

Monika Jaworska-Witkowska  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## W stronę pedagogiki Cienia i przebudzenia (inspiracje z prozy Hermanna Hessego)<sup>1</sup>

„Trzeba długo błądzić, **próbować wielu dróg**, aby się w końcu przekonać, że w danym momencie nie porzuciło się własnej.”

(E. Jabès, *Z pustyni do Księgi*)

„Warunkiem prawdziwego życia duchowego jest dopiero **trwały związek** z przeszłością, z historią, z tym, co stare i **pradawne**.”

(H. Hesse, *Krótki życiorys*)

„Ostatnio jednak przekonałem się, że warto zamiast abstrakcyjnej ludzkości **poznawać i zgłębiać jednostki**.”

(H. Hesse, *Peter Camenzind*)

Tekst jest próbą odpowiedzi na potrzebę holistycznego podejścia w naukach humanistycznych i pedagogicznego postulatu integralnego traktowania człowieka jako aktywnego i twórczego podmiotu. Służy temu program badawczy Autorki wydobywania „**pedagogiki z kultury**”, czyli odkrywania i pokazywania **nośności**

---

<sup>1</sup> Tekst jest zapisem referatu Autorki, zaprezentowanego 19.06.2006 roku na sympozjum Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKW w Bydgoszczy pt. *Paideia i Współczesność. Debaty humanistyczne*. Referat zatytułowany *Literatura i psychologia kultury: pedagogiczne tropy Hessego i Junga*, a także prezentowany Czytelnikom niniejszy tekst to merytoryczne i koncepcyjne wprowadzenie do współautorskiej książki (z L. Witkowskim): *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego. Tropy i kategorie pedagogiczne* (2007). Syntetyczne ujęcie niektórych idei, kategorii i pojęć wydobytych z (wnętrza) kultury (literatury) Hessego, zaproponowane tutaj Czytelnikom, jest jedynie etapem pracy, mającym swoje rozwinięcia w książce, dlatego możliwe są pewne powtórzenia, szczególnie w zakresie strategicznych cytatów z prozy Hessego, które rządzą pracą pedagogicznie interesownego jej czytania. Szereg szczegółowych analiz zostało już poczynionych przez autorkę, por: Pedagogiczna waga psychologii głębi C. G. Junga. W: *Forum Oświatowe*, Nr 2 (35), 2006, Warszawa-Wrocław, s. 15–47; Zło w humanistyce współczesnej (współautor Lech Witkowski). W: *Edukacja Humanistyczna*, Nr 1 (14), Szczecin 2006, s. 7–23; Śmierć symboliczna jako kwestia życia (i) kultury (dla) pedagogiki (współautorska M. Jaworska, L. Witkowski). W: *Edukacja humanistyczna. Półrocznik myśli społeczno-pedagogicznej*, Nr 1 (16) 2007, s. 34–58; Ponadto tekst powstał w ramach grantu naukowego (KBN) nr 0602/HO3/2006/30 nt. *Pedagogika z wnętrza kultury. Nowe idee i tropy dla dydaktyki ogólnej z humanistyki współczesnej (przejawy zmian paradygmatycznej i próby ich zastosowań dydaktycznych)* w koordynacji autorki tego tekstu.

**pedagogicznej wnętrza kulturowego różnych tekstów kulturowych.** Literackie ilustracje prozy Hessego, (od)czytanej w kluczu psychologii głębi przywołane są tu w postaci pedagogicznych inicjacji, do wstępnego choćby ich przetransponowania na próbne hipotezy pedagogiczne. Uwypuklenie wartości Cienia człowieka i **Cienia pedagogiki** mają wprost wskazać sfery starego/nowego problemu pedagogiki i ukonstytuować ideę i wyobrażenie **pedagogiki Cienia**. Celem tego tekstu jest też uprzyśpieszenie słownictwa, idei, generatywnych metafor metodologicznego postępowania, jak np. rozwój jako nieuchronne rozbijanie struktury otaczającego świata, kategorii Cienia jako zagubionego wymiaru świata i egzystencji jednostkowej, czy śmierci symbolicznej jako zjawiska przywracającego wartość życia poprzez zrozumienie i akceptację pełni jego życiodajnego tragizmu.

Punktem wyjścia do poniższych rozważań niech będzie sugestia, że takie kategorie, jak: horyzont, archetyp, głębia, cień, sen czy przebudzenie, znakomicie nadają się do ukierunkowania myśli i praktyki pedagogicznej na zjawiska kulturowe i sposoby kształtowania kompetencji krytycznych i refleksyjnych, do radzenia sobie z cywilizacyjnymi zagrożeniami i redukcjami człowieczeństwa. Przyglądanie się temu oraz oddziaływanie na sferę tego, co i jak głęboko wchodzi w przestrzeń artykulacji, przeżyć i wyobrażeń oraz pragnień konkretnego człowieka (w tym ucznia, czy studenta) staje się sposobem na nowe problematyzowanie zadań edukacyjnych i pojmowanie rozwoju psychospołecznego i kulturowego jednostki. Zmienia to także skalę czujności dydaktycznej i wychowawczej z kwestii: „co przejmuje wychowanek?“, na pytania: „co przejmuje wychowanka?“ albo „czym się przejmuje wychowanek?“.

Dostęp do przestrzeni symbolicznej wokół człowieka, jak i zdolność posługiwania się nią do przenikania znaczącymi „gestami słownymi” (Merleau-Ponty) tego, co dzieje się w nim samym (por. pytanie tytułowe esejów Marii Janion: *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś?*) dopiero razem stanowią o sposobie istnienia człowieka wobec kultury i wobec potencjału jego życia i człowieczeństwa. Priorytetowym procesem kształtowania tego dostępu i kompetencji wydaje się nasycać własnego języka „cudzą mową” (Bachtin) poprzez akty zaangażowanego czytania. Trop ten pozwala zadać dodatkowo pytanie pedagogice o to, czego uczy czytać i co sama czyta, i co zajmuje i zapełnia „krajobraz” cudzej mowy u konkretnych pedagogów. Tworzy mnie to, co czytam — ta formuła może stanowić podstawę nowych weryfikacji jakości potencjału twórczego i rozwojowego, jakim sami dysponujemy i jaki oddajemy do dyspozycji naszych wychowanków i uczniów.

Hermann Hesse, laureat literackiej nagrody Nobla z roku 1946, który właśnie został przyswojony edytorsko polskiemu Czytelnikowi (por. seria ponad 20 tomów prozatorskich wydana w PIW) niezwykle nadaje się, jak można się przekonać, do tak ukierunkowanego oddziaływania na kulturę pedagogiczną, a nie tylko na pedagogikę kultury, stanowiąc doskonały przykład tego, jak może powstawać pedagogika „z wnętrza kultury”. Spróbuję poczynić poniżej nieco obserwacji na ten temat, traktując je tylko jako ogniwo nadal trwających dociekań badawczych. Sprawa ta wydaje się warta poważnej dyskusji, na co liczę.

### Literackie ilustracje jako pedagogiczne inicjacje

Jeśli celem penetracji pedagogicznych i badań w obszarze edukacji jest rozwijanie wiedzy na temat efektywności wszelkiego wychowania i (samo)kształcenia, a pedagogika krytyczna czy emancypacyjna ma

nadzieję na nauczycieli jako transformatywnych intelektualistów, czy refleksyjno-krytycznych praktyków, to nie może dziwić prosty fakt (prawie „fakcik”, jak mówi Białoszewski), że po efektach naukowych peregrynacji, czasem w bardzo „dziwacznym” strefach człowieka, nie można oczekiwać gotowych i doprecyzowanych scenariuszy możliwych zachowań w kilku typowych sytuacjach edukacyjnych. Zarówno **opór przeciw typom** oddziaływania, jak i **typowy opór** dotyczą rozwojowej właściwości człowieka, mocy jego wewnętrznego prawa, które opisuje osobę/ucznia w jego psychicznym skonfliktowaniu (ambivalencji/ambitendencji) i funkcjonowaniu w przestrzeni normatywnej złożoności. Oznacza to, że odpowiedzi, które nauczyciel posiada, będą bezlitośnie domagały się nieustannych reinterpretacji i ponownych narodzin, jeśli okażą się wystarczająco ludzkie (Nietzsche). Przy wzmożonej refleksyjności nauczycieli – jak mówi Hesse: przy ich „czujnej uważności” (por. Jaworska, Witkowski, 2007, s. 142-150) – przestanie uwierać brak aptekarskiego przepisu na dany typ ucznia i na oksymoroniczne ukonstytuowanie integralnego języka nauki.

*„I jakże zdołamy zmusić archeologów, pedagogów, czy astronomów do rezygnacji z samowystarczalnej, fachowej tylko uczynności, a nakłonić ich do nieustannego otwierania swych okien na wszelkie inne dziedziny?” (Hesse, 1999a, s. 176).*

Hesse we wszystkich swoich powieściach **przejrzycie**, często **zderzeniowo** konstruuje świat po obu stronach szyby pokazuje, co ukrywać się może lub chce w Cieniu pedagogiki. Literacka szyba jest dość przezroczysta, stanowiąc okno humanistyki, a „mądrość powieści” (Kundera) jest osiągalna dla czujnych pedagogów. Odślania Cień potencjału człowieka: sennie (*Podróże senne, Demian, Wilk stepowy, Narcyz i Złotousty*), obrazowo (*Demian, Księga obrazów*), alegorycznie (*Peter Camenzind, Rosshalde*), symbolicznie (*Gra szklanych paciorków*). Pedagodzy potrafią już usłyszeć nobliwo/noblowe kulturowe przesłanie w wydaniu otwartym na archetypy (por. Mayes, 2005).

Hesse proponuje poszukiwać możliwości (również instytucjonalnego) budzenia człowieka i rewitalizacji jego (nieświadomych) potencjałów, zapomnianych, usztywnionych strukturalnie przez naukę lekceważąco odrzucającą psychoanalizę i jej zastosowania w badaniu kultury człowieka, w tym kultury literackiej. Wysiłek samorealizacji – ale nie w sensie wąskim, typowym dla psychologii humanistycznej, ale jako przebudzenie, jako „odkrywanie drogi do siebie”, do swego przeznaczenia i (po)wołania – i doświadczania progów (i) poziomów, czy stopni dojrzałości, posłużył mu do uwypuklenia świadectwa przebiegu rozwoju Ego, do opisu procesu przemiany osobowej, tego, co A. de Saint-Exupery (2006) nazywa „wzwyś wstępowaniem”.

Uniwersalny tryb przekraczania inicjalnych progów w różnych czasoprzestrzeniach (por. Jung, 1993a, b, 1997a, 1998, 1999b, 2002, 2005; Eliade, 1998a,b,c, 1994; Kerényi, 2004, Estés, 2001) pokazuje, że nauczyciel, a także pisarz może (powinien) być mistrzem ceremoniału przejścia (*Demian, Wilk stepowy, Gra szklanych paciorków*), przewoźnikiem przez rzekę nieświadomości (*Siddhartha*) przewodnikiem sfer życia i śmierci (*Narcyz i Złotousty, Rosshalde*). To właśnie prowokator – *Trikster* – opiekun wywołujący i pielęgnujący *poczucie braku*, intrygant – Mistrz Cienia, Cień Mistrza i Mistrz (odślanający) Cień, zły duch braku, strażnik (braku) tajemnicy, domagający się życiodajnego utrzymania poczucia braku wśród wszystkich możliwych psychicznych światów człowieka (*Peter Camenzind, Wyższy świat*) jest postacią, której konsty-

tutowe właściwości wydobyć można z historii kultury, z analizy literatury i refleksji nad religioznawstwem i mitologią porównawczą.

(Po)waga i (prze)waga dokonanego przez Junga (wy)czynu naukowego przeczesywania terenów kultur tradycyjnych i jego próby uniwersalizowania tej wiedzy w ramach teorii archetypów, dotyczą ważnego anty-redukcjonistycznego paradygmatu czytania całej *psyche*. W perspektywie psychologii jungowskiej można odszukać merytoryczne wzmocnienie dla obrazów literackich i intuicji psychologicznych Hessego dotyczących rozwoju Ego i jego funkcji (por. Dudek, 2002, s. 91). Subtelność odcieni znaczeniowych („prywatnych”) przeżyć na drodze własnego rozwoju może oddać tylko dzieło literackie, posługując się kreatywną metaforą i obrazową symboliką. Konkretnie osobnicze przeżycia, wyprawy po mądrość (por. wędrówka bohatera), małe opowieści, precyzyjne konstruowanie światów ambiwalentnych<sup>2</sup> i osobliwe poznanie treści nieświadomych pokazują/odstaniają w tej prozie specyfikę rozwoju Ego, umożliwiającą reanimację pozornie sztywnych marginesów wiedzy o człowieku. Człowiek Hessego to taki, który uczy się słuchać i odstaniać w inicjacyjnych nagłych zdziwieniach i olśnieniach „Wiekuistą Zasadę Wszelczeczy”, odkrywając i kształtując „przygotowaną duszę do pojmowania akordu i harmonii, wszystkiego, co żywe” (Hesse, 2001b, s. 41), do czytania „stygmatów przyrody”, które wpisują „rodowód” w duszę człowieka, przekazując mu brzemień, własny los i zadanie odkrywania swojej duszy (Hesse, 2001b, s. 5 i nast.).

Jaźń jako „niepojęta i rozrzucona natura” łączy w sobie, jak mówi Hesse „sprzeczne dary” (Hesse, 2001b, s. 15), jest absolutnym paradoksem, ponieważ pod każdym względem stanowi równocześnie tezę, antytezę i syntezę. Powołując się na jungowską dyscyplinę umysłową i tradycję intelektualną jego „szkoły” pisarz prowokuje Czytelnika do poszukiwania i przeżycia Pełni, jako totalnego konfliktu i zarazem absolutnej harmonii:

*„Chciałbym nieustannie pokazywać z zachwytem cudowną barwność świata i zarazem przypominać, że zasada się ona na jedność; chciałbym nieustannie dowodzić, że piękność i brzydota, światło i mrok, grzech i świętość są przeciwieństwami tylko przez chwilę, że zawsze splatają się ze sobą i przechodzą jedne w drugie. Najszczytniejszy wzlot ludzkości to według mnie te parę słów, w których za pomocą magicznych znaków wyrażają ową podwójność, to te nieliczne tajemnicze sentencje i metafory, gdzie wielkie przeciwieństwa uznano zarazem za konieczne i złudne”* (Hesse, 1991, s. 31).

W *Dzieciństwie Czarodzieja* znajdujemy opisy wczesnych psychicznych przywiązań i dojrzałe zaangażowania w świat nieprzemijających koincydencji, gdzie „wszystko było zarazem i rzeczywiste i zaczarowane, obie sfery współistniały obok siebie w doskonałej zażyłości” (Hesse, 2003c, s. 13). Jednak to Jaźń **spełnia** funkcję nadrzędną i regulującą oraz porządkującą wszystkie kanały dystrybucji treści świadomych i nieświadomych.

<sup>2</sup> Ambiwalencja, czy jej odmiana: ambitendencja to termin autorstwa E. Bleulera, z perspektywy psychiatrycznej określanej przez niego jako rozszczepienie woli ludzkiej (por. Jung, 1998, s. 221). W moim ujęciu ambiwalencja jest traktowana jako nieredukowalna, wewnętrzna złożoność, jednoczesność współwystępowania antagonistycznych, sprzecznych tendencji, czy konfliktu opozycyjności. Dotyczy to zarówno psychicznej rzeczywistości człowieka, jak i ontologicznych i normatywnych wyznaczników zewnętrznych sytuacji egzystencjalnych człowieka.

Pedagogiczny demontaż obszaru analiz owego „psychologicznie uzasadnionego postulatu” wskazywać może na potrzebę i konieczność innego/Innego, niekonwencjonalnego, a może nawet „niepełnosprawnego”<sup>3</sup> konstruowania przestrzeni uczenia (się). Hessego literacki opis psychologicznej doświadczalności bytu i transcendencji poznania przynosi skojarzenia z przestrzenią edukacji; jako postulat wyzwala owego doświadczenia wpisuje się w horyzont interesownej (i pilnej) penetracji literackiego obszaru dla potrzeb nauk o człowieku.

Skonfliktowaną, istotową sprzeczność doświadczania Jaźni w przeżyciu bohaterów Hessego odsłania specyfika literackiego języka. Oksymorony językowe wskazują na **dwoistość** wszystkiego, co „*żywe w kosmosie*” wypełniając tę prozę swoistą życiodajnością i pulsującymi treściami gotowymi na przemieszczenie w inne, twórcze miejsce. Na przykład w obszar pedagogiki. Stymuluje to Czytelnika tej prozy i badacza jej idei do wnikliwego poszukiwania anty-redukcjonistycznego zrozumienia dla życia i śmierci, poprzez traktowanie oksymoronów jako strukturalnie koniecznych elementów dla rzetelnego, pełnego opisu relacji (prawdy) ludzkiej egzystencji i złożoności świata, a także kierowania procesem jego poznawania i wzrastania wychowanków w rozumienie sensu współistnienia przeciwieństw **wypełniających** mądrość:

*„Oto przeciwieństwo każdej prawdy jest równie prawdziwe! Prawdę można przecież wypowiedzieć i ubrać w słowa tylko wtedy, gdy jest to prawda jednostronna. Wszystko, co ma postać myśli i daje się wyrazić słowami, jest jednostronne, jest połowiczne, brakuje mu całości, dopełnienia, jedności”* (Hesse, 2002a, s. 126).

W *Siddharcie*, poemacie indyjskim z 1922 roku o drodze przebudzenia Buddy, Hesse tłumaczył jak wielcy nauczyciele (wszelkiej „prawdziwości”) radzili sobie w (metodycznej, a nie ontologiczno-epistemologicznej) kompresji złożoności świata (*opus contra naturam*), jak operacjonalizowali przestrzenie kształcenia (się) swoich uczniów:

*„Gdy wzniosły Gautama nauczał o świecie musiał go podzielić na sansarę i nirwanę, na złudzenie i prawdę, na ból i wyzwolenie. Inaczej się nie da, kto chce nauczać, nie ma przed sobą innej drogi. Ale ten sam świat, to, co jest wokół nas, nigdy nie jest jednostronne”* (Hesse, 2002a, s. 126).

Koincydencje oksymoroniczne, wewnętrznie sprzeczne, jak: bezlitosny dowcip, rozkosz hańby, boskość i śmieszność wszystkiego, co ludzkie, przyjemny smutek, chłodna gorączka, trwożna radość, cierpkie szczęście, gorzkie piękno, błoga niecierpliwłość, nie są jedynie literackim ornamentem. Oksymoroniczna perspektywa przeżywania języka tu jest niezbędnym zabiegiem budowania komplementarnych, współistniejących w Jaźni światów doświadczania bytu. W *Siddharcie* autor ostrzega: „*Słowa wyrządzają krzywdę tajemnemu sensowi*” (Hesse, 2002a, s. 128), więc „*jestem taki nieufny wobec słów, bo wiem, że ta sprzeczność jest pozorna*” (Hesse, 2002a, s. 130). Oksymoroniczność jest o tyle nieunikniona, że — jak mówi Jung (1993a, 1997a)

<sup>3</sup> por. wiersz T. Różewicza o nas jako zawsze niepełnosprawnych intelektualnie.

– Jaźń wymusza antynomiczne wypowiedzi, jest bowiem z definicji istotowością znacznie obszerniejszą niż przejawy świadomej osobowości. Stąd ta ostatnia nie może wydać na temat Jaźni osądu, który by ją ogarniał, a więc każdy osąd i każda wypowiedź o niej jest niepełna i jako taka musi być dopełniona (nie: zniesiona) organiczną dla niej negacją.

Podstawową cechą egzemplifikowania jungowskiej Jaźni w literackich ilustracjach przejawów osobniczej inicjacji u Hessego jest właśnie jej antynomiczny charakter. Ornamentyka oksymoroniczna nie jest więc bezproduktywnym dekorowaniem prozy figurami retorycznymi, ale ważnym zabiegiem psychologicznym wypuklania złożoności, bowiem istotowa nieusuwalna sprzeczność bytu jest poznawana, doświadczana i przeżywana inicjacyjnie przez bohaterów Hessego w trudnej sztuce wędrowania, podróžowania przez życie, sen, śmierć i narodziny, w pokonywaniu kolejnych oporów swojej obcości, inności, różnicy, buntu, lęku, wstydu w „*mozolnym przebijaniu się przez życie i odosobnieniu od reszty świata*” (Hesse, 2001b, s. 21). Akty wglądu w tę problematyczność i skonfliktowanie wszystkiego, co człowiek napotyka w swojej twórczej ekspansji przez życie i śmierć prowadzi drogą (z)rozumienia kilku szokujących prawd, jak np.: „(...) *nigdy nie uświadomił sobie tak jasno, jak blisko rozkosz spokrewniona jest ze śmiercią.*” (Hesse, 2002a, s. 74). Wraz z tym ruchem myśli i uczuć w kierunku własnego niepodzielnego indywiduum (por. Dudek, 2002, s. 117) dokonuje się swoista przemiana świadomości i stopniowe, czasem powolne, czasem w nagłych olśnieniach poznawanie swojej wewnętrznej duchowej organizacji, urzeczywistnianie pełni, dojrzewanie archetypu Jaźni, czyli działań składających się na odczucie powołania do (swojej) misji (swojego) życia.

Opozycyjność i przeciwstawność wartości doświadczeń psychicznych, wewnętrznych to cenny konceptualny rys filozofii życia według Hessego, a także możliwość (od)szukania pewnych pedagogicznych sił w ramach stopniowo uwypuklanego paradygmatu dwoistości (por. Witkowski, 2001).

### Jak przebudzić ucznia? Hesse o (re)integracji człowieka

Twórczość Hessego można pedagogicznie wyzyskiwać, jeśli nie „przegapi” się groźby (intelektualnej) śmierci (Eliade), nie prześpi (wewnętrznego) pulsującego życia pogranicza dyscyplin nauki o człowieku. Parafrazując słowa romantycznego poety kierowane do Polski pod zaborami (nie dość dokładnie przywołane, bowiem przysypane niepamięcią pomaturalną) można (paradoksalnie?) prognozować wewnętrzną samokontrolę rozwoju pedagogiki: „zasypiaj pedagogiko zasypiaj! Oni myślą, że to grób twój. Ja wiem, że nie grób, ale kolebka”. Okazuje się bowiem, że do reintegracji nauki o całym człowieku przyczynić się może każda dyscyplina humanistyczna wraz z pogranicznymi żywiołami, czy jej wersja humanistyki integralnej i integrującej – jak określa to Z. Bauman: „humanizującej”, nie przytłoczonej spektakularnym sukcesem jej bujnie rozwijających się szczepów. Powieści Hessego to sfera nowych znaczeń dla tropienia potencjalnej, pełnej, prastarej, nieśmiertelnej kondycji człowieka: inicjacji, symbolicznej śmierci, ponownych narodzin, podróży w życie, przygody, przypadku, przewinienia, paradoksu, przebudzenia, przekroczenia, przeżycia i wreszcie wielkiego powrotu, który oznacza panowanie nad czasem (Eliade, 1998a, b, c). Być może to są te części (przemiany) psychopedagogiki (świętych) mitów, którą znajdujemy w *Peterze Camenzindzie*, czytając, że „*poprzez powrót do początku spodziewamy się dostąpić nowych narodzin*” (Eliade, 1998b, s. 36). Każda

z podejmowanych i rozwijanych kategorii jak „*niewyzwolone pytanie*” (Hesse, 2001b, s. 32) otwiera zapleczce metafizyczne, generujące serie łańcuchów symboli, wizji i fantazji, jako potencjalnych obszarów analiz pedagogicznych.

Jeśli zdołamy odczytać przenośną perspektywę otwartej i konstruktywnej postawy (niepełno)świadomości jednego z bohaterów *Petera Camenzinda*, kalekiego Boppiego, którą Hesse przewrotnie skonstrastował z bólem (nie)mocy „pełnosprawnych” – to uzyskamy przesłanie autora wydobyte „spod ziemi”. Symbol ziemi jest jak najbardziej wymowny, jako symbol kulturowy i w dodatku *brzemienny*... Upominanie się pisarza o namysł nad pełnią i ciągłością egzystencji duchowej człowieka, świętej obecności i nieśmiertelnego trwania „treści” ludzkiej pokazuje ile nam zwykle brakuje do bycia „*w – pełni – sprawnymi*”<sup>4</sup>.

Przywoływanie wątków, kategorii, pojęć i idei pochodzących z różnych okresów twórczości Hessego, jako tropów pedagogicznych zostawić należy opinii Czytelnika i ocenie pedagoga szczególnie tego, który „czytając bojaźliwie” – czyli z paralizującym szacunkiem dla sensu – boi się zaprzepaścić dary, które autor „wymodlił” w swoich powieściach. Wymodlił z kultury dla pedagogiki, mimo że ta ostatnia jeszcze tego nie potrafi wykorzystać.

Literackie „biografie duszy” (por. Prokopiuk, 2007, s. 198-239) to finezyjne monologi artystyczne, to sztuka obserwacji świata, mistrzowski zapis duchowego dojrzewania i przemiany kunsztu pisarskiego. Odbiór tej prozy, jak ją nazywamy: „modlitwy Czarodzieja” (Jaworska, Witkowski, 2007), jako głębokiego, filozoficznego doświadczenia wewnętrznego (por. Nowakowska, 2004), jako semiotyki egzystencjalnej samego twórcy powoduje, że tekst nie robi się bezużyteczny dla pedagoga, kiedy odsuniemy (biografię) autora. Hesse-Czarodziej sam się odsuwał w narracji, żeby „codzienna modlitwa” – jako powinność kulturowa – mogła być nauką szukania drogi do siebie, do poznawania i doświadczenia własnego losu dla Czytelnika, co Hesse wyraził w wykładzie dla studentów w Stanach Zjednoczonych po uzyskaniu nagrody Nobla:

*„Powiniście uczyć się być sobą, oduczyć się być innymi, być niczym, naśladować cudze głosy, obce twarze uznawać za własne. Nauczcie się żyć własnym życiem, nauczcie się poznawać swój los”.*

Rekonstruowanie wątków literackich, uniwersalnych symboli kultury, ilustracji psychologicznych, figur retorycznych, powrotów, zwrotów, zerwań, przywidzeń użytecznych dla rewitalizacji pedagogiki, jako integralnej nauki o kompletności psychicznej człowieka, wymaga rozszerzenia sfer zainteresowań pedagogów. Zabieg dookreślenia pól „pulsujących kategorii” (Rutkowiak) prozy Hessego stosujemy jako operację problematyzowania całych obszarów dla pedagogiki. „*Czuźna uwaga*” (Hesse, 2003a, s. 156), „*właściwa uważność*” która potrafi być przywilejem ludzi dojrzałych intelektualnie, z pewnością pomoże – tym Czytelnikom, którzy mają zamiłowanie do linearnego porządku i oczekują systematycznej rekonstrukcji – śledzić i (od)tworzyć liniowy rozwój powstawania jego powieści i dojrzewania idei i kategorii w chronologicznych ramach.

<sup>4</sup> (Niepełno)sprawni, czy „nie w pełni sprawni”? Formuła ta zawiera w sobie symboliczną inwersję rozumienia sensu znaczenia „pełnosprawności”. Odwrócenie pluszczyzn znaczeń i zawartości treściowej analiz pojęcia „świadomości” jest prawdziwym „magicznym” odnowieniem/odtworzeniem wiedzy o dobrych początkach nauk o wychowaniu.

Ironiczny język literacki niesie odslanianie grozy prawdy, demystyfikację i demaskację figur retorycznych, przesunięć sensów, przemieszczeń twórczych, przejść w miejsca gdzie możliwy jest jeszcze „marzycielski mistycyzm” i „tajemnicze dociekania” (Hesse, 1998, s. 43). Owe donosy rzeczywistości edukacyjnej i towarzyszących jej zakątków (por. aneks: Jaworska, Witkowski, 2007) stanowią wypuklenie postulatu wnikliwości czytania i „drapieżnej pokory” (Witkowski, 2007c), próbowania wędrówek wbrew utartym i wytartym pedagogicznym drogom i metodologicznie uładzonym obszarom badań pedagogicznych, wbrew jałowemu myślobiegowi egzotów, których często nie podejrzewamy o paideiczną i transcendentną złośliwość. Ze względu na ich silną destruktywną władzę i nadzwyczajną umiejętność „kołowania do snu” (Kundera) zebraliśmy w aneksie tej książki te najgroźniejsze (por. Jaworska, Witkowski, 2007).

Strategia i misja pedagogicznie interesownej lektury pozwala na generowanie nowych pytań o warunki, możliwości i konsekwencje projektów kierowania procesem rozwoju uczniów. Jakie (pedagogiczne) przeżycie prowokuje Hesse? Które obszary wiedzy o człowieku chce przebudzić? Udaje nam się wydobyć z jego powieści – przestrzenie nowych pytań, które traktujemy jako (jeszcze) „nieprzebudzone śnienia” o/w pedagogice:

- (1) Jaką wagę i wartość psychologiczną i heurystyczną dla pedagogiki ma zestawianie w kolejnych odslaniach powieści różnych typów „nauczycieli”? Współwystępowanie przeciwnych mentalnie osobowości jest komplementarnym psychologiczno-pedagogicznym niezbędnikiem w każdej powieści. Dlaczego Hesse uważa, że potrzebujemy tego porównania osobowości? Jaka scenografia/topografia<sup>5</sup> obszaru wpływów wewnętrznych lub zewnętrznych determinant generuje wydobycie się samowiedzy, głosu własnej tożsamości (*demiana*) (Hesse, 2001a)?
- (2) W jakich procesach wychowawczych i zabiegach edukacyjnych generowany jest dojmujący, zuchwały żal za brakiem absolutnego, totalnego zwycięstwa? Zanizone poczucie własnej wartości, manifestowane jako wyższość, (nie)wydolność intelektualna i organiczna, brak wiary w osobiste moce sprawcze jest wielokrotnie zestawiane w powieści przez Hessego z przebytkiwaniem gnębiącego poczucia uwierającej ambicji i upokorzenia bycia „drugim”. Jakie pedagogiczne pytania stawia autor w prowadzonej nieustannie ironicznym językiem perspektywie ukazując interaktywność, relacje, typy wspólnot uczniowskich i typy nauczycieli? Hesse w całym dyskursie uwodzenia natury kulturą/kultury naturą i ich interesującej granicy, szczeliny gruntującej prawdę w szkolnym otoczeniu, „urządzanym” (Heidegger) przez nauczycieli pokazuje obezwładniającą rozkosz męczeństwa ambicji „*chłopca zawziętego, upartego i ambitnego*” a „*często już bliskiego rozpaczy?*” (Hesse, 1998, s. 17). Czy możliwe jest wydobyć z tej prozy mechanizmów rozwijającego się i różnicującego aparatu ambicji i jej konfrontacji z socjalizacyjnym zadaniem „*ujarzmienia brutalnych sił natury?*” Co sprzyja takiej degenerującej sile wydobywania z siebie potencjału, jako „*gestu bez jutra*” (Kundera)?

<sup>5</sup> Czujny Czytelnik zauważy, że pojęcie „scenografii obszarów wpływów” w odniesieniu do całości *psyche* jest przywołaniem pierwszego etapu konstytuowania się psychoanalizy, kiedy elementy struktury psychicznej człowieka były ujmowane w sposób bardziej strukturalny (topograficzny) niż dynamiczny (funkcjonalny).



Proza Hessego pokazuje, że retoryka socjalizujących nauczycieli w szkolnym dyskursie wzajemnego uwodzenia potrafi zgnęb perswazją zapanować nad duszami, zagrzewać je i powściągać, naginając je do własnej woli (*Wilk stepowy*, *Gra szklanych paciorków*). Jaki mechanizm szkolnego dyskursu i jego technik chciał autor odstąpić w tej kształcącej paraleli literackiego prowadzenia symbolicznych dwóch światów: natury i kultury? Dyskurs, a już szczególnie szkolny, obejmuje rozmaite współzależności interpersonalnych mechanizmów jego kreowania, rozkosznej „hańby” aktywnej w nim współpracy między wszystkimi podmiotami podejmującymi tę szkolną grę. Tym bardziej, że „zbrodniczy szkolny terroryzm” w sposób nazbyt jednoznaczny podprowadza Czytelnika pod narzucającą się interpretację obrazu szkoły jako miejsca barbarzyńskiej niewoli:

*„Obowiązkiem jego [nauczyciela] i zleconym mu przez państwo zadaniem jest ujarzmić i wytepić w młodym chłopcu brutalne siły natury i prymitywne żądze, a w ich miejsce wszczyć ciche, umiarkowane, i uznane przez państwo ideały (...). Jest w człowieku coś dzikiego, nierównego, niekulturalnego, co trzeba złamać, jakiś niebezpieczny płomień, który trzeba zagaścić i zadeptać. Człowiek taki, jakim stwarza go natura, jest czymś nieobliczalnym, nieprzejrzystym, niebezpiecznym. Jest on rzeką wypadającą z nieznanych gór, puszczą bezdrożną i bezładną. I tak jak puszcze trzeba przetrzebić, ujarzmić i wytyczyć jej granice, tak szkoła musi człowieka naturalnego złamać, pokonać i włożyć go w jakieś ramy. Jej zadaniem jest przekształcić go w pożytecznego członka społeczeństwa według zasad zalecanych przez zwierchność i rozbudzić w nim te przymioty, których całkowite ukształtowanie jest ukoronowaniem starannej dyscypliny koszar”* (Hesse, 1998, s. 50-51).

Sen, igranie i cienie to paraboliczny, literacki kostium dla kategorii pedagogicznych, których „wołanie” – spod powierzchni zbyt usatysfakcjonowanej nauki o człowieku – usłyszała już nawet literatura, nie tylko nobliwa. Pora więc na dyskurs akademicki.

O wyznaczonych – uprzywilejowanych, napiętnowanych, poszukujących, przebudzonych postaciach czytamy w każdej z powieści: *Peter Camenzind*, *Demian*, *Rosshalde*, *Wilk stepowy*, *Gra szklanych paciorków*, *Narcyz i Złotousty*, *Siddhartha*, *Podróż na Wschód*, *Trzy opowieści z życia Knulpa*. Kim są w rozwoju humanistyki i dlaczego próbujemy dosłuchiwać się kulturowego przesłania w tych (otwartych) tekstach? Dlaczego żyją w pragnieniu (od)czytania ich słów, w których istnieją jako rozdarte na swoich wewnętrznych, wędrujących bohaterów czy na fragmenty „biografii duszy”? Nie zamykają swojego przebudzonego znamienia wrażliwych ludzi kultury w hermetycznych obrazach, bo zamknięte w sobie pismo, strzegące tajemnicy swego sensu, jest wyrazem pogardy dla innych poszukujących przebudzenia:

*„Coraz częściej zdarza mi się myśleć, że każdy pisarz nosi w sobie – nie, jak sądziłem dotąd – jakąś mityczną Księgę, którą będzie próbował naśladować, choć nigdy mu się to nie uda, ale ogromny rozpostarty w czasie tekst, który daje nam do czytania pisząc go; to znaczy powoli go rozszyfrowując. I żyje w nim”* (Jabes, 2005, s. 154).

Literackich przykładów budzenia się potęgi refleksyjności i władzy wątplenia w prozie Hessego odnajdujemy wiele. Wrz z dojrzewaniem bohaterów kolejnych powieści mamy możliwość uczestniczyć

w tej (samo)obserwacji w odniesieniu do różnych faz życia, niejednorodnych okoliczności ich przebudzenia i przemiany (*Peter Camenzind*), nierównych atutów emancypacyjnych (*Rosshalde*), oraz roli i powinności wszelkiego kulturowego przewodnictwa w procesie rozwoju (*Wyższy świat*, *Gra szklanych paciorków*, *Siddhartha*).

Ujrzeliśmy ilustrację literacką procesu przebudzenia refleksyjności i uświadamiania człowieczego potencjału w *Rosshalde*, w analizach *Wyższego świata* wprost upominaliśmy się (Jaworska, Witkowski, 2007) o ukonstytuowanie we współczesnej pedagogice kulturowego symbolu *snu*, jako kategorii do poznawczej aplikacji. Bywa, że nasi uczniowie **przesypiają własną śmierć** (*Wyższy świat*), a nauczyciele wspomagają tę senną martwicę, kołysząc uczniów wprost do grobu (*Wyższy świat*). O znaczeniu procesu przebudzenia, jego koordynatorów, konsekwencjach edukacyjnych piszemy w różnych partiach naszej książki (Jaworska, Witkowski, 2007), odwołując się do: *snu odrętwienia* (*Siddhartha*, *Rosshalde*), *snu zamroczenia* (*Rosshalde*), *snu zapomnienia* (*Gra szklanych paciorków*, *Wilk stepowy*), *snu zmęczenia* (*Wyższy świat*), *snu wtajemniczenia* (*Wilk stepowy*, *Siddhartha*, *Peter Camenzind*, *Podróże senne*), *snu upojenia* (*Siddhartha*, *Gertruda*), *snu zobojętnienia* (*Wilk stepowy*, *Rosshalde*) *snu śmiertelnego* (*Wyższy świat*, *Rosshalde*, *Trzy powieści z życia Knulpa*). Są to tropy nieustannie powracające w literackiej kreacji świata Hessego. Droga, jako egzemplifikacja rozwoju, wędrówka jako trud podążania drogą jednoczenia (się) przeciwieństw, w które uwikłane jest Ego igrające z prowokacjami Jaźni, stygmat — brzemień, piętno jako nieuchronność losu, który dostajemy od Jaźni do odszukania i do wypełnienia trudem swojej aktywności i poznania — to pierwiastki teorii człowieka według Hessego.

### Cień pedagogiki czy/i pedagogika Cienia?

W kolejnych powieściach Hesse próbuje strzec nie tylko motywu/motywów, które dostrzegł w swojej kontemplacji niewypowiedzalnej idei trwania (i) człowieka, ale także strzec wrażliwości intelektualnej i dojrzałości duchowej tych Czytelników, którym wystarcza cierpliwość, żeby wysłuchać całą subtelność humanistyczną, którą ujął w swojej ekspansywnej, ewoluującej prozie wypełniającej jego posłannictwo cywilizacyjne. Oznacza to zwrot w krytycznych analizach i refleksjach nad tą prozą w kierunku mitologemów, uniwersalnego charakteru rodzących się tematów i ich poznawczych kontynuacji, przywoływanych przez Junga na potwierdzenie pewnej ciągłości duchowego trwania i rozwoju człowieka od mitu po nowożytność, teoretyczne optyki. Paradygmaty naukowe penetracji wiedzy o pełnym człowieku mają swoje swiatoobiegi i teoretyczne kursy, po których bieżną strukturę badawczych *mysłobiegów* (Heidegger). Hesse mówi słowami Knulpa, że „*Wszystko jest piękne, kiedy się patrzy w odpowiedniej chwili*” (Hesse, 1999b, s. 46). Czy to oznaczać może, że piękny jest cały człowiek? Dokąd więc pedagogika poupychała niewygodną wiedzę z „*nieodpowiedniej chwili*” dalekiej etnologii, antropologii, religioznawstwa czy mitologii?

Nieświadomy, ale groźny Cień (pedagogiki) aż pulsuje energią kategorii, które domagają się wydobycia i ponownego narodzenia w przestrzeni nowej edukacji. Estetyka i etyka pedagogiczna, nie może być jednak zwykłą kosmetologią. Cień, jako archetyp, jest silnie prowokacyjny, bywa bezlitosny w swym wewnętrznym prawie do (za)istnienia w świadomości, więc będzie domagał się swojego urzeczywistnienia, albo... kosztą

ofiarnego, który *przeniesie* winę pedagogów/pedagogiki za stan refleksji nad (całym) człowiekiem. Tylko dokąd? Może w **pustynię** pedagogicznych zaświatów? To kolejny, obok jungowskiego symbolu (nieświadomego) Cienia, ważny fragment egipsko-francusko-żydowskiej humanistyki: dla duszy **symbol pustyni jest miejscem przebudzenia** (Jabès, 2005, s. 36). Metafora **pustki** jest tu punktem/archetypem do wypełnienia treścią pochodzącą z głębokiej, duchowej przemiany, w tym przemiany świadomości/nieświadomości pedagogiki. Można to potraktować jako kolejny **wielki powrót**... spoza pamięci. Powrót z pustyni, gdzie presję i bliskość martwych idei potrafią wytrzymać tylko nomadzi, urodzeni na pustyni, jest *de facto* powrotem z zaświatów pamięci, gdzie zatracona jest część ludzkiej *psyche*, i część wiedzy na temat jej rozwoju. Pedagogów raczej interesuje scenariusz wydobywania wartości (złego) Cienia, utkanego z mrocznych wartości, których boimy się oglądać, bo przerazić nas może uwierająca niewygoda nagle ujawnionej otchłani wewnętrznej samotności i duchowej udręki, swojej pustyni.

Wysiłek psychoanalityczny i „zawstydzająca samoobserwacja” oraz nieufne, bojaźliwe projektowanie wydobywania zagubionych w pierwszej połowie życia wartości, Hesse dopiero pokazuje po własnych osiągnięciach terapeutycznych w *Wilku stepowym*, gdzie mamy prawie wprost pedagogiczny scenariusz wydobywania potencjału (człowieka) z Cienia. W *Rosshalde* ilustruje tylko studium „zapominania bytu”, odmowę życia oraz siłę i doniosłość przełomu połowy życia naznaczonej silną dezintegracją osobowości. Wartości i znaczenia (własnego) Cienia i życiodajności jego rozwojowej, emancypacyjnej energii jeszcze nie dostrzegamy (percepcja), nie czujemy (myślenie), nie przenikamy (intuicja) i nie przypuszczamy (myślenie). Przytomny Czytelnik bez trudu odnajdzie powyżej nawiązanie do typów psychologicznych Junga i jego postulatów wydobywania funkcji stłumionej — uśmierzonej i wzmocnienia, jako rzadko docenianych funkcji pomocniczych. Zamiast abstrakcyjnej psychopedagogiki mamy tu pouczający przykład przyszłościowego profilu większości uczniów, oraz potrzebę i konieczność re—edukacji w przestrzeni andragogiki, a szczególnie ponownych narodzin, tego, co edukacja potrafi zeskorporować i uformować w socjo—kulturę Personę. Na szczęście Hesse, Jung, Eliade, Estés, Kerényi pokazują, że życie i śmierć to dwa ujęcia, tego samego misterium i to, co uśmiercone przez szkołę daje się od—rodzić i od—zyskać. Przykłady bohaterów prozy Hessego przekonują, że to, co należy od wieków do człowieka w nawarstwieniach jego (kompletnej) *psyche* musi odezwać się własnym, indywidualnym głosem (por. *Demian*), a właściwie wydobyć się w bólu inicjacyjnych przejść, symbolicznych śmierci, cierpieniu uświadomień, mordęgi odwagi, udręki zmagania się z sobą samym o własny Cień.

Uprzytomnienie (po)wagi kategorii Cienia — królestwa nieświadomości i wiedzy na temat jej nieprzejednanej, bezkompromisowej aktywności — mogłoby wyjaśnić nauczycielowi sporo uczniowskich zachowań, które dałoby się zaklasyfikować jako empiryczne zapowiedzi jego bezwzględного współistnienia. Świadomość nauczycieli — kompetentnych intelektualistów i uważnych praktyków — mogłaby nie tylko poszerzyć promień konstytuowania ich perswazyjnej siły, ale także sprowokowałyby nieświadomość społeczną do uznania i nobilitacji pracy pedagoga jako nauczyciela całego człowieka.

Póki co, pedagogika jest bezradna wobec pragmatycznego wykorzystania refleksji z mitologii (*Peter Camenzind*) czy religioznawstwa porównawczego (*Siddhartha*, *Narcyz i Złotousty*), czy po prostu wobec rozsądnego namysłu nad historycznym czy ontologicznym kształtem cywilizacji (*Trzy opowieści z życia Knulpa*, *Wilk stepowy*, *Gra szklanych paciorków*). Pedagogiczne próby przywoływania pierwiastków ze sfery

sacrum człowieka i jej udział w etyce (nie)zwykłej pobożności niech wyraża poniższy cytat „kreujący” „nowy początek” i ponowne narodziny przestrzeni edukacji, w której:

*„święte jest wszystko, co doskonałe, pełne harmonii, dostatnie, jednym słowem: wszystko, co ma „wymiar kosmiczny”, wszystko, co podobne do jakiegoś Kosmosu. Czynić coś dobrze, pracować, konstruować, tworzyć, strukturalizować, kształtować, zmieniać wygląd, organizować, formować – wszystkie te czynności oznaczają powoływanie jakiejś rzeczy do istnienia, obdarowywanie jej „życiem”, upodobniania do organizmu harmonijnego par excellence, czyli do Kosmosu” (Eliade, 1998b, s. 38).*

Myslenie pedagogiczne jest „ekranem” kultury humanistycznej społeczeństwa (Witkowski, 2007b). Przeszukiwanie życiodajnych miejsc dziedzictwa kulturowego i odstanianie tajemnic powstawania twórczej, wolnej myśli człowieka przynosi nowe namysły, refleksje, bo

*„pedagogika (...) swoją naukowość i humanizm musi nieustannie odnosić do doświadczenia konkretnego, żywego człowieka, jego wrażliwości i aspiracji, słabości i siły jego kondycji” (Witkowski, 2007b, s. 16).*

W *Demianie*, a później w *Wilku stepowym* widzimy, że samo doświadczenie (próbowanie, inicjacje, przeżywanie) nie pozwala na zrozumienie i przeżycie nowych poziomów świadomości człowieka, czyli na dotarcie do Jaźni, ponieważ indywidualność naszej psychiki nie jest wyłącznie wynikiem naszego osobistego ukonstytuowania:

*„Jesteśmy twórcami, jak dalece dusza nasza nieustannie uczestniczy w nieustannym stwarzaniu świata. W istocie to samo, niepodzielne bóstwo, działa w nas i w naturze, jeśliżby zaś świat zewnętrzny miał zginąć, każdy z nas zdolny byłby go odtworzyć, zrekonstruować (...), gdyż wszystkie twory natury mają w nas swój prawzór wywodzą się z duszy, której istotą jest wieczność, a której to istoty z kolei nie znamy, lecz odczuwamy ją zazwyczaj jako siłę miłości i siłę twórczą” (Hesse, 2001a, s. 118).*

To, co widzimy w *Peterze Camenzindzie*, a czego szuka *psyche* ludzka w odtwarzaniu kulturowych symboli, odnawianiu życia, wierze w nowe stworzenie świata, transcendencję wartości – jest powieściopisarską proklamacją autora, otwierającą wiele „czytelniczych bram”. W naszym przekonaniu, Hesse nie odstania w powieści tego, czego szukał w mitach. Autor zdaje się w swojej wczesnej powieści przeczuwać wewnętrzną, nieredukowalną złożoność świata i możliwość wielokierunkowości przeszukiwań sfer konstytuowania się ducha ludzkiego. Niektóre z tych interpretacyjnych „wejść” potrafią być niewidoczne, choć dotkliwie boleśnie odczuwamy zetknięcie z nimi i nasze niedołęstwo intelektualne, bo humanistyka dobrowolnie odcięła kilka tysięcy lat tworzenia się świadomości kultury. Ów ból (poznawczy, duchowy, społeczny, intuicyjny, percepcyjny, czy egzystencjalny) to jedyna szansa, żeby dostrzec, to, czego Hesse strzeże, jako „strażnik braku” (Witkowski, 2007c), „strażnik przemiany” (Canetti) czy „strażnik przejścia” w całej swojej ponad

półwiekowej twórczości: cień wielowymiarowego humanizmu i wartości każdego, najmniejszego znaku i emanacji skonfliktowanego ducha ludzkiego.

Prążyć mitów, poprzez (nad)przyrodzony kontakt z **Pełnią**, jest zrozumiały przez dzieci i innych uprzywilejowanych (*wrażliwych, brzemiennych, napiętnowanych, dzikusów*), wobec których bezsilny jest proces zapominania, bezradny pogrobowy „sen”. Naiwność, ciekawość, spontaniczność i (nie)uprzedzona postawa badawcza to uprzywilejowana orientacja wobec świata i „...*gotowa dusza do pojmowania akordu i harmonii wszystkiego, co żywe*” (Hesse, 2001b, s. 41).

*„Wyczuwałem, że szkoła i wiedza szkolna – to dopiero niedoskonały fragment, czekałem więc na to, co będzie później. Poza tymi pierwszymi przygotowaniem, poza tym całym szkolnictwem domyślałem się czystych wartości duchowych, jakiejś niezbiętej, niewątpliwej wiedzy o prawdzie. Z niej dowiem się, co oznacza ciemny chaos dziejów, jaki jest sens walk toczonych przez narody i lęklivego pytania tkwiącego w każdej poszczególnej duszy”* (Hesse, 2001b, s. 23).

Unia, a właściwie lepiej *współwystępowanie przeciwieństw* to odpowiedniejsze określenia niż „zjednoczenie przeciwieństw” sugerujące prymat jedności nad składowymi sprzecznościami. *Peter Camenzind* pokazuje, że uczucie zbłąkane nie musi być zamarnowane (Hesse, 2001b, s. 99). Jest to poważna próba zilustrowania uwikłania człowieka w enacjodromijną zagadkę bytu, egzemplifikację starożytnej zasady przenikania się przeciwieństw (Heraklit).

### **Pokonywanie fragmentów śmierci, czyli jak nie „(p)oddać się intensywnie wizji samobójstwa”<sup>6</sup>**

Lekceważona część psychiki – nieświadomość indywidualna (Cień) – konstytuuje swoje istnienie pomagając się urzeczywistnienia. W świetle „interesu pedagogicznego” zastanowić się można, jakie fragmenty swojej „zaniedbanej duszy” (Hesse, 2005a, s. 43) i „jakie magiczne możliwości” (Hesse, 2005a, s. 43) rozwoju uśmierca każdy Wilk stepowy? Kryzys stanu zastoju, który uobecnia się w chwili przechodzenia od starej, ograniczającej przepływ energii formy do nowej, nie jest śmiercią, choć przyjmuje takie oblicze, lecz przemianę.

Pedagogom wyłania się wizja przełomowości wszelkich edukacyjnych konwencji, bo oto pojawia się nadzieja i trwożne oczekiwanie, że wydobywanie z Cienia (indywiduacja) pozytywnych energii, asymilacja i (z)rozumienie treści projekcji sprawiłby, że „*związek z tym światem przestalby ustawicznie dręczyć jako hariba*” (Hesse, 2005a, s. 42). Co więc w inicjalnej fazie demystyfikowania wizerunku „ja” należy z Cienia wydobyć? Dramatyczne i niewdzięczne próby czekają pedagogów, bo

*„jak się zdaje, wszyscy ludzie mają wrodzoną i zniewalającą potrzebę wyobrażania sobie swojego „ja” jako jedności. Gdyby nawet to urodzenie często ulegało ciężkim wstrząsom, to i tak zawsze odradza się na nowo”* (Hesse, 2005a, s. 44).

<sup>6</sup> *Wilk stepowy*, 2005, s. 37.

Przeświadczenie o pozytywnych, wychowawczych aspektach względnego zła wypartego do Cienia generującego energię rozwojową – to już na szczęście funkcjonujący aspekt analiz psychopedagogicznych. Pole potencjalnych intuicji kształceniowych i wychowawczych, a nawet meta-pedagogicznych, stanowi struktura wartości ukrytych w Cieniu, których (wydo)bycie i odzyskanie traktujemy jako powstrzymanie wszechogarniającej, destrukcyjnej wizji śmierci symbolicznej.

„*Surowo uśmiecha się mądrość*” (Hesse, 2005a, s. 53) Cienia – obszaru pełnego wewnętrznych sprzeczności, a tym samym trudności analitycznych i refleksyjno-krytycznych. Jest to zadanie konieczne, a zarazem możliwe, bo humanistyka, w tym proza Hessego już dawno nie jest obojętna na to, że

*„w rzeczywistości żadne »ja« nawet najbardziej naiwne, nie jest jednością, lecz bardzo zróżnicowanym światem, małym gwiazdzistym niebem, chaosem form, stopni i stanów, dziedzicznych obciążeń i możliwości”* (Hesse, 2005a, s. 45).

Odzyskiwanie uśmierconych fragmentów własnego potencjału dokonuje się w dwóch etapach: dezintegracji przystosowawczej osobowości i ponownej reintegracji na wyższym poziomie dojrzałości *psyche*, czyli w poszerzeniu świadomości o treści nieświadome i pogłębione samopoznanie. Dokonuje się transformacja i transgresja, równocześnie misterium śmierci starego i rodzenie nowych jakości<sup>7</sup>. Bez transformacji transgresja byłaby regresją, zejściem w dół, najczęściej w sferę Cienia albo jest tylko chwilową, nietrwałą, negatywną inflacją, czyli rozděciem Ego (Dudek, 1993, s. 78), które tylko dynamizuje samopotępienie i skrajność postaw, zamierzeń i ocen wilczego nieświadomego kompleksu regulującego świadomym funkcjonowaniem jego ofiary. Oto z (od)czytania Junga i Hessego rodzi się pytanie: gdzie wilk, gdzie jego owce, gdzie ofiary Kozioł, gdzie nasi uczniowie, i kto jest twórcą projekcji winy? Traktując rzecz w dużym uproszczeniu: czyją winę wynosi i przynosi Wilk stepowy? Który nauczyciel potrafi rozplątać wilczo-owczą płątaninę osobowości i odzyskać winę Kozia, dla stymulacji owej twórczej, rozwojowej energii pochodzącej z głębszych pokładów tego szalonego zestawu cech samobójców, lunatyków bycia? Jak przerwać ich pogoń za fantazją śmierci? Jung pisze o potrzebie celowej i świadomej indywidualacji, Hesse chyba nie dowierza tej intencjonalnej sile:

*„Jak marionetka, której drut na chwilę wyslizgnął się aktorowi z ręki, ożywia się na nowo po krótkiej drętwie śmierci i ośpieniu i na nowo włącza się do gry, tańczy i działa, tak i ja sprężyście, młodo i z zapalem, jakby pociągany magicznym drutem rzuciłem się w wir, z którego dopiero co uciekałem zmęczony, zniechęcony i stary”* (Hesse, 2005a, s. 122).

Z. Dudek dodaje, że „*w fazie głębszego otwarcia na nieświadomość powraca archetyp Cienia, ale dochodzą inne, »wyższe« archetypy*” (Dudek, 1993, s. 79), których porcja energii, przypisana człowiekowi, pomaga

<sup>7</sup> Z. W. Dudek w swojej profesjonalnej psychoanalizie *Wilka stepowego* (1993), jako symbolu kulturowego i reprezentanta pewnego szczególnego typu człowieka twierdzi, że transformacja warunkuje **pełniejszą** transgresję. Przekroczenie własnej duchowej śmierci jako indywidualne wyzwanie człowieka w *Wilku stepowym* jest sprzężone z celowym, stopniowo uświadamianym, kierowanym i psychoterapeutycznym przebiegowaniem cech Wilka stepowego.

twórczo rekonstruować jego *psyche*. Czy Hesse odzyskał tę archetypową, głęboką energię w swojej literackiej psychoanalizie, indywidualności wilczo-człowieczej ofiarnej osobowości samobójcy?

Droga rozwoju przez nawarstwienia teoretycznie nieograniczonej nieświadomości rozpoczyna się jednak poczuciem totalnej dezintegracji – zasady (przeistaczania) życia w śmierć i śmierci w życie. W obrazie literackim Hessego rozpoczyna się więc psychoanalityczna egzemplifikacja uświadomienia dezintegracji życia, zażyłości z trupami potencjału, transformacji Cienia, wydobywania jeszcze martwych fragmentów siebie i już prawie żywych obrazów przekraczania duchowego, jałowego nurtu życia przy wilczo-człowieczej granicy, to życia, to znów śmierci.

*„Nauka ma rację o tyle, że oczywiście żadnej wielości nie da się ujarzmić, nie kierując nią, bez pewnego rodzaju porządku i ugrupowania. Nie ma natomiast racji w tym, że sądzi, iż możliwy jest jednorazowy, obowiązujący, dożywotni porządek licznych Jaźni pochodnych. Ten błąd nauki ma wiele niemiłych skutków, jego wartość polega jedynie na tym, że zawodowi nauczyciele i wychowawcy uważają swoją pracę za uproszczoną, a myślenie i eksperymentowanie za zbędne”* (Hesse, 2005a, s. 142).

Psychopedagogika Cienia, jako wyprowadzanie nauk o edukacji z ich własnego mroku, jest o tyle interesujące poznawczo i zobowiązujące etycznie pedagogów, że przestrzeń dynamiki egzystencjalnej „wilka stepowego” jest projekcją w przyszłość uśrednionego scenariusza życia większości naszych uzdolnionych uczniów, którzy poddawani byli opresji i przemocy w procesie wychowania:

*„To unicestwienie osobowości i łamanie woli u tego ucznia zawiodło, był bowiem zbyt silny i nieugięty, zbyt dumny i inteligentny. Zamiast unicestwić jego osobowość zdołano go tylko nauczyć nienawiści do samego siebie. Przeciw sobie samemu, przeciw temu niewinnemu i szlachetnemu kierował odłąd przez całe życie genialność swej wyobraźni i Pełnię swoich intelektualnych możliwości”* (Hesse, 2005a, s. 10).

Proces niehumanitarnej socjalizacji był jednak (bez)celowy, bo Haller *„nie nauczył się jednak zadowolenia z samego siebie i swojego życia”* (Hesse, 2005a, s. 32) i *„wilk stepowy prowadził życie samobójcy”* (Hesse, 2005a, s. 17). Prawdziwy dramat polega na tym, że owe intelektualne siły Wilka stepowego ze spotęgowaną mocą były przerobione na destrukcję osobowości, bo:

*„Na pierwszy rzut oka robił wrażenie człowieka wybitnego, wyjątkowego i niezwykle uzdolnionego, twarz jego była pełna wyrazu, a niezwykle subtelna i ożywiona mimika odzwierciedlała interesujące, ogromnie wrażliwe, pełne delikatności i uczuciowości życie duchowe. Kiedy w rozmowie przekraczał nieraz granice konwenansu i z głębi swej obcości wypowiadał osobiste, własne myśli, wtedy każdy z nas musiał się mu bezwzględnie podporządkować, więcej bowiem przemyślał niż inni ludzie i w sprawach ducha był nieomal rzeczowy, pewny swych przemyśleń i wiedzy, jakimi odznaczają się tylko ludzie prawdziwie uduchowieni, całkowicie wyzbyci próżności, którzy nigdy nie pragną błyszczeć, kogokolwiek przekonywać, albo za wszelką cenę postawić na swoim”* (Hesse, 2005a, s. 8).

Uczestnicząc w literackim obrazie procesu indywiduacji w obu fazach pedagogika dostała od H. Hessego (HH) czy H. Hallera (HH) nowe zadanie: poznać psychologię lęku, agresji, winy, zła, cierpienia, a także psychologię pokory, wybaczenia. Tylko w takim rozszerzaniu pola świadomości integrując materiał nieświadomy mamy szansę kierować procesem wycofywania projekcji w procesie wychowania i doskonalenia swojego funkcjonowania. Kontakt z Cieniem pozwala na przekroczenie progu lęku i agresji. Możliwa jest wówczas transformacja energii psychicznej w kierunku pozytywnych, wartościowych emocji i wiedzy o sobie samym.

Transformacja Cienia jest podstawą do jego przekroczenia, jest punktem wyjścia do działania poza kontekstem psychologicznego zniewolenia kulturą Cienia. H. Hesse pokazuje jak można uczyć się psychologii światła(cienia), jak uruchamiać mechanizmy i procesy rozładunku nadmiar energii Cienia, jakie konsekwencje ma związek Cienia z intelektem we współczesnej kulturze umysłowej i jak przeciwdziałać kreowaniu z uczniów i z siebie kozła ofiarnego. Nie otworzyć się na możliwości transformacji energii psychicznej nieświadomości to dokonać samobójstwa na dowolnie wybranym kozle ofiarnym. Lęk jest prowokacyjny, jako najsilniejszy generator agresji wymaga wroga lub kozła ofiarnego. Wówczas emocjonalnie naładowana frustracja uwalnia się w postaci skumulowanej energii, tkwiącej w potencjale Cienia.

Ambivalencje archetypowego Cienia, jako namiastki zła, energii i (przynajmniej potencjalnej) praprzyczyny dobra mogą służyć rozwojowi i poszerzaniu świadomości. To cień generuje doświadczenie względności wartości wbudowanych kulturowo/filogenetycznie w (nie)świadomość. Mobilizuje siły przekształcania siebie przez transgresję i samopoznanie. Poznając i transformując Cień i jego psychologię, prawa, standardy oddziaływać poszerzamy przestrzeń procesu rozwoju. Rezultatem (samo)poznania otwarcie wewnętrznego źródła energii psychicznej, z bipolarnej struktury czerpie swą siłę *psyche*. Bez przeciwieństwa nie powstanie niezbędne po temu napięcie.

### Podsumowanie. Modlitwa Czarodzieja o Los

„Codziennie modłę się o to, by zachować swój  
wewnętrzny świat”  
(H. Hesse)

Indywidualna przemiana, przeobrażanie się umysłowej pozycji obserwacji i przeżywania świata w jego powieściach, esejach, szkicach, wspomnieniach, pismach krytycznych, recenzjach i listach jest naznaczona piętnem wyjątkowej duchowej dyscypliny Hessego, jako wrażliwego humanisty w zgłębianiu niewiadomej człowieka i niewypowiadalnej tajemnicy jego (s)tworzenia (się). Dzięki swej imponującej erudycji autor ten sprostał, w literackich formach, wysiłkowi osobliwej archeologii ludzkiej *psyche*. Jego filozofia wypełniania (własnego) losu i sztuka odkrywania czy wydobywania duszy, osiągnęła w tej literaturze stopień — nie: poziom — repertuaru kategoryalnych kondygnacji rozwoju człowieka; czyli symbolicznego przejścia przez granice kultur, religii, nacji, języka, przynależności krwi, czasoprzestrzeni, umysłowości, mentalności emocjonalnej oraz uwikłań politycznych i światopoglądowych. Odczucie, czy poczucie „granic” odbierało Hessemu — jak pisał w *Dzieciństwie Czarodzieja* — przekonanie o permanentnej mocy duchowej energii.



Hesse uwrażliwia „skarłowaciałych” na – rozwijając osobowość człowieka – potęgę doświadczania życia i czytania obrazów i myśli własnej duszy, którą za ulubionym i cenionym Novalisem utożsamiał z indywidualnym losem. Sprzyjając ludziom „(nie)pełnosprawnym” i „(nie)dojrzałym jak dzieci” (*Peter Camenzind, Siddhartha, Gra szklanych paciorków, Im dojrzalsi, tym młodsi, Gertruda, Moja wiara*) Hesse pokazał upośledzonych nestorów (socjalizacyjnego) porządku (*Wyższy świat, Narcyz i Złotousty, Gra szklanych paciorków*) i konsekwencje niewybaczalnej ignorancji człowieka wobec samego siebie (*Wilk stepowy, Rosshalde*). Los – indywidualna dusza, intymny świat i moralna dyscyplina pracy nad wykluwaniem się (*ptaka*) własnej tożsamości (*Demian*) to tętno życia każdego człowieka, ofiarna literacka paleontologia tajemnicy trwania siły ludzkiej. Pytanie o (całego) człowieka to w spuściznie Hessego „czarodziejska” droga, jednocześnie niezwykła i niewdzięczna. Wewnętrzny „Czarodziej” to dla autora rozwojowy imperatyw, daleko wychodzący poza skojarzenia z niekłopotliwym baśniowym czarowaniem–zaklaniem, zrywający z typowym powołaniem na magiczną wszechmoc stwórczą czarodzieja, którą znamy z badań tego, czy innego *cantadora*. „Czarodziej” Hessego to – porzucająca raj niewinności, nieświadomości i bezpieczeństwa – umysłowość, wewnętrzny dyktat budzenia dojrzałości, to odczucie stygmatu wiecznej wędrówki w tropieniu człowieka i nakazu badania siebie, czy jak mówił Jung „moralna obligacja” rozwoju. To gotowość przyjęcia wysiłku poznania (również) zła oraz udźwignięcia dorastania i urzeczywistniania wszystkich potencjalności człowieka. To pokorny powrót do (nie)świadomości siebie i dramatyczne próby rozumienia nieredukowalnej, bo życiodajnej złożoności świata, tajemnicy trwania „*światełka wiecznego żywota*” (Hesse, 2003c, s. 12), która zasilana jest monumentalną pracą nad (samo)poznaniem, przeżywaniem dylematu (całego) człowieka, przebudzeniem usypianej przez wieki (nie)świadomości i (od)rodzeniem kompletności sił w człowieku. Przeczucie, że

„człowiek” nie jest już czymś stworzonym, lecz **postulatem** ducha, pewną daleką, zarazem utęsknioną, budzącą lęk **możliwością** i że drogę do niej odbywa się tylko małymi etapami, i to w straszliwych mękach i ekstazach” (Hesse, 2005a, s. 47).

jest znakomitą obietnicą dla pedagogicznych badań możliwości rozwojowych człowieka, ale jednocześnie zobowiązaniem etycznym i podjęciem odpowiedzialności za jakość owych poszukiwań. Krążeniem energii poznawczej między życiem – śmiercią – życiem, czy w innej wersji życiem – transformacją – rozwojem, Hesse dba, aby **puste miejsce** poszukiwań wiedzy o człowieku było ciągle **wolne**. . . . od dogmatów i dostojeństwa erudycyjnego, bo miejsce śmierci symbolicznej jest centrum dynamicznej przemiany, a nie totalnego, nieodwracalnego zgonu. Dlatego analiza i doświadczanie (również w refleksji i oglądzie pedagogicznym) pojęć, kategorii i idei kultury tworzyć może przestrzeń potencjalnych skojarzeń daleko wychodzących poza prostą recepcję losów bohaterów powieści, głośnych z literatury, jak w przypadku autora *Gry szklanych paciorków*.

„I potrzebny by był nauczyciel o niezwykłej przenikliwości i umiejętnościach, aby z powstającego tu zadania uczynić kwintesencję, a według zasad dialektyki umożliwić niustannie pomiędzy i ponad owymi **sprzecznościami syntezę**” (Hesse, 1999a, s. 105-106).

Istota wychowawczej funkcji szkoły sprowadzałaby się do stymulowania, motywowania a nawet twórczego przewodzenia, gdyby nauczyciele mieli dość odwagi, żeby przyznać:

„Pan przecież wie, gdzie jest ukryty ten inny świat, którego pan szuka i wie pan, że jest to świat pańskiej własnej duszy. Tylko w pańskim wnętrzu żyje ta inna rzeczywistość, za którą pan tęskni. Nie mogę dać panu niczego, co by nie istniało już w panu, nie mogę otworzyć panu innej galerii obrazów prócz galerii pańskiej duszy. Nie mogę panu dać niczego prócz **sposobności, bodźca i klucza**. Pomagam panu ujawnić jego własny świat” (Hesse, 2005a, s. 129).

Ta długa, krytyczno-refleksyjna prozatorska parada Hessego przez instytucje, „organizacje duchowe” stanowi domknięcie jego programu poetyckiego, podsumowanie projektu kulturowego i zapowiedź czynności intelektualnej, która jednak daje przedłużające się studium wyobraźni, aż do magicznych gier gdzie rozmaite „figury i pola” oprócz potocznych mają także „tajemne znaczenia” (Hesse, 1999a, s. 16). Pora na ich zgłębienie przez pedagogikę, bo to służy życiu, jego pełni rozwojowej dla nowych pokoleń.

### Bibliografia

- Dudek Z. W. (1993). Wilk stepowy-Człowiek Cienia. *ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury*, 2, s. 24-29.
- Dudek Z. W. (2002). *Podstawy psychologii Junga. Od psychologii głębi do psychologii integralnej*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Dudek Z. W. (2004). Od języka wyobraźni do języka archetypów. *ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury*, 2, s. 41-55.
- Eliade M. (1998a). *Mit wiecznego powrotu*, tłum. K. Kocjan. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Eliade M. (1998b). *Aspekty mitu*, tłum. P. Mrówczyński. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Eliade M. (1994). *Miły, sny, misteria*, tłum. K. Kocjan. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Eliade M. (1998c). *Obrazy i symbole. Szkice o symbolizmie magiczno-religijnym*, tłum. M. i P. Rodakowie. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Estés C. P. (2001). *Biegająca z wilkami. Archetyp Dziewicy w mitach i legendach*, tłum. A. Cioch. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Heidegger M. (1997). *Drugi lasu*, tłum. J. Gierasimiuk, R. Marszałek, J. Mizera, J. Sidorek, K. Wolicki. Warszawa: Wydawnictwo ALETHEIA.
- Hesse H. (1991). *Kuracjusz. Zapiski z kuracji w Baden*, tłum. M. Łukasiewicz. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Hesse H. (1998). *Wyższy świat*, tłum. E. Sicińska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (1999a). *Gra szklanych paciorków*, tłum. M. Kurecka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (1999b). *Trzy opowieści z życia Knulpa*, tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2001a). *Demian*, tłum. M. Kurecka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2001b). *Peter Camenzind*, tłum. E. Sicińska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2002). *Baśnie*, tłum. S. Lisiecka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2002a). *Siddhartha. Poemat indyjski*, tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2003a). *Rosshalde*, tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2003b). *Kartki ze wspomnień*, tłum. L. Czyżewski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2003c). *Dzieciństwo czarodzieja i inne prozy autobiograficzne*, tłum. Łada Jurasz-Dudzik i Wojciech Dudzik. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Hesse H. (2005a). *Wilk stepowy*, tłum. G. Mycielska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2005b). *Podróże sennie*, tłum. L. Czyżewski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Jabès E. (2005). *Z pustyni do Księgi. Rozmowy z Marcellem Cohenem*, tłum. A. Wodnicki. Kraków: Wydawnictwo Austeria.
- Jabès E. (2004). *Księga Pytań*, tłum. A. Wodnicki. Kraków: Wydawnictwo Austeria.
- Jaworska M., Witkowski L. (2007). *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego. Tropy i kategorie pedagogiczne*. Bydgoszcz/Kraków/Szczecin: Formator.
- Jung C. G. (1993a). *Archetypy i symbole*, tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Czytelnik.
- Jung, C. G. (1993b). *O istocie snów*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR – Wydawnictwo Sen.
- Jung C. G. (1997a). *Aion. Przyczynki do symboliki jaźni*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo Wrota.
- Jung C. G. (1997b). *Typy psychologiczne*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo Wrota, KR.
- Jung C. G. (1998). *Symbole przemiany. Analiza preludeum do schizofrenii*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo Wrota.
- Jung C. G. (1999a). *Wspomnienia, sny, myśli*, tłum. R. Reszke, L. Kolankiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Wrota.
- Jung C. G. (1999b). *Rozmowy, wywiady, spotkania*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Jung C. G. (2002). *Mysterium coniunctionis. Studia o łączeniu i dzieleniu przeciwieństw psychicznych w alchemii*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Jung C. G. (2003). *Marzenia senne dzieci*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Jung C. G. (2005). *Psychologia a religia Zachodu u Wschodu*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Kundera M. (2004). *Sztuka powieści. Esej*, tłum. M. Bieńczyk. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kerényi K. (2004). *Archetypowy obraz matki i córki*, tłum. I. Kania. Kraków: Wydawnictwo Homini.
- Mayes C. (2005) *Jung and education. Elements of an Archetypal Pedagogy*. Rowman&Littlefield Education, Lanham, Maryland, Toronto, Oxford.
- Nowakowska K. (2004). *Hermann Hesse w poszukiwaniu tożsamości. Bohaterowie literacy jako transformacje ich autora*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT. Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Prokopiuk J. (2007). Hermann Hessego spirala życia. W: I. Prokopiuk, *Piękno jest tylko początkiem* (s. 198-239). Katowice: Wydawnictwo KOS.
- Saint-Exupéry de A. (2006). *Twierdza*, tłum. A. Olędzka-Frybesowa. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA S.A.
- Witkowski L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków: Wyd. WIT-GRAF.
- Witkowski L. (2007a). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Tom 1. Warszawa: IBE.
- Witkowski L. (2007b). *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Tom 2. Warszawa: IBE.
- Witkowski L. (2007c). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Tom 3. Warszawa: IBE.

## Summary

### **Towards Pedagogy of Shadow and Awakening (inspirations from Hesse's novels)**

The article is a result of an effort to reach an answer concerning necessity to promote a holistic approach in humanities and to implement a pedagogical postulat to treat in an integral way each human being as an active and creative subjectivity. The task is implemented within a research program of digging out „pedagogy from cultural contexts”, that is discovering and demonstrating the pedagogical potential and attractiveness of symbolic interior of various cultural texts. The main motives of the article oscillate around the notions of: initiation, spiritual rebirth, individuation, psychopedagogy of Shadow, mythes, secret voices (demon), integrity of pedagogy, psychic completeness (fullness) of a person. Our aim is to propose a closer approach to make explicit terminology, ideas and generative metaphores for methodological application, like for instance the unavoidable destruction of the structure of surrounding world, category of Shadow as a lost dimension of the world and human individual existence, or the concept of symbolic death as a phenomenon restoring value of life through understanding and acceptance of its full revitalizing of tragic potential (tragedy). Literary illustrations, stemming from Hermann Hesse's novels, read within the key interpretation based on the depth psychology, are recalled in form of pedagogical initiations, for a preliminary at least transposing them as tentative pedagogical hypotheses. Emphasis put on the value of human Shadow and the Shadow of (in and for) pedagogy is aimed at a direct indication of a sphere of an old/new problematic in pedagogy and has to constitute an idea and an imagination of the pedagogy of Shadow.