

Bernie
Neville

PSYCHE I EDUKACJA

EMOCJE, WYOBRAŹNIA
I NIEŚWIADOMOŚĆ
W UCZENIU SIĘ I NAUCZANIU

Przekład
Marek Kościelniak

Wydawnictwo WAM
Kraków 2009

Tytuł oryginału
EDUCATING PSYCHE
Emotion, Imagination and the Unconscious in Learning

© Bernie Neville 2005

© Wydawnictwo WAM, 2009

Redakcja naukowa
dr Marek Kościelniak

Korekta
Irena Hebda

Projekt okładki i stron tytułowych
Andrzej Sochacki

ISBN 978-83-7505-306-7

WYDAWNICTWO WAM
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków
tel. 012 62 93 200 • faks 012 42 95 003
e-mail: wam@wydawnictwowam.pl

DZIAŁ HANDLOWY
tel. 012 62 93 254-256 • faks 012 43 03 210
e-mail: handel@wydawnictwowam.pl
Zapraszamy do naszej

KSIĘGARNI INTERNETOWEJ
<http://WydawnictwoWAM.pl>
tel. 012 62 93 260, 012 62 93 446-447
faks 012 62 93 261

Drukarnia Wydawnictwa WAM
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków
wydawnictwowam.pl

SPIS TREŚCI

WSTĘP DO WYDANIA POLSKIEGO	7
WPROWADZENIE	13
Rozdział 1	
PSYCHE W SZKOLE	15
Rozdział 2	
POTĘGA SUGESTII	47
Rozdział 3	
MAGIA I MANIPULACJA	83
Rozdział 4	
UŻYJ WYOBRAŹNI	115
Rozdział 5	
GLĘBIA, WZNIOSŁOŚĆ I ZWYCZAJNOŚĆ	155
Rozdział 6	
CHWYTAJĄC ŚWIATŁO	195
Rozdział 7	
W POSZUKIWANIU SPONTANICZNOŚCI	233
Rozdział 8	
SIEDZĄC SPOKOJNIE	271
Rozdział 9	
EROS I INNI	305
Rozdział 10	
BOGOWIE W KLASIE	349
BIBLIOGRAFIA	395
INDEKS	401

WSTĘP DO WYDANIA POLSKIEGO

Wychowanie ujmowano od czasów najdawniejszych w kategoriach bipolarnych, co zawsze sprzyjało niebezpieczeństwom wynikającym z przyjmowania stanowisk ortodoksyjnych. Niemożliwy do rozstrzygnięcia dylemat starożytnych „dusza ludzka to naczynie do napełnienia, czy ognisko, które należy rozpaścić?” w języku naukowym XX wieku formułowano w postaci pytania o rolę dyrektywnego kształtowania osobowości uczniów przez nauczyciela oraz wspierania ich naturalnego, autonomicznego zaangażowania w uczenie się przez tworzenie odpowiednich ku temu warunków materialnych i psychologicznych oraz nauczania, jak uczniowie mają się uczyć, gdy sami tego zapragną. Z czasem w teorii pedagogicznej zaczęto coraz bardziej doceniać znaczenie samokształceniowej aktywności człowieka, lecz w szkole nadal pozostaje na nią niewiele miejsca, najczęściej sprowadzana bywa do wydzielonej „działki” rozwijania zainteresowań – wprawdzie werbalnie wysoko cenionej przez nauczycieli, lecz eksmitowanej z czasu nauki szkolnej do zajęć pozalekcyjnych lub pozaszkolnych. Wykraczanie nauczycieli ponad standard napełniania „duszy” ucznia uznawane bywa częściej za przejaw tajemniczego powiązania nadzwyczajnej intuicji i talentu niż za rezultat dobrego, profesjonalnego przygotowania.

Nauczyciele akademicki kształcący nauczycieli oraz każdy doskonalący się polski nauczyciel pragnący z pożytkiem dla swoich uczniów i własnego rozwoju zawodowego poznawać teorię pedagogiczną, by rozumieć i doskonalić się w trudnej sztuce wychowania, może sięgać do podręcznikowej i encyklopedycznej wiedzy pedagogicznej oraz do licznych opracowań monograficznych, w tym metodycznych. Najlepsze spośród ujęć podręcznikowych prezentują godną najwyższego uznania erudycyjną wiedzę autorów – uznanych autorytetów pedagogicznych – uporządkowaną z ogromnym nakładem inwencji twórczej nastawioną na klasyfikację i z wielką dbałością o logiczną poprawność, które perfekcyjnie eksponują biegunowość prezentowanych ujęć. Inne – przeciwnie – nie dość wagi przykładające do eksponowania różnic – pograżają się w sprzecznościach, czemu sprzyja fakt, iż ich

autorzy nie znajdują, ze względów oczywistych, terminologii przystającej jednocześnie do wszystkich omawianych przez siebie koncepcji. Jeśli chodzi o ujęcia monograficzne – nazbyt często cechuje je jednostronność, niekiedy wypływająca z przywiązania autora do tradycji szkolnej, kiedy indziej z jego asekuranckiej ostrożności lub nieznajomości szerszego kontekstu codziennego życia szkoły; czasem niestety nawet nie tyle dają one wgląd w wybraną technikę lub metodę pracy, ile z neofickim zapalem powierzchownie i bezzasadnie sławią fundamentalną wyższość jednej z metod, technik, czy strategii dydaktycznych nad innymi, lub co gorsza próbują eklektycznie i bezrefleksyjnie je „integrować”. Czytelników bardziej skłonnych do egzaltacji wszystko to prowadzić może na manowce, zaś u myślących racjonalnie budzić może niedowierzanie, a nawet sprzeciw i uprzedzenia.

Model pedagogiki szkoły tradycyjnej, prezentowany w literaturze w taki czy inny sposób, staje się coraz wyraźniej zbyt ograniczony, aby stanowić wyłączną bazę kształcenia w XXI wieku. Z kolei ortodoksyjne doktryny edukacyjne tworzone przez bardziej entuzjastycznie, a czasem wręcz bardziej fanatycznie niż racjonalnie nastawionych następców ruchu nowego wychowania i pedagogiki humanistycznej pierwszych dekad XX wieku, w miarę kontynuacji ich neofickiej praktyki, jak wykazują doświadczenia wielu tzw. szkół alternatywnych, przynosiły częstokroć więcej szkód niż korzyści; alternatywność wielu powstających w Polsce od lat 80. szkół społecznych i prywatnych w stosunku do edukacji tradycyjnej przejawiała się tylko lub głównie w najlepszych intencjach ich założycieli, nie znajdując odzwierciedlenia nawet w konstytucyjnych dokumentach tych szkół, a tym bardziej w ich praktyce.

Koncepcja wielostronnego kształcenia, opracowana w latach 60. XX wieku przez Wincentego Okonia, uwzględniająca dwa zintegrowane wymiary procesu kształcenia, tj. nauczanie i uczenie się, prowadzącego czterema komplementarnymi drogami – przez poznawanie, odkrywanie, działanie i przeżywanie – do osiągnięcia wykształcenia ogólnego stanowiła wielkie osiągnięcie w dziedzinie teorii pedagogicznej, wyznaczając na długie lata perspektywę dalszych badań naukowych, jak i praktyki edukacyjnej. Poza pracami przyczynkarskimi nie znalazła jednak do dziś poważniejszego rozszerzenia w 50-letnim dorobku polskich nauk pedagogicznych z zakresu teorii kształcenia oraz dyscyplin pokrewnych. Nowatorskie osiągnięcia zagranicznej praktyki edukacyjnej docierały do nas przez długie lata w postaci opracowań nie zawierających rzetelnego opisu i interpretacji, których zasadniczym celem było zdyskredytowanie owych praktyk na podstawie argumentów nie-

wymagających merytorycznego uzasadnienia. Po przemianach ustrojowych lat 80. obok pedagogicznej i psychologicznej literatury naukowej zaczęła pojawiać się niezliczona ilość tekstów (polskich i tłumaczonych na język polski) pisanych niestety nie tyle przez autorów będących doświadczonymi psychologami i pedagogami prezentującymi swoje doświadczenia zawodowe, oparte na badaniach w działaniu, lecz raczej przez rozmaitych duchowych guru psychoedukacji próbujących, niekiedy z dużym powodzeniem, osiągać zyski z sukcesu rynkowego swoich pseudonaukowych dzieł i warsztatów (także telewizyjnych) mających – sądząc z nazwy – uczyć umiejętności pedagogicznych i psychologicznych, zaś w praktyce ograniczających się do demonstrowania trików psychologicznych rzekomo zapewniających skuteczne wychowanie. Kilkogodzinny lub kilkudniowy kurs wsparty na jednostronnych założeniach i prowadzony przez „nawiedzonych” liderów, nie rozumiejących głębszego sensu własnych działań, miał być lekarstwem na niedostatki profesjonalnego przygotowania.

Atmosferę chaosu edukacyjnych dążeń epoki przemian cywilizacyjnych dopełnia załamanie zaufania do uczonych akademickich głoszących z silnie zaznaczającą się ponowoczesną manierą, że wiedza naukowa, którą dysponują, wcale nie jest pewna, że zamiast prawdy zdolni są prezentować tylko jej surogaty, tj. różne sposoby obrazowania rzeczywistości zależne od zmieniających się kontekstów i nadawanych znaczeń.

W tej sytuacji z wielkim uznaniem należy przyjąć inicjatywę wydania w polskiej wersji językowej dzieła naukowego Berniego Neville’a pt. *Psyche i edukacja; emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Dzieło to, z powodzeniem spełniające rolę XXI-wiecznej pełnej wersji „teorii wielostronnego kształcenia”, nazwałabym dla odróżnienia od jej polskiej poprzedniczki – teorią dynamicznie integrującego się w swej wielostronności procesu kształcenia; procesu tak wielorako złożonego i nigdy nie osiąganego stanu zakończenia jak rozwijająca się ludzka osobowość w podlegającym ciągłym przeobrażeniom świecie człowieka.

Spotkał mnie niewątpliwy zaszczyt zaprezentowania sylwetki autora oraz napisania kilku słów wstępu do polskiej edycji jego książki; czuję się wyróżniona i wdzięczna wydawnictwu WAM za zaproszenie do prezentacji tej cennej publikacji szerszemu kręgowi pedagogów i psychologów zamierzających kształtować nowoczesną edukację w naszym kraju, a także tym wszystkim, którzy sięgają po książki pedagogiczne dla zaspokojenia swoich zainteresowań poznawczych czy też studiują je z intencją lepszego, pełniejszego kierowania własnym rozwojem i wspierania rozwoju swoich bliskich.

Bernie Neville (ur. 1938) to wieloletni nauczyciel wszystkich szczebli edukacji szkolnej od przedszkola po uniwersytet, psycholog, praktykujący psychoterapeuta, profesor pedagogiki. Od uzyskania doktoratu bierze udział w kształceniu kandydatów na nauczycieli i nauczycieli czynnych zawodowo oraz pracuje naukowo w School of Education, będącej częścią LaTrobe University, w stanie Victoria, w Australii. W życiu prywatnym jest mężem (z czterdziestoletnim stażem małżeńskim), ojcem czworga dorosłych już dzieci oraz dziadkiem dwojga wnucząt. W wolnych chwilach (jak wyznaje z blyskiem rozbawienia w oku) najchętniej poświęca się uprawie ziemniaków w swoim ogrodzie.

Stanowisko teoretyczne Berniego Neville'a charakteryzuje świadomie przyjęte założenie o kompleksowości i ambiwalencji ludzkiego doświadczenia, implikujące wielostronne ujęcie procesu kształcenia, którego teoretyczną podstawą jest psychologia archetypów. Opierając się przede wszystkim na myśli Carla Junga i Jamesa Hillmana, przyjmuje on, że mityczni bogowie stanowią personifikacje różnych sposobów spostrzegania świata, myślenia, odczuwania wywodzących się z ludzkiego doświadczenia zdobytego przed tysiącami lat, utrwalonego w ludzkiej świadomości dzięki nieustannym powtórzeniom, stanowiąc także dziś nieuświadomione wzorce naszych zachowań. Przyjmując taką perspektywę teoretyczną, chciał Neville uniknąć popadnięcia w zawsze niebezpieczną ortodoksję i fundamentalistyczne uzurpowanie sobie prawa do posiadania niepodważalnej prawdy. W proces edukacji z założenia zaangażowani są wszyscy bogowie, należy szanować wartości reprezentowane przez każdego z nich i akceptować napięcia istniejące między nimi. Zawsze należy zważać na utrzymanie równowagi, gdyż w sytuacji uzyskania przez jednego z nich zdecydowanej i trwałej przewagi, ujawni on nie tylko swoje zalety, ale i patologie. Odsunięcie niektórych z nich na czas dłuższy od udziału we władaniu procesem nauczania-uczenia się w klasie szkolnej wzbudzi ponadto słuszny gniew pozostałych, grożąc zapaścią edukacji danej jednostki, grupy, klasy szkolnej, szkoły, jak i edukacji w szerszym kontekście społecznym. Równowaga, o której pisze Neville, jest zawsze względna i bardzo chwiejna. Istnieć mogą duże różnice między klasami i szkołami uwarunkowane wielorako, lecz największe wynikają z przemian cywilizacyjnych; aktualnie kończy się epoka dominującej roli Prometeusza, a zaczyna era Hermesa – co znajduje odzwierciedlenie tak w tendencjach przeobrażeń edukacyjnych naszego świata, jak w wymiarze każdej klasy szkolnej.

Książka, jak zapowiada jej podtytuł, zawiera omówienie wszystkich znanych w świecie metod i technik pracy edukacyjnej z wykorzystaniem tych

władz ludzkiej psyche, które przez wieki były ukryte, niezbadane, a aktualnie są często niedoceniane i nie zawsze wszechstronnie przez uczonych zbadane, chociaż praktyka psychologiczna sugeruje znaczącą ich wartość, tj.: emocje, wyobrażenia i nieświadomość. Autor, przestrzegając przed nadmiernym zauroczeniem pojedynczymi metodami i technikami, przytacza liczne dowody potwierdzające, że posiadamy nieodkryte lub ciągle jeszcze nie dość precyzyjnie zbadane siły umysłu, które pozwalają nam opowiedzieć się za przyjęciem obu przeciwstawnych stanowisk zawartych w postawionym przez niego w części wstępnej pytaniu: „Jesteśmy tylko manifestacją rzeczywistości, czy tę rzeczywistość tworzymy?” Dla niego bowiem tworzenie samych siebie lub raczej wspomaganie tworzenia siebie samych należy do edukacji. Edukacja stanowi siłę odkrywania ukrytych możliwości ludzkich. Nieodkryte siły ludzkiego umysłu rozumie on nie jako siły w ogóle nie znane, lecz te, których nie jesteśmy świadomi, ale możemy ich istnienia doświadczyć. Zachętę do takiego widzenia edukacji stanowi przeświadczenie zawarte w cytowanej przez Neville’a myśli R. Assagioli (1970): „Wiemy, że wiemy więcej niż wiemy, że wiemy”.

W swoich poglądach na możliwości edukacyjnego kreowania człowieka B. Neville odwołuje się również do uczonych starszego pokolenia, np. do E. Coué’go (1923), który pisał: „Musicie wiedzieć, że mamy w sobie dwie istoty. Jedna jest świadoma, obdarzona wolą. Znamy ją. Druga, poza tą pierwszą, jest istotą podświadomą, albo imaginacyjną – obdarzoną wyobraźnią.... Na tę istotę nie zwracamy uwagi i tu popełniamy błąd, ponieważ ta druga istota kieruje nami... Jeśli ta druga istota kieruje nami, a my nauczymy się kierować nią, to w ten sposób nauczymy się kierować sobą”.

W tym kontekście prawdziwa edukacja to edukacja „duszy”. Jeśli już rozwinięte i nadal świadomie rozwijane siły „duszy” wykorzystujemy w edukacji, staje się ona edukacją prawdziwie kreatywną.

*

Dzieło Berniego Neville’a to nie podręcznik jakich wiele, wypożyczany przez studentów z biblioteki przed zbliżającym się egzaminem z pedagogiki lub psychologii, by – mówiąc ich językiem – zrealizować 3 x z, to znaczy zakuć, zdać i zapomnieć. W najskromniejszej wersji rekomendacji korzystania z niego dodałabym czwarte „z” – zapamiętać; zapamiętać, że warto do niego powrócić, gdy człowiek postanowi autentycznie studiować to wszystko, co ważne w pracy nauczycielskiej. Moim zdaniem, książka należy do tych wyjątkowych pozycji literatury pedagogicznej, które należy mieć

zawsze pod ręką, czyli we własnym księgozbiorniku, by móc sięgnąć po nią zawsze wtedy, gdy zapagniemy wsparcia w naszych własnych rozmyślaniach nad sensem edukacji oferowanej uczniom XXI wieku, czyli nam wszystkim młodym i starym, uczącym się przez całe życie i czasem również nauczającym innych.

dr hab. Joanna Danilewska, prof. UJ
Kierownik Zakładu Pedagogiki Szkolnej
w Instytucie Pedagogiki UJ

WPROWADZENIE

Z prawdziwą satysfakcją piszę to wprowadzenie do rozszerzonego wydania *Psyche i edukacja* Berniego Neville'a. Książka ta zastała uznana w 1999 roku przez Foundation of Educational Renewal za jedną z najważniejszych publikacji pedagogicznych dziesięciolecia. Nowy materiał, o jaki książka została uzupełniona w jej drugim wydaniu, dodatkowo pomnaża jej znaczącą wartość merytoryczną. *Psyche i edukacja* jest niczym potężny snop światła umożliwiający dogłębny wgląd w dziedzinę, którą Autor określa mianem edukacji duszy. Pierwsze wydanie książki opublikowanej w 1989 roku zainspirowało szereg opracowań tematu duchowości w edukacji, które ukazały się po około dziesięciu latach od momentu publikacji pionierskiej pracy Neville'a (Kessler, 2000; Miller, 2000). Nowe rozszerzone wydanie prezentuje szeroki wachlarz propozycji zdolnych wzbogacić praktykę edukacyjną. Refleksja Neville'a nad dziełami Junga, Coué'go, Assagioliiego, Łozanowa, Moreno, Ericksona i Wallasa zaowocowała tu interesującymi wnioskami, wskazującymi dobrze przemyślane sposoby wykorzystania idei tych uczonych przez współczesnych nauczycieli. Metody twórczego myślenia, techniki wizualizacyjne i dramatyczne starannie opisane i zilustrowane licznymi konkretnymi przykładami mogą stanowić cenną pomoc dla praktyków. Pośród najwybitniejszych prac w literaturze pedagogicznej objaśniających istotne zagadnienia teoretyczne bądź wskazujących godne uwagi rozwiązania praktyczne praca Berniego Neville'a zajmuje pozycję tym bardziej znaczącą, że z powodzeniem łączy aspekt teoretyczny z praktycznym.

Nowe wydanie *Psyche i edukacja* rozszerzone zostało o rozdział „Bogowie w szkole”, w którym Autor rozważa różne przejawy wpływu archetypowych postaci greckich bóstw na proces wychowania i kształcenia. Przedstawia na przykład Hestię, reprezentującą „zacisze, z którego wychodzimy i ku któremu zmierzamy”, pouczającą o podstawowych uwarunkowaniach praktyk kontemplacyjnych (medytacji) w ramach zajęć szkolnych. Przykład Aresa ukazuje z kolei sposoby, dzięki którym nauczyciel i uczniowie mogą z pasją rozstrzygać w konstruktywny sposób pojawiające się w ich wzajemnych kontaktach

konflikty i różnice zdań. Szczególnie przypadł mi do gustu fragment, w którym Neville przedstawia edukacyjną rolę Afrodyty, bogini piękna:

W szkole dość rzadko mamy do czynienia z aktywnością edukacyjną, której głównym motywem jest poszukiwanie piękna – gdzie czyta się poezję, snuje opowieści, poświęca się czas na oglądanie fotografii artystycznej, podziwia się piękno i elegancję matematycznych formuł, zaś eksperymenty naukowe, analizy systemów zarządzania, rękodzieło i naukę języków podejmuje się jedynie po to, aby doskonalić wrażliwość estetyczną [...] w szkole, kult Afrodyty, o ile w ogóle ma miejsce, dokonywać się może jedynie w ukryciu. Przedmioty artystyczne, muzyka, literatura nie zajmują zaszczytnych, priorytetowych pozycji w programach nauczania, co sprawia, że wszyscy coraz bardziej usychamy z tęsknoty za pięknem.

Neville pokazuje, w jaki sposób Afrodyta, jako archetyp, może zainspirować nauczycieli do poszukiwania piękna w każdym z aspektów ich pracy z uczniami, aby ukoić wspomniane wyżej tęsknoty.

Ten ostatni rozdział pozwala nam podziwiać kunszt, z jakim Autor dokonuje eksploracji archetypów, ukazując ich wpływ na kształt procesów edukacyjnych. Neville stworzył archetypową teorię nauczania i uczenia się, stanowiącą ważny punkt odniesienia dla refleksji nad pracą nauczyciela. Teoria ta może w znaczący sposób wspomóc nauczycieli w ich poszukiwaniach, zmierzających do ubogacenia własnej praktyki nauczania.

Nauczyciele zawdzięczają Berniemu Neville'owi nowe, ważne spojrzenie na istotne aspekty ich podejścia do pracy z uczniami.

Jack Miller
Ontario Institute for Studies in Education
Toronto, Kanada
sierpień 2005

PSYCHE W SZKOLE

Żyli sobie kiedyś w pewnym kraju Król i Królowa, mieli trzy córki – najstarszą urzekającą cielesnym wdziękiem i drugą, równie uroczą, dla jej dowcipu i inteligencji. Dziewczęta, nawet jako dzieci, podziwiane były przez wszystkich. Ale z biegiem czasu w sąsiednich krajach coraz głośniejsze było o tym, że trzecia, najmłodsza, jest jednak najpiękniejszą z królewskich cór. Na imię miała Psyche. Była skromna, wręcz nieśmiała, nie posiadała wszystkich zalet dwóch starszych siostr; ale było coś niezemskiego w jej urodzie, jakieś dziwne światło w jej obliczu, rzucające czar na tych, którzy się jej przyglądali. Szeptano tu i ówdzie, że piękniejsza jest niżli sama Afrodyta, którą wielbi wszytka natura. Znaleźli się nawet tacy, którzy, opuściwszy świątynie i służbę bogini zrodzonej z morskiej piany, przybyli oddawać cześć owej prześlicznej dziewczeczce...

APULEIUS, *ZŁOTY OSIÓŁ*

Gdy zacząłem pisać tę książkę, miałem sen.

Widziałem w nim siebie na jakimś spotkaniu wydziałowym w uniwersytecie, gdzie pracuję. Dyskutowaliśmy z kolegami, jak to często robimy, nad tym, w jaki sposób moglibyśmy zmienić nasze programy, by lepiej zaradzać zmieniającym się potrzebom i możliwościom edukacyjnym. Dyskusja nie była nazbyt ożywiona. Miałem wrażenie, że nie zgadzamy się w jakiejś istotnej kwestii, której wszyscy staramy się zręcznie unikać. W końcu mnie to zniecierpliwilo i przewycięzając onieśmilenie, zacząłem mówić, co myślę. Jakimś sposobem, pokój nauczycielski przeobraził się w ogromne audytorium i znalazłem się na scenie, zwracając się do wielotysięcznej widowni. To była bardzo długa przemowa. Nie wiem, co powiedziałem, ale przypominam sobie, że mówiłem coś o Wilhelmie Reichu. W tym miejscu najwyraźniej straciłem słuchaczy. Część zasnęła. Inni gawędzili między sobą albo szurali stopami. Kilku moich kolegów stało w jednym z bocznych rzędów. Podejrzywałem, że chichotali, widząc moje zakłopotanie. Chciałem przestać mówić,

ale byłem uwięziony na scenie. Traciłem pewność siebie, gubiłem wątek, nie wiedziałem jak skończyć. Po długich męczarniach udało mi się wreszcie na chwilę zamilknąć. Zwróciło to uwagę słuchaczy i pozwoliło mi na wypowiedzenie końcowego zdania, które dzwoniło mi w uszach nawet, gdy się zbudziłem: „Pytanie, z którym muszę się ostatecznie zmierzyć, dotyczy tego, czy jesteśmy manifestacjami rzeczywistości, czy jej twórcami”.

Zabrzmiało to w jakiś sposób znacząco, jak też i odrobinę pretensjonalnie.

Scenariusz tego snu wyda się zapewne znajomy wielu nauczycielom, którzy śnili go w swoich własnych wersjach. Pociesza mnie to, że w moim śnie przynajmniej miałem na sobie wszystkie części garderoby. Ponadto, to ja miałem tu ostatnie słowo, no i w końcu udało mi się nawet skutecznie uciec ze snu na jawę.

Oczywiście niczego to nie rozstrzygnęło. Moje ego ze snu podpowiedziało mi jedynie, że pewne szczególne metafizyczne pytanie oddziaływało na mnie bardzo osobiście, że jest pytaniem, z którym powinienem się ostatecznie zmierzyć. Nie sugerowało też którejś z odpowiedzi gruntownie uargumentowanych już przez materialistów i idealistów, pozytywistów i fenomenologów, fizykalistów i witalistów, darwinistów i lamarkistów, deterministów i woluntarystów. Nie zarzucało mi również, że doszedłbym do odpowiedzi, gdybym był postarał się bardziej. Ostatecznie nawet Shakespeare i Tolstoj, przy wszystkich swoich usiłowaniach, zdołali jedynie wyrazić złożoność tego pytania.

Mitologie naszej kultury zajmowały się takimi kwestiami na długo, zanim jeszcze filozofowie podpowiedzieli nam słowa, dzięki którym możemy teraz wieść spory na ten temat. Nasz monoteistyczny mit widzi Boga w podwójnej roli; jako stwórcę rzeczywistości oraz tego, który ją ukazuje: „Na początku Bóg stworzył niebo i ziemię ... Bóg rzekł: «Niechaj się stanie światłość!»”¹. Mity politeistyczne przedstawiają te dwie role jako oddzielone. W greckiej wersji ukazanie rzeczywistości przypisane zostało Apollinowi, zobrazowanemu poprzez jasne światło słońca, które sprawia, że wszystko staje się oczywiste, rzeczy ukazują się takimi, jakimi są. Kreatywność, ożywczy impuls należy do innego bóstwa – do Erosa, postaci znacznie bardziej złożonej i paradoksalnej.

Kiedy Freud poszukiwał wizerunku bóstwa uosabiającego energię seksualną, leżącą, w jego przekonaniu, u podstaw wszelkiego ludzkiego działania, przyszedł mu na myśl Eros. Freud, definiując Erosa w sposób tak zawężony, potraktował go niesprawiedliwie. Eros jest istotnie synem Afrodyty, bogini

¹ Księga Rodzaju, 1, 1-3.

miłości zmysłowej, jednakże synem pozbawionym możliwości osiągnięcia dojrzałości dotąd, dopóki nie zdoła opuścić swojej matki. U bogów, zupełnie jak u ludzi, dojrzewanie następuje poprzez związek, poprzez znalezienie kochanka. Eros znajduje Psyche.

HISTORIA PSYCHE

Mit o Psyche powiada, że kiedy Eros, ku konsternacji swojej matki, zakochuje się w śmiertelnej Psyche i poślubia ją, upiera się, by przychodzić do niej tylko pod osłoną nocy, aby nie mogła go rozpoznać. Siostry Psyche dotąd utwierdzają ją w przekonaniu, że jej mąż musi być pewnie jakimś potworem, aż wreszcie nieszczęsna ulega ich namowom i oświeśla twarz Erosa, gdy ten śpi. Oczywiście traci go. Przemierza świat, szukając ukochanego, staje się niewolnicą Afrodyty, otrzymuje od niej niemożliwe do wykonania zadania, włącznie z zejściem do piekieł po boskie pachnidła władczyni krainy śmierci, zamknięte w drogocennej szkatułce, by w końcu połączyć się ponownie z Erosem.

Opowieść o Psyche (rozpoznawanej przez starożytnych Greków w motylu; w której średniowieczni pisarze widzieli obraz duszy poszukującej Boga) jest mitem transformacji. Jest to historia o tym jak dusza, pod wpływem miłości, przechodzi poprzez powolną, bolesną, mroczną inicjację ku nowemu sposobowi bycia.

T. S. Eliot opisuje owo doświadczenie jako powrót do punktu wyjścia i rozpoznawanie go po raz pierwszy². Gilbert Durand nazywa podanie o Psyche mitem metamorfozy percepcji³, opowiadającym o odnajdywaniu Erosa poprzez spotkania ze zwierzętami, owadami, roślinami i królową krainy śmierci. Jest to historia błędów i ambiwalencji, samoupodlenia, przedzierania się przez ukryte w mroku przeszkody ku zjednoczeniu z bóstwem.

Opowiadanie o Psyche, w najlepiej znanej nam wersji, jest literackim opracowaniem greckiego mitu, dokonany przez rzymskiego pisarza Apulejusza⁴. Apulejusz był entuzjastą egipskiej bogini Izdy i przeszedł inicjację wprowadzającą w misteria związane z jej kultem. W jego opowieści o Psyche pobrzmiewa echo mitu Izdy, greckiej Persefony, sumeryjskiej Inany,

² T. S. Eliot, *Little Gidding*, w: *Complete Poems and Plays*.

³ G. Durand, *Psyche's View*, *Spring* 1981, s. 13.

⁴ Lucius Apuleius, *Metamorphoses*.

japońskiej Izanami i hinduskiej Urvasi. Owe mity, mimo iż nie są w żaden sposób identyczne, wydają się wywodzić ze wspólnej, podstawowej metafory ludzkiej kondycji.

W przeciwieństwie do podania o Psyche i Erosie, mit apolliniński sławi jasność słonecznego światła. Jest w nim logika, racjonalność, nieuprzedzona obserwacja, naukowa dociekliwość, duchowe oświecenie, oczywistość, dokładne zrozumienie, co jest czym. Durand sugeruje, że ten właśnie mit zdominował kulturę europejską w siedemnastym wieku i utrzymuje swój wpływ aż do dziś. W dziewiętnastym wieku zawładnął romantyczną wyobraźnią mit Dionizosa (impulsywność, ekstaza i irracjonalizm), zaś mit Prometeusza (technokraty, inżyniera, instrumentalisty) był inspiracją epoki industrialnej. Ostatnio wyraźnie zyskał na znaczeniu Hermes, bóg kupców i złodziei, dla którego świat nie jest niczym innym jak tylko rynkiem, gdzie wszystko można kupić, sprzedać albo wymienić. Jak dotąd, szkoły i uniwersytety pozostają bastionami Apollina. Dionizos nigdy nie był mile widziany w szkole. Obecne próby przejścia kontroli nad szkolnictwem podejmowane przez Prometeusza, przy jego beztroskim stosunku do przyszłości, mogą w dalszej perspektywie okazać się raczej oznaką końca pewnej epoki niż początku nowej. Podczas gdy politycy wszelkiej maści stają się entuzjastycznymi czcicielami Hermeasa, a niemała rzesza administratorów oświaty idzie w ich ślady, ogół nauczycieli woli raczej nie wyobrażać sobie siebie samych jako uprawiających handel detaliczny. Przynajmniej na razie, filozofia oraz psychologia nauczania i uczenia się stanowi dominium Apollina.

Triumfy Apollina są liczne i wielkie, ale jednostronne. Doprawdy powinniśmy być wdzięczni losowi, że odziedziczyliśmy po Oświeceniu prostą wiarę w niezachwianą oczywistość sensowności. Dobrze nam się przysłużyła i przypuszczalnie nadal będzie służyć. Trzeba jednak, abyśmy równocześnie wzięli pod uwagę perspektywę Psyche, która poucza, że zrozumienie nie jest czymś prostym, że rzeczywistość nie ukazuje się nam wyraźnie i bezpośrednio, ale przez cienie, obrazy i subtelne intuicje.

W obszarach badawczych, które interesują mnie najbardziej, kult Apollina zachował się jako religia establishmentu. Podstawowe kwestie ludzkiej egzystencji, jakimi są przetrwanie i wzrost, rozstrzygane niegdyś w radościach i trudach międzyludzkich relacji, przy udziale poezji – karmicielki, w dramatycznych napięciach ludzkich komedii i tragedii, pod urokiem splendoru ceremonii religijnej inicjacji, są teraz przedstawiane w języku, który przekształca metafory w abstrakcje. Jest to język, który umniejsza duszę i szydzi z jej tajemnic, który klasyfikuje, kategoryzuje, sterylizuje i często nudzi słuchacza.

Język konwencjonalnej, naukowej psychologii jest językiem bez duszy. Nadmierna ufność wobec Apollina obiecującego odsłonić istotę rzeczy prowadzi psychologów do umieszczenia drgającego na szpilce motyla – psyche – duszy – w gabinecie osobliwości, w charakterze przedmiotu poddawanego drobiazgowym pomiarom, mającym przynieść zrozumienie.

Jak Grecy, którzy wiedzieli, że lepiej jest, gdy wiara nie ogranicza się do czci jednego tylko bóstwa, chcąc szczerym sercem oddawać cześć Apollinowi, musimy uznać także Erosa. Apollo może nam zaoferować jedynie przejawy rzeczywistości. To Eros wprowadza nas w tajemnice procesualności, doświadczenia, relacji, twórczości. Eros jest równie potężnym bogiem jak Apollo. Wpływ Erosa uwidacznia się w całych kulturach, w poszczególnych prądach kulturowych, jak również w indywidualnym zachowaniu pojedynczych ludzi. Ci, którzy składają mu należny hołd, mogą zostać pobłogosławieni ciepłem relacji, bogactwem doświadczenia, radością rozwoju. Jakkolwiek wciąż nie brakuje i takich, którzy ulegają urokowi Erosa do tego stopnia, że w ogóle przestają myśleć. Ci przynajmniej nie gustują w zanieczyszczaniu romantycznych wizji empirycznie ufundowanymi teoriami, czy „negatywnymi” ujęciami rzeczywistości. Nie mają cierpliwości do organizowania i konstruowania. Niektórzy z nich poświęcają się pisarstwu pod szyldem psychologii „humanistycznej” czy „transpersonalnej”, inni angażują się w tworzenie „alternatywnych” szkół lub w wynajdywanie „alternatywnych” metod nauczania. Skłonni są mylić chaos z kreatywnością a impulsywność ze spontanicznością. Pod urokiem Erosa nawet niektórzy z holistycznie myślących edukatorów zapominają, że ćwiczenie zdolnego, krytycznego umysłu polega nie tylko na doświadczeniu uczestnictwa w „jedności” wspólnoty, ale i na doświadczeniu jedności myślenia.

Psyche, rzecz jasna, nie jest boginią, a przynajmniej nie jest nią na początku swojej historii. Jest człowiekiem, mającym te same problemy, które zwykli napotykać ludzie, mając do czynienia z innymi nieprzewidywalnymi istotami, należącymi do ich gatunku.

Psyche, gdy była jeszcze dziewczęciem, nie poszukiwała Erosa. Za radą Apollina, jej rodzice pozostawili ją na górskim szczycie i tam właśnie stała odziana w pogrzebową togę, kiedy przybył Eros. Zazdrosna o nią Afrodyta wysłała swojego syna, którego strzały miały sprawić, że Psyche zapłonie miłością ku jakiemuś potworowi. Zamiast tego, sam Eros porażony jej urodą przeniósł ją do cudownego pałacu w dolinie, gdzie śmiertelna piękność spędzała dnie w spokoju i nudzie, a noce – w ramionach nieznanego kochanka. Chociaż Apollo, za sprawą którego Psyche znalazła się w górskiej samotni,

nie pojawia się ponownie w tej opowieści, światło, będące jego obrazem, mocno zaznacza tu swoją obecność.

Dni Psyche są pełne światła i upływają w pięknym otoczeniu, jednak stają się dla niej nudne. Światło dzienne pokazuje jej jedynie „rzeczy”, z których składa się świat. Tylko w nocy, kiedy nie może już posługiwać się wzrokiem, poznaje boga, który do niej przychodzi. Ta wiedza, choć mglista, niekompletna i nierefleksyjna, jest dla niej wystarczająca. Dopiero po wizycie siostr, które przychodzą złagodzić jej nudę, podejmuje próbę poznania boskiego kochanka w inny sposób, niż poznawała go dotąd. Zazdrosne siostry, które nigdy nie doświadczyły boga w ciemności, przekonują ją, że prawdziwa wiedza przychodzi przez światło; że powinna oświetlić lampą twarz swego kochanka. Psyche bierze światło i widzi przez chwilę twarz Erosa. Kropla gorącej oliwy budzi boga, który znika, zostawiając Psyche w ciemności, bo chociaż jej lampka wciąż jest zapalona, nie oświetla już nikogo. Podczas gdy poprzednio miała doświadczenie boga bez wiedzy, teraz ma wiedzę pozbawioną doświadczenia. W smutku Psyche musi przejść przez cieniastą dolinę śmierci, zanim może ponownie połączyć się z Erosem w pełni światła i pełni doświadczenia, w krainie wiecznej szczęśliwości.

Grecy uznający Psyche za metaforę ludzkiego umysłu – duszy, obejmowali owym pojęciem znacznie więcej niż to, co my przyzwyczailiśmy się nazywać „umysłem”. Jesteśmy skłonni myśleć, że umysł jest tożsamy ze świadomością, zaś czasy, w których mówienie o duszy należało do dobrego tonu, uznajemy za dawno minione. Uprzedzenie to rozbudowało się w przekonanie, że abstrakcyjne, racjonalne procesy, którymi zadowala się świadomość, są standardowym trybem ludzkiego funkcjonowania. Właściwie, abstrakcyjna konceptualizacja stanowi dość późne osiągnięcie w procesie rozwojowym umysłu (albo mózgu) i zatrudnia nasz intelekt zaledwie przez niewielką część czasu jego pracy. Pierwotna, zasadnicza część działalności umysłowej, która pozostaje w całości sposobem działania właściwym duszy, polega na zajmowaniu się obrazem. Grecy darzyli wielkim szacunkiem abstrakcyjny umysł i jego osiągnięcia, ale wiedzieli, że jest on zaledwie małą lampką pośród ciemności, oświetlającą jedynie fragment rzeczywistości, na który pada jej blask. Psyche zaś zdolna jest przenikać tak ciemność, jak światło, przezwyciężając ograniczenia wzroku i pozostałych zmysłów.

Jednakże gdy umysł podejmuje naukowe badanie siebie samego, przyjmuje apollinińską perspektywę poznania i metody racjonalnego, logicznego myślenia. Spodziewa się stanąć w jasnym świetle dnia i zbadać wszystkie swoje składniki oraz sposoby ich wzajemnego dopasowania.

ZROZUMIEĆ PSYCHE

Freud, który u końca dziewiętnastego wieku zainicjował systematyczne badanie ludzkiej psychiki, złożył tym hołd Apollinowi. Poświęcił się zamiarowi stworzenia nauki wedle pozytywistycznego, redukcjonistycznego modelu, który podziwiał. Dziedzina, z którą związał swój pierwotny entuzjazm badawczy, była neurofizjologia. Pociągał go pomysł odkrywania relacji między procesami umysłowymi i fizjologią mózgu. Kiedy uświadomił sobie, że nie starczy mu cierpliwości, by zaangażować się w zadanie dające nikłe nadzieje na szybki sukces, zajął się ustalaniem faktów dotyczących umysłu jako umysłu, pozostawiając wiedzę na temat relacji pomiędzy umysłem i mózgiem innym badaczom.

Wiedza ta, mimo iż od czasów Freuda minęło już sto lat, nadal jest w powijakach. Fizjologowie mózgu wciąż nie są zgodni co do tego, czy umysł jest czymś, co daje się zredukować do procesów biologicznych, jak to zakładał Freud, czy też jest pewną niezależną, niematerialną jednością. Nie osiągnięto również konsensusu w próbach mapowania mózgu i lokalizacji różnych funkcji umysłowych, jak też w próbach zredukowania procesów mózgowych do elektryczności czy chemii. Jednakowoż, pomimo istnienia rozległych obszarów mózgu, o których neurofizjologowie wiedzą bardzo niewiele, są dzisiaj w stanie powiedzieć nam mnóstwo ciekawych rzeczy na temat relacji mózgu i umysłu.

Jesteśmy pewni, że w niedalekiej przyszłości pojawi się znacznie więcej informacji o różnicach pomiędzy prawą i lewą półkulą, o obrazowaniu i percepcji, o pamięci krótkotrwałej i długotrwałej, o świadomym i nieświadomym przetwarzaniu informacji, o żywej obecności w nas nie tylko ludzkiego mózgu, lecz także jego wcześniejszych ewolucyjnie postaci; mózgu pierwotnych ssaków i gadów. Praca fizjologów stawia nauczycieli wobec dowodów na to, że mózg posiada znaczne, niewykorzystane zdolności.

Język Freuda mocno różnił się od języka współczesnych fizjologów, ale kierunek dążeń Freuda pokrywa się zasadniczo z orientacją ich badań, zmierzających do odsłaniania „faktów” dotyczących umysłu. Zarówno Freud jak i Jung byli wyznawcami apollinińskiego ideału nauki empirycznej, jednakże brakowało im adekwatnego języka naukowego, z pomocą którego mogliby precyzyjnie sformułować i oznaczyć swoje odkrycia dotyczące umysłu. Musieli zatem zdać się na język mitu i poezji – język Psyche. Równocześnie jednak Freud uparcie tkwił w apollinińskiej utopii nakazującej mu wierzyć, że jest w stanie odkryć, czym jest umysł i wyjaśnić jego tajemnicę jasno, syste-

matycznie i bez dwuznaczności. Mimo iż nie udało mu się tego osiągnąć i jego wiedza jawi się nam dziś jako nieadekwatna pod wieloma względami, metafory, którymi się posługiwał, nie straciły na wartości i wciąż przyczyniają się znacząco do naszego rozumienia umysłu.

Czołowym dwudziestowiecznym apologetą Psyche pozostaje jednak Jung. Pod pewnymi względami Jung był skromniejszym uczonym niż Freud. Nie podzielał freudowskiego dążenia do stworzenia jednej, spójnej, systematycznej, apollinijskiej teorii, wyjaśniającej całość ludzkich zachowań. Jak Freud, miał spore zaufanie do jasnego światła umysłu ale, w przeciwieństwie do Freuda, nie potrzebował zabezpieczać swojego myślenia przed paradoksami i sprzecznościami, sabotującymi każdą próbę przeprowadzenia spójnego rozumowania, przeciwnie – wydawał się nawet zadowolony z ich obecności. Jung odkrywał Psyche, akumulując obrazy; nie usiłował wyjaśnić jej na drodze redukcji do jednej i „jedynie słusznej” formuły.

Jung niewiele pisał o edukacji, ale reewaluacja Psyche, której podjął się wraz z innymi psychologami głębi, ma wiele do zaoferowania nauczycielom podejmującym próby zrozumienia edukacyjnych zastosowań tej wiedzy, poszukującym najlepszych sposobów, by to osiągnąć.

Freud usiłował przekonać świat, że umysł jest nadrzędny wobec świadomości, lecz rezultatem jego badań było odkrycie wielości świadomych i nieświadomych umysłów, które występując w obrębie tej samej ludzkiej jednostki, pozostają w stanie permanentnego konfliktu. Jung ujął tę kwestię zupełnie inaczej. Jego zdaniem, zebrany materiał badawczy pozwalał raczej przypuszczać, że zarówno to, co świadome, jak i to, co nieświadome jest częścią większej całości, w ramach której uzyskuje zasadniczo pewnego rodzaju harmonię. Tę większą całość, będącą połączeniem wszelkich form ludzkiej aktywności umysłowej, określił mianem *psyche*⁵.

W swoich wczesnych pismach Jung poczynił rozróżnienie między nieświadomością indywidualną i zbiorową. Poczynił je głównie po to, by za-

⁵ Jungowski termin „psyche”, konsekwentnie używany przez B. Neville’a bywa w polskiej literaturze psychologicznej oddawany przez termin „psychika”, który wydaje się być bardziej zrozumiały dla przeciętnego polskiego czytelnika. (Por. Z.W. Dudek i Z. Sokolik, „Psychologia i psychoterapia integralna Junga”, w: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik Akademicki*, „Enteleia”, Warszawa 2005, s. 122.) Polska literatura poświęcona myśli C.G. Junga rzadko jednak używa terminu „psychika” jako odpowiednika jungowskiej „psyche”, co uzasadnione jest dość specyficznym sposobem pojmowania „psyche” przez szwajcarskiego psychologa. Do tego właśnie specyficznego sposobu pojmowania ludzkiej sfery psychicznej odwołuje się w całej swojej książce B. Neville. (przyp. red. nauk.)

znaczyć, iż jego idea nieświadomości jest mniej zawężona niż freudowska. Poza tym, chciał w ten sposób wyjaśnić fakt, że część treści zawartych w nieświadomości ma charakter bardziej uniwersalny niż indywidualny. Później doszedł do wniosku, że terminy te nie były najwłaściwsze. Wolał pisać o „subiektywnej psyche”⁶ (*personal psyche*), odnosząc ten termin do całego umysłu, niż zestawiać ego i nieświadomość na zasadzie opozycji, jak uczynił Freud. Gdy okazało się, że wyrażenie „nieświadomość zbiorowa” bywa źle interpretowane, zastąpił je w późniejszych pismach terminem „obiektywna psyche”.

Dla Junga subiektywna psyche oznacza całość osobowości (*the total personality*). W jej rzeczowym aspekcie złożona jest z kilku komponentów (ego⁷, persona, cień, anima/animus) i organizującego centrum, które Jung nazwał *jaźnią* (*the self*)⁸. Psyche różnicuje się również poprzez nastawienia (intro-

⁶ We wspomnianej wyżej publikacji pod redakcją L. Grzesiuk występuje w tym miejscu termin „psychika indywidualna”/”subiektywna”. W tłumaczeniu tekstu B. Neville’a najbardziej odpowiednim byłby termin „osobista” psyche, którym posługuje się Kazimierz Pajor. (Por. K. Pajor, *Psychologia archetypów Junga*, „Enteleia”, Warszawa 2004, s. 58 i 78.) Jednakowoż, w zestawieniu z terminem „obiektywna psyche”, który pojawia się w następnym zdaniu tekstu B. Neville’a, stosowniejszym wydaje się użycie terminu „subiektywna psyche”. (przyp. red. nauk.)

⁷ W kwestii rozróżnienia pomiędzy freudowskim ego a jungowskim „ja”, Z.W. Dudek i Z. Sokolik piszą: *Pojęcie „ego” (niem. – Ich) u Freuda oznacza zespół funkcji stanowiących o indywidualnych cechach psychicznych. U Junga odnosi się raczej do poczucia podmiotu typu „ja jestem”, oznacza wszelkie treści, które są w relacji do ego. Twórca psychologii analitycznej często używa terminów „świadomość indywidualna” lub „świadomość ja”, które oznaczają centrum świadomości, zespół centralny świadomości, ośrodek poczucia „ja”*. (Por. Z.W. Dudek i Z. Sokolik, *op.cit.*, s. 126-127.) K. Pajor unika w swoich tekstach terminu „ego”, gdyż, jak pisze: *Tłumaczenie niemieckiego terminu „das Ich”, jakkolwiek wydaje się być sprawą prostą, to jednak w polskich przekładach używane są różne pojęcia. W starszych publikacjach często używano słowa ego, natomiast w późniejszych wydaniach prac Junga występuje słowo ja, przy czym raz jest pisane małą literą, innym razem dużą. Pomijając rozbieżność co do pisowni, przyjmujemy tutaj polski odpowiednik niemieckiego słowa „das Ich”, chociażby z tej racji, że termin ego nie występuje w pracach Junga*. (Por. K. Pajor, *op.cit.*, s. 90 – przypis 3.) Bernie Neville jest świadom kontrowersji wokół angielskiego przekładu dzieł Junga, gdzie również niemieckie „das Ich” przetłumaczone zostało jako „ego”. Wyraźnie odnosi się do tej kwestii w rozdziale piątym. Nie rezygnuje jednak z terminu „ego” i posługuje się nim w całym tekście. W niniejszym tłumaczeniu termin „ego” zostanie więc konsekwentnie zachowany. (przyp.red. nauk.)

⁸ Angielski termin „self”, którego używa w tym miejscu B. Neville, w kontekście całego zdania i następujących po nim stwierdzeń przetłumaczyć należy jako „jaźń”, biorąc przy tym pod uwagę rozróżnienie poczynione przez Z.W. Dudka i Z. Sokolika, którzy piszą: *Nie należy mylić przy tym Jungowskiego pojęcia „Jaźni” z terminem psychoanalitycznym „self” (polskie „siebie”), mimo identycznego brzmienia w języku niemieckim („Selbst”). W psychoanalizie jest to oznaczenie podmiotu (do siebie), w przeciwieństwie do obiektu (do niego). W psycholo-*

wersję i ekstrawersję) oraz funkcje (myślenie, uczucie, intuicję i percepcję). Dusza jest zamieszkiwana przez różne zestawienia idei i uczuć, które Jung nazwał kompleksami. Ego jest jednym z nich, ale są też inne, nieświadome.

Dla Junga subiektywna psyché nie była centralną rzeczywistością psychologiczną; była jedynie częścią całości, określanej przez niego mianem obiektywnej psyché. Badania marzeń sennych doprowadziły go do wniosku, że istnieje pewien wymiar, który działa priorytetowo i niezależnie od naszego indywidualnego, świadomego funkcjonowania. Niełatwo nam pojąć koncepcję, wedle której nasze doświadczenie „ja” (*experience of „I”*)⁹ jest w jakiś sposób zjawiskiem wtórnym. Trudno nam pojąć, że wszechświat nie krąży wokół ego, że nasza osobista świadomość jest tylko ulotną ekspresją, zaistniałą w jakimś punkcie przestrzeni i czasu obiektywnej psyché. Wobec tak przedstawionych implikacji ustaleń Junga, można powiedzieć, że w porównaniu z nimi Galileusz i Kopernik przedstawili wnioski łatwiejsze do przyjęcia.

Obiektywną psyché można zobrazować jako pole energii. Jest ono niewidzialne, możemy jednak dostrzec prawidłowości zaznaczające się w obserwowalnych zjawiskach zachodzących pod wpływem tegoż pola, zupełnie tak, jak w przypadku pola magnetycznego; nie możemy go zobaczyć, widzimy jednak wzory, które tworzą w nim opiłki żelaza. Tego rodzaju wzorce wyobrażeń, emocji i dążeń, kształtujące się w podstawowym psychicznym polu energetycznym nazwał Jung archetypami. Często utożsamiano je z bóstwami.

gii Junga odnosi się do integracji różnych części osobowości, oznacza stworzenie „pełni”, całość psyché. (Por. Z.W. Dudek i Z. Sokolik, *op.cit.*, s. 126.)

W dalszym ciągu tekstu, w kilku miejscach, termin „self” występuje w kontekście, który sugeruje, że należy go przetłumaczyć jako „ja”. W miejscach tych, przy polskim słowie ja pisanym bez cudzysłowu umieszczone zostanie w nawiasie słowo *self* pisane kursywą. (przyp. red. nauk.)

⁹ Oprócz terminów „ego” i „self” w tłumaczonym tekście pojawia się także termin „I”, czyli angielski odpowiednik polskiego „ja”. B. Neville używa tego terminu w znaczeniu bardziej potocznym, odwołując się do powszechnego doświadczenia „ja”. Jak pisze w rozdziale piątym: *Nie jest łatwo podać precyzyjną definicję ego, lecz każdy z nas ma prawo twierdzić, że dobrze wie, co ma na myśli, gdy używa słowa „ja”*. W rozdziale piątym autor omawia wnikliwie kwestię terminologii. W niniejszym przekładzie przyjęto zatem zasadę, że tam, gdzie w oryginale występuje angielskie słowo „I” ujęte w cudzysłów, przetłumaczone zostanie jako „ja” w cudzysłowie. (przyp. red. nauk.)