



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Idea wyobraźni a romantyczny i postromantyczny dyskurs o wychowaniu

**Author:** Andrzej Kasperek

**Citation style:** Kasperek Andrzej. (2017). Idea wyobraźni a romantyczny i postromantyczny dyskurs o wychowaniu. "Studia Pedagogiczne" (T. 70 (2017), s. 91-103).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

ANDRZEJ KASPEREK  
Uniwersytet Śląski

## IDEA WYOBRAŹNI A ROMANTYCZNY I POSTROMANTYCZNY Dyskurs o Wychowaniu

### WSTĘP

W 2013 roku Erwin Wagenhofer, austriacki reżyser, nakręcił film dokumentalny *Alfabet*. Tematyka filmu została poświęcona współczesnej edukacji, uczniom i ich rodzicom. Świat szkoły przedstawiony w filmie (przede wszystkim szkoły w Chinach oraz w Niemczech) przeraża tym, że stanowi miejsce ostrej rywalizacji między uczniami, walki o punkty, najwyższe oceny w testach. Uczeń będący wytworem szkolnej produkcji jest „maszyną”, która potrafi zdobywać jak największą liczbę punktów w testach, którym ciągle jest poddawany. Smutek filmu rozjaśniają przypadki osób krytycznych wobec bezduszności podobnego modelu edukacji. Pośród tych postaci „błyszczą” Arno Stern (rocznik 1924), twórca niezwykłego ośrodka, który został stworzony jako miejsce terapii przez sztukę dla sierot wojennych. Z czasem Malort staje się miejscem, gdzie spotykają się ludzie w różnym wieku, by malując obrazy, czerpać z tej czynności przyjemność i oddawać się zabawie. Stern zauważa, że współczesne dzieci przestały cieszyć się malowaniem obrazów. Porównując obrazy namalowane przez dzieci w latach 50. czy 60. ubiegłego wieku z późniejszymi obrazami (np. z lat 80.), zauważa, że te drugie są wykonane w sposób perfekcyjny, ale jednocześnie brak im dziecięcej spontaniczności i zabawy. Dzieci współczesne próbują być dorosłe, malując, przestały się jednak bawić. Stern głosi pochwałę wyobraźni, którą rozwijają sztuka, plastyka, muzyka czy taniec, przedmioty tak po macoszemu traktowane we współczesnej szkole. Malort stał się w jakiejś mierze alternatywą dla skomputeryzowanego świata, świata zaawansowanych technologii. W filmie można usłyszeć także głos sir Kena Robinsona, który głosi pochwałę wyobraźni jako cechy zaniedbanej we współczesnym świecie. Potęgą wyobraźni, o której mówi, wyobraźni, której tyle uwagi poświęcili romantycy, jest nie tyle próbą odwrócenia losów cywilizacji i powrotu do czasów preindustrialnych, czasów sprzed pierwszych telewizji czy komputerów, ile próbą wzbogacenia współczesnego świata o te elementy, które zostały w nim zmarginalizowane. Wątek ten jest zresztą od lat obecny w refleksji

nad wychowaniem, w krytycznej refleksji (czy to pedagogicznej, czy socjologicznej) nad skutkami procesu industrializacji dla życia współczesnej cywilizacji. W artykule włączam się w ten krytyczny nurt refleksji nad wychowaniem, przy czym chciałbym wyeksponować znaczenie idei wyobraźni jako ważnego narzędzia wychowania. Chciałbym jednocześnie zwrócić uwagę na wyjątkowe znaczenie, które dla rozwoju idei wyobraźni wniosła epoka romantyzmu. Jestem przekonany, że współczesna refleksja nad ideą wyobraźni, ale i jej związków z dyskursem o wychowaniu, nie może pomijać tego okresu. Jego promieniowanie (obecne także dzisiaj) w obszarze sztuki, ale i refleksji filozoficznej oraz naukowej jest nie do przecenienia.

W artykule zostaną podjęte trzy zagadnienia: 1) miejsce idei wyobraźni w romantyzmie, 2) rekonstrukcja romantycznego dyskursu na temat wychowania, 3) obecność romantycznych inspiracji w postromantycznym (przede wszystkim kontrkulturowym) dyskursie o wychowaniu.

## IDEA WYOBRAŹNI JAKO KLUCZOWA IDEA ROMANTYZMU

Choć idea wyobraźni w sposób szczególny odnosi się do artystycznej ekspresji, nie chcę jej ograniczać wyłącznie do świata przeżyć artystycznych, lecz chciałbym skierować refleksję w stronę myślenia o wyobraźni jako narzędziu poznania. Wyobraźnia opiera się na przywoływaniu obrazów i ich łączeniu w pewne konstelacje, wiąże się jednak także z procesem postrzegania świata. Nie mam wątpliwości, że problem rozwoju wyobraźni jest ważny z perspektywy wszelkich działań wychowawczych prowadzonych w sposób zaplanowany przez wyspecjalizowane instytucje społeczne. Jest ważny także z perspektywy refleksji nad współczesną cywilizacją, a jeszcze szerzej: nad współczesną kulturą. Chodzi mi mianowicie o ten problem, który z całą mocą został postawiony najpierw przez dziewiętnastowiecznych romantyków, a następnie znalazł swoją kontynuację w kontrkulturowym buncie z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Romantycy, a później protagoniści kontrkultury, protestowali przeciwko modelowi rozwoju cywilizacyjnego, w którym ekspansja technologii zaczyna niszczyć jednostkową niepowtarzalność, i tak jak na taśmie produkcyjnej, generować masę zupełnie nieodróżnialnych od siebie jednostek pozbawianych wyobraźni. Romantycy w swojej twórczości występowali przeciwko dehumanizacji i mechanizacji życia, które zaczynało zabijać wyobraźnię właśnie. Istotą sporu między romantykami a protagonistami Oświecenia był protest przeciwko monopolizacji wiedzy przez rozum.

W czasie „romantycznego przesilenia”, „kiedy to rozchodziły się drogi wspólnego dziedzictwa – żywej prawdy ludzkiej i zimnych, obiektywnych praw nauk ścisłych”<sup>1</sup>, zaczęło upowszechniać się myślenie w kategoriach nieusuwalnej opozycji między rozumem i wyobraźnią, która stała się dla romantyków centralną ideą. Uznając ją za trzon projektu teoriopoznawczego, romantycy protestowali wobec wizji martwego wszechświata, pod-

<sup>1</sup> J. Sadzik, *Inne niebo, inna ziemia*, w: C. Miłosz, *Ziemia Ulro*, PIW, Warszawa 1982, s. 8–9.

legającego prawom stworzonym przez newtonowskiego Boga<sup>2</sup>. Wyobraźnia, którą luminarze Oświecenia utożsamili z fantazjowaniem, z tworzeniem światów wyobrażonych a nieistniejących, przez samych romantyków traktowana była jako organon poznania, który umożliwiał dotarcie do tego, co istotne, a zarazem niewidzialne dla ludzkiego oka i usunięte przez protagonistów Oświecenia poza obręb legalnej i uprawomocnionej wiedzy<sup>3</sup>. W tym miejscu należy uwypuklić znaczenie idei wyobraźni nie tylko dla romantyzmu, ale i tradycji zachodniego ezoteryzmu. Jak pisał francuski badacz ezoteryzmu, Antoine Faivre, wyobraźnia stanowi jedną z podstawowych kategorii konstytuujących zachodnią tradycję ezoteryczną<sup>4</sup>. Wyobraźnia stawała się wśród protagonistów „wiedzy ukrytej” alternatywnym wobec rozumu i wiary sposobem poznania. Jak pisał inny badacz tej tradycji, Wouter J. Hanegraaff, w przypadku tej „trzeciej drogi” poznania chodzi o prymat doświadczenia nad wiarą i rozumem, przy czym chodzi o doświadczenie Boga i Jaźni<sup>5</sup>. Gilles Quispel, pisząc o trzech składnikach europejskiej kultury: wierze, rozumie i gnozie (gnoza jest tutaj synonimem ezoteryzmu), uznał tę trzecią za tradycję sytuującą się pomiędzy oficjalną religią a nauką. O ile rozum odkrywa prawdę wyłącznie przez zdolność do racjonalnego myślenia, wiara – przez objawienie zewnętrznej rzeczywistości, o tyle gnoza (jako „wspomniana „trzecia droga”) zasadza się na przekonaniu, że prawda może zostać odkryta wyłącznie na drodze wewnętrznego objawienia. Gnoza w takim ujęciu jest po prostu zwrotem w stronę doświadczenia i jaźni.

Zachodnia tradycja ezoteryczna oraz romantyzm, który można potraktować jako reinterpretację zachodniej tradycji ezoterycznej w warunkach odczarowanego świata<sup>6</sup>, tradycji skonfrontowanej z rodzącą się na przełomie XVIII i XIX wieku nowoczesnością, stanowią bardzo płodny teren dla refleksji nad wychowaniem. Wątek ten rozwinę dalej, w tym miejscu chciałbym zwrócić uwagę na skutki procesu „radykalnego zwrotu

<sup>2</sup> Znana jest niechęć jednego z najważniejszych twórców angielskiego romantyzmu, Williama Blake’a, do poglądów Newtona.

<sup>3</sup> Wouter J. Hanegraaff, mając na myśli proces marginalizacji wiedzy ezoterycznej w czasach Oświecenia i poświeceniowych, pisze o tradycji ezoterycznej jako wiedzy odrzuconej (*rejected knowledge*) (W.J. Hanegraaff, *Western Esotericism: A Guide for the Perplexed*, Bloomsbury, London–New York 2013, s. 13).

<sup>4</sup> Faivre wymienia następujące idee: korespondencji (mikrokosmos odzwierciedla makrokosmos), żyjącej natury, wyobraźni i mediacji, doświadczenia przemiany, praktyki zgodności (*philosophia perennis*), transmisji autentycznej wiedzy (inicjacja). Zob. A. Faivre, *Access to Western Esotericism*, State University of New York Press, Albany, NY 1994, s. 10–15. Zob. też A. Faivre, *Renaissance Hermeticism and the Concept of Western Esotericism*, w: R. van den Broek, W.J. Hanegraaff (red.), *Gnosis and Hermeticism from Antiquity to Modern Times*, State University of New York Press, Albany, NY 1998, s. 119–120; A. Faivre, *Theosophy, Imagination, Tradition, Studies in Western Esotericism*, trans. Ch. Rhone, State University of New York Press, Albany, NY 2000, s. XXI–XXIV.

<sup>5</sup> W.J. Hanegraaff, *The New Age Movement and the Esoteric Tradition*, w: R. van den Broek, W.J. Hanegraaff (red.), *Gnosis and Hermeticism from Antiquity to Modern Times*, State University of New York Press, Albany, NY 1998, s. 373.

<sup>6</sup> Nawiązuję tutaj do ważnego socjologicznego terminu ukegę przez Maxa Webera.

nowoczesnej kultury w stronę subiektywizmu<sup>7</sup>, którego manifestacją była romantyczna pochwała autentyczności. Na gruncie koncepcji pedagogicznych zwrot ten skutkował zakwestionowaniem „tradycyjnej” pedagogiki, w której wiedza pochodziła z zewnątrz na rzecz „wewnętrznej” pedagogiki (wiedza wewnętrzna), pedagogiki życia<sup>8</sup>. Uewnętrzenie, subiektywizacja skutkowały niechęcią do instytucji, a sama szkoła została potraktowana jako więzienie<sup>9</sup>. Wątek autentyczności (autentycznego doświadczenia) będzie się pojawiać regularnie w tych koncepcjach pedagogicznych, które były inspirowane ezoteryczną tradycją. Refleksja nad autentycznością inspirowała poszukiwania autentycznego „ja”, ukrytego pod gorsetem społecznych norm, kulturowych schematów. Z romantycznymi poszukiwaniami koncepcji wychowania, opartej na imperatywie autentyczności, współbrzmiało akcentowanie wolności. Oczywiście, ważną postacią dla romantycznej refleksji nad wychowaniem pozostaje Jan Jakub Rousseau, jednakże bez wątpienia nie jedyną. Chciałbym jeszcze raz podkreślić ezoteryczne tło, w którym rodził się i funkcjonował romantyzm wśród angielskich, francuskich, niemieckich czy polskich protagonistów.

Wyobraźnia nie była przez romantyków traktowana jako krotochwilne i przyjemne fantazjowanie, lecz przede wszystkim jako docieranie do tych warstw doświadczenia człowieka, które przed człowiekiem odsłaniają się poprzez pracę z symbolami. W zainteresowaniu symbolami widać także zanurzenie romantyzmu w tradycji ezoterycznej. Nie powinno nas dziwić, że hermeneutyka filozoficzna (ta, którą w XX wieku rozwinięli Hans-Georg Gadamer i Paul Ricoeur) miała swoje początki właśnie w czasach romantyzmu i wiązała się przede wszystkim z Friedrichem Schleiermacherem. Na znaczenie wyobraźni z jednej strony, zainteresowania symbolami z drugiej, zwracał uwagę René Wellek, który pisał, że trzy idee (kryteria) okazują się centralne dla każdego z aspektów praktyki literackiej romantyzmu: wyobraźnia (dla poezji), natura (dla sposobu rozumienia świata), symbol i mit (dla stylu poetyckiego)<sup>10</sup>. Wellek odrzuca redukcję wyobraźni do wrodzonej wrażliwości czy umiejętności kojarzenia, rozumie przez nią „twórczą siłę, dzięki której umysł potrafi wejrzeć w głąb rzeczywistości, odczytuje naturę jako symbol czegoś poza bądź wewnątrz natury, niezwyczajnie postrzeganej”<sup>11</sup>. Przyglądając się Williamowi Blake’owi sposobowi rozumienia wyobraźni jako podstawie do odrzucenia mechanistycznego obrazu świata, Wellek stwierdza, że to w takim sposobie rozumienia idei wyobraźni kryje się fundament idealistycznej epistemologii<sup>12</sup>. Wyobraźnia jest organonem poznania, które transcenduje powierzchnię rzeczy, „przeświała” je poniekąd. Dokonując pobieżnego przeglądu romantycznych koncepcji wyobraźni, Wellek poezję właśnie uznaje za jej ekspresję, poczytując ją jednocześnie za najważniejszą spośród

<sup>7</sup> Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, tłum. A. Pawelec, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak – Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków–Warszawa 1996, s. 28

<sup>8</sup> G. Gusdorf, *Fondements du savoir romantique*, Payot, Paris 1982, s. 390.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 390.

<sup>10</sup> R. Wellek, *The Concept of Romanticism in Literary History*, w: R.F. Gleckner, G.E. Enscoe (red.), *Romanticism: Points of View*, Wayne State University Press, Detroit–Michigan 1974, s. 201.

<sup>11</sup> R. Wellek, *The Concept of Romanticism in Literary History...*, s. 202.

<sup>12</sup> Ibidem.

pozostałych idei ważnych w dziejach romantyzmu. Jak zauważa, koncepcja wyobraźni pociąga za sobą pewną teorię rzeczywistości, zwłaszcza natury<sup>13</sup>. Romantyczny protest przeciwko mechanicznej, zmatematyzowanej wizji wszechświata ma swoje źródło w zmianie epistemologicznych fundamentów. Urizen, by odwołać się do metaforyki stworzonej przez Williama Blake'a<sup>14</sup>, widzi świat jako zimny, pozbawiony wszelkich wartości mechanizm, Urthona (symbol wyobraźni) widzi w nim życie, witalność, organizm. To wyobraźnia w końcu pozwala dostrzec w naturze język, będący systemem symboli, hieroglifami<sup>15</sup>. Poznawanie natury staje się więc rodzajem hermeneutyki a nie wyjaśnianiem i odkrywaniem obiektywnych praw przyrody.

Wspomniałem powyżej o czasach „romantycznego przesilenia”, kiedy zaczęły się od siebie oddzielać „żywa prawda ludzka” i „zimne, obiektywne prawa nauk ścisłych”<sup>16</sup>. Wyrażenia powyżej przytoczone są bardzo obrazowe, epitety „żywa prawda” oraz „zimne prawa” nie są neutralne. Proces specjalizacji, oddzielania się od siebie nauk eksperymentalnych i nauk humanistycznych oraz społecznych zdaje się jednak dzisiaj rzeczywistością. Podział ten wydaje się znajdować swoje uzasadnienie nie tylko w naturze badanej rzeczywistości, ale i w ludzkiej percepcji. Jak pisze Jerome Bruner, „[...] istnieją dwa ogólne sposoby organizacji i zawiadywania wiedzą o świecie, a faktycznie strukturyzacji nawet bezpośredniego doświadczenia: jeden wydaje się bardziej predestynowany do ujmowania »rzeczy« fizycznych, drugi – ludzi i związanych z nimi sytuacji. Są one powszechnie znane jako myślenie *logiczno-naukowe* i *narracyjne*”<sup>17</sup>. Bez wątpienia romantycy skierowali się w stronę narracji, przy czym nie znaczy to wcale, że abdykowali w kwestiach poznania „świata rzeczy”. Bez wątpienia nie, aczkolwiek wcześniej zreinterpretowali świat zewnętrzny, a traktując go jako wytwór ducha, ożywili samą naturę, ujmując ją jako rzeczywistość duchową, którą należy rozumieć a nie wyjaśniać.

## ROMANTYCZNY DYSKURS O WYCHOWANIU

Narracja odkrywa związki z opowieścią (opowiadaniem). Już sama etymologia terminu „romantyzm” kieruje nasze zainteresowanie w stronę powieści. Choć termin ten pochodzi od łacińskiego wyrazu „Roma” (Rzym), w Średniowieczu przymiotniki „Romanus”, „Romanicus” oraz przysłówek „Romanice” wymawiany jako [romansh], [ro-

<sup>13</sup> Ibidem, s. 204.

<sup>14</sup> Urthona odpowiada wyobraźni, Luvah – emocjom, Urizen – rozumowi, Tharmas – zmysłom.

<sup>15</sup> R. Wellek, *The Concept of Romanticism in Literary History...*, s. 211.

<sup>16</sup> Jeszcze Johann Wolfgang Goethe i William Blake wyobrażali sobie naukę jako wspólne przedsięwzięcie Wyobraźni i Rozumu. Zob. C. Miłosz, *Ziemia Ulro*, PIW, Warszawa 1982, s. 206. Na temat wątpiwości co do myślenia o relacji religia – nauka w kategoriach opozycji i podejmowanych w XVIII wieku próbach stworzenia alternatywnego światopoglądu religijnego, który godziłby w sobie naukę z jej racjonalnością i religię, zob. W.J. Hanegraaff, *Swedenborg. Oetinger, Kant. Three Perspectives on the Secrets of Heaven*, The Swedenborg Foundation, West Chester, Pennsylvania 2007, s. 117.

<sup>17</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2006, s. 64.

mans] czy [romaunts] stają się określeniem języka, mającym odróżnić romański czy też łaciński język, którym posługiwała się podbita przez Franków ludność gallo-rzymska od języka germańskiego, którym posługiwali się Frankowie<sup>18</sup>. Termin „Romaunts”, którym określano wszystko to, co napisane w starofrancuskim języku Gallo-Rzymian, nawet w późniejszym języku francuskim był odnoszony do tego typu literatury, który do dzisiaj określamy mianem „romansów”: mieszczą się tutaj historie rycerskie (zwłaszcza arturiańskie), baśnie z elementami magii i miłości. Te średniowieczne romanse staną się protoplastami gatunku „powieść” (ang. *novel*) i w języku francuskim termin „roman” zaczęnie oznaczać „powieść” (ten termin zostanie zapożyczony także przez inne języki, np. niemiecki czy rosyjski). W języku angielskim inaczej, dla oznaczenia gatunku powieści (ang. „*novel*”) termin został przejęty z włoskiego („*novella*”, czyli „*storia novella*”), a „*romance*” początkowo był ograniczony do utworów powstałych w czasach średniowiecza, później także do specyficznego rodzaju powieści, np. *Ivanhoe: A Romance* Waltera Scotta czy *Blithedale Romance* Nathaniela Hawthorne’a<sup>19</sup>. Literatura romantyczna odwoływała się bez wątpienia do magicznej atmosfery średniowiecznych powieści rycerskich.

Romantyk próbuje więc opowiedzieć swoje życie, przy czym jego narracja obejmuje hermeneutykę, interpretację symboli, zakładającą pracę wyobraźni – wszystkie te terminy należy traktować jako charakterystyczne dla romantycznego dyskursu. Chciałbym zwrócić uwagę, że stanowią one zarazem tło romantycznej refleksji nad wychowaniem. Kluczową dla tej refleksji okazuje się rehabilitacja całej sfery ludowości (legend, baśni), połączona ze zmianą sposobu myślenia o wykluczonych do tej pory kategoriach społecznych (chłopi, kobiety, dzieci). Zainteresowanie romantyków tym, co do tej pory było zepchnięte na margines kultury czy wiedzy (w tym także chodzi o wiedzę ezoteryczną) koresponduje ze snuciem emancypacyjnych narracji. Pojęcie narracji emancypacyjnych zaczerpnąłem od Edwarda W. Saida, który umieszczał je w kolonialnym dyskursie. „Moc snucia opowieści lub też blokowania innych opowieści jest czynnikiem niezwykle ważnym dla kultury i imperializmu i tworzy pomiędzy nimi jedno z głównych połączeń. A co najważniejsze, wielkie narracje emancypacyjne i oświeceniowe zmobilizowały skolonizowane ludy do zrywu wolnościowego i odrzucenia zależności od imperium”<sup>20</sup>. Zostawiając na boku ów kolonialny (postkolonialny) dyskurs, chciałbym podkreślić, że romantyzm należy potraktować jako wielką narrację emancypacyjną, w której podjęto się próby rehabilitacji marginalizowanych do tej pory kategorii społecznych<sup>21</sup>. Rehabilitacja okresu dzieciństwa polegała na dostrzeżeniu w dziecięcej percepcji nie tyle infantylnej i jeszcze niedojrzałej jednostki, którą trzeba

<sup>18</sup> M. Ferber, *Introduction*, w: M. Ferber (red.), *A Companion to European Romanticism*, Blackwell Publishing, Oxford 2005, s. 1–2.

<sup>19</sup> M. Ferber, *Introduction...*, s. 2.

<sup>20</sup> E.W. Said, *Kultura i imperializm*, tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. XI.

<sup>21</sup> Maria Janion zastosowała taki tok narracji do problematyki odzyskiwania w czasach romantyzmu zapomnianego dziedzictwa słowiańskiego, zob. M. Janion, *Niesamowita słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006. Ważny wątek romantycznej narracji stanowi także stosunek do pewnych rodzajów niepełnosprawności (np. do osób niewidomych) czy osób uznanych za szalone. W Nie-

dopiero uformować wedle modelu ucywilizowania nieokrzęsane dzikus, ile inspiracji dla poszukiwań alternatywnych źródeł poznania (wyobraźni, intuicji, iluminacji itd.). Romantyzm, przywracając kulturze znaczenie wyobraźni, stał się w istocie kontrkulturą swoich czasów, kwestionując *status quo*. To ta zmiana klimatu intelektualnego stała się żywną glebą dla pedagogicznych innowacji, których na przełomie XVIII i XIX wieku dostarczyli między innymi Johann Heinrich Pestalozzi, Wilhelm von Humboldt czy Friedrich Wilhelm Fröbel. Romantyzm ze swoją apologią uczuciowości (stąd zmiana sposobu myślenia o kobietach i dzieciach) czynił z niej równorzędny w stosunku do rozumu sposób postrzegania rzeczywistości.

Romantyczna narracja miała też swój inny wymiar niż emancypacyjny. Romantyczna narracja za sprawą *Bildungsroman* przyjmuje postać narracji edukacyjnej, powieści edukacyjnej. Ten rodzaj powieści nie narodził się oczywiście w czasach romantyzmu, jednakże romantycy nadali mu specyficzny charakter. Jak pisał Meyer H. Abrams, William Wordsworth, jeden z najważniejszych angielskich poetów romantycznych (z tzw. grupy poetów jezior), zamienił duchową podróż opisaną przez św. Augustyna (jego słynne *Confessiones*) w samokształtującą się (*self-formative*) podróż romantycznej edukacji<sup>22</sup>. Powieść edukacyjna miała swoją strukturę, w której kluczową rolę odgrywały iluminacja i inicjacja<sup>23</sup>. Stanowiła zapis „wewnętrznej” wyprawy bohatera eksplorującego własną świadomość po to, by osiągnąć dojrzałość. Goethego *Lata nauki i lata wędrówki Wilhelma Meistra*, Novalisa *Henryk von Ofterdingen* czy George Sand *Histoire de ma vie* – to tylko niektóre spośród romantycznych powieści edukacyjnych. Warto podkreślić ów inicjacyjny charakter „romansu edukacyjnego”, który często przyjmował charakter wtajemniczenia w zawilosci wiedzy tajemnej – ten ezoteryczny wymiar romantyzmu już opisywałem. Bez wątplenia istotny w tych powieściach, jak i w romantycznej sztuce po prostu, jest wątek wewnętrznej przemiany<sup>24</sup>, której doznaje bohater. Narracja edukacyjna przybiera często charakter opisu podróży wewnętrznej (*voyage intérieur*), której celem jest dotarcie do centrum osobowości podróżnika, a sama podróż staje się poznaniem natury oraz siebie<sup>25</sup>. Powieść edukacyjna byłaby więc rodzajem narracji o życiu, które zostaje potraktowane po prostu jako podróż. Zarazem jednak jest to rodzaj hermeneutyki, interpretacji życia poprzez symbole, które odsłaniają wewnętrzny świat bohatera a zarazem kierują uwagę czytelnika na to, co przekracza ramy egzystencji. Jest to przedsięwzięcie poszukiwania sensu w życiu poprzez interpretację znaczeń raczej niż wydarzeń, ważniejszy staje się tutaj symbol czy metafora niż próba

---

-Boskiej komedii Zygmunta Krasińskiego niewidomy chłopiec Orcio dzięki niezwykłym zdolnościom dociera do „wyższej” rzeczywistości, podobnie osoby „szalone” widzą i wiedzą więcej niż pozostali.

<sup>22</sup> M.H. Abrams, *The Prelude and the Recluse. Wordsworth's Long Journey Home*, w: M.H. Abrams (red.), *Wordsworth: A Collection of Critical Essays*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1972, s. 162.

<sup>23</sup> M. Janion, M. Żmigrodzka, *Romantyzm i egzystencja. Fragmenty niedokończonego dzieła*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004, s. 179.

<sup>24</sup> Chciałbym zwrócić uwagę, że motyw wewnętrznej transformacji jest jednym z konstytutywnych dla tradycji ezoterycznej.

<sup>25</sup> G. Gusdorf, *Fondements du savoir romantique...*, s. 396.



obiektywnego opisu<sup>26</sup>. Projekt romantycznej podróży w stronę dojrzałości był więc od początku projektem edukacyjnym, którego celem była przemiana jednostki, która nie wie, w jednostkę, która dzięki inicjacji dostąpi kontaktu z „wyższym rodzajem poznania”<sup>27</sup>. Wyobraźnia, która była przez romantyków traktowana jako narzędzie poznania, umożliwiając dotarcie do „głębszej” rzeczywistości, pełniła kluczową rolę w procesie autoedukacji, docierania do centrum jaźni. Oczywiście w romantycznym dyskursie autoedukacja funkcjonowała w ezoterycznym kontekście, co pokazał Meyer H. Abrams. Umysł cierpi – pisał – ponieważ jego rozwój polega na przechodzeniu przez stadia: podziału, pogodzenia się i integracji<sup>28</sup>. Autor *Natural Supernaturalism* wpisuje romantyczny projekt edukacyjny w kontekst historii stworzenia, zgodnie z którą umysł przechodzi mityczne stadia stworzenia, upadku i odkupienia<sup>29</sup>. Nawiązując do heglowskiej filozofii wędrowki ducha poprzez dzieje, można by mówić o analogicznej, aczkolwiek w jednostkowej skali, romantycznej teorii progresywnej edukacji (formowania) umysłu ludzkiego<sup>30</sup>. Romantyczny dyskurs o wychowaniu, przyjmując inicjacyjny charakter, zakładał zarazem, że dostęp do wiedzy nie jest zasadniczo możliwy przez nauczanie dyskursywne, lecz wyłącznie przez inicjację<sup>31</sup>.

## WYOBRAŹNIA W CZASACH KONTRKULTURY

Należę do zwolenników poglądu, że romantyzm bynajmniej nie zakończył się w XIX wieku. Zgadzam się z Isaiahem Berlinem, że romantyzm należy traktować jako źródło współczesności<sup>32</sup>. Trudno także nie zgodzić się z Claudią Moscovici, która pisze, że romantyczne przesunięcie w stronę emocji i wprowadzenie ich w obręb kultury było radykalną rewolucją, która oddziałuje do dzisiaj, rzutując na nasz sposób postrzegania świata<sup>33</sup>. Romantyzm był kontrkulturą swoich czasów, nie powinno nas też dziwić traktowanie dwudziestowiecznej kontrkultury młodzieżowej jako z ducha romantycznej. Znajdziemy wiele podobieństw między romantyzmem XVIII i XIX wieku a XX-wieczną kontrkulturą. Hans Sebald, na przykład, dostrzega to podobieństwo w kontestacji rosnącego znaczenia industrializacji i nauki, mechanizacji i racjonalizacji życia społecznego<sup>34</sup>. W podobnym tonie o kontrkulturze pisał Theodore Roszak, bez wątplenia jeden z pierwszych badaczy tego zjawiska. Opisywani przezeń młodzi dwudziestowieczni

<sup>26</sup> Ibidem, s. 391.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 397.

<sup>28</sup> M.H. Abrams, *Natural Supernaturalism: Tradition and Revolution in Romantic Literature*, W.W. Norton & Company, New York–London 1973, s. 188.

<sup>29</sup> M.H. Abrams, *Natural Supernaturalism...*

<sup>30</sup> Ibidem, s. 190.

<sup>31</sup> G. Gusdorf, *Fondements du savoir romantique...*, s. 203.

<sup>32</sup> Zob. I. Berlin, *The Roots of Romanticism*, Princeton University Press, Princeton–Oxford 2013.

<sup>33</sup> C. Moscovici, *Romanticism and Postromanticism*, Lexington Books, Lanham 2010, s. 5.

<sup>34</sup> H. Sebald, *New-Age Romanticism: The Quest for an Alternative Lifestyle as a Force of Social Change*, „Humboldt Journal of Social Relations” 1984, 2(11), s. 108–109.

buntownicy przypominają dziewiętnastowiecznych romantyków w swoim oporze wobec społeczeństwa technokratycznego, opartego na racjonalności, skuteczności i postępie<sup>35</sup>. Ten postromantyczny dyskurs, całymi garściami czerpiący z dorobku o wiek starszych antenatów, zasadza się na ideach kluczowych dla romantyzmu, obejmujących: zwrot w stronę natury<sup>36</sup>, krytyka procesu industrializacji i bezduszości społeczeństwa, zwrot w stronę duchowych eksploracji, pochwała podróżowania jako formy poznawania samego siebie, kult autentyczności, kontestacja dominujących instytucji i *last but not least* pochwała wyobraźni. Problematykę tę podjąłem w artykule *Oczyszczając drzwi percepcji. Szkic o idei imaginacji w romantyzmie, kontrkulturze i New Age*<sup>37</sup>, gdzie śledziłem losy słynnego cytatu romantycznego piewcy wyobraźni Williama Blake'a. Cytat: „Jeśli drzwi percepcji zostaną oczyszczone, każda rzecz ukaże się człowiekowi taka, jaka jest – nieskończona”, potraktowałem jako kluczowy dla romantycznej interpretacji idei wyobraźni. Został on zreinterpretowany w czasach dwudziestowiecznej młodzieżowej kontrkultury najpierw przez Aldousa Huxleya (w eseju *Drzwi percepcji*), który moce poznawcze wyobraźni związał z ich poszerzaniem za sprawą narkotyków. Tak ważny dla kontrkultury zespół *The Doors*, nie inaczej, w swojej nazwie nawiązywał za pośrednictwem Huxleya do wyrażenia Blake'a („drzwi percepcji”). Klimat kontrkultury bez wątpienia sprzyjał pochvale wyobraźni, protestujący studenci w Berkeley ogłosili na przykład manifest *Władza wyobraźni, cała władza ludzicom*, w którym zapowiadali nadejście rewolucyjnej kultury: „Kaźda jednostka powinna rozwijać się i szukać własnych środków wyrazu w sztuce i w pracy, w rzeźbie, ogrodnictwie i innych dziedzinach stanowiących pole działania wyobraźni”<sup>38</sup>. Wspólnym rysem protestów studentów w Berkeley, Paryżu czy Amsterdamie była krytyka systemu oświaty jako narzędzia opresji. Powraca tutaj romantyczny postulat praktykowania „wewnętrznej”, pozasystemowej pedagogiki. Na fali kontrkultury upowszechnia się idea deskolaryzacji głoszona przez Ivana Illicha czy krytyka systemu szkolnictwa Pierre'a Bourdieu zawarta w jego książce *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Jak zauważa Aldona Jawłowska, alternatywami wobec szkolnej edukacji stają się w czasach kontrkultury „kształcenie przez bezpośredni kontakt z życiem, edukacja »w głąb«, poprzez wejście w samego siebie, medytacje i ćwiczenia według wzorów zaczerpniętych z religii wschodnich, samokształcenie w rewolucyjnych grupach, będące przekazywaniem sobie wzajemnie wszelkich spostrzeżeń, doznań, informacji i zakładające emocjonalny stosunek do partnera

<sup>35</sup> T. Roszak, *The Making of a Counter Culture. Reflections on the Technocratic Society & Its Youthful Oppositions*, Faber and Faber, London 1973, s. 56.

<sup>36</sup> James McKusick w swojej książce *Green Writing* nie wahał się stwierdzić, że angielscy poeci (Samuel Taylor Coleridge czy William Wordsworth) i amerykańscy transcendentaliści (Ralph Waldo Emerson czy Henry David Thoreau) byli pierwszymi *par excellence* ekologicznymi twórcami, protoplastami współczesnej myśli ekologicznej, zob. J.C. McKusick, *Green Writing: Romanticism and Ecology*, Palgrave-St. Martin's Press, New York 2000.

<sup>37</sup> Zob. A. Kasperek, *Oczyszczając drzwi percepcji. Szkic o idei imaginacji w romantyzmie, kontrkulturze i New Age*, „Studia Humanistyczne AGH” 2013, 12/3, s. 31–48.

<sup>38</sup> A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975, s. 64.

[...]”<sup>39</sup>. To romantyczne *par excellence* postulaty, propozycje edukacji opartej na realizacji ideału autentyczności i wolności. W kontrkulturowym dyskursie pojawiają się hasła tworzenia wolnych szkół i wolnych uniwersytetów, zwiększenia roli wyobraźni między innymi przez pracę nad ekspresją, uczestnictwo w zajęciach z muzyki, tańca czy sztuki, w tych wszystkich formach aktywności, które pozwalają lepiej poznać samego siebie. Romantyzm i kontrkulturę młodzieżową łączy w końcu krytyka potrójnej alienacji, której doświadcza nowoczesny człowiek: 1) alienacji od samego siebie, 2) alienacji od innych ludzi, 3) alienacji od natury<sup>40</sup>. Romantyzm i kontrkultura próbowały dostarczyć recept na przezwycięzenie tej potrójnej alienacji, proponując różne praktyki samopoznania, stworzenia nowego, alternatywnego społeczeństwa, opartego na realizacji idei braterstwa a w końcu na propagowaniu zmiany stosunku do przyrody<sup>41</sup>. Romantyczny i kontrkulturowy (postromantyczny) dyskurs o wychowaniu pozostaje w bezpośrednim związku z propozycją przezwycięzania tej potrójnej alienacji przez formowanie nowego typu człowieka nowoczesnego.

## ZAKOŃCZENIE

Współczesny model szkoły rodził się w czasach industrializacji i jego kształtowanie się korespondowało z oświeceniowym, mechanicznym paradygmatem. W modelu tym wyeksponowano rozwój zdolności matematyczno-logicznych, nie dbając zbytnio o rozwój wyobraźni<sup>42</sup>, zaniedbując zarazem wagę dziecięcych przeżyć estetycznych. Andrzej Murzyn w swojej pracy poświęconej twórczości irlandzkiego filozofa edukacji, Kierana Egana, próbuje powiązać ze sobą problematykę opowiadania wykorzystywanego w edukacji dziecka w szkole z rozwojem wyobraźni. W tle jego rozważań pojawia się dyskusja nad paradygmatem mechanistycznym z jednej strony oraz wyobraźni – z drugiej<sup>43</sup>. Filozofia Egana jest krytyką cywilizacji współczesnej. Egan traktuje szkołę publiczną jako jeden z symboli społeczeństwa nowoczesnego, obok fabryki, szpitala i więzienia<sup>44</sup>. To zestawienie zdradza zarazem pewne podobieństwa.

Chciałbym wyeksponować przede wszystkim analogię szkoła – fabryka. Jest to dobrze znana analogia, do której często sięgają pedagodzy czy socjologowie. Odwoływanie się do tej analogii zwraca uwagę na „przemysłowy” charakter szkoły, na związki mię-

<sup>39</sup> A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury...*, s. 168.

<sup>40</sup> Ch. Taylor, *Etyka autentyczności...*, s. 76.

<sup>41</sup> Nie jest przypadkiem, że jednym ze skutków kontrkulturowej rewolty była popularyzacja idei ekologicznych, powstanie tzw. „głębokiej ekologii”.

<sup>42</sup> A. Murzyn, *Opowiadanie jako metoda kształcenia w świetle filozofii Kierana Egana*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 51. Odróżnienie zdolności matematyczno-logicznych od wyobraźni przypomina podział Brunera na myślenie logiczno-naukowe i narracyjne.

<sup>43</sup> Wyrażenie „paradygmat wyobraźni” zostało zastosowane w innym kontekście (ezoterycznym) przez polskiego antropozofa i gnostyka, znawcę i tłumacza twórczości Rudolfa Steinera (twórcy szkół waldorfskich). Zob. J. Prokopiuk, *Paradygmat wyobraźni*, „Literatura na Świecie” 1982, nr 3–4, s. 5–12.

<sup>44</sup> A. Murzyn, *Opowiadanie jako metoda kształcenia w świetle filozofii Kierana Egana...*, s. 65.

dzy procesem industrializacji a funkcjonowaniem szkoły. Pomijając totalny charakter dwóch z instytucji (szpitala i więzienia), tym, co łączy wymienione powyżej instytucje, jest zasada efektywności. Egan sięga tutaj do metafory linii montażowej. Uczeń w takim modelu szkoły-fabryki zostaje wyposażony w standardowe kompetencje przewidywane dla jego wieku, zostaje poddany procesowi formowania wedle tej samej matrycy. Taki zdehumanizowany model, modyfikowany oczywiście przez nauczycieli w zależności od ich cech osobowościowych, zostawia niestety niewielki margines na rozwijanie tej kluczowej zdolności, którą jest wyobraźnia. Kieran Egan proponuje więc alternatywny model edukacji, w której centralną rolę odgrywałoby rozwijanie wyobraźni, a samo opowiadanie stałoby się ważnym narzędziem dydaktycznym. Egan przekonuje, że wykorzystanie dziecięcej wyobraźni, związanych z nią marzeń i zabaw, wpisanych w kontekst codzienności, zbliżyłoby samą szkołę do doświadczenia dziecka i uczyniło ją bardziej przyjazną<sup>45</sup>. W krytyce modelu linii montażowej odzywa się romantyczna apologia dziecięcej wyobraźni, niebędącej wcale oznaką infantylności, którą powinno się za wszelką cenę wyplenić z umysłu dziecka kształtowanego na wzór „małego dorosłego”. Wręcz przeciwnie, alternatywne modele edukacji nie tylko akcentują rozwijanie tych predyspozycji, które dziecko już posiada, ale i starają się zbliżyć szkolne doświadczenie do doświadczenia dziecka. Te alternatywne modele nawiązują do romantycznej ideologii a zarazem postawy romantycznej, w której jednostka, odwołując się do wyobraźni, „opowiada” świat poprzez symbole, poszerzając w ten sposób własną percepcję świata.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrams M.H., *Natural Supernaturalism: Tradition and Revolution in Romantic Literature*, W.W. Norton & Company, New York–London 1973.
- Abrams M.H., *The Prelude and the Recluse. Wordsworth's Long Journey Home*, w: M.H. Abrams (red.), *Wordsworth: A Collection of Critical Essays*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1972.
- Berlin I., *The Roots of Romanticism*, Princeton University Press, Princeton–Oxford 2013.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2006.
- Faivre A., *Access to Western Esotericism*, State University of New York Press, Albany, NY 1994.
- Faivre A., *Renaissance Hermeticism and the Concept of Western Esotericism*, w: R. van den Broek, W.J. Hanegraaff (red.), *Gnosis and Hermeticism from Antiquity to Modern Times*, State University of New York Press, Albany, NY 1998.
- Faivre A., *Theosophy, Imagination, Tradition, Studies in Western Esotericism*, trans. Ch. Rhone, State University of New York Press, Albany, NY 2000.
- Ferber M., *Introduction*, w: M. Ferber (red.), *A Companion to European Romanticism*, Blackwell Publishing, Oxford 2005.
- Gusdorf G., *Fondements du savoir romantique*, Payot, Paris 1982.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 51–52.

- Hanegraaff W.J., *The New Age Movement and the Esoteric Tradition*, w: R. van den Broek, W.J. Hanegraaff (red.), *Gnosis and Hermeticism from Antiquity to Modern Times*, State University of New York Press, Albany, NY 1998.
- Hanegraaff W.J., *Swedenborg, Oetinger, Kant. Three Perspectives on the Secrets of Heaven*, The Swedenborg Foundation, West Chester, Pennsylvania 2007.
- Hanegraaff W.J., *Western Esotericism: A Guide for the Perplexed*, Bloomsbury, London–New York, 2013.
- Miłosz C., *Ziemia Ulro*, PIW, Warszawa 1982.
- Janion M., *Niesamowita słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Janion M., Żmigrodzka M., *Romantyzm i egzystencja. Fragmenty niedokończonego dzieła*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.
- Jawłowska A., *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975.
- Kasperek A., *Oczyszczając drzwi percepcji. Szkic o idei imaginacji w romantyzmie, kontrkulturze i New Age*, „Studia Humanistyczne AGH” 2013, 12/3.
- McKusick J.C., *Green Writing: Romanticism and Ecology*, Palgrave-St. Martin’s Press, New York 2000.
- Moscivici C., *Romanticism and Postromanticism*, Lexington Books, Lanham 2010.
- Murzyn A., *Opowiadanie jako metoda kształcenia w świetle filozofii Kierana Egana*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Prokopiuk J., *Paradygmat wyobraźni*, „Literatura na Świecie” 1982, nr 3–4.
- Roszak T., *The Making of a Counter Culture. Reflections on the Technocratic Society & Its Youthful Oppositions*, Faber and Faber, London 1973.
- Sadzik J., *Inne niebo, inna ziemia*, w: C. Miłosz, *Ziemia Ulro*, PIW, Warszawa 1982.
- Said E.W., *Kultura i imperializm*, tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Sebald H., *New-Age Romanticism: The Quest for an Alternative Lifestyle as a Force of Social Change*, „Humboldt Journal of Social Relations” 1984, 2(11).
- Taylor Ch., *Etyka autentyczności*, tłum. A. Pawelec, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak – Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków–Warszawa 1996.
- Wellek R., *The Concept of Romanticism in Literary History*, w: R.F. Gleckner, G.E. Enscoe (red.), *Romanticism: Points of View*, Wayne State University Press, Detroit–Michigan 1974.

**Andrzej Kasperek:** Idea wyobraźni a romantyczny i postromantyczny dyskurs o wychowaniu

**Streszczenie:** Autor rekonstruuje romantyczną koncepcję wyobraźni, zwracając uwagę na jej związki z tradycją ezoteryczną, następnie pokazuje znaczenie idei wyobraźni dla refleksji pedagogicznej w okresie romantyzmu. W artykule zostaje także podjęty wątek trwałości romantycznych idei w dwudziestym wieku, ze szczególnym uwzględnieniem kontrkultury młodzieżowej XX wieku oraz związków między kontrkulturową koncepcją wyobraźni a dyskursem o wychowaniu.

**Słowa kluczowe:** wyobraźnia, romantyzm, kontrkultura młodzieżowa, dyskurs o wychowaniu

**Title:** The idea of imagination versus the Romantic and post-Romantic discourse on education

**Summary:** The author reconstructs the Romantic concept of imagination, drawing attention to its relations with the esoteric tradition, and then presents the significance of the idea of imagination for pedagogical reflection in the period of Romanticism. What is also undertaken is the motif of the continuity of Romantic ideas in the 20<sup>th</sup> century, with special regard to the 20<sup>th</sup> century youth counterculture and the relations between the countercultural concept of imagination and the discourse on education.

**Keywords:** imagination, Romanticism, youth counterculture, discourse on education