

HENRI BERGSONA

PEDAGOGIKA Z DUCHA WOLNOŚCI

Henri Bergson, *Teksty pedagogiczne*,
tłum. Piort Kostyło i Dorota Rybicka,
Biblioteka Myśli Pedagogicznej, Bydgoszcz 2017, 265 s.

Materia, w filozofii Henri Bergsona, jest czymś na kształt wylęgarni ducha, życia i trwania, rozumianego jako wewnętrzna zasada ruchu, źródło nieustannie dokonujących się w jednostkach oraz gatunkach zmian i transformacji, które mają na celu wykreowanie człowieka ducha i ludzkości. Dokonać się to może za sprawą ewolucji zmierzającej w kierunku rozwoju duchowego, umysłu, intuicji, „sympatii jasnowidzącej” czyli wczucia. Bergson żywił nadzieję na wyewoluowanie społeczeństwa przyszłości z religią otwartą, społeczeństwa rozwijającego się duchowo za sprawą charyzmatycznych mistyków i świętych, których ideał wywodził z mistyki chrześcijańskiej. Oni to mieli kierować się miłością, stanowiącą nie tylko korzeń przemiany przyszłych pokoleń. Miłość okazała się dla Bergsona faktem, zasadą wypełniającą świat i rzeczywistą energią napędzającą dzieło stworzenia. Odpryski owej miłości można odnaleźć również w człowieku i gdyby tylko zechciał on poddać się jej „nakazom”, świat zostałby wprowadzony w nowe stadium rozwoju. Jednak, jak pisze Kołakowski, „Miłości nie

można nakazać, może ona być tylko przekazywana, dawana, bezużyteczne jest jej głoszenie, jeśli kazania nie przekazują jej jako rzeczywistej energii. Gdyby jej siła mogła objąć cały świat, wszystkie problemy ludzkości mogłyby być rozwiązane”¹.

Dzieło *Dwa źródła moralności i religii* ukazało się w roku 1932 jako ostatnia z książek Bergsona. W niej filozof dopowiada własne poglądy na temat religii i Boga – dwóch tematów, jakie, w ostatnich latach życia, ostatecznie zawładnęły jego myślami. Patrząc na życie i twórczość francuskiego filozofa trudno nie dostrzec ewolucji, którą przeszła jego myśl oraz on sam oświadczyć. Droga Bergsona do „bergsonizmu” prowadziła przez kilka stadiów. W pierwszym z nich Bergson inspirował się doktryną Spencera i ewolucjonizmem mechanicystycznym, by następnie odrzucić tę koncepcję jako niezdolną do ujęcia rzeczywistości realnej w kategoriach równań matematyki².

¹ Leszek Kołakowski, *Jezus ośmieszony. Esej apologetyczny i sceptyczny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2014, s. 108 – 109.

² Na ten temat pisał wyczerpująco Romuald Weksler-Waszkineł w: Waszkineł Romuald, *Geneza pozytywnej*

W etapie kolejnym, francuski filozof skierował swoje zainteresowania na nauki biologiczne, szczególnie na prace Jean-Baptiste de Lamarcka i Karola Darwina oraz pisma teoretyków metod nauk biologicznych: Augusta Comte i Clauda Bernarda. Koncepcje ewolucjonistyczne wyraźnie wskazywały, że świat przyrody ma swoją historię, że został stworzony w czasie i to w czasie realnym, różnym od tego, jaki prezentują nauki matematyczne i przyrodnicze. Dla Bergsona stało się jasne, że potrzebna jest metafizyka, która „uwzględniając naturalną, biologiczną artykulację rzeczywistości, ujmując ją całościowo jako rozwijającą się, ulegającą zmianom, ewoluującą”³. Etap ostatni to metafizyczny namysł nad zagadnieniami ruchu (zmiany). Kierunek rozwiązania nadał mu Arystoteles, który bezpośrednio związał ruch ze światem przyrody, z jednostkowym bytem i wykluczył, aby mógł się ów ruch dokonywać poza nim samym, ponieważ stanowi jego istotę. Bergson jednak zauważa, że choć Stagiryta wychodzi od konkretnego, to jednak ostatecznie wyjaśnia go przez odwołanie do formy, istoty, pozostając tym samym w nurcie filozofii Platona⁴. Bergson, podobnie jak Arystoteles, wychodzi w metafizyce od konkretnego. Dla Arystotelesa jest nim substancja, natomiast francuski filozof posługuje się pojęciem *durée réelle* – rzeczywistego trwania, podkreślając w ten sposób immanentność czasu w bycie jednostkowym i całym świecie przyrody. Jest to zasadnicza i naczelna kategoria metafizyki Bergsona. Ruch i działanie, utożsamione z samym życiem, występują we wszechświecie

z racji Boskiej zasady. W *Ewolucji twórczej* Bergson nie pisze wprost o Bogu jako źródle życia, jednakże lektura taki wniosek nasuwa. Dopiero w dziele *Dwa źródła moralności i religii* wskazuje na Boga, jako na korzeń wszelkiej aktywności życiowej wszechświata. Osobowy Bóg jest samą miłością⁵, jest Bogiem wiary, rozpoznawalnym przez ludzi, jako podmiot miłości odwzajemnionej. Bergson od człowieka z światopoglądem pozytywistycznym, ateistycznym ewoluje w kierunku wiary w duszę, Boga i życie duchowe. Warto w tym miejscu przywołać pewne wspomnienie, które opisuje Dumie w swym *Discours de réception*. Dotyczy ono osoby Henri Bergsona jako studenta, który często przesiadywał samotnie w bibliotece, co po części wiązało się to z obowiązkami pomocnika/asystenta bibliotekarza: „Pewnego dnia jeden z profesorów zaszedłszy do biblioteki, zauważył książki leżące na podłodze. Z oburzeniem więc zwraca bibliotekarzowi uwagę: «Panie Bergson, widzi pan te książki leżące na ziemi! Przecież pana dusza bibliotekarza powinna cierpieć z tego powodu!» Na co cała reszta obecnych tam studentów krzyknęła – Przecież on nie ma duszy!”⁶. Bergson w czasach swoich studiów odrzucał zdecydowanie większość tradycyjnych pojęć psychologii, w tym pojęcie duszy, jako puste słowa.

Najważniejsze książki Bergsona zostały przetłumaczone na język polski i są dostępne polskiemu Czytelnikowi⁷. Piotr Kostyło,

metafizyki Bergsona, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1986, s. 170.

³ Tamże.

⁴ Tamże, s. 171.

⁵ Henri Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. Piotr Kostyło i Krzysztof Skorulski, przedmowa Barbara Skarga, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993, s. 185, 246, 254.

⁶ Rosse M. Mossé-Bastide, *Bergson Éducateur*, Press Universitaires de France, Paris, 1955, cyt. za Ramuald Waszkinel, *Geneza pozytywnej metafizyki Bergsona*, dz. cyt., s. 25.

⁷ W Polsce ukazały się do tej pory: Henri Bergson, *Ewolucja twórcza*, tłum. Florian Znaniecki, wstęp Leszek Kołakowski, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2004;

doświadczony tłumacz pism Bergsona, wraz z Dorotą Rybicką podjęli się trudu przekładu wyboru pism francuskiego filozofa, tym razem sięgając do tekstów pedagogicznych zebranych i opublikowanych w języku francuskim w zbiorze *Mélanges*. Tylko jeden z artykułów, pierwotnie stanowiący wstęp do francuskiego wydania *Pragmatyzmu* Williama Jamesa, pochodzi ze zbioru dzieł Bergsona pt. *Oeuvre*⁸. Na szczególną pochwałę zasługuje staranność z jaką przekład został dokonany oraz doskonały, moim zdaniem, dobór tekstów. I pomimo że niektóre z nich nie mają *stricte* pedagogicznego charakteru, to doskonale spełniają wychowawcze zadanie, jak i kapitalnie wkomponowują się w przesłanie, które za pośrednictwem niniejszego wyboru Autorzy tłumaczenia kierują do wychowawców i wychowanków oraz pokazują konkretne efekty, na przykładzie życia Bergsona, jakież to owoce może przynieść nieprzerwane kształtowanie i rozwijanie władz duchowych, pielęgnowanie

w sobie (warunek konieczny bycia dobrym wychowawcą) i w wychowankach wrażliwości na piękno moralne, intelektualne, uczuć i refleksji.

Wybór otwierają *Cztery wykłady o «nieśmiertelności duszy»*. W pierwszym z nich Bergson skupia się na jej naturze, która może się objawić – natura, czyli substancjalność – „[...] w postrzeżeniu jakie mamy co do nas samych, i w ten sposób stać się faktem doświadczenia” (s. 56). Jednakże, aby mogło do tego dojść konieczna jest rezygnacja z dotychczasowego rozumienia i mówienia o zmianie i ruchu. Umysł ludzki w celu uchwycenia ruchu i zmiany rejestruje przede wszystkim pozycje i stany, poprzez które, wydaje się nam, że przedmiot przechodzi jako niezmieniony. Dla ludzkiego umysłu owe stany bezruchu wydają się prostsze i łatwiejsze do uchwycenia przez intelekt, któremu w praktyce wystarczy jedynie to, iż zdaje sobie sprawę ze zmienności i ruchu, jaki go otacza. Zdaniem Bergsona wszelki stan i pozycja są jedynie pozorem, są również złożone, to „[...] zmiana i ruch są w rzeczywistości proste; [...]. Cała zmiana i cały ruch są niepodzielne” (s. 57). Podobnie dzieje się w kwestii naszego życia wewnętrznego – tu ponownie Bergson odwraca naturalną pracę umysłu – nie składa się ono ze stanów psychicznych, które pozostają przez określony kwant czasu tym, czym są, ale jest to nieustający proces, niczym nie zakłócone poczucie następstwa płynącego w postaci „strumienia świadomości”. Problem tkwi w naszej uwadze, a właściwie nieumiejętności, a być może i niemożliwości, wewnętrznej koncentracji, dostatecznie mocnego skupienia się na nurcie życia. W tych chwilach, gdy próbujemy zrozumieć nasz stan, ów przepływ życia, dokonujący

tenże, *O bezpośrednich danych świadomości*, tłum. Karolina Bobrowska, Warszawa 1913 (wyd. pierwsze); Wydawnictwo Vis-à-vis, Kraków 2017 (wyd. drugie); tenże, *Wstęp do metafizyki*, tłum. Kazimierz Błęszyński, Wydawnictwo Vis-à-vis, Kraków 2016; tenże, *Materia i pamięć. Esej o stosunku ciała do ducha*, tłum. Władysław Filewicz, (wyd. pierwsze 1925); obecnie Wydawnictwo Vis-à-vis wznowiło ów przekład, Kraków 2017; drugiego przekładu *Materii i pamięci* dokonał Romuald J. Weksler-Waszkinel, przekład przejrzał, poprawił i posłowiem opatrzył Marek Drwięga, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2006; tenże, *Dwa źródła moralności i religii*, dz. cyt.; tenże, *Energia duchowa*, tłum. Piotr Kostyło i Krzysztof Skorulski, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2004; *Problem osobowości. Wykłady edynburskie*, tłum. Piotr Kostyło, Wydawnictwo IFiS PAN Warszawa 2004; *Wykłady o wychowaniu*, tłum. Piotr Kostyło, Wydawnictwo IFiS PAN Warszawa 2004; *Teksty pedagogiczne*, tłum. Piotr Kostyło, Dorota Rybicka, Bydgoszcz 2017.

⁸ Piotr Kostyło, *Wstęp. Wysiłek intelektualny i intuicja*, [w:] Henri Bergson, *Teksty pedagogiczne*, dz. cyt., s. 7–46. Strony, na których znajdują się cytaty i odnośniki z omawianego wyboru *Tekstów pedagogicznych* Bergsona, umieszczają będą w tekście zasadniczym.

się w jednostce ludzkiej, umysł niejako zamraża lub zatrzymuje niczym w kadrach filmu i przedstawia jako jego życie psychiczne, życie wewnętrzne.

Dusza jest samym trwaniem (*durée*), dlatego tworzy całość jedną i niepodzielną (s. 58). Tak też postrzega Bergson nasze życie wewnętrzne, jako nurt przepływający przez nas od dnia narodzin do śmierci, swoisty *cantus firmus*, towarzyszący wszystkim i obecny we wszystkich aktach życia. Z tego faktu Bergson wnioskuje, że towarzyszy nam całość naszych wspomnień, problem jednak pojawia się, gdy pamięcią pragniemy je wydobyć na powierzchnię i zebrać w jedną całość. Wspomnienia, z uwagi na ich obfitość i w większości nieprzydatność w praktyce życia codziennego, są głęboko ukryte w zagłębieniach pamięci. Zdaniem francuskiego myśliciela życie psychiczne jest w jakiś sposób skorelowane z pracą i aktywnością mózgu. Pamięć ma charakter duchowy i zachowuje całą naszą przeszłość, zaś mózg jest narządem odpowiedzialnym za właściwe ukierunkowanie, w danej chwili, naszej pamięci lub umysłu; jest też organem zarządzającym zmysłami, motorycznością ciała oraz odpowiedzialny za nabywanie przyzwyczajzeń czyli uczenie się (s. 61). To za pośrednictwem mózgu dusza ludzka komunikuje się z rzeczywistością. Jego uszkodzenie stanowi podłoże dla chorób psychicznych.

Dla autora *Ewolucji twórczej* umysł jest tożsamy z pamięcią, która zbiera i przechowuje przeszłość „[...] tak, by w każdym momencie całość przeszłości była w nim obecna, choć nie zawsze wyraźnie widzialna” (s. 66). Materia w zasadzie pozbawiona jest pamięci. Co stanowi zatem rację jedności umysłu i materii, bo taką Bergson zakłada? Otóż różnica jaka zachodzi między trwaniem

ludzkiej świadomości, a trwaniem materii, pozwala umysłowi w taki sposób oddziaływać na materię, aby ta mogła stać się „instrumentem wolności”. Wolność, którą dysponuje ludzki umysł jest tak potężną siłą, iż materia nie jest w stanie oprzeć się mu. Tym samym podporządkowuje sobie materialne ciało wyposażone w systemy, umożliwiające właściwe funkcjonowanie organizmu oraz dostarczanie mu energii, wymuszając na nim jednocześnie wykonywanie określonych funkcji, służących temu celowi.

Dusza w filozofii Bergsona jest kojarzona z działaniem, wolą, wolnością, to siła twórcza, „podmiot wytwarzający w świecie rzeczy nowe”. Kreuje nie tylko nowe działania, ale i siebie, modyfikując i intensyfikując własne akty. Jeśli nadamy woli właściwy kierunek, to już niewielki jej wysiłek pozwoli na twórczą aktywność. Francuski filozof stawia pytanie o źródło powstawania duszy, która jak wyżej powiedziano z istoty swojej jest wolnością. Życie wewnętrzne każdego z ludzi nie stanowi ani wielości, ani jedności. Jeśli pod uwagę weźmiemy wszystkie dusze rzeczywiste i możliwe, to one nie różnią się między sobą. Przeprowadźmy, za sugestią Bergsona, niewielki eksperyment myślowy i wyobraźmy sobie, że wszystkie dusze wzajemnie się przenikają, „[...] to wzajemne przenikanie się jest samą zasadą życia” (s. 68). Owa zasada stwarza życie oraz daje początek ewolucji całego życia. Samo życie przy swoich „narodzinach” podlegało władzy materii. Pragnie jednak jak najszybciej zrzucić jarzmo, dlatego uwalnia z siebie coraz więcej energii, która rozsadza od środka zbitą tkaninę materii, jednocześnie podejmując próbę jednostkowania, wyodrębniania, różnicowania tego, co pozostaje we wzajemnym przenikaniu się. W ten

sposób dochodzi do aktu indywidualizacji czyli nabierania niepowtarzalności bytowej. W linii ewolucyjnej, która doprowadziła do powstania człowieka, owo wyzwolenie się życia dokonało się w sposób najdoskonalszy, ponieważ istoty będące efektem twórczego pędu, mogą stwarzać samych siebie (s. 68).

Bergson był woluntarystą, uznawał prymat woli nad myślą/myśleniem. Twierdził, że nie potrafimy wyprowadzić woli z myśli, „[...] potrafimy jednak przez wysiłek woli myśleć” (s.70). Wola jest fundamentem, na którym wznosi się świadome życie, dlatego konieczne jest wyjście w poznaniu od woli, a nie od myśli. Inteligencja/pamięć jest funkcją woli, zaprojektowaną i skupioną na poszerzaniu pola ludzkiego działania, a nie pogłębianiu spekulacji, co Bergson oddaje w słowach: „Wola może tworzyć myśl, lecz myśl nie może tworzyć woli” (s. 70).

Umysł ludzki nie jest w rzeczywistości tym, czym wydaje się być. Jeśli myślimy go jako rozum kalkulujący, to tylko dlatego, że doszło do konfrontacji umysłu z materią. Tylko ona narzuca mu taki a nie inny modus działania, czyli konieczność nieustającego odnoszenia się do kategorii matematycznych dla zapewnienia możliwości rozwoju technologicznego i cywilizacyjnego. Nawet język został tak ukształtowany, by oddać „...[matematyczne relacje między przyczyną i skutkiem” (s. 71). Relacja owa przeczy istnieniu wolnej woli i wpycha ludzi w objęcia fatalizmu, determinizmu, konieczności dziejowej i... bezczynności. Prawa wielkiej konieczności są prawami matematyki. Ludzki intelekt nie po to został ukształtowany, dowodzi Bergson, aby definiować ludzką wolę, ale po to, by jej służyć, tzn. oświecać przed nią przeszkody, aby wola mogła na nie odpowiednio oddziaływać i je zwalczyć (s. 72).

Natomiast wola wpływając na materię, powoduje, że intelekt zamiast oświecać wolę, myśli w kategoriach materii, a nie życia.

Między samą materią a intelektem istnieje harmonia. Materia jako źródło konieczności, nie pozwala na twórcze działania. Stąd intelekt, myśląc w kategoriach materii, pozbawia się możliwości myślenia w kategoriach życia, a jeśli już o nim myśli, to przy pomocy pojęć właściwych dla praw konieczności i matematyki. Ten właśnie *modus* myślenia matematycznego wykorzystuje ludzki intelekt w filozofii: „W rezultacie jest on całkowicie niezdolny do zrozumienia problemu ludzkiej wolności” (s. 72).

Cel działania woli upatruje Bergson w tworzeniu przez nią energii. Obserwacje natury wskazują, jego zdaniem, na wysiłek, za sprawą którego, przy jak najmniejszym zużyciu energii, dąży ona do wyzwolenia jak największej siły. Umysł choć niezależny jest od materii, to sam się z nią jednoczy, ponieważ za pośrednictwem ciała, wyzwala i zachowuje swoje działania (s. 78).

Francuski myśliciel nie wierzy w jednostkową nieśmiertelność duszy, w każdym razie wydaje się ona mało prawdopodobna w przeciwieństwie do możliwości, a nawet przekonania o nieśmiertelności ludzkości jako takiej (s. 79). W *Ewolucji twórczej* wspomina on wprawdzie, że w jakiś sposób dusze „przedistniały” jako jednostkowe, a nawet przyznaje słuszność spirytualistom, gdy „głoszą życie osobowości po śmierci”, jednak pogląd Bergsona o przenikaniu się wszystkich istot żyjących, przeczy tej niejasno i cicho wypowiedzianej tezie⁹. Z pewnością przynajmniej w latach 1907 – 1913 (1907 – rok wydania *Ewolucji twórczej*; 1013 – rok

⁹ Henri Bergson, *Ewolucja twórcza*, dz. cyt., s. 220–221.

wyłoszenia wykładu *Duchowość i wolność*) był przekonany o nieśmiertelności ludzkości, zaś nieśmiertelność jednostkowych dusz jedynie dopuszczał jako możliwość:

[...] jeśli potrafimy udowodnić możliwość, że rolą mózgu jest skupianie uwagi umysłu na materii oraz że o wiele większa część życia umysłowego jest niezależna od mózgu [umysł sprawuje swoje własne funkcje bez konieczności udziału narządu cielesnego jakim jest mózg – MUB] wówczas udowodnimy prawdopodobieństwo przetrwania [duszy – MUB] (s. 80).

Druga część wyboru Tekstów pedagogicznych rozpoczyna się od artykułu poświęconego specjalizacji, która zaczęła głęboko wpływać na kształt nauczania w szkolnictwie średnim Francji początku XX wieku. Bergson rozpoczyna swój wykład zdaniem: „Człowiek mający tylko jedno zajęcie przypomina kogoś, kto zna tylko jedną książkę; nie potrafi rozmawiać z wami o niczym innym” (s. 83). Bergson nie dostrzega pozytywów z postępującej specjalizacji. Uważa, że czyni ona z uczonego człowieka nieprzyjemnego, zamkniętego na świat, prawdę, patrzącego na rzeczywistość z punktu widzenia własnej wąskiej specjalizacji. Ta ostatnia czyni „z nauki rzecz jałową” (s. 84). Specjalizacja stanowi następstwo przekonania o niemożliwości poznania świata, który jest zbyt bogaty i rozległy jako pole badawcze dla ludzkiego ograniczonego umysłu, który nie jest w stanie nawet przeczuć prawdy, a co dopiero ją poznać. Stąd wzięła się tak wielka liczba nauk szczegółowych, z własnym przedmiotem poznania oraz metodą jemu odpowiadającą. Wydają się one wystarczać same sobie i tak też będą samotnie podążać do chwili, gdy jakiś geniusz nie zbierze wszystkich porozrzuconych faktów i „pogodzi, być może,

te fragmenty i w systemie swoich pojęć odtworzy ten sam porządek, który rządził tworzeniem wszechświata. [...] Musimy pogodzić się z tym, że będziemy wiedzieć mało, o ile nie chcemy okazać się ignorantami we wszystkim” (s. 85). Pokora jest cnotą i jeśli na polu nauki, bezpośrednio przechodzi się do badania wycinka rzeczywistości bez wcześniejszej próby wejrzenia w całość, „[...] to, być może, widzi się bardzo dobrze, lecz nie wie się nawet, na co się patrzy” (s. 86). Dla Bergsona owo zamknięcie się w granicach nauk szczegółowych nazywa się „lenistwem intelektualnym”. Kolekcjonowanie faktów stanowi dopiero punkt wyjścia dla prawdziwie naukowego podejścia. Z nauką mamy do czynienia w chwili odkrycia jakiegoś prawa. „Kolekcjoner faktów” jest podobny, porównuje francuski filozof, do kucharza, który zamiast smacznego dania, zaserwowałby nam jego składniki (s. 87). Przyczyny nieumiejętności wyjścia poza zwykłe zestawianie faktów, autor *Ewolucji twórczej* upatruje w braku wiedzy ogólnej: „[...] specjalista przekazuje fakty w takiej postaci, w jakiej je otrzymuje; i jako że nie troszczy się o naukę bardziej niż o mówienie o niej, ryzykuje, że pod pozorem naukowej gadaniny wkrótce doprowadzi do degeneracji samej nauki” (s. 87).

Specjalizacja posunęła się na tyle daleko, że również w dziedzinie nauk humanistycznych zaczynamy ją obserwować. Trudno nie odnieść wrażenia, że Bergson antycypuje kształt i charakter nauki XXI wieku. Z początkiem wieku XX zjawisko to zaczynało wchodzić w obszar rzeczywistości szkolnej. Dzisiaj w szkołach ogólnokształcących, tzw. liceach ogólnokształcących, nikt nie ma pojęcia o tym, jaki pierwotnie cel przyświecał tego rodzaju nauczaniu. Pomimo,

że z nazwy nadal wskazuje się na całościowy, ogólny, szeroki horyzont kształcenia młodego umysłu, to wiemy z autopsji, że są to szkoły zorientowane na głęboką specjalizację, niekiedy nawet zawodową (!) Spotkać możemy we współczesnych liceach nie tylko profile humanistyczne, matematyczno-fizyczne czy biologiczno-chemiczne, ale psychologiczne, dziennikarskie, informatyczne, biznesowe, plastyczne, medyczno-przyrodnicze itp., itd. Skutkuje to tym, że uczniowie nie tylko nie posiadają wiedzy ogólnej, ale i szczegółowej; nie potrafią również czytać ze zrozumieniem, formułować własnej wypowiedzi w ciąg logicznie wynikających z siebie zdań, pisać poprawnie stylistycznie zgodnie z obowiązującymi zasadami interpunkcji i ortografii, nie posiadają umiejętności definiowania pojęć, którymi mają zamiar posługiwać się w wypowiedzi, nie mają „zielonego pojęcia” o podstawowych schematach rozumowania, które uchronić by mogły przed popełnianiem najprostszymi błędów w rozumowaniu, nie wiedzą o tym, że między dwoma zdaniemie zachodzi stosunek przyczynowania, lecz wynikania. Tego rodzaju braki natury metodologicznej oraz wady w posługiwaniu się językiem w praktyce, jak i znajomości zasad nim rządzących, prowadzi do niezborności wypowiedzi i niespójności myślenia, które pozostają „piętą Achillesową” na całe życie lub dopóki człowiek się z nimi nie zapozna i ich nie przyswoi. Antidotum na nie miał być projekt Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, polegający na wprowadzeniu dla wybranych profili, w kilku szkołach z rejonu, w którym znajduje się ośrodek uniwersytecki, kilkunastu lekcji filozofii z elementami logiki. Tego rodzaju okazjonalne akcje edukacyjne, *nota bene* pomijające szkoły z poza

miast uniwersyteckich, mimo że szlachetne i dobrą intencją podsyte, są mało efektywne i wiele kosztują podatników. A tu trzeba nam systemowego rozwiązania, polegającego na przywróceniu ogólnego charakteru kształcenia w liceach, z uwzględnieniem obowiązkowego nauczania na wszystkich etapach i profilach filozofii i logiki. Braki w wiedzy z zakresu logiki szczególnie boleśnie odczuwa się wśród studentów, jednak problem ten nie dotyczy tylko ich, lecz również niektórych redaktorów, naukowców i całego sztabu ludzi dbających o jakość i naukowość podręcznika akademickiego (!) Wertując podręczniki, w poszukiwaniu definicji podstawowych pojęć z zakresu psychologii, natknęłam się również na takie zbudowane z naruszeniem kardynalnych zasad prawidłowej konstrukcji definicji klasycznej. I tak: „Umiejętności rozwiązywania problemów społecznych” zdefiniowano jako „umiejętności potrzebne do rozwiązywania dylematów społecznych”¹⁰ (!) *Idem per idem* – trudno pokusić się o jakikolwiek dalszy komentarz. Inny przykład: „Depresja – (1) negatywny stan emocjonalny, na który składa się smutek, poczucie bezradności i utraty; (2) czwarte stadium umierania według teorii Kübler Ross”¹¹. Pierwsza z nich jest definicją za szeroką. Zakres *definiensa* („negatywny stan emocjonalny, na który składa się smutek, poczucie bezradności i utraty”) jest nadrzędny z stosunku do zakresu *definiendum* („depresja”), ponieważ każdy gorszy dzień lub kilka gorszych dni, jakie mogą nam się zdarzyć i jakie często miewamy lub

¹⁰ Ross Vasta, Marshall M. Haith, Scott A. Miller, *Psychologia dziecka*, red. nauk. Anna Matczak, WSiP, Warszawa 2004, s. 677.

¹¹ Spencer A. Rathus, *Psychologia współczesna*, tłum. i red. nauk. Bogdan Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 748.

okres, np. żałoby, który również charakteryzuje się smutkiem, poczuciem bezradności i utraty, powinniśmy kwalifikować jako stan chorobowy zwany depresją. Co do drugiej wersji próby zdefiniowania „depresji”, to pomijając fakt, że wyrażenie „czwarte stadium umierania” jest absolutnie pozbawione ostrości i nie mieści się w żaden sposób w katalogu pojęć naukowych, ale raczej jest to sposób wyrażania się właściwy dla poezji, to zwyczajnie jest ona niezrozumiała, nic nie mówi i nic nie wyjaśnia. Jeśli ktoś z Państwa poszukuje materiału na zajęcia z logiki, na których będą poruszane zagadnienia błędnie zdefiniowanych pojęć, proszę przejrzeć podręczniki akademickie.

Zdaniem Bergsona daliśmy się zwieść pewnej wielkiej iluzji, że do pracy umysłowej powinniśmy podejść jak do pracy manualnej, że skoro przemysł osiąga wspaniałe rezultaty, dzięki podziałowi i specjalizacji pracy, to wystarczy powtórzyć ten sam zabieg na polu pracy umysłowej, a wzniesie się on na szczyty swoich możliwości. Jednak w świecie umysłu sprawy mają się inaczej. Nie chodzi przecież o wyrobienie sprawności umysłu, jak dzieje się to przy kształtowaniu precyzji ruchu ręki, dla automatycznego wykonywania określonej czynności z dokładnością na tyle wysoką, by osiągnąć spektakularny efekt ilościowy i jakościowy, ale o rozwój wszystkich zdolności intelektualnych ucznia, aby w przyszłości objawił się geniusz. Bergson zdaje sobie sprawę z faktu, że najczęściej dominuje jedna z predyspozycji, która jednak prawidłowo rozwija się tylko w otoczeniu i dzięki wsparciu innych posiadanych uzdolnień intelektualnych. Współczesna neuro-dydaktyka postulująca kreatywne, twórcze uczenie się, zdaje się potwierdzać ten fakt. Opiera się ona

na nauczaniu polisensorycznym zgodnie z Teorią Wielorakiej Inteligencji obupółkowej. Preferuje się nauczanie zintegrowane, zorientowane na wspomaganie kilku szczególnie wyróżniających się predyspozycji nie tylko intelektualnych, ale również emocjonalnych, motorycznych, sensualnych itp.

Cała niższość zwierzęcia względem człowieka sprowadza się do tego, że „[...] ono jest specjalistą. To, co robi, robi bardzo dobrze, lecz nie potrafiłby robić żadnej innej rzeczy” (s.91). Bergsonowi nie chodzi naturalnie o całkowite zniesienie specjalizacji, lecz o to, aby zanim się do niej przejdzie, wprzód otrzymać rzetelne wykształcenie ogólne w tym filozoficzne i filologiczne, posiąść znajomość języków klasycznych: łaciny i greki oraz literatury klasycznej. Edukacja w zakresie kształcenia ogólnego ma za zadanie rozwój umysłu poprzez jego wzmacnianie.

Trzy inne wykłady zamieszczone w omawianym zbiorze (*O grzeczności, O zdrowym rozsądku i studiach klasycznych* oraz *O inteligencji*, s. 93–128) są czymś w rodzaju „przesłania nauczyciela filozofii”¹². Ma ono charakter nie tylko moralizatorsko-etyczny, lecz zarazem głęboko filozoficzny¹³. W nich Bergson, poruszając zagadnienia kategorii grzeczności, zdrowego rozsądku, czy inteligencji,

¹² Więcej w: Stanisław Borzym, *Przesłanie nauczyciela filozofii. Henri Bergson*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej”, t. 34, 1989, s. 287–297.

¹³ Więcej na ten temat w: Hanna Zielińska-Kostyło, Piotr Kostyło, *W poszukiwaniu utraconej intuicji* w: H. Bergson, *Wykłady o wychowaniu*, dz. cyt., s. 64–74. Tytuł artykułu nawiązuje do książki Macela Prousta, *W poszukiwaniu straconego czasu*. Wskazywano wielokrotnie na związki między powieścią Prousta a bergsonowską ideą czasu. W podarowanym Bergsonowi tomie powieści jej autor zamieścił dedykację: „Panu Henrykowi Bergsonowi, pierwszemu od czasów Leibniza wielkiemu (i jeszcze większemu metafizykowi). Jego system twórczy być może dalej się rozwinię, ale na zawsze zachowa imię Bergsona. Czule przywiązany

unika zamykania ich w sztywnych ramach pojęciowych. Są to dla niego terminy stopniowalne, o różnej intensywności treści i sensu, jakie z sobą noszą w zależności od perspektywy z jakiej zostaną ujęte. I tak u podstaw grzeczności, francuski myśliciel, widzi uczucie jakim jest „umiłowanie równości”. Wśród różnych form grzeczności takich jak „grzeczność manier”, „grzeczność serca”, „grzeczność ducha” ta ostatnia, zdaniem Bergsona, powinna budzić szczególny szacunek, natomiast wszystkie trzy wprowadzają do

[...] idealnej republiki, prawdziwego miasta duchowego, gdzie wolność byłaby wyzwoleniem inteligencji, równość równym rozdziałem szacunku, zaś braterstwo subtelną sympatią dla cierpienia wrażliwości. [...]. Grzeczność rozumiana w ten sposób domaga się współdziałania ducha i serca; oznacza to, że prawie w ogóle nie można jej nauczać; o ile w ogóle coś mogłoby do niej przygotowywać, to byłyby to bezinteresowne studia, [...] – studia klasyczne (s. 99).

Z kolei „zdrowy rozsadek” to kategoria mająca na celu ochronę realności, uzgodnienia i/lub dopasowania idei do wymogów życia, to świadomość własnej niewiedzy, której „towarzyszy odwaga uczenia się”, to uwaga skierowana na sens życia, dzięki której postęp staje się bardziej naturalny, stopniowo dozowany i regulowany, co pozwala nie wchodzić na drogę rewolucji, ale łagodnego postępu, zbliżonego do naturalnej zmiany:

Widzę więc w zdrowym rozsądku wewnętrzną energię inteligencji, która w każdej chwili odzyskuje władzę nad samą sobą, eliminując idee już gotowe, by zostawić wolne miejsce

wielbiciel, który prosi o wybaczenie, że w związku z jego osobą bez ładu i składu wspomina się o «powieści bergsonowskiej» [...] ale niewątpliwy i ostateczny wizerunek jest oznaką wszelkiej obiegowej monety”. Cyt. za Irena Wojnar, *Bergson*, seria „Myśli i Ludzie”, Warszawa 1985, s. 26–27.

ideom, które się tworzą; dostosowując się do tego, co rzeczywiste, przez nieprzerwany wysiłek wytrwałej uwagi. Widzę w nim także intelektualne promieniowanie intensywnego ogniska moralnego, ścisłość idei wzorującą się na uczuciu sprawiedliwości, wreszcie umysł udoskonalony przez charakter (s. 109).

Jednym z największych zagrożeń dla wolności umysłu widzi Bergson w „gotowych ideach”, które chłonimy bezrefleksyjnie z opinii publicznej i środowiska. Skłonni jesteśmy myśleć intensywniej o słowach niż rzeczach, wpatrujemy się i chłonimy gotowe książkowe formuły, zamiast przypatrywać się życiu samemu: „[...] wykształcenie klasyczne, nawet jeśli wydaje się największą wagę przypisywać słowom, uczy nas przede wszystkim, by nie dać się przez nie zwieść” (s. 113).

Druga część prezentowanego wyboru pism pedagogicznych ma charakter świadectwa tego, jakim człowiekiem był sam Bergson. Odważny, postępowy i otwarty nauczyciel, mąż stanu, myśliciel oraz człowiek zatroskany o los własnego kraju, jak i innych wspólnot ludzkich. Takim był Bergson. Nie ograniczał się do słów, słowa wprowadzał w czyn, podróżował z misjami pokojowymi po Europie i innych kontynentach, angażował się nie tylko w działalność edukacyjną i naukową, ale i społeczną oraz polityczną. Nie dawał wiary temu, jakoby biegiem historii rządziły niewzruszone prawa (s. 187), o biegu i kierunku historii decydują wolne wole pojedynczych osób, co mógł niejednokrotnie obserwować w czasie swoich podróży dyplomatycznych (s. 188). Wolność nie jest jednak kaprysem; jest „wielkim źródłem energii” pod warunkiem, że pojedyncze wole ukierunkują swoje wysiłki na jeden, wspólny cel:

Wolność jest twórcza, a narody wolne to te, które cechują się wynalazczością; lud, który

trwa tylko dzięki pasywnemu posłuszeństwu, zawdzięcza to, co najlepsze w jego sile, odkryciom, które otrzymuje od społeczeństw wolnych; obok tych cywilizacji żyje jak pasożyt; jego szalona duma pochodzi stąd, że nie dostrzega tej tak prostej prawdy. Ale trzeba jeszcze, aby ludy odkrywców umiały wykorzystać swe odkrycia poprzez odpowiednią organizację i zaprzęgnięcie ich w służbę ideału; inaczej zobaczą jak te odkrycia, użyte przez innych, obrócą się przeciwko nim, a materialny postęp stanie się narzędziem moralnego regresu (s. 171).

Słowa te pochodzą z *Mowy z okazji przyjęcia do Akademii Francuskiej*, Bergson

wygłosił je w 1918 roku i niewątpliwie odnosił do wydarzeń Wielkiej Wojny. Jeszcze nikt nie przeczuwał okropności II Wojny Światowej; jakże proroczo brzmią te zdania i jakże paradoksalnie i niewiarygodnie brzmi powiedzenie, że „historia jest nauczycielką życia”.

Na koniec pragnę wyrazić swoje uznanie dla redaktorów tomu za staranność językową, stylistyczną, interpunkcyjną i ortograficzną tak w tekście zasadniczym, jak i w przypisach. Książkę tę polecam nie tylko akademikom, ale i wychowawcom, którym nie jest obcy namysł nad istotą i sensem własnych działań wychowawczych.

Henri Bergson on the Pedagogy in the Spirit of Freedom

(Summary)

In the paper the author undertakes the reflection on the thought of Bergson in the context of certain pedagogical issues. Henri Bergson was a French philosopher, included in the current of philosophy of life or philosophy of spirit. We know him as a philosopher, some describe his philosophy as the last metaphysical theory of the reality. However, Bergson worked for seventeen years as a teacher of philosophy in state high schools. There are four interesting lectures for his pupils bequeathed from this period. As a professor at Collège de France he spoke out on pedagogical topics in public. Essential pedagogical issues appear also in his main philosophical books. The author of the article wants to show that Bergson's thinking is still living and inspiring, and his intuition on general education is extremely significant.

Keywords: Henri Bergson, pedagogy, education, memory, intuition, freedom

MARIA URBAŃSKA-BOŹEK: dr nauk humanistycznych, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu SWPS w Sopocie. Autorka artykułów naukowych i popularnonaukowych drukowanych w polskich periodykach filozoficznych i literackich m.in. „Kronos”, „Gdański Rocznik Ewangelicki”, „Studia Philosophiae Christianae”, „Sensus Historiae” oraz w pracach monograficznych. Autorka wstępu do Søren Kierkegaard, *Pisma późne*, tłum. Karol Toeplitz, Kęty 2016, s. 361. Współredaktorka dwóch monografii: *Aktualność Sorena Kierkegarda w filozofii, teologii, literaturze – w 200. rocznicę urodzin*, Gdańsk-Sopot 2013 oraz *Polifoniczny świat Kierkegarda*, Gdańsk 2014. W latach 2013–2015 wiceprezes Pomorskiego Towarzystwa Filozoficzno-Teologicznego.