

INTUICJA JAKO NAGRODA ZA WYSIŁEK INTELEKTUALNY

W artykule podejmuję namysł nad kategorią intuicji jako nagrody za wysiłek intelektualny na gruncie pedagogiki. Namysł ten opieram na analizie myśli Henriego Bergsona (1859–1941), francuskiego filozofa, zaliczanego zazwyczaj do nurtu filozofii życia lub filozofii ducha¹. Bergson łączył w swojej twórczości wątki pozytywistyczne i spirytualistyczne. Podobnie jak Heraklit i Plotyn interesował się zmianą, upatrując w niej konstytutywną cechę rzeczywistości. Jego filozofia, kojarzona z takimi pojęciami jak trwanie realne (*durée réelle*) oraz pęd życia (*élan vital*) znacząco oddziaływała na filozofię powszechną zwłaszcza w dwóch pierwszych dekadach XX wieku². Alain Badiou widzi w Bergsonie inicjatora jednej z dwóch głównych orientacji współczesnej filozofii francuskiej – orientacji nastawionej na życie³.

Filozofia Henriego Bergsona doczekała się wielu znaczących analiz, które wyszły spod pióra wybitnych myślicieli, również polskich. Pisali o niej m.in. William James, Jacques Maritain, Vladimir Jankélévitch, a w Polsce m.in. Barbara Skarga i Leszek Kołakowski⁴. W ostatnich dekadach zainteresowanie myślą Bergsona zogniskowało się wokół interpretacji nadanych jej w duchu postmodernizmu przez Gillesa Deleuze’a, który inspirując się dwiema naczelnymi kategoriami Bergsonowskiej filozofii, wielością i trwaniem, wypracował znaczącą część własnej koncepcji⁵. W artykule nie odnoszę się

¹ Por. Tadeusz Gadacz, *Historia filozofii XX wieku*, t. 1 i 2, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2009, s. 136–157.

² Na gruncie myśli polskiej inspiracje filozofią Bergsona śledził Stanisław Borzym w książce *Bergson a przemiany światopoglądowe w Polsce*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1984.

³ Inicjatorem drugiej orientacji, nastawionej na pojęcie, byłby według Badiou-Léon Brunschvicg.

⁴ Warto wspomnieć również innych filozofów zajmujących się myślą Bergsona np. Gillesa Deleuze’a, Etienne’a Gilsona, Maurice’a Merleau-Ponty’ego, Pierre’a Teilharda de Chardina, a z polskich wspomnianego już Stanisława Borzyna, Romana Ingardena, Józefa Tischnera, Irenę Wojnar, Romualda Wekslera-Waszkinela, Floriana Znanickiego.

⁵ Deleuze zaproponował własne odczytanie, czy też czytanie dzieła Bergsona, wybierając fragmenty z siedmiu najważniejszych jego prac i tworząc, w ten sposób, wybór tekstów, którym nadał tytuł *Pamięć i życie*. Książka ta w Polsce ukazała się nakładem Instytutu Wydawniczego Pax w roku 1988 i w tłumaczeniu Anity Szczepańskiej. Warto również sięgnąć po inną pozycję książkową tegoż autora: Gilles Deleuze, *Bergsonizm*, tłum. Piotr Mrówczyński, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999.

do wspomnianych filozoficznych interpretacji, lecz skupiam się na pytaniach pedagogicznych. Okazuje się bowiem, że o ile Bergson jest często przywoływany przez filozofów, o tyle jest niemal całkowicie pomijany przez pedagogów. Warto zastanowić się, gdzie leżą tego powody. Dlaczego jego myśl, w której eksplorowane są tak ważne dla edukacji pojęcia, jak wolność, twórczość, postęp, intelekt czy intuicja, nie doczekała się przekładu na wielkie teorie pedagogiczne⁶, które następnie stałyby się podstawą owocnych praktyk? Pytanie to jest tym bardziej zasadne, iż sam Bergson, zanim został profesorem Collège de France, przez siedemnaście lat pracował jako nauczyciel filozofii w liceach państwowych. Z tego okresu pozostały w jego dorobku cztery interesujące wykłady skierowane do uczniów. Ponadto jako członek Francuskiego Towarzystwa Filozoficznego i Akademii Francuskiej Bergson wypowiadał się publicznie na tematy pedagogiczne. Również w jego głównych książkach filozoficznych pojawiają się istotne wątki pedagogiczne. Dlaczego zatem nie mamy Bergsonowskiej pedagogiki?

Zanim udzielę odpowiedzi na to pytanie, chcę dokonać wyznania o charakterze osobistym i przyznać się do pewnej formy uwiedzenia filozofią Henriego Bergsona, które stało się, jak przypuszczam, nie tylko moim udziałem, ale wielu innych czytelników jego

książek. Mam tu szczególnie na myśli lekturę jego ostatniej książki pt. *Dwa źródła moralności i religii*⁷, którą byłem zafascynowany. Otwiera ona przed czytelnikiem piękną wizję rzeczywistości, poznania, a zwłaszcza etyki. Wizja ta odwołuje się do kategorii otwartości, dynamiki, twórczości, mistycyzmu, miłości. Są to rzeczy pociągające, napawające nadzieją, dające radość. Kiedy Bergson mówi w *Dwóch źródłach moralności i religii*, że mamy dwa typy moralności i dwa typy religijności, odpowiednio moralność otwartą i moralność zamkniętą, oraz religijność dynamiczną i religijność statyczną, to chciałoby się całym sercem stanąć po stronie otwartości i dynamizmu, poczuć w sobie Bergsonowski *élan vital* oraz utożsamić się z największymi, jak mówi Bergson, dobroczyńcami ludzkości – twórcami moralności i mistykami religijnymi, wyznaczającymi kierunki cywilizacyjnego i kulturowego rozwoju świata. Obraz tych ludzi urzeka, podziwiamy ich i chcemy ich naśladować. I to w tym sensie koncepcja Bergsona uwiodła mnie. Nie żałuję, że tak się stało, powiem więcej, cieszę się, że to właśnie Henri Bergson wraz ze swoją wizją moralności stał się patronem mojej filozoficznej inicjacji. Ale jak to z uwiedzionymi bywa, zapominają oni często, że rzeczywistość jest o wiele bardziej złożona niż jej obraz wyłaniający się z porywających książek. W przypadku myśli Bergsona łatwo jest zapomnieć o równie ważnym i z pewnością bardziej pierwotnym doświadczeniu moralności zamkniętej i religijności statycznej. Doświadczenie to nie jest tak wzniosłe i poruszające, tak piękne i tak doniosłe, przez co schodzi

⁶ Trafnym przykładem recepcji filozofii Bergsona na gruncie pedagogiki jest teoria edukacyjna Marii Montessori. Por. Harriet E. Hunt, *Psychology of Auto-Education*, z podtytułem *Based on the Interpretation of Intellect Given by Henri Bergson in His „Creative Evolution”*, C.V. Bardee, Syracuse 1912; oraz Fanco Cambi, *Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, „Studi sulla formazione”, nr 2, 2015, s. 125–130. Na temat inspiracji Marii Montessori bergsonowską kategorią „pędu życia” czytaj: Rossella Turco, *Alla ricerca dell’amoroso avoro: Il docente montessoriano tra teoria e pratica educativa*, Armando Editore, Roma 2016.

⁷ Henri Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. Piotr Kostyło, Krzysztof Skorulski, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.

gdzieś na drugi plan, zanika, jak gdyby było mniej godne uwagi, mniej interesujące, co w gruncie rzeczy można by bez szczególnego poczucia utraty pominąć, a w rzeczy samej należy ono do ludzkiej natury w sposób rudymenatarny. Zauważa się w tej koncepcji wyraźną dychotomię, co dobitnie podkreślają znawcy myśli Bergsona⁸. Z jednej strony mamy świat, który jest dynamiczny, twórczo rozwijający się, pełen wzniosłych przeczuć co do przyszłości. A z drugiej, świat statyczny, banalny, konwencjonalny, zanurzony w marazmie i tkwiący w przekonaniu, że *nihil novi sub sole*. Ten drugi, zamknięty świat jest zarazem światem matematyczno-przyrodniczym, światem, który się mierzy i waży. Trudno jednak obejść się bez niego, bez obecności w nim techniki, nowych technologii, postępu cywilizacyjnego, również, a może przede wszystkim, z uwagi na ludzką aktywność w nim. Niemniej jednak, nie jest on tak szlachetny, tak nadludzki, czy też boski, jak ów pierwszy świat – otwarty, wolny i szeroki duchem.

Jak długo pozostajemy na poziomie samej filozofii, czy to metafizyki, czy to filozofii poznania, czy to etyki, nie mamy kłopotu z myślą Henriego Bergsona, zawsze sytuując się bardziej po stronie świata dynamicznego, niż statycznego. Ale w momencie, kiedy zaczynamy zastanawiać się nad tym, jak owa myśl mogłaby zostać zaaplikowana na gruncie pedagogiki, jak należałoby wdrożyć ją w praktykę życia szkolnego, w pracy nauczyciela z uczniem oraz w sferę aktywności wychowanków, odnosi się wrażenie, że staje się przed wysokim murem, którego w żaden sposób nie można sforsować. Wizja owej

filozofii, w momencie próby wszczęcia jej w rzeczywistość edukacyjną, okazuje się fałszywą ścieżką, nie można z tej fascynującej intelektualnie propozycji wyprowadzić żadnej solidnej filozofii edukacji. Zachodzi tu coś zasadniczo nieprzystającego pomiędzy poznaniem intuicyjnym, moralnością otwartą, religią dynamiczną a szkołą, do której uczęszczaliśmy my i do której uczęszczają nasze dzieci.

Jednakże zanim przejdę do głównego problemu artykułu a mianowicie do pytania, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, można znaleźć w myśli Bergsona wątki, które można by rozwinąć w spójną i możliwą do zastosowania we współczesnej edukacji koncepcję pedagogiczną, dotyczącą bądź nauczania, bądź wychowania, konieczne jest podjęcie rozważań natury bardziej ogólnej, dotyczącej samego Bergsona oraz jego sposobu myślenia.

O Henrim Bergsonie mówi się, że był ostatnim, europejskim metafizykiem. Jego projekt filozoficzny wykazuje pewne podobieństwo do koncepcji Immanuela Kanta. Podobieństwo to przejawia się w tym, iż jeden i drugi chciał ratować metafizykę przed ekspansją nauk pozytywnych, przed zastąpieniem jej matematyczno-przyrodniczą wizją świata, kwestionującą zasadność zajmowania się rzeczami, których nie można zmierzyć, zważyć lub opisać wzorem matematycznym. Bergson bronił myślenia kategoriami i pojęciami spirytualistycznie zorientowanymi, przekonując że świat miar, wag i wzorów to nie jest ani jedyny świat, ani najszlachetniejszy ze światów. Współcześnie, po okresie braku zainteresowania koncepcjami Bergsona, co miało miejsce w okresie od początku II wojny światowej do lat dziewięćdziesiątych XX wieku, jego filozofia, jeśli można tak rzec, wraca do łask.

⁸ Na ten temat szerzej w: Barbara Skarga, *Czas i trwanie. Studia o Bergsonie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 217–247.

Dwie współcześnie napisane książki z dziedziny historii filozofii francuskiej: pierwsza autorstwa Jeana François Petita – profesora z Instytutu Katolickiego w Paryżu i druga, autorstwa Amerykanina Gary’ego Guttinga, wybitnego znawcy współczesnej filozofii francuskiej z Uniwersytetu Notre Dame, potwierdzają wagę i znaczenie koncepcji Bergsona w kontekście teraźniejszej myśli filozoficznej we Francji. Petit stronę tytułową swojej książki opatrzył wizerunkami trzech myślicieli francuskich, którzy według jej autora są najwybitniejszymi postaciami w historii współczesnej myśli francuskiej: Henriego Bergsona, następnie Jeana-Paula Sartre’a oraz Michela Foucaulta⁹. Również według Gary’ego Guttinga współczesna filozofia francuska jest nie do pomyślenia bez spuścizny Henriego Bergsona¹⁰. Autor, na okładce książki, umieszcza zdjęcie obrazu Roberta Delaunaya *La Tour Eiffel* z 1911 roku, który to obraz pod wieloma względami odzwierciedla filozofię Bergsona – jego kolorystyka przywodzi na myśl jakościowy wymiar świata, z kolei oddzielone od siebie płaszczyzny odsyłają do zmiennej struktury rzeczywistości, wreszcie odczuwalny ruch całości wskazuje na dynamizm przepływającego przez nas czasu. Znamienne jest również to, iż obraz pochodzi z 1911 roku, a zatem z okresu, w którym myśl Bergsona osiągnęła swoje apogeum.

Wspomniałem powyżej, że filozofia Bergsona nosi wyraźne znamię dychotomii między intelektem a intuicją, dwiema władzami poznawczymi człowieka, aktywującymi się w zależności od tego na jakim

poziomie i z jaką intensywnością zostaną pobudzone. Okoliczności te sprawiają, że zasadniczo i w pierwszym rzędzie uaktywnia się intelekt, jako że to on właśnie odpowiada na bieżące potrzeby codziennego życia. Z tego punktu widzenia, jest on dla człowieka narzędziem o wiele bardziej poręcznym niż intuicja. Praca intelektu zabezpiecza i zaspakaja podstawowe potrzeby ciała jak i psychiki, natomiast intuicja, mówi Bergson, pozwala połączyć się z energią życiową, która przepływa przez nas i rozwija lub co najmniej zaprasza nas do rozwoju. Intuicję rozumianą jako *élan vital* potrafimy w sobie rozpoznać. Jednakże z racji tego, że ten typ poznania nie przynosi żadnych widocznych pożytków, zanika i często całkowicie gaśnie w człowieku umiejętność rozpoznawania się w nim i posługiwania się nim. Nasz wewnętrzny radar życia nastawiony jest w sposób zasadniczy i pierwotny na poznanie intelektualne.

Powszechnie wiadomą kwestią jest, dla tych, którzy z myślą Bergsona są zapoznani, że każda z czterech głównych książek, jakie Bergson napisał, jest zarazem dyskusją i sporem z pewnym typem intelektualizmu. Wchodząc w te dyskusje, Bergson wykazuje, że intelektualistyczne poznawanie rzeczywistości ma ewidentnie swoje ograniczenia. Przede wszystkim nie jest w stanie uchwycić świata, który nas otacza, w jego dynamicznym rozwoju. Pierwsza książka, *O bezpośrednich danych świadomości*¹¹, jest sporem Bergsona z Johnem Stuartem Millem na temat natury wolności. Mill, jako determinista, uważał, że nasze wolne wybory

⁹ Jean François Petit, *Histoire de la philosophie française au XXe siècle*, Desclée De Brouwer, Paris 2017.

¹⁰ Gary Gutting, *French Philosophy in the Twentieth Century*, Cambridge University Press, Cambridge UK 2001.

¹¹ Dzieło to jest dysertacją Bergsona. Jej wydanie maïło miejsce w roku 1889. Por. Henri Bergson, *O bezpośrednich danych świadomości*, tłum. Karolina Bobrowska, Warszawa 1913 (wyd. pierwsze); Wydawnictwo Vis-à-vis, Kraków 2017 (wyd. drugie).

zasadzają się na zależności przyczynowo-skutkowej, czyli że zawsze jakaś konkretna przyczyna pociąga za sobą konkretny skutek, a tym skutkiem jest nasz wybór. Z kolei Bergson dowodzi, że wybór ludzki jest czymś o wiele bardziej złożonym; wybierając, angażujemy w to całe nasze dotychczasowe życie, całą naszą przeszłość. Nie jest tak, że jakiś moment, jeden konkretny fakt, decyduje o tym, że robimy to czy owo; o tym decyduje cała nasza osobista historia życia. Analogią dobrze ilustrująca tę sytuację może być zbieganie po zboczu górskim, z ciężkim plecakiem na ramionach; w chwili, gdy chcemy zatrzymać się bądź skrócić w prawo lub lewo, manewr ten jest bardzo trudny do wykonania lub wręcz niemożliwy. Podobnie w życiu, mówi Bergson, ciężar naszej przeszłości orientuje nas zawsze w jakimś jednym, określonym kierunku.

Druga książka nosi tytuł *Materia i pamięć*¹². Jest ona dyskusją z francuskim dziewiętnastowiecznym materialistą, fizjologiem, badaczem mózgu Jeanem-Martinem Charcotem, na temat relacji między mózgiem a umysłem. To bardzo interesująca lektura, choć trudna z uwagi na fakt, że Bergson nieustająco nawiązuje w niej do ówczesnych koncepcji fizjologicznych i psychologicznych, których ranga naukowa budzi dzisiaj uzasadnione wątpliwości. Teza Bergsona sprowadza się do następującego stwierdzenia: nasz umysł to coś więcej niż mózg. Nawet wówczas, gdybyśmy poznali ten organ

komórka po komórce, nigdy nie dotrzemy do związanego z nim umysłu. Mózg jest bowiem jedynie narzędziem, poprzez które dochodzi do naszej świadomości to, co znajduje się w umyśle. Mózg filtruje treści umysłu, treści te przesączają się przez niego. W umyśle spoczywa nasza przeszłość, jest ona tam obecna w całości, choć większości wspomnień nigdy nie przywołujemy. Do naszej świadomości dochodzą jedynie te wspomnienia, które w danym momencie są nam potrzebne. I tak, np. kiedy spotykamy kolegę czy koleżankę, np. z Rosji, zazwyczaj przypominają sobie słowa i zwroty, o których nigdy byśmy nie sądził, że je pamiętamy. Tak działa nasz umysł i mózg jednocześnie. Mózg jest tamą, która nie pozwala przedostawać się do naszej świadomości wspomnieniom, które są nieprzydatne. Sen, czyli moment utraty kontaktu z własną świadomością, jest tym momentem, gdy tama ta znika, powstają przecieki i wówczas w naszych marzeniach sennych pojawiają się różne często zdeformowane i absurdalne kolaże utkane ze strzępów tego, co przeżywalismy na jawie. Charcot, podobnie jak współcześnie materialisci, uważał, że wszystko co jest w umyśle, najpierw musiało się znaleźć w mózgu, nie ma niczego takiego, co wykraczałoby poza treści mózgu.

Kolejna książka Henriego Bergsona, *Ewolucja twórcza*¹³, jest powszechnie uważana za jego kluczową pracę. Bergson otrzymał

¹² Praca wydana została po raz pierwszy we Francji w roku 1896. Jej pełny tytuł brzmi *Materia i pamięć. Esej o stosunku ciała do duszy*. W Polsce po raz pierwszy ukazała się w tłumaczeniu Władysława Filewicza w roku 1925. Obecnie Wydawnictwo Vis-à-vis wznowiło ów przekład w roku 2017. Drugiego przekładu *Materii i pamięci* dokonał Romuald Jakub Weksler-Waszkineł, przekład przejrzał, poprawił i posłowiem opatrzył Marek Drwięga, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2006.

¹³ Dzieło to wydane zostało po raz pierwszy we Francji w 1907 roku. W Polsce *Ewolucja twórcza* ukazała się w roku 1913 w tłumaczeniu Floriana Znanięckiego. Wydanie to zostało wznowione w roku 2004 w Krakowie przez Wydawnictwo Zielona Sowa, wstępem opatrzył je L. Kołakowski. Ukazało się niedawno tłumaczenie listu Bergsona do Floriana Znanięckiego, w którym francuski filozof wyraża, w sposób delikatny i niezwykle subtelny, niedowierzanie, jakoby Znanięcki mógł sprostać zadaniu jakim jest tłumaczenie *Ewolucji twórczej*. Por. H. Bergson, *List do Floriana*

za nią w 1928 roku nagrodę Nobla w dziedzinie literatury. Oddziaływanie *Ewolucji twórczej* w pierwszych dekadach XX wieku było ogromne, choć dziś wśród współczesnych biologów zajmujących się ewolucją nie spotyka się pozytywnych naukowych odniesień do jej treści. Zasadniczo stanowi ona dyskusję z Herbertem Spencerem na temat prawdziwej natury ewolucji. Bergson twierdzi, że w ewolucji trzeba wykluczyć dwie rzeczy. Po pierwsze, mechanycyzm, to znaczy założenie, że ewolucja rozwija się w taki sposób, że jedna rzecz – przyczyna, z konieczności pociąga za sobą drugą rzecz – skutek. To, że zazwyczaj myślimy w ten sposób o ewolucji, wynika stąd, że patrzymy na nią retrospektywnie i temu, co już się wydarzyło, staramy się nadać wymiar racjonalności. Po drugie, w ewolucji nie ma miejsca na teleologizm, to znaczy trzeba odrzucić założenie, że ewolucja zmierza do jakiegoś z góry określonego celu, czy to w wymiarze naturalnym, czy duchowym. W ewolucji wszystko jest twórcze i nieprzewidywalne, natomiast to, co naturalne i to, co duchowe, w przekonaniu Bergsona, w procesie ewolucji staje się jednością.

W czwartej i ostatniej spośród wielkich książek Henriego Bergsona, *Dwóch źródeł moralności i religii*¹⁴, Bergson polemizuje z Émilem Durkheimem na temat natury moralności i religii. W dyskusji uwidacznia się to, że zarówno moralność jak i religia zawierają w sobie pewien naddatek, który jest czymś więcej niż sam komponent społeczny

(moralność pełna przekracza granice moralności zamkniętej) bądź komponent psychiczny (religia pełna przekracza granice religii statycznej). Durkheim ubóstwił społeczeństwo, twierdząc, że w istocie, to do społeczeństwa zwraca się człowiek we wszystkich swoich aktach czci i nabożeństwa. Społeczeństwo, według Durkheima, daje nam to, co najbardziej szlachetne i wartościowe w naszym życiu. Bergson zaś twierdzi, że faktycznie społeczeństwo daje nam bardzo dużo, ale z pewnością nie daje nam wszystkiego. Gdyby bowiem było jedynym źródłem naszej moralności, to w jaki sposób samo mogłoby się jeszcze rozwijać i doskonalić w tym wymiarze? Podobnie dzieje się w przypadku religii – gdyby jej jedynym źródłem była funkcja fabulacyjna naszej psychiki, to jak byśmy wytłumaczyli niezwykłą energię towarzyszącą działalności milionów ludzi, którzy zmieniali i wciąż chcą zmieniać świat w imię Boga. Bergson w jakimś sensie przeciwstawia społeczeństwu wybitne jednostki, które w jego filozofii nie stają się nadludźmi w rozumieniu nietscheańskim, ale mistykami i świętymi w rozumieniu chrześcijańskim. Jednostki te są w szczególny sposób obdarowane przez osobową energię wciąż stwarzającą świat i dzięki temu wciąż stawiają przed społeczeństwem wyzwania, dzięki którym społeczeństwo może się rozwijać.

Z wszystkich pokrótce wyżej, omówionych książek wyłania się dychotomiczny obraz świata. Z jednej strony mamy materialny lub naturalny aspekt rzeczywistości, który należy badać metodami pozytywistycznymi, a drugiej – aspekt duchowy lub metafizyczny, do którego mamy dostęp za pomocą metody intuicyjnej. Bergson, przedstawiając w kompetentny naukowy sposób ów pierwszy aspekt, mówi nam jednocześnie, że to drugi spośród nich jest głębszy,

Znanickiego w: *Teksty pedagogiczne*, tłum. Piotr Kostyło i Dorota Rybicka, Biblioteka Myśli Pedagogicznej, Bydgoszcz 2017, s. 24–242.

¹⁴ Książka ta ukazała się, jako ostatnia z prezentowanego wyżej dorobku, w roku 1932. Wydanie polskie: Henri Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. Piotr Kostyło i Krzysztof Skorulski, przedmową poprzedziła Barbara Skarga, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.

prawdziwszy i szlachetniejszy. Ludzie, którzy doświadczają tego drugiego aspektu rzeczywistości, żyją pełniej, radośniej, bardziej autonomicznie. Ludziom tym towarzyszą szczególnie emocje, dające odczucie współuczestniczenia w nieprzerwanym stwarzaniu świata. Dychotomię, o której tu mowa, można najkrócej ująć w stwierdzeniu: człowiek może być mrówką lub aniołem.

Bergson był uważany za antyintelektualistę w tym sensie, że kwestionował trwałość, a niekiedy nawet zasadność stabilnych, intelektualnych kategorii, według których porządkujemy rzeczywistość. Taką kategorią jest np. czas, który jest w tradycyjnym, intelektualistycznym podejściu, według Bergsona, łączony z ruchem w przestrzeni. Tymczasem czas, według niego, to raczej wewnętrzne doświadczenie człowieka. Intelkt wytwarza mnóstwo tego rodzaju kategorii i narzuca je na świat niczym sieć. Dzięki tej sieci mamy wrażenie, że porządkujemy świat i panujemy nad nim. Wszystko ma swoje miejsce, wiemy, co od czego zależy, potrafimy posługiwać się wzorami matematycznymi; świat jest oswojony i nieruchomy. Ale takie podejście jest błędne, gdyż nie na stabilności, ale na zmianie opiera się rzeczywistość, lub lepiej, w swoich najgłębszych, metafizycznych pokładach rzeczywistość jest zmianą. W związku z tym kategorie, które służyły nam niekiedy przez wieki do intelektualnego opisu rzeczywistości, dziś odeszły w niepamięć – tak jak nowożytna fizyka odsunęła w niepamięć arystotelesowskie kategorie materii i formy. Błąd, o którym mówi Bergson, polega również na tym, że wiele z tych pojęć jest wręcz fałszywych, jak np. kategoria nicości¹⁵. W *Ewolucji twórczej*

długi fragment poświęcony został na wyjaśnienie tego, na czym ów fałsz polega¹⁶. Nadawanie nicości znaczenia czegoś mniejszego od bytu jest nieporozumieniem, gdyż nicość jest zawsze czymś więcej niż byt. Aby wyobrazić sobie nicość, najpierw musimy wyobrazić sobie coś, a potem to coś usunąć z wyobraźni. Nie ma nicości, która dałaby się pomyśleć niezależnie od bytu, która byłaby czymś sama w sobie. Nicość to zawsze brak czegoś, nieobecność czegoś. A zatem, konkluduje Bergson, kategoria nicości jest bogatsza od kategorii bytu.

Przekonanie, że Henri Bergson to czołowy europejski antyintelektualista, było na początku XX wieku powszechne. Twierdzili tak zarówno ci, którzy podążali jego tropem, jak William James, jak i ci, którzy krytykowali go za to, jak np. Bertrand Russell. Jednym słowem, filozofię Bergsona traktowano jako obronę intuicjonizmu i irracjonalizmu. Jak wspomniałem, wiązano tę filozofię z obietnicą dotarcia do głębszych pokładów rzeczywistości, uchwycenia jej ciągłej zmiany. W jaki jednak sposób można by na bazie antyintelektualizmu zbudować spójną teorię edukacji? Czy byłoby to w ogóle możliwe w kontekście funkcjonowania szkół publicznych?

Kiedy analizuje się rozmaite dwudziestowieczne projekty edukacyjne, można zauważyć, że wielu pedagogów inspirowało się myślą Bergsona. Jednakże nie przejmowali oni w całości tej filozofii, a tylko poszczególne jej wątki, te, które okazywały się najbardziej przydatne. Jako przykłady mogą posłużyć koncepcje Adolfa Ferriera,

cyt., s. 249–278.

¹⁶ Por. Henri Bergson, *Ewolucja twórcza*, tłum. Florian Znaniecki, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 224–239.

¹⁵ Na ten temat obszernie pisze Barbara Skarga. Por. Taż, *Czas i trwanie. Studia o Bergsonie*, rozdz. pt. *Nicość i pełnia*, dz.

Marii Montessori oraz Ireny Wojnar. Ferrier w swojej koncepcji wychowania dzieci i młodzieży skupił się przede wszystkim na pojęciu energii duchowej. Koncepcja tej energii jest zbieżna z Bergsonowską koncepcją energii twórczej, która przepływa przez nas i pozwala nam funkcjonować w świecie i zmieniać go. W przypadku Montessori, w jej koncepcji pedagogicznej kluczową rolę odgrywa pojęcie wolności, zapożyczone przez nią wprost od Bergsona, o czym włoska pedagog pisze w swoich tekstach. Również profesor Irena Wojnar z Uniwersytetu Warszawskiego od kilkudziesięciu lat odnosi się w swojej twórczości do myśli Bergsona, przede wszystkim w swoich analizach inspiracji artystycznej, sztuki, kreatywności. Jednak żaden z wymienionych wątków nie odnosi się do tego, czym jest cała Bergsonowska filozofia lub raczej czym była ona w rozumieniu współczesnych Bergsonowi intelektualistów. Żaden z wymienionych pedagogów nie promował w swojej koncepcji antyintelektualizmu, nie postulował zakwestionowania czy zniesienia kategorii intelektualnych, które dotychczas opisywały rzeczywistość. Warto dodatkowo zauważyć, że zarówno Ferriere, jak i Montessori należeli do przedstawicieli tzw. pedagogiki alternatywnej, sytuującej się na obrzeżach edukacji formalnej głównego nurtu. Skoro zatem w ich twórczości pedagogicznej nie można znaleźć wątków antyintelektualistycznych, to tym bardziej na próżno szukalibyśmy ich w kształceniu i wychowaniu właściwych dla głównego nurtu oświaty. Dlaczego tak się dzieje? Otóż dlatego, że w kulturze zachodniej nie można wyobrazić sobie edukacji, która byłaby antyintelektualistyczna, która zwracałaby się przeciwko racjonalności, będącej w istocie podstawą samej edukacji.

Edukacja antyintelektualistyczna byłaby więc zaprzeczeniem samej siebie.

To, co wyżej zostało powiedziane, skłania do postawienia tezy, że jak długo będziemy ujmowali filozofię Henriego Bergsona dychotomicznie, tak długo nie zdołamy wyprowadzić z niej żadnej spójnej teorii pedagogicznej. Czy jednak jesteśmy skazani na takie dychotomiczne interpretacje? Choć główne dzieła Bergsona zdają się potwierdzać to założenie, kilka jego drobniejszych prac pozwala mieć nadzieję, że możliwe jest inne rozłożenie akcentów. Chodzi mianowicie o nieprzeciwstawianie sobie intelektu i intuicji, ale poszukiwanie syntezy między nimi. I o tej syntezie teraz chcę powiedzieć kilka słów.

Zacznijmy od tego, że Henri Bergson był nauczycielem. Najpierw przez 17 lat w liceach państwowych, na prowincji, w Angers i w Clermont-Ferrand, oraz w Paryżu, a potem przez nieco krótszy czas w Collège de France, gdzie pracował jako profesor. Z okresu licealnego pochodzą cztery wykłady, które z okazji rozmaitych uroczystości wygłosił do swoich uczniów. Były to w kolejności *O specjalizacji*¹⁷, *O grzeczności*¹⁸, *O zdrowym rozsądku oraz studiach klasycznych*¹⁹, *O inteligencji*²⁰. W wykładach tych Bergson skupił

¹⁷ Wykład wygłoszony podczas uroczystego wręczenia nagród w Liceum w Angers, 3 sierpnia 1882 roku. Por. Henri Bergson, *Teksty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 83–92 oraz tenże, *Wykłady o wychowaniu*, tłum. Piotr Kostyło, postłowie Hanna Zielińska-Kostyło i Piotr Kostyło, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2004, s. 7–17.

¹⁸ Wykład wygłoszony podczas uroczystego wręczenia nagród w Liceum Henryka IV, 30 lipca 1892 roku. Por. tenże, *Teksty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 93–102 oraz tenże, *Wykłady o wychowaniu*, dz. cyt., s. 19–29.

¹⁹ Wykład ten Bergson wygłosił podczas uroczystego wręczenia nagród dla laureatów Concours Généraux w amfiteatrze Sorbony, 30 lipca 1895 roku. Por. tenże, *Teksty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 103–117 oraz tenże, *Wykłady o wychowaniu*, dz. cyt., s. 31–48.

²⁰ Wykład wygłoszony podczas uroczystego wręczenia nagród

się na francuskiej praktyce edukacyjnej, takiej jaka ona wówczas była, nie wchodząc w złożone kwestie metafizyczne, epistemologiczne czy etyczne, charakterystyczne dla tego filozofii. Owszem, mówił o problemach filozoficznych związanych z edukacją, ale nie stawiał znaku zapytania przy samej koncepcji edukacji, ówczesnie obowiązującej. Propozycja Bergsona była tradycyjna i pod wieloma względami zbieżna z tą, z jaką spotkać się możemy we współczesnych szkołach. Była też w oczywisty sposób intelektualistyczna. Usytuowanie się Bergsona w nurcie tradycyjnej edukacji, uwidacznia się jeszcze wyraźniej, gdy czyta się jego dwie wypowiedzi związane z prowadzonymi na początku lat dwudziestych ubiegłego wieku dyskusjami na temat szkolnictwa średniego we Francji. Mam tu na myśli następujące teksty: *Miejsce i charakter filozofii w szkołach średnich*²¹ oraz *Nauczanie greki i łaciny a reforma szkół średnich*²². Tym, co szczególnie jest w nich interesujące, to ich pedagogiczny konserwatyzm. Bergson dowodzi bowiem, że najlepszą edukacją na poziomie średnim jest edukacja klasyczna, z nauczaniem greki i łaciny. Argumentuje, że biegła znajomość tych języków otwiera uczniów na najszlachetniejsze aspekty kultury. Przekonuje, że nawet wówczas, gdy zgodzimy się na rezygnację z nauczania języków klasycznych

w pewnych typach szkół średnich, nie powinniśmy w żadnym wypadku zgadzać się na odejście od tej praktyki w całym szkolnictwie poziomu średniego. Czymże były te stwierdzenia, jeśli nie apelem o trwanie, czy wręcz powrót do edukacji przedrewolucyjnej? Przed rokiem 1789 elitarnie szkolnictwo francuskie było oparte na edukacji w obszarze języków klasycznych. I o taką samą edukację, przynajmniej dla przyszłej elity intelektualnej kraju, apelował Bergson na początku XX wieku.

Z punktu widzenia szukania syntezy między intelektem a intuicją, kluczowym tekstem wydaje się jeden z czterech wspomnianych wyżej wykładów Henriego Bergsona do uczniów, a mianowicie *O zdrowym rozsądku i studiach klasycznych*. Tytułowy zdrowy rozsądek miałby stanowić, według Bergsona, rezultat dobrze zrealizowanej edukacji. Absolwenci opuszczający szkołę i podejmujący pracę zawodową powinni charakteryzować się zdrowym rozsądkiem. W przekonaniu Bergsona zdrowy rozsądek jest ściśle związany z cnotą sprawiedliwości, jako że pozwala patrzeć na rzeczywistość przez pryzmat proporcji, tj. dostrzegać, iż każdy powinien otrzymać to, co mu się słusznie należy. Zdrowy rozsądek jest syntezą intelektu i intuicji. Dobrze zorganizowana szkoła będzie uwzględniała te dwa wymiary edukacji. Filozof ciekawie argumentuje na rzecz konieczności łączenia edukacji intelektualistycznej z edukacją intuicjonistyczną. Pisze, że każdy z tych dwóch nurtów, pozostawiony samemu sobie, musi ostatecznie doprowadzić do wynaturzeń. Opieranie się w edukacji wyłącznie na intelekcie musi doprowadzić do zapanowania w szkole ducha rutyny. Natomiast odwoływanie się tylko do intuicji musiałyby skończyć się na panowaniu ducha chimery.

w Liceum Woltera w Paryżu w 1902 roku. Por. tenże, *Teksty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 119–127 oraz tenże, *Wykłady o wychowaniu*, dz. cyt., s. 49–59.

²¹ Jest to dyskusja, która miała miejsce we Francuskim Towarzystwie Filozoficznym 18 grudnia 1902 roku. Oprócz Bergsona wzięli w niej udział Louis Couturat, Edouard Le Roy, Paul Tannery oraz Gustave Belot, który pełnił jednocześnie rolę sprawozdawcy z dyskusji. Por. tenże, *Teksty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 135–1139.

²² Jest to dyskusja, która miała miejsce podczas posiedzenia Akademii Francuskiej w dniach 4, 18, 25 listopada, 9, 23, 30 grudnia 1922 roku oraz 6 i 13 stycznia 1923 roku. Por. tenże, *Teksty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 141–154.

Oba typy edukacji są więc sobie potrzebne, uzupełniają się, tworząc w uczniach nową jakość, tj. zdrowy rozsądek. O potrzebie rutyny mówi Bergson z uwagi na konieczność odwoływania się do trwałych i stabilnych zasad, będących punktem wyjścia w ocenie każdej sytuacji bądź poznawczej, bądź związanej z zachowaniem, w jakiej znajdujemy się w czasie rzeczywistym. Trwałe zasady, związane w oczywisty sposób z intelektualnymi kategoriami opisu świata, nadają naszemu życiu pewną konieczną dla niego statyczność, wagę, nieruchomość. Ale zaraz pojawia się chimera, której wydaje się, że wszystko można zmienić i dostosować do konkretnej sytuacji, w której trwamy. Chimera przynosi ze sobą elastyczność, nieprzewidywalność, oryginalność. Spotkanie rutyny z chimerą doprowadza do utraty przez obie postawy ich skrajnych form. Obie łagodnieją, uznając swoje kompetencje, korzystając ze wzajemnego wsparcia. W ten sposób, przekonuje Bergson, rodzi się zdrowy rozsądek.

W wykładzie *O zdrowym rozsądku i studiach klasycznych* pojawia się jeszcze jedno ważne pojęcie, do którego powinniśmy nawiązać, chcąc zrozumieć drogę dochodzenia do syntezy między intelektem a intuicją. Pojęciem tym jest *przepracowywanie się*. Henri Bergson używając tego pojęcia *in expressis verbis*, twierdzi, że przyszłość należy do tych, którzy się *przepracowują*. Ale co to znaczy „przepracowywać się”? Na to pytanie Bergson odpowiada wprost w wykładzie, jaki wygłosił w Madrycie w 1916 roku. Wykład był skierowany do studentów madryckich i taki też nosi tytuł – *Wykład do studentów madryckich*²³. Bergson przedstawia w nim

własną metodę filozoficzną, która składa się z dwóch etapów. Pierwszy etap to poznanie interesującego nas wycinka rzeczywistości w sposób pozytywny. A zatem przede wszystkim za pomocą nauk matematycznych, fizycznych, chemicznych i biologicznych. Ten sposób poznania, nazywany naukowym, jest punktem wyjścia do kolejnego etapu, tj. etapu intuicyjnego. Nauka w ścisłym sensie jest zatem czymś nieodzownym, pierwszym i koniecznym etapem wznoszenia się ku prawdzie o rzeczywistości. Stajemy tu wobec bogatej tradycji nauki nowożytnej i oświeceniowego przekonania, że jedynie rozum może nas doprowadzić do prawdy. Tradycja ta jest od ponad dwustu lat realizowana w nurcie obowiązkowej oświaty, kontrolowanej przez władze publiczne. Bergson mówi, że nie do pomyślenia jest, żeby ktoś kiedykolwiek odrzucił tę tradycję. Jako pedagog nie chce on ani układać świata na nowo, ani tworzyć nowych kategorii. Jego pragnieniem jest natomiast zachęcenie do gruntownych badań i poznania świata za pomocą nauk matematyczno-przyrodniczych. W jednym ze swoich tekstów pisze, że jeżeli chcemy być twórczy, jeżeli chcemy być kreatywni, jeżeli chcemy tworzyć nowe kategorie, zaproponować nową wykładnię świata nas otaczającego, to najpierw musimy *przepracowywać się* po to, by poznać to, co jest nam oferowane przez współczesną naukę. Zatem w pierwszym poznawczym etapie dochodzi w nas do głosu analiza skupiona na przyswojeniu w sposób dogłębny i rzetelny wiedzy o świecie lub jego wyimka, by następnie móc otworzyć się na intuicję. Ta zaś przychodzi dopiero wówczas, gdy

²³ Tamże, s. 129–134. W czasie trwania I wojny światowej Bergson wraz z grupą francuskich intelektualistów, w roku 1916, został wysłany do Hiszpanii, w celu przedłożenia

tamtejszemu środowisku naukowemu racji Francji w prowadzonej wojnie. Jednym z punktów pobytu był wykład wygłoszony do madryckich studentów, 1 maja 1916 roku.

wprzódki rzetelnie przeanalizujemy dane zagadnienie. Tu pojawia się kolejny problem: co zrobić, kiedy rzetelna analiza wymaga od nas, ze względu na poznanie owego zjawiska, wiedzy biologicznej? Henri Bergson ma tu dla nas jedną mocną radę – musimy stać się biologami. Jeżeli chcemy lub musimy zrozumieć jakiś aspekt rzeczywistości pod kątem biologii, fizyki czy chemii – nie mamy wyjścia, nie możemy bazować na tym, co ktoś powie lub na własnych przeczuciach, albo inaczej – postanowić omijać problem. Musimy osobiście stać się biologami, fizykami lub chemikami. Musimy poświęcić rok, dwa lub trzy na zgłębienie zagadnienia, żeby dobrze je zrozumieć, mówiąc obrazowo, „przetrawić” go, zestawić z różnych konfiguracjach poznawczych. Właśnie na tym polega wspomniana analiza, bez której człowiek nie ma szansy na jakąkolwiek intuicję, tzw. wgląd, czy też błysk, dzięki którym odkrywa ona swą potęgę. Intuicja przychodzi w niespodziewanym momencie i często w zaskakujących sytuacjach, np. gdy uczony odpoczywa, leży pod drzewem i obserwuje jak dojrzewają jabłka; intuicja to nagroda za wysiłek intelektualny. Dopiero, gdy staniemy się pozytywistami, w zwykłym tego słowa znaczeniu, gdy zaangażujemy się całą mocą intelektu w poznanie, możemy mieć nadzieję, że nasz trud zostanie wynagrodzony twórczą intuicją. Pewności jednak nigdy mieć nie będziemy. Rzetelna praca naukowa

jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym, aby objawił się nam jakiś nowy sposób postrzegania rzeczywistości. Tak jak objawił się Albertowi Einsteinowi i wielu innym, którzy nagle dostrzegli w jakimś splątaniu obowiązujących wzorów matematycznych, możliwość dowiedzenia lub wyrażenia istnienia nowego zjawiska lub prawa; to wszystko jest możliwe właśnie za sprawą owego szczególnego skupienia uwagi i dzięki wysiłkowi intelektu, który doprowadził do otwarcia się poznania intuicyjnego w naszym umyśle albo otworzenia się samego umysłu na intuicję.

Konkludując możemy stwierdzić, że pomimo iż w pismach Bergsona nie została wprost zawarta żadna koncepcja pedagogiczna, to jednak mają one w sobie znaczny ciężar wychowawczego oddziaływania podobnie jak samo życie Bergsona skupione na nauce, nauczaniu, służbie Francji. Potencjał pedagogiczny jaki tkwi w jego koncepcji intuicji jest jeszcze do wykorzystania we współczesnym szkolnictwie. Należałoby przyjrzeć się jeszcze raz propozycji Bergsona dla wykorzystania z niej tych elementów, które postulują na rzecz wszechstronnego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, motorycznego i sensualnego zgodnie z postulatami wysuwanymi przez pedagogów wykorzystujących osiągnięcia współczesnej neurodydaktyki kreatywnej oraz twórczego uczenia się²⁴.

²⁴ Por. Krzysztof Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Intuition as the Reward for Intellectual Effort

(Summary)

In the paper the author undertakes the reflection on the category of intuition as the reward for intellectual effort on the ground of pedagogics. The consideration is based on the analysis of Henri Bergson's thought, a French philosopher, usually included in the current of philosophy of life or philosophy of spirit. In his creative production Bergson linked up positivist trains of thoughts with spiritualist ones. Like Heraclitus and Plotinus, he was interested in change, singling it out as the constitutive feature of the reality. His philosophy, associated with such concepts as real duration (*durée réelle*) and life force (*élan vital*), significantly influenced the universal philosophy, especially in the first two decades of the twentieth century.

In the recent decades the interest in Bergson's thought focused around the interpretations, given to it in the postmodernist spirit by Gilles Deleuze in his own philosophy, the significant part of which was inspired by the two chief categories of the Bergsonian philosophy, multiplicity and duration. However, the author doesn't refer in his paper to philosophical interpretations, rather: he focuses on pedagogical questions. For it turns out that insofar as Bergson is often evoked by philosophers, he is almost completely omitted by pedagogists. The author reflects why the thought of Bergson, in which as weighty for education concepts, as freedom, creativity, progress, intellect or intuition, are explored, is still waiting for its translation into great pedagogical theories, which in turn would become the basis of fruitful

practices? This question is all the more justified that Bergson himself, before he became a professor at Collège de France, had worked for seventeen years as a teacher of philosophy in state high schools. Four interesting lectures, addressed for pupils, remained as a part of his output from this period. Besides, as a member of the French Philosophical Society and French Academy, Bergson spoke out on pedagogical topics in public. Essential pedagogical issues appear also in his main philosophical books. Why then don't we have the Bergsonian pedagogy? It's the question that the author answers in the submitted paper.

Keywords: Henri Bergson, intuition, freedom, intellect, reason, open and closed morality, open and closed religion, pedagogics

PIOTR KOSTYŁO: dr hab. prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Kieruje Zakładem Filozofii Wychowania i Edukacji Obywatelskiej oraz specjalnością studiów pedagogicznych Edukacja Obywatelska i Bezpieczeństwo Publiczne. Tłumaczył lub współtłumaczył na język polski prace Henri Bergsona: *Dwa źródła moralności i religii*, *Problem osobowości*, *Wykłady o wychowaniu*, *Energię duchową*, *Teksty pedagogiczne* oraz Emile'a Durkheima *Wychowanie moralne*. Autor książki *Wykluczanie jako problem filozofii edukacji* (2008) oraz licznych tekstów w czasopiśmie, jak i pracach zbiorowych, w których podejmuje problematykę filozofii Henriego Bergsona z perspektywy pedagogicznej.