

H I P O T E Z Y I O D K R Y C I A N A U K O W E

*Andrzej Szyszko-Bohusz
Wojciech Pasterniak*

NOWA FILOZOFIA CZŁOWIEKA I NOWA PEDAGOGIKA

I. Wprowadzenie – postawienie problemu

Epoka cywilizacji naukowo-technicznej na przełomie XX i XXI stulecia otwiera nową kartę w historii dziejów. Ogromne przemiany we wszystkich dziedzinach działalności ludzkiej, lawinowy rozrost wiedzy technicznej, komputeryzacji, pojawienie się i gwałtowny rozwój nowych dyscyplin naukowych nie harmonizuje niestety z równie intensywnym rozwojem sfery społeczno-moralnej ludzkości, umiejętnościami antycypacji jej przyszłych losów oraz istotnych symptomów możliwości totalnej zagłady. W pogoni za doraźną korzyścią materialną, komfortem i luksusem oraz hedonistyczną potrzebą zaspokojenia swych doznań zmysłowych ludzkość przełomu stuleci w ogromnej większości zapoznała ideały miłości bezinteresownej, dobra i piękna, ofiary i wyrzeczenia prowadzące do kontaktu z Najwyższą Rzeczywistością – Stwórcą Wszechrzeczy – Bogiem – Absolutem. Pośpiech i „zagonienie”, uwikłanie w nieskończenie mnogich aspektach codziennej walki o byt nie pozostawiają czasu na autorefleksję, medytacyjne zagłębianie się w istniejącą rzeczywistość, pogłębiony stosunek do bliźnich. Znamienne wezwanie Chrystusa „Będziesz miłował Boga ze wszystkich sił swoich a bliźniego swego jak siebie samego” zdaje się być interpretowane przez współczesnego człowieka jako postulat wzniosły lecz nierealny, przekraczający możliwości przeciętnego zjadacza chleba. Dla człowieka epoki cywilizacji naukowo-technicznej przesłanie chrześcijaństwa współbrzmiające z innymi uniwersalistycznymi religiami świata – hinduizmem, buddyzmem, ezoterycznym islamem, wzywające do bezinteresownej miłości bliźniego i poświęceń dla niego w imię ogólnoludzkiego braterstwa i ogólnoludzkiej solidarności brzmią nierzadko zbyt „abstrakcyjnie”, jako ideał piękny, lecz nieżyciowy, nie oparty na naukowych, realistycznych podstawach.

W związku z tym rodzi się pytanie, czy nie jest możliwe nie tylko metafizyczne, ale naukowe i racjonalne uzasadnienie konieczności wytworzenia stosunku do swojego bliźniego opartego na miłości, potraktowania go „jako samego siebie” w sensie nie abstrakcyjnym, ale dosłownie. Ten właśnie zamiar dostarczenia naukowego dowodu słuszności wezwania Chrystusa do „wzajemnej miłości oraz traktowania bliźniego jak

siebie samego” legł u podstaw hipotezy naukowej zamianowanej przez autora „hipotezą nieśmiertelności genetycznej”. Opierając się na współczesnej logice matematycznej (logistyce), wykorzystując osiągnięcia współczesnej genetyki molekularnej, wiedzy o DNA, RNA oraz tzw. „kodzie genetycznym” autor wysunął hipotezę, że wraz z kodem genetycznym przekazywanym przez rodziców potomstwu przekazywane są nie tylko zawiązki somatyczne, cielesne, ale również ich świadomość istotowo i nierozzerwalnie związana z powłoką cielesną. Jeśli tak postawiona hipoteza jest prawdziwa, oznacza to *z a n e g o w a n i e* realności śmierci osobniczej, rozumianej jako zakończenie cyklu życiowego danej jednostki, ponieważ jej świadomość zostaje kontynuowana w potomstwie. Istniejące ciało człowieka jest wszak rezultatem łańcucha genetycznego zapoczątkowanego przed milionami lat i kontynuowanego w czasie w procesie ewolucji. Przedstawiona zarysowo teza kreuje podstawy *n o w e j f i l o z o f i i c z ł o w i e k a*, opierającej się nie tylko na świadectwie przywódców wielkich religii światowych, ale na podstawach racjonalnych, naukowych. Uświadamiając sobie doniosłość przedstawionej koncepcji autor poczynając od lat sześćdziesiątych niniejszego stulecia poświęcił wiele czasu na dogłębne przedyskutowanie jej założeń oraz konsekwencji światopoglądowych w gronie uczonych różnej specjalności – logików, biologów-genetyków, lekarzy, matematyków, również teologów. Pozwoliło to nie tylko znacznie pogłębić wiedzę autora o istocie hipotezy w jej różnorodnych aspektach, ale również zrodziło przekonanie, że logiczne, racjonalne udowodnienie jej błędności *n i e j e s t m o ż l i w e*. Nie oznacza to, rzecz jasna, nie istnienia potrzeby i konieczności dalszej pogłębionej i kompetentnej dyskusji.

Dostarczenie dowodu naukowego na „jedność życia”, wyjaśnienie współczesnemu człowiekowi, że krzywdząc w jakikolwiek sposób drugiego człowieka, krzywdzi w *s e n s i e d o s ł o w n y m*, opartym na naukowym dowodzie, *s i e b i e s a m e g o*, stanowi niewątpliwie prawdziwą „rewolucję światopoglądową”, której wpływ na wszystkie podstawowe sfery i dziedziny działalności ludzkiej, jak ekonomika, polityka, edukacja etc. trudno wyrazić. Wszak w świetle hipotezy „nieśmiertelności genetycznej” wszelka wojna, wszelka indywidualna czy zbiorowa niesprawiedliwość, wszelki wyzysk i wszelka krzywda wyrządzona bliźniemu staje się *r a c j o n a l n y m a b s u r d e m*, któż bowiem, prócz samobójcy, chciałby oszukiwać, okradać czy zabijać *s i e b i e s a m e g o*? Problem przewrotu światopoglądowego wiążącego się z uznaniem za prawdziwą hipotezy nieśmiertelności genetycznej przedstawiłem jedynie zarysowo w szeregu moich pracach poświęconych omawianej problematyce (por. zestaw literatury). Dotychczas nie ukazało się żadne opracowanie poświęcone *d o g ł ę b n e m u p r z e ł o m o w i*, jaki musiałyby mieć miejsce w pedagogice, wśród dzieci i młodzieży szkół wszystkich szczebli w ślad za zwycięstwem idei „jedności życia”. Tego niezwykle doniosłego zadania podjął się wybitny pedagog i filozof prof. zw. dr hab. Wojciech Pasterniak w trzeciej części opracowania zatytułowanej „Nowa filozofia człowieka a

nowa pedagogika”. Pragnę na tym miejscu wyrazić Panu Profesorowi moje serdeczne podziękowanie.

II. Nieśmiertelność genetyczna jako problem interdyscyplinarny.

Czy świadomość jest dziedziczona?

Współczesna epoka cywilizacji naukowo-technicznej prócz niewątpliwych osiągnięć w zakresie dynamicznego rozwoju szeregu dyscyplin naukowych medycyny oraz cywilizacji technicznej niesie ze sobą również poważne niebezpieczeństwo samouniceśnienia, autodestrukcji. Zagrożenia te wiążą się z bezprecedensowym w historii ludzkości kryzysem etycznym oraz pochodnymi od niego kryzysami – ekologicznym oraz pedagogicznym. Ogromnemu bogactwu, luksusowi i komfortowi określonych grup społecznych, narodów i jednostek odpowiada skrajna nędza i brak zaspokojenia podstawowych potrzeb innych grup społecznych, narodów i jednostek. Na tym samym świecie żyją ludzie opływający w dostatki oraz ludzie ginący z głodu, istnieje ogromna przepaść pomiędzy ludźmi w zakresie dostępności do oświaty, wykształcenia, kultury. Olbrzymi postęp cywilizacyjno-techniczny nie uchronił ludzkości od groźby konfliktu termonuklearnego, zagłady w wyniku nieudanych doświadczeń z bronią bakteriologiczną, ostatecznego wyczerpania bogactw naturalnych (w rezultacie zachłannej i krótkowzrocznej polityki ekonomicznej), katastrofy ekologicznej. Ludzkość stanęła również w obliczu największego w historii kryzysu pedagogicznego, wynikającego z głębokiego niedoceniań, odrzucenia i utraty takich podstawowych wartości, jak prawda, miłość, dobroć, współczucie, ofiarność, piękno, męstwo, bezinteresowność w służbie dla drugich.

Współczesna ludzkość znalazła się więc jak gdyby w ślepych zaułku. Ratunek z tej zapaści wiąże się niewątpliwie z przewyciężeniem egoizmu, zachłanności oraz krótkowzroczności uniemożliwiających spojrzenie na całą rodzinę ludzką z perspektywy całościowej, holistycznej jak na jedno ciało i jedną zbiorową świadomość. Ten rodzaj wizji całościowej, szczególnej interpretacji całej zbiorowości ludzkiej jako tworu jednorodnego, złożonego z wielkiej liczby jednostek wzajemnie uwarunkowanych i współodpowiedzialnych stanowi podstawę filozoficzną naszych dalszych rozważań dotyczących problemu tytułowego.

1. Postawienie problemu:

Problem genetycznej nieśmiertelności. Czy dziedziczymy świadomość?

Podstawowa hipoteza autora niniejszego opracowania jest tak prosta, że wydaje się wprost trywialna: „Potomstwo dziedziczy po rodzicach w genotypie nie tylko związki somatyczne (ciało), ale również świadomość”. Gdyby to proste twierdzenie okazało się prawdziwe, oznaczałoby w istocie dogłębną rewolucję światopoglądową. Cóż bowiem oznacza „dziedziczenie” świadomości? Jest to równoznaczne z kontynuacją faktycznego życia rodziców w cyklu życiowym ich potomstwa, a więc zanegowa-

nie racjonalności, śmierci interpretowanej jako zakończenie życia i świadomości w momencie śmierci na ziemskim planie bytu (oczywiście nie rozważamy na tym miejscu koncepcji metafizycznej i religijnej istnienia duszy po śmierci ciała).

Hipoteza została sprecyzowana, pojawia się więc konieczność przewyciężenia szeregu trudności stojących na drodze jej weryfikacji naukowej. Na tę weryfikację twórca hipotezy poświęcił wiele lat badań, przemyśleń, odbył wiele dogłębnych dyskusji w gronie specjalistów różnych dyscyplin naukowych. Jedną z podstawowych trudności w toku tych dyskusji był brak we współczesnej nauce definicji tak fundamentalnych, węzłowych pojęć i terminów, jak życie, świadomość, tożsamość osobnicza, osobowość, pamięć, dziedziczność etc. W rzeczywistości we współczesnej nauce rozpanoszył się niewiarygodny wprost chaos terminologiczny, stosowanie podstawowych pojęć i terminów w sposób dowolny przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych dla partykularnych potrzeb własnej specjalności.

Zawiłe i niejednoznaczne określenia tych pojęć w postaci definicji opisowych napotyka się nagminnie w rozmaitych periodykach naukowych, również w rozprawach i dysertacjach. Najczęściej jednak autorzy nie zadają sobie w ogóle trudu wiążącego się z precyzyjnym definiowaniem stosowanych terminów i pojęć, pozostawiając ten trud czytelnikowi. Ten zaś interpretuje te pojęcia w sposób dowolny, bliski mowie potocznej nie pretendującej do ścisłości naukowej. Aby nie popełnić wspomnianych wyżej błędów i nieścisłości, zastanówmy się obecnie nad nową interpretacją szeregu fundamentalnych pojęć, o których była mowa wyżej. Jest to niezbędne dla prawidłowego zrozumienia hipotezy nieśmiertelności genetycznej – dziedziczenia świadomości rodziców przez potomstwo.

2. Przegląd oraz interpretacja krytyczna niektórych współczesnych definicji życia.

Relacja życia do świadomości

Sformułowanie unitarystycznej, ujednoliconej i jednoznacznej definicji życia napotyka na ogromne trudności. „Definicja życia, odpowiedź na pytanie, co to jest życie, a tym samym jaka jest jego istota, to problem, który nurtuje przyrodników i filozofów. W ostatnim dwudziestoleciu podejmuje się nowe próby definicji życia, z racji postępu wiedzy metodologicznej w systematyzacji zebranego materiału oraz poznaniu wielu zjawisk. Konieczność jednej adekwatnej definicji życia wynika z potrzeb uporządkowania wiedzy o życiu, obecnie jest ona rozczłonkowana na wiele dyscyplin naukowych. Każda z nich posługuje się własną definicją życia. W biologii spotyka się nawet stanowisko rezygnujące z terminu „życie”, z jego definicji. Wielu biologów uważa, że jest to pojęcie „puste” (1). Podkreślić należy, że podobne zastrzeżenia i trudności wysuwano również w przyszłości i wysuwa się nadal, w odniesieniu do terminu „świadomość”. Zgodnie z poglądem prof. B. Halikowskiego termin ten jest nadal „enigmatyczny”, zarówno w swej istocie, jak i genezie (2).

Dla uwypuklenia różnic w definiowaniu życia występujących w szeregu dyscyplin naukowych przedstawiamy przegląd definicji zaczerpnięty z Encyklopedii Brytyjskiej, w której podkreślono jednak brak jednej definicji akceptowanej powszechnie. Cytuje:

1. Definicja fizjologiczna: „Życie określa się jako dowolny układ zdolny do wykonywania takich czynności, jak jedzenie, trawienie, wydalanie, oddychanie, poruszanie się, rośnięcie, rozmnażanie i reagowanie na bodźce zewnętrzne (...)”

2. Definicja metaboliczna: „(...) Definicja metaboliczna cieszy się wciąż popularnością u wielu biologów. Opisuje ona układ żywy jako obiekt posiadający określone granice, wymieniający część swojej energii z otoczeniem, lecz nie zmieniający swych ogólnych właściwości przynajmniej w ciągu pewnego czasu”.

3. Definicja biochemiczna: „(...) Definicja biochemiczna albo molekularno-biologiczna widzi żywe organizmy jako układy zawierające odtwarzalną informację dziedziczną, zakodowaną w cząstkach kwasów nukleinowych, które metabolizują (sterują) przemianę przez regulację szybkości reakcji chemicznych za pomocą katalizatorów białkowych zwanych enzymami”.

4. Definicja genetyczna: „(...) Genetyczna definicja życia byłaby więc taka: jest to układ zdolny do ewolucji przez dobór naturalny”.

5. Definicja termodynamiczna: „(...) Układy żywe można by więc zdefiniować jako zlokalizowane obszary, w których następuje ciągły wzrost uporządkowania” (3).

Problematykę życia w sposób szczególnie zinterpretował W. Keitler, który rozważając komplementarność materii ożywionej i nieożywionej doszedł do wniosku, iż życia nie da się zrozumieć jedynie na gruncie fizyki i chemii. Konieczne jest wprowadzenie również pojęcia „władzy wewnętrznej” (implikującej istnienie istoty), będącej cechą charakterystyczną danego organizmu, decydującą o jego kształcie fizycznym, zmysłach i odczuciach (4).

W opinii autora niniejszego opracowania pojęcia życia nie można definiować w oderwaniu od nierozdzielnie z nim związanego pojęcia pobudliwości oraz świadomości (w relacji do człowieka). Zarówno życie, jak pobudliwość oraz świadomość mają cechę wspólną: percepcję, doświadczenie istnienia, bądź to w postaci odbieranych bodźców, bądź też w postaci wrażeń zmysłowych, odczuć, wyobrażeń, myśli. Tak więc skonstruować można psychologiczną, istotową definicję życia – pobudliwości – świadomości jako percepcji istnienia. W odniesieniu do człowieka owa percepcja istnienia ma charakter zarówno refleksyjny (na skutek pracy mózgu), jak i nierefleksyjny (wrażenia zmysłowe). W odniesieniu do jednokomórkowców oraz zwierząt percepcja istnienia przybiera wyłącznie charakter nierefleksyjny. Życie, pobudliwość oraz świadomość współwystępują (koegzystują) nierozłącznie z genotypem danego organizmu. Z uwagi na to, iż genotyp organizmu (jako całkowity zespół genów określający jego możliwości rozwojowe) zostaje przekazany przez organizmy rodzicielskie potomstwu w akcie rozrodu w 100%, autor wsuwa hipotezę, że wraz z genotypem zostało przekazane potomstwu również życie, pobudliwość oraz świadomość rodziców. Innymi słowy, rodzice,



nawet po swej „śmierci” cielesnej nadal żyją, odbierają bodźce i cieszą się świadomością w swych dzieciach.

Pojęcie dziedziczności, będące wynikiem przekazywania potomstwu cech dziedzicznych, było powszechnie interpretowane jako swoiste „podobieństwo” organizmów potomnych do rodzicielskich. W rzeczywistości o wiele trafniejszym określeniem dla dziedziczności jest kontynuacja cech rodzicielskich w potomstwie, nieprzerwana ciągłość życia, pobudliwości oraz świadomości z pokolenia na pokolenie. Z określeniem tożsamości osobniczej wiąże się ściśle pojęcie pamięci, przy czym szczególne znaczenie ma tutaj pojęcie tzw. „pamięci genetycznej”. Poświęćmy mu nieco uwagi.

3. Pojęcie pamięci konwencjonalnej a pamięć genetyczna

Pojęcie pamięci rozpatrywać można od wielu stron, przy czym szczególnie istotne dla naszych rozważań będą dwa ujęcia – fizjologiczne oraz psychologiczne. Cytuję: „Pamięć od strony fizjologicznej jest to zdolność układu nerwowego do przechowywania wzorów uprzedniego doświadczenia i wykorzystywania ich przy następnych działaniach, jest wyrazem plastyczności układu nerwowego i stanowi podstawę uczenia się. Pamięć obejmuje wrażenia, spostrzeżenia, przeżycia emocjonalne i akty ruchowe. Istota pamięci polega na utrzymaniu się stanu pobudzenia ośrodka nerwowego dłużej niż trwa przyczyna, która ten bodziec wywołała...”

Pamięć jest to jedno z podstawowych pojęć psychologicznych używanych w dwu zasadniczych znaczeniach:

1. jako określenie ogółu zachowanych doświadczeń (mneme),
2. jako określenie zdolności odzwierciedlenia przyszłego doświadczenia, odtwarzania lub rozpoznawania tego, co uprzednio było przedmiotem spostrzegania, przeżywania lub działania, materiał pamięciowy...” (5).

A oto inne określenie pamięci:

„Całe życie człowieka, podobnie jak życie każdego zwierzęcia, opiera się na pamięci – z jednej strony filogenetycznej, z drugiej strony osobniczej, ontogenetycznej. Pamięć filogenetyczna, to wytworzone i utrwalone w długim rozwoju podstawowe związki organizmu ze środowiskiem, trwałe dziedziczne związki między bodźcami a reakcjami, poczynając od tak prostych, jak odruch zamykania powiek na nagły ruch przedmiotu w kierunku oczu, kończąc na tak złożonych, jak instynkt budowania gniazda czy lot orientacyjno-zerowy. Pamięci ontogenetycznej, czyli utrwalaniu się nowych związków ze światem otaczającym, zawdzięcza osobnik zdobywanie doświadczenia w ciągu życia indywidualnego... Pamięć jest właściwością organizmu, dokładniej, jego układu nerwowego, polegającą na utrwalaniu zdobywanego w toku najróżniejszych działań poznania rzeczywistości i samych tych działań, utrwalaniu rozszerzającym zakres związków organizmu ze światem otaczającym, zakres jego dalszych działań” (6).

Zobrazowane powyżej charakterystyki pamięci stanowią typowy przykład definicji o charakterze opisowym, w których pominięto jednak (prawdopodobnie jako nie-

uchwytne i nierozwiązywalne, a więc „pozanaukowe”) określenie istoty tego terminu. Jawi się jednak nieuniknione pytanie: „Kto (lub co) odbiera, selekcjonuje, różnicuje, uświadamia sobie swoistość impulsów nerwowych, w których zakodowana jest informacja”? Zrozumienie istoty pamięci (jak i wszelkich reakcji psychicznych) nie jest więc możliwe bez uchwycenia istoty świadomości, natury świadomości, podmiotu pamięciowego. Ten sam zarzut powierzchniowego jedynie opisu, sprowadzającego się do wyliczenia cech i właściwości pamięci bez próby interpretacji źródła stanowiącego istotę tego terminu, wysunąć można w odniesieniu do definicji pamięci od strony psychologicznej. Przez kogo bywa „odtworzany”, „odzwierciedlany” materiał pamięciowy, czy może neurony lub kwas rybonukleinowy lub struktury DNA obdarzone są życiem i świadomością? Chociaż zarówno z definicji pamięci fizjologicznej, jak i psychologicznej nie można niczego się dowiedzieć o „zapamiętującej strukturze” czy też „pamiętającym centrum”, niemniej jednak z definicji tych jasno wynika, że tego rodzaju struktura, rejestrująca i uświadamiająca sobie zachowanie procesu pamięci – istnieje. Co więcej, odtwarzanie przez organizm związków czasowych, zdarzeń i doświadczeń z bliskiej czy dalekiej przeszłości stanowi najpoważniejszy dowód tożsamości osobniczej.

Cóż jednak w istocie oznacza istnienie innego, szczególnego rodzaju pamięci – „pamięci filogenetycznej”, stanowiącej, jak cytowano wyżej „wytworzone i utrwalone w długim rozwoju podstawowe związki organizmu ze środowiskiem, trwałe, dziedziczne związki między bodźcami a reakcjami... ()”. Czy zatem swoista „pamięć” ciała dotycząca bodźców, reakcji i zdarzeń, które przydarzyły się przodkom, nie jest dowodem na rzecz nieśmiertelności organizmów o wspólnej genezie? Wszak zgodnie z „prawem biologicznym” Ernesta Haeckla „rozwój ontogenezy stanowi skrótowe powtórzenie historii rodowej gatunku, a więc filogenezy”. Czyż w genotypie każdego organizmu nie została zakodowana historia gatunku, kształtowanego przez miliardy lat? Czy wreszcie zjawiska dziedziczności nie można zinterpretować jako swoistej „pamięci genetycznej”, pamięci manifestującej się odtwarzaniem, rekapitulacją oraz kontynuacją w czasie przez organizmy potomne faktów, zdarzeń i doświadczeń będących udziałem ich przodków w historii rodowej gatunku? Przez „pamięci genetyczną” rozumiemy więc nieprzerwaną ciągłość życia, pobudliwości, odczuwania i świadomości (w relacji do homo sapiens) organizmów rodzicielskich w potomstwie. Dowodem na istnienie tej ciągłości jest m.in. atawizm. Jeżeli pamięć w ujęciu konwencjonalnym stanowi podstawę orzeczenia tożsamości osobniczej („pamiętam fakty z mojego życia, z jego różnych okresów czasowych, więc jestem sobą”), to „pamięć genetyczna” stanowi dowód na istnienie ciągłości genetycznej minionych i żyjących pokoleń (7), a więc i tożsamości minionego i obecnego życia i świadomości.

4. Tożsamość logiczna i matematyczna a tożsamość osobnicza, biologiczna oraz psychologiczna

W naukach ścisłych, w logice, w logice matematycznej (logistyce) oraz matematyce termin „tożsamość” oznacza stosunek, jaki zachodzi między danym przedmiotem i nim samym. Zgodnie z terminem G. W. Leibniza tożsamość jest to równość spełniania dla wszystkich wartości występujących w niej zmiennych. W matematyce terminy „tożsamy” oraz „identyczny” w zasadzie się pokrywają, mogą występować jedynie w dwóch postaciach, jako np. $a = a$ (przedmiot jest tożsamy sam z sobą) albo też $a = b$ (przedmiot „a” jest identyczny z przedmiotem „b”). Przestrzeganie podstawowego prawa logicznego myślenia, tzw. „prawa tożsamości” (8), stanowi niezbędny warunek ścisłości formułowania pojęć, sądów i wniosków. W naukach racjonalnych (dedukcyjnych) występują przedmioty konstruowane przez umysł. Przedmioty te wprowadzane są za pomocą definicji (lub aksjomatów pełniących rolę definicji) określających istotne i charakterystyczne własności przedmiotów. Nie mają one charakteru czasowo-przestrzennego, spełniają podstawowe warunki identyczności, odwracalności (symetrii) i przechodności:

$$a = a \quad a = b \quad b = c; \text{ oraz } (a = b = c) \quad a = c$$

W odniesieniu do żywych organizmów nie można stosować terminu „tożsamość” analogicznie do nauk ścisłych. Organizm żywy nie jest bowiem „tożsamy” sam ze sobą w dwóch choćby najkrótszych przedziałach czasowych ze względu na nieustanne przemiany biomolekularne, biochemiczne i bioelektryczne. Dotyczy to zarówno somy, jak i psyche w odniesieniu do człowieka, którego świadomość ulega nieustannej przemianie, ruchowi, fluktuacji. Stąd też rodzą się ogromne trudności w precyzyjnym określeniu tożsamości organizmów żywych, wynikające z braku znajomości czynnika nie podlegającego zmianom, który stanowiłby podstawę stwierdzenia tej tożsamości. Z jeszcze większą mocą trudności te występują przy próbie zdefiniowania tożsamości psychicznej człowieka, występującej pod różnymi mianami: „substancji”, „jaźni”, „duszy”, „ego”, „osobowości” etc. Cytuję: „Jan tak wczoraj, jak dziś i jutro – mimo zachodzących w nim bardzo wielu zmian (czasu, miejsca, najrozmaitszych nowych relacji) – jest jednak tym samym Janem. Zatem, nie wszystko w jednostkowo istniejącym, konkretnym bycie „ulega nieustannej zmianie; są w nim jakieś „konstanty”, czyli elementy strukturalne stałe, które decydują o tym, że byt jest tym, czym jest. Są to elementy konstytuowane, „noszące” cały zespół elementów konsekwentnych, „noszonych”.

To wszystko, co w jednostkowo istniejącym konkretnym bycie jest podstawą (racją) tożsamości bytu i jego względnej niezmienności, to można nazwać substancją. Wszystko zaś, co przy zachowaniu tożsamości danego bytu jest zmienne, przejmujące i przekształcające się, jest właściwością, czyli przypadłością substancji” (9).

Powstaje pytanie, czy nie można by się jednak pokusić o sformułowanie istoty owej substancji stanowiącej podstawę tożsamości żywych organizmów? Zgodnie z hipotezą autora niniejszych rozważań istotą tą jest nierefleksyjna lub refleksyjna (w odniesieniu do człowieka) percepcja istnienia. Percepcja ta nie traci swej tożsamości pomimo następujących różnorodnych zmian metabolicznych bądź też psychicznych. Co więcej, tożsamość owej pierwotnej substancji organizmów o wspólnej genezie nie zostaje unicestwiona w procesie ewolucji gatunkowej, pozostając niezmienną i tożsamą we wszystkich organizmach zarówno jedno- jak i wielokomórkowych. Tak więc każdy organizm stanowi efekt procesu ewolucji zawiązanego u prapoczątku życia. Stanowi on kontynuację łańcucha genetycznego, który nigdy nie uległ przerwaniu (czego dowodem „empirycznym” jest istnienie organizmu), kontynuację fenomenu dziedziczności oznaczającego w istocie ciągłość istnienia zarówno ciała fizycznego, jak również reagowania na bodźce, odczuwania wreszcie świadomości na etapie pojawienia się człowieka.

Przedstawiona wyżej hipoteza stanowi próbę zanegowania realności śmierci osobniczej interpretowanej jako zakończenie doświadczeń i doznań somatycznych oraz psychicznych na planie ziemskim. Obrazowo można by określić stan śmierci osobniczej jako „przygaśnięcie” płomienia świecy na krótką chwilę, po upływie której ten sam płomień kontynuuje swój blask. Zgodnie z hipotezą autora blask ten, będący synonimem percepcji istnienia, trwać będzie aż do kresu wszelkiego życia o wspólnej genezie.

5. Problem nieśmiertelności genetycznej w świetle wielkich religii

Hipoteza nieśmiertelności genetycznej znajduje swe potwierdzenie w filozofii oraz przekazie wielkich uniwersalistycznych religii świata (9). Chrystus wzywa, aby człowiek „kochał bliźniego jak (a raczej) jako siebie samego”. Ezoteryczny buddyzm stwierdza, iż Nirwana – ostateczne wyzwolenie – nie jest możliwe dopóki nie wyzwoli się od nędzy i cierpienia wszelka żywa istota. Buddyzm głosi: „Czy widzisz «drugiego» człowieka? Wiedz, to jesteś Ty Sam”. Fundamentalna formuła filozoficzna hinduizmu jest następująca: „Tat Tvam Asi”, czyli „Ty Jesteś Tym”. Oznacza to, że Byt Indywidualny – Jaźń – jest tożsamy z Wszechbytem – ATMAN = BRAHMAN. Mistycyzm islamski (sufizm) wzywa do zjednoczenia bytu indywidualnego z Allahem w tzw. „zjednoczeniu mistycznym”. Przykłady nierozdzielnej łączności międzyludzkiej oraz rzeczywistej jedności życia i świadomości można mnożyć również na stronach dzieł filozoficznych dawnych i współczesnych, znajdują swój wyraz w utworach literackich, poezji, rzeźbie, muzyce, architekturze, folklorze. Nauka, filozofia, sztuka i religia (metafizyka), medycyna (genetyka) zdają się mówić jednym głosem: „Życie jest jedno – wszechobecne – nieśmiertelne”.

6. Podsumowanie całokształtu badań i wnioski

1. Autor stwierdza nieadekwatność, niejednoznaczność i powierzchowność stosowanych w nauce definicji szeregu podstawowych pojęć, jak życie, świadomość, osobowość, dziedziczność, tożsamość osobnicza, pamięć etc. Autor wysuwa w związku z tym własną definicję tych pojęć.

2. Zgodnie z poglądem autora życie oraz świadomość (również pobudliwość) są ze sobą nierozzerwalnie związane, należy je rozpatrywać łącznie. Istotną własnością życia i świadomości jest percepcja istnienia, przy czym w odniesieniu do człowieka jest to percepcja refleksyjna, w odróżnieniu od organizmów mniej złożonych.

3. Pojęcie dziedziczności autor interpretuje jako kontynuację życia oraz świadomości (w odniesieniu do człowieka) rodziców przez potomstwo. W związku z tym podważona została realność śmierci traktowanej dotychczas jako ustanie percepcji istnienia na ziemskim planie bytu. Życie oraz świadomość rodziców zostaje przekazana w genotypie potomstwu. Percepcja istnienia nie traci swej tożsamości, dopóki istnieją organizmy o wspólnym pochodzeniu (genezie) (10).

4. Dowodem na istnienie kontynuacji życia oraz świadomości z pokolenia na pokolenie jest tzw. pamięć genetyczna, stanowiąca rekapitulację przez organizmy potomne zdarzeń i doświadczeń ich przodków. Charakterystycznym przejawem pamięci genetycznej jest atawizm.

5. Współczesna nauka, medycyna, literatura, sztuka i religia dostarczają przykładów potwierdzających hipotezę nieśmiertelności genetycznej – dziedziczenia życia i świadomości rodziców przez organizmy potomne.

Konkludując, pragnę wyrazić przekonanie, że zwycięstwo idei jedności i tożsamości życia oraz genetycznej łączności oraz współodpowiedzialności gatunku homo sapiens umożliwiłoby przezwycięzenie groźnego kryzysu etycznego współczesnej ludzkości, ukazałoby w jaskrawym świetle konieczność współdziałania oraz zapobieżenia wszelkim przejawom krzywdy indywidualnej i zbiorowej.

Słowa kluczowe: **życie, świadomość, osobowość, tożsamość osobnicza, dziedziczność, pamięć, pamięć genetyczna, nieśmiertelność genetyczna, śmierć.**

III. Nowa pedagogika*

Hipoteza nieśmiertelności genetycznej, częściowo pozytywnie zweryfikowana i nadal weryfikowana, zapowiada przewrót – jak stwierdza to sam autor – w niemal wszystkich naukach humanistycznych, a także w wielu dziedzinach życia człowieka, w tym także w teorii i praktyce edukacyjnej. Konsekwencje tego rewolucyjnego odkrycia dla pedagogiki wymagają wielu zbiorowych i wieloletnich badań. Niemniej już w chwili obecnej można pokusić się o stworzenie wstępnego zarysu nowej pedagogiki

* Część tę napisał W. Pasterniak.

konsumującej twórczo niezwykle badania i odkrycia Profesora Andrzeja Szyszko-Bohusza.

A. Teoria „wyjścia”

Wyżej przedstawiona teoria (koncepcja) nieśmiertelności genetycznej stanowi dla pedagogiki swego rodzaju „teorię wyjścia”, formułuje mianowicie ogólne twierdzenia o człowieku, stanowiące fundamentalne założenia nowej teorii i praktyki edukacyjnej. Ta nowa filozofia człowieka stanowi jej (pedagogiki) integralny składnik, gdyż umożliwia głębsze, holistyczne spojrzenie na proces edukacyjnego ucłowieczania człowieka, na jego rozwój. W tym sensie jest ona metateorią pedagogiczną, a także filozofią edukacji. Jej ogólność i oczywistość dobrze służy uzasadnianiu i „uprawomocnieniu” niektórych twierdzeń szczegółowych. Oczywistość tę mocno podtrzymują: wiedza o dziejach człowieka, wiedza o religiach świata, zwłaszcza o chrześcijaństwie, niektóre ważne nurty filozofii i nauki, a także sztuki.

Zamysł zbudowania nowej pedagogiki na fundamencie hipotezy nieśmiertelności genetycznej nieuchronnie prowadzi do zasadniczej korekty wielu dotychczasowych ustaleń myśli pedagogicznej, aczkolwiek nie oznacza odrzucenia jej w całości. Co więcej, niektóre nurty pedagogiki, na przykład pedagogika holistyczna czy pedagogika teonomiczna zyskują w jej świetle nową moc eksplanacyjną i wzbogacają się harmonijnie, bezkonfliktowo¹. Jest to poniekąd zrozumiałe. Nie odrzucają bowiem te pedagogiki t r a d y c j i, wielkich religii świata, filozofii pierwszej, a głównie chrześcijaństwa, wskazując na ich żywotność i niezbędność w świecie współczesnym i nauce dzisiejszej. Stoją na straży prawomocności poznania tak przy pomocy rozumu, jak i w aktach wiary. Postulują rozwój człowieka we wszystkich jego wymiarach, w tym także w wymiarze duchowym, i dostrzegają wieczny aspekt rzeczywistości, w tym nieśmiertelny wymiar ludzkiej jednostki. Korespondują lub są zgodne z badaniami J. Gniteckiego, K. Wilbera i wielu innych uczonych.

Przede wszystkim jednak głoszą j e d n o ś ć wiedzy i bycia człowieka. Jedność ta jest podstawowym założeniem teorii nieśmiertelności genetycznej, w skrócie, którego będę używał – TNG.

Warto zauważyć, że współcześnie mamy tysiące różnych koncepcji pedagogicznych, najczęściej niewspółmiernych, nie dających się porównywać, gdyż ich twórcy posługują się odmiennymi językami². Nie mają też jakiejś jednej idei, która pozwoliłaby rozumieć się nawzajem i określała punkt widzenia, z którego możliwe byłoby całościowe spojrzenie na teorię i praktykę edukacyjną. W tej sytuacji tzw. reforma systemu

¹ Andrzej Szyszko-Bohusz uważa, że nie ma granicy między pedagogiką teonomiczną a pedagogiką holistyczną. Por. Andrzej Szyszko-Bohusz, *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej w świetle pedagogiki holistycznej*, [w:] *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej*, pod red. W. Pasterniaka i J. Kaliszana, Gorzów 1997, s. 26.

² Por. W. Pasterniak, *Metodologia dydaktyki literatury*, Poznań 1984.

oświatowego w Polsce odbywa się poza wszelkimi teoriami, jest „reformą urzędniczą”, wzorowaną tylko na niektórych organizacyjnych rozwiązaniach innych krajów, pozbawioną głębszych podstaw teoretycznych¹.

Otóż TNG jest taką ogólną teorią „wyjścia”, wokół której można skupić wszelkie rozwiązania szczegółowe mniej lub bardziej ogólne, a także zweryfikować zasadność dotychczasowych koncepcji edukacyjnych.

4. Zmiana metod badania naukowego

W badaniach pedagogicznych – i nie tylko pedagogicznych – zaniebane są metody poznania bezpośredniego², w tym metody introspekcji, poznawania samego siebie. W jednym z wywiadów Andrzej Szyszko-Bohusz trafnie powiedział: „przeciętny człowiek zdolności patrzenia ku sobie w ogólne nie rozwija. Posiadają ją wielcy myśliciele, asceci, wszystkie osoby, które konsekwentnie podążają po ścieżce rozwoju duchowego. Matką wszystkich metod badawczych jest obserwacja. Dlaczego w sposób naturalny akceptujemy obserwację świata zewnętrznego, a tak trudno wybrać się nam do własnego wnętrza?”

To „wybieranie się” do własnego wnętrza nie zawsze przynosi jednakowe rezultaty. Im wyższy poziom świadomości człowieka, tym głębsze poznanie otaczającej rzeczywistości, a także samego siebie. Wyższy stan świadomości oznacza fizjologicznie zwolnienie rytmu fal mózgowych, od stanu normalnego, wynoszącego 26 – 13 cykli na sekundę, do stanu 4 – 0,5 cykli na sekundę, a nawet jeszcze mniej (stan gamma). Zmianom fizjologicznym towarzyszą zmiany duchowe, moralne. Tu poziom moralny człowieka określa jego stan świadomości. Rozumiano to od dawna, między innymi treść biblijna wskazuje, że prawdziwa mądrość „nie wejdzie” w serce złego człowieka. Zły człowiek nie rozumie bowiem świata i siebie. Jest ograniczony w swym poznaniu, nie widzi bowiem Wszechogarniającej Prawdy, Dobra i Piękna, a także spajającej wszystko Miłości. Jego widzenie jest zatem cząstkowe. Choćby posiadał największą wiedzę encyklopedyczną, to jego rozumienie jest na bardzo niskim poziomie. Już na początku naszego mijającego wieku zauważył to między innym Georgij Gurdzijew³, wskazując, że sama wiedza nie daje rozumienia. Rozumienie bowiem jest „wypadkową wiedzy i bycia”. Rozumieć, to nie tylko wiedzieć, to także czuć i doznawać to, co jest rozumiane. Dlatego dla Andrzeja Szyszko-Bohusza doświadczenie (samoświadoczenia) i przeży-

¹ W szczególności brak wyraźnej odpowiedzi, na jakiej koncepcji świata i człowieka opiera się reforma i jakiego człowieka ma ukształtować system edukacyjny.

² Por. W. Pasterniak, *Głębia i pewność*, Poznań 1999.

³ Por. P. D. Uspienski, *Fragmety nieznanego nauczania*, Warszawa 1991.

cie jest jednym z najważniejszych dowodów naukowych. Niektóre subtelne obserwacje – co pokazałem w innym miejscu – nie mogą być ujęte w języku empirycznym⁴.

Pozostaje do rozwiązania problem tzw. obiektywnego i subiektywnego poznania. Wielu myślicieli sądzi, że jest to problem pozorny⁵. Im wyższy stan świadomości badacza, tym poznanie bardziej obiektywne. Poznanie jest najściślej związane ze świadomością, a tej ostatniej nie da się zmierzyć czy zważyć i wyrazić matematycznym wzorem. Poznanie pośrednie uzupełnia poznanie bezpośrednie. Pedagogika nie może zrezygnować z metod badania i poznawania świata, które stosowali najwybitniejsi przedstawiciele ludzkości od setek i tysięcy lat.

5. Korekta celów edukacji

Rewolucyjna zmiana koncepcji człowieka wymaga zasadniczej korekty celów edukacji. Z pewnością punkt ciężkości przesuwa się z edukacji pod czyimś kierunkiem, np. nauczyciela, na samoedukację. Wzrasta odpowiedzialność za myśli, słowa i czyny jednostki. Nie mają bowiem one wyłącznie charakteru indywidualnego, lecz także społeczny. Wyrastają także z kultury i natury. Stają się poniekąd własnością (czy właściwością) wspólną, nie są obojętne dla innych ludzi współcześnie żyjących, jak też dla przyszłych pokoleń.

W związku z tym wzrasta znaczenie wychowania moralnego i religijnego. Wzrasta rola autorytetów moralnych i religijnych jako wzorów osobowych, które przestają być abstrakcyjne, lecz stają się „wytworem” całej ludzkości, naszymi dobrymi braćmi i siostrami.

Nabiera głębokiego sensu poczucie ludzkiej i ogólnoludzkiej solidarności. Ci, co krzywdzą innych, nas krzywdzą. Złe czyny obciążają wszystkich, a dobre wzbogacają całą ludzkość. odpowiadamy za cierpienia i ubóstwo jednych, za złe czyny i bogactwo drugich. Wszyscy bowiem tworzymy oblicze całej ludzkości i pojedynczego człowieka. Stworzyli nas w znacznym stopniu nasi przodkowie, ich zalety i wady. Odpowiadamy za nich, jak za nas samych, w pewnym stopniu nimi przecież jesteśmy⁶.

Cele edukacji (kształcenia i wychowania) nie są jakąś mniej odległą lub bardziej odległą przyszłością, są terażniejszością. Cele edukacji – a zwłaszcza samoedukacji – to codzienne życie. Najważniejsza staje się terażniejszość, co między innymi tak trafnie podkreśla w swoich badaniach K. Wilber. **C e l e m e d u k a c j i s t a j e s i ę t e r a ż n i e j s z o ś ć, j e s t t e r a ż n i e j s z o ś ć.** Jest to cel globalny, nierozłącz-

⁴ Por. moją pracę *Głębia i pewność*, op. cit. Niegdyś św. Augustyn w dialogu „O nauczycielu” pisał o poznaniu opartym na „widzeniu wewnętrznym” i „odsłanianiu samych rzeczy”. Św. Augustyn, *Dialogi filozoficzne*, Kraków 1999.

⁵ Między innymi dlatego, że człowiek – jak mówi o tym K. Popper – jest istotą nieracjonalną, a racjonalność jest jedynie celem ludzkich dążeń i badań.

⁶ Być może lepiej i głębiej zrozumiemy, dlaczego Chrystus cierpiał za wszystkich ludzi i wszystkich odkupił.

ny. Nie ma oddzielnych pedagogik: słowa, czynu, symbolu itp. Słowa i czyny są jednocześnie symbolami, mają bowiem wymiar transcendencji. Czyny i symbole wyrażamy także słowami, a słowa to także czyny. Teraźniejszość jest Całością. Jakżeż możemy sensownie mówić o pedagogice i celach edukacji, jeśli nie ujmijemy ich holistycznie?

Jeśli lepiej chcemy poznać teraźniejszość i aktywnie ją kształtować, tym samym kształtując (formując) samego siebie, powinniśmy znać przeszłość. Dzieje ludzkości, dzieje kultur i religii to wiedza niezbędna dla zrozumienia teraźniejszości. Nie może być ta historyczna wiedza oddzielana i oddzielona od teraźniejszości, powinna stanowić integralny składnik indywidualnej przestrzeni edukacyjnej, a faktycznie składnik ten stanowi niezależnie od tego, czy fakt ten uświadamiamy.

Mowa tutaj o integracji wiedzy. Integrację tę należy rozumieć znacznie szerzej. Ujmowana jako proces jest jednoczeniem wiedzy, rozumienia i bycia.

W procesie tym sterującą i scalającą funkcję zarazem pełnią wartości. Są one zespolone z wiedzą, rozumieniem i byciem człowieka. Dąży on w sposób naturalny do rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania wartości (aksjotropizm), a edukacja i samoedukacja powinna proces ten przyspieszać i korygować.

Omówione wyżej niektóre propozycje korekty celów edukacji wymagają rozwinięcia i uzupełnienia. Podobnie zresztą jak niżej przedstawione uwagi o treściach edukacji.

6. Treści edukacji

Zgodnie z teorią TNG treści edukacji również wymagają korekty. Należy mianowicie przesunąć akcent z treści zewnętrznych wobec ucznia na treści wewnętrzne, na samoobserwację, na – postulowane już w starożytności – poznawanie samego siebie. Nie znaczy to, że uczeń powinien zrywać kontakty ze światem zewnętrznym, przyrodą i społeczeństwem. Relacje te są niezbędne do prawidłowego rozwoju. Ale towarzyszyć im powinno samopoznanie, skupienie, ćwiczenia służące wzmocnieniu ciała, psychiki i ducha, pełne władanie własną myślą, słowem i czynem, słuchanie – jak mówił św. Augustyn – „wewnętrznego nauczyciela”.

Wiedzę o świecie niech czerpie uczeń z najwybitniejszych dzieł ludzkości, w tym także religijnych, oraz najszerzej pojętej teraźniejszości. Niech w większym stopniu niż dotąd skupi się na problemach etycznych i aksjologicznych. Niech odpowiedzialnie wybiera lektury, towarzystwo, sposoby spędzania wolnego czasu.

Niech w programach kształcenia więcej będzie wiedzy filozoficznej i antropologicznej, wiedzy o dawnych kulturach i wielkich religiach świata. Zdobywając wiedzę z życia roślin i zwierząt, trzeba także uczyć się sztuki życia człowieka, zastanawiać się nad sensem życia i jego rozumieniem, cierpieniem i tzw. życiowym sukcesem. Rozumienie – jak mówią przedstawiciele filozofii hermeneutycznej – jest sposobem bycia

człowieka, istotą ludzkiego istnienia. Toteż treści służące rozumieniu świata, wszechświata i człowieka powinny dominować nad treściami służącymi zapamiętaniu.

7. Doskonalenie metod edukacji

Metoda jest – z teoretycznego punktu widzenia – systemem dyrektyw edukacyjnych, dających się konkretyzować (realizować) w praktyce. Doskonalenie konkretnej metody polega na wzbogaceniu tych dyrektyw lub zmianie ich funkcji w różnych sytuacjach edukacyjnych. W innym miejscu pisałem⁷, że czynności dydaktyczne mogą pełnić równocześnie wiele funkcji: informacyjną, motywacyjną, diagnostyczną, kontrolną, sterującą, etyczną, estetyczną i metafizyczną.

TNG wskazuje na potrzebę rozszerzenia funkcji motywacyjnej o funkcję relaksacyjną. Motywacja plus relaksacja stwarzają nie tylko optymalną sytuację wyjściową dla edukacji, ale także – towarzysząc jej ustawicznie – zwiększają jej skuteczność. Sprzeciwiając się szkole stresującej i zanudzającej ucznia, trzeba wysunąć postulat szkoły „uzdrawiającej” i zapobiegającej „chorobom” fizycznym, psychicznym i duchowym. Jak pisał A. Bruhlmeier w „Edukacji humanistycznej” edukacja – także edukacja szkolna – powinna dostarczać „karmy” (pokarmu) nie tylko dla ciała, ale także dla psychiki i ducha ucznia⁸. Wzrasta tym samym rola takich technik relaksacyjnych, które dostarczają „pokarmu” duszy⁹.

Relaksacja może być częścią konkretnej metody, w sensie teoretycznym – dyrektywą stanowiącą jej integralny składnik, bądź też oddzielną metodą.

Zwykle nie doceniamy, że relaksacja wzbogaca wolę i uwagę, uczy „uważności”, a uważność – twierdzi badacz tych zagadnień – „jest najlepszą metodą pokonywania przeszkód”¹⁰. Ileż to przeszkód piętrzy się przed każdym człowiekiem wchodzącym w życie! Niestety, tylko okazjonalnie uczy się on ich pokonywania, a wiedza jego w tym zakresie jest nadzwyczaj nikła. Czyż zatem nie powinien być w szkole „przedmiot” dostarczający takiej wiedzy? Przedmiot służący poznawaniu samego siebie? Sądzę, że tak.

Potrzeba doskonalenia metod edukacji w świetle TNG kieruje nasze poszukiwania na ludzką wyobraźnię i fantazję.

Wyobraźnia jest rodzajem aktywności psychicznej polegającej na zdolności „do przetwarzania informacji w postaci obrazowej”. Fantazja jest jakby pogłębioną wyobraźnią. Istnienie wyobraźni i fantazji jest niezbędne dla ludzkiego istnienia. Produkcja „fantazji” – fantazmatów to organiczna część każdego ludzkiego istnienia – pisze

⁷ W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

⁸ A. Bruhlmeier, *Edukacja humanistyczna*, Kraków 1994.

⁹ Niezwykle ciekawe techniki relaksacyjne przedstawia A. Szyszko-Bohusz w książce *Nowoczesny relaks*, Gorzów 1999.

¹⁰ J. Goldstein, *Doświadczenie wglądu*, Warszawa 1994, s. 61.

M. Janion. Nie tylko pisarze się nią zajmują i nie tylko oni mają do tego prawo. Gdybyśmy zaczęli dążyć do (...) upragnionej przejrzystości i usunęli wszystko, co należy do „ja” wyobraźniowego, wszelkie wytworzone przezeń fantazje, to może skazalibyśmy się na jeszcze gorszą iluzję, wynikającą z niewiedzy, z nieznamomości charakteru naszego istnienia”¹¹.

Bez wątpienia edukacja przez wyobraźnię i wyobrażanie należy do najbardziej pożądaných i jednocześnie najbardziej zaniedbanych w szkole¹². TNG niepomniernie pobudza wyobraźnię, a wyobrażenia pełnią rolę terapeutyczną. To odmienna rzeczywistość, której nie można negocjować. Wielką rolę edukacyjną spełnia także sztuka. „Sztuka, skupiona na żyjącym g d z i e i n d z i e j „człowieku wewnętrznym”, na doświadczeniu wewnętrznym i próbach jego przekazania, zakładać musi z natury swej istnienie „drugiej”, „innej”, nieraz „wyższej” rzeczywistości oraz poszukiwać „odmiennych stanów świadomości”¹³.

Owe odmiennie stany świadomości budzą często wiele kontrowersyjnych i ambivalentnych ocen. Istnieją, czy ich nie ma? Doświadczenia A. Szyszko-Bohusza zdecydowanie potwierdzają ich istnienie. Osobiście sędzę, że nie są one czymś nadzwyczajnym i są dostępne – jak zresztą mówi K. Wilber i inni uczeni – każdemu człowiekowi o pewnym wysokim poziomie moralnym. To samo potwierdzają eksperymenty A. Szyszko-Bohusza. Można zatem sędzić, że człowiek o wyższym poziomie świadomości jest po prostu człowiekiem o wyższym poziomie moralnym. Sięgnijmy do K. Wilbera, który wyróżnił u człowieka aż dziewięć poziomów rozwoju, a tym samym dziewięć poziomów świadomości. Jest on zwolennikiem ewolucyjnego, stopniowego rozwoju, prowadzącego aż do „doświadczenia szczytowego”. W drodze tej nie wolno „przeskoczyć” kolejnych etapów. „Można mieć duchowe doświadczenia i doświadczenia szczytowe, ale trzeba zintegrować je ze swoją własną strukturą. Nadal trzeba rosnać i rozwijać się aż do punktu, w którym można rzeczywiście przyswoić głębię oferowaną przez doświadczenie szczytowe”¹⁴.

Doskonalone metody edukacji bez wątpienia skierują uwagę teoretyków i praktykę na duchowy wymiar człowieka, który jest – jak to pisze A. Radziewicz-Winnicki – „niedostrzeganym obszarem rodzimej edukacji”¹⁵. Inaczej zaczniemy rozumieć siebie w obliczu wytworów kultury, innych ludzi i świata. Możemy też inaczej zacząć żyć. Każ-

¹¹ M. Janion, *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów*, Warszawa 1991, s. 24.

¹² Obok czterech tzw. dróg uczenia się, które wyróżnił znakomity polski dydaktyk W. Okoń, należy umieścić także drogę uczenia się przez wyobrażanie (przez fantazmaty). Jest ona ściśle związana z Okoniowską drogą uczenia się przez przeżywanie, niemniej – wydaje się – odrębną.

¹³ M. Janion, *op. cit.*, s. 10.

¹⁴ K. Wilber, *Krótką historia wszystkiego*, Warszawa 1996, s. 182.

¹⁵ A. Radziewicz-Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganých obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999.

da chwila nosić będzie znaki nieśmiertelności. Znacznie zbliżymy się do prawdy, która jest zgodna z rozumem i stanowi – jak pisał już św. Augustyn – „równowagę życia”¹⁶.

* * *

W liście do Profesora A. Szyszko-Bohusza J. Świątobliwość Jan Paweł II napisał, że „hipoteza o genetycznym przekazywaniu świadomości jest niezmiernie interesująca i że warto byłoby przeprowadzić jej dokładną analizę z punktu widzenia teologii, aby stwierdzić, w jakiej mierze jest ona zgodna z Objawieniem i na ile może być pomocna do jego pełniejszego rozumienia”.

Piśmiennictwo

- Skowron S., *Biologia ogólna*, Warszawa 1965, s. 18.
 Halikowski B., *Świadomość po śmierci*, *Polityka* 1979, 37.
 Encyklopedia Britannica 1973, vol. 13, 1083.
 Keitler W., *On the Complementarity of Living and Lifeless Matter*. Det Kongelige Norske Videnskabers Selskab Skriter 1978, no 1, oraz Piękoś R., *Krzemkowe tło życia*, *Rocznik KUL*, Lublin 1982, 3, 28-29.
 Encyklopedia Powszechna, Warszawa 1981, PWN, t. 3, 440-441.
 Ibidem.
 Szyszko-Bohusz A., *Nieśmiertelność genetyczna*, Kraków 1996, s. 38.
 Szyszko-Bohusz A., *Czy istnieje tożsamość osobnicza?*, *Problemy* 1980, 7, oraz tegoż autora *Tożsamość osobowości jako problem interdyscyplinarny*. Sprawozdania z posiedzeń Komisji Naukowych PAN, t. XXII, Ossolineum, Wrocław 1981, 373.
 Szyszko-Bohusz A., *Hinduizm – Buddyzm – Islam*, Wrocław 1990, Ossolineum.
 Szyszko-Bohusz A., *Problem nieśmiertelności genetycznej a pedagogika holistyczna*. Sprawozdania z posiedzeń Komisji Naukowych PAN – Oddział w Krakowie, t. XLI (1, styczeń – czerwiec 1997, Kraków 1998).
- J. Aleksandrowicz, S. Cwynar, A. Szyszko-Bohusz, *Relaks – wskazówki dla lekarzy i pedagogów*, Warszawa 1970.
 M. K. Gandhi, *Autobiografia*, Warszawa 1973.
 J. Gnitecki, *Uniwersalne Prawa Kosmosu*, Poznań 1991.
 J. Gnitecki, W. Pasterniak, *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, Gorzów Wlkp. 1993.
 A. Huxley, *Drzwi percepcji*, Warszawa 1991.
 A. H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986.
 W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.
 W. Pasterniak, *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej*, Gorzów Wlkp. 1997.
 Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994.
 J. Thomas, *Nauczyciele szkoły przyszłości*, Warszawa 1971.
 A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna*, Wrocław 1989.

¹⁶ Św. Augustyn, *Dialogi filozoficzne*, op. cit., s. 365.