

MARTA PLES-BĘBEN

(Katowice)

KSZTAŁCENIE JAKO PROBLEM FILOZOFICZNY W UJĘCIU GASTONA BACHELARDA

Gaston Bachelard, czyli „wieczny nauczyciel”¹

Podczas poświęconej filozofii i postaci Gastona Bachelarda konferencji w Cerisy, zorganizowanej dwanaście lat po jego śmierci, wypowiadali się zarówno badacze jego myśli, jak i jego współpracownicy oraz przyjaciele. W trakcie obrad nie zabrakło osobistych wspomnień, spośród których wiele odnosiło się do praktyki dydaktycznej Bachelarda. W owych wspomnieniach jawi się on jako nauczyciel otwarty na dialog ze swymi uczniami, życzliwy ale i wymagający², za swój priorytet przyjmujący nauczanie krytycznego myślenia. Jak wspomina jego były student Pierre Thillet: „Bachelard uwielbiał wstrząsać umysłami studentów, by wyciągnąć ich z kolein zbyt dogmatycznego kształcenia”³. Z kolei anegdoty przywoływane przez Jeana Lescure’a każą myśleć o Bachelardzie-wykładowcy

¹ M. Fabre, *L'école peut-elle encore former l'esprit?*, „Revue Française de Pédagogie” 143, 1975, s. 13.

² Por. *Table ronde: „Bachelard et l'enseignement”*, w: H. Gouhier, R. Poirier (red.), *Bachelard – Colloque de Cerisy*, Paris 1974, s. 410–411.

³ Tamże, s. 410.

jako o myślicielu, dla którego kontakt z uczniami był jedną z dróg rozwijania swej własnej filozofii i – w ten sposób – jedną z metod jej praktykowania⁴.

W Cerisy wspomniano przede wszystkim Bachelarda akademika. Warto jednak przypomnieć, że nauczanie na poziomie uniwersyteckim nie było jedynym doświadczeniem dydaktycznym Bachelarda. Wszak przez ponad dekadę – w latach 1919–1930 – pracował on jako nauczyciel gimnazjalny w swej rodzinnej miejscowości Bar-sur-Aube. Ucząc fizyki i chemii sam jednocześnie studiował filozofię. Łączenie w tym samym czasie dwóch ról – wykładowcy i studenta – bez wątplenia pozwoliło mu wyraźnie dostrzec szczególny charakter relacji między nauczycielem i uczniem, a także szerzej spojrzeć na system edukacji, jego mocne i słabe strony oraz kształtujące go napięcia.

Duże doświadczenie dydaktyczne zdobywane w szkołach średnich nie było w owych czasach wśród francuskich profesorów uniwersyteckich niczym wyjątkowym. Cristina Chimisso podkreśla, że w latach 1909–1939 aż siedemdziesiąt pięć procent profesorów Sorbony w ten sposób rozpoczynało swe kariery zawodowe⁵. Co jednak w przypadku Bachelarda ważne – i rzadko spotykane wśród filozofów – doświadczenie pracy nauczycielskiej stało się dlań impulsem do głębszej refleksji nad istotą kształcenia, wzajemną relacją między uczniem a nauczycielem oraz nad szkołą jako wspólnotą opartą na idei bezinteresownego przekazywania wiedzy i szczególnych relacjach międzyludzkich. Niniejszy artykuł jest próbą rekonstrukcji poglądów pedagogicznych Gastona Bachelarda wspartą na obecnych w jego pracach licznych uwagach dotyczących społeczności szkolnej, a także kształcenia – tak w zastanej, jak i postulowanej formie.

⁴ „Na Sorbonie wyrażał siebie, marzył, rozwijał idee, które rozważał w ciągu tygodnia, odnośnie do których sporządzał bardzo staranne notatki na małych karteczkach. Umieszczał je przed sobą starannie uporządkowane tak, by móc za nimi podążać [...]. Kiedy odnosił się do swych notatek następowała katastrofa, bo na pierwszej stronie nie było tego, czego szukał, na drugiej także nie; rzucał się zatem w wir improwizacji, a wykład dawał mu, jak sądzę, coś podobnego do satysfakcji, jaką artysta, pisarz, malarz może uzyskać ze swej twórczości”. J. Lescure: *Souvenir de Bachelard*, w: H. Gouhier, R. Poirier (red.), dz. cyt., s. 227.

⁵ Por. C. Chimisso, *Gaston Bachelard: Critic of Science and the Imagination*, London – New York, 2001, s. 51.

Kształcenie umysłu naukowego

Jednym z głównych obszarów refleksji filozoficznej Gastona Bachelarda była teoria poznania uprawiana przezeń na sposób historyczny. Ze studiów nad dziejami nauki chciał on wyprowadzić prawa kształtowania się ludzkiej racjonalności. Tego rodzaju badania były we francuskiej filozofii *à la mode*, szczególnie w środowisku Sorbony w czasach, w których Bachelard pisał swą pracę doktorską⁶. Takie były także zainteresowania naukowe promotorów jego pracy doktorskiej, czyli Léona Brunschvicga i Abła Rey'a.

W stosunku do innych przedstawicieli epistemologii historycznej, Bachelard wprowadził znaczącą modyfikację, uznając że między poszczególnymi stadiami rozwoju rozumu nie zachodzi ciągłość a wręcz przeciwnie – że następują one po sobie na zasadzie dialektycznego zerwania (*la rupture*). Aby mogła zaistnieć myśl naukowa, musi zostać wyparty nienaukowy ogląd świata a wraz z nim przeszkody epistemologiczne (*les obstacles épistemologiques*) uniemożliwiające triumf myśli abstrakcyjnej.

Krótko mówiąc: „Umysł naukowy może się ukształtować, jedynie niszcząc umysł nienaukowy”⁷. Ta zasada, wykrystalizowana w obszarze refleksji nad dziejami rozumu, doskonale przekłada się także – zdaniem Bachelarda – na praktykę kształcenia w zakresie nauk ścisłych. Podstawowym założeniem nauczania adeptów owych nauk powinno być bowiem uznanie konieczności całkowitego pozbawienia ich wszelkich przekonań związanych z potocznym a więc przednaukowym sposobem ujmowania świata.

⁶ Jak zauważa Christina Chimisso, w latach dwudziestych i trzydziestych dwudziestego wieku, „Na Sorbonie istniała żywa tradycja filozofów, którzy uznawali badania nad dziejami nauki za przedsięwzięcie teoriopoznawcze”. Tamże, s. 132. Takie rozumienie filozofii – jako studiów nad dziejami umysłowości człowieka – odzwierciedlał także program studiów, w którym dominowały przedmioty historycznofilozoficzne. Dodajmy, że aż w 38% prac doktorskich obronionych wtedy na paryskiej uczelni podjęte zostały tematy związane z dziejami filozofii i poznania. Por. tamże, s. 129–132.

⁷ G. Bachelard, *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii norwego ducha w nauce*, przeł. J. Budyk, Gdańsk 2000, s. 13.

Przekonania te rodzą się z jednej strony z uproszczonego, bezpośredniego oglądu rzeczywistości, z drugiej zaś – z tego, co w naszym nastawieniu do świata subiektywne. Owe przekonania to wspomniane wyżej przeszkody epistemologiczne, stojące na drodze rozwoju naukowości. Są one intelektualnymi przyzwyczajeniami, uniemożliwiającymi poznającemu umysłowi wzniesienie się na poziom naukowej abstrakcji, nakazującymi mu na najrozmaitsze sposoby redukcja poznawane zjawiska – na przykład zgodnie z ideą substancjalności, pojęciem użyteczności, tezą o głębi ukrytej pod powierzchnią zjawisk czy według wizji uniwersum jako ożywionej całości⁸.

W ujęciu historycznym, analizując poszczególne, zapoznane już teorie naukowe, Bachelard pokazuje w jaki sposób przeszkody te wstrzymywały (lub kierowały na manowce) myśl dążącą do naukowego poznania. Oto jedna z podstawowych zasad metody filozoficznej Bachelarda: uznaje on, że jedynie wskazanie błędów dawnego myślenia, uchwycenie ich przyczyn oraz pokonanie może sprawić, że takie poznanie rzeczywiście zostanie osiągnięte. Swą metodę nazywa psychoanalizą poznania obiektywnego (*la psychanalyse de la connaissance objective*) i definiuje jako swoiste *katharsis*, oczyszczenie myśli naukowej z blokujących ją, nieuświadomionych elementów. To zdaniem filozofa jedyna droga prowadząca do wartościowych rezultatów poznawczych⁹.

Nie inaczej powinno dziać się w każdym indywidualnym przypadku, w którym mamy do czynienia z kształtującym się, poznającym umysłem. Bachelard jest bowiem przekonany, że „Pojęcie przeszkody epistemologicznej można badać zarówno w historycznym rozwoju myśli naukowej, jak i w praktyce edukacyjnej”¹⁰. U podstaw nauczania powinno zatem leżeć nie tyle przekazywanie wiedzy, ile usuwanie błędnych przeświadczeń hamujących myślenie naukowe. Od tego specyficznego postępowania, analogicznego względem krytycznej analizy dziejów poznania, powinna rozpocząć się każda edukacja w zakresie nauk ści-

⁸ Poszczególne przeszkody epistemologiczne Bachelard omawia na stronach książki: Tenże, *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, przeł. D. Leszczyński, Gdańsk 2002.

⁹ „[...] każde kształcenie naukowe musi się zaczynać, jak od dawna staram się to pokazać, od swego rodzaju intelektualnego i uczuciowego *katharsis*”. Tamże, s. 24.

¹⁰ Tamże, s. 22.

słych. Przyjrzyjmy się zatem, jak autor książki *Kształtowanie się umysłu naukowego* wiąże swą koncepcję psychoanalizy rozumu z refleksją nad praktyką dydaktyczną.

Na początku zaznaczmy, że zdaniem Bachelarda postulowane przezeń oczyszczanie umysłu dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Jak stwierdza: „Nauczający i nauczany powinni zostać poddani specjalnej psychoanalizie”¹¹. Szczególnie trudne do realizacji zdaje się być drugie wskazane tu wymaganie, zakłada bowiem autoanalizę, którą w stosunku do stanu swej wiedzy powinien przeprowadzać nauczyciel, szukając w swoim myśleniu nieuświadomionych, błędnych mniemań. Czy w ogóle da się taką autorefleksję przeprowadzić? Wydaje się, że jedyną możliwą do obrania drogą jest nieustanne ćwiczenie się w krytycznym myśleniu i samokształceniu. Tylko stale rozwijając się, można stopniowo rugować ze swego poznania rzutujące nań błędne przekonania. Byłoby to postępowanie porównywalne z Bachelardowską analizą dziejów nauki, której ważnym założeniem jest wartościowanie teorii oparte na poszukiwaniu błędów, z których wszak można zdać sobie sprawę dopiero dzięki dystansowi czasowemu i rozwojowi wiedzy.

Czy odkrywanie błędnych przekonań tkwiących w uczniowskich umysłach jest łatwiejsze? Tak się zdaje, wymaga jednak od nauczyciela otwartości, zerwania z rutyną i zaangażowania. Tymczasem Bachelard stwierdza: „W trakcie mojej długiej i bogatej praktyki pedagogicznej nigdy nie widziałem nauczyciela zmieniającego metodę nauczania. Nauczyciel nie ma zmysłu niepowodzenia właśnie dlatego, że uważa się za mistrza, który naucza i dowodzi”¹². Powraca tu postulat kształtowania postawy nauczycielskiej w oparciu o autorefleksję, myślenie krytyczne i pokorę, a także umiejętność rewidowania swych dotychczasowych przekonań i metod dydaktycznych.

Bachelard niejednokrotnie podkreśla, że w aktywnej pracy z uczniem znacząco pomaga uwrażliwienie na kwestie psychologiczne: „[...] chcąc ocenić przeszkody przeciwstawiające się poznaniu obiektywnemu, poznaniu zrównoważonemu, należy rozpatrywać całego człowieka wraz z ciężącym nad nim dzie-

¹¹ Tamże, s. 24.

¹² Tamże, s. 25.

dziectwem, nieświadomością i z całą jego mętną i przypadkową młodością”¹³. Tak jak poszczególne błędne teorie, tworzone na przestrzeni dziejów wynikały w pewnej mierze z pozanaukowego kontekstu swych czasów, tak i indywidualne mniemania wyrastają często ze źródeł usytuowanych poza systemem edukacji – na przykład z doświadczeń, przemyśleń bądź lektur wspierających emocjonalne nastawienie do świata lub wyobraźnię. Umysł ucznia konfrontującego się po raz pierwszy z danym tematem, problemem czy pojęciem nigdy nie jest *tabula rasa*, zawsze zawiera indywidualne przeszkody epistemologiczne, wynikające z osobistych przeżyć. Zadaniem nauczyciela jest pomóc uczniowi je pokonać – tak, by nie tylko przekazać mu wiedzę o faktach ważnych na gruncie danej dziedziny, ale także umożliwić ich zrozumienie¹⁴.

Z dotychczasowych uwag wyłania się koncepcja kształcenia, która wprawdzie promuje otwartość, krytycyzm oraz zerwanie z rutyną i myślowymi przyzwyczajeniami, ale zdaje się opierać na tradycyjnym modelu jednostronnej i zhierarchizowanej relacji między uczniem a nauczycielem. Nie taka była jednak intencja filozofa. By dopełnić tę część rozważań nad Bachelardowską refleksją dotyczącą nauczania, przywołajmy głoszoną przezeń regułę, zgodnie z którą: „[...] ten, kto jest nauczany, musi nauczać”¹⁵. Ta utopijna zasada, pozostająca w zgodności z antydogmatyzmem Bachelardowskiej pedagogiki, postuluje usunięcie sztywnego i jednostronnego charakteru relacji między nauczycielem i uczniem. Wnosi, by w jej miejsce wprowadzić wzajemność oraz otwartość, stanowiące prostą konsekwencję uznania szkoły za wspólnotę opartą na dążeniu do poznania i bezinteresownym przekazywaniu wiedzy jako nadrzędnych celach wszystkich jej członków. Można w tym miejscu zastanowić się nad tym, czy wprowadzenie tej reguły jako w pełni organizującej szkolne relacje jest w ogóle

¹³ Tamże, s. 270.

¹⁴ „Bez wątpienia łatwiej byłoby nauczać jedynie rezultatu, jednakże nauczanie rezultatów nauki nigdy nie jest tożsame z kształceniem naukowym. Jeśli nie wyjaśni się drogi twórczości umysłowej prowadzącej do rezultatu, można być pewnym, że uczeń połączy rezultat ze swoimi najbardziej znajomymi wyobrażeniami. On musi »zrozumieć«. Można coś zapamiętać, jedynie rozumiejąc to. Uczeń rozumie na swój sposób. Skoro nie podaje mu się przyczyn, sam je określa i wiąże z nimi rezultat”. Tamże, s. 301.

¹⁵ Tamże, s. 315.

możliwe. Wydaje się, że tak (choć można dyskutować o możliwych rezultatach takiego zabiegu), ale nie w modelu nauczania proponowanym przez Bachelarda, w którym to nauczyciel wciąż pozostaje obarczony odpowiedzialnością za proces kształcenia. Nawet zatem, jeśli przyjmie on za oczywiste, że w pewnych sytuacjach może uczyć się od swych uczniów¹⁶, ich relacja pozostanie nierównoważna.

Podkreślmy jednak, że nawet gdy odrzucimy wspomnianą zasadę jako nadrzędną regułę organizującą szkolną rzeczywistość, może ona stać się istotnym narzędziem metodologicznym wspomagającym pracę nauczyciela. Jak bowiem podkreśla Bachelard, „[...] nauczanie jest najlepszym sposobem uczenia się”¹⁷, bo prowadzi do krytycznej autorefleksji i konstruktywnego myślenia¹⁸. Pozwalając (lub nakazując) swym uczniom przekazanie zdobytej wiedzy innym, nauczyciel daje im sposobność pogłębionego przemyślenia jej, a także obudzenia w sobie twórczej inwencji na przykład w zakresie sposobu objaśniania fundamentalnych pojęć lub zrębów analizowanej koncepcji.

Bachelard chce, by uczynić szkołę miejscem otwartej dyskusji, kreatywności, pokonywania ograniczeń i blokujących poznanie mniemań. Odpowiedzialność za realizację tego planu składa przede wszystkim na barki nauczycieli, których zachęca do walki „[...] z tą gnuśnością intelektualną, która stopniowo pozabawia nas zmysłu duchowego nowatorstwa”¹⁹. Z uwag zamieszczonych w poszczególnych pracach Bachelarda rysuje się jednak szerszy obraz kształcenia, zgodnie z którym wszyscy członkowie szkolnej wspólnoty powinni zaangażować się we wspólne działanie na rzecz przewyciężenia nienaukowego myślenia. Owo wspólne działanie to coś więcej, niż tylko zdobywanie wiedzy. Jak bowiem głosi jedno z fundamentalnych przekonań filozofa: „Kształcenie jest [...] nierozdzielnie pracą nad przedmiotem i pracą nad sobą!”²⁰.

¹⁶ „Dialektyka mistrza i ucznia często się odwraca. W laboratorium, młody badacz może osiągnąć poznanie tak zaawansowane pod względem technicznym lub teoretycznym, że w tym sensie staje się nauczycielem swego nauczyciela”. Tenże, *Le Rationnalisme appliqué*, Paris 1949, s. 23.

¹⁷ Tamże, s. 12.

¹⁸ Por. Tenże, *Kształtowanie się umysłu naukowego*, wyd. cyt., s. 315.

¹⁹ Tamże, s. 319.

²⁰ M. Fabre, *Bachelard éducateur*, Paris 1995, s. 14.

Pedagogika, która mówi nie

Nawiązując do polskiego tłumaczenia tytułu książki *La philosophie du non*²¹, Bachelardowską refleksję nad nauczaniem można nazwać – za Michele Fabre – pedagogiką, która mówi nie (*la pédagogie du non*). Jak rozumieć ten termin? Otóż, jak trafnie wyjaśnia Fabre, w owym „nie”, niezwykle często powtarzanym przez Bachelarda i w znaczącej mierze określającym istotę jego filozofowania, bynajmniej nie chodzi o negację, ale o „[...] dążenie do dialektycznego przekroczenia, dokonującego się na drodze odróżniania i scalania”²². Tak rozumiane zaprzeczenie można odnaleźć na różnych poziomach Bachelardowskiej filozofii, na przykład metodologicznym – gdzie staje się ono narzędziem umożliwiającym przeprowadzane analizy tak wyobraźni poetyckiej, jak poznania naukowego – czy treściowym, gdy wskazywane jest jako mechanizm charakterystyczny dla badanych zjawisk.

Idea dialektycznego wyjścia poza to, co zastane pojawia się między innymi w Bachelardowskich rozważaniach nad dziejami nauki. W tym obszarze umożliwia je nastawienie, które Bachelard wiąże z pojawieniem się ostatniego – po nienaukowym i naukowym – etapu rozwoju umysłu poznającego. Chodzi tu o tak zwany nowy umysł naukowy (*le nouvel esprit scientifique*), który Bachelard nazywa „[...] postawą jednoczącą, a nie odrzucającą”²³. Jedynym, co zostaje tu odrzucone, jest tradycyjna doktryna rozumu niezmiennego i absolutnego, którą Bachelard, w obliczu nowych teorii i odkryć naukowych (a zwłaszcza Einsteińskie teorii względności²⁴), uznaje za przestarzałą²⁵. Nowy – nadracjonalistyczny – umysł naukowy zmierza tam, gdzie myśl racjonalistyczna zatrzymuje się, dostrzegając sprzeczności. Charakterystyczne staje się dla niego pytanie: „czemu nie?”, za którym podążają naukowcy, nie wahając się odrzucić naukowe-

²¹ Por. G. Bachelard, *Filozofia, która mówi nie*, wyd. cyt.

²² M. Fabre, dz. cyt., s. 55.

²³ G. Bachelard, *Filozofia, która mówi nie*, wyd. cyt., s. 19.

²⁴ Por. C. Chimisso, dz. cyt., s. 69.

²⁵ Por. tamże, s. 149.

go racjonalizmu i związanego z nim obrazu rzeczywistości²⁶. Wraz z nowym umysłem naukowym pojawia się specyficzne naukowe marzenie, które Bachelard nazywa anagogenicznym, przekraczającym kolejne ograniczenia ku najwyższym stopniom abstrakcji.

Jak już zostało zasygnalizowane, doktrynę dialektycznego nadracjonalizmu odnajdziemy także w pedagogicznej refleksji Gastona Bachelarda. W tym kontekście filozof nawiązuje do pracy *Science and Sanity*²⁷ Alfreda Korzybskiego, książki uznawanej za najbardziej reprezentatywną dla sformułowanej przezeń koncepcji semantyki ogólnej oraz nurtu nawiązującego do owej teorii. W pracy *Filozofia, która mówi nie* Bachelard przywołuje niektóre spośród stawianych przez Korzybskiego tez, na przykład tę, zgodnie z którą dziecko „[...] rodzi się z mózgiem, którego rozwój nie jest zakończony, a nie, jak postulowała dawna pedagogika, z mózgiem niewypełnionym”²⁸. Co wynika z tej różnicy? Otóż, według Korzybskiego, którego myśl podejmuje Bachelard, w miejsce dotychczasowego modelu kształcenia, opartego na wypełnianiu dziecięcych umysłów określonymi treściami i definiującego je jako zamknięte, określone struktury, „[...] powinno się kształtować umysł dziecka jako organizm otwarty, jako organizm otwartych funkcji psychicznych”²⁹. Co to właściwie znaczy?

By rozjaśnić stanowisko Korzybskiego i jego postulaty pedagogiczne, przywołajmy pokrótce kilka zasadniczych tez semantyki ogólnej, określanej przezeń także systemem nie-arystotelesowskim. Adam Skibiński, w monografii poświę-

²⁶ Jako przykłady, filozof podaje funkcjonujące na gruncie mechaniki Diraca pojęcie masy ujemnej czy koncepcję substancji sformułowaną na gruncie chemii nielavoisiańskiej – nie do przyjęcia dla racjonalisty. Jednak w tym miejscu, w którym wycofałby się racjonalista, „nowy umysł naukowy” podejmuje wyzwanie. Bachelard – w kontekście chemii nielavoisiańskiej – pisze: „Odnajdziemy [...] rolę uczonego marzenia. Marzenia, które pyta: czy ujemne prawdopodobieństwo mierzy wrogość nieobecności, groźbę zniszczenia? Czy dla światła istnieją sfery przestrzni unicestwiającej? Pograżamy się w ten sposób w marzeniu, powracamy stamtąd ze wzmoczoną pokusą rozszerzenia ram racjonalizmu”²⁶. G. Bachelard, *Filozofia, która mówi nie*, wyd. cyt., s. 94–95.

²⁷ Por. A. Korzybski, *Science and Sanity. An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*, Englewood NJ 1933.

²⁸ G. Bachelard, *Filozofia, która mówi nie*, wyd. cyt., s. 131.

²⁹ Tamże.

conej omawianej koncepcji oraz postaci jej autora, definiuje semantykę ogólną jako metametodologiczny system logiczno-epistemologiczny oparty na rewizji metod oraz środków gromadzenia wiedzy, podważającej ich dotychczasową prawomocność³⁰. Centralnym zagadnieniem, wokół którego zogniskowana jest myśl Korzybskiego, jest problem relacji między zachowaniem ludzi a ich strukturami językowymi. Co ważne, język jest tu ujmowany jako najważniejsza struktura symboliczna stanowiąca podstawę odniesienia dla wszelkich procesów poznawczych³¹. Innymi słowy, jako podmioty poznające i przekazujące wiedzę, ludzie funkcjonują zawsze w ramach języka naturalnego, który z jednej strony umożliwia im tworzenie systemu wiedzy i transmisję informacji, z drugiej natomiast nakłada ograniczenia, zamykając w sztywnych ramach pojęć oraz schematów gramatycznych, logicznych i znaczeniowych, kształtujących nie tylko sposób komunikowania się, ale także myślenia i zachowania. Dodajmy, że analizy Korzybskiego docierają aż do centralnego układu nerwowego, jako że zgodnie z założeniami semantyki ogólnej stanowi on wspólną podstawę tak dla ludzkich procesów fizjologicznych, jak i symbolicznych (w tym komunikacji werbalnej). We wspólnej neurologicznej podstawie wszystkich funkcji człowieka, autor *Science and Sanity* odnajduje źródła uniwersalności ludzkich mechanizmów poznawczych i przystosowawczych³².

Szczególnie ważnym elementem teorii Korzybskiego jest przeprowadzona przezeń krytyka logiki klasycznej, którą uznaje on za nadużywaną zarówno jako wszechobowiązujący model myślenia naukowego, jak i jako podstawę myślenia potocznego. Krytykuje ją za biegunową, dwuwartościową – a więc uproszczoną i nieadekwatną – wizję świata. Logiczne podstawy owej wizji, przyjęte jako obowiązujący wzorzec myślenia, determinują nasz sposób myślenia o świecie, mówienia o nim, postrzegania go a także działania. Jak pisze na ten temat Skibiński: „»Wszechmocne« działanie logiki arystotelesowskiej wynika, jak twierdzą

³⁰ Por. A. Skibiński, *Symboliczne ramy poznania. Rzecz o semantyce ogólnej Alfreda Korzybskiego*, Poznań 1999, s. 12.

³¹ Por. tamże, s. 12–13.

³² Por. tamże, s. 19. Dodajmy, że konsekwencją tak sformułowanego założenia jest przywołane wyżej ustanowienie zgodności między kształtowaniem się struktur mózgu u dzieci a rozwojem ich umysłów.

przedstawiciele semantyki ogólnej, z faktu, iż wpisana jest ona immanentnie w same struktury językowe, tworząc tzw. arystotelesowską strukturę języka³³. Takie stwierdzenie musi prowadzić na gruncie tej koncepcji do twierdzenia, iż owa zubożona wizja świata oparta na zasadach arystotelesowskiej logiki, jako wpisana w struktury poznawcze, językowe a także psychofizjologiczne człowieka, determinuje każdy aspekt ludzkiego funkcjonowania w świecie.

Korzybski postuluje, by wyzwolić się z zero-jedynkowych struktur myślenia i zamiast organizować wiedzę zgodnie z zasadami logiki klasycznej, postawić na orientację wielowartościową (*multi-valued orientation*)³⁴. Jej podstawy, to: „[...] wprowadzenie nieskończenie wielu wartości logicznych, posługiwanie się pojęciem prawdopodobieństwa oraz uwzględnianie szeregu czynników określających stopień prawomocności danego stwierdzenia”³⁵. Zdaniem autora teorii semantyki ogólnej, taka zmiana pozwoli na uelastycznienie sposobu widzenia świata, zbliżenie się do rzeczywistości w pełni jej złożoności i dopuszczenie znacznie szerszego horyzontu interpretacyjnego dla tych zdarzeń, w których uczestniczymy lub dla tych, które poznajemy w inny sposób.

By stało się to możliwe, Korzybski proponuje technikę, którą określa mianem treningu nie-arystotelesowskiego lub treningu nie-tożsamości. Jak sprawozdaje Bachelard, polega ona „[...] w pewnym sensie na tresowaniu psychiki człowieka serią pojęć (intelektualnych labiryntów)”³⁶. Dzięki zestawianiu pojęć, opartym na zasadzie równoważności wielu schematów interpretacyjnych, technika ta ma zapewnić taką przemianę sposobu myślenia, która pozwoli umysłowi wyzwolić się z wartościowania zgodnego z warunkowanymi przez logikę klasyczną strukturami znaczeniowymi. Bachelard wyjaśnia: „[...] umysł nie musiałby [...] dokonywać zwykłego wyboru między interpretacją prawdziwą i użyteczną a interpretacją fałszywą i szkodliwą. Znalazłby się wobec dwóch i więcej interpretacji. Toteż wszelka blokada psychiczna będzie na poziomie pojęć niemożliwa, czy nawet więcej: pojęcie będzie głównie skrzyżowaniem, na którym

³³ Tamże, s. 20.

³⁴ Por. tamże, s. 26.

³⁵ Tamże, 26.

³⁶ G. Bachelard, *Filozofia, która mówi nie*, wyd. cyt., s. 132.

metaforyczna wolność uzyska świadomość samej siebie³⁷. Podkreślmy, że zdaniem Korzybskiego, by tak głęboka przemiana stała się faktem, musi ona dotyczyć nie tylko sposobu myślenia, ale powinna dokonać się na poziomie psychicznym a nawet fizjologicznym (neurologicznym).

Kształcenie otwierające umysł na wielość możliwości interpretacyjnych możliwe jest tylko wtedy, gdy przeprowadzą je nauczyciele myślący w otwarty (w sensie, w którym pisze na ten temat Korzybski) sposób. Z tego względu to najpierw ich należy poddać treningowi nie-tożsamości. Bachelard, wiążąc postulat autora *Science and Sanity* z własnymi przemyśleniami na temat istoty nauczycielskiej pracy, pisze z entuzjazmem: „Nauczycieli należy najpierw poddać psychoanalizie, zerwać z tak częstym w tym zawodzie systemem psychicznej blokady, nauczyć techniki podziałów, traktując ich ideał identyfikacji jako obsesję, z której muszą być wyleczeni [...]. Nie można nauczać, dysponując jedynie zwykłym odniesieniem do przeszłości nauczycielskiej. Nauczyciel powinien, nauczając, uczyć się poza swym własnym procesem nauczania³⁸. Bachelard zdaje się tu utożsamiać, przynajmniej w pewnej mierze, trening nie-tożsamości Korzybskiego z proponowaną przez siebie metodą psychoanalizy umysłu, czyli oczyszczenia go z przeszkód epistemologicznych stojących na drodze prowadzącej do poznania. Stąd można wnioskować, że za jedną z takich przeszkód uznaje on niezdolność do wykroczenia poza klasyczne, racjonalistyczne schematy myślowe.

Podsumowując przypomnijmy, że tezy semantyki ogólnej zostały zreferowane przez Bachelarda w szerokim kontekście jego rozważań dotyczących nadracjonalizmu nauki współczesnej. System nie-arystotelesowski stanowi dla filozofa jeden z przykładów działania nowego umysłu naukowego, zdolnego do wykroczenia poza klasyczne, racjonalistyczne struktury myślenia. Teoria Korzybskiego wpisuje się zatem w Bachelardowskie poszukiwania dialektycznego zaprzeczenia tego, co zastane – co najmniej w obszarach języka i logiki.

Bachelard chce, by nowej nauce i nowemu myśleniu towarzyszyło odpowiednie kształcenie, oparte na zgodnych z nimi zasadach. W rozwiązaniach postulowanych przez Korzybskiego odnajduje inspirację, ale także potwierdzenie

³⁷ Tamże, s. 132.

³⁸ Tamże, s. 131–132.

własnych tez o kwestiach kluczowych dla nauczania, czyli: 1). konieczność odrzucenia i przezwyciężenia nienaukowych przeświadczeń oraz przyzwyczajęń intelektualnych; 2). nieodzowność psychoanalizy umysłów zarówno uczniów, jak i nauczycieli; 3). potrzeba dostosowania metod i treści nauczania do wymogów nowej sytuacji, związanej z pojawieniem się w nauce nadracjonalizmu.

Szkoła – społeczeństwo – nauka

Szkoła jest dla Bachelarda czymś znacznie więcej, niż tylko instytucją edukacyjną. To urzeczywistnienie wzniosłej idei, w której praca nad indywidualnym rozwojem poznawczym nierozzerwalnie wiąże się z formowaniem społecznym a dzięki temu także moralnym. Życie szkolnej wspólnoty opiera się zatem na koniecznym związku zdobywania wiedzy i konstytuowania świadomości aksjologicznej. Co więcej, u podstaw tego związku leży bezinteresowność i wspólna wszystkim członkom szkolnej społeczności wola poznania. Oto dlaczego w często cytowanym fragmencie książki z 1949 roku, zatytułowanej *Le Rationalisme appliqué*, Bachelard stwierdza: „Szkoła to najwyższy wzór życia społecznego”³⁹.

Zbieżną myśl odnajdziemy w opublikowanej w 1938 roku rozprawie *Kształtowanie się umysłu naukowego*, na stronach której czytamy: „W twórczości naukowej można kochać tylko to, co się niszczy, można kontynuować przeszłość, zaprzeczając jej, można czcić swego mistrza, sprzeciwiając się mu. I wówczas rzeczywiście – szkoła trwa przez całe życie. Wykształcenie zamknięte w czasach szkolnych jest dokładnym zaprzeczeniem wykształcenia naukowego. Nauka istnieje tylko jako nieustanna Szkoła. Pod taką właśnie szkołą nauka musi podłożyć podwaliny. Wówczas interesy społeczne raz na zawsze się odwrócą: Społeczeństwo będzie istnieć dla Szkoły, nie zaś szkoła dla Społeczeństwa”⁴⁰. Tutaj, oprócz wskazania niewątpliwego związku między społeczeństwem i szkołą, która powinna stanowić wzorzec dla wszelkich ludzkich zbioro-

³⁹ Tenże, *Le Rationalisme appliqué*, wyd. cyt., s. 23.

⁴⁰ Tenże, *Kształtowanie się umysłu naukowego*, wyd. cyt., s. 325.

wości, odnajdziemy często pojawiający się w tekstach Bachelarda postulat nieustannego, trwającego przez całe życie samokształcenia. Ów postulat prowadzi natomiast do kolejnego elementu, z którym szkoła – rozumiana zarówno jako konstrukt teoretyczny, jak i jako praktyka – wchodzi w nieustanną relację. Elementem tym jest nauka, w skład której Bachelard włącza oczywiście postęp poznawczy, ale także wspólnotę kierującą się określonymi wartościami.

Zaznaczmy, że Bachelard często przyrównuje pracę naukową do edukacji szkolnej a naukowca do ucznia. I tak na przykład w *Le Rationalisme appliqué* czytamy: „Człowiek oddany wiedzy naukowej na zawsze pozostaje uczniem [...]. Pozostać uczniem – takie powinno być sekretne życzenie mistrza. Ze względu na sam fakt nadzwyczajnego zróżnicowania myśli naukowej, ze względu na fakt koniecznej specjalizacji, wiedza naukowa nieustająco stawia prawdziwego naukowca w roli ucznia”⁴¹. W innym miejscu podkreśla, że charakterystyczna dla szkolnej rzeczywistości relacja nauczyciel–uczeń obejmuje całą sferę myśli naukowej⁴².

Z jednej strony przywołane porównania, silnie wiążące pracę naukową ze środowiskiem szkolnym jasno pokazują, że u podstaw Bachelardowskiego myślenia o szkole leżą wymogi krytycznego myślenia, polemicznego nastawienia wobec dokonań minionych pokoleń oraz odkrywczości. Te niewątpliwe cechy wartościowych badań naukowych powinny zdaniem filozofa stanowić konieczny element edukacji szkolnej. Natomiast z drugiej strony, zestawienie szkoły i nauki sprawia, że ta druga jawi się jako wsparta na (odwracalnej) dialektycznej relacji mistrz–uczeń oraz na nieustannym, bezinteresownym, intelektualnym rozwoju zakorzenionym w nieusuwalnej woli wiedzy – immanentnej cesze szkolnego świata, która powinna stanowić wartość nie tylko dla wspólnoty naukowców, ale i dla całego społeczeństwa. Jak podkreśla Michel Fabre, o oryginalności koncepcji pedagogicznej Bachelarda stanowi właśnie to nierozzerwalne złączenie w niej pracy naukowej i szkolnej dydaktyki oraz to, że każda z tych dwóch kwestii rozjaśnia drugą⁴³. Szkoła staje się wzorcem umożliwiającym na-

⁴¹ Tenże, *Le Rationalisme appliqué*, wyd. cyt., s. 23.

⁴² Por. tamże, s. 29.

⁴³ Por. M. Fabre, dz. cyt., s. 16.

myśl nad *cogito* naukowym, wspólnota naukowa z kolei otwiera drogę do rozważań nad rzeczowym i postulowanym kształtem edukacji szkolnej.

By rozwinąć i uzupełnić ten wątek Bachelardowskich rozważań, cofnijmy się o kilka lat, do września 1934 roku. Wtedy Bachelard wziął udział w odbywającym się w Krakowie szóstym Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego, którego temat został sformułowany następująco: „Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie”. Wystąpienie Bachelarda, zatytułowane „Wartość moralna kultury naukowej”, zostało w całości poświęcone relacjom zachodzącym między pracą naukową, stosunkami społecznymi i edukacją szkolną w kontekście kształtowania moralności⁴⁴.

W swoim wystąpieniu Bachelard podkreśla, że wychowanie moralne powinno stawiać sobie za cel powiązanie dążeń i działań jednostki z obiektywnymi ideałami. Innymi słowy, powinno opierać się na połączeniu tego, co jednostkowe i tego, co ogólne. Filozof wiąże kształcenie moralne z nauką, uznając moralność za sferę całkowicie podległą rozumowi a naukę – jako racjonalistyczną działalność opartą na dążeniu do prawdy – za niezwykle istotny czynnik zakorzeniający w jednostkach obiektywne ideały. Co ważne, oprócz zainteresowania młodych adeptów prawdą jako celem swych dążeń i najwyższą wartością, kształtuje ona umiejętność logicznego myślenia, poszerzając jednocześnie wiedzę. Dzięki temu umożliwia zrozumienie zarówno swych czynów, jak i błędów oraz społecznego znaczenia swoich działań. Bachelard podkreśla: „[...] nie ma kształcenia moralnego bez obiektywnego kształcenia intelektualnego”⁴⁵. W innym miejscu z kolei zaznacza: „Błąd poprawia się jedynie przez to, że czyni się zrozumiałym, iż błąd ten jest błędem. Świadomość moralna nie powinna zostać mglista i mętna: otrzymuje ona wielką jasność w dyskursywnym praktykowaniu postępowania moralnego”⁴⁶.

⁴⁴ Por. G. Bachelard, *Wartość moralna kultury naukowej*, w: H. d' Abancourt de Franqueville (red.), *Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie*, Kraków 1934, s. 348–353.

⁴⁵ Tamże, s. 352.

⁴⁶ Tamże, s. 351.

Wystąpienie kończą refleksje bliskie wymienionym już wyżej Bachelardowskim tezom o społecznej wartości samokształcenia i nieustannego rozwoju intelektualnego, które przez zrównanie z pracą nad moralnym samokształceniem, zyskują tu mocne zabarwienie aksjologiczne⁴⁷. W refleksjach tych po raz kolejny ujawnia się Bachelardowskie marzenie o szkole jako najwyższej formie stosunków społecznych: „Środowisko szkolne jest środowiskiem, którego naśladowanie byłoby wielce korzystne dla ludzi dorosłych. Nie szkoła winna się kształtować na obraz życia, ale życie na obraz szkoły. Gdy nasze społeczeństwa znajdą sposób utrzymania człowieka na poziomie moralnym wieku dojrzewania, rozwiążą w poważnej części zagadnienie moralne i zagadnienie społeczne”⁴⁸.

*

W swych rozważaniach pedagogicznych, Bachelard odnosi się przede wszystkim do kwestii związanych z kształceniem w zakresie nauk ścisłych. Co ważne, przedstawiona przezeń refleksja dotycząca nauczania nie daje się oddzielić od całości jego myśli. W ten sposób, rozważane przez filozofa kwestie na przykład najefektywniejszych metod nauczania, relacji między uczniem a nauczycielem ujętej przezeń w formę dialektycznej wymiany idei i wiedzy czy zagadnień aksjologicznych związanych z dążeniem do prawdy oraz z wykorzystywaniem osiągnięć naukowych, znajdują swe miejsce w kompleksowo rozumianym systemie filozoficznym. Podjęte zagadnienia okazują się być elementem bardziej złożonej całości, dzięki czemu zyskują szerszy kontekst i uzasadnienie.

Podsumowując stawiane przez Bachelarda tezy na temat kształcenia, warto postawić pytanie o ich specyfikę. I tak, kanadyjska badaczka Lucie Roger uznaje, że „Wkład Bachelardowskiej filozofii pedagogicznej do nauczania tkwi w poglądzie, zgodnie z którym nie należy koncentrować się wyłącznie na wiedzy, ale także na tym, jak powstaje ona w umysłach uczniów”⁴⁹. Rzeczywiście,

⁴⁷ „Na ogół, nasze społeczeństwa ograniczają działalność umysłową do okresu szkolnego. Nie widzą ogromnego znaczenia kontynuowanego poznania, które byłoby kontynuowaniem twórczości moralnej”. Tamże, s. 352.

⁴⁸ Tamże, s. 353.

⁴⁹ L. Roger, *The Pedagogical Philosophy of Bachelard*, „Antistasis” 4, 2014, s. 37.

autor *Filozofii, która mówi nie* kieruje swą uwagę przede wszystkim na proces poznawania, zwracając szczególną uwagę na te jego elementy, które proces ów mogą wstrzymywać, czyli przeszkody epistemologiczne. Zastanawiając się nad mechanizmami, zgodnie z którymi kształtuje się wiedza, podkreśla znaczenie takich metod pracy z uczniem, które pomagają mu przezwyciężyć przeświadczenia blokujące rozumienie i wkroczyć na drogę naukowego myślenia.

Z kolei Bruno Duborgel zwraca uwagę na inną interesującą kwestię. Odnosząc się w 1975 roku do kształtu francuskiego systemu edukacji, zauważa dający się dostrzec w programach nauczania brak równowagi między dwoma elementami – kształceniem w zakresie nauk ścisłych oraz kształceniem artystycznym i literackim. Jak twierdzi, by przywrócić ową równowagę, szkole nie potrzeba nowych metod dydaktycznych, ale odnowy na płaszczyźnie pedagogicznego „ducha”, czyli sposobu myślenia o istocie nauczania, a także o stosunku do uczniów i świata. Proponuje, by po rozwiązaniu sięgnąć właśnie do filozofii Gastona Bachelarda – człowieka, który zarówno w swej twórczości, jak i w życiu doskonale łączył te dwie sfery: humanistyki i nauk ścisłych, marzenia i rozumowania, duszy i umysłu⁵⁰.

Zaznaczmy, że zaproponowanej przez Duborgela pedagogiki marzenia Bachelard sam nie sformułował. Jednak pomysł, by w Bachelardowskich tekstach z zakresu wyobraźni poetyckiej szukać wskazówek ułatwiających pracę nad rozwijaniem wrażliwości artystycznej i kreatywności, jest niezaprzeczalnym dowodem na to, że niezależnie od intencji filozofa cała jego myśl może stać się impulsem do refleksji nad nauczaniem. Duborgel, pokazując w swym artykule, jak w pracy z uczniem wykorzystać pojęcia fundamentalne dla filozofii Bachelarda, takie jak wyobrażenie, obraz czy marzenie, przekonuje o aktualności i uniwersalności tej koncepcji, którą można zaaplikować także do praktyk współczesnej szkoły.

Odnajdując w książkach Bachelarda antidotum na zauważane przez siebie braki szkolnego programu, Duborgel potwierdza jednocześnie, że odnajdziemy w nich „ducha” kształcenia – ów ogień, który trzeba wciąż wzniecać, by współ-

⁵⁰ Por. B. Duborgel: *L'Éveil de l'être aux croisées du connaître. Éléments bachelardiens pour un nouvel esprit pédagogique*, „Revue Française de Pédagogie” 31, 1975, s. 83.

nota zwana szkołą mogła funkcjonować lepiej, niż tylko poprawnie. Bachelard – wzbogacony o doświadczenie kilkuletniej praktyki pedagogicznej – stale podkreślał, że to wyzwanie należy do nauczycieli, którzy powinni nieustannie dokształcać się, rozwijać i starać się przełamywać rutynę swych zajęć. Obserwacja szkolnego świata nie napawała go jednak w tej sferze zachwytem. Na stronach *Kształtowania się umysłu naukowego* pisał: „Balzak powiadał, że ludzie bezzenni zastępują uczucia przyzwyczajeniami. W taki sam sposób nauczyciele zastępują odkrycia lekcjami”⁵¹. Tę smutną konstatację okrasiał w kolejnych zdaniach radą, którą – jak wspominają jego byli studenci⁵² – sam wcielał w życie: „Chcąc nauczyć studentów wynalazczości, dobrze jest wywołać w nich uczucie, że mogliby coś odkryć”⁵³.

FORMATION AS A PHILOSOPHICAL PROBLEM ACCORDING TO GASTON BACHELARD

Summary

The purpose of the article is to discuss the main problems of Gaston Bachelard's pedagogical philosophy. The French philosopher explored the fundamental issues of teaching – inter alia, the inquiry of the relations between teacher and disciple that he understood as dialectical exchange, the question about the most effective methods of teaching, the idea of the school as community tending to the same values – in the wide perspective of his philosophical system. Consequently, Bachelard's philosophy of pedagogy can't be studied apart from the most important concepts of his philosophy – the epistemological obstacle, the psychoanalysis of the scientific mind, the philosophy of “no”, and the new scientific mind.

Słowa kluczowe: Gaston Bachelard, francuska filozofia współczesna, filozofia pedagogiki, kształcenie

Key words: Gaston Bachelard, French contemporary philosophy, pedagogical philosophy, formation

⁵¹ G. Bachelard, *Kształtowanie się umysłu naukowego*, wyd. cyt., s. 319.

⁵² Por. m.in. *Table ronde: „Bachelard et l'enseignement”*, wyd. cyt., s. 410–433.

⁵³ G. Bachelard, *Kształtowanie się umysłu naukowego*, wyd. cyt., s. 319.

Bibliografia

- Bachelard G., *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce*, przeł. J. Budzyk, Gdańsk 2000.
- Bachelard G., *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, przeł. D. Leszczyński, Gdańsk 2002.
- Bachelard G., *Le Rationalisme appliqué*, Paris 1949.
- Bachelard G., *Wartość moralna kultury naukowej*, w: H. d' Abancourt de Franqueville (red.), *Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie*, Kraków 1934, s. 348–353.
- Chimisso C., *Gaston Bachelard: Critic of Science and the Imagination*, London – New York, 2001.
- Duborgel B.: *L'Éveil de l'être aux croisées du connaître. Eléments bachelardiens pour un nouvel esprit pédagogique*, „Revue Française de Pédagogie” 31, 1975, s. 83–95.
- Fabre M., *Bachelard éducateur*, Paris 1995.
- Fabre M., *L'école peut-elle encore former l'esprit?*, „Revue Française de Pédagogie” 143, 1975, s. 7–15.
- Gouhier H., Poirier R. (red.), *Bachelard – Colloque de Cerisy*, Paris 1974.
- Korzybski A., *Science and Sanity. An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*, Englewood NJ 1933.
- Roger L., *The Pedagogical Philosophy of Bachelard*, „Antistasis” 4, 2014, s. 34–37.
- Skibiński A., *Symboliczne ramy poznania. Rzecz o semantyce ogólnej Alfreda Korzybskiego*, Poznań 1999.

Marta Ples-Bęben – dr filozofii, adiunkt w Zakładzie Historii Filozofii Nowożytnej i Współczesnej Instytutu Filozofii Uniwersytetu Śląskiego. E-mail: marta.ples@us.edu.pl