



WIESŁAW ANDRUKOWICZ

Chowanna – w dwusetną rocznicę urodzin Bronisława F. Trentowskiego

Wprowadzenie

Wielki tryptyk pedagogiczny Bronisława F. Trentowskiego, jakim była *Chowanna*, jest do dzisiaj niedoścignionym wzorem integralnego podejścia do teorii i historii¹, mało tego – jest wzorowym przykładem wiązania pedagogiki nie tylko z psychologią czy socjologią, lecz przede wszystkim z filozofią przeciwstawiającą się każdej formie redukcjonizmu² celów, treści, metod oraz środków wychowania i nauczania. Głównie z tych względów (dotychczas nie w pełni docenionych i wykorzystanych) to dzieło naszego wielkiego filozofa i pedagoga może, a nawet powinno być inspirujące dla współczesnej refleksji i praktyki pedagogicznej.

¹ Jak stwierdza Sławomir Szto Bryn (2000, s. 298): „Wydaje się, że klasycznym przykładem i jednocześnie po dziś dzień niedoścignionym wzorem pedagogicznego pisarstwa jest *Chowanna* Trentowskiego, w której związek oryginalnej i samodzielnej teorii wychowania z jej historycznym oświetleniem jest czymś niepodzielnym, jest całością”

² Andrea F o l k i e r s k a (2005, s. 256) bardzo celnie zauważa: „Ów dojmujący brak ścisłych związków pedagogiki z filozofią powoduje, że ten pedagogiczny redukcjonizm, tak mocno dzisiaj przenikający całą pedagogikę, uniemożliwia zadanie pytania o całościowy sens edukacji i wychowania, uniemożliwia debatę dotyczącą przyszłości naszej wspólnoty, która wszak zależy m.in. od edukacyjnych wysiłków, jakie podejmujemy dzisiaj”.

Kryzys współczesnej pedagogiki, związany z dramatycznym przejściem od ortodoksji do heteronomiczności, sprawia, że zadaniem tej dyscypliny naukowej jest wykorzystanie każdej okazji do zrozumienia tożsamości, której nie odkryje się w jedności rozumienia, ale właśnie w różnorodności, a nawet w dwuznaczności posługującej się paradoksami. Jak powiedział kiedyś William J a m e s (1998, s. 155): „Koniec końców to rozrzutność, a nie oszczędność może być kluczem do rzeczywistości”.

Każda koncepcja pedagogiki służy zaspokajaniu określonych potrzeb jej twórcy, co w niczym nie przeszkadza, iż będzie się kłócić z innymi projektami, gdyż żaden nie jest w stanie uzasadnić roszczenia do absolutnej prawdziwości, dlatego że każdy z nich stanowi tylko bardziej intuicyjną, logiczną, emocjonalną czy percepcyjną „modalność przystosowania” do określonej rzeczywistości. Jakość rozumienia zwiększa się, gdy docieramy do całego spłotu propozycji i rozwija się w kierunku większej złożoności. Postęp pedagogiki nie polega na usuwaniu różnic czy ich ekstensyfikacji, lecz na coraz lepszym godzeniu jedności i różnorodności.

Jedną z form tegoż godzenia jest dynamizm i otwartość pedagogicznej „różnojedni” Trentowskiego, pozwalającej uniknąć zarówno sztucznego dualizmu (ciało – myśl, historia – teoria, przedmiot – podmiot, szlachetność – pożytek itd.), jak i absolutnego monizmu, względnie jednolitej przestrzeni edukacji. Wysiłek kolejnego odczytania i zrozumienia „różnojedni” może nie tylko zdecydowanie ułatwić przekroczenie poziomu dotychczasowej recepcji *Chowanny*, ale może znacznie lepiej przygotować włączenie tej kategorii ujmowania rzeczywistości w pole dominujących eksploracji, nie tylko pedagogicznych.

Istota i fenomen różnojedni

Trentowski – w przeciwieństwie do dialektyki Hegla, w której dwa skrajne bieguny (teza i antyteza) zostawały zniesione w czymś trzecim (syntezie, w której znoszenie różnicy polegało na progresji mediatyzacji, czyli zapośredniczeniu poprzez włączenie do wyższej formy całości, gdzie to, co zniesione przestawało istnieć w swej odrębności) – zaproponował „jedność przeciwieństw”. To, co różne, nie tyle zostało skojarzone i pogodzone, ile rozpoczynało trudny proces kojarzenia i godzenia. Dla autora *Chowanny* „trzecie” nie oznaczało zatem zniesienia przeciwieństw i różnicy, ale jedynie w pierwszej fazie („żywej syntezy”, „żywostanu”) zniesienie wrogości i dualizmu, tym samym – zniesienie redukcjonizmu typu „albo-albo” i rozpoczęcie trudnego dialogu, a dopiero w drugiej fazie („bożostanu”) – pełne zjednoczenie (aczkolwiek tę drugą fazę Trentowski zarezerwował w ontogenezie dla osób wyjątkowych, a w filogenezie odsunął w bliżej nieokreśloną przyszłość). Chodziło mu nie tyle o znalezienie trzeciego członu znoszącego owe opozycje, ile o szukanie „trzeciej (kolejnej) umiejętności”, przewyższającej redukcjonizm i jednostronność każdej z osobna.

Antynomia nie znajduje rozwiązania w syntezie, ale w mechanizmie oscylacji, chwiejnej równowagi, wzajemnie na siebie oddziałując i korzystając z „życiodajności pogranicza”. Wszystkie przeciwieństwa, nieustannie się odradzające, są coraz lepiej rozumiane w swej odrębności, jednocześnie pojawiają się lepsze próby ich pogodzenia. Te same konflikty nie są już takie same, bo nie są reprezentowane przez wrogów, ale przez partnerów w grze, w której stawką jest rzeczywistość. Konflikty są rozwiązywane nie rewolucyjnie, ale ewolucyjnie, w ciągłym, od nowa podejmowanym zadaniu kojarzenia sprzeczności, w coraz lepszym dostrzeganiu wieloznaczności oraz złożoności bytu i myśli, jak również wzajemnych związków.

W ujęciu Trentowskiego każda koncepcja bytu, każdy punkt widzenia jest „półprawdą”, dopiero w różnojedni tego, co przeciwstawne (rzadko dotyczy to tylko jednej antynomii), staje się „żywą prawdą wszechstronną”, która nie jest, oczywiście, prawdą absolutną, ale jedynie prawdą w drodze do absolutu. Jest to zatem nie tyle dialektyka „zniesienia” (*Aufhebung*), ile dialektyka „znoszenia” dramatycznego napięcia między bytem a myślą, dialektyka trudnego balansowania na krawędzi jedności i różnicy. O ile Hegel reprezentował stanowisko absolutnego monizmu bytu i myśli, o tyle Trentowski stworzył oryginalną koncepcję „monizmu pluralistycznego”, „względnie bezwzględnego realo-idealizmu”, łączącego „bezwzględną jednię” ze „względną różnią”. Stąd różnojednia staje nad „jednią” i „różnią”, ale owo „nad” nie oznacza bynajmniej, że jest poza nimi. Stanowi jedyną w swoim rodzaju rzeczywistość bytu-myśli. Myśl jest nie tylko zaprzeczeniem bytu (pojęciem logicznym), ale również biegunem tak samo istotnym jak byt.

Różnojednię stawania się bytu-myśli Trentowski nazywał „żywą syntezą” lub „żywostanem”, będącymi nieustanną w swoim natężeniu przejść i napięciu biegunów oscylacją bytu i myśli, w której byt przechodzi w myśl, a myśl przechodzi w byt. Dlatego „żywostan” jest rzeczywistością, której nie można zaprzeczyć (zawiera bowiem twierdzenie i przeczenie, a zaprzeczyć możemy jedynie sam byt³). „Żywostan” zatem jako różnojednia bytu i myśli świadczy najdobitniej o pionierskim wkładzie Trentowskiego do filozofii i pedagogiki. To właśnie różnojednia pozwala mu patrzeć nie z pozycji jakiegoś metarozumu strukturyzującego całość, lecz z pozycji dynamicznego splotu krzyżujących się przejść między odmiennymi formami rozumu, bez dochodzenia do pełnej syntezy. W ten sposób w ujęciu Trentowskiego ranga bezapelacyjnego rozumu Hegla spada do pozycji partnera w grze (mającej oczywiście wiele poziomów) zmysłów, uczuć i intuicji.

³ Według Hegla myśl była rzeczywistością, a rzeczywistość myślą. Dlatego rozróżnianie na to, co zewnętrzne, i to, co wewnętrzne, jest u niego bezprzedmiotowe, gdyż to właśnie myśl uczynił pierwotną w stosunku do bytu, będącego jej wytworem. Istotą bytu i myśli było to samo ogólne pojęcie, jego zrozumienie zaś oznaczało jednocześnie zrozumienie świata realnego. U Trentowskiego ani ogólna istota nie sprowadzała się do jednostkowego istnienia, ani odwrotnie – jego różnojednia nie tyle znosiła przeciwieństwa, co bezwzględną sprzeczność między istotą (którą nazywał „stnieniem”) a istnieniem, którą to formułę różnojedni nazywał „istnostnieniem”.

Dramatyczna jedność, będąca obrazem wielu przeciwstawnych punktów widzenia, sprawia, iż Trentowskiego koncepcje filozoficzne, a także pedagogiczne nie mogą być wpisane w jedną spójną narrację, która stałaby się drogowskazem dla innych. Różnojednia pokazuje, że obraz rzeczywistości nie może pojawić się bez zjednoczenia wysiłku jednostki i wspólnoty, bez realnego dialogu historii z teorią, przedmiotu z podmiotem czy zmysłów z umysłem. To właśnie Trentowski kapitalnie pokazuje nam, iż ani sama myśl, ani sam byt samoistnie nie ujawniają właściwego im znaczenia, jednoznacznego sensu. Przede wszystkim zależą od celu i kontekstu naszego działania, a w zasadzie współdziałania, gdy na zasadach równorzędności walczą ze sobą wiele sprzecznych racji.

Warunkiem takiej racjonalności, a tym samym kompetencją w posługiwaniu się różnojednią jest umiejętność postawienia się w sytuacji dynamicznie ujętej całości (ontologicznej i epistemologicznej), czyli z dostępem do bardzo różnych strategii obserwowania, wyjaśniania oraz rozumienia człowieka i jego świata. Stąd jeśli nie zrozumiemy istoty i fenomenu różnojedni, daremny będzie nasz trud wciąż na nowo odkrywania uniwersalnych myśli autora *Chowanny*.

Jedność oświecenia i romantyzmu

Tryptyk pedagogiczny Trentowskiego jest zatytułowany: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. *Chowanna* to nawiązanie do starosłowiańskiej bogini – piastunki dzieci, ale nie tylko, taki tytuł wynikał bowiem przede wszystkim z podstawowej tezy filozofii Trentowskiego, czyli zasadniczej różnojedni człowieczeństwa i boskości. Wprawdzie Trentowski doszedł do tej konkluzji zupełnie inną drogą niż Ludwik Feuerbach, ale u obu ta myśl wyrażała radykalnie krytyczną ideę wolności i emancypacji jednostki.

Dla autora *Chowanny* źródłem wolnej woli jest „jaźń” – różnojednia ciała i duszy. To właśnie Trentowski był twórcą tego terminu. Jak sam pisał: „Leżał wyraz ten w naszej mowie od dawna, a to w słowie »przyjaźń«, jako w tym, co przy jaźni znajduje się naszej” (T r e n t o w s k i, 1970, T. 1, s. 26). Neologizm „jaźń” w największym stopniu powiększył leksykon wszystkich dyscyplin humanistycznych w naszym kraju, a jednocześnie w takim samym stopniu zróżnicował tegoż słowa pierwotne znaczenie. Dzisiaj już mało kto wie, że „jaźń” to „duchowe ciało” lub „cielesny duch”, czyli „byt dwoisty” (duchowo-cielesny), w którym nie sposób oddzielić jednego bieguna od drugiego (chyba że czysto formalnie), jest „całością”, czyli „Bogu podobną całością, której wykładnikami są ciało i dusza” (T r e n t o w s k i, 1978, s. 476).

Celem „rzeczywistego człowieka” jest pełne zintegrowanie tych dwóch biegunów naszej „jaźni”, lecz jednocześnie bezpośrednie znalezienie się w owym „centrum bytu” jest w czasoprzestrzeni niemożliwe – ani na drodze medytacji (gdzie gubimy ciało), ani poprzez zabiegi farmakologiczne (gdzie gubimy duszę).

Krótko mówiąc, człowiek sam nie może się unieść, trzymając w ręku własne włosy. Skazany jest na nieustanne „miotanie się” między tym, co wewnętrzne, i tym, co zewnętrzne, oraz tym, co jednostkowe i ogólne. Pozostając w sieci wzajemnych relacji, Trentowski nie wyróżnia ani kierunku zależności, ani ich początku. Każda zatem ucieczka od cielesności kończy się niewolą ducha i *vice versa*. W konkretnej przestrzeni i w konkretnym czasie nie pozostaje nic innego, jak wolne oscylowanie w jedną i drugą stronę. Tu nie ma wyboru, tylko jednoczesne spojrzenie na całość, otwierającą się na wyzwania sytuacji niezredukowanej.

Trentowski miał pełną świadomość, iż taka koncepcja bytu jest niewygodna dla „radosnego” projektowania „gładkich” modeli rozwoju i formowania człowieka (spotkało się to zresztą z bardzo ostrym atakiem m.in. Adama Mickiewicza czy Józefa I. Kraszewskiego, a także wielu innych; nawet po drugiej wojnie światowej nie rozumiano, dlaczego ideały wychowawcze powinny mieć charakter paradoksalny, różnojednościowy, oksymoroniczny).

Trentowski przyznawał wprawdzie, zgodnie z ówczesną modą, iż dzięki „jaźni” człowiekowi przysługuje boski atrybut indywidualności, autonomiczności i twórczości, lecz nie oznaczało to zrównania Boga z człowiekiem, „jaźń” nie była bowiem absolutem *in actu*, tylko *in potentia*, autonomiczność nie miała charakteru bezgranicznego, a twórczość charakteru *creatio ex nihilo*. W człowieku przejawiała się „wieczna tęsknota jaźni stworzonej” do „jaźni stwórczej”, stąd – jego zdaniem – nie ma ani ateistów, ani teistów, są tylko ludzie mniej lub bardziej świadomi owej „tęsknoty”, której wszystkie przejawy stanowią historycznie i społecznie relatywizowaną manifestację. Wiele lat później w podobnym duchu Mircea Eliade (1993, s. 416) napisał, że „nie można wykorzenić absolutu, można go tylko zdegradować”.

Jeśli chodzi o następną część tytułu, czyli „system pedagogiki narodowej”, to – podobnie jak w przypadku jaźni – nie zrozumiemy tego zagadnienia bez głębszego wnikięcia w istotę różnojedni. Dlatego dotychczasowa recepcja ujawniała jakoby sprzeczność (por. K o z ł o w s k i, 1844; K r o ń s k i, 1960), sugerowano mianowicie, iż nie można łączyć ideału emancypacji jednostki z ideałami kultywowania tradycji narodowej. Tak na pewno się stanie z naszą recepcją, gdy zamiast lektury tekstów źródłowych, skorzystamy z komentarzy, które wpisują Trentowskiego w całą masę „izmów” (mesjanizm, idealizm, romantyzm, panteizm, uniwersalizm itd.), choć żaden z nich w całości nie pasuje do jego sposobu myślenia. Warto zatem skupić się na lekturze jego dzieł (do dzisiaj pozostających częściowo w rękopisie lub bez współczesnej reedycji bądź nieprzetłumaczonych na język polski) i zastanowić, czy zamiast „mesjanizmu” nie lepiej pasowałoby do niego pojęcie „misjonizmu”, zaproponowane przez Mikołaja Bierdiajewa. Zamiast *Mesjasza Narodów* mamy misję przypisaną każdemu narodowi. Trentowski wszak na każdym niemal kroku podkreślał, iż dążeń Polaków nie charakteryzuje ani sama ogólność, ani sama szczególność, tylko ich różnojednia.

Filozofia autora *Chowanny* programowo uciekała od każdej dotychczasowej etykiety (stąd tak wiele neologizmów), nie jest zatem możliwe znalezienie jed-

nej nazwy dla wszystkich projektów, która nie byłaby w kolizji z inną, a jednocześnie dawała pełny obraz rzeczy i była w pełni zrozumiała. Stąd zupełnie bzdurna wydaje się opinia, że jego jakoby pełnokrwisty mesjanizm wypływał z lęku przed rewolucją, która mogłaby pozbawić go uprzywilejowanej pozycji w społeczeństwie (por. K r o ś k i, 1960). Owszem, Trentowski uważał, iż postęp nie ma charakteru rewolucyjnego (jak się wyraził, „jest to budzenie motyli w środku srogiej zimy”), lecz ewolucyjny, czyli w istocie jest wciąż od nowa podejmowanym zadaniem godzenia (kojarzenia) wyłaniających się kolejnych sprzeczności. Zamiast rewolucji społecznej proponował rozwiązywanie rzeczywistych sprzeczności (gdyż – jak pokazywał – wiele jest pozornych) w nieustanym dialogu, by przeciwstawne strony każdej społeczności wzajemnie się dookreślały i korzystały z błogosławieństwa pogranicza.

Twierdził, że dlatego właśnie nie jest możliwy jeden kierunek rozwoju narodu, obejmujący całe jego bogactwo i zróżnicowanie, nie chodzi o to, by zewnętrzne i wewnętrzne antynomie raz na zawsze rozwiązać, ale o to, by nauczyć ludzi pięknie się spierać. Postęp nie może obyć się bez wysiłku naruszania społecznej „równowagi” i wysiłku „równoważenia”. Zamiast rewolucji proponował: „Uczmy się mądrości, uczmy się tęgiej woli i stałego przedsięwzięcia, a czyn polski pomyślnym uwieńczon zostanie skutkiem!” (T r e n t o w s k i, 1970, T. 2, s. 656).

Główny nurt myślenia Trentowskiego przeciwstawiał się koncepcjom zarówno skrajnie historiozoficznym (eliminującym wartość jednostek), jak i radykalnie personalistycznym (eliminującym wartość historii i socjalizacji), będąc różnorodną historią i życia. Wyzwolenie jednostki nie redukowało automatycznie całej tradycji, a tylko tę jej część, która niszczyła byt i świadomość narodu. „Pedagogika narodowa” nie oznaczała jedynie kultywowania wszystkich tradycji (np. pijaństwa i politycznego warcholstwa), nie było to zatem „wychowanie, nauczanie i oświecenie narodowe”, lecz „wychowanie, nauczanie i oświecenie narodu” zgodnie z najlepszymi tradycjami i kierunkiem ogólnoludzkiego postępu. Z tego chociażby względu Trentowskiego nie można uznać za klasycznego idealistę i romantyka, przeciwstawiał się wszak „szaleństwom romantycznych rewolucjonistów”, chociaż jednocześnie nie można go postawić poza idealizmem i romantyzmem, gdyż jego rozsądek i rozważa w różnorodni wymagały dookreślenia chociażby odrobiną spontaniczności. „Pewna doza lekkomyślności jest nam niezawodnie potrzebna, skoro chcemy na ziemi żyć szczęśliwie” (T r e n t o w s k i, 1970, T. 1, s. 143).

W odniesieniu do ostatniego członu zawartego w tytule, czyli: „umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia młodzieży”, konieczne należy zaznaczyć, iż dotychczasowa recepcja *Chowanny*, odnosząca się do rozwoju i formowania człowieka, zmierza w kierunku trychotomii Hegla, sprowadzając edukację (wykształcenie) do trzech etapów (wychowanie, nauczanie, oświata), natomiast nie zauważając etapu czwartego – zgodnie z filozofią Trentowskiego oświata dotyczyła „żywostanu” i „bożostanu”, czyli tego, co płynne i stałe.

Nie zmienia to oczywiście faktu, że we wszystkich przypadkach fundamentem wykształcenia jest zawsze wychowanie. Im młodsze dziecko, tym większa jego podatność na wpływy otoczenia, które stają się podwaliną całego życia. „Wielka jest władza pierwszych wrażeń; te wrastają w istotę dziecięcia jak ślady noża w młode drzewo. [...] Dobrze wychowany człowiek jest, mimo braku nauki i wyższych zdolności, całe swe życie dobrze wychowanym człowiekiem” (Trentowski, 1970, T. 1, s. 61–62).

Braków w wychowaniu nie nadrobimy zatem ani ilością informacji, ani umiejętnością sprawnego działania czy myślenia. Dobre lub złe wychowanie można otrzymać tylko w dzieciństwie. Staje się ono naszą drugą naturą. Mimo, że jest ono przede wszystkim „zewnętrzne, odbiorcze, powierzchowne i bierne” (zmysłowe, ekstraspekcyjne, obrazowe, zabawowe i recepcyjne), jednym słowem – bardziej cielesne niż duchowe, to zaspakajanie potrzeb materialnych, budzenie zmysłów i uwagi czy choćby odtwórczej wyobraźni jest nie do nadrobienia w późniejszym okresie, mało tego te braki mogą przyczynić się do trwałej patologicznie postawy agresywnej lub apatycznej.

Trentowski skupia się przede wszystkim na „zdrowiu, sile i piękności ciała” (szerzej omawiam to w: Andrówicz, 2008). Mimo wszystko wychowanie nie może być procesem bezstresowego hodowania ani stresującej tresury. Ma być, jak wyraził się Trentowski, „surową łagodnością”, „owocem cywilizacji”, „troskliwej uprawy” i „boskiej opieki”. Wychowanie powinno być przede wszystkim sprawą rodziny, z której „cielesnego łona” wychodzimy i wrastamy w „duchowość”, czyli naukę, szkołę, charakteryzującą się z kolei większą „wewnętrznością, samorzutnością, duchowością i czynnością” (intellektem, introspekcją, symbolem, pracą i twórczością). Jednak drugi etap nie zmieni już pierwszego, może go jedynie uzupełnić, udoskonalić, pod warunkiem że zachowało się „zdrowe jądro” naszego człowieczeństwa. W tym okresie kształtuje się wyobraźnia twórcza i rozsądek.

„Żywą syntezą” wychowania i nauki jest „oświata żywostanu”, czyli samodzielne korzystanie z dobrodziejstw cielesności i duchowości. „Sobistość” (od osobniona jaźń) ma stać się tu „osobistością” (osobą uznającą jaźń drugiej osoby). „Prawdziwa oświata jest zawsze własnym utworem na gruzach utworu innych” (Trentowski, 1970, T. 1, s. 68). O ile dominującym rysem wychowania była różnorodność treści, natomiast nauki, jedność jej formy, to „oświaty żywostanu” („doczesnej całości”) – właśnie dynamiczna różnorodność treści i idealizmu formy. „Gdzie nieskończona wszystkość [różnorodność – W.A.] i wieczna jedność naszej istoty co chwila zlewa się w jeden stok, i stok zawsze nowy, tam powstaje całość płynąca, całość ciągle harmonijna [w swojej oscylacji – W.A.], ale ciągle inna, czyli doczesna” (Trentowski, 1970, T. 1, s. 177).

W tym etapie edukacji człowiek zewnętrzny i wewnętrzny jest „w ciągłej podróży”, dopiero w ostatnim etapie „oświaty bożostanu” staje się „niezmienią, wiekuistą całością, zawsze jedną i tąż samą harmonią, jednymże Bogiem ziemskim, światem i człowiekiem w swoim rodzaju! [...] Stawszy się wiekuistą

całością, będzie mógł rozkwiąć co dzień inną doczesną całością, a każda z tych całości będzie wiekuiestą całością jawem, wiernym jej, chociaż zawsze innym odtonek; wtedy zostanie on boską jaźnią, jawiącą się co chwila świeżą jaźnią światowego kwiatu, czyli obrazem i podobieństwem wiecznego żyjącego w nim bóstwa” (Trentowski, 1970, T. 1, s. 179).

Dopiero na tym etapie (dostępnym tylko dla nielicznych) znika wielka amplituda zmian, zmniejsza się radykalnie natężenie oscylacji oraz napięcie między samowolą a koniecznością, przedmiotem a podmiotem, szlachetnością a pożytkiem. „Oświata bożostanu” tylko potencjalnie przysługiwała każdemu, w praktyce stanowiła ukoronowanie ciężkiej i pracowitej drogi, na której „sobistość” przekształcała się w „osobistość”, a ta ostatnia – w „mość”, tzn. w optymalny (w konkretnym momencie rozwoju filogenetycznego i ontogenetycznego) do osiągnięcia poziom rozwoju diachronicznego człowieka (który był jednocześnie odnalezieniem w sobie boskiej jaźni wolnej od jakiegokolwiek punktu widzenia).

Zakończenie

Niezależnie od użytych przez autora *Chowanny* nazw rozwoju ujętego diachronicznie: wychowanie, nauka, oświata; ogólność, szczególność, jednostkowość; zmysł, umysł, myśl; różnorodność, jedność, różnojednia; odtwórczość, samorzutność, samodzielność; realność, idealność, rzeczywistość; a wreszcie – jaźń poznająca, jaźń tlejąca, jaźń działająca (ostatni człon zawsze ujęty jest bądź dynamicznie, bądź statycznie), największym osiągnięciem, które wpisuje się również we współczesną refleksję i praktykę pedagogiczną, jest jego metoda różnojedni. Metoda ta synchronicznie, w różnych proporcjach, uwzględnia cztery przeciwstawne linie rozwoju: zmysłowego, umysłowego, emocjonalnego i intuicyjnego.

Rozum [zmysłowy, empiryczny, jednostkowy – W.A.], zwłaszcza od umysłu [logicznego, spekulacyjnego, ogólnego – W.A.] wygwizdany i w całej swej empiryczności nagości światu odsłonięty, myśli nad sobą i spostrzega w rzeczy samej, że jest sam z sobą w sprzeczności. Raz bowiem utrzymuje, iż pojedynczość, czyli rzecz ta lub owa, zmysłem naszym otworem stojąca, jest dostatecznym powodem wszelkiego naszego utrzymywania i że na niej wolno nam oprzeć ogólne nasze prawidło; drugi raz zaś mówi, że pojedynczość, że rzecz ta lub owa jest przemijającym zjawiskiem, krótkim przykładem danego prawidła ogólnego, że więc nie rzecz pojedyncza, ale ogólne prawidło jest tu wszystkim, czyli dostatecznym powodem naszego utrzymywania, rzeczywistym poznaniem, istotą. Rozum krąży zawsze fałszywym kołkiem, idąc od rzeczy pojedynczych do ogólnych prawideł, a od tych znowu do rzeczy pojedynczych, zaczem biorąc zawsze to za dowód, czego mu właśnie dowieść trzeba. Chcąc on dowieść prawdy swego prawidła ogólnego, dalejże w szczegóły, a chcąc dowieść szczegółu, dalejże za ogólne prawidło! Jego **metoda** [wyróżn. – W.A.] jest ciągłym apologiem: naprzód idzie tu bajeczka, a za nią ogólny sens moralny. I czymże ten sens moralny, to prawidło, ta ogólność? Może duszą szczegółów? O, nie, to tylko zewnętrzne ich zsumowanie, tylko nędzna suma.

Ogólność ta bowiem, którą nam natury konieczność w grze sił swoich wykrywa, nie powiada nam bynajmniej, czym jest siła sama. Ogólność ta jest wewnętrznością w stosunkowości zjawisk pewnego rodzaju, czyli w kraju względności, jest tym tylko, czym np. wyobrażenia względem zmysłów, ale wewnętrzność istotna jest dla rozumu tajemnicą. Rozum zdoła i musi w końcu przyjść do tego smutnego dla siebie wypadku, iż w kraju jego ogólnych prawideł nie znajduje się świat wszechmocności, świat ducha, świat istoty prawdziwej, ale marny świata tego odbłask, że jego mądrość przeto niczym innym być nie może, tylko pokorą przed nieznaną i niepodobną mu do pojęcia siłą, której on zjawiska wprowadzie, ale nie istotę poznaje (Trentowski, 1970, T. I, s. 297–298).

Niewątpliwie najważniejsze jest to, że „metoda jest ciągłym apologiem”, co współcześnie można odczytywać – ciągłym dyskursem różnych, także przeciwnych form racjonalności. Metoda jako dynamicznie rozumiana całość zawsze jest spletem konfliktów poznawczych, wśród których nie powinno wyznaczać się żadnego kierunku zależności – ani od–do bytu, ani od–do myśli. W tychże spletach przeciwieństwa funkcjonują raczej formalnie niż bytowo, jednocześnie funkcjonują na pewnych obszarach jedności i różnicy. Za Michaiłem Bachtinem można powiedzieć, że żaden obszar nie ma własnego terytorium, lecz ciągle żyje na pograniczu.

Koncepcja metody jako ciągłego dyskursu nie tylko jest w stanie sprostać wymagom społeczeństwa otwartego i demokratycznego, ale daje również ważne impulsy dla naukowej analizy kluczowych kategorii w pedagogicznym dyskursie o (po)nowoczesności. Okazuje się, że oddalenie w czasie niekoniecznie oddala nas w rozumieniu tego, co istotne i wartościowe. Odwrotnie niż dzieje się to 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 (wprost nieprzebranych) tekstów źródłowych, pozostających w cieniu sztamkowych komentarzy⁴. Można nawet zaryzykować twierdzenie, iż Trentowski urodził się za wcześnie, by go zrozumiano i doceniono, a jednocześnie za późno, gdyż w czasie, gdy kultura – zdaniem M. Foucaulta – „zaczyna myśleć inaczej”, zapomniano o jego pionierskich propozycjach.

Mam nadzieję – nie pretendując w tym względzie do absolutnej kompletności i przejrzystości – iż udało mi się zasygnalizować niektóre tropy, zachowując przy tym jakąś równowagę między egzegezą a użyciem⁵ kategorii i tez zaproponowanych przez Trentowskiego, autora „różnojedni”, „jaźni”, „żywej syntezy”

⁴ Jak celnie zauważa M. Foucault (2002, s. 17): „Niemalą tekstów źródłowych ulega zmańczeniu i zanika, podczas gdy komentarze przesuwają się na pierwszy plan. Jednakże sposoby ich użycia niewiele się zmieniły”.

⁵ „Egzegeza i użycie to dwa niewspółmierne ze sobą sposoby czytania, dwa sposoby interpretacji, i nie można między nimi zaprowadzić wartościującego porządku, ważne natomiast jest, by ich – jak sugerował Benjamin – ze sobą nie mieszać” (Markowski, 2001, s. 52–65).

czy też „miotu” i „mysłu”, którego oprócz tytanicznej twórczości pisarskiej (dotychczas w całości nieprzetłumaczonej na język polski, a także w znacznej części pozostającej w rękopisach, nie mówiąc już o braku współczesnych wydań jego najważniejszych dzieł) wyróżnia co najmniej ambiwalentny stosunek do filozofii „wielkich systemów”, w tym szczególnie do poszukiwania jakiejś formy metarozumu, ostatecznie poszukiwania uznanego przezeń za daremne. Oryginalna filozofia Trentowskiego stanowi ambitną próbę wyrwania się ze spirytualistycznych oparów absolutnego monizmu, bez pozostawienia mimo wszystko rozumu na pastwę losu, który staje się przedmiotem rzetelnej analizy i namysłu. Dlatego koncepcja Trentowskiego, osadzona w określonej tradycji filozoficznej, jednocześnie próbuje jej zaprzeczyć, w tym sensie jest „umiarkowanie antyfundamentalistyczna”⁶, jak jej autor sam się wyraził – słychać w niej „echo różnych systemów”. „W naszym systemie poznania mieszczą się wszystkie możliwe jego systemy, wszystkie znajdują w nim swoje uzasadnienie i ukazują zarazem swoją jednostronność” (T r e n t o w s k i, 1978, s. 296). „Posiada on swoją własną i tylko sobie właściwą sferę, idzie własną i samodzielną drogą” (Tamże, s. 300).

Zdaniem zarówno współczesnych Trentowskiemu, jak i całej rzeszy późniejszych komentatorów przyzwyczajonych do jedności „czystego rozumu”, brak precyzyjnych kategorii oraz ich paradoksalność i oksymoroniczność (wymuszona mechanizmem „różnojedni”) były całkowicie nie do zaakceptowania. W czasie, gdy *konsens* rywalizuje w coraz bardziej wyrównanej walce z *dyssemsem*, logika z paralogią, liniowość z lateralnością, marzenia o jedności z realizmem różnicy, koncepcja Trentowskiego może liczyć, jeśli nie na szeroką akceptację, to przynajmniej na bardziej rzetelną ocenę. Nawet w przypadku, gdy ten „post-romantyk” zbyt często operował kategorią „uniwersalny” i „wszechstronny”, nie była to w żadnym razie uniwersalność i wszechstronność oświeceniowa ogarniającego wszystko rozumu ani tym bardziej romantyczna wizja intuicyjnego „jasnowidzenia”, lecz świadomość ontologicznego i epistemologicznego różnicowania świata, którą należy jakoś ogarnąć i we wszechogarniającej wielości znaleźć ścieżki nawiązujące łączność, na zasadach nie zawsze obopólnej współpracy, ale czasem wolnej gry, a nawet walki.

Lektura Trentowskiego wymaga nie tylko porzucenia wielu starożytnych i nowożytnych schematów myślenia, lecz również wielu całkiem współczesnych, tych, które proponują jakąś jedną formę bezpośredniego lub pośredniego dostępu do *sensus communis*. Jak twierdził: „Każda jednostronność musi z biegiem czasu zwyrodnąć” (T r e n t o w s k i, 1978, s. 376), a wszelkie, w tym sprzeczne formy racjonalności „jednoczą się, wzajemnie przenikają we wszystkich punktach i momentach i tworzą żywą całość” (Tamże, s. 225). „Nieomyślność i autorytet są to zawsze i wszędzie niebezpieczne skorpiony, których paraliżujący jad zatrzuwa ducha postępu” (Tamże, s. 666). Rozum może zostać określony jedynie w stawianiu się, w „żywej syntezie” metody „różnojedni”, w „trzeciej umiejętności”,

⁶ Przyjmuję to określenie za Jerzym K m i t ą (1995), który wprowadza pojęcie „antyfundamentalizmu umiarkowanego”.

utożsamianej z wolą i sprawnością poruszania się po wszystkich formach racjonalności, zdolnością wszechstronnej mediacji i rozwiązywania sporów.

Trentowskiego zrozumiemy wtedy, kiedy będziemy uczestniczyć w regułach gry otwartej tak samo dla jedności i różnicy, kiedy zaczniemy praktykować rozum wielu racjonalności, przestaniemy rozgrywać podmiotowość przeciwko przedmiotowości, podkreślając różnice i uwzględniając również przejścia. Mówiąc inaczej, zrozumiemy jego „różnojednię”, gdy znajdziemy miejsce dla konsekwencji i niekonsekwencji⁷ zróżnicowanych form i treści, gdy poza jednością i wielością nie będziemy szukać czegoś „trzeciego”, jak tylko „ujednolnicenia” na mocy wyjaśnienia i zaakceptowania różnic. „Trzecie” w ten sposób nie będzie się różnić się od „czwartego”, „piątego” itd., poza większą świadomością różnic i przejść. Takie ograniczenie nie ma nic wspólnego z bezradnością, bezwzględna spójność (konsekwencja) może bowiem tak samo wykluczać znaczenie, jak bezwzględny brak precyzji, z tą różnicą, że świadomość braku robi miejsce dla nieprzewidzianych odkryć, podczas gdy świadomość pełnej precyzji niweluje wszelką twórczość.

Bibliografia

- Andrukowicz W., 2006: *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. Szczecin.
- Andrukowicz W., 2008: *Kultura ciała – esej retrospektywny*. W: *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*. Red. M. Jaworska - Witkowska. Szczecin.
- Bachtin M., 1997: *W stronę filozofii czynu*. Tłum. B. Żyłko. Gdańsk.
- Eliade M., 1993: *Traktat o historii religii*. Tłum. J. Wierusz-Kowalski. Łódź.
- Folkierska A., 2005: *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*. Warszawa.
- Foucault M., 2002: *Porządek dyskursu*. Tłum. M. Kozłowski. Gdańsk.
- James W., 1998: *Pragmatyzm: nowe imię paru starych stylów myślenia*. Tłum. M. Szczubińska. Warszawa.
- Kmita J., 1995: *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*. Poznań.
- Kołakowski L., 1984: *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*. Londyn.
- Kozłowski F., 1844: *Uwagi krytyczne nad „Chowanną”, czyli systemem pedagogiki narodowej ułożonym przez Br. Ferd. Trentowskiego*. Poznań.
- Kroński T., 1960: *Filozofia mesjanistyczna i katolicka w Polsce połowy XIX wieku*. W: *Tenże: Rozważania wokół Hegla*. Warszawa.
- Markowski M.P., 2001: *Interpretacja i literatura*. „Teksty Drugie”, nr 5.
- Sztobryn S., 2000: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*. Łódź.
- 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. Żużek - Rozmaryn. Warszawa.

⁷ Jeśli potraktować bardzo poważnie tezę Leszka Kołakowskiego (1984, s. 213), że „dążenie do zupełnej konsekwencji kończy się samonegacją”, to można przyjąć, że niekonsekwencja też wchodzi w kanon zachowań racjonalnych.