędziem zarządzania informacjami i umiejętnościami. Krótko mówiąc, edukacja to bardzo skomplikowany i dosyć trudny splot różnych procesów dopasowywania ducha i ciała człowieka do kultury oraz kultury duchowej i cielesnej do człowieka. Ludzki geniusz indywidualny i zbiorowy wspiera się zawsze na ramionach innych geniuszy.

Jak już pisałem (W. Andrukowicz 2000, 2001, 2004), nie wystarczy wyjaśnić i zrozumieć, co w ramach tak ujętej edukacji robią podmioty czy też co myślą, lecz ważne jest również (a może najważniejsze) to, co przeżywają i chcą (pragną), by wspólnie przeszukiwać wszystkie strony (jasne i ciemne) naszej wyobraźni; tego najważniejszego i największego fenomenu ludzkiego działania oraz najbardziej genialnego narzędzia człowieka, które przyczynia się do produkcji nie tylko wiedzy jako czegoś wynegocjowanego wewnątrz dyskursu czy też wspólnoty tekstowej, ale również woli poznawania i odkrywania. Możemy wobec tego zrozumieć pytanie:

² „Wyobraźnia (jako twórcza władza poznawcza) jest mianowicie bardzo wielką potęgą w tworzeniu niejako drugiej przyrody z materiału dostarczonego jej przez przyrodę rzeczywistą. [...] Tego rodzaju przedstawienia [wytworzone przez] wyobraźnię można nazwać ideami. [...] Władzami umysłu zatem, których połączenie (w pewnym stosunku) stanowi genialność, są wyobraźnia i intelekt” (I. Kant 1986, s. 242, 243, 246). Dlatego „[...] genialność polega właściwie na pewnym szczęśliwym stosunku, jakiego żadna nauka nie może nauczyć, a żadna pilność wyuczyć”. Kant mimo wszystko nie zauważa, iż bez pilności i nauki w żadnym cywilizowanym świecie twórczy geniusz się nie pojawi. Może co prawda genialnie odtwarzać, lecz do tworzenia nowych idei (a nawet genialnej improwizacji artystycznej) potrzebne jest cierpliwe ćwiczenie smaku, odtwórczej wyobraźni i technik aktualizowania różnych ekspresji, których siła i natężenie jest proporcjonalne do wczesnego i optymalnego wykrycia owego szczęśliwego stosunku wyobraźni i intelektu.

Dlaczego i w jaki sposób owo życie, tak krótkie i na pierwszy rzut oka grające jedynie rolę ślepego i biernego pośrednika, obdarzone zostało tyloma zaczątkami geniuszu? (P. Meyer 1998, s. 13).

Sam fakt, że każdy człowiek nosi w swoim bagażu dziedzicznym jakieś zdolności czy jakiś talent, a nawet zaczątek geniuszu, czyli pewną niezwykłość rozpalania ognia z tego, co zaledwie się tli, jeszcze nie oznacza, że każdy może w dowolnym czasie i dowolnym miejscu wysublimować (uszlachetnić) zwykłą walkę nieświadomego (ciemnej strony naszej natury, genetyki) ze świadomym (światłem kultury, najbliższym środowiskiem) w niezwykłą grę wyobraźni odtwórczej i twórczej, w której geniusz staje się sam dla siebie najwyższą stawką, w której mamy rzeczywistą walkę o nieśmiertelność twórcy i dzieła, w której mamy swoiste stwarzanie z niczego i niemal nadludzką radość z istnienia nowego, które inni chcą naśladować.

Johann Wolfgang Goethe w powieści *Lata nauki Wilhelma Meistra* napisał: „Kto się urodził z talentem do jakiegoś talentu, ten znajduje w nim najpiękniejsze istnienie”. Nawet jeśli pełniejsze zrozumienie tej sentencji znajdziemy dopiero pod koniec tej części niniejszej książki, to w tym miejscu możemy już powiedzieć, iż tzw. ogólny talent, czyli to, co przynosimy na świat wraz ze swoim narodzeniem (np. genialna pamięć, płynność i szybkość procesów myślowych, fenomenalna percepcja czy gwałtowny i trudny charakter), może – choć nie musi – przerodzić się w talent szczególny do uczenia się, do pracy w ogóle, jak również (ważny jest tu czas i kulturowe otoczenie) w bardzo konkretny obraz ludzkiego geniuszu w sztuce, nauce czy technice.

W ten sposób edukacja staje się narzędziem potężnych możliwości używania ludzkiego ducha, w tym jego kumulowania i przemiany jakościowej, a także równie ważnym, co roztropnym, a także w miarę uczciwym miejscem wymiany kapitału symbolicznego na pewne powszechnie uznawane wyróżnienia (por. „rynek wyróżnień” P. Bourdieu 1990, 2006), takie jak akceptacja inności, dynamiczna tożsamość, wsparcie, uznanie czy szacunek otoczenia dla bezinteresowności. Musimy pamiętać, że mamy tu do czynienia z ogromnie ryzykowną inwestycją, w której zawsze muszą być zyski i straty, w której najczęściej funkcjonuje presja na natychmiastowy sukces i nagrodę oraz niezdolność do odraczania gratyfikacji. W ten sposób spór o geniusza staje się sporem normatywnym i strukturalnym o istotę życiowego sukcesu wpisanego w jakość misji kulturowej oscylującej między ekonomicznym (ilościowym) i humanistycznym (jakościowym) rozwojem człowieka.

Jeśli wygrywa ekonomizm, to spada zapotrzebowanie na szeroko rozumiany kapitał symboliczny i rośnie wartość rynkowa certyfikatu; jeśli zaś wygrywa humanizm, to relacje te się odwracają. Jednak nie chodzi tu zasadę albo-albo, lecz o perspektywę uwolnioną od każdej dominacji i redukcjonizmu, perspektywę otwartą na różnorodność zdolności i talentów, a nawet form ludzkiego geniuszu.

Pamiętając, że nawet w dobie praw autorskich i patentowych, gdy nie jest tak łatwo przywłaszczyć czyjeś zdolności czy talent, a tym bardziej geniusz, zawsze we współczesnym wyścigu szczurów lub spisku maruderów odkryjemy

[...] presję na obalenie porządku, uwypuklanego jakimiś lokalnymi chociażby wyróżnikami kolejności wagi, w trybie negocjowania reguł z tradycji wziętych, jako emanacji zasady Kolejności prawdziwej (L. Witkowski 2009b, s. 149).

Mówiąc wprost, w edukacji musimy zmniejszyć jednokierunkową konwersję naszych bardzo słabych działań na bardzo silne myślenie o nich (w kategoriach byle jakiego sukcesu), a zarazem zwiększyć konwersję naszego myślenia na silne działanie, choćby to wymagało innego modelu edukacji³. Modelu zrywającego zarówno z pozytywistycznym odraczaniem przeżywania przyjemności tu i teraz, jak i z romantycznym odrzucaniem pragmatyzmu logiki (mam tu na myśli emocjonalnie solidarnych w mniej lub bardziej zorganizowanych próbach przechytrzenia rozumu, nie zaś, mówiąc za Heglem, wykorzystania jego chytryści⁴). Warto się zastanowić, czy nie da się tutaj wypracować, jak pisał swego czasu Edward Abramowski (1965, 1980), edukacji opartej jednocześnie i paradoksalnie na tym, co indywidualne i wspólne, dyskursywne i niedyskursywne⁵, tzn. wolne i solidarne, oparte na mechanizmie wymiany tego, co mamy w nadmiarze lub

³ W dotychczasowej edukacji, zwłaszcza szkolnej, syndrom wykluczenia i marginalizacji mierzony był jedynie liczbą aktów przemocy, opuszczonych lekcji czy nienapisanych zadań domowych lub testów. W ten sposób społeczeństwo uwalniało się od przykrego uświadomienia sobie, że istnieją bardzo różne formy ludzkiego geniuszu (pozytywne i negatywne, szlachetne i pożyteczne) i różne praktyki jego wymiany na oznaki statusu. Sukcesem społeczeństwa nie jest skuteczne i sprawiedliwe wykluczanie tych poza normą, lecz właśnie zapobieganie wszelkim wykluczeniom, zwłaszcza bezmyślnym. Tym samym oczywisty staje się warunek ciągłego podnoszenia świadomości walorów każdego działania, szczególnie u dzieci z deficytami i dysfunkcjami, ale też z nadmiarem energii i wyobraźni. Jednym i drugim trzeba dostarczyć rzeczowych argumentów na funkcjonowanie w perspektywie tu i teraz, a zarazem w perspektywie nowych możliwości i wariantów funkcjonowania (z ich udziałem) przyszłego „społeczeństwa (nie)możliwego”.

⁴ Romantyzm generalnie przyjął, za F.W.J. Schellingiem (1979), że do uczestnictwa człowieka w absolutie wystarczy pośrednictwo uczucia i wiary. Jednak czas pokazał, że te kultury, które znacznie ograniczyły rozum (wiedzę), aby zostawić więcej miejsca dla „serca” i wiary, zamiast bezpośredniego dostępu do absolutu prawdy, dobra i piękna zyskały, paradoksalnie, jedynie absolutny fanatyzm.

⁵ Warto zauważyć, iż w tym określeniu zawiera się w węższym rozumieniu późniejsza „archeologia wiedzy” M. Foucaulta, promująca nową filozofię transcendentálną, która opisuje atmosferę ludzkiej obecności wobec rzeczy, ludzi i kultury oraz określa warunki zaistnienia idei, jakie możemy rozwijać w wytwory wyobraźni i zachowań (wobec faktu, że każda struktura społeczna ma swoje własne intuicje i marzenia), podobnie jak strukturalizm w antropologii C. Lévi-Straussa czy strukturalizm psychoanalizy J.M. Lacana. Dyskurs zakłada istnienie znaków, jednak nie można ich sprowadzać do prostego przyporządkowania do rzeczy. Dlatego „archeologia myśli” nie jest hermeneutyką docierającą przez znaki do znaczenia. „Archeologia określa reguły formacyjne zbioru wypowiedzi”, w tym „możliwości nowych wypowiedzi skorelowanych ze zdarzeniami »zewnętrznymi«” (M. Foucault 1977, s. 204–205).

niedomiarze (myśli, uczuć, obserwacji, intuicji, pamięci, wyobraźni, energii itd.). W której to wymianie nie tyle jest istotna wiedza i niewiedza czy rozum i jego brak, ile wiedza dyskursywna i wiedza intuicyjna, rozum i szaleństwo, równoważnie (bez lekceważenia tego, co poza dyskursem) i sprawiedliwie w dystrybucji i wymieniane na pewne oznaki statusu.

Ryba przez całe życie nie dowie się, że pływa w wodzie, bo wystarczy jej instynkt życia, który nakazuje jej właśnie takie otoczenie, ale człowiek, aby mógł swobodnie odnajdować i odnaleźć się w swoich instynktach jako ich pan i niewolnik, musi „wyjść z wody” i zanurzyć się w innej przestrzeni. W ten sposób w swojej mrocznej i mętnej stronie natury odkryje jakieś korzenie nieoswojonej wiedzy (transakcyjnej), natomiast w swojej jasnej i wyraźnej stronie odkryje (nie)wyartykułowane intuicje. Tę tajemnicę wymiany możemy z całą stanowczością nazwać – za Abramowskim – rozwojem i formowaniem „jaźni głębokiej” lub edukacją we „wspólnocie głębokiej”⁶.

Oczywiście owa wspólnota głęboka – nie abstrahując ani od indywidualizacji, ani od socjalizacji, ani od tego, co genetyczne, ani kulturowe – nie pojawi się bez odpowiedniej wiedzy i umiejętności negocjowania znaczeń oraz narracyjnego konstruowania rzeczywistości, będących splotem konwencjonalnych dyskursów i niekonwencjonalnych intuicji. Przypominając „wyznawców (kultu)ry” Jednego i Różnego, w której dziecko, rodzic, wychowawca czy nauczyciel jest jednocześnie w różnych sytuacjach i różnych proporcjach nauczycielem i uczniem, podmiotem i przedmiotem, aktorem i widzem. Zasadniczym celem takiej wspólnoty jest nie tyle uzyskanie jednomyślności czy jakiegokolwiek *consensus omnium*, ile zwiększenie świadomości, zarówno rzeczywistej różnorodności, jak i wobec braku realnego dostępu do jednego wymiaru człowieka i jego świata, świadomości jego pragnienia oraz zrozumienia tego, co łączy i dzieli (swoistego trzeciego w dialogu lub fenomenu złącza), a zwłaszcza porozumienia co do wartości własnych myśli, intuicji, percepcji i działań wobec kapitału symbolicznego i jego społecznego statusu.

Perspektywa takiej edukacji (czyli komplementarnego zanurzenia się w naturze i kulturze) zakłada przede wszystkim tezę, iż głębokość tego zanurzenia wymaga specyficznej rozmowy z nieżyjącymi geniuszami, lecz, paradoksalnie, żywymi przez swoje teksty i konteksty (pytanie całkiem zasadne: Czy autor żyje? Jeśli żyje, to czy myśli obok nas, za nas, z nami czy przez nas?). Fakt, że w słowie „kultura” jest słowo „kult”, mimo wszystko nie obliguje nas do tego, aby kanończnie traktować ją jak ostateczną wyrocznię. Celem takiej rozmowy-spotkania

⁶ Warto w tym miejscu przypomnieć kapitalne rozróżnienie Witkowskiego (2010a) wspólnoty wpisanej w profil poziomy i pionowy (wspólnoty interesów, wspólnoty zadań i wspólnoty jako zadania), ukazujące (re)wiry uwikłania jednostki w różne jakości wspólnotowe, aż do uzyskania jakiegoś stopnia swobody między przechodzeniem od wolności do solidarności, i odwrotnie.

z ludzkim geniuszem nie jest zredukowany kult jednego, lecz uprawianie (kultywowanie) wymiany myśli, wyobraźni, emocji i intuicji.

W ten sposób wychodzimy poza własne wrażenia, wyobrażenia, myśli i przeżycia, łącząc się ze światem minionym, skracając maksymalnie perspektywę między tym, co było, jest tu i teraz, staje się i będzie. Nie zapominając o tym, że będąc tu i teraz, może nam brakować krytycznego dystansu (do historii lub do teorii) potrzebnego do pozbycia się tożsamości „ponad” bądź bliskości krytyki (niwelującej syndrom założenia) potrzebnej do pozbycia się złudzenia jednorodnej formuły komunikacyjnej. Stąd nasze próby zarówno egzegezy, jak i użycia tekstów, interpretacji historycznej i adaptacyjnej, oczywiście nigdy nie całkiem niewinne i niewykłane, w jakieś nie do końca niewynurzone z mroków historii odsłanie, które też może okazać się mniej lub bardziej zamaskowanym przesłaniem.

Uważam, że współczesne efekty badań nad rozwojem człowieka nie tyle stwarzają „nowe”, ile dostarczają nowych argumentów, aby lepiej zrozumieć intuicje minionych pokoleń, jak również dostarczają solidniejszych podstaw bytowych, na których możemy lepiej budować komplementarną teorię i praktykę edukacyjną, tzn. synchronicznego traktowania strategii kreowania indywidualności (służącej rozwojowi osoby, jeśli genialnej, to również rozwojowi kultury) i strategii powielania (służącej wspólnocie i podtrzymaniu kultury). Każdy zredukowany moment grozi społeczną i kulturową nieprzewidywalnością, czyli z jednej strony, grozi zakłóceniem jakiegoś rytmu rozwoju i pozostawieniem człowieka na pastwę losu, z drugiej zaś niesie ryzyko stagnacji i konwencjonalizmu.

Poruszanie się „między” też nie jest łatwe i – jak pokazuje historia – nigdy takie nie było: edukacja zarówno ograniczona tylko do „głowy”, jak i do tego, co zewnętrzne, ma swoje blaski i cienie, lecz nie możemy nie zauważyć, iż przy istnieniu zasadniczych różnic w uposażeniu genetycznym bardziej utalentowana jednostka wyniesie dużo więcej w kontakcie ze „strefą najbliższego rozwoju” – jaką stanowi nie tylko szeroko rozumiane zaplecze kultury, lecz przede wszystkim osobisty przykład mądrzejszego – niż pozostawienie jej samej sobie⁷. Nie mówiąc już, że w każdym przypadku stosunkowo wczesna i rozważna ingerencja (rzadziej interwencja) w wewnętrzne zaplecze może raz na zawsze ustanowić priorytety na całe życie, paradoksalnie, sprzyjające jednostce, wspólnocie i kulturze, choćby przez odkrycie własnych możliwości wyobrażeń i pragnień w per-

⁷ W tym kontekście warto zauważyć, że szukanie ludzkiego geniuszu tylko w głowie bez szukania go w prywatnym świecie danej jednostki, w mikrokulturze praktyki mija się z celem, albowiem nawet w przypadku, gdy jakaś szansa na jego rozwój niepomiarowo rośnie, jeżeli jednostka ma dostęp do różnych autorytetów, tekstów czy strategii myślenia i działania, to realna szansa na Nobla rośnie gwałtownie, jeśli ktoś współpracuje z noblistą nie tylko z powodu jego wiedzy i charyzmy, lecz przede wszystkim dlatego, że mądrość jest „śmiertelnie zaraźliwa”, szczególnie wtedy, gdy pracuje się w „skażonym” mądrością warsztacie-laboratorium i korzysta z dobrodziejstw najbardziej rozwiniętej w danej dyscyplinie dystrybucji technik i środków.

spektywie lepszego człowieka i jego świata, a przynajmniej zwiększania kapitału symbolicznego.

Z pewnością, takie paradoksalne rozumienie wspólnoty edukacyjnej stwarza bardziej realną i radykalną niż dotychczas możliwość wypracowania metapoznawczej intuicji i wrażliwości poznawczej, potrzebnych do radzenia sobie ze światem narracyjnej rzeczywistości i rywalizującymi w niej różnymi dyskursami. Jednocześnie takie mocne osadzenie w pragmatyce dyskursu uniezależnia się w pewien sposób od historiozoficznego szukania powodów, jakkolwiek i te ostatnie mogą być bardzo przydatne (pożyteczne, a nie tylko szlachetne), jeśli nasze odszukiwanie tropów i przeszukiwanie w poprzek znaczeń nie będzie abstrahować ani od wypracowania wspólnych relacji w odkrywaniu sensu edukacyjnego myślenia i działania, ani od pokazania zasadniczych różnic odpornych na współczesne argumenty i zasady rzeczywistej gry o koncepcję pełnego człowieka.

W tym kontekście można się zgodzić z tezą Immanuela Kanta, że ostatecznym celem naszego poznania nie jest wiedza o świecie, lecz wiedza o naturze naszej wyobraźni. Ale zarazem nie można się z nim zgodzić, iż jej natura przebiega się tylko empirycznie, ekstraspekcyjnie i przebiega w granicach wytyczonych przez władzę intelektu (ducha wspólnoty), a pomija całkowicie możliwość przekroczenia wszelkich granic dotychczasowej logiki faktów (wyobraźni odtwórczej), w której jej źródłem będzie także przeciwna strona – spekulacyjna, introspekcyjna, która nie tylko nie dostarcza porządku czasu i przestrzeni (proponując niekiedy – przynajmniej na początku przeszukiwania – najbardziej niedorzeczne modele rzeczywistości), ale, paradoksalnie, odrzucając dotychczasową logikę, czyni ją ostatecznie bardziej kompletną, a nasze poznanie nabiera dzięki temu charakteru komplementarnego.

Zatem nie tyle kontynuujemy pracę duchową przerwaną w jakiś miejscu i czasie przez klasyków, ile raczej na nowo ją rozpoczynamy; chociaż ze wspólnym punktem wyjścia, to jednak wkraczamy na inną drogę, i chociaż korzystamy z odkrytych przez nich światów i narzędzi poznania, to mimo wszystko jedynie po to, by poszukiwać nowych światów i nowych narzędzi poznania. Co też nie oznacza bezwzględного otwarcia się na kult nowego i pogardy dla starego. Tak pojęty neoklasycyzm powinien zawierać zarówno jedność, jak i różnicę, czyli możliwość otwarcia się na to, co było (retrospekcję), na to, co tu i teraz (deskrypcję), na to, co się staje (transgresję), i na to, co może być (prospekcję).

Rozdział 2

Paideia jako wyzwanie dla „śmiertelnych bogów”

Odyseję ludzkiego geniuszu można by oczywiście zacząć już od wielkich twórców budowli megalitycznych czy wielkich systemów kosmogonicznych, które do dzisiaj budzą podziw (a nawet podejrzenia o współpracę ze Stwórcą lub przynajmniej cywilizacjami pozaziemskimi), lecz ich geniusz niestety został spowity w gęstej mgłę mitów i wiary. Dopiero czas symetryczny dla naszej ery – gdy człowiek nabrał większego zaufania do własnego rozumu i przy jego wydatnej pomocy próbował rozwiązać najtrudniejsze problemy egzystencjalne i esencjalne – tak naprawdę rozpoczął świadome i systematyczne tworzenie swojego imperium wyobraźni.

Być może wielkim przełomem w rozwoju człowieka było przeświadczenie, że to, co w nim myśli i czuje, nie jest bynajmniej nim samym, lecz także jego historią, czasoprzestrzenią, językiem czy też boską potencją. Że to, co się rozwija, nie rośnie w pustce, że najbardziej bezpieczną i wartościową lokatą jest inwestycja w siebie. Dlatego wybrałem na początek tej drogi genialnego Heraklita, który bodaj jako pierwszy docenił siłę jednostkowej wyobraźni („Jeden wart tyle co dziesięć tysięcy, jeśli jest najlepszy”), a na pewno tak znacząco zwrócił się ku badaniom humanistycznym i z szukania samego siebie uczynił swoisty styl poznania i życia.

Jego zdaniem, człowiek nie tylko realizuje potrzeby materialne, ale ma także potrzeby duchowe, a w związku z tym dysponuje nadludzką zdolnością prowadzenia wiecznego sporu materii z duchem, natury z kulturą, zmysłów z umysłem¹. Poprzez historię i kulturę człowiek nie jest sobą, a staje się nim dopiero

¹ Było to ze wszech miar pionierskie (wraz z Parmenidesem) rozróżnienie dwóch komplementarnych stron naszego poznania.

wtedy, gdy to, co w nim zewnętrzne, zwróci się do tego, co wewnętrzne, do „boskiego logosu”. Aby odkryć siebie, nie wystarczy mieć wiedzę², jak zauważył Heraklit: „Nie wystarczy dużo wiedzieć, żeby być mędrce” (za: Diogenes Laertios 1968, s. 517), lecz trzeba mieć umiejętność ważenia empirii i metaforyki, teorii i praktyki.

Według Heraklita, ludzka dusza („boska potencja”, „geniusz”) ujawnia się w dynamicznej jedności logosu (jako boskiego pierwiastka intelektu) oraz rozsądku (jako indywidualnej historii i wiedzy). „Połączenia są następujące – całe i niecałe, zgodne i niezgodne, harmonia i dysharmonia, i z wszystkiego jedno, z jednego wszystko” (K. Leśniak 1972, s. 89). Mądrość człowieka to dostrzeżenie i rozumienie tej trudnej jedności, czyli między innymi uznanie, że to właśnie głupota czyni mądrość dobrą, a bez mądrości nikt by nie wiedział nic o głupocie, i niewiele na to poradzimy, że te i inne przeciwieństwa muszą być powiązane z sobą na wiele różnych sposobów. Kiedy patrzymy na drogę rozwoju czegośkolwiek lub kogokolwiek, to może się nam wydawać, że prowadzi ona w górę, jednak patrząc z innej perspektywy, możemy odkryć, że prowadzi w dół. Nie ma w rozwoju jednego wektora. Wszystkie jego wariacje i oscylacje zachodzą w ramach dynamicznej całości boskiego logosu, będącego nieustającym procesem, który „[...] był, jest i będzie wiecznie żyjącym ogniem zapalającym się według miary i według miary gasnącym”, zawsze będąc „całkowitą jednością” (J. Legowicz 1970, s. 76).

Człowiek jest pełen wewnętrznych sprzeczności, w których „jesteśmy i nie jesteśmy zarazem”. Nie ma jednak w tym nic dziwnego, albowiem nawet

Bóg jest dniem i nocą, zimą i latem, walką i pokojem, sytością i głodem i ulega zmianom tak jak ogień, który zmieszany z różnymi kadzidłami nazywa się różnie stosownie do zapachu każdego z nich (J. Legowicz 1970, s. 77).

Zasadą boskiego logosu jest „pulsujący ogień”, który „tylko daje znak” (niepiśnany i niemówiony); miarą geniusza zaś jest jego wewnętrzny ogień, a „[...] suchy blask: to najmędrsza i najlepsza dusza” (W. Heinrich 1914, s. 98), czyli dusza najbardziej rozpalona ogniem logosu, zbliżająca się do „kosmicznej jedności” (absolutu³), która jest stała i z której powstaje wszystko inne, nie będąc stałym. A wszelkie stawanie jest tak samo, jak i nie jest.

² „Charles Nicolle, wielki francuski bakteriolog, powiedział, że geniusz wynalazcy nie może gromadzić wiedzy i że inwencja może rzeczywiście zostać zabita przez nauczanie ustalonych pojęć i zbyt wielką erudycję” (H. Selye 1967, s. 142).

³ Pojęcie „absolut” pochodzi dopiero od łacińskiego *absolutum* (to, co oddzielone, nieuwarunkowane, nieograniczone, co jest niezależne od wszelkiej innej rzeczy). U Heraklita było to uniwersalne prawo bytu, u Platona źródło idei, a u Hegla duch absolutny. Jeśli stwierdzamy, że istnieje byt sam w sobie, niezależnie od poznającej go myśli, wtedy mamy do czynienia z filozofią realistyczną (Platon, Spinoza); jeśli uznamy, że byt jest zależny od myśli – pojawia się idealizm (Fichte, Hegel); jeśli natomiast wstrzymujemy się świadomie

„Suchy blask” nie jest inną duszą niż „mokry blask”, a jedynie jej aspektem, czyli tą samą duszą, tylko nie taką samą, w tym ostatnim stanie oznaczając potencjalnego geniusza, który zaledwie tli się w mrocznym i wilgotnym środowisku, w odróżnieniu od pierwszego stanu duszy, który płonie ogniem logosu⁴. „Natura ludzka nie ma mądrości – ma ją natura boska” (W. Heinrich 1914, s. 100); rozum jest sędzią prawdy, lecz nie każdy, a jedynie boski, który rozpoznaje, co „[...] rządzi wszystkim poprzez wszystko”. To, co ukryte, jest wyższe od tego, co widoczne, czyli suchy blask charakteryzuje duszę, która zrozumiała konieczność stawiania się i zmienności oraz w jakiś sposób uchwyciła się tej dynamicznej jedności logosu. Obrazem ludzkiego geniuszu według Heraklita jest dramatyczna walka o całość złożonej przeciwstawnie ludzkiej natury, która w ten sposób zbliża się do boskiej.

Walka jest ojcem wszystkich rzeczy, wszystkich rzeczy królem. Jednych przeznaczyła na bogów, innych na ludzi, jednych uczyniła niewolnikami, innych zaś ludźmi wolnymi [...] śmiercią dla duszy jest stać się wodą (J. Legowicz 1970, s. 77–78).

Tylko bardzo waleczne i bardzo cnotliwe dusze nie przeistaczają się w wodę po śmierci ciała, lecz ostatecznie stają się częścią kosmicznego ognia, czyli „śmiertelnymi bogami”.

Warto tu wspomnieć o Pitagorasie, który, zdaniem Heraklita pustelnika, nie spoglądał w swoje wnętrze, lecz brał pomysły od innych. Jednak to temu pierwszemu przypisuje się wprowadzenie terminu „filozofia” jako dyscypliny, której celem jest poszukiwanie mądrości na drodze samoopanowania i wiedzy, zwłaszcza matematycznej. Samoopanowanie opiera się na rozmyślaniu, a wiedza na uczeniu się. Pitagoras zauważył, że każde dziecko⁵ jest w swym rodzaju podobne do bóstwa, którego potencjał duszy⁶ („geniusz”) jest nieśmiertelny, lecz

od odpowiedzi, to mamy do czynienia z agnostycyzmem (Kant); może być częściowo niezależny, jak u Trentowskiego, u którego absolut dla człowieka był tylko w możliwości, a jako akt był poza czasem i przestrzenią.

⁴ Później do tej koncepcji nawiązał Trentowski, który wyróżnił „jaźń tlejącą” (psyche), charakteryzującą się tym, że w tym stanie duszy geniusz człowieka (w filogenezie i ontogenezie) zaledwie się tli w zimnym i mrocznym środowisku naszego *physis*, natomiast rozwój „jaźni poznającej” (logosu) ma rozpalic ogień poznania prawdy i wiedzy, chociaż rozpalony do białości geniusz człowieka w zimnym środowisku rozumnego ethosu może świecić, podczas gdy w gorącym środowisku emocji i namiętności może poparzyć (a nawet doprowadzić do pożaru). W związku z tym geniusz musi się rozwijać w oscylacyjnej różnorodności nie tylko „jaźni tlejącej” z „jaźnią poznającą”, ale także jaźni z „chłodną namiętnością” otoczenia (W. Andrukowicz 2006).

⁵ Zdaniem Schopenhauera: „Każde dziecko jest naprawdę do pewnego stopnia geniuszem, a każdy geniusz do pewnego stopnia dzieckiem” (1995, s. 568).

⁶ W starożytnej Grecji nie było jeszcze określenia, które by zawierało w sobie zarówno odniesienie do indywidualnej, jak i wspólnej siły duchowej. Dusza w tym czasie oznaczała jednocześnie zasadę życia i myśli. Pitagoras najprawdopodobniej nawiązywał tu do znanej ówczesnie koncepcji nieśmiertelnej duszy z wierzeń hinduskich, czyli całkowicie niezależnego

w dążeniu do jednostkowej doskonałości nie zawsze jest w pełni zaktualizowany, ponieważ musi być harmonijnie „zestrojony z niebiosami”. Pomóc mu w tym – w wewnętrznej harmonii – może przestrzeganie zasad, a ich nieprzestrzeganie może przeszkadzać. Zasady te oparte są na przeciwieństwach: granica i bezkres, parzyste i nieparzyste, jedność i różnorodność, kierunek w prawo i w lewo, pierwiastek męski i żeński, spokój i ruch, linia prosta i krzywa, światło i ciemność, dobro i zło, kwadrat i figura podłużna. Prawdziwa, dobra i piękna dusza wyraża sens kosmosu, ale jego aktualizacja możliwa jest przez paradoksalne łączenie przeciwstawnych zdolności, które wyjaśniają, jak ogólne wnika w to, co szczególne, a zarazem jak wspólnie tworzą całość⁷. Dlatego ludzkiego ducha należy wspierać od samego zarania, a nawet ratować go przed totalną ekstensyfikacją i zagubieniem w szczegółach.

Sokrates tę boskość w człowieku nazwał daimonionem. Do jej aktualizacji potrzebny był jakiś *paidagogos* (ten, kto prowadzi), którego rola sprowadzała się jedynie do bycia sprawnym akuszerem, mniej lub bardziej czynnie asystującym przy rodzeniu się boskiej idei⁸. Majeutyka⁹ Sokratesa pomagała urodzić umysłowi ucznia ideę, którą nosił w sobie. Pytania, które zadawał Sokrates innym,

od ciała wiecznego bytu, a nie do wierzeń egipskich, w których człowiek posiadał złożoną duszę: *Ka* i *Ba*: pierwsza była rodzajem energii ożywiającej ciało, a druga połączeniem *Ka* i ciała, jako indywidualna świadomość. Z tego powodu w starożytnej Grecji nie wychodzono poza ogólne pojęcie psyche, a bardziej precyzyjniejsze pojęcie *pneuma* (duch) pojawia się dopiero w rozważaniach apologetów. Pojęcie ducha sugerowało nie tylko szerszy znaczeniowo zakres od terminu „świadomość”, który powoli stawał się przedmiotem badań psychologii, lecz także implikowało zdolność do swego rodzaju intuicji przynależnej bardziej do metafizyki. Zatem to, co duchowe, leżało u podstaw wszelkiego odkrycia idei. W takim rozumieniu jawi się łacińskie określenie *genius* (duch opiekuńczy) bądź też *ingenium*, określające naturalne dyspozycje człowieka, czyli jego właściwą naturę i twórczego ducha, jednym słowem, potencjalnie genialnego człowieka.

⁷ Zdaniem Hegla, Pitagoras był „[...] w Grecji pierwszym nauczycielem o nastawieniu całościowym, pierwszym, który chciał objąć [swym nauczaniem] całego człowieka, całe jego życie. Chodziło tu o pewną nową zasadę [zasadę całościowego kształcenia] poprzez kształcenie [zarówno] inteligencji [jak] i uczuciowości (*Gemüt*), woli. To [całościowe kształtowanie indywidualności] jest jednak po części sprawą poszczególnych jednostki, jej jednostkowej wolności, niezależnej od wspólnego celu, po części zaś [mając swoją podstawę w substancjonalnym życiu narodu] istnieje jako ogólna możliwość dla każdego i jako ogólny obyczaj” (G.W.F. Hegel 1994, s. 284).

⁸ Rozumienie idei przez Sokratesa jest jeszcze związane ze zobiektywizowanym pojęciem rzeczy, a nie z jej pierwowzorem czy archetypem. Rozumowa refleksja w formie pytań miała właśnie przywrócić jedność w ich rozumieniu intuicyjnym i logicznym oraz nie wymagała, jak u Platona, kontemplowania naoczności wewnętrznej (inteligencji intuicyjnej) bezpośrednio docierającej do idei. Tutaj intuicja (daimonion) była tylko jednym z elementów umysłowej układanki określonego pojęcia ogólnego, choć sam termin „pojęcie” był zasługą dopiero Arystotelesa.

⁹ Majeutyka (gr. *maieutike*), jako metoda (sztuka) prowokowania „porodu”, oznaczała pytania nauczyciela zmierzające do tego, aby rozmówca odkrył noszoną w sobie prawdę. Każdy człowiek jest w pewien sposób brzemienny prawdą, nieznaną jest mu jedynie moment jej

miały doprowadzić do tego, by w powszechnym mniemaniu i obiegu logice, czyli w czymś zwyczajnym, odkryć coś wyjątkowego, bądź odwrotnie, w tym, co wszyscy uważali za przejaw nadprzyrodzonej rzeczy, starał się ukazać rzecz poddającą się osądowi logiki. Zaskoczenie, zdziwienie miały obudzić pytającego z mniemania i stać się początkiem prawdziwej refleksji; jednym słowem, miała urodzić się określona idea, która mogła się odtąd swobodnie rozwijać.

Sokrates w swoim sposobie dochodzenia do idei nie abstrahował ani od zasad percepcji i logiki, ani od spontanicznej ekspresji i impresji, narracji wrażliwej na wewnętrzne daimoniona¹⁰, który towarzyszy człowiekowi od urodzenia do śmierci. Była to koncepcja w owych czasach ze wszech miar rewolucyjna (Sokrates zapłacił zresztą życiem za swój niepokorny stosunek do tradycji), gdyż współcześni mu szukali rozstrzygnięć epistemologicznych w logice, a etycznych w zewnętrznej wyroczni. Sokrates natomiast nie traktował tego introspekcyjnego głosu (daimoniona) jako wrodzonej logiki czy wyroczni, lecz jako to, co może być rozważone przy udziale logiki czy zewnętrznej wyroczni. Daimonion Sokratesa odradzał jedynie pewność, zarówno w trakcie logicznego wywodu ustalającego sekwencję przyczyn i skutków, jak i uśrednionych obserwacji bądź wobec każdej wartości zmurszałej w tradycji. Nie sposób także nie zauważyć roli zabawy, humoru i swoistej ironii, będącej konsekwencją odpowiadania na zagadkowy głos wewnętrzny, kiedy pozornie wielka idea potykała się o banalny szczegół, a ignorowane powszechnie zjawisko urastało do rangi wielkiej idei.

W intelektualnej grze Sokratesa pojawiała się możliwość nieskrępowanego dostępu konkretnych obrazów, które mieszał jak farby przed oczyma swojego rozmówcy, czyniąc je źródłem niewyczerpanych skojarzeń, analogii i metafor, jednocześnie uwalniając od sztywnego gorsetu werbalnych etykietek (jednostkowych pojęć i stereotypów) spływających rzeczywistość i upraszczających jej zrozumienie. W samym kojarzeniu równie ważne było pośrednictwo spontanicznych wyobrażeń, jak i logiki. W takiej grze pojawiały się obiekty nie tylko irracjonalne, ale też całkowicie niesformowane, które nabierały kształtu w kontekście innych form, a tym samym zjawiała się nieoczekiwana transracjonalność. Wzajemne,

urodzenia. Zdaniem Sokratesa, ten moment pojawia się wraz z odpowiednimi pytaniami, zadanymi w odpowiednim czasie, które przypominają to, co zawsze w nim było. W tym sensie może to przypominać zadanie i metodę współczesnej psychoanalizy.

¹⁰ Warto tu zauważyć, iż Sokrates, dając pierwszeństwo duszy (tego, co wewnętrzne), nie oddzielał jej od ciała (stało się to u Platona), które aby mogło ją zachować w jak najlepszej kondycji, musiało samo być zdrowe. Dieta i asceza służyły zdrowiu ciała i duszy. Troska o ciało była jednocześnie troską o duszę. Zatem działalność edukacyjna, chociaż skupiona na duszy, nie abstrahowała od tego, co cielesne. Daimonion Sokratesa wprawdzie podkreślał boskość w człowieku, którą pedagog powinien ożywić i obudzić, i której powinien służyć pomocą w dalszym jej rozwoju, lecz ta potencja, by się zaktualizować, wymagała towarzystwa myśli, obrazów, wyroczni czy emocji. W tym sensie paideia Sokratesa była swoistą grą umysłu i intuicji, zmierzającą do uformowania człowieka, który zdolny byłby do samodzielnego rodzenia i rozwoju nowej idei.

interpersonalne komunikaty sprzyjały pojawieniu się zarówno pomysłów na pytanie, jak i na jego odpowiedź, do których by nie doszło, gdyby osoby myślały całkowicie niezależnie i autonomicznie.

Można powiedzieć, że intelektualna gra, a czasami nawet zabawa Sokratesa była eksperymentem czynionym na przyszłości, w trakcie którego ujawniała się nowa idea jako własne (prywatne) widzenie obiektywnego świata lub świat własnego widzenia. W jej trakcie nikt nie klasyfikował ani nie sortował informacji, lecz spontanicznie wchodziły one w nowe zbiory i nowe relacje, tworząc niekiedy zaskakujące asocjacje. Lecz myliłby się ten, kto by sądził, że jedynym efektem takiej intelektualnej zabawy był informacyjny chaos. Jeśli nawet chaos był elementem twórczego procesu, to niekoniecznie jego produktem. Sokrates nie zamieniał porządku na chaos, czy też odwrotnie, ale w procesie dialogu między tożsamością a różnicą mniejszy porządek jednostkowych znaczeń zamieniał na większy porządek znaczenia ogólnego.

Niewątpliwie Sokrates, jako jeden z pierwszych wielkich filozofów, dokonał komplementarnego połączenia refleksji filozoficznej z praktyką pedagogiczną, przygotowując tym samym fundament pod późniejsze próby ufilozoficznienia pedagogiki¹¹. W tym sensie nie starał się być ani biernym uczestnikiem procesu rozwijania tego, co wewnętrzne, ani aktywnym mentorem w procesie formowanie tego, co zewnętrzne, lecz kimś trzecim – przyjacielem mądrości, która pozwala być każdemu jakimś geniuszem odpowiadającym na głos daimoniona. Przy czym przyjaźń (*philia*) oznaczała formę wolnego współistnienia i dążenia do porozumienia w procesie rodzenia się idei, a mądrość (*sophia*) oznaczała życie zgodnie ze swoim rozumieniem idei, które jednocześnie było świadectwem tej mądrości.

Egalitaryzm epistemologiczny Sokratesa, który – jak powiedział Cicero – „[...] sprowadził filozofię z nieba na ziemię”, został poniekąd zastąpiony elitaryzmem Platona. Ten uczeń Sokratesa twierdził co prawda, że każdy człowiek rodzi się z pewnym pierwowzorem boskości, lecz jego rozwikłanie nie tylko nie jest przeznaczeniem każdego, ale przeciwnie, jest bardzo rzadkie, wymaga bowiem długiego i trudnego kształcenia różnorodnych dyspozycji, w tym swoistej naoczności wewnętrznej, wyobraźni twórczej czy też inteligencji intuicyjnej. Jak twierdził Platon, zwykły rozwój oparty na transmisji kultury i socjalizacji prowadzi wprawdzie do sprawnego (dzielnego) posługiwania się duszą człowieka jego ciałem (szczególnie zmysłami), lecz obudzenie ludzkiego geniuszu możliwe jest tylko w przypadku uformowania się własnej dzielności (samo-dzielności), gdy

¹¹ Zdaniem W. Jaegera: „Wychowanie rozumiane tak, jak je pojmował Sokrates, staje się świadomym kształtowaniem własnego życia w świetle zasad filozofii, a celem jego jest wypełnienie duchowego i moralnego przeznaczenia człowieka. W tym rozumieniu człowiek rodzi się po to, aby osiągnąć paideię, a ona jest jego jedyną prawdziwą własnością” (2001, s. 625).

dusza rozpatruje coś sama w sobie. Tylko wtedy bowiem człowiek może wyjść poza codzienność stereotypów i uchwycić się rzeczywistej idei¹².

Pytanie o legitymizację prawdy lub fałszu¹³ tej idei (dosyć jednak sztucznie oddzielonej od bytów jednostkowych) może nas dzisiaj nie zadowalać. Jednak nie możemy powiedzieć, że Platon się od tego uchyla, chociaż też nie wyjaśnia wprost, dając pewną nadzieję i wskazówkę w postaci naocznego poznania wewnętrznego („oczy duszy”, intuicja, twórcza wyobraźnia), czyli towarzyszącym naszemu rozumowi fenomenom przepowiedni, impresji czy emocji, a nawet pewnemu „[...] szaleństwu, które, co prawda, bóg nam zsyłać raczy”. Przy czym wyróżniał manię (bądź hipomanię¹⁴ jako łagodniejszą formę szaleństwa¹⁵, które dzisiaj nazwalibyśmy chaotyczną wyobraźnią, entuzjazmem emocjonalnym, psychiczną ekstazą, a nawet neurozą czy psychozą, czasami jednak tylko subtelną grą skojarzeń, analogii czy twórczych metafor) proroczą i misteryjną; ich dalszą odmianą była mania poetycka i erotyczna. Jak dowodził, mantyka (sztuka wieszczczenia) pochodzi od manii. Mania jest nieodłączną towarzyszką ludzkiego ducha

¹² Platon używał zarówno określenia *idea*, które nie oznaczało – tak jak dzisiaj – czegoś postrzeganego umysłowo (jako pojęcia wytworzonego przez umysł), ale oznaczało idealny wzór rzeczy (*archétypon*; np. człowieczeństwo uchwycona naocznie, tj. intuicyjne, syntetyzująca cechy właściwe dla całego rodzaju ludzkiego), jak i w znaczeniu *eidos*, oznaczającego to, co dzisiaj nazywamy formą, wyglądem, wzorem. Oba określenia odnoszą się do czasownika *idein* (widzieć). Można powiedzieć, iż te określenia łączy nie tyle zmysłowe widzenie kształtu czy umysłowe treści, ile widzenie prawdziwego sensu (istoty) rzeczy. Trójkątność wielokąta o trzech bokach, mimo że nie istnieje czasoprzestrzennie, to jego definicja rozciąga się na wszystkie możliwe i faktyczne trójkąty. Stąd idea ma dwie logiczne właściwości: zakres (ekstensję), czyli pewną liczbę jednostkowych elementów, które oznacza; oraz rozumienie (komprehensję), będące zbiorem cech definiujących wszystkie elementy składowe danej klasy. Zakres idei trójkąta definiują np. określenia: „metalowy trójkąt równoboczny”, „duży trójkąt prostokątny”, „narysowany trójkąt rozwarty”, które Platon nazywał wyrażeniami lub opiniami, a jego rozumienie (np.: „wielokąt o trzech bokach i trzech kontach”) miało charakter idei (u Arystotelesa było to pojęcie).

¹³ Abstrahuję tu od prawdziwości zdania, w którym o określonym przedmiocie – według Platona – mówi się, że ma pewną cechę, a zatem zdanie jest prawdziwe (lub fałszywe), jeżeli wskazany przedmiot ma lub nie ma tej cechy.

¹⁴ „Mania to stan podwyższonego nastroju, przejawiający się w entuzjazmie emocjonalnym, optymizmie, fizycznej energii i myślowej ekstrawagancji. Jej skrajna postać to kompletny »odlot«. Natomiast hipomania jest łagodną odmianą tego stanu, która nie powoduje całkowitego oderwania się od ziemi. Wielu badaczy sugeruje, że hipomania może pozytywnie wpływać na osiągnięcia w różnych dziedzinach” (D.K. Simonton 2010, s. 110).

¹⁵ Współczesne badania historiometryczne i psychometryczne pokazują, że ludzie genialni w stosunku do ogólnej populacji w większości dziedzin wykazują wyższy współczynnik nasilenia psychopatologii (problemy psychiczne, zwłaszcza maniakalne, depresyjne i emocjonalne) i im wybitniejszy ludzki geniusz, tym wyższy stopień intensywności tych objawów, chociaż zawsze jest pewna granica, poza którą szaleństwo jest tylko chorobą, a geniusz zamiera. Przy czym współczynnik i intensywność objawów różnią się w zależności od konkretnej dziedziny wybitnych osiągnięć, np. większy udział tej dysfunkcji jest wśród artystów, a mniejszy wśród naukowców (A.M. Ludwig 1995).

(geniuszu), który potrafi osądzać za pomocą nadludzkiego rozumowania logikę mędrca i impresje poety, wizje kapłana i emocje erosa.

Namiętność (mania) jest przyczyną ruchu, dzięki któremu rozum osiąga poznanie, jednak mędrzec – jeśli chce osiągnąć spokój wewnętrzny, który stanowi o szczęściu i spełnieniu się duszy – powinien zapanować nad namiętnościami. Człowiek składa się z ciała, serca, rozumu oraz intuicji, stąd jego mądrość polega na zachowaniu pewnego porządku tych funkcji jego organizmu. Zdaniem Platona, nauka, religia czy sztuka jest prawdziwa, gdy odnosi się do intuicji każdego człowieka, gdy odpowiada jego namiętnościom i pragnieniom, lecz ta głęboka warstwa naszego poznania nie może być samowystarczalna: metafizyka duszy musi podlegać kontroli i ocenie powszechnego rozumu jako zobiektywizowanego systemu intuicji wyrażonych w języku werbalnym. Tej ambiwalencji poznawczej i swoistego paradoksu poznania Platon był jak najbardziej świadomy:

[...] nie może człowiek szukać ani tego, co zna, ani tego, czego nie zna. Bo jak zna, to przecież nie będzie szukał. Już to zna. Takiemu nie trzeba dopiero szukać. Ani tego, czego nie zna. Bo wtedy nie wie tego nawet, czego ma szukać (1959, 80e).

Jego zdaniem, przeciętnie zdolny i przeciętnie pracowity użytkownik kanału przekazów genetycznych i kulturowych jest jak niewolnik w jaskini swego poznania: jest przykuty do tego, co jest tylko cieniem rzeczywistego świata rzucanego na zmysłowy ekran. Tylko nielicznym udaje się w jakimś szczególnym momencie (dzisiaj byśmy powiedzieli: w efekcie lawinowym emocji lub informacji, wyobrażeń) zerwać okowy cielesności i zwrócić się do źródła światła, jakim jest w pierwszej kolejności „[...] blask sztucznego światła palącego się ogniska za skalnym ustępem”, które zasłania jednocześnie naturalne światło słoneczne. Jednym słowem, odwrócenie od tego, co cielesne, nie zapewnia jeszcze prawdziwego widzenia rzeczy. Widzimy tylko zjawiska w sztucznym świetle ogniska zastanej historii i kultury. Co prawda, w ten sposób ograniczamy bezkresną różnorodność rzucanych i zmiennych cieni oraz przypadkowość mniemania (wiary w rzeczywistość) oraz dajemy jakiś wyraz jedności rzeczy, lecz nie jest to jeszcze jedność absolutna. Ten etap na drodze do boskiego geniuszu rodzi tylko rozumienie wynikające z talentu naśladowczego (empirii i logiki), jest jedynie dziełem ludzkiej myśli, zawsze – ogólnie rzecz biorąc – rozsądnej i pożytecznej. Tutaj mądrość ludzka musi iść drogą słowa, gdyż „[...] dusza swe pragnienia przeczuwa tylko i odgaduje” (Platon 2008, s. 165). To sztuczne ognisko jest symbolem naukowego poznania i wiedzy rodzącej „[...] odbicia ludzi i innych przedmiotów”, posługującej się zagadkami (*proballein*), które inspirują nas do odważnego i najczęściej samotnego sformułowania „racjonalnego (nie)prawdopodobieństwa” (*theori*)¹⁶.

¹⁶ Teoria (gr. *theoria* – oglądanie, badanie) to wiedza wyjaśniająca określoną dziedzinę zjawisk pozostających w jakimś związku z praktyką, czyli usystematyzowany zbiór wiadomości do-

Prawdziwy geniusz nie tylko zrywa z mniemaniem, nie tylko odwraca się od sztucznego światła ogniska, lecz – kierowany manią – nagle przekracza skalną barierę, zwracając się w kierunku świątyni naturalnego światła, czyli rzeczywistej idei. Jeśli poprzedni etap był w istocie tworem jednostkowym, społecznym i kulturowym, to tutaj mamy rzeczywiste odkrycie tego, co boskie, co do tej pory było tylko cieniem lub abstrakcyjnym pojęciem obrazu rzeczy samej w sobie. Okazywało się w tym momencie, że nie wystarczyło odwrócić się ku wyjściu z jaskini własnego poznania, nie wystarczyło zadomowić się w myśleniu innych, lecz trzeba było stanąć oko w oko z ideą absolutną. Co prawda, światło ogniska ułatwiło asymilację i akomodację do światła jaśniejszego, jednym słowem, spojrzenie w pełnię światła naturalnego, lecz nie usunęło bólu i szaleństwa tego absolutnie bezpośredniego spojrzenia, które może być ze względu na ból zaledwie muśnięciem prawdziwej idei. W tym etapie poznania dotychczasowa logika zostaje zerwana. A wraz z usuniętym stereotypem widzenia mamy proces przebudzenia (odwrócenia perspektywy widzenia) oraz przemiany naszego jednego ze sposobów widzenia w to, co rzeczywiście widać. Jest to droga w górę oraz osiągnięcie możliwie najwyższej i najszerzej perspektywy widzenia (całej drogi w perspektywie tego, co było, jest i może być). Jednak ogromna siła przyzwyczajenia i komunikowania nie pozwala na oddanie tego, co w tym momencie przeżywamy, a co dla nas – tym bardziej zaś dla innych – graniczy niemal z szaleństwem.

Dlatego też żaden rozumny człowiek nie poważy się nigdy zamknąć w niej [w mowie pisanej – W.A.] tego, co pojął umysłem, i skazać do tego jeszcze na stężenie, któremu ulega cokolwiek się utrwala w znakach pisanego słowa (Platon 1987, s. 53).

Zatem nie jest to prosta droga komunikacji intrapersonalnej, a tym bardziej interpersonalnej. Zerwanie kajdan zjawiskowości pozornej i subiektywnej, a nawet uwolnienie się od wyabstrahowanego pojęcia rzeczy jest prawie niczym wobec odważnego spojrzenia w istotę rzeczy: z perspektywy „zakutych mniemaniem”, a także kulturowo uformowanych jest to zawsze swoisty obłęd i dramat. Jeśli istotą pierwszego etapu było mniemanie, że to, co widzimy (czyli konkretne cienie), jest rzeczywiste, a drugiego była jakaś w miarę spójna teoria uwolniona od masy szczegółów, to istotą trzeciego etapu było zetknięcie się z ideą (swoista niewerbalna iluminacja rzeczywistego sensu rzeczy), natomiast w ostatnim etapie pojawiało się syntetyczne zrozumienie tego, co jest istotą opinii, poznania, wiedzy i przeżywającego sensu, którego istnienie jest zawsze względne, ale istota zawsze bezwzględna.

U ludzi wielkiego ducha (tj. geniuszy) sposób poznania jest maksymalnie oczyszczony z wszelkiej zmysłowej treści skupionej na własnych potrzebach ciała,

tyczących wyjaśnienia określonych zjawisk lub relacji między nimi. Zadaniem teorii jest między innymi koordynowanie metodologiczne badań, unifikacja różnych teorii czy twórcze stymulowanie poszukiwań badawczych. Każda teoria ma swoją historię i swój język.

z naoczności zewnętrznej nasączonej pożytkiem, z jednostajności zbyt skonstruowanych cieni czarnobiałego świata. Jest tak tylko dlatego, że geniusz potrafi w którymś momencie odkryć inne użycie swoich narzędzi-zmysłów, narzędzi-teorii i wbrew powszechnemu mniemaniu popsuć coś, co było zgodne ze swoim przeznaczeniem: uwolnić się od w miarę bezpiecznej niszy epistemologicznej, czasami uczynić dysfunkcjonalnym całe dotychczasowe życie. W obłądziej anormalnej siły niszczenia zwraca się początkowo ku światłu ogniska, by z kolei wszystko zobaczyć w zbyt jaskrawych i kontrastowych barwach ogólnej teorii. Zauroczony wszechogarniającym światłem, skupia całą swą uwagę na nowych przedmiotach, które, paradoksalnie, aktualizując jego wrażliwość wychodzącą poza zjawiskowość, jednocześnie zatracają zwyczajną trzeźwość umysłu. Jak stwierdza Platon, w tym stanie dusza się „[...] błąka i niepokoi, i zawrotu doznaje jak pijana” (1993, s. 252), co wyraża się w oscylacjach cielesności i duchowości. Dusza, miotana sprzecznymi motywami¹⁷, wyrusza mimo wszystko odważnie i samotnie nie tylko poza jaskinię własnego poznania, lecz także poza wspólnotę myślenia. W umyśle utalentowanego i odważnego wędrowca, oderwanego od swej macierzystej niszy, zostaje zerwana więź z cieniami oraz zjawiskami przeszłości i teraźniejszości, w zasadzie uniemożliwiając jakikolwiek powrót. Stąd oddala się coraz bardziej od gadaniny i płytkiej ciekawości osób zakutych w swojej zmysłowości, jak również od powierzchownej pisaniny spekulujących teoretyków wywołujących niemal dowolne (po)twory umysłu.

Punktem kulminacyjnym w jego życiu jest przekroczenie „skalnej bariery” z jej sztucznym ogniskiem i wkroczenie do świątyni słońca. Z tą chwilą staje się rzeczywistym depozytariuszem boskiego wtajemniczenia. W chwili nadludzkiego natchnienia nie tylko uwalnia się od balastu dotychczasowych wyobrażeń (cieni, światłocieni oraz różnorodności i oscylacji barw), ale – choćby tylko przez muśnięcie – styka się z rzeczą samą w sobie. Tylko w takim błysku światła naturalnego człowiek staje się „śmiertelnym bóstwem” (geniuszem), które widzi wyraźniej siebie i świat, a tym samym bezużyteczność natury swojego dotychczasowego dzieła. Pojawia się radość całkiem bezpośrednia, bez żadnej potrzeby i nazwy, bez żadnego interesu, prócz czystego zysku z samego istnienia, w którym nasz umysł (dusza) swobodnie rozważa: „Czym jest to wszystko?”, „Jak to istnieje?”, „Dlaczego?”. W zależności od odpowiedzi objawia się geniusz ekscentrycznego filozofa, naukowca, poety czy etyka. Przed oczami zauroczonego wędrowca pojawia się cała droga w górę, która pozwala rozpoznać siebie we wszystkim i wszystko w sobie. Lecz chwilowa ekstaza (gr. *ekstasis* – bycie na zewnątrz siebie) odkrycia musi

¹⁷ Zdaniem Platona ludzka dusza przypomina zaprzęg z dwoma Pegazami: dobrym (o naturze dzielnej i szlachetnej) oraz złym (o naturze pożądlivej i służalczej), i woźnicą (tzn. rozważającą częścią duszy, *logistikon*). Woźnica robi wszystko, aby skorygować kierunek jazdy, lecz wewnętrznie spreczne siły ciągle ciągną albo bardziej w to, co tchórzliwe, albo bardziej w to, co bohaterskie, w egoizm albo altruizm, w pożytek albo szlachetność.

ostatecznie zanurzyć się we własnej egzystencji, musi zobaczyć swoją drogę w dół i w połączeniu tych dwóch kierunków już jednej drogi opowiedzieć innym swoją odyseję, w której radość z poznania nowej idei musi przeplatać się ze smutkiem jej niekomunikowalności, wspólnota myśli z samotnością zerwania na zawsze więzi ze swoimi współwieżniami jaskini, gorąca namiętność tworzenia nowego wyrazu prawdy z chłodnym oporem leksykalnego narzędzia, a jasność z ciemnością.

Dopiero na końcu, myślę, mógłby patrzeć w słońce; nie na jego odbicie w wodach i nie mieć go tam, gdzie ono nie jest u siebie, ale słońce samo w sobie i na swoim miejscu mógłby dojrzeć i mógłby oglądać, jakie ono jest (Platon 2009, s. 223).

Natomiast ludzie małego ducha „[...] sami zasłaniają sobie światło”, nie świta im nawet najmniejszy promyk ze świątyni słońca (albowiem odwrócenie nie widzą, skąd i jakie dociera światło), są szczęśliwi w swojej przytulnej jaskini, nieświadomi innej perspektywy widzenia, jak również tego, iż są niewolnikami mniemania i codziennej krzątany naby kur, które nie wiedzą, że są orłami. Jeśli czegoś szukają, to tylko dla siebie, poświęcając ogromną ilość czasu na zajęcie jak najlepszej pozycji w wyścigu szczurów (by uchwycić jak najwięcej w ogłupiającym konkursie migających cieni), a także na wyrobienie jak najbardziej wygodnej postawy w kajdanach, która od pokoleń jest nawet innowacyjnie doskonała. Potrafią przy tym coraz lepiej rozpoznać się w mikrokosmosie powierzchni wspólnoty więźniów zajętych (bez większego dystansu) tylko odbiorem cieni, które to działanie jest tym, czym poważne studiowanie dziur w serze bez poznania smaku samego sera (bo nie są świadomi, że mogliby mieć nań chęć, a nawet nieustanne pragnienie). Czasami uważają się za strażników powszechnej woli, a w rzeczywistości nie widzą swego położenia, w którym są strażnikami własnego więzienia. Inni obok są tacy sami, będąc naprawdę samotni pośród wielu. Wystarczy im to, że coś się widzi, coś się mówi i w takiej mglistej perspektywie codziennej pozornej gry cieni nic ich nie dziwi i nic nie komunikuje w sposób źródłowy, więc nikt nie może się mylić. Cała sztuka polega tu na tym, by nie patrzeć poza to, co widzimy przed sobą, a wszelkie uzasadnienie zamknąć w ramach własnego punktu widzenia lub innych, którzy widzą to samo. Tu nie ma żadnej zagadki, a perspektywa jest daleko widoczna i pozbawiona jakiegokolwiek innego pragnienia.

Dla Platona istnieją przynajmniej cztery stadia poznawania rzeczywistości:

- 1) poznanie zmysłowe cieni rzeczy (*doksa*) – na tym etapie dusza posługuje się tylko ciałem (zmysłami); jest to więc wprawdzie poznanie bezpośrednie, ale jedynie odbiorcze i bierne;
- 2) poznanie inteligibilne – przeciwstawne temu, co zmysłowe, czyli rzeczy w świetle sztucznym (*theoria*); na tym etapie dusza porzuca (abstrahuje) cielesność i szuka ogólnego wyrazu rzeczy; jest to więc poznanie pośrednie, a jednocześnie odbiorcze, chociaż już nie bierne, lecz czynne, z większym udziałem podmiotu w konstruowaniu ogólnego pojęcia rzeczy;

- 3) poznanie intuicyjne, czyli spojrzenie w naturalne źródło światła (*aletheia*), gdy dusza „[...] rozpatruje coś sama w sobie” (Platon 1993, s. 253), gdy świadomość przekracza swój własny punkt wyjścia; jest to więc pewien rodzaj iluminacji i zmienionego stanu świadomości (ekstazy, intuicji, transracjonalności)¹⁸, swoisty przełom między ilościowym nadmiarem możliwości i jakościowym nadmiarem pragnienia; uchwycenie całości bez zastosowania aparatury analitycznej;
- 4) poznanie intencjonalne, czyli świadome widzenie i wyartykułowanie wiecznej istoty rzeczy jako drogi od zmysłów, przez myślenie i emocje, do intuicji; określające źródła, granice i kryteria prawomocności ludzkiego poznania i wiedzy (*episteme*), tworzące nowy porządek korelacyjny doznań i przeżyć wewnętrznych i zewnętrznych, recepcyjnych i percepcyjnych z określonymi typami zobiektywizowanych relacji.

Możemy powiedzieć, że ta nieskrytość idei ujawnia się najpierw w pojedynczych aktach percepcji, aby następnie zastąpić je słowami, wyobrażeniem i pamięcią, które niestety sztucznie zasłaniają, abstrahując od rzeczy i logicznie spekulując, prawdę samego bycia. Lecz mimo wszystko używamy ich do wyrażenia tego, co udało się nam zobaczyć i pojąć, i tylko sporadycznie wpadamy w wir pułapki pragnienia (manii), by zrozumieć coś więcej, niż widzieliśmy, niż potrafimy powiedzieć, niż rozumiemy; jednym słowem, zobaczyć to, co absolutnie nieskryte, czyli nie tylko obiektywnie prawdziwe, ale i dobre oraz piękne.

W ten sposób paideia Platona staje się trudną drogą dialektycznego przezwyciężenia tego, co za nami (co było cieniem), i otwarcia się na to, co przed nami (co prześwituje jako rzeczywiste światło idei). O swojej wizji paidei Platon pisał:

Z trudem, gdy niby krzesiwa trzeć je będziemy o siebie wzajemnie: nazwy i określenia, wzrokowe obrazy i doznawania zmysłowe, drogą życzliwie stosowanych prób wypróbowując ich moc i posługując się metodą pytań i odpowiedzi bez podstępnej zawiści, wtedy dopiero tryśnie światło właściwego ujmowania każdej rzeczy i rozumienie napięte aż do najwyższych granic ludzkiej możliwości (1987, s. 55).

¹⁸ Zdaniem H. Bergsona: „Z zapomnienia o [...] intuicji wywodzi się wszystko, co powiedzieli filozofowie i sami uczeni o »względności« poznania naukowego. Względne jest poznanie symboliczne operujące gotowymi pojęciami, które przechodzi od tego, co stałe, do ruchu, lecz nie poznanie intuicyjne, które umieszcza się w samym ruchu i przyjmuje samo życie rzeczy. Taka intuicja osiąga absolut” (1988, s. 38). Natomiast R. May pisał: „Każdy, kto kiedykolwiek [...] doświadczył twórczych myśli, wie, że ekstaza przynosi wyższy stopień świadomości; przychodzą nam wtedy do głowy idee, o których nie mieliśmy pojęcia; nasza wyobraźnia może być doskonalsza, możemy mieć lepsze rozeznanie, jak postępować, możemy urozmaicać swoje działania, a ostrość rozumowania i oceny wydobywa się jak gdyby z pokładów podświadomości. Odniesienie do siebie samego, którego przykład mamy w ekstazie, jest czymś więcej niż świadome, intelektualne uprzytomnienie sobie” (1989, s. 22).

A nasza myśl obecna [...] wskazuje zdolność tkwiącą w duszy każdego człowieka i to narzędzie, którym się każdy człowiek uczy. Tak samo jak oko nie mogło się z ciemności obrócić ku światłu inaczej, jak tylko wraz z całym ciałem, tak samo całą duszą trzeba się odwrócić od świata zjawisk, które powstają i giną, aż dusza potrafi patrzeć na byt rzeczywisty i jego pierwiastek najjaśniejszy i potrafi to widzenie wytrzymać. Ten pierwiastek nazywamy **Dobrem**. [...] Zatem inne tak zwane dzielności duszy gotowe jakoś być bliskie dzielnościom ciała. Bo rzeczywiście nie ma ich naprzód wcale, a później wszczepia je obyczaj i ćwiczenia. A ta, którą stanowi inteligencja, ma zdaje się raczej coś boskiego w sobie; coś, co nigdy siły nie traci, a tylko zależnie od momentu nawrócenia staje się czymś przydatnym i pożytecznym, albo nieprzydatnym i szkodliwym (2009, s. 225).

Każdy człowiek może żyć jakby w dwóch aspektach rzeczywistości:

- 1) w świecie zmysłowym, w którym mamy rzeczy widzialne i odwzorowania rzeczy widzialnych, oraz
- 2) w świecie umysłowym, w którym mamy symboliczne i rzeczywiste postacie rzeczy, czyli idee.

Zdolność do życia w tym drugim świecie, zdolność jasnego widzenia rzeczy ma każdy człowiek potencjalnie od urodzenia. Jednak kształcenie ma odwrócić proporcje tego, co zmysłowe, na korzyść tego, co umysłowe. Przy czym odwrócenie wymaga kształcenia całej duszy, tzn. nie tylko intelektu, ale i uczuć, charakteru i intuicji.

Arystoteles, uczeń Platona, bardzo sceptycznie odniósł się do sztucznego, jego zdaniem, odwracania się od tego, co różnorodne, zmysłowe i konkretne; zbyt formalnego rozdzielenia tego, co inne, i tego, co takie samo (np. za wytwór umysłu przyjmując pierwowzór idei). W zastępstwie zaproponował pierwotną i nieokreśloną materię, w której wszystkie zmiany mają jakąś przyczynę¹⁹: materialną, formalną, sprawczą i celową. W przypadku rozwoju dziecka przyczyną materialną jest jego materiał genetyczny; przyczyną formalną – właściwe prawo (model rozwoju); przyczyną sprawczą – rodzice (którzy są współtwórcami genomu) i faktyczni opiekunowie (którzy genom aktualizują); przyczyną celową – stan całkowitego rozwinięcia charakterystyczny dla zdrowego i mądrego człowieka w najwyższym stadium dojrzałości.

Odróżniając rozum praktyczny od teoretycznego, wprowadził na arenę walki o ludzki geniusz strukturalną złożoność intelektu. Rozum teoretyczny podzielił na bierny i czynny. Ten pierwszy był zwykłym magazynem pojęć, natomiast ten drugi tworzył pojęcia. Cała koncepcja złożonego rozumu prowadziła do synchronicznego rozwoju psychofizycznego, społecznego i umysłowego (*physis, ethos*,

¹⁹ Ważne jest tutaj pewne dopowiedzenie, ponieważ przyczyna (gr. *aitia*) zawiera w sobie to, co jest odpowiedzialne, a zatem zmienia istotnie sens współlistnienia wymienionych czterech przyczyn.

logos), które tylko w swojej równowadze składają się na całego człowieka; jednym słowem, na to, co materialne i formalne, potencjalne i aktualne. W tym sensie geniusz człowieka zależy od równowagi przydzielonych mu zdolności naturalnych (*physis*), korzeni rodzinnych i klasowych, w tym wychowania (*ethos*), oraz od uformowania rozumu (*logos*). „Toteż wszystkie te trzy czynniki muszą być u niego zharmonizowane” (Arystoteles 1964, s. 319).

Trzeba przy tym wyraźnie podkreślić, iż to właśnie Arystoteles w ten sposób narusza fundament ontycznej i epistemicznej tożsamości Platona (esencja radząca sobie bez egzystencji), dając możliwość dookreślenia jej różnicą. Nic dziwnego, że pojawiają się u niego różne formy rozwoju i zróżnicowane formy racjonalności, których różnica ma charakter fundamentalny, sprawiający, iż przejścia między nimi muszą mieć znamiona konfliktu uwarunkowanego różnorodnością obszarów rzeczowych. Zarazem ich przeciwieństwo nie wymaga jakiejś formy metarozumu, czyli nadrzędnej formy racjonalności, lecz jedynie rzeczywistej równowagi przeciwstawnych biegunów, w której są wzajemnie warunkowane i rozwijane oraz – w odtwórczo-twórczym napięciu wzajemnego dookreślenia – formowane. U Arystotelesa nie musi zasadniczo pojawić się pytanie o tożsamość i samowystarczalność ludzkiego geniuszu, lecz wystarczy pytanie o funkcjonowanie tej równowagi, w którym samowystarczalność jest odniesiona do jakiegoś jej braku, i odwrotnie.

W tym kontekście nie zaskakuje nas swoista gra rozumu i nierozumu, która według Arystotelesa wynika z tego, że

[...] nierozumna część duszy jest – jak się okazuje – dwojaka; wegetatywna, bowiem jej strona nie ma nic wspólnego z rozumem; druga natomiast, która jest zdolnością pożądania i wszelkiego w ogóle pragnienia, uczestniczy poniekąd w rozumie [...]. Jeśli tedy trzeba i tej części duszy przyznać udział w rozumie, to i rozumna część duszy jest dwojaka: bądź rozumna we właściwym tego słowa znaczeniu i sama w sobie, bądź też posłuszna rozumowi jakby ojcu (2007, s. 101–102).

Wobec wielości form rozwoju i form racjonalności Arystoteles w ogóle nie stawia pytania, na czym miałyby polegać zamknięta tożsamość człowieka, a dynamiczna całość nie musi oferować żadnej jednolitości i bezwzględnej spójności.

Oczywistością jest tu różnica, na której opiera się istota ludzkiego rozwoju i zasadnicza wielość typów racjonalności. Złożoność strukturalna, zarówno w obrębie tego, co świadome, jak i nieświadome, oznacza przede wszystkim, że estetyka i moralność wymagają innego typu wiedzy, niż daje jej wiedza introspekcyjna i teoretyczna, która nie wychodzi poza ogólność logiki. Jednym słowem, wiedza praktyczna nie może mieć jedynie charakteru dedukcyjnego i musi obejmować wiedzę konkretną i sytuacyjną, by umieć się właściwie znaleźć w danych okolicznościach: konkretnu nie da się wydedukować z tego, co ogólne, chociaż odwrotnie jest to czasami możliwe. Pożądanie i pragnienie nie mogą być wpisane w logicz-