

Ryszard Łukaszewicz
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne

O wielości rozumienia edukacji i wyższości pytań nad odpowiedziami

Podręczniki są jak zastępy aniołów. Pośredniczą pomiędzy „boskościami” porządków wszechrzeczy a ludźmi uwikłanymi w swoje codzienne sprawy. A ich anielska cierpliwość — ulokowana właśnie w tekstach — zdaje się być i obietnicą i gwarantem wyboru kiedyś czy w końcu „właściwej” drogi pomimo tego, że księgi błędzących przekonują, że człowiek ciągle próbuje wielu ścieżek samodzielnie; samodzielnie to znaczy wedle wyzwania „życia na własny rękę” i na nieprzetartej jeszcze drodze w nieznaną, a nie wedle światów najczęściej zamkniętych w kodach nie tylko podręczników. Cóż?

Odrobinę zachęcony, pozwalam sobie na ewentualne wyrażenie wątpliwości dotyczących pożytków z pewnego sposobu „czytania” rozmaitych treści akademickich podręczników; sposobu, który za K. Wilberem, nazywam monologicznym¹. Ale jednocześnie niech mi będzie wolno sięgnąć do dzieła wysokiej próby, czyli do pracy profesor Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej pod tytułem *Pedagogika ogólna*, a konkretnie do edukacji i uczenia się². Jest i coś jeszcze, co także mnie trapi, a co wiąże się z pomijaniem k o n t e k s t ó w w interpretacjach edukacji oraz przesadnym chyba uwalnianiem Czytelników od „bólów” pytań wymierzonych w nich!?

W *Krótkiej historii wszystkiego* Ken Wilber pisze, że mamy do czynienia z czterema, bardzo różnymi rodzajami holistycznych porządków, określanymi jako cztery ćwiartki — czy metaforycznie — nazywanymi czterema Kątami Kosmosu; owe cztery rodzaje holarchii są ze sobą powiązane i dotyczą w istocie wnętrza i powierzchni holonu, zarówno w jego indywidualnych, jak i kolektywnych formach; w tym porządku czterech ćwiartek wyodrębnia Ścieżki Prawej Ręki i Ścieżki Lewej Ręki³. Wszystko po Prawej Ręce, to obiekty lub

¹ Zachęta zaś dotyczy zaproszenia mnie do przygotowania tekstu z okazji doniosłego i wspaniałego jubileuszu pracy naukowej Pani Profesor Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej. Gratuluję i zostaję z podziwem. Zob. K. Wilber: *Krótka historia wszystkiego*, Warszawa 1997.

² Zob. T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika ogólna*. Warszawa 2008 (konkretnie: *Współczesna wiedza o edukacji*, s. 35-40, a także: „*Uczenie się jako centralna kategoria pojęciowa współczesnej praktyki edukacyjnej*, s. 125-165).

³ Zob. K. Wilber: *Krótka historia ...*, op. cit., s. 112-116.

powierzchnie, które w taki czy inny sposób można poznać empirycznie, przy pomocy zmysłów lub ich przedłużenia; wszystko to są powierzchnie, które można zobaczyć, wszystkie mają określone umiejscowienie; obserwujemy jedynie ich obiektywne zachowanie; nazywamy je podejściem „monologicznym”, nie musimy dotrzeć do ich wnętrza, do ich świadomości; *Laborant chce tylko twojej Prawej Ręki. Nie chce twojej Lewej Ręki, twojej świadomości, twoich uczuć, poglądów, wartości, intencji, nadziei, lęków. Tylko fakty proszę pani. Tylko powierzchnie. I światnie. To jest całkowicie zadowalające. To jest twój mózg*⁴.

*Ale niczego po Lewej Ręce nie możesz traktować w tak prosty sposób, ponieważ żaden z aspektów Lewej Ręki nie ma określonego umiejscowienia. Możesz wskazać na mózg, skałę, czy na miasto, ale nie możesz wskazać, na zawiesz, dumę, świadomość, wartość, intencję czy pragnienie. Gdzie jest pragnienie? Wskaż je. Naprawdę nie możesz, a w każdym razie nie w taki sposób, w jaki wskazujesz na skałę, ponieważ pragnienie jest zasadniczo wymiarem, nie ma więc określonego umiejscowienia. Wszystkie Ścieżki Prawej Ręki wymagają percepcji, a wszystkie Ścieżki Lewej Ręki wymagają interpretacji! Nie ma zatem innego sposobu dotarcia do wnętrza jak tylko przez rozmowę, przez dialog – przez interpretację, przez intersubiektywną komunikację, przez postawę dialogiczną. To jest kontekst umysłu, umysł jest bowiem – wedle K. Wilbera – świadomością widzianą od środka*⁵. A w końcu autor *Krótkiej historii wszystkiego* stwierdza, że: *Nie chodzi wyłącznie o to, że mamy różne poziomy – materię, ciało, umysł, duszę i ducha – lecz o to, że każdy z nich manifestuje się w czterech aspektach – intencjonalnym, behawioralnym, kulturowym i społecznym*⁷.

Wróćmy teraz do pedagogiki i edukacji. Warunek korespondencji między nimi, na który trafnie zwraca uwagę T. Hejnicka-Bezwińska, jest zachowany i dopełniony tezą konstruktystów o „społecznym tworzeniu rzeczywistości”⁸. Jednak warto się zastanowić, czy przytoczone tam definicje edukacji, wyczerpują owe cztery aspekty Ścieżek Prawej i Lewej Ręki w ujęciu K. Wilbera?

Moją intencją nie jest dyskusowanie czy polemizowanie z tymi definicjami. Uznaję je za znaczące. Choć można byłoby wyobrazić sobie próbę wpisania ich w cztery ćwiartki modelu K. Wilbera nie tylko w celach eksperymentu myślowego. Ale jednocześnie oczekuję od rozważań nad pedagogiką ogólną prezentowania **wielorakich kontekstów interpretacyjnych** ujęć definiujących, a także rozwijania zdolności „czytania” tego samego w czterech, różnych, lecz dopełniających się porządkach. Jak bowiem pisze K. Wilber ważny i potrzebny jest „cały kompas”. Jest coś jeszcze, co osobiście „odkryłem” na własny użytek i do czego jestem przekonany.

W czasie moich studiów i długo potem, było mi wiadomo, że kategoria edukacji – choć także wiele innych pojęć – może być różnie definiowana. To oczywiste. Lecz różnie przez różnych autorów, a „dobry” uczony raczej się trzyma raz przyjętego sformułowania. Może się mylę, może jest inaczej, ale zaglądając do słowników, podręczników, encyklopedii, zdajemy się utwierdzać w jednym jakimś jej zdefiniowaniu, choć w wielu miejscach różniącym się od siebie. Nie znam prac, a może nie umiem ich znaleźć, w których obok

⁴ Tamże, s. 112-114.

⁵ Tamże, s. 114.

⁶ Tamże, s. 109.

⁷ Tamże, s. 129.

⁸ Zob. T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, op. cit., s. 35.

siebie występuje owa **różnorodność interpretacji** – wedle danego autora – **zależnie od rozmaitych kontekstów**. To mogłoby być pouczające nawet i w podręcznikach pedagogiki.

Sam przez lata miałem przekonanie, że to może jakiś swoisty błąd w sztuce, że nie mogę się zdecydować i najlepiej też trzymać wybranej definicji edukacji. Jednak z *biegiem dni*, z *biegiem lat*, „wyskakiwały” w moim myśleniu takie ujęcia, takie rozumienia, takie interpretacje, których najpierw nie mogłem zredukować do jednej, przyjętej definicji, a potem... już nie chciałem. Lata dynamicznej konfrontacji doświadczeń akademickich z wyzwaniem wyobraźni wobec Wrocławskiej Szkoły Przyszłości w jej fazie projektu i praktycznej realizacji, realne konfrontacje edukacji z wielką sztuką Mistrzów Piotra Breugla i Hieronima Boscha i ich interpretacjami wobec współczesnego świata, które realizowaliśmy przez kilkanaście lat w Salonach Edukacji Ekologicznej NATURAmy, a wreszcie – życiodajne lektury spoza pedagogiki, to ścieżki prowadzące do owego bogactwa różnorodności interpretacyjnych⁹. Choć i one nie były jedynymi.

Pozwalam sobie zatem na przedstawienie różnych kontekstów rozumienia edukacji – w ujęciu autorskim – które towarzyszą moim poczynaniom warsztatowym, codziennej praktyce edukacyjnej i akademickiej, a także prowadzonym studiom pedagogicznym¹⁰:

- **kontekst etymologiczny:** wydobywanie na jaw tego, co w człowieku ukryte, ale jego własne;
- **kontekst niewidzialnego:** proces, w którym po części bajecznie i tajemniczo toczy się gra o nasze możliwości;
- **kontekst egzystencjalny:** demokratyzowanie własnych możliwości, spotkanie i dialog, przymierze z rzeczywistością potencjalną;
- **kontekst praktyczny:** proces tworzenia, organizowania i reorganizowania okazji dla urzeczywistnienia się życia ludzkiego w jego humanistycznych treściach;
- **kontekst dialektyczny:** źródło jednoczesnego powstawania i znoszenia sprzeczności w procesie optymalizowania związków człowieka ze światem;
- **kontekst alternatyw:** droga, na której nie ma zgody na świat zastany, na istniejący porządek rzeczy, na filozofię zachowania czy podtrzymywania *status quo*;
- **kontekst instrumentalny:** sztuka układania się człowieka ze światem, w następstwie czego wzrastają jego szanse rozwoju i uczenia się – w ekologicznym porządku życia;

⁹ Wśród tych lektur można odnaleźć m.in. B. Suchodolskiego: *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka* (Warszawa 1963); J. Bronowski: *Potęga wyobraźni* (W-wa 1987); K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków 2006; R. Dubos: *Pochwała różnorodności*. Warszawa 1986; H. Skolimowski: *Medytacje*. Wrocław 1991; I. Prigogine, I. Stengers: *Z chaosu ku porządkowi*. Warszawa 1990; R. Weber: *Poszukiwanie jedności. Nauka i mistyka*. Warszawa 1990; J. Tischner: *Filozofia dramatu*. Kraków 1998; P. Drucker: *Skuteczne zarządzanie*. Warszawa 1976.

¹⁰ Rozwinięcie prezentowanych przeze mnie kontekstów, choć niepełne, można znaleźć w wielu moich publikacjach, m. in.: *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map* (Wrocław, 1994); *Leczenie Głupoty i... Salony Edukacji Ekologicznej* (Wrocław 1997); *Studia nad alternatywami w edukacji* (Wrocław 2002); *Inne drogi edukacji* (współautor 2005); *Edukacja jako metafora kreowania witraży* (w:) *Natura-edukacja-kultura*. Toruń 2006; *Edukacja jako metafora wielkiego nawiasu* (w:) *Ciało-edukacja-umysł*. Bydgoszcz 2010; *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości-dla wyobraźni-dla praktyki*. Wrocław 2010.

- **kontekst filozoficzny:** jako „wiarygodna niemożliwość”, wedle której edukacja jak poezja – jest sposobem patrzenia na świat;
- **kontekst przekraczania:** kreatywne wykorzystanie wyobraźni po to, aby umieć/uczyć się transformowania wizji w porządku świata możliwego i/lub pożądanego;
- **kontekst narracyjny:** oznacza celowe preferowanie takich sposobów uczenia/uczenia się, które wykorzystują narrację i struktury jej sensów dla konstruowania i rekonstruowania rozumienia świata i siebie.

Zrozumiałe jest to, że owo bogactwo i różnorodność doświadczeń, z jakimi miałem i mam do czynienia, stanowią główną perspektywę i układ odniesienia dla tych kontekstów, a jednocześnie wpisują się w konstruowany przeze mnie system znaczeń. Pamiętam jednak, że teza, iż każda interpretacja zależy od kontekstu, sytuuje się wedle J. Brunera między zagadnieniami natury umysłu i natury kultury, a także ma swoje zasady¹¹.

Rozszerzanie kontekstów interpretacyjnych było już postulowane w znanym raporcie: *Uczyć się – bez granic* jeszcze w końcu lat 70-tych (w Polsce raport ukazał się w 1982 roku)¹². Dlatego warto do rozważań nad *Problemem wiedzy w kontekście niektórych twierdzeń współczesnej epistemologii*, włączyć perspektywę narracyjności¹³. Argumentów w tej materii jest bardzo wiele, coraz więcej, ale chciałbym zwrócić uwagę jedynie na te, które wedle mojego przekonania łączą się wprost z rozumieniem edukacji. Jerzy Trzebiński w tomie pod jego redakcją *Narracja jako sposób rozumienia świata*, stwierdza już na samym Wstępie, że narracja: *...jest szczególną formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości*¹⁴. A w kontekście edukacji jeszcze mocniej brzmią słowa J. Brunera, który pyta: *Co właściwie zyskujemy, a co tracimy, pojmując świat poprzez układanie o nim opowieści – stosowanie narracyjnego trybu interpretacji rzeczywistości?*¹⁵. Dalej zaś pisze: *Ogromną część wysiłku pedagogicznego poświęcamy na nauczanie metod nauki i racjonalnego myślenia: na czym polega weryfikacja, co stanowi sprzeczność, jak większej liczbie wypowiedzi nadać kształt sprawdzalnych twierdzeń itd. Są to jednak „metody” tworzenia rzeczywistości według nauki. A przecież znaczącą część życia przeżywamy w świecie skonstruowanym zgodnie z zasadami i chwytami narracji. Z pewnością edukacja mogłaby stworzyć bogatsze niż dotychczas możliwości wypracowania metapoznawczej wrażliwości...*¹⁶. Jednocześnie pamiętajmy, że na przykład w rozważaniach Romana Jakobsona o metajęzykowej funkcji samego języka, owo metapoznanie przemienia ontologiczne argumenty o naturze rzeczywistości w argumenty epistemologiczne, dotyczące sposobu jej poznawania¹⁷. Tak więc owe konteksty narracyjne – wpisujące się wyraźnie w Ścieżki Lewej Ręki K. Wilbera – wymagają wyraźnego uwzględnienia w rozumieniu/definiowaniu edukacji choćby po to, aby ujmowały sposoby myślenia i odczuwania, pomagające dzieciom – czy szerzej uczącym się stworzyć taką wersję świata, w którym mogą dojrzeć, w sensie psychologicznym, własne miejsce – swój osobisty świat. Jest tu i coś jeszcze, w edukacyjnym znaczeniu bardzo ważne.

¹¹ Zob. J. Bruner: *Edukacja kultury*. Kraków 2006, s. 29-68.

¹² Zob. J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*. Warszawa 1982, s. 68-76.

¹³ Zob. T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, op. cit., s. 32-34.

¹⁴ Zob. J. Trzebiński (red.): *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Wstęp, Gdańsk 2002, s. 13. J. Bruner: *Kultura...*, op. cit., s. 181.

¹⁵ Tamże, s. 207.

¹⁶ Zob. R. Jakobson: *Poezja gramatyki i gramatyka poezji*, W poszukiwaniu istoty języka. Warszawa 1989.

¹⁷ K. Wilber: *Krótko...*, op. cit., s. 82.

Myślę, że czasami podręczniki pedagogiki mogą stwarzać wewnętrzne przekonanie czytających – niekiedy wbrew autorom – o jakiejś „obowiązującej” interpretacji. Może dzieje się tak m.in. dlatego, iż nie podkreślamy, nie zaznaczamy faktu konieczności i potrzeby zmiany owej kanoniczności „monologicznej” na rzecz wielogłosowej, czy nawet wieloznaczonej kanoniczności interpretowania świata, a więc także i edukacji. Trudno oprzeć się przekonaniu, iż „anielskie” porządki podręczników schlebiają w nadmiarze modernistycznemu paradygmatowi odzwierciedlenia; nie ma jednego i prostego, „danego z góry” świata, trzeba zatem brać pod uwagę i to, co podmiot – piszący, lecz także czytający – wnosi do obrazu edukacji czy pedagogiki. *To self nie spada po prostu na ziemię na spadochronie. Ono ma swoje własne cechy, własne struktury, własny rozwój, własną historię – a to wszystko wywiera wpływ i decyduje o tym, co ujrzy i co może ujrzeć na tym rzekomo „jedynym” świecie rozciągającym się wokół*¹⁸

Idea owego „co podmiot sam wnosi” do konstruowanej narracji, była i jest jedną z najważniejszych idei edukacyjnych w modelu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości. Odnosi się to do nauczyciela, co oczywiste, ale nade wszystko także do uczących się. Od początku układ i dobór treści to był j e d n o c z e ś n i e porządek konstruowania narracji, w której manifestuje się polifonia sensów, wartości i głosów. W długiej perspektywie naszych doświadczeń uczyliśmy się owego podejścia, czuliśmy, iż odmienia ono radykalnie proces edukacji, ale co może najciekawsze i najważniejsze – kreuje u dzieci poczucie własnej wartości, aktywizuje, struktury poznawcze, sprzyja i dynamizuje ich aktywność wobec zadań otwartych – działań niewypróbowanych. Ich uczenie nie zaczyna się i nie kończy na „odkryciu” w podręczniku klasy trzeciej wiedzy godnej ramki i zapisu „zapamiętaj”, iż: „Olej robi się z roślin oleistych”!?

W tym zwrocie postmodernistycznym – co podmiot sam wnosi do obrazu... – nie tylko odnajdujemy w sposób oczywisty konteksty intencjonalne, behawioralne, kulturowe i społeczne K. Wilbera, ale równocześnie odnajdujemy potrzebę, ciągłego dopełniania opcji teoretycznych punktami widzenia, o których m.in. pisał Herman Weyla: *Uczeni popełniliby błąd ignorując fakt, że formuła teoretyczna nie jest jedyną drogą do zrozumienia zjawisk życia; stoi przed nami otworem inna droga, droga zrozumienia go od wewnątrz(...) O sobie samym, o moich własnych aktach postrzegania, myślenia, decydowania, czucia i robienia czegoś mam bezpośrednią wiedzę, całkowicie odmienną od teoretycznej wiedzy, która wyraża w symbolach „paralelne” procesy mózgowe. Owa wewnętrzna świadomość samego siebie jest podstawą zrozumienia moich bliźnich, których spotykam i uznaję za istoty tego samego gatunku, z którymi łączy mnie czasem tak silna nić porozumienia, że dzielę z nimi radość i smutek*¹⁹. Trudno jakoś odnaleźć nie tylko w podręcznikach ów kontekst wewnętrzny, intencjonalny, gdy myślimy i czytamy o pedagogice i o edukacji. Może jednak się mylę? Może właśnie pedagogika i edukacja nie potrzebują, czy wręcz są wolne od takiego procesu rozumienia, który ma charakter konstrukcyjny, a nie reprodukcyjny? Może szczególna forma poznawczego reprezentowania rzeczywistości, jaką jest narracja, o którą także zabiega Bruner m.in. w *Kulturze edukacji*, jest dla pedagogiki niechcianą drogą studiów i badań?

¹⁸ Zob. R. Łukaszewicz: *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości-dla wyobraźni-dla praktyki*, Wrocław 2010, s. 77-93.

¹⁹ Cytat za: I. Prigogine, I. Stengers: *Z chaosu ku porządkowi*. Warszawa 1990, s. 330-331.

Choćby od czasów F. Capry i jego *Punktu zwrotnego* mam narastające przekonanie, że nie tylko w przyrodoznawstwie, lecz także w innych naukach coraz lepiej i coraz pełniej uświadamiamy sobie nasze przechodzenie z pozycji „widza” na pozycję „aktora”; że nauka zajmuje szczególną pozycję – jak piszą I. Prigogine i I. Stenger²⁰ – z racji tego, że dokonuje poetyckiego przesłuchania przyrody, poetyckiego, w etymologicznym znaczeniu tego słowa, zgodnie z którym poeta to twórca – aktywny, kierujący i badający; czynność egzaminowania przyrody jest teraz rozumiana jako część jej wewnętrznej aktywności²¹. Zdajemy się nazbyt często tkwić w okowach „prawdy obiektywnej”, nazbyt często rozsmakowujemy się jedynie w twardych danych ilościowych i ich mocy weryfikacyjnej, a jakby tego było mało, potrafimy „unikać siebie samych” w przygotowywaniu procedur badawczych w otrzymanych wynikach i kontekstach interpretacyjnych. Zapominamy o tym, o czym już dawno temu pisał Merleau-Ponty: *Moja sytuacja będzie źródłem pomyłek tak długo, jak długo siebie będę uważał za obserwatora ostatecznego i wyłączzonego, a swoją wiedzę – za pozbawioną wszelkiego indywidualizmu. Dopiero, gdy uznam, że właśnie ta wiedza pozwala mi stać się uczestnikiem każdego istotnego dla mnie działania, każdego poznania, że ta wiedza zawiera wszystko, co może być dla mnie przeznaczone, wówczas mój kontakt ze społecznością, przez celowość mojej sytuacji, ukaże mi się jako punkt wyjścia na drodze do każdej prawdy, także prawdy naukowej*²².

Potrzebujemy w pedagogice i edukacji nie tyle owej rozległej i trudnej dla nas wiedzy – choć może nie dotyczy to wszystkich – ale potrzebujemy przyrodoznawczych sposobów myślenia, które radykalnie odmieniają związku człowieka ze światem; potrzebujemy, jak to nazywa wprost laureat Nagrody Nobla w dziedzinie chemii I. Prigogine, „ponownego zaczarowania przyrody”. I nie jest to jakaś metafora, lecz rzeczywiste spojrzenie nauki na... Wszechświat, a właściwie na jego kreatywność. W tym dynamicznym spojrzeniu wprowadzona zostaje p o n o w n i e różnorodność, a co za tym idzie nieprzewidywalność. Te przypadkowe lub nieprzewidywalne procesy dowodzą, zdaniem Prigogine’a, że otwarte systemy, a co za tym idzie większość naszego Wszechświata, nie ma charakteru mechanicznego, lecz przypadkowy; przypadkowość jest dla niego synonimem niezdeteminowania, spontaniczności i nowości, czyli kreatywności. *Wszechświat Prigogine’a „jest bliski żywemu organizmowi dlatego właśnie, że istnieje w nim miejsce dla zachowań przypadkowych, że dopuszcza on możliwość odtwarzania się struktur dysypatywnych – od rozтворu chemicznego, poprzez obłok, mózg, aż do istoty ludzkiej – według nieprzewidywalnych wzorów”*²³.

Bliskie są mi te sposoby myślenia, które odnajduję m.in. w pytaniach M. Piaseckiej: *Jak fizyka kwantowa naznacza-przecina-otwiera edukację?; Przestrzeń edukacyjna, tak jak fizyczna w nowym rozumieniu, nie jest tylko dana, ale ciągle /za/dana, nie tylko odkryta, ale ciągle odkrywana, jakby będąca w drodze*²⁴. I dalej Autorka sięga do kapitalnej tezy amerykańskiego astrofizyka, J.A. Wheelera – twórcy hipotezy wielu światów – że umysł kształtuje bardziej świat niż świat umysł; że nowa rola człowieka polega na traktowaniu go jako współtwórcy świata, albowiem żyjemy w świecie partycypującym, którego jest integralną częścią,

²⁰ I. Prigogine, I. Stengers: *Z chaosu...*, op. cit., s. 320-321.

²¹ Cytat za: I. Prigogine, I. Stengers: *Z chaosu...*, op. cit., s. 318.

²² R. Weber: *Poszukiwanie jedności*. Warszawa 1990, s. 159.

²³ Zob. M. Piasecka: *Jak fizyka kwantowa naznacza-przecina-otwiera edukację?* W: P. Błajet (red.) *Ciało-edukacja-umysł*. Bydgoszcz 2010, s. 115.

a dokonywany przez niego opis świata jest ciągiem procesów obserwacji i pomiarów, którego zakończenie znajduje się zawsze w świadomości ludzkiego obserwatora²⁴. Nie jest nam łatwo przełamać tradycyjne tęsknoty pedagogiki i utarte jej sposoby myślenia. Edukacji z „krwi i kości” jest to potrzebne jeszcze bardziej, albowiem jej materia – w przeciwieństwie do samej pedagogiki – jest autentycznie żywa, czująca, wrażliwa, czasami oporna, lecz zawsze warta wyobraźni i opowieści o świecie lepszym oraz przekraczaniu siebie, gdy człowiek *nie musi żyć, ale musi żeglować!*?

I ostatnia kwestia związana z moim przekonaniem o wyższości pytań nad odpowiedziami. Oczywiście nie można rozumieć tego w taki sposób, że tylko pytania są ważne, a odpowiedzi już nie, ale nasze doświadczenia praktyczne wskazują wyraźnie, iż właśnie wokół pytań gromadzą się pokłady ciekawości i motywacji. Tak, ciekawość jest jednym ze źródeł życia, jest wodą na młyn wyobraźni; wydeptuje ścieżki samodzielności, przygody, podróży, animuje pasję, zdolności, zainteresowanie, zadawanie kolejnych pytań, budzi emocje, odwagę poznania, próbowania, konfrontowania, budzi upór i wolę odkrywania, tworzenia, zdobywania, przekraczania, a nade wszystko kreuje perspektywę przymierza z rzeczywistością potencjalną – z marzeniami, gdy sięgamy i gwiazd. **I dlatego traktujemy wiedzę jako odmienianie pytań w podróży**, gdy dorośli i dziecko konstruują opowieści o przygodach rodziny człowieczej. Materia edukacyjna nie jest jedynie materia daną, jakby m.in. sugerowały także podręczniki akademickie, gdzie tak trudno o znaki zapytania, gdzie „dane” dominuje i wypiera „zadane”. A przecież najciekawsze rodzi się na skrzyżowaniu pytań postawionych, zapisanych i pytań, które na żywo, autentycznie i samodzielnie „zaludniają” nasze głowy, gdy pamiętamy, że **świat to nie tylko percepcja, ale również interpretacja**.

Być może edukacja – a za nią niechętna czasami pedagogika – wówczas więcej znaczy, gdy posługujemy się sztuką zadawania pytań, niż gdy mnożymy odpowiedzi? Być może niejedno koło zamachowe cywilizacji ruszyło, gdy potrafiliśmy zadać właściwe pytanie? Być może nie tylko ciekawość, ale i uroda życia żywi się pytaniami? Być może wędrówki żywota warte są pytań tak samo, jak pytania wędrówek żywota? Być może i niejeden gościniec sztuki uwiódł nas dlatego, że odkrył w nas samych pytania, które ruszyły „z posad bryłę świata”? Być może warto odpowiadać, aby znów pytać?

²⁴ Tamże, s. 120.