

## Gra światła i cienia, czyli edukacyjny polidram

Wszystkie działania człowieka, w tym edukacyjne, są elementem rzeczywistej „metagry” (wyrażenie za Stanisławem Lemem) między „naturą” a kulturą, między tym, co obiektywne a subiektywne, przedmiotowe a podmiotowe, w której jesteśmy mniej lub bardziej świadomie, jednocześnie aktorem i widzem, zaś w jej obrębie toczą się gry pozorów, w których świadomi jesteśmy jedynie swojej roli aktora pragnącego wyrzucić określone wrażenie na widzu lub tylko widza nieświadomego swojego wpływu na przebieg gry. Właściwy proces wychowania i kształcenia (bez nadmiernego dystansu, ale i bez nadmiernej bliskości) powinien sprzyjać sytuacjom uświadamiającym synchroniczność obu biegunów postawy.

Możemy spotkać się dzisiaj z poglądem, iż teoria pedagogiczna (ogólny scenariusz rozwoju i formowania człowieka) w stosunku do jej użytkowników, ma analogiczną władzę, jaką ma piękna i dobrze zaaranżowana melodia względem wykonawcy-melomana. Wystarczy, zdaniem zwolenników tego punktu widzenia, odkryć taki „wielki scenariusz” a w jego „blasku” znajdą się wszyscy jego „wykonawcy”. Z drugiej strony, pojawia się pogląd mocno kwestionujący moc i zakres tej władzy. Jak argumentują ci ostatni, „wykonawcy” częściej pozostają raczej w cieniu „wielkiego scenariusza”, zdezorientowani ciągle zmieniającym się „repertuarem”, by móc się uchwycić jakiejś powtarzalnej formuły epistemologicznej, etycznej, czy estetycznej, a w związku z tym nie rozstają się z przestarzałymi wyobrażeniami tego, co wartościowe, czasami tylko dlatego, że nie posiadają „wielkich” kompetencji.

Jednak problem jest bardziej złożony (sytuujący się daleko poza jakością i ilością scenariuszy), bo wymagający chociażby strukturalnych rozwiązań relacji pomiędzy „repertuarem”, regułami gry i kompetencjami graczy. Co ciekawe, nasze wyobrażenie „wartościowego scenariusza”, zawsze odsyła nas, z jednej strony, do ogólnych reguł gry, a przynajmniej do założenia *implicite* jakiejś koncepcji ich rozumienia, a z drugiej strony, do naszych konkretnych potrzeb, aspiracji i możliwości „gracza”. A to, samo w sobie, jest już „wielką grą” w „znane i nieznanie”, w „dane i zadane”, gdzie uprawomocnienie określonego scenariusza nie ma charakteru biurokratycznego aktu, lecz mniej lub bardziej dramatycznej procedury.

Pytanie, jakie należy tu zadać, dotyczy oczywiście tego, czy szukać oryginalnej argumentacji na bazie dotychczasowych reguł gry, czy też szukać nowych. To ostatnie podejście reprezentuje Jean-François Lyotard

(1997), którego jednym z najważniejszych, moim zdaniem, osiągnięć jest przeświadczenie o nieredukowalnej różnicy między teorią naukową a wiedzą, gdzie ta ostatnia staje się według autora (raportu o kondycji wiedzy ponowoczesnej), coraz bardziej siłą wytwórczą (mocą produkcyjną), ulegającą regułom gry rynkowej. Możliwość technologicznej transformacji i gromadzenia wiedzy, implikuje nie tylko warunki poznania, ale i komunikacji. Stąd np. wiedza, która nie poddaje się technologicznej „obróbce” wypada z gry. Jednym słowem, wiedza zawsze pozostaje częścią ogólnego systemu, a jego dewizą jest skuteczność (ewentualnie tylko efektywność). Mimo, że jak zauważa Lyotard, samo kryterium skuteczności jest wewnętrznie sprzeczne. Z jednej strony, decydenci domagają się „przyrostu mocy”, „zwiększenia wydajności” dotychczasowej wiedzy, usztywniając swoją postawę wobec nowych pomysłów świata nauki, z drugiej strony, antycypacja większego zysku przez decydentów, dopuszcza pewną swobodę naukowych poszukiwań.

W odróżnieniu od „epoki nowoczesnej”, zdaniem Lyotarda, gdzie prawomocność wiedzy określała „metanarracja” (idea emancypacji ludzkości, teleologii ducha, hermeneutyki sensu) — zapewniająca jedność wiedzy, „epokę ponowoczesną”<sup>1</sup> charakteryzuje „nieufność w stosunku do metanarracji” — zapewniająca różnorodność wiedzy. Nieufność, będąca (paradoksalnie) nie tyle skutkiem niepowodzeń nauki, co wyrazem jej postępu<sup>2</sup>. Właśnie w imię postępu nauki mamy do czynienia z upadkiem metanarracji, co jednocześnie oznacza wyzwolenie nauki z jednego oglądu świata. Symptomaticznie są różne teorie i ciągle zmieniające się pomysły nowych posunięć (argumentacji) w grze. Mimo wszystko jest to nieufność inspirująca, by nie powiedzieć optymistyczna, chociażby dlatego, że nauka staje się grą (poniekąd „intelektualną zabawą”), na tyle obiektywną, że nie możemy dowolnie zmieniać jej reguł (do których musimy przekonać partnerów). Zawsze funkcjonują pewne reguły, chociaż w koncepcji Lyotarda, tylko o zasięgu lokalnym i nigdy nie mają charakteru ostatecznego. Ponieważ nie ma jednej prawdy (metanarracji), możemy w nieskończoność wymyślać nowe posunięcia w grze.

Charakterystycznym rysem wiedzy ponowoczesnej jest właśnie — dla Lyotarda — nieciągłość, katastroficznosc i paradoksalność. A jej referencyjność wyznaczana jest wyłącznie przez reguły obowiązujące w grze, czy też danej nauce, mówiąc inaczej, sposób dowodzenia konstytuuje przedmiot. W metodzie badań, czyli w sposobie przeprowadzenia dowodów panuje zasada optymalizacji efektów, w której dąży się do zwiększenia *output* (informacji) oraz jednocześnie do zmniejszenia *input* (nakładu energii). W tej grze nie tyle chodzi o to, co prawdziwe, ale o to, co bardziej skuteczne w realizacji celu, ewentualnie efektywne w poszukiwaniu nowych możliwości. Z braku instancji uprawomocniającej, nauce nie pozostaje nic innego, jak samej przyjąć tę funkcję we własnej praktyce językowej i interaktywności komunikacyjnej. Przy czym celem nauki staje się przede wszystkim niezgoda (paralogia), a nie konsensus.

Interesujący jest tu fakt, że przy całym radykalizmie tak zarysowanej koncepcji, Lyotard nie rezygnuje z idei sprawiedliwości, rozumianej jako swobodnej możliwości gry (wszystkich ze wszystkimi). Inaczej rzecz

<sup>1</sup> Nie sposób doszukać się u Lyotarda jednoznacznego określenia tego terminu, zatem otwarte pozostaje pytanie, czy rozumiał go jako koniec pewnej epoki i początek nowej, czy tylko jako znaczący nurt w obrębie nowoczesności, bądź jako pewien stan umysłowości warunkujący rzeczywistą nowoczesność lub poprzedzający (po)nowoczesność.

<sup>2</sup> Lyotard przyjmuje za T. Kuhnem dwa rodzaje postępu: „jeden odpowiada nowemu posunięciu (nowej argumentacji) na gruncie ustalonych reguł, drugi polega na wynalezieniu nowych reguł, a zatem na zmianie gry” (Lyotard, 1997, s. 125).

ujmując, ob staje przy tezie, by bezwzględnie pozostawić graczy w spokoju. Chociaż zdaje sobie sprawę, iż w ten sposób jego daleko idąca konsekwencja, może sprawić, iż jednym z najważniejszych kryteriów gry może pozostać tylko „siła” (formalnego autorytetu lub materialnych środków, a nie oryginalności argumentów)<sup>3</sup>. Oczywiście jego wizja przyjmuje, że współzawodnictwo w grze ma raczej przypominać radosną zabawę, a nie tragiczną wojnę, lecz mimo wszystko, czy ktokolwiek, kiedykolwiek i gdziekolwiek może wyznaczyć granicę między „zabawną niezgodą”, a „niezgodą zabójczą”. Nie mówiąc już, że w ten sposób nie dostarczamy należytych punktów odniesienia dla uprawomocnienia bardziej ogólnych roszczeń do swobodnego przemieszczania się różnych gier językowych (zwłaszcza, że Lyotard odrzuca nawet tezę, twórcy gier językowych Wittgensteina, o rodzinnym podobieństwie tych gier). W sytuacji, gdy należy dopuścić do głosu wszystkie rodzaje gier (poza jakąkolwiek kontrolą), nie sposób skonstruować, że pojawiają się również takie, które prowadzić będą do zniesienia wielości dyskursów, zniesienia współzawodnictwa, a w końcu do unicestwienia gry jako takiej.

Warto też zauważyć na marginesie, że wydanie wyroku: „koniec epoki”, musi wziąć pod uwagę fakt, iż wszystko zostało już wysłuchane (przynajmniej to, co zasługiwało na wysłuchanie), wyjaśnione i zrozumiane. A dotychczasowe reguły gry, poddane systematycznym sprawdzianom, okazały się czymś więcej, niż przejściowym niepowodzeniem, czy też zbyt łatwą akceptacją tego niepowodzenia. Zaniedbanie tej weryfikacji, nie może wynikać jedynie z emocjonalnej reakcji na niepowodzenie, czy z chęci wyciszenia „ideologicznego zgiełku”, a nawet „surrealizmu” plotki, która niestety jest czasami retorycznym kryterium humanistyki. Bez rzetelnego sprawdzenia (retrospektywnie i deskryptywnie) nasz sąd nie może być niczym więcej, niż czystą retoryką, niezależnie w jakkolwiek ubralibyśmy go logikę: spekulacji, czy faktów dokonanych.

Można przypuszczać, że „kluczowe pytanie obecnie zdaje się dotyczyć nie zadania zastąpienia czegoś jednego przez coś innego, jako efekt zaprzeczenia, ale stawia na porządku dziennym kwestię wykroczenia poza dotychczasowe zderzenie i brzmi ona, jak następuje: *Jak współczesna kultura ma poradzić sobie z nędzą modernizmu i jednocześnie z nędzą jego zaprzeczenia?*” (Witkowski, 1997, s. 35). Odpowiedzią na to pytanie raczej nie będzie świadomość teorii bezwzględnie wysuniętej przed świat zewnętrzny, tym bardziej świadomość podążająca za zdarzeniami. Bowiemy w obu przypadkach zapominamy, iż „nowe” jest możliwe tylko w odniesieniu do „starego”, a tożsamość „starego” jest tym, czym jest, jedynie wtedy, gdy zwraca się ku „nowemu”. Każda „nowość” nosi w sobie ślad „starego”, które ją ogranicza i konstytuuje. Być może jesteśmy świadkami tego momentu w historii, gdy ilość nagromadzonych informacji „wybuchła efektem lawinowym” i pojawiło się coś, czego do tej pory nie było — „różnica ontologiczna”, lecz nawet w tym przypadku nie możemy kategorycznie zaprzeczyć, że owo „nowe” jest tylko wyrazem tej samej „siły ciągnięcia” określonego ciągu teorii ujętych w odwiecznej grze.

<sup>3</sup> Co prawda Lyotard zdecydowanie odcina się od wszelkich form terroru, jak pisze: „Terror nie mieści się w grach językowych ponieważ skuteczność siły wynika wówczas z groźby wyeliminowania partnera, a nie z wykonania »posunięcia« lepszego niż jego ruch” (Lyotard, 1997, s. 131).

## Ontologia gry

Punktem wyjścia do zaprezentowanych tu analiz jest teza mówiąca o tym, że rola teorii pedagogicznej (mimo różnorodności źródeł i kierunków) wpisana była zawsze (ogólnie rzecz biorąc) w dwa bieguny tej samej gry: bytu i myśli. Pierwszy biegun podpowiadał rozwiązania oparte na tym, co było, ewentualnie na tym, co jest tu i teraz, drugi biegun upatrywał szansę człowieka przede wszystkim w logice spekulacji tego, co się staje wykraczając poza to, co jest lub wobec tego, co może się stać (ewentualnie powinno być). Ostatni biegun pojawiał się zawsze jako manifestacja oporu, w momencie ogromnego nasycenia refleksji i praktyki pedagogicznej obserwacjami zewnętrznego świata, merytoryczną różnorodnością stawiającą autorytarnie myśl przed trybunałem faktów, zaś pierwszy, w apogeum zdystansowania się od realnej natury świata, zastąpionej formalnym konstruktym kulturowym stawiającym fakty przed trybunałem myśli<sup>4</sup>. W każdym przypadku nie tylko, że nie zapewniano rzetelnej obrony stronie sądzonej, ale wręcz automatycznie powoływano się, w uzasadnieniu wyroku, na prawa wynikające z „historii człowieka” lub z „historii natury”.

Jednak w tak ostrej opozycji, w żaden sposób nie możemy pozbyć się paradoksu dwoistości w obrębie samej „natury” świata realnego (istota jednostkowa i ogólna), jak i w obrębie „obiektów kultury” (subiektywizm treści i idealizm form). Sam fakt, iż obiekty kultury „pojęte jako czyjeś”, należą zawsze, zdaniem Floriana Znanieckiego, do „czynnego doświadczenia kogoś”, nie przesądza bezwzględnie o ich przynależności do świata człowieka. Tak samo, jak obiekty naturalne „pojęte jako niczyje”, nie „zawdzięczające swego istnienia celowym czynnościom ludzkim” nie muszą być bezwzględnie „nieludzkie”<sup>5</sup>.

Znaleziony na plaży kamień przypominający postać kobiety, mimo, że nie jest artefaktem i nikt z ludzi nie nadał mu obecnej formy (nie zmienił intencjonalnie jego fizycznej postaci), nie kojarzy się nikomu z pomidorem, czy też z czymkolwiek, ale wszyscy widzą w nim postać kobiety. Niczego w nim nie zmieniając i w zasadzie nic nie robiąc, poza tym, że zwróciliśmy na niego uwagę – i właśnie w mo-

<sup>4</sup> Gdy większość bezgranicznie afirmowała wpływ ludzkiej myśli na rozwój świata, u niektórych zjawiała się myśl przewrotna, domagająca się przeciwstawienia „prorokom radosnej nowiny”. Pojawiał się opór wobec sztuczności wymyślonej „natury” świata i człowieka, a zarazem nieprzebrana chęć powołania nowych trybunów technologii odkrywania rzeczywistej natury, ukrytej jakoby poza człowiekiem. Zmiana scenariusza (mniej lub bardziej rewolucyjna) z „ludzkiego” na „nieludzki”, oznaczała między innymi, że w nowym świecie nie będzie się odtąd pojawiać nic nowego, a wszystko będzie jeszcze jednym stanem rzeczy, zgodnym z logiką niezależnych od człowieka praw natury. W scenariuszu realistycznym, zdaniem Karola Marksa, „człowiek może postępować tylko tak, jak postępuje przyroda, tzn. zmieniać tylko formę materii”. Jednym słowem taki scenariusz powoduje, że o obliczu i znaczeniu otaczającego nas świata będzie decydować technologia. A biblioteki, świątynie, fabryki, czy szkoły stają się tylko analogatami mrowiska, czy ewentualnie kolonii bakterii, czyli mniej lub bardziej wydajnego instrumentu panowania nad przyrodą. Bezpośrednią konsekwencją takiego scenariusza staje się ontologiczna zasada: albo rzeczywisty świat – albo fikcja. W odniesieniu do naszego poznania oznacza to, że poza faktami wszystko jest oszustwem, a poza „obróbką tworzywa”, wszystko jest intelektualną zabawą „produkcującą” artefakty.

<sup>5</sup> Warto tu zaznaczyć, iż w rozważanej tu kwestii autor ten nie tyle odrzuca zasadę idealizmu, co znacznie ogranicza jej absolutystyczne zapędy, pisząc między innymi, że „gdyby współczynnik humanistyczny został pominięty i uczoney usiłował badać system kulturowy tak, jak bada system przyrodniczy, tj. jako istniejący niezależnie od ludzkiego doświadczenia i działalności, system zniknąłby i badacz miałby do czynienia z masą nie powiązanych ze sobą przyrodniczych przedmiotów i procesów, pozbawioną jakiegokolwiek podobieństwa do rzeczywistości” (Znaniecki, 1986, s. 239).

mencie naturalnego odkrycia niezauważonej dotąd istoty rzeczy – kamień stał się jednocześnie obiektem „nienaturalnym”, przestał być tylko kamieniem, a zjawił się dla nas jako obiekt kultury, symbol kobiecości, który w rezultacie stał się naszym talizmanem, ozdobą, czy eksponatem w galerii sztuki. „Kobiecość” nie jest tu tylko zmysleniem, lecz realnym odkryciem jakiejś istoty cielesności kobiety (nawet w abstrakcyjnych proporcjach „statystycznego” ciała) np. macierzyństwa, czy seksu.

W takim przypadku swoistość obiektu naturalnego (kamień) wykracza poza właściwości fizyczne jego jednostkowej istoty, a nawet poza właściwości techniczne, jako materiału, czy narzędzia, wchodząc w świat optymalnych możliwości istoty ogólnej bycia jakimś obrazem, czy jakimś symbolem. Ten krok może wykonać jedynie osoba widząca lub czująca oraz jednocześnie myśląca, jednym słowem osoba uczestnicząca w dynamicznej grze światów: bytu i myśli (realnego – idealnego, obiektywnego – subiektywnego, merytorycznego – formalnego, jednostkowego – ogólnego, przedmiotowego – podmiotowego itd.).

Gdy mówimy o grze, mamy często na myśli działanie, które nie odbywa się na serio, bądź też pod powagą formy ukrywa się niepoważna treść lub odwrotnie. Jednym słowem gramy by coś ukryć i tylko gracz wie, że jest to jedynie gra. Raczej nie zauważamy, że w grze możemy również coś odkryć. A bycie w grze staje się trwałym doświadczeniem, które całkiem na serio przemienia jej uczestników.

„Gra bowiem ma własną istotę, niezależną od świadomości grających. Gra istnieje też tam, a nawet przede wszystkim tam, gdzie żaden byt-dla-siebie subiektywności nie ogranicza horyzontu tematycznego i gdzie nie ma podmiotów o postawach graczy” (Gadamer, 2004, s. 160). Zdaniem Hansa-Georga Gadamera, podmiotem gry nie są wcale grający, bowiem przez nich gra „jedynie się prezentuje”. „Zawsze chodzi tu o pewien ruch w tę i wewtę”, który dla samej gry ma znaczenie podstawowe, a drugorzędne staje się to, „kto” lub „co” ten ruch prowadzi. To, co się rozgrywa nie dzieje się za sprawą rozgrywających, bowiem sama „gra jest procesem ruchu jako takim”. Dlatego czasami mówimy, że „wszystko gra”, jeśli coś zachowuje swój powtarzalny porządek rzeczy, czasami „coś się rozgrywa”, na co mamy niewielki wpływ, a czasami „coś jest w grze”, sterując kierunkiem ruchu. Gra wciąga nas w swe reguły, nad którymi już w pełni nie panujemy. Narzuca swoje reguły, które stają się naszymi. „Reguły gry pozwalają graczowi niejako zatracić się w sobie i uwalniają go od zadania inicjatywy stanowiącej właściwy wysiłek jestestwa” (Gadamer, 2004, s. 162). Dlatego nie ma większej różnicy między grą sił w przyrodzie, w człowieku, czy między ludźmi. O jej istocie decyduje jedynie swoiste napięcie ruchu „w tę i wewtę”. Jednym słowem zawsze musi istnieć coś innego, z czym (kim) można grać, by odpowiadać własnym posunięciem. Dlatego, jak powie Gadamer, „wszelkie granie polega na byciu granym”, gdzie podmiotem nie jest gracz, tylko sama gra. „Przestrzeń gry, w której gra się rozgrywa, jest przemierzana przez samą grę niejako od wewnątrz i ogranicza się o wiele bardziej przez zasady określające posunięcia w grze niż przez to, na co gra natrafia, tj. przez granice wolnej przestrzeni ograniczające ruch od zewnątrz” (Gadamer, 2004, s. 165). Przestrzeń ruchu w grze nie jest wolną przestrzenią, w której coś się rozgrywa, tylko przestrzenią wyodrębnioną dla tego ruchu.

Pojęcie „wolna gra” oznacza jedynie dostęp do swobodnego przemieszczania się ruchu w jedną i drugą stronę, oscylację między różnymi siłami, w których jedna dookreśla drugą. W przypadku obiektów naturalnych, czy obiektów kultury, nie oznacza to, że jedne są w grze, a inne poza grą, jedne i drugie są komplementarnymi elementami gry. Być może, jak zauważa Max Scheler, między tymi elementami ludzkiej

gry występuje „mnóstwo przejść pośredniczących”, jednak nie ma nic takiego, co stanowiłoby jakiś pomost pomiędzy „historią naturalną”, a „historią człowieka” (Scheller, 1990, s. 510). Może to jedynie oznaczać, iż myśl bezwzględnie nie uobecnia rzeczywistości, tak jak rzeczywistość nie uobecnia bezwzględnie wszystkich myśli<sup>6</sup>. Stąd paradoks: najbardziej absurdalna myśl może stworzyć realną rzeczywistość, a „nagie fakty” mogą być źródłem absurdów. Nie możemy tu pominąć uwagi Roberta Mertona, „że jeśli ludzie nie definiują sytuacji jako realnych one nie są realne w swych konsekwencjach” (Merton, 1982, s. 464). Realizm konsekwencji może być rezultatem zarówno obiektywnej obserwacji i logicznego myślenia, jak i subiektywnej halucynacji i irracjonalnego przeczcucia.

Byt każdego obiektu kulturowego polega nie tyle na tym, że zaistniał dzięki naszemu spostrzeżeniu, czy naszej myśli o nim, ale na tym, że jego istnienie podtrzymuje swoista gra tego, co realnie „widziane” i abstrakcyjnie „myślane”. Gdy ustaje ta gra, znika dany obiekt, pozostawiając po sobie, co najwyżej same fizyczne warunki jego istnienia (np. jakiś kamień leżący na plaży wśród wielu innych). Bez tego swoistego napięcia drgań między realną treścią a idealną formą, znika „magia” obiektów kultury. Można by tu powiedzieć za naszym wielkim filozofem i pedagogiem Bronisławem F. Trentowskim, że nasz rzeczywisty świat jest zawsze w różnych proporcjach „żywą syntezą” świata realnego i idealnego, „różnojedną” bytu i myśli i tak długo żyje, jak długo podtrzymuje jego istnienie zjednoczona zawartość materialna i duchowa<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Zdaniem tego autora, we wszystkich *modi* spostrzeżenia, realność dana jest jako „opór” stawiany dynamiczno-popędowej uwadze. Moment realności obecny w przeżyciu oporu nie jest dany wtórnice, a nawet współdany, lecz rzeczywiście dany jest przed wszelką prezentującą się w postrzeżeniu treścią i byciem takim oto przedmiotów, tak, iż prezentowanie się owego momentu jest warunkiem, a nie następstwem spostrzeżenia. Te same procesy, które dostarczają momentu realności, warunkują również wyłonienie się bycia takim oto *hic et nunc* przedmiotów spostrzeżenia, a w miarę neutralizowania owego momentu musi pozostać dla podmiotu identyczna w przedmiotach, niezależna od tu i teraz istota (Scheller, 1990, s. 231). Oczywiście owe akty, które mają być tutaj wyłączone, nie stanowią bynajmniej jakiejś logicznej procedury abstrahowania od *modi* istnienia lub „brania w nawias” istnienia (jak u Husserla), bowiem w przeciwnym razie swobodne włączenie i wyłączenie dałoby możliwość poznania absolutnego.

<sup>7</sup> Pionierską próbę zintegrowania dwóch przeciwstawnych scenariuszy (realistycznego i idealistycznego) przeprowadził właśnie B. F. Trentowski (nawiasem mówiąc doniosłość tego przedsięwzięcia jest proporcjonalna do naszego braku zainteresowania tą koncepcją). Autor oryginalnej „filozoficznej pedagogiki”, zamiast tradycyjnego konfrontowania różnych treści lub form rozwoju i kształcenia człowieka, wybrał bardziej owocny dla refleksji i praktyki pedagogicznej, sposób bez wyboru i hipostazy, ale z wykorzystaniem mniej lub bardziej dramatycznego napięcia „między”. Zamiast monizmu lub przeciwnego mu synkretyzmu (którego obraz mamy chociażby w naszej współczesnej pedagogice), kierującego się logiką i konsekwencją określonego układu lub pewną dowolnością, mamy u niego oksymoroniczne połączenie konsekwencji i niekonsekwencji. W dokonanej konfrontacji najważniejsze są zespoły, a nie elementy, relacje, a nie kategorie, dramatyczne kojarzenie, a nie logiczne uspójnienie. To, co przechodziło z jednego scenariusza w drugi, wewnątrz tej samej płaszczyzny działania (czynu, aktu), było określonymi relacjami między komponentami (rozumianej pionowo i poziomo) całości. Trentowski pokazał nam, iż przechodząc od scenariusza realistycznego (odtwórczego) do idealistycznego (twórczego), odnajdujemy pod różnymi przebrańmi ten sam układ funkcji organizujących rozwój i działanie. Analizowane scenariusze jawią się jako strony tej samej całości, mające jakąś odpowiedniość i analogię. Poznanie tej całości warunkuje poznanie przeciwstawnych stron, a właściwości tego zróżnicowanego konglomeratu, sprawiają, że całość jest sensowna. Innymi słowy, analiza całości wychodzi od relacji, określonych w sposób czysto formalny przez pewne właściwości, w jakie wyposażony jest zespół elementów. W rezultacie „ostry” podział na scenariusz realistyczny i idealistyczny staje się bezprzedmiotowy. Przy czym nie zostaje zniesiony, jak u Hegla, lecz „znoszony” w formule „żywej syntezy”, nie tyle na zasadzie odkrywania pomysłowych zestawień, co odkrywania dramatycznego napięcia między tożsamością i różnicą, której obrazem jest „różnojednia” (Andrukowicz, 2006).

### 3. Realne zmyślenie

Formuła „różnojedni” Trentowskiego, sprawia, iż obiekty kulturowe, tak samo, jak obiekty naturalne stają się elementami tej samej gry „bytu-myślenia”, gdzie idealizacja zbiega się z konkretyzacją, gdzie w oscylacyjnym napięciu (sile drgań) i natężeniu (częstotliwości drgań) treści i formy wylania się jakaś istota rzeczy. Jeśli coś istnieje dla nas, to tylko „wyistaczając się” poprzez projekcję idei w realną rzecz oraz poprzez widzenie rzeczy w spektrum form.

Trudno się więc do końca zgodzić z postulatem Blaise Pascala (1983, s. 172), gdy mówi „umilknij głupia natura”, bowiem w tej grze „natura” jest mimo wszystko równorzędnym partnerem, a jej „wymowne milczenie” jest czasami oznaką dojrzałości przerastającej daleko „wzidmisię” człowieka<sup>8</sup>. Dlatego powinniśmy wsłuchiwać się w „głupią naturę” (tak niezrozumiałą, że nawet szaloną), bo jej niezrozumiała opowieść dzisiaj, jutro okaże się zrozumiała. Tylko w obliczu jej „szaleństwa” lub „milczącej obecności” człowiek jest zdolny wyjść poza subiektywizm. I niezależnie gdzie jest (w przeszłości, przyszłości, czy tam i tu), jak mówi Platon, od czasu do czasu ludzie doświadczają jej daru i „dopóki daje natchnienie ich uczynkom — ocala wszystko”<sup>9</sup>. Nasze ocalenie jest w logice „zdobytego” i w szaleństwie „zdobywanego”<sup>10</sup>, a wola i możliwości zdobywcy, który zdobywa „nowe” (przykuty kajdanami do realnego świata) — jednocześnie niczego nie może zdobyć do końca. Tak naprawdę, jak stwierdza Stanisław Brzozowski (1990, s. 404), człowiek nigdy „nie ma niczego naprawdę zdobytego”.

Nie oznacza to też oczywiście, że obiekty kulturowe tworzone są z pewnym dystansem do świata rzeczywistego (kultura nie jest przecież jakimś obiektem nie z tego świata), wręcz przeciwnie mają zawsze jakąś realne podłoże (fizyczny nośnik), chociaż w większości przypadków tego nie zauważamy, a to, czego nie widzimy (zewnątrznie, czy wewnątrznie), nie daje się pomyśleć, w rezultacie nie uczestniczy w grze. Natomiast wszystko to, co zauważone, w procesie naszego „odczytywania” wpisujemy w pewną całość,

<sup>8</sup> Powinniśmy tu bliżej przyjrzeć się uwadze F. Bacona: „Nie można bowiem przyrody zwyciężyć inaczej niż przez to, że się jej słucha” [Bacon F. (1955). *Novum Organum*, tłum. J. Wikarjak, Warszawa: PWN, s. 57]. Dotyczy to także przyrody w nas, jednym słowem „mowy naszego ciała”, które, jak stwierdza Maurice Merleau-Ponty, „jest naszym zakotwiczeniem w świecie” [Merleau-Ponty M. (1993). *Fenomenologia percepcji*, tłum. J. Migasiński, P. Stefańczyk, Warszawa: Wyd. „Aletheia”, s. 164].

<sup>9</sup> Nawiasem mówiąc, wielkość Platona, moim zdaniem, nie tyle polega na wynalazku rzeczywistej natury „świata idei”, co na wskazaniu, iż byt jest w jakiś sposób „przed nami” i „za nami”, jako źródło światła i cienia. A zatem cała jego „natura” jest grą cieni i światła, widzenia i domyślenia się całej rzeczywistości, retrospekcji i deskrypcji zidentyfikowanych rzutów cieni oraz transgresji i prospekcji intuicyjnego wnikania w istotę ich źródła. Mimo, iż Platon nieco sztucznie rozdziela te dwa porządki jednej gry (różnorodne cienie — jedno światło), to przecież żaden z nich nie jest fikcją, czy efektem kalejdoskopu niewartym i niegodnym powagi naszej codzienności, lecz każdy coś ustanawia (w zmiennych proporcjach światła i cienia), co może i co powinno być naszym światem. Asocjacja szaleństwa cieni i logiki ich pojawiania się może być naszym zbawieniem i porządką, bo pewność wynika jedynie z reguł gry, a nie antycypacji wyniku. Usprawiedliwieniem idealizmu Platona może być egipskie przysłowie: „Naukowcy popełniają błędy, lecz są to błędy naukowe”.

<sup>10</sup> Jak zauważa G. Colli: „Platon paradoksalnie dla nas, ludzi współczesnych, wychwala właśnie szaleństwo, uznając je za coś wyższego i boskiego. Fragment ten brzmi następująco: „Tymczasem my największe dobro zawdzięczamy szaleństwu, które, co prawda, bóg nam zsyłać raczy” [Colli G. (1994). *Narodziny filozofii*, tłum. S. Kasprzyśiak, Kraków: Oficyna Literacka, s. 29-30].

w szerszy kontekst realistycznego bycia tego, co było i jest tu i teraz oraz idealistycznego stawania się, w perspektywie mniej lub bardziej twórczej antycypacji. Dlatego rzeczywisty obiekt kultury nie jest w pełni realny, ani abstrakcyjny. Można powiedzieć, że o rzeczywistym istnieniu danego obiektu stanowi realnie „wynaleziona zmyślenie” (używając określenia Fryderyka Nietzschego), które nie jest wiernym odbiciem rzeczy, ale jej „przyswajającym oswojeniem”, czyli zbudowaniem dynamicznej całości, w której pewne wrażenia (rozumiane jako subiektywne odpowiedzi na obiektywne bodźce) są tylko tłem (bezsztaltną grą światła i cienia), a inne stawiane są w centrum naszego widzenia, składają się na jakiś kształt.

Wiele na to wskazuje, że nasza gra nie rozgrywa się ani w obrębie samej „historii natury”, ani jedynie w „historii człowieka”, lecz w „historii zdarzeń” (zderzeń) mniej lub bardziej dramatycznych między człowiekiem natury a człowiekiem kultury. Bardzo wątpliwa jest też teza, iż zawsze istniały i będą istnieć dwie odrębne gry: jedna zaproponowana przez „naturę”, druga zaproponowana od początku do końca przez samą kulturę. Bowiernie warto przyrzeć się bliżej tej sprawie i spróbować zobaczyć, iż rozwój człowieka, który łączymy przede wszystkim z „naturą”, tak samo wymaga zamknięcia w ramach określonej idei antropologicznej, jak rozwój łączony przede wszystkim z kulturą człowieka, która nie może stanowić sama dla siebie miary (choć człowiek może być pozaintencjonalnym nośnikiem tej miary, by w konsekwencji raczej się doskonalił, niż degenerował). Każdy scenariusz jest tu granicznym przypadkiem przeistoczenia, w którym „natura” wkracza w świat kultury człowieka, a człowiek w świat „natury”.

Z tego względu pedagoga, jako refleksja i sztuka rozwijania i formowania człowieka, powinna być miejscem nie tylko starego i nowego oglądu świata, ale również czasem świata tego oglądu. Dopiero taka dwoistość — z jednej strony, wynikająca z optymistycznego pominięcia myśli, iż sytuacja człowieka polega na wrzuceniu go w zastany i ostatecznie określony świat, a z drugiej strony, wynikająca z pesymizmu dookreślenia tą myślą — dotyka całości. Nie powinniśmy tu pominąć tezy M. Schelera (1977, s. 209), iż „środowisko naturalne”, rzadko jest rzeczywiście naturalne, bowiem nigdy „nie jest »dane« jako coś, do czego miałaby się (pasywnie) przystosowywać działalność życiowa, która się odbywa, lecz zostaje wybrane spośród całego bogactwa zjawisk za pomocą ukierunkowania tej działalności”. Człowiek najczęściej nie jest ani totalnie „wprasowany” w środowisko, ani całkowicie wyizolowany ze swego otoczenia<sup>11</sup>, czasami tylko bywa nim przytłoczony, czasami jednak przeżywa „otrząśnięcie się z władzy otoczenia”. Zawsze zajmuje postawę, która pozwala mu stać „ponad przeciwieństwem organizmu i otoczenia” (Scheler, 1987, s. 85-89).

Dlatego świat człowieka nie tyle jest całością tego, co „dane”, co raczej całością tego, co „wybrane” spośród tego, co „dane” i „zadane”<sup>12</sup>. Wybór dokonywany jest nie na zasadzie obiektywnego „filtrowania

<sup>11</sup> Także Roman Ingarden wskazuje tu na pewną paradoksalność tej sytuacji, gdy mówi, że człowiek musi być z jednej strony, w swych działaniach osobą niezależną od otoczenia, musi mieć możliwość uchwycenia inicjatywy oraz posiadać w sobie pewne „urządzenia obronne”, by nikt nie przeszkadzał mu w działaniu, a z drugiej strony, musi być osobą podatną na ingerencję z zewnątrz. Zatem w swoich właściwościach i postępowaniu powinien być jednocześnie otwarty i zamknięty, nie na zasadzie „albo — albo”, lecz złożoną jednością w stosunku do zmieniającego się życia, która czyni go zdolnym do przystosowania i jednocześnie do odpowiedzialnego przeciwdziałania [Ingarden R. (1973). *Książeczka o człowieku*, Kraków: Wyd. Literackie, s. 133-134].

<sup>12</sup> Zdaniem Michaiła Bachtina: „Nie można przeżywać tego, co jest tylko dane. Ponieważ rzeczywiście przeżywam przedmiot, choćby przeżywam-mysłąc, to staje się on zmieniającym się momentem dokonującego się zdarzenia przeżywania-myslenia, czyli

bodźców” (mimo, że odbieramy świat tylko w pewnym paśmie fal), co raczej na zasadzie subiektywnego osądu wrażeń<sup>13</sup>. Wynika stąd, że jakkolwiek scenariusz życia nie jest nam w całości „dany”, ani w całości „zadany”, lecz jest jednością przeciwieństw (różnojednią), która radykalnie zrywa z każdą formą zamykania rozwoju i formowania człowieka w bezwzględnie spójny system, w system ślepy na „uniwersalną życiodajność pogranicza” (wyrażenie za Lechem Witkowskim), a jednocześnie otwiera się na wyjątkowy, w swej komplementarności, obraz polifonicznego i dramatycznego rozwoju każdego człowieka.

### Gdy widz staje się aktorem, a aktor widzem

Większości z nas trudno jest dopatrzeć się w swoim życiu jakiejś permanentnej gry, a w niej rozpisanych scen i ról, a jeszcze trudniej zrozumieć, że elementarnymi faktami kulturowymi nie są określone przedmioty, ale wydarzenia (sytuacje, sceny), a nasz: „Świat jest teatrem, aktorami ludzie, którzy kolejno wchodzi i znikają” (Szekspir, 1980, s. 266). Gra sama w sobie nie jest ani zjawiskiem godnym potępienia, ani źródłem przesadnej afirmacji. Zwłaszcza, gdy pamiętamy, iż nie jesteśmy jedynymi jej uczestnikami, a jeszcze rzadziej autorami jej scenariusza, czy reżyserami. Gra może nam służyć, gdy uczynimy ją jawną, wyrazistą, zrozumiałą i akceptowalną, może też przeszkadzać i zniewalać, gdy zostaniemy zmuszeni do przedmiotowego odtwarzania gotowego scenariusza, może też nas wyzwalać i inspirować, gdy przystąpimy do twórczego argumentowania pewnych posunięć (w ostatnim przypadku może jednocześnie zniewalać innych, gdy apodyktycznie narzucimy reguły gry).

Jedną z najważniejszych i wyjątkowych scen w scenariuszu naszego życia jest niewątpliwie szkoła, która niestety w swojej codzienności jest przeważnie „teatrem jednego aktora”, monodramem napisanym dla nauczyciela, w którym statycznymi widzami (bez formalnej możliwości oceny widowiska) są uczniowie. Równie często „teatrem jednego widza”, który w mniej lub bardziej zaangażowany sposób ocenia monodram poszczególnych uczniów. Tak, czy inaczej jest to tylko „jakaś gra” (gra „w coś” lub gra „kogoś”, ewentualnie gierka) i nie obejmuje „całej gry, jako gry”<sup>14</sup>, której istota, jak stwierdza Gadamer jest ruchem „w te i wewte” tego, co obiektywne i subiektywne oraz odpowiadaniem na posunięcia tego, co znane i nieznanne.

---

nabiera charakteru zadania, ściślej, zostaje dany w pewnej zdarzeniowej jedności, w której momenty tego, co zadane i dane, bytu i powinności, bytu i wartości, są nierozłączne. Wszystkie te abstrakcyjne kategorie są tu momentami pewnej żywej, konkretnej, naocznej jedynej całości-zdarzenia” [Bachtin M. (1997). *W stronę filozofii czynu*, tłum. B. Żyłko, Gdańsk: Wyd. „słowo/obraz/terytoria”, s. 58-59].

<sup>13</sup> Warto tu przytoczyć stwierdzenie Ernesta Cassirera, iż człowiek „żyje raczej wśród wymagowanych uczuć, wśród lęków i nadziei, wśród złudzeń i rozczarowań, wśród marzeń i fantazji”. Stąd człowiek jest w jakimś stopniu istotą niezależną od realnych bodźców zmysłowych, nie tylko reagującą, ale też abstrakcyjnie wyodrębniającą związki znaczeniowe. Zatem żyje nie tylko w świecie realnym (fizycznym), lecz również w świecie symbolicznym [Cassirer E. (1971). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Warszawa: Wyd. „Czytelnik”, s. 69].

<sup>14</sup> Znamienna jest tu wypowiedź Jerzego Grotowskiego, który istotę swoich parateatralnych przedsięwzięć, widział w zadaniu: „Przekroczyć ową połowiczność gry, w którą człowiek sam się wpędza”. Możemy też przywołać słowa Tadeusza Kantora, iż gra jest zjawiskiem „istniejącym na granicy nieznanego” za: Osiański Z. (1998). *Tadeusz Kantor, Jerzy Grotowski – dwa teatry, dwie wizje*. „Przegląd Artystyczno-Literacki”, 3, s. 33-51].

Gra kształtująca przede wszystkim realne kompetencje, a nie głównie ideały i wiedzę dla samej wiedzy, by w końcu chcieć tego, co „wypada” chcieć. Gra nie tyle dostarczająca wiedzy, lecz jakby powiedział Lyotard, dostarczająca „systemowi graczy, potrafiących dobrze wypełnić swoją rolę”<sup>15</sup>. Gdzie zasadą jest raczej wytwarzanie niż przekazywanie, prezentowanie niż wskazywanie. Odrzucenie tej gry (możliwości posunięć, zwłaszcza tych przeciwstawnych), może skończyć się zarówno koszmarem terroru, jak i koszmarem zachowań kunktacyjnych. Chociaż pozostawanie w ciągłym napięciu też ma swoją wysoką cenę, z tym, że ceny tej nie można już zanegować, bowiem negacja wpisana jest w integralną całość. W grze rzeczywistych partnerów nie ma przegranych i wygranych, a co najwyżej chwilowa zmiana strony.

Oczywiście nie chodzi tu (przynajmniej nie tylko) o jakieś rewolucyjne zastąpienie monodramu, zróżnicowanym wachlarzem form dramatycznych, bowiem to nie sama forma decyduje o treści, ale fakt, iż mamy do czynienia z mniej lub bardziej interesującym scenariuszem oraz z większym lub mniejszym poziomem gry aktorskiej. Nie możemy wykluczyć sytuacji, iż od czasu do czasu mamy do czynienia z wielkim scenariuszem i z wielkim aktorem. Pytanie jest tylko o to, jak często dysponujemy takimi scenariuszami i takimi aktorami.

Jeśli szkoła ma być dalej ważną sceną naszego życia, to nie możemy dłużej uprawiać w niej tylko jednej formy dramy, bo nawet najlepszy scenariusz, czy najlepszy aktor w końcu się znudzi, a „życie teatralne” przeniesie się poza „główną scenę”. Nadmiernie sformalizowana recepcja monodramu sprawi, że interakcja opierać się będzie jedynie na wzajemnym spostrzeganiu, czy ostatecznie na wzajemnym tolerowaniu, a nie na rzeczywistym porozumieniu. A to ostatnie jest możliwe tylko w sytuacji, gdy istnieje „programowa” rotacja nadawcy i odbiorcy komunikatu, treści i formy, kontekstu przestrzennego i czasowego, gdy aktorzy i widzowie mają świadomość tego, co się mówi, dlaczego tak się mówi oraz jak się mówi. Porozumienie jest możliwe w sytuacji, gdy nie określa się zbyt wielu warunków wstępnych, zbyt sztywnych reguł gry, czy sztywnego repertuaru (oczywiście również staje się niemożliwe, gdy przekraczamy pewien poziom spontaniczności, gdy wszystko jest inne i ztraca się swoiste napięcie: tożsamość – różnica).

Każdy monodram niestety zbyt ostro dzieli role na dominującą i pasywną, nadającą i odbierającą, nie mówiąc o wyraźnym dystansie między podmiotem komunikatu a jego przedmiotem, który reprezentuje hipotetyczny poziom recepcji. Dlatego istnieje pilna potrzeba nie tyle jego zastąpienia, co wpisania go w szerszy kontekst gry, który możemy nazwać **polidramem**, gdzie nikt nie usiłuje sterować jednocześnie formą i treścią komunikatu, nikt nie przecenia ani możliwości „nadawania”, ani możliwości „odbierania”, gdzie istnieje swoboda wyboru między podmiotem i przedmiotem komunikatu, a w związku z tym nikt nie dzierży monopolu informacyjnego, ani „reformacyjnego”. O rzeczywistej jakości komunikatu nie decydują ani argumenty merytoryczne, ani argumenty formalne, czy operacyjne, lecz rzeczywiste zderzenie różnych światów i różnych oglądów świata. Jakby powiedział Michaił Bachtin (1997, s. 39), jego jakością jest jedyny w swoim rodzaju czyn (akt), jako „byt-zdarzenie”.

<sup>15</sup> „Można wszelako zauważyć – pisze Lyotard – że dydaktyka nie polega tylko na przekazywaniu informacji i że kompetencja, nawet performatywna, nie wyczerpuje się w posiadaniu dobrej pamięci danych albo dobrego dostępu do maszyn pamięciowych. Banalem jest podkreślać znaczenie, jakie ma umiejętność aktualizowania odpowiednich danych dla rozwiązania problemu »tu i teraz« oraz ich porządkowania w taki sposób, by złożyły się na skuteczną strategię” (Lyotard, 1997, s. 144).

Polidram wymusza scenografię „okrągłego stołu”, w której nikt nie korzysta z zewnętrznych atrybutów władzy, z pozornego dobrodziejstwa „obiektywnego” scenariusza, czy jednego możliwego oglądu świata, a to, co powinno wszystkich łączyć, wynika jedynie z określonych kompetencji lingwistycznych, merytorycznych oraz określonej kultury wyrażania swoich uczuć i myśli. W takiej przestrzeni (wolnej od dominacji jednej osoby nad drugą, jednej wartości nad inną), nikt nie musi rezygnować ze swoich przekonań i nikt nie powinien dążyć do jakiegoś synkretyzmu światopoglądowego, wręcz odwrotnie, różnice mogą, a nawet muszą wzmocnić nadzieję na spełnienie się jakiejś „jedności przeciwieństw”, chociażby krytykowanego i krytykującego<sup>16</sup>.

W takim ujęciu szkoła staje się raczej jakąś formą „teatru eksperymentalnego”, niecodzienną sceną, na której nie tylko, że nie ma stałego podziału na aktorów i na widzów, ale każdy widz ma tak samo odpowiedzialną rolę, jak aktor<sup>17</sup>. Widz staje się aktorem, a aktor widzem, lecz zawsze jest jakiś aktor i jakiś widz. Dwoistość roli nie tylko, że nie wypacza sensu gry, ale jak pisze Hans-Georg Gadamer (2004, s. 168-169): „Otwartość w stronę widza wpływa raczej na zamknięcie gry. Widz tylko realizuje to, czym gra jest jako taka. (...) W zasadzie rozróżnienie na grającego i widza ulega tu zniesieniu. Postulat pojmowania gry na podstawie zawartości jej sensu jest dla obu taki sam”.

Tam, gdzie widz staje się aktorem, a aktor widzem, widowisko nie redukuje się do statycznej recepcji (nadawania obiektywnych znaków — odbierania obiektywnych znaczeń), w której jakoby nie pojawia się subiektywizm (gra pozorów), ale staje się wieloznaczne (znaki-słowa, znaki-obrazy, znaki-sygnaly, znaki-symbole). Wieloznaczność zaś oznacza, że aktor tak samo, jak widz, a widz tak samo, jak aktor musi na nowo rozpoznać i zrozumieć znaczenia i reguły gry, by sprostać logice antycypowanej ewolucji i paralogii zaskakujących zmian. Polidramatyczna gra nie tylko, że nie otwiera drzwi do totalnego subiektywizmu, ale znacznie lepiej obiektywizuje znaczenia. Paradoksalnie, zerwanie z przekonaniem o jednostronności obiektywnego nadawania i odbierania, i wyjście w kierunku decentryzmu, nie tyle zmniejsza rolę obiektywizmu, co radykalnie zwiększa<sup>18</sup>. Po pierwsze, dlatego, że świadomość braku, jako dopełnienia pewnej całości,

<sup>16</sup> Wszelka bezwzględna jedność, jak i bezwzględna różnica między krytykiem, a krytykowanym jest udawana. Dlatego nawet autor krytyki nie może zapominać o subiektywnych przesłankach samego autorytetu krytyki, jako czasoprzestrzennego punktu widzenia.

<sup>17</sup> Nawiasem mówiąc, w słowie „aktor” wyraźnie słyszy się termin „akt” (czyn, działanie) i jeśli widz jest także aktorem, to oznacza, że nikt nie działa obok siebie, w imieniu kogoś lub za kogoś. „Aktor widz” tak samo, jak „widz aktor”, coś „aktualizuje”, „urealnia”, czyni widocznym, to, co było tylko możliwe. Zaś w każdym akcie jest zawarowane poczucie odpowiedzialności „za” (np. za wynik gry, za innych graczy, widzów), odpowiedzialności „w” (np. gdy w określonej sytuacji nie możemy się wycofać lub sedować czegoś na innych), odpowiedzialności „na” (np. ciężącej na sprawcy określonego czynu, roli).

<sup>18</sup> Jak stwierdza J. Piaget, tylko w podejściu decentracyjnym operacje poznawcze podmiotu mogą uwolnić się od indywidualnych i zarazem społecznych nastawień, a aktywność może zostać zwrócona w przeciwnym kierunku, niż dane zmysłowe. Decentracja ma umożliwić oddzielenie tego, co przedmiotowe i podmiotowe, uwolnić od powierzchowności ujmowania subiektywnych wrażeń i przedwczesnej obiektywizacji wyobrażeń. Decentryzm umożliwia nie tylko uwzględnienie modalności poznawczych innych obserwatorów, ale przede wszystkim o wiele szersze i głębsze docenienie elementów peryferyjnych poznania. Sama długość i częstotliwość spostrzegania, może okazać się niewystarczająca, co więcej może powodować nadmierne skupienie uwagi redukującej możliwość wymiennego przemieszczenia się sfer centralnych i peryferyjnych, w rezultacie zanik możliwości korekty i kontrolowania

jest czymś więcej, niż przekonanie, iż niczego nie brakuje, a tymczasem mamy do czynienia z „brakiem świadomości braku”. Po drugie, dlatego, iż wieloznaczność ma większą szansę na pozbycie się uproszczonej ewaluacji dychotomicznej (prawdziwe – fałszywe, dobre – złe), co w konsekwencji może przyczynić się do wzrostu odpowiedzialności za permanentne dążenie do optymalnej całości, a jednocześnie za permanentne antycypowanie braku. Po trzecie, dlatego, że znaczenie gry nie jest odkrywane na drodze wolnych skojarzeń, lecz skojarzeń przepuszczonych przez określone reguły gry, które mają raczej charakter logiczny, niż psychologiczny.

Zatem scenariusz szkolnej dramy nie powinien posługiwać się jakimś kanonem „statystycznego” oglądu świata, bo będzie to tylko „klasyyczny teatr” i jedna z gier symulacyjnych, nie powinien też być jedną wielką improwizacją, bo będzie to tylko „zabawa w życie”. Pozostaje nam zatem dwoistość odtwórczo-twórczego scenariusza, w którym przeplata się życie na scenie i sceny życia, zdarzenia codzienne i świąteczne<sup>19</sup>. Każda redukcja do jednego, to krótsza lub nieco dłuższa droga do ideologicznego serwilizmu, machinalizacji myślenia i działania, deifikacji rzeczy (lub traktowania abstraktów jak rzeczy), radykalizacji wyborów, czy zwiększenia dramaturgii oporu.

### Różnojednia w pedagogice

Oczywiście sama świadomość dwoistości scenariusza nie niesie w sobie automatyzmu poprawności kompetencyjnej. Dopiero świadomość tego, że **nadmierny dystans** wobec fenomenu i istoty gry, przesłaniająca reprodukcją informacji „bycie w grze” (w której nawet myślenie jest incydentem, nie mówiąc o realizacji realnych potrzeb i oczekiwań wszystkich podmiotów edukacyjnej sceny, zmuszanych do „nadmaturalnej” zażyłości z „obiektywną prognozą” rozwoju), wprowadza nas w „faktyczną iluzję”, w byt pozorów, gdzie niebył gra rolę bytu, gdzie za fasadą „poważnych”, bo uświęconych tradycją form, nie kryje się żadna ważna treść życia. Prawdziwą sztuką, jaką się tu gra jest „sztuka udawania”, gdzie „edukujący-przewodnik” udaje, że pewnie prowadzi tak samo wszystkich edukowanych, którzy reprezentują jakiś hipotetyczny poziom recepcji, a ci ostatni udają, iż swobodnie nadążają (lub nie nadążają) za narzuconym konwencją – tempem<sup>20</sup>. Niestety czas pokazuje, że niezachwiana jedność dążeń ulega samonegacji i przetrada się w totalną

---

oglądu. Chodzi o to, jak wyraził się Piaget, by nie budować „systemów działań bez powrotu”, a zrobić należy wszystko by wypracować kompetencje umożliwiające operowanie „układami odwracalnymi” (za: Witkowski, 1997, s. 47-48).

<sup>19</sup> Jak pokazują badania Petera McLarena, jedność, czy „czystość” szkolnego spektaklu nie zakłócona scenami „z ulicy”, „domu”, czy „świętyni” jest niemożliwa, a jeśli mamy do czynienia z wyraźną redukcją do „szkolnej sceny”, to nie bez „ból”, wymuszonego systemem nagród i kar, przelamujących opór wobec monotonii jednego „prawdziwego” scenariusza szkolnej dramy [McLaren P. (1986). *Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London, Boston, Henley: Routledge and Kegan Paul, s. 83-98].

<sup>20</sup> Charakterystyczne jest tu chociażby zdanie Witolda Gombrowicza: „W dniu, w którym ujawni się cała prawda o tym nauczaniu szkolnym – dzień ten jest jeszcze bardzo odległy – ludzkość znajdzie się w obliczu gigantycznej mistyfikacji i monstualnego oszustwa. Wyjdzie na jaw wtedy, że nauczyciel głądzi, uczeń nie słucha; że nikt nic nie robi; że uczeń oszukuje, nauczyciel daje się oszukiwać, że gdyby ścisnąć, trzydzieści godzin intensywnej nauki starczyłoby za trzy kwartaly obecnej szkoły” [Gombrowicz W. (1999). *Wspomnienia polskie. Wędrówki po Argentynie*. Kraków: Wyd. Literackie, s. 3].

różnorodność poziomów rozwoju. Niezachwiana wiara „przewodnika”, w wybór właściwej drogi, czyni zeń „Sędziego Sądu Ostatecznego”, a jego „trzódkę” przedmiotem w powszechnej gonitwie („wyścigu szczurów”) za lepszym światem, gubiąc po drodze piękno dzieciństwa i młodości. Paradoksalnie nikt w tej „grze pozorów” nie pragnie tego, czego naprawdę chce, lecz „chce” tego, co „wypada” chcieć (bywa nawet, że musi). Sztuka przekory, przypomina niehumanitarny eksperyment, w którym nieprzyjemne gra rolę pożytecznego, a pożyteczne rolę szlachetnego, w którym niechęć do pracy nad sobą, czy niecierpliwość w oczekiwaniu na realizację potrzeby sprawstwa jest jedynie winą podmiotu. Paradoksalnie, każdy dystans jest już jakąś grą, sprawą zasadniczą staje się tylko nasze przeświadczenie, czy to zauważamy, czy też nie.

Po drugie, **nadmierna bliskość** wobec każdej gry przesłaniającej „byciem” jakkolwiek refleksję wobec jej istoty (gdzie każdy usystematyzowany konstrukt sylogistyczno-informacyjny jest wydarzeniem), wprowadzi nas w „iluzję faktu”, w pozór bytu, w „sztukę obnażania treści” samej w sobie pustej. Gra, która nas wciąga w swój wir zredukowanego dystansu, a my nie mamy żadnego punktu zaczepienia, może równie stać się radosną zabawą, co i zabójczym konfliktem, jej rezultat może być zarówno progresywny, jak i regresywny. Gra absolutnie na serio nie tylko niezależna od intencjonalności grających, przez których się „jedynie prezentuje”, ale może też uzależnić, stać się nalogiem gracza konkretnej gry zamkniętej dla widza (gry dla samej gry). Brak dystansu jest brakiem widza, brakiem innego (gdy wszyscy są równymi uczestnikami gry). Jednocześnie brak zdystansowania, to prosta droga do utraty jakiegokolwiek kontroli nad kierunkiem i wszystkimi wątkami gry. Tu nie tyle scenariusz wymyka się nam z rąk, co jego byt jest permanentnie *in statu nascendi* i domaga się jakiegoś wyjścia „od” i dojścia „do”<sup>21</sup>. W sytuacji, gdy „edukujący-*inter pares*” podąża za edukowanymi, ci ostatni nie mają żadnego powodu, by intensyfikować swoje działanie. Różnorodność działań nie dookreślona żadną próbą wyjścia poza określone reguły gry, paradoksalnie prowadzi do jej unicestwienia, w konsekwencji stając się jednorodnym obrazem stagnacji. Brak nadziei na wyjście poza „czyste bycie w grze”, czyni z edukujących i edukowanych nie tyle uczestników gry (która ma zawsze jakieś reguły i najczęściej wynika z jakiegoś repertuaru), co uczestników mimowolnej zabawy (bywa, że niebezpiecznej). O ile nadmierny dystans wobec gry (gdymy, że coś jest tylko grą, wykluczającą nawet jakąś formę życia na scenie) przywodził na myśl „klasyczny teatr” (gotowy scenariusz, sztywny repertuar i reguły gry oraz opozycyjny podział na aktora i widza), to całkowity brak dystansu staje się tylko „zabawą w życie” (bez gotowego scenariusza, repertuaru i reguł gry oraz bez podziału na aktora i widza).

Wynika z tego, że nie mamy wyboru (albo dystans – albo bliskość), w grę nie wchodzi także jakaś samoistna „trzecia droga” (poza dystansem i bliskością), czy też jakiś abstrakcyjny „złoty środek”<sup>22</sup>, zatem

<sup>21</sup> Należałoby tu wziąć chociażby pod uwagę – zaproponowaną przez Lwa S. Wygotskiego – „strefę najbliższego rozwoju”, gdzie internalizacja jest drogą do rozwoju, a nie jakimś końcem cyklu rozwojowego, nauczyciel zatem nie uczy dziecka tego, „w czym może ono być samodzielne, ale tego, w czym jest niesamodzielne” [Wygotski L. S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, oprac. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań: Wyd. Zysk i S-ka, s. 88].

<sup>22</sup> Warto w tym miejscu przytoczyć kapitalną myśl Trentowskiego, iż: „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 schwytać owiec kilka, pasterz, by w czas odkryć wilka” (Trentowski, 1970, s. 128).

w grze może znaleźć się jedynie antylogia sofistów<sup>23</sup>, *coincidentia oppositorum* Mikołaja z Kuzy<sup>24</sup>, „różnojednia” Trentowskiego, czy też bardziej współczesna wizja oksymoronu<sup>25</sup> R. Mertona (1976), jako przykład dwoistego doświadczenia (w jednej sytuacji) przeciwstawnych postaw.

Nie chodzi tu bynajmniej o zwykle zróżnicowanie wobec jakiegoś działania (raz będę blisko, drugi raz w pewnym dystansie), lecz o zderzenie się w obrębie jednej sytuacji (sceny), jednej roli, względnie sprzecznych zachowań. Kluczowy dla zrozumienia tej postawy jest dynamizm napięcia i natężenia drgań między przeciwnymi biegunami (np. bliskości i dystansu, aktywności i pasywności). Dynamizm pewnej nieprzejrzystości między byciem a stawianiem się. Wreszcie dynamizm każdego pytania o rozwój i formowanie człowieka, a także dynamizm każdej odpowiedzi<sup>26</sup>. Oksymoron (antylogia, jedność przeciwieństw, różnojednia) oznacza nie tyle „trzeciego w sporze”, co bezowocność i beznadziejność „ostatecznego rozwiązania” każdego sporu<sup>27</sup>. Dopiero, jak stwierdza Trentowski, „żywa synteza” dwóch stron, czyli pewna sztuka „bycia

---

Zatem poszukiwanie „złotego środka” jest nie tylko nie celowe, co całkowicie fałszywe. Nie ma bowiem, zdaniem Trentowskiego, czegoś pośrodku między występkiem i cnotą, bowiem to właśnie występek dookreśla cnotę i *vice versa*. W jego przeświadczeniu, dla dowolnej pary przeciwieństw możemy jedynie odkryć jakąś sekwencję medycyjną, umożliwiającą ciągłą oscylację między skrajnościami powodującymi zapośredniczenia, w których przeciwieństwa mogą tworzyć zarówno obszar 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 nie pełny (połowiczny) obraz rzeczywistości. Pasterz jest tu symbolem wychowawcy, owieczki symbolem wychowanków, wilk symbolem niebezpieczeństwa czyhającego w samych regulach gry, manowce miotaniem się (oscylacją) między różnymi strategiami rozwoju i formowania człowieka. Zatem pasterz-przewodnik idący przed stadem to celna analogia do wychowawcy, który wie najlepiej, co jest najlepsze dla wychowanków, pasterz idący za stadem przypomina wychowawcę, który przyjmuje za Rousseau, iż wychowanek sam wie najlepiej, co jest dla niego najlepsze, dopiero pasterz chodzący przez manowce (obok drogi, po obu stronach drogi, z przodu i z tyłu, będący na rozdrożu) jest tu obrazem wychowawcy miotającego się między różnymi strategiami rozwoju, rozważającego argumenty „za i przeciw” wszystkich stron procesu wychowania, umiającego być jednocześnie blisko wychowanka, a jednocześnie nie tracąc pewnego dystansu.

<sup>23</sup> Wynalazek sofistów (antylogia) oznaczał u nich osobliwą metodę mówienia o jednej i tej samej rzeczy „na dwie strony”, czyli zawsze wychodzono od pewnej tezy z jednoczesnym przywołaniem antytezy. Wynikało to z ich koncepcji „natury”, która miała ich zdaniem, charakter dwoisty (duchowy i materialny), a zatem wszystko wymagało swego dookreślenia innym, a w przypadku, gdy coś nie miało swego przeciwieństwa, uchodziło za „półprawdę”.

<sup>24</sup> Zdaniem tego autora, wszelkie przeciwieństwa są tylko względne, i stanowią przejaw jednej zasady, wzajemnie się dookreślając i uzupełniając, tworząc razem jednolitą dynamiczną całość.

<sup>25</sup> Oksymoron (z greckiego — ostry i głupi) wskazuje na pozornie ostre i niedorzeczne postawienie obok siebie przeciwstawnych znaczeń, ale też brak świadomości (stąd głupiec) pewnego pozoru funkcjonowania tej sprzeczności w obrębie jednego przedmiotu lub podmiotu działania, a także między przedmiotem i podmiotem działania.

<sup>26</sup> Zdaniem Lecha Witkowskiego (2001, s. 35): „Nie ma (...) pytań pedagogicznych w ścisłym sensie poza pytaniami z gruntu dwoistymi, dylematycznymi, aporetycznymi. Cała bowiem trudność polega w ich przypadku na kwestii: jak możliwe jest powiązanie tego, co jawi się równocześnie jako konieczne i jako wręcz niemożliwe, a przynajmniej ogromnie utrudnione i niebezpieczne. Nie ma idealów w pełnym ich wyrazie poza idealami oksymoronicznymi”.

<sup>27</sup> W tym sensie nie jest to klasyczna dialektyka Hegla, która kończy się zawsze zniesieniem przeciwieństw (syntezą tezy i antytezy), lecz „dialektyka znoszenia”, czyli synteza *in statu nascendi* w której: „Duch osiąga swoją prawdę tylko wtedy, gdy odnajduje siebie w absolutnym rozdarciu” [Hegel G. W. F. (2002). *Fenomenologia ducha*, tłum. Ś. F. Nowicki, Warszawa: Fundacja „Aletheia”, s. 31], a rozdarcie nie tyle zostaje wyleczone, co permanentnie leczone.

na rozdrożu” tego, co bliskie i dalekie, aktywne i pasywne (np. w postaci „różnojedni” „zdystansowanej bliskości”, czy „pasywnej aktywności”), rodzi polifonię, która nie unika jedności, a jedność zawsze dookreślana jest różnicą.

Dlatego autor *Chowanny* pisze, iż u wychowawcy „łagodność musi być duszą surowości”, a u wychowanka „bierność zaś i czynność (rozumiana tu jako aktywność – W. A.) w jedni są dzielnością”, które w oscylacji prowadzą do samodzielności. „Rzeczywisty człowiek ma szatana i anioła swymi sługami. (...) Pielęguje zatem realność i idealność z równą miłością (...) Realność jest pierwszym, idealność drugim biegunem; obydwa szukają się nawzajem i znaleźć się nie mogą. (...) W rzeczy samej, Człowiek prawdziwy idąc za Rzeczywistością nie ma rąk związanych, ale jest ich panem. On wyższy nad realne prawa i nad idealne teorie; działa, jak mu sumienie każe, a przeto jak chce w swej najwyższej mądrości, i śmieje się ze świata, który go nie pojmuje” (Trentowski, 1970, t. I, s. 111-113).

Rzeczywisty człowiek, jego zdaniem, jest „różnojednią” tego, co przeciwstawne, rzeczy i idei, „nie ma żywota bez walki wewnętrznej”, natomiast każdy redukcjonizm na zasadzie „albo-albo”, czy: „Każda jednostronność musi z biegiem czasu zwyródnieć” (Trentowski, 1978, s. 376). „Nieomyślność i autorytet są to zawsze i wszędzie niebezpieczne skorpioń, których paralizujący jad zatrzuwa ducha postępu” (Trentowski, 1978, s. 666). Co oczywiście nie znaczyło u niego, że rola autorytetów nie jest wychowawczo zalecana, wręcz odwrotnie zachęcał do ukazania ich, w jak największej ilości, 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. I, s. 481).

Trentowski pokazuje tu człowieka uwikłanego w wieczny spór między światem realnym, a światem idealnym, człowieka funkcjonującego na styku rzeczywistości i fikcji, który jak pisze „żyje na ziemi, a ta jest piekłem i niebem w wiecznym sporze”. A sam spór nie jest po to, by go rozwiązać zgodnie z jakimś wyborem, czy postawą sytuującą się gdzieś pośrodku tego sporu, autorowi *Chowanny* chodzi właśnie o jakąś formę „uczłowieczenia” (przyswojenia i oswojenia) „niehumanistycznego sporu” i wykorzystania go do doskonalenia człowieka. Oznacza to, że wbrew twierdzeniu Hume’a, iż natura życia publicznego, zwłaszcza polityka, wymaga, czy wręcz wymusza nakładanie masek (by wszystkim dogodzić), także wbrew twierdzeniu Kanta, że „pocziwość najlepszą jest życia polityką” (by wszystkich zrazić), wprowadza różnojednię pożytku roztropności i szlachetnej uczciwości. A zatem „prawdziwą twarzą Człowieka” jest „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, roztropność chroni uczciwość przed dziecinną naiwnością. Potrzeba życia uczciwego nie jest tu deptana roztropnością i odwrotnie, a jedynie wzajemnie ograniczana, bardziej w postawie „obrony koniecznej”, niż postawie „ofensywnego maskowania”. W takiej postawie nie ma niczego złego, jeśli wobec drugiej osoby jesteśmy jednocześnie 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 sam rozwój wypadków, ale oscylacja tego, co wiemy, widzimy, czujemy i przeżywamy, która sprawi, że zbliżymy się do drugiej osoby lub wzrosnie do niej nasz dystans. Zatem zawsze mamy jedną twarz, lecz o dwóch profilach

(bliskości i zdystansowania). O ile twarz i maska występują na zasadzie „albo-albo”, to dwoistość twarzy jest „żywą syntezą” 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 trzciną, którą wiatr okoliczności swobodnie kołysze” (Trentowski, 1970, s. 122). Stąd to nie okoliczności powinny panować nad nami, czy też my bezwzględnie nad nimi, ale musimy się nauczyć „współpracy z okolicznościami”, w której nie ma absolutnego poddania się, ani absolutnego panowania. Dlatego człowiek nie powinien do końca niczego akceptować, ani wszystkiego zmieniać, lecz powinien wykazać się tym, co Kazimierz Obuchowski (1985) wiele lat później nazwał „adaptacją twórczą”. Według Trentowskiego, nasze trwanie wymaga nie tylko odtwarzania rzeczywistości, lecz by trwać musimy nauczyć się twórczego rozwiązywania problemów, z drugiej strony, by się zmieniać musimy mieć jakiś punkt oparcia, by chociażby odczytać jakikolwiek ruch.

Adaptacja twórcza u Trentowskiego łączy się często z „niepokornym posłuszeństwem”: „Nie tylko do posłuszeństwa, ale i do uczucia słuszności, które częstokroć nieposłusznym być rozkazuje, wychowywać dzieci należy!” (Trentowski, 1970, s. 132). Posłuszeństwa i obowiązku nie powinniśmy beztrzęsio stawiać nad życiem. Tam gdzie naruszone jest nasze (lub innych) prawo do godności, powinniśmy umieć zerwać się ze „smyczy” obowiązku, a każdy nasz obowiązek powinien być „prawym obowiązkiem”, czyli obowiązkiem, w którym nie jesteśmy bezwolnymi narzędziami (funkcjonariuszami) konwencji, czy anonimowej władzy. „Nie ma przecież reguły bez wyjątku. Kłamstwo z potrzeby jest godziwe, skoro jest szlachetne” (Trentowski, 1970, s. 129). Zwłaszcza, jeśli pamiętamy, że nikt nie może skłamać w sposób absolutny, ani tym bardziej wypowiedzieć absolutnej prawdy. W związku z tym nie ma łatwych wyborów: prawda – fałsz, każdy wybór musi być okupiony jakimś egzystencjalnym „bólem”. A z tym, co zdobyte „w bólu” trudno się nam rozstawać (niezależnie, czy jesteśmy posiadaczami tego, co nazywamy „prawdą”, czy tego, co nazywamy „fałszem”). Posiadacz prawdy, tak samo jak posiadacz noża nie może dowolnie nimi dysponować, bo jedno i drugie może równie zabić, jak i zbawić. A jeżeli w jakimś konkretnym przypadku prawda może zabić, to bardziej na miejscu jest „kłamstwo z potrzeby”, skoro potrzeba jest szlachetna. Postawa zamknięta na względność każdej prawdy, daje nam wprawdzie poczucie pewności i bezpieczeństwa pewnego układu rzeczy, lecz wszystko się dzieje w świecie „czarno-białym”, a przecież nasz świat jest pełen barw<sup>28</sup>. Wypreparowanie wielobarwnej istoty naszych działań musi prowadzić do dogmatyzmu i fanatyzmu, bowiem niczego nie musimy już szukać, a tym bardziej zrozumieć, iż „prawda jest nawet w fałszu”. Zakładając, że kłamstwo jest zaprzeczeniem tego, co obiektywne, to przecież niekoniecznie tego, co realne, a zatem realnie rzecz biorąc możemy wyróżnić „złą prawdę” i „dobry fałsz”. W postawie otwartej wobec prawdy, tracimy być może poczucie pewności, bezpieczeństwa, czy chociażby więcej energii i czasu na poszukiwanie „dobrej i pięknej prawdy”, która nie tylko niczego nie unicestwia, lecz dzięki niej zyskujemy coś najbardziej cennego – absolutnie wyjątkowe *self-esteem*, stojące ponad rzeczą i ideą.

<sup>28</sup> Szczególny wyraz tej tezie nadał Nietzsche, pisząc, że „nasze działania świecą na przemian różnymi barwami, rzadko są jednoznaczne – i dość często się zdarza, że dokonujemy wielobarwnych uczynków” [Nietzsche F. (2005). *Poza dobrem i złem. Preludium do filozofii przyszłości*, tłum. P. Pieniążek, Kraków: Wyd. Zielona Sowa, s. 130].

## Zakończenie

Istota pogranicza i oscylacji dwóch światów (realnego i idealnego, obiektywnego i subiektywnego), nie daje się zamknąć ani w formule uspołnionej syntezy, ani w formule dowolnego ujęcia eklektycznego. W związku z tym, widoczny w naszej pedagogice brak myślenia i działania idącego w kierunku znoszenia sygnalizowanego tu monizmu, jak i dualizmu może z powodzeniem zastąpić zaproponowana przez Gadamera formuła „gry jako gry”, czy też „różnojedni” Trentowskiego, wzmocniona rozszerzeniem perspektywy poznawczej o starożytne odniesienia, chociażby do Heraklita i Mikołaja z Kuzy, jak i współczesne (Bachtin, Hessen, Merton, Erikson, Suchodolski, Witkowski itd.). W takim ujęciu warunkiem racjonalności staje się nie tyle wybór i hipostaza, co umiejętność postawienia się w sytuacji dynamicznej dwoistości ontologicznej i epistemologicznej, która może stać się nie tylko źródłem ważnych impulsów i inspiracji dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej, ale przede wszystkim mechanizmem obronnym zwiększającym odporność naszego edukacyjnego organizmu na zakusy mniejszych lub większych epidemii wywołanych przez różne „informacyjne wirusy”, skutecznie wmontowujące się w poszczególne „komórki” (jednostronne cele, procesy, formy, treści, czy strategie), nie liczące się z istotą całego organizmu i ostatecznie prowadzące do jego stagnacji, czy nawet regresu. Właśnie to szczególne uczulenie na „zjednoczoną w przeciwieństwach całość” każdego organizmu, każdej kategorii, czy każdego myślenia i działania, stanowi tamę dla wszelkiego rodzaju redukcjonizmu, czy sentymentalizmu pozbawionego dramatycznych napięć. Swoista idiosynkrazja na „dynamiczną całość”, „żywą syntezę”, zmusza nas do spojrzenia na rzeczywistość, jako spłot sytuacji służących jednocześnie temu, co przedmiotowe i podmiotowe, ogólne i jednostkowe, pożyteczne i szlachetne. To, co do tej pory było źródłem nieporozumień, konfliktów, a nawet najzacieklejszych ataków ideologicznych wrogów, dzisiaj ma większą szansę stać się siłą napędową w budowie pogranicza wolnego od podstawowych błędów modernizmu i postmodernizmu.

## Bibliografia

- Andrukowicz W. (2006). *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. Szczecin: Wyd. US.
- Bachtin M. (1997). *W stronę filozofii czynu*, tłum. B. Żytko. Gdańsk: Wyd. „słowo/obraz/terytoria”.
- Brzozowski S. (1990). *Idee. Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Gadamer H.-G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran. Warszawa: PWN.
- Liotard J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja „Aletheia”.
- Merton R. (1976). *Sociological Ambivalence and Other Essays*. New York: Free Press.
- Merton R. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein. Warszawa: PWN.
- Obuchowski K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pascal B. (1983). *Myśli*, tłum. T. Boy-Żeleński. Warszawa: PAX.
- Scheler M. (1977). *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz. Warszawa: Czytelnik.
- Scheler M. (1987). *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, tłum. A. Węgrzecki, S. Czerniak. Warszawa: PWN.

- Scheler M. (1990). *Problemy socjologii wiedzy*, tłum. S. Czerniak. Warszawa: PWN.
- Szekspir W. (1980). *Jak wam się podoba*, tłum. L. Ulrich. W: *Dzieła dramatyczne. Komedie*, t. 2. Warszawa: PIW.
- Trentowski B. F. (1970). *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Wrocław: Ossolineum.
- Trentowski B. F. (1978). *Podstawy filozofii uniwersalnej. Wstęp do nauki o naturze*, tłum. M. Żułkoś-Rozmaryn. Warszawa: PWN.
- Witkowski L. (1997). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: IBE.
- Witkowski L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków: Wyd. WIT-GRAF.
- Znaniński F. (1986). *Wybór pism*. W: Znaniński, oprac. J. Szacki. Warszawa: WP.

### Summary

#### **The game between the light and the shadow – educational polidram**

All human activities, including those of educational character, are an element of real „metagame” (an expression after Stanisław Lem) between the „nature” and the culture, between what is objective and what is subjective, in which we are at same time, less or more knowingly, an actor and a spectator, while within which the games of deception go on, in which we are only aware of our role of an actor who wishes to make a specific impression on a spectator or of only a spectator who is not aware of his/her influence on the course of this game. The correct process of upbringing and educating (without undue distance, but also without undue closeness) should favour situations that inform about the synchronicity of both poles of attitude.