

Alicja Żywczok
Uniwersytet Śląski
w Katowicach

Rozum, rozsądek i intuicja w nauce – zastosowanie teorii kultury Bogdana Nawroczyńskiego w dyscyplinach pedagogicznych

Niniejsze analizy są próbą ponownego sprecyzowania takich kategorii językowych, jak rozum, rozsądek i intuicja, przemyślenia relacji między nimi, a także określenia ich znaczenia w kulturze.

W szerokim kontekście teorii kultury Bogdana Nawroczyńskiego stawiam pytanie: kim współcześnie jest uczony i jakie są jego zadania? Intryguje również kolejny problem, a mianowicie jakie istnieją powiązania między głównymi intelektualnymi i pozaintelektualnymi aktywatorami rozwoju naukowego?

Wysuwam zarazem tezę, że rozum, rozsądek i intuicja silnie kształtują naukę, ale równocześnie aktywność naukowa wzmacnia powyższe dyspozycje ludzkiej psychiki, zwrotnie oddziałując pozytywnie na stan kultury umysłowej.

1. Rozum i rozumność oraz ich rodzaje nieodzowne w kulturze naukowej

Po rozróżnieniu przez Arystotelesa w *Etyce nikomachejskiej* rozumu biernego (akt myślenia, niematerialny) i czynnego (zmieszanego z ciałem, czyli materialnego) nie bez powodu u wielu użytkowników kultury wytwarzają się asocjacje z *Krytyką praktycznego rozumu* Immanuela Kanta (wyodrębnił rozum teoretyczny i praktyczny), z pierwszą częścią *Traktatu o naturze ludzkiej* Dawida Hume'a – *O umyśle* oraz fragmentem drugiego tomu *Dzieł wybranych* Bogdana Nawroczyńskiego zatytułowanego *Umysł dziecka*, Daniela Golemana *Inteligencją emocjonalną* oraz *Plcią mózgu* autorstwa Anne Moir i Davida Jessela. W wymienionych pracach naukowych spostrzegamy obecność kilku terminów, których treść jest zbliżona semantycznie, takich jak „rozum”, „umysł”, „inteligencja” i „mózg”.

Antonio Rosmini, włoski myśliciel przełomu XVIII i XIX w. w *Zasadach etyki* wyodrębnił trzy typy rozumu: moralny, eudajmonistyczny i praktyczny. **Rozum**

moralny formuje percepcje oraz idee stanowiące normy moralne. Jest on władzą wyprowadzania norm szczegółowych z podstawowej zasady moralnej. Określa słuszość i niesłuszość czynów, a więc jest odpowiedzialny za sądy moralne. Jego zadaniem jest czynić percepcje intelektualnymi, oddzielać idee od percepcji, integrować je i łączyć w sądach oraz rozumowaniach. Funkcją **rozumu eudajmonistycznego** jest rozumowanie odnoszące się do wszystkiego, co dotyczy ludzkiego szczęścia. Jest on zatem władzą stosowania pojęcia bytu jako kryterium sądów o naszym własnym dobru subiektywnym. Natomiast **rozum praktyczny** jest zdolnością dokonywania wolnych aktów refleksji służącej do uformowania praktycznej oceny przedmiotu, tj. oceny motywującej podmiot do działania. Jest on instancją dokonującą wyboru między użytecznością a godziwością czynów. Pomaga wydać sąd o tym, co w danej chwili powinniśmy uczynić. Przejście od racji teoretycznych (eudajmonicznych i moralnych) do praktycznych dokonuje się wówczas, gdy człowiek gotów jest do działania. Sąd ostateczny, poprzedzający działania człowieka, nazywa się sądem praktycznym, a jego źródłem jest rozum praktyczny¹.

Chociaż w kulturze naukowej wiele już uczyniono, by klarownie zdefiniować wyżej wymienione terminy, nadal można dostrzec pewne niedobory w zakresie ich wyraźnego rozgraniczenia, co rzutuje na stan rozwoju takich chociażby subdyscyplin pedagogicznych, jak teoria wychowania i dydaktyka oraz takiej dziedziny etyki pedagogicznej, jak prakseologia. Precyzja leksykalna może wspomóc przemyślenia nad utrwalonym już w pedagogice nazewnictwem, np. wychowanie umysłowe (wychowanie intelektualne).

Zakłócenia w komunikowaniu się profesjonalistów wewnątrz nauki bywają związane m. in. z niedostatecznym zróżnicowaniem pojęć i przykładowo traktowaniem terminów nietożsamyh synonimicznie. Mam na myśli takie kategorie językowe, jak rozum, umysł, intelekt, inteligencja, indywidualność, myślenie, spryt, pojętność, bystrość itd. Dokonajmy zatem ich klaryfikacji możliwej w obrębie tradycji filozoficzno-pedagogicznej.

Rozum nie może mieć żadnej innej natury oprócz tej: być możliwością do poznania. Nazywamy rozumem władzę, którą dusza myśli i wydaje sądy o rzeczach. Nie jest żadną z istniejących rzeczywistości, zanim ją pomyśli [...]. Rozum jest potencjalnością wolną od materii, gdyż i w nim mieści się przedmiot myśli².

Rozumność to zatem właściwość człowieka obdarzonego rozumem.

W odróżnieniu od rozumu pojmnowanego przez Arystotelesa jako możność poznania, **inteligencja (intelekt)** to ogólna zdolność do logicznego myślenia

¹ A. Rosmini, *Zasady etyki*, przekł. A. Wierzbicki, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999, s. 214–216.

² Arystoteles, *O duszy*, przekł. P. Siwek, Warszawa 1988, s. 125, 128. Por. L. Witkowski (red.), *Dyskursy rozumu – między przemocą a emancypacją. Z recepcji Jurgena Habermasa w Polsce*, Toruń 1990.

i celowego działania, natomiast **myślenie** jest identyfikowane jako jeden z podstawowych procesów poznawczych (obok uwagi, spostrzegania i pamięci).

„Nazywamy uczonym tego, kto jest w stanie brać siebie samego za przedmiot myślenia, a także tego, który potrafi przejść do aktu myślenia ze swej własnej inicjatywy”³, zapisał nie bez racji Arystoteles w dziele *O duszy*. W przekonaniu Bogdana Nawroczyńskiego uczoney jest samodzielną (w zakresie postanowień i sposobów ich wykonywania) i twórczą jednostką ludzką nacechowaną indywidualnością i odciskającą na tzw. całości kulturowej swe wyraźne piętno. Jego pęd do duchowego rozrastania się i do doskonałości jest szczególnie silny, gdyż uczoney jest osobą wytrwałą w pracy i posiadającą dużą samowiedzę, która ponadto potrafi dokonywać tzw. obiektywacji, czyli uzewnętrzniania własnego świata wewnętrznego. Nie bez znaczenia w jego aktywności zawodowej jest wierność wobec swoich przekonań naukowych⁴.

Indywidualność w systemie wychowania Bogdana Nawroczyńskiego i Stefana Kunowskiego pozostaje synonimem inteligencji. Semantycznym odpowiednikiem inteligencji jest również arystotelesowska **pojętność** (*nous*), nazwa pochodząca od pojmwowania, a rozumiana jako zdolność do uczenia się.

Bystrość (*sunesis*) i **spryt** (*deinotes*) to pomocnicze cnoty intelektualne nie- tożsame z inteligencją. Pierwsza uzupełnia wiedzę o świecie zewnętrznym, będąc umiejętnością rozpoznawania trudności związanych z dokonywanym wyborem. Pozwala również powiązać różne aspekty zawiłych sytuacji życiowych. Druga polega na umiejętności trafnego wyboru środków zmierzających do obranego celu i na umiejętności osiągnięcia go⁵. Rekompensuje ona niedostatek sił intelektualnych i jeśli cel sprytu jest moralnie zgodny – pozostaje cnotą, jeżeli jednak występuje samodzielnie, tzn. nie współwystępują z nim również inne cnoty lub cel sprytu jest moralnie zły – określanej jest raczej jako **chytrość**⁶ i wówczas cnotą nie jest. Sprytnymi powinniśmy zatem nazywać jedynie ludzi rozsądnych, natomiast nierozsądnych – chytrymi. To rozróżnienie może okazać się pomocne w uniknięciu błędu utożsamiania sprytu i chytrości z inteligencją, a indywidualności i inteligencji z mądrością.

Umysł to ogół dyspozycji i czynności umożliwiających człowiekowi poznanie rzeczy i zdarzeń oraz nabywanie wiedzy o nich, ich przeżywanie i wartościowanie, jak również posługiwanie się wiedzą w życiu. Szwajcarski psychoanalityk C. G. Jung, opierając się na badaniach nad specjalizacją półkul ludzkiego mózgu, wyróżnił dwie istotne funkcje umysłu – odbiór i wartościowanie informacji (por. Wincenty Okoń)⁷. Treść semantyczna terminu „umysł” jest zatem zbieżna

³ Arystoteles, *O duszy...*, s. 126.

⁴ B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1987, s. 98, 99, 76.

⁵ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Warszawa 2007, s. 208.

⁶ P. Vardy, P. Grosch, *Etyka*, przekł. J. Łoziński, Poznań 1995, s. 39, 40.

⁷ Por. Cz. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa 1990; tenże, *Diagnoza typów umysłu*, Warszawa 1992.

z treścią procesów poznawczych człowieka. Termin ten nie jest jednak synonimem „rozumu” a jego zawartość wydaje się pod względem leksykalnym szersza niż treść określenia „mózg”.

Bogdan Nawroczyński w swojej filozofii wychowania nie definiuje wprawdzie, czym jest umysł, jednak z całości wywodów można wnioskować, że pojmuje go jako ogólną zdolność poznawczą. Podkreśla natomiast odrębności umysłu dziecka i umysłu człowieka dorosłego. Umysł dziecka ujmuje zjawiska w formy „prelogiczne” (animizm, artyfycjalizm, naiwny realizm). Od umysłu człowieka dorosłego struktura dziecięcego poznania różni się:

- prawem tracenia przystosowania (oznacza ono, że przystosowanie już osiągnięte przez dziecko w działaniu, zawodzi w sferze myślenia. Dzieje się tak, ponieważ dziecko myśli z dużo mniejszym udziałem świadomości niż człowiek dorosły. Nie umie zdawać sobie sprawy z dokonywanych przez siebie operacji myślowych. Zdarza się, że przy rozwiązywaniu jakiegoś zadania półgłosem zaznacza etapy swojego rozumowania, gdy jednak otrzyma rezultat, nie potrafi odtworzyć drogi, po której do niego doszło);

- egocentryzmem (polega on na stawianiu licznych hipotez, których nie sprawdza. Wierzy w nie bez dowodów, chociażby były najbardziej fantastyczne. Bo też hipotezy w tym wieku dziecka mają nie tyle objaśniać rzeczywistość, ile czynić zadość jego własnym życzeniom. Dziecko przebywając w kręgu swoich myśli i uczuć nie odczuwa potrzeby konfrontowania ich z poglądami innych ludzi, dlatego też nie sprawdza zgodności hipotezy z rzeczywistością. Potwierdzają to występujące u dziecka w wieku przedszkolnym „monologi zbiorowe”);

- niezdolnością do ujmowania stosunków i operowania nimi (zamiast wiązać swoje spostrzeżenia lub organizować je syntetycznie dzieci układają je obok siebie, przy czym każde z nich całkowicie pochłania uwagę dziecka. Dodatkowo zakres tej uwagi jest mniejszy niż u dorosłego, np. dziecko 8-letnie będzie uważać, że drewno pływa po wodzie, dlatego że jest lekkie, nie zaś z uwagi na to, że jest lżejsze od wody);

- schematyzmem (wynikającym z większej niż u człowieka dorosłego ogólnikowości wyobrażeń. Dziecko myśli obrazami, ale obrazy te są najczęściej tylko „konturami” całości, na które składają się rzeczy zupełnie do siebie nienależące. Gdy się raz taki konturowy obraz, czyli schemat, wytworzy, dziecko wciela do niego nowe szczegóły);

- transdukcją (przechodzeniem od jednych sądów do drugich nie na podstawie stosunków logicznych, zachodzących między racją i następstwem, lecz na zasadzie różnicy i podobieństwa między przedmiotami sądów. Rozumując transdukcyjnie dziecko przechodzi od jednych sądów szczegółowych do innych, nie odczuwając braku uzasadnienia logicznego, ani nie spostrzegając sprzeczności, w które wpada)⁸.

⁸ B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane. Zasady nauczania*, t. 2, Warszawa 1987, s. 145–149; tenże, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1987, s. 75.

W *Zasadach nauczania* Nawroczyński sporo uwagi poświęcił krytyce materializmu, formalizmu, werbalizmu i intelektualizmu szkolnego związanego z brakiem pogładowości. Wyjaśnia:

Chcąc zrozumieć, co to jest nauczanie pogładowe i zasada pogładowości, trzeba przede wszystkim rozstać się z popularnym mniemaniem, jakoby dziecko zaczynało się uczyć dopiero w szkole. Ono w ciągu kilku lat poprzedzających szkołę uczy się więcej, niż nauczy się później w szkole⁹.

Domaga się również uprzyjemnienia procesu uczenia się, przywołując słowa Jana Amosa Komeńskiego zawarte w *Wielkiej dydaktyce*, aby „ludzi uczyć w granicach możliwie najszerszych; nie z książek czerpać mądrość, ale z nieba, ziemi, dębów, gór i nizin”¹⁰. Zdaniem tego pedagoga:

Intelektualizm jest szczególnie nie na miejscu w dziedzinie przedmiotów humanistycznych. Zadaniem ich jest bowiem dać młodzieży nie tylko poznanie, ale i zrozumienie człowieka oraz jego wytworów. Zrozumienie zaś polega na wnikięciu w sens człowieka, czynu historycznego albo dzieła sztuki. Sens decydujący o strukturze przedmiotów rozumienia jest zawsze pewną wartością. Wartości moralnych, religijnych, społecznych, estetycznych nie można zrozumieć drogą samego tylko poznawania. We wszystkie te wartości trzeba się wczuwać. Kto tego nie potrafi, ten niewiele zrozumie ze zwyczajów i obyczajów, z kultu religijnego, w którym się wychowuje, z arcydzieł literatury pięknej, malarstwa i rzeźby, z życiorysów wielkich ludzi i ich dzieł, ze stylu życia właściwego różnym epokom dziejowym oraz ich kulturze. We wszystkim tym tkwi określona wartość lub układ wartości. Na tym zasadza się ów sens, który dopiero pozwala zrozumieć każdego człowieka lub każde z dóbr kulturalnych. Bez wgłębiania się weń nie ma ich zrozumienia. Nie może też być dorabiania się na nich własnej struktury duchowej¹¹.

Materializm oraz formalizm szkolny uważa Bogdan Nawroczyński za przejaw ignorancji pedagogicznej. Podkreśla to w słowach:

zarówno materializm, którego celem jest nauczanie informacyjno-wdrożeniowe i erudycyjne, jak i formalizm, uznający za główne zadanie ćwiczenie sprawności umysłowych, nie stwarzają wystarczającej podstawy do kształtowania osobowości ucznia¹².

Nauczanie zacieśniające się do samego tylko udzielania wiadomości nie osiąga nawet tego celu, który sobie stawia. W pedagogice przyjęto nazywać to zwyrodnienie materializmem dydaktycznym. Materializm dydaktyczny nie jest bynajmniej jakąś teorią wychowywania, ale niczym więcej niż specjalnym gatunkiem pedagogicznej ignorancji. Ta ignorancja doprowadza w praktyce do powstawania w umysłach uczniów wiadomości niepołączonych z umiejętnością ich zdobywania i stosowania. Wiadomości takie nie są też dobrem umysłowym, którym on swobodnie rozporządza¹³.

⁹ B. Nawroczyński, *Dziela wybrane. Zasady nauczania...*, s. 142, 143.

¹⁰ Tamże, s. 152.

¹¹ Tamże, s. 169.

¹² B. Nawroczyński, *Dziela wybrane*, t. 1, s. 70.

¹³ B. Nawroczyński, *Dziela wybrane. Zasady nauczania...*, s. 47, 48.

Upowszechnionej współcześnie technokratycznej skłonności do magazynowania faktów (faktomanii) i rodzaju wiedzy określanego przez Bogdana Nawroczyńskiego jako „martwa erudycja”, nie można zatem nazwać zdroworozsądkowymi.

Do tego rodzaju martwej erudycji nauczanie doprowadza na tych stopniach kultury, w których wiadomości już się uformowały w systemy o charakterze bardziej lub mniej naukowym, a sztuka nauczania jeszcze nie umie dać sobie rady z tym obszernym materiałem. Dopiero za czasów hellenistycznych udzielanie usystematyzowanych wiadomości staje się samodzielnym celem nauczania. Od tego też czasu zjawia się to zło, które nazywamy martwą erudycją szkolną. Trudno orzec, co się bardziej na to złożyło: czy charakterystyczne dla naszych czasów zamiłowanie do pustej nieraz erudycji przy na ogół niskim poziomie metod nauczania, czy też budzenie się krytycznej myśli pedagogicznej. Nikt też nie znęcał się bardziej nad pedantyzmem szkolnym zapychającym głowy uczniów, co F. Rabelais i M. Montaigne¹⁴.

Okazjonalne stosowanie heurystycznych (gr. *heurisko* – znajduję) metod i form nauczania uzasadnia Bogdan Nawroczyński dotychczasową wszechwładzą nauczyciela, który wypełniał godziny szkolne przede wszystkim swoją działalnością:

rzadki jest nauczyciel, który w tych warunkach umie się powściągnąć. Najczęściej wpada on w manierę mówienia za uczniów, myślenia za uczniów i znajdowania rozwiązań za nich. Otrzymujemy w ten sposób typ lekcji szkolnych, w których jest tak dużo nauczania, że prawie nie zostaje miejsca na uczenie się. Praca ucznia zostaje w ten sposób wyparta ze szkoły do domu rodzicielskiego, w którym jest on często pozbawiony pomocy. Bierność młodzieży idzie zatem w parze z brakiem samodzielności w uczeniu się¹⁵.

Dokonując krytyki **heurezy pozornej** (obecnej w erotematycznym i dyskusyjnym prowadzeniu lekcji) równocześnie przestrzega nauczycieli przed jej stosowaniem. Heureza pozorna to zarówno stawianie uczniom pojedynczych pytań, jak i zarazem „łańcucha” pytań. Zgadzać się z H. Gaudingiem, że pytanie nauczyciela jest najbardziej wątpliwym ze wszystkich środków kształcenia, Nawroczyński poparł to twierdzenie licznymi argumentami. Gdy nauczyciel zadaje uczniom pytanie, wówczas:

- zagadnienie stawia nie uczeń, ale nauczyciel,
- pobudka do pracy umysłowej wychodzi od nauczyciela, nie zaś od ucznia,
- nauczyciel zmusza ucznia do kroczenia po wytyczonej z góry drodze rozmowania, odbierając mu w ten sposób swobodę myślenia,
- wykonuje już połowę pracy za ucznia, toteż praca tego ostatniego jest w tych warunkach jedynie półpracą,
- pytanie nauczyciela jest zbyt silną pobudką dla ucznia, na skutek czego stępnia on swoją wrażliwość myślenia, do której zachęca go sam materiał nauczania,

¹⁴ Tamże, s. 48, 49.

¹⁵ Tamże, s. 199, zob. także s. 176, 177.

• pytanie jest sztucznym sposobem budzenia energii umysłowej, sposobem szkolnym, niespotykanym prawie zupełnie w innych obszarach życia. Jeśli nas ktoś o coś pyta poza szkołą, to zwykle po to, aby się od nas czegoś dowiedzieć, nie zaś aby nas doprowadzić do tego, co sam już wie.

Natomiast

stawiając uczniom jedno pytanie po drugim, aż do wyczerpania tematu, cóż czyni nauczyciel? Wlecze za sobą uczniów przemocą. O samodzielnym ich posuwaniu się do celu nie ma mowy. Uczeń ani nie dostrzegł celu, który ma osiągnąć, ani nie rozważył, jakie do niego wiodą drogi, a tym bardziej nie wy dobył z siebie energii potrzebnej do pracy. Wszystko to świadczy o tym, że pytania nauczyciela są śmiertelnym wrogiem samodzielności uczniów [...]. Dużo lepszym polem dla nauczania opartego na poszukiwaniu wiedzy są zajęcia typu warsztatowego i laboratoryjnego i to zarówno w odniesieniu do przyrodoznawstwa, jak i nauk humanistycznych. Tu dopiero samodzielna praca uczniów wysuwa się na pierwszy plan¹⁶.

Nawroczyński w swojej filozofii nauczania i wychowania¹⁷ nie absolutyzował rozumu i nie zmierzał do utrwalania w edukacji racjonalistycznego monopolu. Równoprawne traktowanie uczuć ludzkich, woli, rozumu i duchowości człowieka uchroniły go również przed tendencjami irracjonalistycznymi. W takim spostrzeganiu człowieka można aktualnie odnaleźć szansę dla współczesnej kultury, w tym również nadzieję dla akademickiej kultury intelektualnej.

2. Rozsądek jako trafność namysłu etycznego

Arystoteles wyjaśnia w Księdze VI *Etyki nikomachejskiej*:

Istotę **rozsądku** możemy ująć, rozważając, o jakich ludziach mówimy, że są rozsądni. Zdaje się, że charakterystyczną ich cechą jest zdolność trafnego namysłu nad tym, co jest dla nich dobre i pożyteczne, i to nie w pewnych specjalnych dziedzinach, np. dla ich zdrowia czy siły, lecz w odniesieniu do należytego sposobu życia w ogóle [...]. Jest on trwałą dyspozycją do działania opartego na trafnym rozważeniu tego, co dla człowieka jest dobre lub złe. Przypisujemy rozsądek ludziom, którzy umieją dojść do tego, co jest dobre dla nich samych i dla ludzi w ogóle¹⁸,

Wyróżnikiem człowieka rozsądnego jest zdolność do trafnego namysłu nad zasadniczym celem ludzkich działań, którym jest dobro.

Rozsądek, czyli mądrość praktyczna, dotyczy spraw ludzkich i tych, nad którymi można się namyślać; mówimy bowiem, że rzeczą człowieka rozsądnego jest przede wszystkim dobry namysł, a nikt nie namyśla się nad tym, co nie ma żadnego celu. Celem zaś jest dobro, które ma być

¹⁶ Tamże, s. 207–209.

¹⁷ S. Sztobryn, M. Świtka, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939*, Gdańsk 2006,

¹⁸ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, s. 197.

osiągnięte przez działanie. Dobrze więc namyśla się ten, kto zgodnie z wynikami swego rozumowania umie zmierzać do największego dla człowieka dobra. Przedmiotem rozsądku nie jest tylko to, co ogólne – żąda się od niego, by dawał również poznanie rzeczy jednostkowych; dotyczy bowiem działania, a w działaniu mamy zawsze do czynienia z tym, co jednostkowe. [...] Rozsądek nie może być zatem ani wiedzą naukową, ani sztuką: wiedzą naukową dlatego nie, że to, co może być zdziałane, może też wypaść inaczej; nauką zaś dlatego nie, że działanie i tworzenie to dwie rzeczy różnego rodzaju. Jest również czymś przeciwnym myśleniu intuicyjnemu. Dobry namysł jest trafnością myślenia dyskursywnego, bo to myślenie nie jest jeszcze twierdzeniem, ale dociekaniami czegoś i rozumowaniem [...]. Jeżeli należyte namyślanie się jest cechą ludzi rozsądnych, to dobry namysł będzie trafnym wyborem tego, co prowadzi do celu określonego w prawdziwym sądzie¹⁹.

Mądrość praktyczna to właśnie prawidłowe rozeznanie, czyli wycucie tego, jak należy postąpić. Jest zaś ono nierozdzielnie związane z podmiotem działania, który zasługuje na miano rozsądnego, jeśli jest „dobrym doradcą”, czyli tym, który potrafi ocenić, co dobre dla niego samego, jak i dla kogoś drugiego. Praktyczny rozsądek, jeśli ma kierować działaniem, musi przechodzić od wiedzy ogólnej do wiedzy konkretnej²⁰. W tym zasadniczym spostrzeżeniu widzę zapowiedź tego, co dzisiaj określamy jako „należyte działanie”.

Odpowiedź na pytanie o rodowód rozsądku, uzyskujemy w słowach:

rozsądek dotyczy tego, co sprawiedliwe, moralnie piękne i dobre dla człowieka. Wszystko to jest cechą postępowania człowieka dobrego i nie jesteśmy wcale zdolniejsi do takiego postępowania dzięki wiedzy o cnotach²¹.

Znawstwo dobra nie gwarantuje dobrego postępowania, a zatem źródłem rozsądku nie jest wiedza, ale trafny namysł (stanowisko przeciwne intelektualizmowi etycznemu Sokratesa). Pogląd Bogdana Nawroczyńskiego w tejże kwestii jest zbliżony: nie wystarczy ogląd intelektualny wartości, by wychowanek zinterioryzował taką wartość, jak dobro. W tym celu konieczny jest jego wysiłek wolicjonalny i emocjonalne zaangażowanie w proponowaną wartość.

Niedobry rozsądek oraz lekkomyślność jako jedno z jego wypaczeń poddał surowej ocenie moralnej twórca *Chowanny* – Bronisław Trentowski.

Czyny Słowian są – a przynajmniej były dotychczas – czynami bez woli i przedsięwzięcia. Słowianie są porywczy, działają pod wpływem chwilowego natchnienia, dokonują czynów lekkomyślnych, których później żałują [...]. Ludy słowiańskie staną na wysokości współczesnego postępu, gdy przyswoją sobie doświadczenia historyczne, osiągnięcia i pozytywne cechy charakteru narodowego swoich poprzedników. Zdobędą koronę ludzkości, jeśli zaszczepią w każdym wolność, samodzielność i nauczą się kierować rozumnie swym czynem [...]. Polacy! wyznajmy szczerze,

¹⁹ Tamże, s. 200, 197, 202, 203.

²⁰ P. Ricoeur, *Drogi rozpoznania*, przekł. J. Margański, Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu, Kraków 2004, s. 77–78.

²¹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, s. 206.

że brakuje nam istotnie rozsądku. Nasza dawna konstytucja, nasze *liberum veto*, nasze krucjaty religijne przeciw kozactwu, były wytworem romantycznego myślenia i objawiającego się w nich nierozsądku [...]. Nasza szlachta porywała się do karabeli i rąbała się nawzajem, a magnat z humoru zastrzelił nieraz chłopą lub go z żoną i dziećmi wypłoszył. Polak wyrzuci z kieszeni parę tysięcy dukatów porwany chwilowym pragnieniem. A to wszystko bez rozważań. Słowiańskie czyny, nie będąc zespoleniem woli z przedsięwzięciem, nie są właściwie prawdziwym czynem, ale jedynie jego możliwością. Co więcej, przesłanką czynu jest rozwinięcie i połączenie w różnorodni wszystkich władz jaźni poznającej. Tymczasem Polakom brakuje rozsądku. Ich władzą najpotężniejszą, zawstydającą inne narody, jest fantazja, wspaniale przejawiająca się w twórczości poetyckiej, ale zębna jako natchnienie i przewodnik czynów²².

Trentowski, charakteryzując stereotyp Polaka jako człowieka skłonnego do nierozsądnego bohaterstwa, które pcha go w przepaść nieszczęścia, wyznacza nauczycielom obowiązek sprzeciwienia się takiej heteronomii.

Wychowawcy młodzieży polskiej winni wdrażać ją do dyscypliny społecznej oraz szczególnie dbać o to, aby nie rozbudzać w swych wychowankach nie kontrolowanego przez rozsądek zapалу [...] Wychowaj naród, jak Mojżesz lud izraelski na pustyni, z wolną i cierpliwie, by zmądrzał i stanął z innymi ludami europejskimi na równi. Młodemu zapaleńcowi nie wolno dawać w ręce Schillera, należy mu natomiast podsunąć Goethego, bo ten maluje świat taki, jaki jest, był i będzie [...]. Nie dawaj mu także Mickiewicza, bo ten swą *Odą do młodości* głowę mu zawróci [...]. Logika jest najgwałtowniejszą potrzebą Polaków; za logicznym myśleniem pójdzie bowiem logiczne działanie²³.

Lekkomyślność jako kolejny przejaw wyrażającego się charakteru człowieka i charakteru narodu

prowadzi do nierozważnych kroków, jest przyczyną moralnego upadku, szkody innych, rozlicznego nieszczęścia [...] Wszelkie nieszczęście zaś jest nierozumem. Nie cnota, ale rozum wiedzie nas do potęgi i szczęścia [...]. Lepiej być panem losu niż jego igraszką. Tylko trzcina powierza się chętnie kaprysom wiatru. Ulica jest hecą dla gminu, kawiarnia – chorobą dla dobrego obyczaju, a towarzystwa to zazwyczaj kraczące stada gawronów i kawek. Nie odjeżdżaj z domu twego nigdy na długi czas. Wypędź plotki z domu, gdyż mowa czyni nam więcej nieprzyjaciół niż pięść drapieżna²⁴.

Nic nie sprzyja bardziej zdobywaniu mądrości niż widok szaleństw, w których się nie uczestniczy (J. J. Rousseau). Nic nie prowadzi pewniej do wolności jak spokojne obserwowanie swarów między służalcami i terrorystami [...]. Dla apercpepcji istnieje tylko wolność, a nie konieczność czy apodyktyczność. Wolność jest światłem, którym świeci kongruencja²⁵.

²² B. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 1, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970, s. 626, 627, 341.

²³ Tamże, s. 578, 579.

²⁴ Tamże, s. 634, 135, 136.

²⁵ B. Trentowski, *Podstawy filozofii uniwersalnej. Wstęp do nauki o naturze*, Warszawa 1978, s. 264, 265.

Rozsądek (nazywany również **roztropnością**²⁶ lub **rozważą**²⁷), który pozwala człowiekowi znaleźć równowagę między własnymi potrzebami a potrzebami innych, przynależy w systemie arystotelesowskim do cnót intelektualnych, chociaż nie jest tożsamy z intelektem i inteligencją. Można więc uznać rozsądek za aktywator rozwoju naukowego, pośredniczący między racjonalnymi i ponadracjonalnymi źródłami poznania²⁸, a jako jedna z odmian mądrości konstytuujący taką również postawę człowieka wobec życia (w tym wobec swojej aktywności naukowej).

Poznanie zdroworozsądkowe, któremu przypisano takie cechy, jak potoczność, bezpośredniość, prawdziwość oraz opieranie się na zmysłach, stanowi kognitywną podstawę nauki i filozofii²⁹. Trzeba wobec tego przywiązywać nie mniejszą wagę do opinii ludzi rozsądnych, choć pozbawione są one dowodów (bo ludzie ci wiedzą trafnie dzięki doświadczeniu), aniżeli do dowodów ludzi nierozsądnych³⁰.

Zdrowy rozsądek jest w filozofii Henriego Bergsona uwagą skierowaną na sens życia. Jest to coś więcej niż instynkt i coś mniej niż nauka. Należałoby w nim widzieć raczej pewne napięcie umysłu, nachylenie uwagi. Sprawia on, że między naciskającymi na siebie faktami i racjami, dokonuje się selekcja. Dostrzegam więc w zdrowym rozsądku, intelektualne promieniowanie intensywnego ogniska moralnego, ścisłość idei wzorującą się na uczuciu sprawiedliwości, a także umysł wyprostowany przez charakter³¹.

Na czym polega zatem zachowanie zdrowego rozsądku w nauce? Naturalne jest, że w nauce nie zaniedbujemy żadnego faktu pochodzącego z doświadczenia ani żadnej konsekwencji rozumowania. Naukowiec oblicza udział każdego z oddziaływań, a dedukcje ze swoich zasad kontynuuje aż do kresu możliwości. Zdrowy rozsądek pomaga mu uznawać pewne oddziaływania za pozbawione znaczenia, a inne za znaczące, gdyż pozwala człowiekowi zatrzymać się w konkretnym punkcie, gdzie bezwzględna logika zgniotłaby delikatność prawdy. Może właśnie dlatego w rozwoju nauki, jak i w wielu innych dziedzinach życia

²⁶ Roztropność to usprawnienie rozumu w jego funkcji kierowania życiem praktycznym, zwłaszcza w dziedzinie życia moralnego. Por. S. Gałkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, Rzeszów 1998, s. 112.

²⁷ Rozważa to dyspozycja, która łączy procesy umysłowe i emocje społeczne, realizuje się w relacji z innymi ludźmi i na rzecz twórczego rozwiązywania wspólnych problemów. To wyjątkowa zdolność do przetwarzania i stosowania wiedzy, do rozumowania poszukującego sensu i do meta-refleksji, czyli zastanawiania się nad własnym myśleniem. Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 258.

²⁸ A. Żywczok, *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Toruń 2009, s. 263.

²⁹ M. Krąpiec, *Zdrowy rozsądek a filozofia*, „Znak” 1957, nr 9, s. 281.

³⁰ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, s. 206.

³¹ H. Bergson, *Wykłady o wychowaniu*, przekł. P. Kostyło, Warszawa 2004, s. 35, 38. Por. N. Losskij, *Filozofia intuitywizmu*, Poprad 2000.

ludzkiego nie ma większej przeszkody niż brak rozsądku, manifestujący się m. in. jako duch rutyny i duch chimery. Upieranie się przy nawykach, które podaje się za prawa, oraz wzdryganie się przed zmianą, jest zgodą na brak twórczego ruchu – podstawowego warunku ciągłości życia³².

Odrzucenie zdroworozsądkowości prowadzi do nieuniknionego błędu w kulturze intelektualnej – dogmatyzmu, natomiast odrzucenie marzeń – do jej inercji.

Siłami, które kształtują ten świat jest nie tylko wiedza i technika, marzenia ludzkie również do nich należą. Z marzeń wyrastają cele ludzkiej działalności, zaś wiedza i technika dostarczają środków pozwalających te cele realizować. Dlatego badacz kultury i pedagog, który bierze pod uwagę przede wszystkim fakty musi się z marzeniami liczyć³³.

Przejawem rozsądku obecnego w osobowości nauczycieli, pracowników nauki i twórców kultury jest ponadto zachowanie odpowiedniego stosunku do autorytetów. Nawroczyński zachęca:

Dbaj o rozwój poszanowania autorytetu przez pielęgnowanie uczucia czci dla dóbr osobowych i rzeczowych. Czyń twego wychowanka, jak tylko się da najwcześniej, członkiem wspólnot kulturalnych i w ten sposób staraj się rozwijać to poszanowanie autorytetu, które prowadzi do urzeczywistniania wartości³⁴.

3. Intuicja naukowca – wolnościowe wczuwanie się w określone dziedziny nauki

Henri Bergson przekonuje:

Chociaż natura otworzyła przed człowiekiem przede wszystkim drogę poznania intelektualnego istnieje także poznanie intuicyjne, i to właśnie ono jest proste i bezpośrednie. **Intuicja**, która umożliwia wniknięcie w to, czym jest życie samo w sobie, jest tym, co najbardziej szlachetne w instynkcie, swego rodzaju otoczką pulsującą wokół inteligencji i pozwalającą na przekraczanie jej naturalnych uwarunkowań. Pozwala ona człowiekowi na ponowne umieszczenie się w nurcie życia i współodczuwanie z nim. Tam, gdzie intelekt szuka powtarzalności, intuicja zaczyna od negacji, od niezgody na to, że raz wyrobione pojęcia i opracowane definicje mogą adekwatnie opisać nowe sytuacje. [...] Intuicja posługuje się obrazami, które mają swoje źródło w emocji i do niej się przede wszystkim odwołują – na tym właśnie polega geniusz tworzenia. Tam, gdzie intelekt wypatrauje wymiernych korzyści, intuicja szuka twórczości i ukazania zjawiska w całkiem nowy sposób. Praktyka, która dla intelektu jest podstawą orientacji w świecie, dla intuicji trwania jest balastem, którego należy się pozbyć, by móc wolnościowo wnikać w życie i stawać się jego częścią³⁵.

³² H. Bergson, *Wykłady o wychowaniu...*, s. 35.

³³ B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. 1, s. 307.

³⁴ Tamże, s. 441.

³⁵ H. Bergson, *Wykłady o wychowaniu...*, s. 65, 66.

Naukowa intuicja (łac. *intuitio* – przyglądanie się) znakomitych uczonych wykazuje pewien izomorfizm z ich dyspozycjami intelektualnymi, z tą tylko różnicą, że intuicja ta znacznie wyprzedza wyniki badań empirycznych, dodatkowo potwierdzając ich wiarygodność. Sądzę, że warto nieustannie podtrzymywać, a czasami nawet odbudowywać wiarę w najwyższą wychowawczą wartość nauk humanistycznych, których sens bywa współcześnie mocno kwestionowany. Wychowawczy potencjał nauki należy jednak udostępniać we właściwy sposób, nie narzucając światu stereotypowych przedsięwzięć i redukcjonistycznych wizji nowych realiów życia.

Wszystko, co jest dostępne naszemu poznaniu, twierdzi Ferdynand Gonseth, zanurzone jest najpierw w obszarze form intuicyjnych. Przykładem są tu czas i przestrzeń, które, choć nie są gotowe i dane *a priori*, jak chciał Kant, to powstając w procesie poznania i ewoluując stanowią nieunikniony teren naszej mediacji z tym, co jawi się nam poza naszą podmiotowością. W płaszczyźnie tej mediacji tworzy się zgodność między nieosiągalną rzeczywistością a stającym się duchem. Potencjalności nie objęte jeszcze świadomością nie są zwykłym odbiciem obszaru świadomego. Intuicje to zbiór danych, które natura wpisała w nas jako odniesienie, możliwe do opisanego w języku jedynie schematycznie. Jest wiele intuicji, niezbywalnych dla ludzkiego myślenia, którym nie można przypisać jedynie roli poprzedzenia poznania, ani nie można uznawać ich tylko za ostateczne niezmiennic³⁶. Tenże szwajcarski filozof nauki, matematyk i metodolog reprezentuje stanowisko, iż uczeni, jeśli zmierzają do spektakularnych osiągnięć naukowych, powinni być wprawdzie dalecy od skrajnego empiryzmu i klasycznego racjonalizmu, jednak kierowanie się wyłącznie badawczą intuicją nie jest wystarczające, by móc dokonać ewolucji nauki.

Znaczenie intuicji w pracy badawczej spostrzegamy w złożonych losach takich m. in. uczonych, jak Seneka, Kartezjusz, Russell, Einstein, Stein, Łukasiewicz, Skłodowska-Curie, Selye, Szuman i wielu jeszcze innych, którzy posługiwali się terminami „objawienia”, jakiejś nieokreślonej racjonalnie ekstazy, przecucia, czucia wewnętrznego, zbliżającego się wręcz do uczucia pewności uzyskanej tą drogą wiedzy. Karl Popper wielokrotnie wskazywał na znaczenie intuicji ejdetycznej w budowaniu teorii naukowych, będących przecież w naukach humanistycznych faktycznymi wynalazkami, a nawet przerastającymi je swoją funkcją kulturotwórczą. Blaise Pascal dał wyraz przekonaniu, że wiele czynników determinujących nasze zachowanie ma źródło pozarozumowe i wymyka się kontroli świadomości. W materię natury ludzkiej wprzęgnięte są bowiem zarówno intelektualne, jak i ponadracjonalne imperatywy, które mogą pełnić funkcję ważnych aktywatorów rozwoju naukowego uczonego.

Albert Einstein uważał, że nie ma żadnej logicznej drogi do odkrycia podstawowych praw rządzących przyrodą. Istnieje tylko droga intuicji badacza,

³⁶ Podaję za: L. Witkowski, *Filozofia nauki Ferdynanda Gonsetha*, Toruń 1983, s. 89, 101, 76.

wspomaganej przez poczucie porządku kryjącego się wewnątrz poznawanego zjawiska³⁷.

Intuicja jest nieświadomą (podświadomą) inteligencją, która prowadzi do wiedzy bez zastosowania rozumowania lub wnioskowania. Jest to natychmiastowe zrozumienie bądź poznanie bez rozsądnego przemyślenia; moment potrzebny do połączenia świadomej myśli z wyobraźnią, „podłoże” wszystkich form oryginalności. Oparte na intuicji przecucie zostało określone jako jednoczące lub wyjaśniające pojęcie, rozwiązanie problemu. Hans Selye w taki oto sposób opisuje doznanie istnienia w samym sobie intuicji:

Rozmawiając o przeblaskach intuicji stwierdziłem, że większość naukowców doświadcza ich całkiem niespodziewanie – podczas zasypiania, budzenia się lub zajęć niezwiązanych z zagadnieniem, którym się aktualnie zajmują. Po ciężkiej pracy umysłowej nad rozwiązaniem jakiegoś problemu, przecucie może nas nawiedzić na przykład podczas spaceru, słuchania opery czy czytania gazety. Z drugiej strony zmęczenie fizyczne, zmartwienie, jakiegokolwiek rodzaju przeszkody, takie jak świadomość docierania do granic własnych możliwości psychicznych i fizycznych, blokują intuicję w sposób istotny. Naturalnie, będąc naukowcami musimy najpierw prowadzić obserwacje, a następnie magazynować fakty w naszej pamięci. Czasami ten proces jest wystarczający, aby osiągnąć zadowalające rozwiązanie problemu badawczego. Ale jeśli po świadomym rozumowaniu fakty nie przedstawiają harmonijnej całości, świadomość związana z nawykiem wprowadzania konwencjonalnego porządku musi się cofnąć, aby pozostawić pole działania fantazji. Wówczas niezliczone skojarzenia tworzą się pod kierunkiem niczym niehamowanej wyobraźni. Skojarzenia te przypominają sny, dlatego przeciętny umysł odrzuca je jako nieistotne lub irracjonalne. Ale czasami jedna silna intuicja przerzuca pomysł do sfery świadomości człowieka i tak rodzi się odkrycie. Wyobraźnia jest nieświadomą zdolnością zestawiania faktów w nowe układy, natomiast intuicja jest zdolnością przenoszenia odpowiednich obrazów (wizji) do świadomości. Samo tworzenie jest zawsze nieświadome; jedynie weryfikacja i wykorzystanie jego wyników poddają się świadomej analizie. Z pomocą intuicji uczony tworzy myśli bez wiedzy o tym, jak myśleć. Intelktualista pozbawiony intuicji wie wprawdzie jak używać myśli, ale nie może ich tworzyć³⁸.

Edith Stein, filozof niemiecki, wskazując nieco hiperkrytycznie na ważność intuicji w twórczości naukowej, zauważa, że jej niedostateczne uzdolnienie do filozofii wynika właśnie z rzadkiego posługiwania się intuicją: „pracuję rzeczywiście zbyt intensywnie moim biednym rozumem zamiast predyspozycją intuicyjną – to oczywiście słaba strona moich zdolności”³⁹.

Podobną ufność pokładał w intuicji Bertrand Russell, chociaż powyżej wspomnianym ludziom nauki nie można odmówić równoczesnej doskonałości w myśleniu analitycznym i syntetycznym. Intuicja bywa określana jako niezależne od miejsca i czasu nagłe olśnienie (iluminacja, wgląd, oświecenie, objawienie),

³⁷ Podaję za: H. Selye, *Od marzenia do odkrycia naukowego. Jak być naukowcem*, przekł. L. Zembruski, W. Serzysko, Warszawa 1967, s. 52.

³⁸ Tamże, s. 52–53.

³⁹ E. Stein, *Pisma*, t. 2, Kraków 1982, s. 32.

czyli niespodziewane rozwiązanie postawionego wcześniej problemu naukowego. Badacz początkowo, na ogół intuitywnie, wybiera problemy, które jawią się wpierw jego podświadomości lub przedświadomości, a potem dopiero świadomości właściwej. Intuicją kieruje się on również w zaawansowanym stadium procesu tworzenia nauki. Z intuicyjnym wycuciem sensu własnych badań dla ludzkiej wspólnoty kończy swoje dzieło i udostępnia je innym. Intuicja podpowiada mu również, który projekt badawczy silniej przystaje do jego zainteresowań i struktury osobowości, a z którego może zrezygnować. Wybór ten nie wynika z racjonalnej samowiedzy, ale jest przejawem żywotności intuicji w osobliwych losach ludzkich. Żywotność intuicji i naukowej wyobraźni spostrzegamy również poprzez pomysłowość badacza i jego niezależność od różnorodnych koniunktur. Wszystkie zaś – pomysłowość, intuicja i niezależność myśli tworzą triadę określającą najważniejsze cechy geniuszu naukowego.

„Bezstronny umysł” uczonego przejawia kontrolę nad licznymi uprzedzeniami i zawsze pragnie rozważyć rzecz ponownie w obliczu przeciwnych dowodów. Chociaż jego rozum jest bardzo przychylnie nastawiony do logiki, naukowiec musi przyjąć fakty, nawet jeśli będą niezgodne z logiką formalną. Dlatego też w badaniach twórczych nie można kierować się wyłącznie logiką formalną. Chociaż naukowiec zawsze będzie dawał pierwszeństwo faktom, bez względu na to, czy wydają się one racjonalne, czy nie, najwyższy rodzaj pracy naukowej jest paradoksalnie precyzywny logice lub, przynajmniej w jakimś zakresie rozumowania, nielogiczny⁴⁰.

Pozostaje odpowiedzieć na pytanie: czy istnieją jakieś określone rodzaje intuicji naukowej sprzyjającej odkryciom naukowym, czy też jest ona jednorodna? Zdaniem Nicolaia Hartmanna obiektywność poznania leży w zgodności dwóch instancji poznawczych – **poznania realnego** i **poznania idealnego**. Możliwość wyjaśnienia poznania idealnego opiera Hartmann na istnieniu dwóch rodzajów intuicji, a mianowicie **intuicji stygmatycznej** i **konspektywnej**. Intuicja stygmatyczna jest oglądem skierowanym na izolowane cechy istoty, natomiast intuicja konspektywna – oglądem relacji porządkującym związek między tym, co ujrane. Intuicja konspektywna jest więc weryfikacją pojedynczych wglądów i apriorycznym ujmowaniem idealnych zależności, a jako taka stanowi źródło wszelkiego pojmowania. W pojęciu pojmowania kryje się nie tylko naoczność, ale także rozumienie istniejących relacji, dlatego podstawową rolę przypisuje on oglądowi relacyjnemu. Marburczycy przedkładali poznanie relacji nad ujęcie istoty rzeczy, o której twierdzili, że zasadniczo jest niepoznawalna. Intuicja konspektywna, w ujęciu Hartmanna, odnosi się więc nie tyle do intuicji, ile do poznania dyskursywnego, czyli do rozumowania. Prosty akt intuicyjny zawiera się jedynie w intuicji stygmatycznej i tylko jej przysługuje nazwa intuicji⁴¹.

⁴⁰ H. Selye, *Od marzenia do odkrycia naukowego...*, s. 48, 49.

⁴¹ Podaję za: A. Noras, *Nicolaia Hartmanna koncepcja wolności woli*, Katowice 1998, s. 38.

Na tle poznania idealnego ukazuje Nicolai Hartmann osobliwość poznania wartości, które polegać ma na ograniczeniu funkcji intuicji konspektywnej. Intuicja stygmatyczna jest tutaj niemal absolutna. Tym samym zbliża się Hartmann do fenomenologicznego rozumienia intuicji. Poznanie materii wartości jest oglądem intuicyjnym o charakterze nieemocjonalnym, odczucie wartości informuje zaś o istnieniu wartości. Myśl ujmuje uposażenie jakościowe (istotę), natomiast istnienie dane jest w aktach transcendentnych o charakterze emocjonalnym⁴². Można sądzić, że intuicja stygmatyczna jest stosunkowo dobrze rozpoznawalnym, wczesnym przejawem talentu naukowego. Należy więc równolegle z doskonaleniem sprawności rozumowania obserwować umiejętność wglądu w istotę rzeczy i intuitywne wychwytywanie tego, co znamienne dla badanego zjawiska.

Rozumienie – efekt nadnaturalnych zdolności człowieka – jest często komplementarne w stosunku do poznania racjonalnego; to, co przewidujemy „idąc” torem intuicyjnym potwierdza się w rozstrzygnięciach ściśle racjonalnych, a można powiedzieć nawet, że intuicja nie tylko poprzedza badawcze myślenie, ale je w sposób znaczący oczyszcza z niespójności i wzbogaca o treści niewidoczne w oglądzie rozumowym.

Intuicję pojmuję również jako umiejętność wczuwania się w kondycję jakiejś dziedziny życia, w tym również w naukę; można bowiem wczuć się nie tylko w rzeczywistość podmiotową, czyli w drugiego człowieka, ale również w rzeczywistość nieupodmiotowioną (rzeczy). Doskonałym terenem ekspresji zdolności odczuwania niezbadanych obszarów życia jest nauka. Intuicja to zatem potężny „oręż” genialnych ludzi nauki w starciu z miałkością, przeciętnością, a czasami wręcz postawami pseudonaukowymi. „Instykt” wczuwania luk w różnych obszarach nauki, doskonały „węch” łowcy problemów badawczych, oryginalność skojarzeń to rezultat świetnej pracy umysłu w porozumieniu z niezastąpionym doradztwem intuicji.

4. Podsumowanie

Niniejsze analizy doprowadzają do następujących wniosków zbudowanych w kontekście teorii kultury Bogdana Nawroczyńskiego:

1. Pracownik naukowy to osoba, która w swojej działalności zawodowej pozostaje w łączności z całością dorobku kulturowego; w akcie twórczym dokonuje zespolenia swojej indywidualności ze zobiektywizowaną kulturą. Jest on zarazem autonomicznym inicjatorem i wykonawcą procesów kulturotwórczych.

2. Ideał naukowca jako eksperta stłumił współcześnie postawę uczonego – mędrca. Kompetencje są atrybutem pracownika, natomiast mądrość – atrybutem człowieka. Rozwój specjalistycznej wiedzy zawodowej, zjawisko w zasadzie

⁴² Tamże, s. 39.

pozytywne, nie powinien doprowadzić w przyszłości do dewaluacji mądrości. Postawa mądrości u naukowców, sprzężona z odczuwaniem wielu wątpliwości moralnych i z osobistą skromnością chroni naukę przed jej dewiacjami.

3. Dewiacje w nauce mogą być związane z zachwianiem równowagi między trzema zasadniczymi jej komponentami: rozumem, rozsądkiem i intuicją. Jednostronny racjonalizm (któremu towarzyszy w procesie wychowania dzieci i młodzieży upadek tendencji do namysłu, refleksyjności i marzeń), irracjonalizm bądź intuitywizm narażają kulturę na inercję. Istotna jest więc pielęgnacja zrównoważonej relacji między intelektualnymi (rozum) i pozaintelektualnymi (rozsądek, intuicja) źródłami wiedzy, przy założeniu, że geniusz jest definiowany jako człowiek obdarzony intuicją „najwyższego rzędu”. Lęk przed eksploataowaniem ponadracjonalnych źródeł wiedzy naukowej, typowy dla współczesnej cywilizacji technokratycznej, może osłabić nie tylko naukę, ale również inne dziedziny kultury.

4. Wychowanie to sfera szczególnych interakcji między rozumnością, zdroworozsądkowością i intuytywnością człowieka, dlatego też umiejętne wskazanie na zakresy takich pojęć, jak rozum, rozsądek i intuicja, a także na rozgraniczenia językowe pomiędzy „rozumem”, „umysłem”, „intelektem”, „inteligencją”, „myśleniem” i „sprytem”, jak również dostrzeżenie tożsamości takich terminów, jak rozsądek, roztropność, rozważa i mądrość praktyczna, nie pozostają bez znaczenia dla rozwoju teorii wychowania i dydaktyki. Nie pozostają również bez konsekwencji dla doskonalenia praktyki edukacyjnej.

5. Sformułowana przez Bogdana Nawroczyńskiego teoria wychowania wyrosła na gruncie idealistycznej teorii kultury. Jest ona jednak przeniknięta realizmem związanym a) z doskonałą znajomością potrzeb oświatowych, a zwłaszcza troską o jakość szkolnego wychowania, b) ze sposobem rozpatrywania podstawowych antynomii między dobrem jednostki a dobrem społeczeństwa, uczniem a klasą, między równością a swobodą, demokratyzacją społeczną a podnoszeniem kultury duchowej, twórczością a rekonstrukcją, pracą a odpoczynkiem, życiem rodzinnym a życiem towarzyskim i obywatelskim, c) ze spostrzeganiem różnic między pedagogiką a filozofią oraz między pedagogiką empirystyczną (pragmatyczną) a pedagogiką normatywną (idealistyczną). Humanizacja pedagogiki polegałaby m. in. na propagowaniu stanowiska idealizmu umiarkowanego, czyli takiego procesu wychowania, w którym świat wartości stykałby się ze światem faktów.

6. Znaczące osiągnięcia teorii nauczania Nawroczyńskiego nie straciły nic ze swej aktualności. Do wciąż oryginalnych i praktykowanych w obecnej dydaktyce należą zwłaszcza następujące zdobycze scholiologii: krytyka pozornej heurystyki, autorytarnego intelektualizmu, formalizmu i materializmu dydaktycznego, koncepcja nauczania indywidualizującego (nawet w warunkach masowości), dokładna charakterystyka wyróżników dziecięcego typu poznania świata, a także przekonanie, iż podstawowym warunkiem procesu rozwojowego człowieka jest wysiłek realizowania własnych marzeń oraz rozwijania zamiłowań.