

Wiesław Andrukowicz

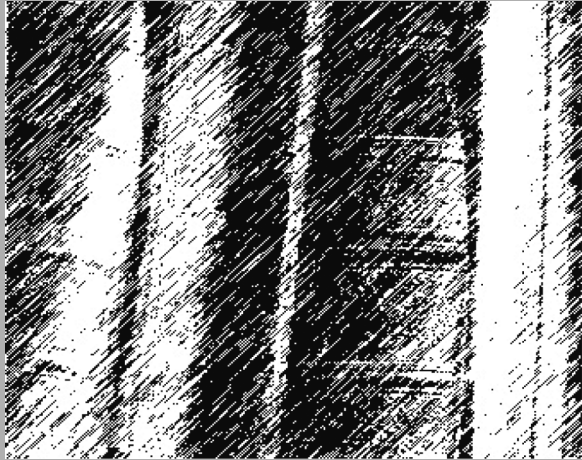
Różnojednia, czyli (po)nowoczesna koncepcja dydaktyki komplementarnej Bronisława F. Trentowskiego

Chowanna Tom jubileuszowy, 91-110

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



WIESŁAW ANDRUKOWICZ

Różnojednia, czyli (po)nowoczesna koncepcja dydaktyki komplementarnej Bronisława F. Trentowskiego

**Multiunity or a (post)modern conception of a complementary didactics
by Bronisław F. Trentowski**

Abstract: The article is a recapitulation that has been made so far of an extremely difficult and original work of B.F. Trentowski. He describes, among other things, how every cognitive process can be threatened by reductionism, limited either to receptive or perceptive extraspection or to perceptive or receptive introspection. The theory presented by the author is fully complementary in relation to education theories existing hitherto, and it allows in human education to formulate comprehensively the contents and functions of the educators and the educated in the sphere of external and internal world. This makes possible to withdraw from extremely formalistic or behavioral strategy, as well as to take into account transgression and prospective strategies in different educational processes, thus to move considerably the stress from product-oriented education to process-oriented education. Therefore, there appears an attempt to give a picture of understanding model and of practicing an integral didactics linking reproductive with creativeness, vertical thinking with horizontal thinking, perceptions with emotions etc. The permanent crisis of modern pedagogy (sometimes too rashly associated with post-modernism, non-adaptation to other scientific disciplines or even other fields of humanities) may be overcome to some degree by dynamism and inclusiveness of Trentowski's "philosophic pedagogy" that makes it possible to avoid faults of "artificial split" of relatively unite space of thought and existence, theory and history, nobility and benefit.

Key words: Multiunity, living synthesis, dynamic whole, litter, self, oxymoron, complementariness, reductionism, habitus, noble benefit, sagacious honesty, distanced care, transcendental empirism, oscilation, paradox, transversality, (post)modernity, philosophy of drama, metagame

Wprowadzenie

Kierunek niniejszych wywodów wyznacza nie tyle szczegółowa rekonstrukcja systemu filozoficznej pedagogiki autora *Chowanny* (czyli tryptyku pedagogicznego *Nepiodyka, Dydaktyka, Epika*), ile ukazanie dynamiki jego myśli w obszarze tego, co ja nazywam „dydaktyką komplementarną” (por. *Andrukowicz*, 1994), czyli dydaktyki szukającej przejść między różnymi formami racjonalności i stylami myślenia (w tym przeciwstawnymi), a nie tylko, jak to dzisiaj najczęściej się zdarza, funkcjonalnie łączącej podmiot z jej przedmiotem.

Stąd najważniejsze stają się dla mnie te obszary dokonań Trentowskiego, które nie tylko pozostały niezauważone przez badaczy doktryn i myśli pedagogicznych, lecz ponadto wydają się interesujące z punktu widzenia współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej, a do dnia dzisiejszego nie tylko nie zostały w pełni docenione, ale nawet (należy to wyraźnie powiedzieć) zlekceważone¹. W związku z tym akcent pada tutaj nie na interpretację historyczną, ale przede wszystkim na interpretację adaptacyjną².

Taki kierunek interpretacji tekstu nie jest absolutnie nowy i był obecny chociażby w dylemacie sformułowanym przez Waltera Benjamina: czy teksty „obiektywnie” wyjaśniać (w postaci egzegezy), czy subiektywnie przekonywać (w postaci użycia). W rzeczywistości nie ma tutaj wyboru, istnieje jedynie różnica celów, ale o nich akurat nie możemy wyrokować z góry, nie ma bowiem żadnego niezawodnego mechanizmu pozwalającego z wyprzedzeniem przewidzieć najlepszy rodzaj interpretacji tekstu. Dlatego optymalny ruch jest oscylacją w układzie przeciwstawnych biegunów komentowania, bez określonego punktu początkowego oraz bez precyzyjnych reguł uzgadniania sprzecznych strategii interpretacji. Tak rozumiana interpretacja raczej oznacza wszystkie sposoby analizy tekstu, spośród których najbardziej skrajnymi są egzegeza i użycie. Nie istnieją tu jedynie „twarde” kryteria rozstrzygające o kierunku rekonstrukcji (według dotychczasowej logiki odczytania), gdyż w grę wchodzi także kryteria wspomagające (styl języka, gatunek, kontekst historyczny, tendencje w dotychczasowej recepcji, precepcji³, nowe fakty biograficzne i bibliograficzne). W ten sposób

¹ Mam tu na myśli chociażby próbę przełamania przez Trentowskiego wszelkiej jednostronności kształcenia, np. opartego tylko na ekstraspekcji lub tylko introspekcji, recepcji lub percepcji, myśleniu lub działaniu, indywidualizacji lub socjalizacji, przy czym jego koncepcja komplementarności, pluralizmu poznawczego i wielostronności procesualnej nie znajduje żadnego odbicia nawet w odniesieniach bibliograficznych współczesnych podręczników jakoby nowatorsko odkrywających nieznanne obszary wielostronności oraz heterogeniczności w refleksji i praktyce edukacyjnej.

² Interpretacja historyczna „jest hipotezą historyczną, hipotezą, która pretenduje przynajmniej do empirycznego uzasadnienia w oparciu o dane historyczne” (*Kmita*, 1971, s. 81). Interpretacja adaptacyjna ma natomiast za zadanie „dostosowanie danej czynności kulturowej, a przede wszystkim – obiektu kulturowego, do aktualnego czy nawet aktualnie tworzącego się (a więc przyszłego) systemu kulturowego” (*Kmita, Nowak*, 1969, s. 81–82).

³ Nie mylić z percepcją. Precepcja – według C.S. Peirce’a – oznacza warianty odczytywania,

interpretacja nie poddaje się żadnej władzy, żadnym obiektywnym restrykcjom i konwenansom, poza możliwościami czasoprzestrzennymi i psychicznymi samego interpretatora (por. M a r k o w s k i , 2001, s. 50–66).

Zaproponowane podejście do zagadnienia interpretacji będzie także przedmiotem badań rekonstrukcyjnych w niniejszym opracowaniu. Podjęta próba oceny bardzo licznych i obszernych tekstów Trentowskiego, ograniczona z konieczności do tych wątków, które – moim zdaniem – powinno włączyć się w obszar współczesnej refleksji pedagogicznej, charakteryzuje się zróżnicowanymi, a nawet przeciwstawnymi próbami interpretacji tekstu. W swej wielostronności stara się trzymać wiernie tekstu. Nie narzuca takiej wykładni interpretacyjnej, która byłaby w sprzeczności ze znaczeniem przyjętym przez autora analizowanego tekstu. Dokonuje określonego wyboru interpretacji, aby tekst „posiadał maksymalną wartość” (wyrażenie za Paulem Ricoeur). Uwzględnia kontekst kulturowy interpretowanego obiektu (bez posługiwania się „czystą logiką”, ale też bez bycia zakładnikiem lokalnych interakcji i idiosynkrazji). Przyjmuje zdecydowanie odmienną perspektywę interpretacyjną (w odróżnieniu od dotychczasowych nielicznych i bardzo ogólnych przeglądów jego twórczości *stricte* filozoficznej czy pedagogicznej bądź też interpretacji jego konkretnych prac lub konkretnych tematów jego prac), polegającą na odniesieniu się do przeglądu całej twórczości, z jednoczesnym wyborem tych fragmentów, które najlepiej odpowiadają potrzebom tematyki i celom autora interpretacji. Nie ustanawia tylko „twardych” kryteriów definitywnie rozstrzygających jednorodny sposób badań jego twórczości (typu albo-albo)⁴. Realizuje „miękkie” kryteria wspomagające zarówno sposób rekonstrukcji historycznej, jak i współczesną adaptację tekstów (biografia, bibliografia, styl, filozoficzna podstawa systemu, precepcja). Promuje twórcę oryginalnego i aktualnego systemu myślenia, nie tyle jako wybitnego filozofa czy też znakomitego pedagoga, religioznawcę bądź polityka, lecz jako twórczego i wszechstronnego humanistę, który może inspirować współczesne myślenie i działanie⁵.

do których przyznawał się sam autor będący przedmiotem rekonstrukcji, a także źródła, na jakich opierał się, oraz afiliacje, do jakich przyznawał się.

⁴ Przyjęty w tej pracy sposób badań zmierza raczej w kierunku postulatu, by dążyć do zbudowania takiej „supersyntezy», która by powstała jako efekt łącznego stosowania interpretacji strukturalnej, genetycznej oraz dynamicznej. Pierwsza ogranicza się do analizy związków wewnętrznych w obrębie danego dzieła [...], druga wyjaśniałaby dzieło badane przez fakty z innego poziomu ontycznego, trzecia zaś domaga się ponadto konfrontacji podobnych lub przeciwstawnych wątków kultury uwikłanych w odmiennie wątki historyczne” (G r o m i e c , 1978, s. 69).

⁵ Należy zgodzić się z S. Sztobrynem, iż interpretacja nie może kończyć się na analizie tego, co w komentowanych tekstach jest oryginalne i zapożyczone, lecz powinna wyjaśnić, dlaczego autor dokonał takich, a nie innych wyborów oraz jak je spożytkował, a w związku z tym, jak sens tego, co oryginalne i zapożyczone, otwiera się na nowe znaczenie w kontekście całościowej narracji badanego autora, w dwustronnej oscylacji: przeszłość – terażniejszość oraz terażniejszość – przeszłość, określającej przyszość (S z t o b r y n , 2000, s. 30–31).

Wydaje się, że w tym kontekście najbardziej wiarygodną strategią interpretacji jest nie tyle pokazanie komentarzy innych autorów czy komentarzy autorskich najważniejszych myśli Trentowskiego, ile ukazanie *in extenso* procesów jego rozumowania i argumentacji. Tylko tak bowiem istniało, moim zdaniem, większe prawdopodobieństwo przekonania współczesnego czytelnika do zdumiewająco trafnych antycypacji (po)nowoczesnych teorii. Taki sposób interpretacji (nieunikający dosłownego cytowania jego oryginalnych tekstów) daje możliwość porównania jakości oryginału z komentarzem oraz – co najważniejsze – pozostawia czytelnikowi miejsce na własny komentarz.

Próba takiego odczytania nie tylko wymagała spojrzenia na całość biografii i twórczości Trentowskiego, ale przede wszystkim zmuszała do odkrywania nasyconych dynamizmem krętych i mało dostępnych tropów jego myślenia (w odróżnieniu od lepiej lub gorzej rozpoznanej dotychczas drogi prowadzącej wprost do jego jakoby „istoty systemu”). Ów bardzo słabo zidentyfikowany dynamizm (znajdujący dopiero w ostatnim czasie swoje ważne miejsce w ontologii i epistemologii), będący w istocie fundamentem jego myślenia i działania, może znakomicie służyć nie tyle rozwiązywaniu paradoksów i dylematów współczesnej edukacji, ile budowaniu możliwie pełnej (nieunikającej ani jedności, ani różnicy) koncepcji człowieka.

Mimo ogromnych zmian w obrazie humanistyki (w tym teorii i praktyki pedagogicznej), w dalszym ciągu, z dużymi oporami przewycięzana jest refleksja zredukowana do tego, co bezwzględnie spójne i jednoznaczne. Na tym tle (prawie niezauważona) pełna napięcie i oscylacji myśl Trentowskiego może stać się dla nas wyjątkowo życiodajnym impulsem na rzecz obrazu „człowieka rzeczywistego”⁶, w którym jednostronność przedmiotu lub podmiotu zostaje zastąpiona dwoistością przedmiotowo-podmiotową, ewentualnie troistością, do której był bardzo przywiązany, a nawet – jak to staram się pokazać – wbrew zasadniczej strukturze myślenia autora *Chowanny* – bliska mu była komplementarna dwoistość krzyżowa oscylacji, w biegunowym napięciu pełnego spektrum poznania (A n d r u k o w i c z, 2006, s. 409–425).

Bardzo śmiała koncepcja zdynamiczowania, w wydaniu Trentowskiego, statycznego obrazu świata i człowieka nie spotkała się do tej pory ze zrozumieniem

⁶ Ewa Starzyńska-Kościszko (2004) w pracy *Koncepcje człowieka rzeczywistego. Z antropologii filozoficznej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego* rozwija koncepcję „człowieka rzeczywistego”, będącego ośrodkiem filozofii i pedagogiki. Ogólnym założeniem tej pracy jest „przedstawienie głównych idei filozofii Trentowskiego przez pryzmat charakterystycznego dla jego twórczości antropologizmu; szczegółowym – wydobyć z różnych dzieł autora *Myślini...* wątków antropologicznych i ukazać jego rozważań o człowieku jako przechodzącej ewolucję, ale spójnej całości, kumulującej się ostatecznie w koncepcji człowieka rzeczywistego” (s. 14–15). Szkoda tylko, że autorka nie pokazała szczególnej afiliacji tej koncepcji, w horyzoncie: starożytność – współczesność, toteż nie wiemy, ile jest „starego” w „nowym”, i odwrotnie, oraz jakie są rokowania tej koncepcji na przyszłość. Stąd praca ta wpisuje się w interpretację historyczną, a nie adaptacyjną.

i głębszym zainteresowaniem, a nawet (w pewnym sensie) została wypaczona (jako bezwzględnie romantyczna, mesjanistyczna i narodowa). Jednak w perspektywie całkowicie nieudanych prób hipostazy bytu i świadomości coraz bardziej staje się propozycją nie do odrzucenia. To, co uważano za niedojrzałe (mam tu na myśli nie tylko barwny i emocjonalnie nasycony styl pisania Trentowskiego, pełen metafor i neologizmów, ale również pionierski stosunek do różnojedni bytu-myśli), dzisiaj porywa swoją pełnią dojrzałości. Wbrew poszczególnym błędom (zwłaszcza w opisie zjawisk i procesów fizycznych), dwuwartościowy humanizm Trentowskiego (z ludzką i boską twarzą, „realo-idealizm”, „istotnienie”), realizowany procesualnie, „w drodze” do absolutnej prawdy, może stać się nie tylko dojrzałym owocem refleksji w pedagogice, lecz także owocem rozmnożonym w kolejnych próbach zastosowania jego koncepcji w praktyce edukacyjnej, w której widzimy granice między światem myśli a światem życia, jednocześnie nie rezygnując z ich przekraczania.

Habitus w dydaktyce komplementarnej

We współczesnych sporach dydaktyków – wobec projektu odpowiedzi na pytanie: Czy mamy dzisiaj jakieś wyraźne przesłanki, by raz na zawsze pozbyć się wizji jednego procesu rozwoju i kształcenia człowieka? Czy jakiegokolwiek usunięcie (podejścia pluralistycznego czy monistycznego) nie będzie w istocie dekretem totalitarnym? Czy troska o pluralizm celów, treści czy metod kształcenia nie zagraża bezwzględnie każdej koncepcji całości? – nie zauważa się, iż takie pytania stały u podstaw filozoficznej pedagogiki B.F. Trentowskiego, której część, obok *Nepiodyki* i *Epiki*, stanowiła swoiście rozumiana *Dydaktyka*.

W jego ujęciu dydaktyka była „umiejętnością dającą rady dobrego dzieci nauczania, czyli umiejętnością kształcąca nauczyciela”, której nie powinniśmy przypisywać ani pełnej samowystarczalności, jako dyscyplinie ogólnej i teoretycznej, odpowiadającej na pytanie „jak?”, ani pełnego braku, jako dyscyplinie szczegółowej i praktycznej, odpowiadającej na pytanie „co?”, a jedynie pewien rodzaj różnojedni teorii i praktyki, kompetencji formalnych (dotyczących sposobów nauczania) oraz kompetencji merytorycznych nauczyciela (dotyczących poszczególnych przedmiotów nauczania), czyli radzenia sobie jednocześnie z podmiotami procesu kształcenia, w tym oczywiście z samym sobą jako podmiotem organizującym i wspierającym kształcenie wszystkich podmiotów oraz przedmiotami tego procesu, czyli możliwie wszystkimi treściami nauczania, a także (i to jest sedno jego systemu) z umiejętnością mediacji („miotania się”, „oscylacji”) między tym, co podmiotowe, i tym, co przedmiotowe.

Nauczyciel musi samego siebie, jak i wszystko na świecie, z trzech stron uważać, tj. nasamprzód ze strony zewnętrżności, bo ta jest wszędzie twierdzeniem, później ze strony wewnętrzności, jako następującego po twierdzeniu przeczenia, wreszcie ze strony całkowitości, jako stoku

przeczenia z twierdzeniem, będącego życiem, działalnością. Zewnętrznością nauczyciela jest jego własna, cielesna osoba oraz jego stosunek do innych otaczających go osób [...]. Wewnętrzność nauczyciela polega na jego duchowym wykształceniu, na jego nauce, a działalność nauczyciela zawisa od jego nauczania. Nauczyciel sam jest, że tak rzekę, dydaktycznym ciałem, nauka – dydaktyczną duszą, a nauczanie – dydaktyczną jaźnią (Trentowski, 1970, T. 2, s. 7).

Tak ujęta tożsamość dydaktyki nie ucieka ani od tego, co ogólne, ani od tego, co konkretne, ani od jedności, ani od różnicy, ale jest „żywą syntezą” tego, co odtwórcze i twórcze, stałe i zmienne, podmiotowe i przedmiotowe itd. Trentowski reprezentuje tutaj formułę dydaktyki jako tożsamości dynamicznej, bardzo rzadko obecną również dzisiaj w dyskursach pedagogicznych, choć jesteśmy w lepszej sytuacji, gdyż taka wizja całości zagościła już na dobre w naukach ścisłych⁷.

Zdaniem Trentowskiego to nie tożsamość dydaktyki jest chora, lecz sterylnie homogeniczny sposób jej wykorzystania (z jednego punktu widzenia) albo nauczyciel, albo uczeń i jego rodzice, albo przedmioty nauczania, albo podmioty, albo teoria, albo praktyka, albo obiektywizm, albo subiektywizm, albo realizm, albo idealizm. Warunkami dynamicznej tożsamości odartej z absolutu jedności i różnicy są jej ontologiczna i epistemologiczna wielość oraz strukturalna złożoność, która jest, z jednej strony, ciągłym jednoczeniem się dydaktycznego „bytu-myśli”, a z drugiej – troską o zachowanie różnicy. Trentowski wyciągnął stąd (może nieco uproszczony, jeśli chodzi o dopasowanie desygnatu do nazwy) wniosek, że dla dydaktyki istotne są dwie strony konfliktu: realizm i idealizm. „Nauczyciel jest bowiem realnością, nauka idealnością, a nauczanie rzeczywistością dydaktyczną” (Tamże, s. 7). Pierwsza strona konfliktu skupia się na tym, co można by nazwać *habitusem*⁸, czyli na tym, co daje się zaobserwować realnie i empirycznie, a co w praktyce okazuje się efektywne lub skuteczne w realizacji zadań edukacyjnych, stanowiąc najczęściej zbiór różnorodnych cech charakteru, środków wyrazu, kompetencji werbalnych i pozawerbalnych, powierzchowności, zasad postępowania itd.

⁷ Otwarta całość nie jest już dzisiaj problemem całkowicie wirtualnym. Przesłanką do takiego widzenia całości może być chociażby częściowe potwierdzenie szczególnej teorii względności Einsteina, zrywającej z homogeniczną całością, dlatego że zniknął układ odniesienia, a pozostały jedynie relacje samodzielnych systemów w ich własnym czasie. Jeszcze dalej w tym względzie idzie teoria nieoznaczoności Heisenberga, z której wynika, że nawet wielkości zdefiniowane w tym samym układzie odniesienia nie dają się dokładnie określić i układ może być przejrzysty jedynie w szczegółach. Sprawę jakby zamyka twierdzenie o zupełności Gödela, ostatecznie zagradzające bezpośredni dostęp do jakiegokolwiek homogenicznej całości.

⁸ „Zewnętrzność jest wiernym obrazem wewnętrzności, a fizjonomia jest widzialną psychą. [...] O, ileż to z twarzy, z ruchu, z głosu, ze śmiechu, a nawet z samego ubioru wnioskować się daje! A mowa? Po półgodzinnej rozprawie poznać z niej można głowę i wychowanie obcego nam człowieka” (Trentowski, 1970, T. 2, s. 45–46).

Ochmistrzowie mają mieć pedagogiczny charakter, tj. spokojność duszy, wyrozumiałość, szybki namysł, cierpliwość i wytrwałość bez granic, skromność, sprawiedliwość, nieugięta wola, nienawiść nieprzystojności i gminności, silne uczucie własnej godności, miłość swego powołania, wesołość, ciągle humor dobry, a to wszystko na podstawach religii, moralności i upolowanego obyczaju. Obowiązkiem ich jest spoglądać w siebie samych ustawicznie, aby porywcznością swą lub niesłusznością nie popełnili błędu; spoglądać w wychowańca, aby poznali jego naturę i umieli go prowadzić; spoglądać wreszcie we wnętrze ojca, matki i całej ich rodziny, by pomiarkowali wcześniej swe położenie i wiedzieli, jak mają postępować (Tamże, s. 31).

Jeśli dzisiaj przyjęlibyśmy ten katalog „życzeń” Trentowskiego wobec nauczyciela, to podejrzewam, że nie mielibyśmy, z kim pracować w szkole. Niemniej autor *Chowanny* zauważa: „Praca i wytrwałość więcej nieraz zdobywa niż moc wrodzona” (Tamże, s. 35). Szukajmy zatem nie tyle talentów, ile wytrwale pracujemy nad solidnymi kompetencjami nauczycieli, np. jasno i precyzyjnie zadających pytania, sprawnie posługujących się swoim aparatem głosowym, ale i umiejących słuchać („Niechaj słucha wiele, a mówi bardzo mało, ledwie tyle, ile się go pytają i konieczność wymaga”), panować nad emocjami, stresem itd. Jednym słowem – nauczyciel nie może przynosić swego autorytetu tylko „z zewnątrz”. „Do szacunku dla siebie nie zniewolisz nikogo na świecie zewnętrznym gwałtem, bo jest ofiarą duszy dobrowolną” (Tamże). Nie oznacza to, oczywiście, że autor *Chowanny* proponuje nauczycielowi jedynie „anielską cierpliwość”, miłość i troskę, tym bardziej przeciwstawne jedynie cechy. Równie daleki jest od proponowania mu zarówno „realnej twarzy instynktów”, jak i wirtualnej maski. Wbrew Hume’owi nie twierdzi, iż natura życia publicznego wymaga czy wręcz wymusza nakładanie masek, także wbrew Kantowi nie twierdzi, że „poczciwość najlepszą jest życia polityką”. Ani pożytek roztropności, ani szlachetność uczciwości nie jest zatem, jego zdaniem, „prawdziwą twarzą” nauczyciela, lecz „roztropna uczciwość” oraz „szlachetny pożytek”, który nie niszczy ani roztropności, ani uczciwości, ani pożytku, ani szlachetności, ale jedno broni drugiego przed popadnięciem w samonegację. Uczciwość chroni roztropność przed zbyt wybujałą potrzebą maskowania, z kolei roztropność chroni uczciwość przed dziecinną naiwnością. Potrzeba życia uczciwego nie jest tu „deptana” roztropnością, i odwrotnie, ale jedynie wzajemnie ograniczana, bardziej w postawie „obrony koniecznej” niż „ofensywnego maskowania”. W takiej postawie nie ma niczego złego, jeśli jednocześnie jesteśmy wobec drugiej osoby otwarci, licząc na jej uczciwość i czujni, zakładając, iż może być to tylko maska (wilk w owczej skórze). O naszej postawie nie mogą decydować ani same przesady, ani permanentna obserwacja rozwoju wypadków, ale oscylacja tego, co wiemy, czujemy, widzimy tu i teraz oraz co przeczuwamy, sprawiająca, że zbliżymy się do drugiej osoby lub wzrośnie do niej nasz dystans. Zawsze mamy zatem jedną twarz, lecz o dwóch profilach (bliskości i zdystansowania). O ile twarz i maska występują dualistycznie na zasadzie „albo-albo”, o tyle dwoistość twarzy jest „żywą syntezą” (wyrażenie za Trentowskim) proporcjonalnego udziału każdej z jej stron, w zależności od koincydentu zdarzeń.

Nie oznacza to jednak, że mamy być bezwzględnie uzależnieni od rozwoju wypadków i nie możemy w ogóle kierować się jakimś przesądem. „Mąż wielki nie jest trzcina, którą wiatr okoliczności swobodnie kołysze” (Tamże, T. 1, s. 122). Stąd to nie okoliczności powinny panować nad nami, czy też my bezwzględnie nad nimi, ale musimy nauczyć się „współpracy z okolicznościami”, w której nie ma absolutnego poddania się ani absolutnego panowania. Dlatego człowiek nie może do końca niczego akceptować, ani wszystkiego zmieniać, lecz powinien wykazać się tym, co wiele lat później Kazimierz O b u c h o w s k i (1985) nazwał „adaptacją twórczą”. Według Trentowskiego nasze trwanie wymaga nie tylko odtwarzania rzeczywistości. By trwać, musimy nauczyć się twórczego rozwiązywania problemów, z kolei by się zmieniać, musimy mieć jakiś punkt oparcia, umożliwiający chociażby odczytanie jakiegokolwiek ruchu. Ale oczywiście, jak wszystko u Trentowskiego, nic nie jest absolutnie konsekwentne i czasami, jak pisze: „Popierasz tedy postęp całą twą siłą i starasz się przy tym, ile podobna, wszystkim, przynajmniej na pozór, dogodzić” (T r e n t o w s k i , 1970, T. 2, s. 72). Zwłaszcza w sprawach mało ważnych roztropność powinna przeważać nad uczciwym stwierdzeniem, iż się z czymś absolutnie zgadzamy lub nie zgadzamy.

Nauczyciel stronny rozstaje się z szacunkiem młodzieży. [...] W szkole wszystko ci równe i zupełnie jednakie. Każdy jest tu dzieckiem twego serca. [...] Wreszcie pamiętaj o tym, że łączysz w sobie dwie osoby: publiczną i prywatną (Tamże, s. 80–81).

To, co publicznie osądzamy surowo, prywatnie możemy ocenić łagodniej, stąd pojawia się w koncepcji Trentowskiego postawa oksymoroniczna, np. „surowa łagodność”, będąca „żywą syntezą”, dynamiczną tożsamością. „Żywa całość” przywodzi tutaj na myśl całkiem współczesną Mertonowską wizję oksymoronu jako przykładu ambiwalentnego doświadczenia przeciwstawnych postaw (M e r t o n , 1976). Nie chodzi tu bynajmniej o zwykłą różnicę doświadczeń prywatnych i publicznych, zewnętrznych i wewnętrznych, tego, co funkcjonalne i dysfunkcjonalne, ale o zderzenie w obrębie jednej sytuacji, jednej roli względnie sprzecznych oczekiwań, zamierzeń, działań i sposobów ewaluacji. Kluczowy dla zrozumienia „żywej syntezy” staje się tu dynamiczny obszar napięcia i oscylacji, pewnej nieprzejrzystości, która staje się konstytutywna dla pełnego odczytania właściwej roli humanisty, a szczególnie pedagoga.

Zarówno w ujęciu Mertona, jak i Trentowskiego pojawia się problem zaistnienia w jakiejś konkretnej sytuacji i w jednej funkcjonującej roli pedagoga dwóch przeciwstawnych zachowań, np. bliskości i pewnego dystansu („zdystansowanej troski”)⁹, co może oznaczać, iż u wychowawcy, jak pisze autor *Chowanny*,

⁹ Rolę oksymoronu jako ważnej kategorii dla pedagogiki – w kontekście Mertonowskiej wizji ambiwalencji socjologicznej – od wielu lat ukazuje Lech Witkowski, który stwierdza m.in.: „Ambiwalencja jest tu także pokazywana jako pewien typ doświadczenia, zakorzenionego i generowanego przez pewne relacje społeczne, sytuacje charakterystyczne dla pełnienia określonych ról społecznych. Mamy tu kilka przykładów. Po pierwsze, przykład miłości, jako przywiązania,

„łagodność musi być duszą surowości” (Trentowski, 1970, T. 1, s. 522). W związku z tym Trentowski uwzględnił surową łagodność, pasywną aktywność, twórczą adaptację, roztropną uczciwość, niepokorne posłuszeństwo, pożyteczną szlachetność, chłodną namiętność itp.

„Dusza” dydaktyki komplementarnej

Jeśli poznaliśmy już pierwszą część dydaktyki Trentowskiego, czyli „dydaktyczne ciało”, „we wszystkich jego odcieniach, położeniach, obowiązkach i stosunkach”, pora pokrótce przedstawić „dydaktyczną duszę”, czyli „systematyczny przegląd wszystkich nauk dotychczas nam znanych”. Trentowskiemu jednak nie tyle chodziło o to, by nauczyciel był chodzącą encyklopedią, ale raczej „o przedstawienie filozoficznego związku, w którym się nauki znajdują, tudzież o pokazanie, jakie ma każda z nich, pojedynczo wzięta, właściwe sobie znaczenie i stanowisko w powszechnej światła ludzkiego całości”. Wszystkie nauki dzielił zatem na: (1) „nauki treści”, (2) „nauki formy” i (3) „nauki istoty”.

Do grupy (1) zaliczał realną wiedzę z zakresu teologii, fizyki, jatriki (fizjologii) i prawa, czyli nauki realne lub empiryczne, oraz wiedzę z zakresu etyki, antropologii, psychologii i metafizyki, czyli nauki idealne i spekulacyjne, a także wiedzę z zakresu pedagogiki, administracji, polityki i strategii jako nauki „żywostanu” („naukowej rzeczywistości doczesnej”) oraz wiedzę z zakresu propedeutyki historycznej, historii i historiografii, jako nauki „bożostanu” („naukowej rzeczywistości wiekuistej”).

Do grupy (2) Trentowski zaliczał wiedzę z zakresu matematyki, logiki i estetyki, czyli nauki formy, przy czym pierwsza zajmowała się formą natury, druga – formą ducha, a trzecia – formą życia. Przez samą formę rozumiał to, co idealne, co optymalizuje nasze myślenie i działanie, co stanowi ciągle niedoścignione *eidos* naukowego poznania prawdy czy naszych estetycznych intuicji.

Do grupy (3) zaliczał filozofię, stanowiącą zjednoczenie wszystkich nauk treści i formy, będącą zatem „organiczną, żywą, pełną i swobodną” całością, jednym słowem – istotą samej nauki.

System wszech umiejętności ma podobieństwo do wagi. Nauki treści są tu jedną, a nauki formy drugą szalą. Filozofia zaś jest wagą samą i środkową wagi tej skazówką. System nauk daje się także porównać z igłą magnesową. Nauki treści stanowią jeden, a nauki formy drugi biegun, filozofia zaś jest igłą i punktem jej środkowym. Waga i igła jest pierwszą, a skazówka wagi i punkt środkowy w igle magnesowej jest drugą czynników filozofii, tj. nauk treści i nauk

uwiązania, zaślepienia, a z drugiej strony otwarcia przestrzeni emocji i przeżyć pozytywnych. Bardziej wymowny nawet jest tu wielokrotnie obecny u Mertona przykład relacji uczeń – mistrz: uczeń chcący przerosnąć mistrza, a jednocześnie samym uznaniem w nim mistrza uwikłany w relację zależności; zderzenie zachwytu i uległości z potrzebą autonomii – swoisty mechanizm charakterystyczny dla ambiwalencji uwiedzenia” (W i t k o w s k i, 2007, T. 1, s. 210).

formy, różnojednią. Pierwsza ta różnojednia jest ogólnym filozofii pojęciem. [...] Druga znowu różnojednia jest szczególnym i właściwym filozofii pojęciem. Tu filozofia stanowi nie sam nauk ogół, ale także szczególną umiejętność, którą uprawiać trzeba równie jak każdą inną” (Tamże, s. 272).

Jakaż to kapitalna uwaga dla tych wszystkich, którzy układają plany studiów dla nauczycieli, by, po pierwsze, proporcjonalnie rozłożyli na wadze to, co dotyczy treści i formy, by ani treść nie górowała nad formą, ani odwrotnie. Po drugie, nie powinno nauczać się ich tylko historii filozofii czy też filozofii bytu bądź poznania, ale umiejętności filozofowania, która ma opierać się na rzetelnej wiedzy ujętej retrospektywnie, deskryptywnie, transgresyjnie i prospektywnie, ma być zatem to synteza doświadczenia, czyli „szczególna umiejętność, którą uprawiać trzeba równie jak każdą inną”. Taki status filozofii przybierał raczej postać „pedagogiki filozoficznej”, czyli praktycznej filozofii lub teoretycznej pedagogii, na końcu, a nie na początku studiów, występując w dwóch odsłonach: realnej wiedzy o bycie, poznaniu, etyce i estetyce oraz umiejętności „ważenia”¹⁰, „oscyłowania”, „miotania”, mediacji i przechodzenia między różnymi, w tym przeciwstawnymi, formami racjonalności. Filozoficzna „różnojednia”¹¹ to – jak się wyraził sam Trentowski – „trzecia umiejętność”

¹⁰ Koresponduje to z tezą Gastona Bachelarda (2000): „Nauka, suma dowodów i doświadczeń, suma reguł i praw, suma oczywistości i faktów, potrzebuje więc dwubiegunowej filozofii. [...] Obie stanowią swe wzajemne zwięźcenie. Myślenie naukowe polega na zajęciu miejsca w polu epistemologicznym, pośredniczącym między teorią i praktyką, między matematyką a doświadczeniem” (s. 11). „Ważyc – to myśleć. Myśleć – to ważyć” (s. 29).

¹¹ „Różnojednia” wywodzi się w pewien sposób z dialektyki Hegla, jednak w koncepcji Trentowskiego nie dochodzi do zniesienia przeciwieństw, ale ich „kojarzenia”, „godzenia”, choć „pogodzone” funkcjonują dalej jako względnie różne. Nie znika ich przeciwieństwo, choć przestają być sobie wrogie, stają się zjednoczonymi punktami widzenia („widnokręgami”), bez wskazania na pozytyw i negatyw, początek i koniec, prawdę i fałsz. Każdy biegun osobno jest półprawdą, dopiero w „żywej syntezie” stają się one rzeczywistością, której oczywiście nie nazywa się prawdą absolutną, lecz jedynie „żywą prawdą wszechstronną”. Jest to nie tyle dialektyka Hegłowskiego „zniesienia” (*Aufhebung*), ile dialektyka „ponoszenia” dramatycznego napięcia między tożsamością a zmianą, ciągłego balansowania na krawędzi jedności i różnicy. O ile Hegel reprezentował stanowisko idealistycznego monizmu (zakładającego bezwzględną identyczność bytu i myśli), o tyle Trentowski stworzył „byt-myślenie” „względnie bezwzględny”, „żywą całość”, która łączyła „bezwzględną jednię” z „względną różnią”. „Różnojednia” staje zatem nad „jednią” i nad „różnią”, ale owo „nad” nie oznacza bynajmniej, że jest poza „jednią” i poza „różnią”. „Różnojednia” nie stanowi ani absolutnej jedności, ani absolutnej różnorodności. Jest nie tyle jednością, co jedyną w swoim rodzaju rzeczywistością bytu-myśli (według Trentowskiego myśl jest nie tylko zaprzeczeniem bytu – pojęciem logicznym, ale biegunem tak samo istotnym jak byt). „Różnojednię” stawania się bytu-myśli Trentowski nazywa „żywostanem”, będącym nieustanną oscylacją bytu i myśli, w której byt przechodzi w myśl i myśl w byt. „Żywostan” jest rzeczywistością, bo nie można go zaprzeczyć (zawiera w sobie twierdzenie i przeczenie, zaprzeczyć można jedynie sam byt). „Żywostan” jednak nie kończy logicznego rozbioru prawdy, będąc jej tylko chwilowym przejawem, musi zatem mieć jakąś stałą podstawę, a jest nią „bożostan” (tu drogi Hegla i Trentow-

(przypomina to Michaiła Bachtina „trzeciego w dialogu”), której nie zadowala żadna z osobna perspektywa ani natury, ani kultury, ani formy, ani treści, ani przedmiotu, ani podmiotu, akcentując ich redukcjonizm i niewystarczalność. Jest to swoista gra różnych, w tym przeciwstawnych, perspektyw nauki (treść – forma, ale również w obrębie treści np. „żywostan” i „bożostan”). Przywołuje to na myśl średniowieczną koncepcję Mikołaja z Kuzy *coincidentia oppositorum*, czyli jedność przeciwieństw, w której bieguny wzajemnie się uzupełniają oraz dookreślają w dynamicznym napięciu i określonym natężeniu. To, co Trentowski proponuje, jest próbą (do tej pory prawie niezauważoną) traktowania treści i formy jako dynamicznej całości, unikającej wszelkiej jednostronności i fragmentaryczności, chociaż jednocześnie odrzucającej możliwość realnego istnienia całości czystej homogenicznie. W jedności przeciwieństw (różnojedni) nie mamy do czynienia ani z tożsamością treści, ani z tożsamością formy, ani z bezwzględną jednością, ani z bezwzględną różnicą, nie jest to też absolutnie coś „trzeciego” (nie ma „trzeciego” poza treścią i formą, jednością i różnicą). Tożsamość tego, co przed zjednoczeniem, nie rozplywa się całkowicie po zjednoczeniu, ale zachowuje różnicę, zjednoczenie nie oznacza zatem jednorodnego organizmu (jak w dialektyce Hegla, gdy antyteza znosi tezę w absolutnej syntezie), lecz „żywą syntezę”, „żywą całość”.

Dla autora *Chowanny* każda dyscyplina naukowa jest zawsze swoistą grą przejść i mniej lub bardziej dramatycznych konfliktów. Używając zaś określenia Wolfganga Welscha (1998), można stwierdzić, iż ma ona charakter *transwersalny*. Oznacza to, że nie tyle zasadza się na jednym spójnym paradygmacie, ile staje w poprzek tego, co jest jej formą i treścią, ma zatem charakter procesualny, przebiegając w poprzek wszystkich możliwych perspektyw. Jednak nie jest ona, jak sam autor *Chowanny* często podkreśla, ani całkowicie zjednoczona, ani całkowicie eklektyczna¹².

skiego całkowicie się rozchodzą), czyli „wieczna różnojednia” bytu i myśli. Jednak dla rozpatrywanej tu kwestii to nie „bożostan”, tylko „żywa całość” odniesiona do pełni świadczy najdobitniej o pionierskim wkładzie autora *Chowanny*. Nie patrzymy przez nią z pozycji jakiegoś metarozumu strukturyzującego całość, lecz z pozycji dynamicznego splotu krzyżujących się przejść między odmiennymi formami rozumu, nigdy nie dochodząc do całościowej syntezy. W takiej syntezie nie znosi się przeciwieństwa, ale bezwzględną sprzeczność, np. między zmysłami a umysłem, w tym sensie „różnojednia” znosi i zachowuje tożsamość doświadczenia oraz tożsamość umysłu, stając się nie tyle trzecią tożsamością, ile trzecią postacią wszechstronnej rzeczywistości dynamicznego poznania. Stąd zdecydowanie to różnorodność form racjonalności Arystotelesa i koncepcja „apercepcji” Kanta, a nie totalnego „oglądu” Schellinga czy „absolutnego rozumu” Hegla (w którym znoszenie różnicy polegało na progresji mediatyzacji, czyli zapośredniczeniu poprzez włączenie do wyższej formy całości, gdzie to, co zniesione, przestawało istnieć w swej odrębności) charakteryzowała w koncepcji Trentowskiego związek jedności i różnicy, które zachowywały swą odrębność, a jednocześnie wskazywały na jakiś związek.

¹² „W naszym systemie poznania mieszczą się wszystkie możliwe jego systemy, wszystkie znajdując w nim swoje uzasadnienie i ukazując zarazem swoją jednostronność” (Trentowski, 1978, s. 296). „Nasz system jest więc systemem wszystkich systemów, chociaż nie jest ani syn-

W koncepcji Trentowskiego mamy do czynienia nie tyle z określoną spójną i absolutnie konsekwentną dyscypliną naukową, ile z określoną nauką dyscyplinującą (stającą się) proces wzajemnego dookreślenia. Przy czym owo stawanie się nie tyle jest prowokowane efektem konkretnego czy ogólnego celu, ale swoistej „metagry” (wyrażenie za: L e m, 1988) względnie przeciwnych kierunków rozwoju, przeciwstawnych teorii czy wzajemnie dopełniających się metod badania. Chodzi w niej, jak w każdej grze, o dopuszczenie i wykluczenie, o szansę i zagrożenie, o rozstrzygnięcie (wygranie) i stłumienie (granie na zwłokę), a w jej obrębie – o element niepewności i braku jednoznaczności.

Nie ma gry, jeśli nie ma przeciwnika, nawet gdy nie jest to gra kooperacyjna, a gramy samotnie, wówczas naszym przeciwnikiem jest czas, przestrzeń, opór materii czy natura instrumentu. W grze chodzi zawsze o pewien ruch w jedną i drugą stronę, o współgranie stron, które nadają pewien sens naszemu działaniu lub myśleniu. Dlatego każda gra nie tylko do czegoś zmierza, ale coś oznacza (wychodząc poza jednostronność tego, co fizyczne lub psychiczne). Można zaryzykować twierdzenie, iż oscylacyjny ruch od myślenia do bytu i odwrotnie jest charakterystyczny nie tyle dla gier sprawnościowych, umysłowych, losowych czy towarzyskich, ile dla gry jako takiej (metagry), gry pozostającej, w ten sposób, poza bezwzględną opozycją: prawda – fałsz, dobro – zło.

Nie dziwi nas zatem, iż podejście w tym względzie Trentowskiego czasami nazywano „transcendentalnym empiryzmem” czy też „metafizyką doświadczalną”, w której unikał propagowania jakiegokolwiek prawdy absolutnej, a zadowalał się wskazaniem do niej najmniej bezbolesnej i najbardziej efektywnej drogi, na której nie sposób było uniknąć pewnej „filozofii dramatu”¹³, uwikłanej w napięcie tożsamości i różnicy, dynamikę czasu i scenę rozgrywających się konfliktów między różnymi formami racjonalności. Dramatyczność tej gry oznacza, iż nie można zbanalizować ani możliwości dowolnych przejść i dowolnych połączeń, ani możliwości przejść i połączeń koniecznych, ani faktu, że nic nie da się do końca wykluczyć, ani faktu, że nic nie da się do końca pogodzić. Nie można też liczyć, że między różnymi stronami wypracowany zostanie jakiś „złoty środek”¹⁴.

kretyczny, ani eklektyczny. Posiada on swoją własną i tylko sobie właściwą sferę, idzie własną i samodzielną drogą” (Tamże, s. 300).

¹³ „Być istotą dramatyczną znaczy: przeżywać dany czas, mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami. Człowiek nie byłby egzystencją dramatyczną, gdyby nie te trzy czynniki: otwarcie na innego człowieka, otwarcie na scenę dramatu i na przepływający czas” (T i s c h n e r, 1998, s. 7–8).

¹⁴ Warto w tym miejscu przytoczyć kapitalny, aczkolwiek bardzo krytyczny stosunek Trentowskiego do „złotego środka”: „Środek między dwiema ostatecznościami nie jest moralnością prawdziwą, ale tylko moralnością i słabą stroną Arystotelesa. Cnota i występki idą naprzód; cnota dlatego, by ludzkość wieść za sobą; występki, by ludzkość w dół wprowadzić i tym sposobem w szpony swe wtrącić. Środkiem drogi chodzą owce – wilk i pasterz przez manowce; wilk by schwycić owiec kilka, pasterz, by w czas odkryć wilka” (T r e n t o w s k i, 1970, s. 128). Poszukiwanie „złotego środka” nie tylko zatem nie jest celowe, ale całkowicie fałszywe. Nie ma, zdaniem Trentowskiego, czegoś pośrodku między występkiem i cnotą, gdyż to właśnie występki dookreśla

„Trzecia droga” dotyczy jedynie wypracowania optymalnych (w danych warunkach czasoprzestrzennych) proporcji treści i formy.

Dydaktyka różnojedni czynu

Ten trop ukazujący zupełnie nowe możliwości w działalności edukacyjnej, podobnie, jak rozumieją go dzisiaj przedstawiciele poststrukturalizmu i ponowoczesności, jest koncepcją absolutnie autorską Trentowskiego, zwiastującą kruchość wszelkich metanarracji. „Różnia” *habitusu* i „jednia” nauki ujawniają, iż to właśnie różnojednia dydaktyki jest jej ostatecznym zadaniem i źródłem twórczych poszukiwań najlepszego sposobu jej wyrażania.

Filozofia „wydobycia” tożsamości dydaktyki nie polega u Trentowskiego, jak u Hegla, na zniesieniu różnicy między bytem a myślą, lecz na znoszeniu (w czasie niedokonanym) różnicy. Granica między bytem a myślą jest zawsze chwiejna, wskazuje na dynamikę pogranicza przedmiotowo-podmiotowego. „Wielki podmiot” Hegla u Trentowskiego jest całkowicie bezpodstawny. Każda tożsamość nie jest bowiem ani całkowicie stała, ani całkowicie płynna, jest po prostu efektem ciągłego napięcia między realną strukturą bytu a abstrakcyjną strukturą myśli. Dlatego napięcie, a nawet pewne natężenie (ilość spięć) stanowi fundamentalny aspekt „wydobycia” równowagi, której nie osiąga się przez wskazywanie na model homogeniczny, ale na możliwie przejścia w poprzek różnych form racjonalności modelu heterogenicznego¹⁵.

Praktycznie oznacza to rozstanie się tu i teraz z całością homogeniczną. Trentowski nie żałuje tej straty, mało tego – z nieukrywaną radością dostrzega i ukazuje pozytywy tego rozstania. Aczkolwiek nie rozstaje się z całością heterogeniczną, chociaż – inaczej niż współcześnie u Derridy – nie oznacza to u niego bezwzględnie postaci docelowej, ale jedynie długofalowe zadanie, realizowane filogenetycznie. Wbrew Heglowi przejście do różnicy pożądane jest nie tylko ze względu na konsekwentne przewyciężenie, jako środek i gwarant jedności bezdyskusyjnej, gdzie sama różnica stanowi jedynie eliksir ją wzmacniający. Zostaje ona wpisana w „żywą całość”. Ludzki rozum ze względu na strukturę całości jest tu i teraz nieuchwytny, a dążenie w „żywostanie” do totalności prowadzi do zwyrodnienia samego rozumu.

cnotę i *vice versa*. W jego przeświadczeniu dla dowolnej pary przeciwieństw możemy jedynie odkryć jakąś sekwencję mediacyjną, umożliwiającą ciągłą oscylację między skrajnościami powodującymi zapośredniczenia, w których przeciwieństwa mogą tworzyć obszar zarówno tożsamości, jak i różnicy. Stając się jednocześnie biegunami zróżnicowanej całości, tak że rozpatrywanie ich w izolacji, jednostronnie lub z pozycji jakiegoś abstrakcyjnego środka daje, jeśli nie całkowicie fałszywy, to przynajmniej niepełny (połowiczny) obraz rzeczywistości.

¹⁵ Przykładem takiego podejścia jest przyjęty przeze mnie model sieci epistemologicznej oraz paradoksalny układ celów, treści i strategii kształcenia (A n d r u k o w i c z, 2004).

Różnorodnia, „żywa całość”, „żywostan” Trentowskiego są syntezą dynamicznie uporządkowanych różnych elementów, jednak nie elementów przypadkowych i bezwzględnie heteronomicznych, ale tożsamością określonej organizacji stron względnie sprzecznych, jednocześnie otwartych na jedność i różnicę¹⁶, w odróżnieniu od „całości martwej”, zamkniętej dla jakiegokolwiek ruchu¹⁷.

Współcześnie ten trop również z ogromnym trudem przebija się do świadomości nie tylko dydaktyków, ale także wszystkich pedagogów uprawiających zarówno refleksję, jak i sztukę rozwijania oraz formowania człowieka, ze wszystkich sztuk najbardziej dramatyczną, bo odnoszącą się do najbardziej kruchego i szlachetnego tworzywa. Równie rzadko możemy przeczytać, że współczesny nauczyciel musi być nie tylko kompetentny i odważny w swej aktywności, lecz przede wszystkim „świadom konieczności uwzględnienia »ambivalencji« wpiśanej w jego rolę” (K w i e c i ń s k i, 2000, s. 272).

Celem nauczania nie jest samo kształcenie ludzkiego ducha, jak to utrzymuje dydaktyka spekulacyjnego kierunku [Trentowski miał tu na myśli kształcenie werbalne i umysłowe Johanna Herbart, którego krótko był studentem – W.A.], ale kształcenie całej poznającej jaźni człowieczej [w tym kształcenie pozawerbalne i zmysłowe – W.A.], czyli poznanie w ogóle

¹⁶ Nieco później taką koncepcję całości przedstawił William James, którego zdaniem, podobnie jak w ujęciu Trentowskiego, musimy „na równi zdyskwalifikować tak absolutny monizm, jak absolutny pluralizm. Świat jest jednością w tej mierze po prostu, w jakiej jego części są połączone jakąkolwiek więzią. Jest wielością w tej mierze po prostu, w jakiej brak jakiegokolwiek uchwytnej więzi. I przynajmniej za sprawą tych systemów powiązań, jakie wraz z upływem czasu ustanawia energia ludzka, staje się w końcu coraz głębszą jednością” (J a m e s, 1998, s. 133). „Celem, jaki w rzeczywistości przyświeca naszemu umysłowi, nie jest ani wyłącznie jedność, ani różnorodność, lecz całość. Po temu zaś znajomość zróżnicowań rzeczywistości jest tak samo istotna jak zrozumienie ich więzi. Namiętna ciekawość idzie w nas ramię w ramię z pasją systematyzacji. Wbrew temu oczywistemu faktowi jedność rzeczy nieodmiennie uchodzi za coś, że tak powiem, godniejszego niż różnorodność” (Tamże, s. 117). „Pluralizm ze swej strony nie wymaga tak dogmatycznie rygorystycznego nastawienia. Jeśli tylko uznacie dozę oddzielności rzeczy, jakąś wibrację niezależności, jakąś swobodę wzajemnych wpływów między częściami, jakąś rzeczywistą nowość czy przypadek, będzie całkiem usatysfakcjonowany i pozwoli wam na uznanie całej rzeczywistej jedności, jakkolwiek byłaby wielka. Pytanie, jak wielka to może być jedność, uważa za możliwe do rozstrzygnięcia jedynie empirycznie. Może to być jedność ogromna, kolosalna; jednakże monizm absolutny zawali się, skoro tylko obok tej jedności uznać trzeba najmniejszą choćby przymieszkę, najnieznaczniejszy choćby zaczątek bądź najodleglejszy choćby ślad oddzielności, która nie została »przezwyciężona«” (Tamże, s. 136).

¹⁷ W takiej dynamicznej całości (lub – jak wyrażał się Trentowski – w „całostce”) jedność i wielość przestają być sobie wrogie, jednocześnie współistniejąc na pograniczu, nie tworzą sielankowego obrazu integracji bezkonfliktowej i nawet na końcu procesu utożsamiania w czasie i przestrzeni taka całość jest prawdą wielu perspektyw, z tym że perspektyw nie przypadkowych, lecz jakoś zjednoczonych logiką przejść unikających totalności ujęcia homogenicznego i heterogenicznego. Ta dwoistość i niepodzielność perspektyw sprawia, że niecelowe jest w koncepcji Trentowskiego, a nawet niemożliwe oddzielenie jedności od różnicy, którymi „całostka” się żywi i nawet żyje pełnią.

[zmysłowe – W.A.]. Tu ma miejsce równie empiryczne, jak spekulacyjne, a nawet filozoficzne poznanie (Trentowski, T. 2, s. 281).

To szczególne uwolnienie się Trentowskiego od skrajności realizmu i idealizmu, pożytku i szlachetności przypomina dążenia Michaiła Bachtina, Lewa S. Wygotskiego, Sergiusza Hessena czy Bogdana Suchodolskiego, chociażby dlatego że w taki sam sposób autor *Chowanny* apelował o zasadniczą rewizję paradygmatu dydaktyki, a nawet całej pedagogiki, która powinna pozbyć się zarówno totalizacji homogeniczności, jak i heterogeniczności. Jego zdaniem potrzebna jest tu świadomość uwikłania każdego wychowawcy, nauczyciela, humanisty w oscylację nie tyle różnic wynikających z zasady „albo-albo” (albo tożsamość, albo różnica, albo konsekwencja, albo niekonsekwencja, albo stałość, albo płynność itd.), ale różnicy w obrębie jego tożsamości.

Dlatego kategorią integrującą wszystkie strony ludzkiego poznania (jaźń poznająca), uczucia (jaźń tlejąca) i działania (jaźń działająca) był dla Trentowskiego czyn, który radykalnie zrywał z tzw. konwencją jednego procesu kształcenia (stąd chyba tak wielki do dzisiaj opór dydaktyków, którzy zgodzili się, co najwyżej, na pluralizm metodyczny, rzadziej na synkretyzm stylów myślenia), czyn, który przejawiał się w samorzutnej woli, realnym przedsięwzięciu i odtwórczo-twórczym wykonaniu. Taki czyn miał dla Trentowskiego przede wszystkim wartość epistemiczną i moralną, ale także estetyczną, a jego zrozumienie otwierało zupełnie nowy rozdział dla działalności edukacyjnej. Czyn był bowiem dla niego czymś więcej niż praktycznym wcieleniem określonej idei czy zasady, stanowił „żywą syntezę” wszystkich procesów poznawczych i rozwojowych, zarówno po stronie przedmiotu, jak i po stronie podmiotu, po stronie przeszłości i po stronie przyszłości, ekstraspekcji i introspekcji, recepcji i percepcji. Oznaczało to, że w każdym działaniu edukacyjnym, w każdej sytuacji pedagogicznej nie mogło zabraknąć czasu ani przeszłego, ani teraźniejszego, ani przyszłego, ani tego, co intelektualne, ani tego, co emocjonalne, ani tego, co zmysłowe, ani tego, co intuicyjne. Każdy rzeczywisty (a nie tylko realny) czyn miał charakter komplementarny (recepcja i percepcja, ekstraspekcja i introspekcja, „rozum” i „serce”, „odbiorczość” i „samorzutność”), dynamiczny (wpisany w konkretną czasoprzestrzeń) oraz jednostkowy i niepowtarzalny (czyn nie miał nic wspólnego z algorytmem działania, a tym bardziej myślenia). Każdy czyn miał łączyć to, co wypracowała historia i kultura, z tym, co było jednostkową wolą tworzenia lepszego jutra oraz przejawem subiektywnych ekspresji i impresji.

W rzeczywistym czynie na każdym poziomie rozwoju człowieka mamy do czynienia z przekrojem proporcji tego, co stanowiło, stanowi i może stanowić stałe wyposażenie jakościowe człowieka. Właśnie dynamizm czynu tworzył „ryzykowną” dwuznaczność bycia i stawania się. Owa ambiwalencja czynu w rezultacie była o wiele korzystniejsza niż samo bycie w sytuacji, gdy „nasze działanie” stwarza jedynie pozory jednostkowego działania, a na pewno rzadko jest tylko moim czynem, absolutnie niedyktowanym przez zewnętrzne cele, programy,

tradycję, stereotypy czy konwencje. W czynie mamy „jakieś twarde podłoże”, dające możliwość odbicia się od przeżyć czysto subiektywnych, a jednocześnie w żadnym ludzkim czynie nie możemy wypowiedzieć ostatniego słowa.

Taki czyn, oczywiście, wymaga pewnej przestrzeni wolności, której nie mogą niszczyć konwencjonalne formy naszego życia (jeden obowiązujący cel, program, podręcznik, metoda, środek itd.). Swoboda działania była potrzebna chociażby dlatego, by nie absolutyzować naszego działania ani tego, co poza nami. Swoboda musi jednak być, jak stwierdza Trentowski, w granicach lub na pograniczu czynu zbiorowego, a jednocześnie składać się na ten czyn.

Fenomen czynu zasada się na wartości jednostkowej syntezy tego, co odwracalne i nieodwracalne, świadome i nieświadome. By jednak ryzyko błędu było minimalne, Trentowski proponuje w miarę systematyczny (w oscylacji, w przejściach) rozwój „jaźni¹⁸ poznającej i jaźni tlejącej”, przeradzających się w jaźń w „swej bezwarunkowej pełni”, czyli w „żywą syntezę” jaźni działającej. „Jaźń poznająca i jaźń tlejąca stają się w jaźni działającej jedną i tąż samą, pełną, całkowitą i żywą istotą, ponieważ poznanie i gotowanie się do działania są drogami do czynu” (Tamże, T. 1, s. 511).

„Rzeczywisty czyn” może realizować tylko „rzeczywisty nauczyciel”, który nie będzie unikał sprzeczności, napięcia, „chwiejnej równowagi”, „oscylacji”, „miotania się”, bo – jak stwierdza Trentowski (1978, s. 376) – „nie ma żywota bez walki wewnętrznej”. „Każda jednostronność musi z biegiem czasu zwyrodnąć”. „Nieomyślność i autorytet są to zawsze i wszędzie niebezpieczne skorpioń, których paraliżujący jad zatrzuwa ducha postępu” (Tamże, s. 666). Według autora *Chowanny* rola autorytetów nie jest wychowawczo zalecana, wręcz

¹⁸ To właśnie Trentowski był twórcą tego terminu, który, jak sam pisał, zaczerpnął od polskiego słowa „przyjaźń”. „Leżał wyraz ten w naszej mowie od dawna, a to w słowie »przyjaźń«, jako w tym, co przy jaźni znajduje się naszej” (Trentowski, 1970, T. 1, s. 26). „Jaźń” jest tym rodzajem neologizmu, który w największym stopniu powiększył leksykon wszystkich dyscyplin humanistycznych, w naszym kraju, a jednocześnie w takim samym stopniu zróżnicował jego pierwotną wartość semantyczną, niejednokrotnie używa się bowiem dzisiaj tego określenia synonimicznie do „duszy”, „ducha” czy też „ja”, gdy tak naprawdę autor „jaźni” miał na myśli „byt dwoisty” (cielesno-duchowy), „jaźń” jest „zjednoczeniem ciała i ducha w świecie wewnętrznym”, podczas gdy takie samo zjednoczenie w świecie zewnętrznym nazywał „kongruencją”. „Jaźń” nie jest zatem ani ciałem, ani duchem czy duszą pozbawioną cielesności, tym bardziej aktualnym „ja”, lecz czymś zupełnie różnym „istniejącym dla siebie w czasie, momentem naszej istoty. [...] Jednocząc w sobie nasze ciało, czyli naszą realną, nieskończoną istotę, naszą wielość z naszą duszą, czyli z naszą idealną wieczną istotą, z naszą jednią, jaźń jest nie tylko trzecim momentem, czyli nie tylko naszą przejściową istotą rzeczywistą, naszym nieśmiertelnym Ja, naszą Bogu podobną całością, której wykładnikami są ciało i dusza” (Trentowski, 1978, s. 476). Jednym słowem, „jaźń” jest „różnojednią” *in potentia* przeciwstawnych i dopełniających się sfer: duchowości i cielesności. Celem „rzeczywistego człowieka” jest pełne zintegrowanie tych dwóch sfer i osiągnięcie całości *in actu*. Stąd nasze aktualne „ja” może być „przy jaźni” jednostronnie (tylko cieleśnie lub tylko duchowo) – mamy wtedy do czynienia z dezintegracją człowieka, może też być w symetrycznym napięciu tych biegunów – mamy wtedy do czynienia z człowiekiem zintegrowanym.

odwrotnie – zachęcał on do ukazania ich, w jak największej liczbie, szczególnie autorytetów skrajnych, opozycyjnych i sprzecznych. „Wszelkie sprzeczności zlewają się w jedną wielką harmonię, w której wszelkie jednostronności kojarzą się z sobą, i stanowią jedną żywą prawdę wszechstronną” (Trentowski, 1970, T. 1, s. 481).

Trentowski pokazuje nauczyciela uwikłanego w wieczny spór między światem realnym a światem idealnym, funkcjonującego, a raczej „miotającego się” na styku rzeczywistości i fikcji, pożytku i szlachetności, który – jak pisze – „żyje na ziemi, a ta jest piekłem i niebem w wiecznym sporze”. Sam spór zaś nie jest po to, by go rozwiązać zgodnie z jakimś wyborem czy postawą sytuującą się gdzieś pośrodku tego konfliktu, zawsze chodzi o jakąś formę jego „uczłowieczenia” (przyswojenia i oswojenia) i zaprzęgnięcia go do doskonalenia człowieka.

Zakończenie

Okazuje się, że oddalenie w czasie niekoniecznie oddala nas w rozumieniu tego, co jest dla każdego istotne i wartościowe. Całkiem odwrotnie, niż to dzieje się za sprawą wielu współczesnych tekstów, w których masowość powtórzeń raczej oddala od penetrowania głębi ludzkiego rozumu, aniżeli przybliża do większej jasności. Niemalą winę za taki stan ponoszą komentatorzy twórczości Trentowskiego, którzy rzadko sięgają do jego tekstów źródłowych, pozostających w cieniu sztamponowych komentarzy¹⁹. Można nawet zaryzykować twierdzenie, iż Trentowski urodził się za wcześnie, by go zrozumiano i doceniono, a jednocześnie za późno, gdyż w czasie, gdy – zdaniem M. Foucaulta – kultura „zaczyna myśleć inaczej”, toteż zapomniano o jego pionierskich propozycjach.

Pogranicze dwóch światów w zaproponowanej przez Trentowskiego dynamicznej grze (realnego rozwoju i idealnego formowaniu człowieka), „filozoficznej pedagogiki” może również dzisiaj stać się bardzo ważnym źródłem wielu impulsów i inspiracji dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej. Właśnie to szczególne uczulenie polskiego klasyka myśli filozoficznej i pedagogicznej (mimo nieuniknionych pewnych uproszczeń czy nawet błędów) na różnojednię, czyli „zjednoczoną w przeciwieństwach całość” każdego organizmu, stanowi tamę dla wszelkiego rodzaju redukcjonizmu czy sentymentalizmu pozbawionego dramatycznych oscylacji i napięć. Swoista idiosynkrazja Trentowskiego na „całość” zmusza nas do spojrzenia na rzeczywistość jako splot sytuacji służących jednocześnie temu, co przedmiotowe i podmiotowe, ogólne i jednostkowe, pożyteczne i szlachetne itd.

To, co stało się źródłem najzacieklejszych ataków ideologicznych wrogów Trentowskiego oraz powodem jego niezrozumienia, nie tylko przez współcze-

¹⁹ Jak celnie zauważa M. Foucault (2002, s. 17): „Niemaló tekstów źródłowych ulega zmańczeniu i zanika, podczas gdy komentarze przesuwają się na pierwszy plan. Jednakże sposoby ich użycia niewiele się zmieniły”.

snych mu komentatorów, dzisiaj ma większą szansę stać się siłą napędową w budowie pogranicza wolnego od podstawowych błędów modernizmu i postmodernizmu. Cechą charakterystyczną jego dydaktyki jest właśnie widzenie dynamicznie i całościowe, przewyższające wszelkie jednostronności (realizmu i idealizmu, podmiotowości i przedmiotowości, indywidualizmu i socjalizacji, monizmu i pluralizmu), gdzie przeciwieństwa funkcjonują raczej formalnie niż bytowo, istnieją, chociaż funkcjonują w pewnych obszarach tożsamości i różnicy, jest to zatem jedność względnie zróżnicowana lub różnorodność względnie ujednolicona, w której żadnej części nie sposób uznać za fundamentalną²⁰.

W tak rozumianej dydaktyce nie można bezkonfliktowo ani uciec „od” problemu dwoistości, ani tym bardziej przeniknąć bezkolizyjnie w jego strukturę. Każda jednostronność „od” lub „do” przywołuje na myśl *illusio*, które tak często w swoich tekstach przywołuje Pierre Bourdieu²¹. Dwoistość dynamicznej całości odsłania nam, oczywiście, pewien brak, który w istocie może zagrażać tożsamości, a na pewno usuwa ideę samowystarczalności określonego bytu. Totalny brak i totalna samowystarczalność są absolutnie nie do pogodzenia, ale już jakiś rodzaj uświadomionego braku i jakiś rodzaj samowystarczalności mogą ze sobą koegzystować. Brak w obrębie tożsamości musi zatem skutkować różnicą czy – jak wyraził się Jacques Derrida (2002) – „różnicą odro-

²⁰ Zdaniem B. S m a r t a (1998, s. 49): „Ambicją społeczeństw nie jest już dzisiaj asymilacja, lecz »integracja poprzez różnorodność«. Natomiast A. A p p a d u r a i (1990, s. 296) stwierdza, że procesy ujednolicenia idą zawsze w parze z procesami różnicowania, a możliwości kształtowania zbieżności i integracji ograniczone są zjawiskami endemiczności oraz „zasadniczego rozdzielania ekonomii, kultury i polityki”. Zdaniem U. H a n n e r z a (1990, s. 237) świat jest „napiętowany systemem różnorodności raczej aniżeli repliką jednorodności”. Według René T h o m a (1991, s. 10): „Jednym z centralnych problemów, jakie umysł ludzki sobie stawia, jest problem następstwa form. Jakakolwiek jest ostateczna natura rzeczywistości (przyjmując, że wyrażenie to ma sens), nie można zaprzeczyć, że nasz wszechświat nie jest chaosem: rozróżniamy w nim byty, obiekty, rzeczy, które oznaczamy słowami. Byty te i rzeczy są formami, strukturami mającymi jakąś stabilność, zajmującymi fragmenty przestrzeni, trwającymi przez pewien czas. Co więcej, chociaż dany obiekt można postrzegać w różnych aspektach, nie wahamy się rozpoznawać go jako taki. Rozpoznawanie tego samego bytu w nieskończonej różnorodności jego aspektów przedstawia problem (klasyczny problem filozofii), który jedynie, jak się wydaje, psychologzy ze szkoły *Gestalttheorie* potraktowali w perspektywie geometrycznej dostępnej interpretacji naukowej”.

²¹ „Wbrew temu, co się powszechnie mówi, zwłaszcza w trosce o »obiektywną neutralność«, to nie te pierwsze założenia (a zwłaszcza przeświadczenia religijne i polityczne) są najważniejsze, to nie je najtrudniej jest zrozumieć i opanować. Ze względu na ich związek z właściwościami osób lub kategorii społecznych, odmiennymi w przypadku każdej jednostki i każdej kategorii, jest mało prawdopodobne, aby uniknęły one podyktowanej interesem krytyki ze strony tych, którzy kształtują różne przesady i przekonania. Inaczej sprawa przedstawia się w przypadku zakłóceń związanych z przynależnością do pola i z jednomyślnym w granicach pola uznawaniem doksy, która je określa. W tym przypadku ukryte założenia są zawarte w fakcie przystąpienia do gry, czyli wkroczenia w *illusio* będące nierozzerwalnie związanym z tą przynależnością bardzo silnym przekonaniem o korzyściach z gry i o wartości stawek” (B o u r d i e u, 2006, s. 21).

czoną” albo „różnią” (*différance*)²² bądź, jak genialnie ujął to B.F. Trentowski, różnojednią.

Bibliografia

- Andrukowicz W., 2004: *Dydaktyka komplementarna*. Warszawa.
- Andrukowicz W., 2006: *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice B.F. Trentowskiego*. Szczecin.
- Appadurai A., 1990: *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy*. „Theory, Culture and Society”, Vol. 7, No. 2–3.
- Bachelard G., 2000: *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce*. Tłum. J. Budzyk. Gdańsk.
- Bourdieu P., 2006: *Medytacje pascaliańskie*. Tłum. K. Wakar. Warszawa.
- Derrida J., 1993: *Pismo filozofii*. Tłum. B. Banasiak, K. Matuszewski, P. Pieniążek. Kraków.
- Derrida J., 2002: *Różnia*. W: Tenże: *Marginesy filozofii*. Tłum. A. Dziadek, J. Margański, P. Pieniążek. Warszawa.
- Foucault M., 2002: *Porządek dyskursu*. Tłum. M. Kozłowski. Gdańsk.
- Gromiec W., 1978: *Metodologia i opcje metafizyczne historyka filozofii*. W: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego”, S. 1, z. 24. Łódź.
- Hannerz U., 1990: *Cosmopolitans and Locals in World Culture*. „Theory, Culture and Society”, Vol. 7, No. 2–3.
- James W., 1998: *Pragmatyzm: nowe imię paru starych stylów myślenia*. Tłum. M. Szczubiałka. Warszawa.
- Kmita J., 1971: *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa.
- Kmita J., Nowak L., 1969: *O racjonalizującym charakterze badań humanistycznych*. „Studia Filozoficzne”, nr 5.
- Kwieciński Z., 2000: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn.
- Lem S., 1988: *Filozofia przypadku. Literatura w świecie empirii*. T. 1–2. Kraków.
- Markowski M.P., 2001: *Interpretacja i literatura*. „Teksty Drugie”, nr 5.
- Merton R., 1976: *Sociological Ambivalence and Other Essays*. New York.
- Obuchowski K., 1985: *Adaptacja twórcza*. Warszawa.
- Smart B., 1998: *Postmodernizm*. Tłum. M. Wasilewski. Poznań.
- Starzyńska-Kościuszko E., 2004: *Koncepcja człowieka rzeczywistego. Z antropologii filozoficznej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego*. Olsztyn.
- Suchodolski B., 1990: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa.

²² Nie jest to różnica ontologiczna w rozumieniu Heideggera, czyli różnica między tożsamościami tego, co obecne, i obecnością (bytem i byciem). Różnica Derridy ujawnia, że to samo nie jest ze sobą bezwzględnie tożsame, że różni się od siebie i wobec siebie jest spóźnione. Jednym słowem, nie jest różnicą między, lecz różnicą wewnętrzną. „Różnia” wskazuje na nieodwracalnie dwoistą strukturę rzeczy, dotyczy to np. pisma, które nigdy nie jest tożsame z sobą samym, stąd w pełni nie jest obecne, ani nieobecne, czyste i zanieczyszczone. Pismo nie jest tym, co zostaje wytworzone, ale tym, co sprawia, że wytworzenie staje się możliwe. „Nieczystość”, „brak”, „różnia” dotyczą pisma, lecz także każdej tożsamości, stąd w koncepcji Derridy pojawiają się takie byty jak *farmakon* (jednocześnie trucizna i antidotum), *suplement* (równocześnie nadwyżka i konieczny dodatek), *hymen* (zarazem to, co na zewnątrz i wewnątrz). Pluralizm w obrębie bytu jest właśnie kluczem do świata istniejącego poza metafizyką całości (Derrida, 1993).

- Sztobryn S., 2000: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*. Łódź.
- Thom R., 1991: *Parabole i katastrofy. Rozmowy o matematyce, nauce i filozofii*. Tłum. R. Duda. Warszawa.
- Tichner J., 1998: *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Kraków.
- Trentowski B.F., 1970: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Wrocław.
- Trentowski B.F., 1978: *Podstawy filozofii uniwersalnej. Wstęp do nauki o naturze*. Tłum. M. Żułkoś-Rozmaryn. Warszawa.
- Welsch W., 1998: *Nasza postmodernistyczna moderna*. Tłum. R. Kubiski, A. Zeidler-Janiszewska. Warszawa.
- Witkowski L., 2007: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. T. 1: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. T. 2: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. T. 3. Warszawa.