

Małgorzata Kaliszewska
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Paradygmat dwoistości jako perspektywa widzenia świata i człowieka

Co jest ważniejsze i czemu bardziej możemy zaufać: naszym
przeżyciom czy naszym myślom i postanowieniom?
Temu, co jest w nas żywo, czy temu, co jest rozumem?

Bogdan Suchodolski

(cyt. za Witkowski 2013: 750, por. Suchodolski 1990: 25)

Abstrakt

Celem szkicu jest charakterystyka paradygmatu dwoistości, stanowiącego „nowego typu złożoność, obecną w konkretnych tekstach ważnych dla teorii i praktyki społecznej” (Witkowski 2013: 44) o źródłach głównie socjologicznych (Merton, Elias). Lech Witkowski stawia tezę, iż pedagogika dzięki temu paradygmatawi „osiągnęła możliwość bycia dyscypliną dojrzałą, która będzie mogła sprostać możliwości dyskursu i badań” (tamże: 64) i ilustruje jego przydatność w pedagogice analizami dorobku ważnych międzywojennych polskich pedagogów. Paradygmat dwoistości nie jest tożsamy z postmodernistycznym relatywizmem moralnym i nie deprecjonuje świata wartości. Może nawet być podstawą etyczności tam, gdzie „istnieje pole oscylacji między wartościami przeciwstawnymi, a mimo to obligującymi (Maliszewski 2013: 41). Szczególnie przydatna może być ta perspektywa w pedeutologii i dydaktyce szkoły wyższej, dzięki wyposażeniu studentów w zdolność dostrzegania i akceptowania ambiwalencji ich przyszłych ról zawodowych jako cechy sytuacji wychowawczych oraz składnika ich kultury intelektualnej.

Słowa kluczowe: ambiwalencja, dwoistość, edukacja akademicka, oscylacja.

The Paradigm of Duality as a Perspective of Viewing the World and Man

Abstract

The aim of the paper is to describe the paradigm of duality being „a new type of complexity, present in specific texts that are important both for theory and social practice” (Witkowski 2013:44) and having mainly social roots (Merton, Elias). Lech Witkowski argues that pedagogy, thanks to the said paradigm, „has become capable of being a mature discipline which will be able to handle discourse and research” (Witkowski 2013: 64) and illustrates its usefulness for pedagogy by analyzing the

major achievements of the Polish inter-war pedagogues. The paradigm of duality is not identical with the postmodern moral relativism and does not depreciate the world of values. It may even constitute the core of ethics where „there is a space for oscillation between conflicting and yet obligating values” (Maliszewski, 2013:41). This approach may be particularly useful in pedeutology and academic teaching, since it can provide students with an ability to perceive and accept the ambivalence of their future professional roles as being a feature of educational circumstances and a component of their intellectual culture.

Keywords: ambivalence, duality, academic teaching, oscillation.

Wstęp

Coraz częściej badacze przekraczają granice własnych dyscyplin w poszukiwaniu nowych impulsów metodologicznych oraz inspiracji dla teorii i praktyki. Bez korzystania z dorobku filozofii, psychologii, socjologii, antropologii pedagogika „bywa bezsilna jako instrument opisu, rozumienia czy narzędzia przygotowującego do działania” (Włodarczyk, Żłobicki 2011: 9). Przykładem takiego „narzędzia” poznawania rzeczywistości pedagogicznej, które ma własną, interdyscyplinarną historię i potencjał zdolny wzbogacić np. metodologię lub dydaktykę pedagogiki, jest paradygmat dwoistości. Nazywany także pojęciem/terminem, kategorią, zasadą, ideą.

Istotne dla całego wywodu jest objaśnienie różnic między często mylonymi terminami: dualizm i dwoistość. Dualizm (ang. *dualism*) opisuje rozdzielne jednostki. Innymi słowy, zakłada podział, rozdzielność między dwoma odrębnymi zjawiskami. Zaś dwoistość (ang. *duality*) zachowuje jedność, dostrzega natomiast rozbieżne aspekty tej samej rzeczywistości¹.

W słowniku pod redakcją Jerzego Bralczyka definiuje się dualizm jako: „1. ‘dwoistą naturę zjawisk’, 2. ‘pogląd zakładający istnienie w świecie par przeciwstawnych pierwiastków lub sił, np. ducha i materii, Boga i szatana” (*Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów* 2005: 138). Natomiast dwoistość (dwoisty) rozumiana jest tu jako „złożony z dwóch części, często przeciwstawnych” (tamże: 140). Takie ujęcie sytuuje dwoistość w pobliżu dualizmu i nie uwzględnia jej specyfiki jako osobnej kategorii, uznawanej współcześnie również za kategorię pedagogiczną. Dlatego Lech Witkowski próbował samodzielnie opracować „minimum danych” do tego hasła. Według niego dwoistość to:

podstawowa cecha strukturalna złożoności typowej w sytuacjach edukacyjnych, kojarzona z dwubiegunowością, dynamicznym sprzężeniem między korelatami nietraktowanymi jako sztywne człony opozycji, niebędące więc hipostazami, z napięciem między zantagonizowanymi, ale integralnie powiązаныmi nastawieniami, wymagająca oscylowania w obrębie par zaprzeczających sobie norm i kontrnorm, wymagająca kojarzenia z ideą *coincidentia oppositorum*, ambiwalencją czy różnojednością, daje się zrekonstruować w wielu polskich koncepcjach pedagogicznych (...) (Witkowski 2013: 160).

¹ Por. http://www.fatherwaltersparish.org/uploads/Dualism_vs_Duality.pdf (dostęp: 25.11.14); <http://www.merriam-webster.com/dictionary/dualism> (dostęp: 25.11.14).

Powyższy opis znajdziemy w książce *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia. Teoria. Krytyka* (tamże). To lektura zawartych w niej analiz zainspirowała ten szkic. Opracowanie Witkowskiego jest bowiem pierwszym tak obszernym (763 strony) i wnikliwym dziełem podejmującym współcześnie zadanie odczytania na nowo — przez pryzmat paradygmatu dwoistości — pisarstwa międzywojennych pedagogów: Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Stefana Szumana, Zygmunta Mysłakowskiego, zwanych przez autora Wielką Pokoleniową Czwórką. Tym naukowcom właśnie, „w poczuciu długu wdzięczności duchowej/pamięci największego dokonania”, dedykuje swoją książkę Witkowski.

W opracowaniu tym znajdziemy jeszcze szereg ważnych dla współczesnego odbiorcy analiz: twórczości Henryka Rowida, Segiusza Hessena, Józefa Mirskiego i Bogdana Suchodolskiego, a także liczne odwołania do innych autorów, np. socjologów: Norberta Eliasa, Thomasa Mertona czy Zygmunta Baumana.

Na temat paradygmatu dwoistości, tej wspomnianej kanwy metodologicznej, która wywodzi się głównie z socjologii, Witkowski pisał wielokrotnie w minionym dwudziestoleciu (1994a, 1994b, 1995, 1998, 2001a, 2001b, 2010b, 2011, 2013). A jednak obecność tego paradygmatu w pedagogice, choć już dostrzegalna, nie jest jeszcze ani trwała, ani dla wszystkich jasna. Świadczą o tym polemiki Witkowskiego z autorami podejmującymi w swoich tekstach temat ambiwalencji, np. z Andrzejem Radziejewiczem-Winnickim i z Bogdanem Suchodolskim. (Witkowski 2013: 169-172).

Celem niniejszego szkicu jest zaprezentowanie, głównie na podstawie lektury *Przełomu dwoistości w pedagogice polskiej. Historii. Teorii. Krytyki*, ale też opierając się na innych źródłach (w tym na wcześniejszych publikacjach Witkowskiego), paradygmatu dwoistości aspirującego do całościowego ogarniania świata i człowieka. Następnie przybliżenie głównych tez zaprezentowanych w omawianym dziele, by na koniec przedstawić zarys — zapowiadanego przez Witkowskiego — nowego projektu dla pedagogiki na XXI wiek.

Istotnym, dydaktycznym celem tego opracowania jest także dostarczenie studentom pedagogiki, głównym adresatom tego tekstu, materiału do przemyślenia oraz wykorzystania w praktyce czytelniczey i edukacyjnej. Skłonienie przyszłych pedagogów do lektury wielkich mistrzów z przeszłości (do „wyławiania tropów”) i uwrażliwienie ich na ambiwalencję jako „nowego typu złożoność, obecną w konkretnych tekstach ważnych dla teorii i praktyki społecznej” (tamże: 44).

W swojej książce Lech Witkowski poświęca wiele miejsca wywodom na temat terminologii. Zwraca uwagę na bariery, jakie w myśleniu stwarzają słowniki różnych specjalności. Stają się one, jego zdaniem, przeszkodami epistemologicznymi, gdyż tworzą fałszywe wyobrażenie o podstawowych kategoriach (tamże: 155). „Włączanie jakiegos słowa do obiegu myśli bywa całkowitą zmianą perspektywy myślowej” — przekonuje autor (tamże: 156).

Przykładem takich niebezpieczeństw są hasła związane z tytułową dwoistością, której słownikowe definicje bywają często wątpliwe, nietrafne.

Witkowski stwarza zatem własną listę słów kluczy i zaleca, by każdy czytelnik czynił podobnie. Na jego liście znalazły się, obok dwoistości, także ambiwalencja, dwubiegunowość, oscylacja, oksymoroniczność, decentracja, pogranicze, inicjacja, redukcja, złożoność, paradoksalność, tożsamość negatywna, kicz (tamże: 156). Wobec trudności słownikowych autor proponuje również własny zbiór danych, na przykład do hasła ambiwalencja (używanego zamiennie z dwoistością) —

cecha strukturalna wskazująca na układ dwubiegunowy, w którym działa mechanizm (zasada) oscylacji, wskazanie na niejednoznaczność, dwustronność, konieczność unikania nadmiaru i niedomiaru w warunkach nieistnienia złotego środka; ambiwalencja wyraża stopień złożoności ontologicznej, oznacza nacechowanie bliskością raz jednego bieguna opozycji czy antynomii, drugi raz bieguna przeciwnego, uwypukla dynamikę wewnętrznych napięć, charakteryzujących stany, sytuacje i procesy. (...) Zasadnicze pytanie pedagogiczne: jak kształtować zdolność do tolerowania ambiwalencji własnej kondycji i jako cechy otoczenia? (...) (Witkowski 2013: 159).

W niniejszym szkicu ambiwalencja jest ukazana „wielopostaciowo”: jako zasada, pojęcie potoczne oraz naukowe funkcjonujące w różnych dyscyplinach i subdyscyplinach wiedzy, wreszcie jako kategoria historyczna — z jednej — i paradygmat naukowy dla pedagogiki na XXI wiek — z drugiej strony. Jak pisze Witkowski:

Kategoria dwoistości (ambiwalencji) występuje w różnych swoich postaciach historycznych i terminologicznych: od *coincidentia oppositorum* (...), poprzez ideę uniwersalności antynomii u Georga Wilhelma Friedricha Hegla, dalej przez psychiatryczne wskazania na zjawisko zwane ambiwalencją (...), aż po jej obecność w skojarzeniu z ponowoczesnością Zygmunta Baumana, jako typem złożoności elementarnej sytuacji moralnej (Witkowski 2013: 46).

Ambiwalencja jako zasada

Zdaniem Witkowskiego (1998: 142), Zygmunt Bauman słusznie twierdzi, iż dotychczasowe pojmowanie ambiwalencji redukowało jej znaczenie do chaosu, zamieszania, braku porządku, czyli skupiało się na ambiwalencji jako deficycie. Ambiwalencję można jednak traktować także jako „aksjomat odpowiadający ontologicznemu, nieredukowalnemu zagęszczeniu świata, nagromadzeniu jego złożoności, splątania i nasycenia informacjami gdzie wszystkie uspojnienia czy rozplecenia, uporządkowania są trudne, jeśli nie beznadziejne” (tamże: 142). Ambiwalencja czasów ponowoczesnych, zdaniem tego autora, oznacza już nie tylko deficyt porządku i nieprzejrzystość, ale jest nieomal nieredukowalnym aksjomatem w opisywaniu bytu społecznego. Dostrzegalna jest jej nieobecność w pedagogice. Autor podkreśla, że wartości nie dają się zredukować do tego, co jednoznaczne, a „na metapoziomie refleksji także »zasada ambiwalencji« musi obowiązywać wobec braku szans na pełne (ideologiczne) uprawomocnienie” (tamże: 143). Dodaje jednak, że w kondycję

człowieka wpisana jest potrzeba jednoznaczności. Trudno bowiem, bez jednoznacznie określonych celów i wartości, radzić sobie z niepewnością i otaczającą nas, budzącą lęk, wieloznacznością.

Może wobec tego ambiwalencję powinno się traktować jako jedną z zasad poznawania świata ponowoczesnego i orientowania się człowieka w tym świecie?

Ambiwalencja jako termin potoczny

W potocznym rozumieniu ambiwalencja, jak zauważa Witkowski, ma negatywne konotacje. Kojarzy się z chaosem, niepewnością i chwiejnością. Jedna z jej słownikowych definicji brzmi: „ambiwalencja: 1. współwystępowanie przeciwstawnych cech lub elementów”; 2. ‘jednoczesne przeżywanie przeciwstawnych uczuć i pragnień w stosunku do tych samych osób, przedmiotów lub sytuacji’” (*Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów* 2005: 14). I jeszcze jedno objaśnienie:

Ambiwalentny: czyli zawierający sprzeczne chęci, uczucia. Gdy mamy do kogoś stosunek ambiwalentny, to i lubimy go i nie. Za coś go cenimy, za coś innego, wręcz przeciwnie. Ambiwalentny to też dwuznaczny. Jeśli czyjeś zachowanie jest ambiwalentne, nie wiemy, co o tym sądzić. Dla zbyt wnikliwych wszystko może być ambiwalentne (tamże).

Historyczne i teoretyczne tropy ambiwalencji

Wątek refleksji nad dwoistością zjawisk można znaleźć już w opracowaniach z wieków średnich, kiedy to Jan Duns Szkot oraz Mikołaj z Kuzy wypracowali w swoich pismach zasadę współwystępowania sprzeczności w bycie (Witkowski 2013: 159). *Coincidentia oppositorum* (łac. ‘zbieżność przeciwieństw’), czyli w sformułowaniu słownikowym: „równoczesność rzeczy i zdarzeń przeciwnych”, jako termin metafizyczny występuje m.in. u Giordana Bruno, Friedricha Schellinga, i Franza Brentana (*Filozofia. Leksykon PWN* 2000: 86). Ta zasada została wykorzystana przez Mirceę Eliadego w jego studiach religioznawczych. „Tropy”² ambiwalencji wiodą też przez ideę uniwersalności antynomii u Georga Wilhelma Friedricha Hegla, teorie psychiatryczne Eugena Bleulera (od 1911 roku), aż do koncepcji ponowoczesności Zygmunta Baumana (Witkowski 2013: 46). Znane i wykorzystywane są również terminy i symbole: janusowe oblicze, pułapka Scylli i Charybdy, sytuacja Syzyfa (tamże).

„Tropy” teoretyczne odnalazł Witkowski w pierw w twórczości Jürgena Habermasa i Henry’ego A. Giroux. To od nich, jak otwarcie deklaruje, przejął tropy Erika H. Eriksona (dwoistość napięć w cyklu życia) i Michaiła Bachtina (ambiwalencja „śmiechu pełnego”) (Witkowski 2013: 44 i 45). Ponadto czerpał z pisarstwa, wspomnianych już, Mircei Eliadego, Norberta Eliasa, Maxa Webera i Zygmunta Baumana, do których

² Pojęcie „tropu” jest tu przejęte z książek Lecha Witkowskiego, który używa tego słowa w znaczeniu ogólnym, jako „ślady czegoś” (jakiegoś powtarzającego się zjawiska), nie zaś w znaczeniu teoretycznoliterackim, przenośnym, retorycznym (jak metafory, alegorie, sentencje itp.).

się odwołuje (tamże: 97). Można skonstatować, iż „tropienie kulturowe” wybranych wątków, ta „detektywistyczna” metodologia, daje rezultaty tylko wówczas, gdy łączy się z dociekliwością i erudycją badacza.

Najbardziej popularne rozumienie terminu „ambiwalencja” ma pochodzenie psychologiczne. W słownikach specjalistycznych można przeczytać, że ambiwalencja to:

stan umysłu osoby, która w określonej sytuacji jest targana sprzecznymi uczuciami. Jakkolwiek ambiwalencja nie jest stanem anormalnym, zdarza się przecież, że dwoistość uczuć wyraża się postępowaniem patologicznym, gdy sprzeczności owej nie da się rozwiązać. Termin ten zresztą stworzył w 1910 r. E. Bleuler; by opisać jeden z podstawowych aspektów osobowości schizofrenicznej. U chorych tych dostrzec można nagłe zmiany nastroju, których przyczyny są niezrozumiałe dla otoczenia (Sillamy 1994: 8).

W pierwszym po zmianie ustrojowej leksykonie pedagogicznym (*Pedagogika. Leksykon PWN 2000*: 13) ambiwalencja rozumiana jest właśnie psychologicznie i definiowana – bardzo podobnie³. Takie ujęcie zagadnienia Witkowski poddał ostrej krytyce. Termin psychologiczny funkcjonujący w obszarze psychologii zyskuje bowiem w pedagogice niekiedy zupełnie inne znaczenia.

Obecność ambiwalencji w socjologii sygnalizował Witkowski już kilkakrotnie w swych wcześniejszych publikacjach. W metodologii socjologicznej znana jest sugestia Anthony’ego Giddensa wskazująca na celowość posługiwania się w socjologicznym dyskursie badawczym i narracji teoretycznej kategorią dwoistości struktur albo ideą struktur dwoistych (Witkowski 2013: 48). Max Weber w tekście z roku 1917, pisząc o profesjonalności w polityce, stwierdził, iż „gra dystansem i bliskością, zaangażowaniem i neutralnością jest warunkiem sprostania wyzwaniu strukturalnemu zawodu polityka” (tamże: 48). Alain Touraine z kolei uczula na „dwoiste bycie podmiotu” (tamże). W socjologii paradygmat dwoistości jest obecny ponadto w pismach Roberta Mertona, Pierra Bourdieu, Zygmunta Baumana, Norberta Elias. We wcześniejszym opracowaniu Witkowski (1994a) wymienia jeszcze szereg innych przykładów, m.in książkę Talcotta Parsonsa z 1962 roku, poruszającą problematykę ambiwalencji w dynamizowaniu relacji między dzieckiem a rodzicami oraz ambiwalencji wobec wartości moralnych; opracowanie pod redakcją Irvinga Louisa Horowitza z 1964 roku, w którym opublikowano tekst wykorzystujący ambiwalencję w analizie problemów przejścia i transformacji społeczeństw latynoamerykańskich (Witkowski 1994a: 207-208).

Autor *Przełomu dwoistości...* wymienia też nazwiska Todda Eisenstadta, Jeana Baudrillarda i Marshalla McLuhana. Głównie jednak zajmuje Witkowskiego

³ To znaczy jako „termin wprowadzony przez E. Bleulera na określenie jednoczesnego przeżywania przeciwstawnych (negatywnych i pozytywnych) stanów emocjonalnych w stosunku do tych samych osób, przedmiotów lub sytuacji; może wynikać ze szczególnych właściwości obiektu, mającego trudne do oddzielenia cechy pozytywne i szkodliwe dla jednostki, lub ze sprzecznych potrzeb człowieka; w szczególnie ostrej formie występuje w przeżyciach osób chorych na schizofrenię” (*Pedagogika. Leksykon PWN 2000*: 13).

Mertonowska wizja ambiwalencji socjologicznej oraz jej możliwości aplikacyjne w socjologii edukacji i pedeutologii. Merton zajął się bowiem ambiwalencją w rolach społecznych naukowców, lekarzy i przywódców. Na podstawie jego wywodów można zbudować obraz ambiwalencji w odgrywaniu roli nauczyciela oraz opisać pewien typ doświadczenia, poznać relacje nauczyciel – uczeń, zderzenie zachwytu i uległości z potrzebą autonomii. Interesujące jest dostrzeżenie wzajemnego niedostosowania oczekiwań i wmontowania w jedną rolę wzajemnie sprzecznych oczekiwań normatywnych (tamże: 211). W obszernym rozdziale poświęconym Norbertowi Eliasowi Witkowski (2013: 95-141) sięga aż do siedmiu książek niemieckiego badacza, gdyż dostrzeża w nich ukierunkowanie socjologii na dwoistość strukturalną, widzianą w skali makro (społecznej i historycznej), mikro — interakcji między jednostkami — oraz w skali medium — praktyk społecznych i ich organizacji, a także funkcjonowania instytucji (tamże: 98). Autor zwraca uwagę, że rozumienie przez Eliasa zakresu działania paradygmatu dwoistości ulegało rozwojowi i cyzelowaniu. Początkowo bowiem socjolog pojmował paradygmat statycznie, poszukiwał stałych miejsc między biegunami, zanim dostrzegł wreszcie perspektywę „podkreślającą ontologię splotu, bycia między jako pełnego napięcia i oscylacji, a nie szukania jakiejś pośredniej miary jednego umiejscowienia na spektrum zróżnicowania” (tamże: 140). Elias prezentuje również paradygmat dwoistości na przykładzie relacji: zaangażowanie – neutralność (tamże: 127). W ten sposób, kontynuuje Witkowski, „wpisuje się w wielopostaciowy nurt odnowy humanistyki i nauk społecznych, który ma wiele wcieleń, wiele wariantów na różnych etapach dojrzałości” (tamże: 141).

Autor *Przełomu dwoistości...* przedstawia także interesujący obraz ambiwalencji w obszarze pogranicza kulturowego. Analizę rozpoczyna wskazaniem dwóch odmiennych strategii kulturowych: stylu swobodnej interakcji i procesu perswazyjnego oddziaływania. Te strategie pozwalają dialog w kulturze rozumieć dwojako i dostrzec napięcie powstające między tymi opcjami. Budowa tożsamości pogranicznej (np. hybrydowej) łączy się zawsze z jakimiś procesami redukcijnymi. Spory i napięcia kulturowe związane są więc z istnieniem i przekraczaniem granic (transgresje) lub oscylacją między różnymi wzorami kulturowymi oraz z budowaniem kompetencji do działania w duchu zjednoczenia biegunów (ambiwalencja) dystansu i bliskości lub do działania z wnętrza wspólnoty (Witkowski 1998: 181). Ten obszerny temat, tutaj jedynie zasygnalizowany, nosi w sobie załączki wielu możliwych dwoistości.

Również w obrębie religioznawstwa znalazł Witkowski przykłady zastosowania ambiwalencji użyteczne dla pedagogiki, gdyż i ona — jego zdaniem — nie może obyć się bez *sacrum* (tamże: 190). W twórczości Mircei Eliadego, zajmującego się badaniami porównawczymi religii, wytropił wątki ambiwalentne związane z dwuwartościowością obszaru *sacrum*, gdzie zarówno przestrzeń nacechowana jest dwoiście (przyjazna i budząca grozę), jak i odczucia psychiczne jednostki

mogą być ambiwalentne. *Sacrum* przeciwstawia się *profanum*. Czasem budzi też opór człowieka, jeśli akurat pragnie on dystansu. Mówiąc skrótowo, najważniejsza implikacja pedagogiczna Eliadego to „kreowanie i promocja różnych form dialogu międzykulturowego, tym bardziej przecież nie do przecenienia, że dotyczącego sfery tak rozpalającej namiętności, jak sfera *sacrum*” (tamże: 195). Przypomnijmy, że Eliade posłużył się w swych analizach także wspomnianą już zasadą *coincidentia oppositorum*, aby ukazać ambiwalencję obrazów i metafor: śmierć – życie, oraz ambiwalentną karnawalizację życia społecznego (tamże: 199).

Na gruncie współczesnej filozofii wątek „nieusuwalnych napięć” (bez odwoływania się do paradygmatu dwoistości) znajdujemy np. u Tadeusza Gadacza, gdy rozmyśla on o kulturze i odpowiedzialności — kategoriach bliskich pedagogom. Kulturę można bowiem nazwać odpowiedzią człowieka na wewnętrzne doświadczenia wartości.

Ludzki świat to świat, w którym istnieje przyjemność i nieprzyjemność, funkcjonalność i niefunkcjonalność, piękno i brzydota, sprawiedliwość i niesprawiedliwość, mądrość i głupota. Od wartości nie ma ucieczki. (...) Żyjąc, chcemy czy nie, odpowiadamy na wartości (Gadacz 2013: 89).

Ta odpowiedź nie może być jednak prosta i jednoznaczna,

gdyż sama kultura jest wewnętrznie złożona. Pełna jest nieusuwalnych napięć, które często są przyczynami sporów. Mniej są one widoczne i znaczące w czasach ucisku, w zamkniętych społeczeństwach poddanych presji politycznej ideologii. Są czymś naturalnym i otwartym w społeczeństwach demokratycznych. Dlatego bardziej powinny być przedmiotem dialogu, niż sporów (tamże: 90).

Gadacz podaje kilka przykładów takich „nieusuwalnych napięć”. 1. Odniesienie kultury z jednej strony do przeszłości, z drugiej do teraźniejszości i przyszłości (napięcie między paradygmatem romantycznym a pozytywistycznym). 2. Relacje między tradycją a nowością. 3. Napięcie między elitarnością kultury a jej umasowaniem. 4. Napięcie między duchowym a obiektywnym wymiarem kultury. 5. Alternatywa: „żyć kulturą czy żyć z kultury?” (tamże: 90-101). Co więc wybrać, czym się kierować w wyborach członów tych alternatyw, skoro nie można usunąć napięć między elementami tworzącymi pole kultury? Filozof wskazuje, że dla niego zawsze najważniejszy jest człowiek, z jego słabościami i godnością. „Kultura jest odpowiedzialna za człowieka, jest miejscem tej odpowiedzialności. Celem kultury jest dźwiganie człowieka, rozwój jego społeczeństwa” (tamże: 100).

Dwoistość w pedagogice i jej subdyscyplinach

Pierwsze próby włączenia antynomii do dyskursów pedagogiki podjął Janusz Gnitecki w latach 80. XX wieku, choć — jak twierdzi Witkowski — nie miał wówczas świadomości historycznego znaczenia takiej refleksji, ani jej obecności w bogatej literaturze przedmiotu. Zjawisko ambiwalencji kojarzył „niezbyt fortunnie, głównie z rozdarciem i przeciwstawnością”, tym samym „utrudniał głębsze osadzenie

tej kategorii w dyskursie pedagogicznym” (Witkowski 2013: 164). Taka strategia rozumienia ambiwalencji była „pozbawiona możliwości jej pełniejszego rozumienia w przestrzeni realnej narracji pedagogicznej” i sprawiła, że idee te nie zostały podjęte w pedagogice ani dydaktyce ogólnej (tamże).

Warto zwrócić uwagę na ambiwalencję typu: pedagogika głównego nurtu — pedagogika alternatywna. Witkowski wskazuje trzy sposoby rozumienia takiej ambiwalencji, z których tylko jeden można uznać za zgodny z ideą dwoistości (Witkowski 2013: 713-714). 1. Pochwała odejścia od głównego nurtu, afirmacja alternatywy niezależnie od jej rzeczywistej jakości. 2. „Myślenie alternatywne”, odmienne od uległości wobec panującej rzeczywistości, ale bez wierności alternatywnym utopiom. 3. Postawa „alterująca”, czyli zdolność do widzenia, w każdej sytuacji, alternatywy jako

„dwubiegunowego czy dwustronnego uwikłania, w którym nie wolno czuć się tak, jak „na rozdrożu”, po którego przekroczeniu decyzją wyboru kierunku, jesteśmy na dobrej drodze, ale gdzie tkwimy w ciągłym, powracającym dylemacie” (tamże: 715).

I to trzecie rozumienie może być uznane za zgodne z ideą dwoistości.

W tym kontekście interesujący jest tekst Witkowskiego o obosieczności (a więc ambiwalencji) typologii lub map pedagogicznych, tzw. etykiet, które „z jednej strony dają coś istotnego, a z drugiej muszą coś uniemożliwić, zabrać, zablokować” (Witkowski 2010a: 60). Chodzi tu głównie o kategorię „pedagogiki alternatywnej”, której obosieczność polega na tym, że:

z jednej strony promuje jakiś osobny nurt, a z drugiej strony nieomal każda koncepcja o jakichś ambicjach innowacji w teorii i praktyce edukacyjnej mogłaby aspirować do miana alternatywnej, czy podpadać pod nie, w stopniu nawet burzącym sens takiego wyróżnienia, skoro skalę i zakres ‘alternatywności’ można by rozważać w każdej koncepcji (tamże).

W rozdziale poświęconym twórczości Bogdana Suchodolskiego Witkowski poddał krytycznej analizie tekst pt. *Dwa bieguny ludzkiej egzystencji* (pierwodruk z 1983 roku nosi tytuł *Istota człowieka*, por. Suchodolski 1983). Ta krytyka stała się podstawą całej części X omawianego tu dzieła. Badacza zajmują w niej głównie „rozdroża i dwoistości” w pracach pedagogicznych Bogdana Suchodolskiego. Zaprezentowane rozważania tego wybitnego pedagoga, jeśli odrzucić jego miejscami nadmierny optymizm i przywiązanie do socjalizmu — zastrzeżę Witkowski — wskazują na pełne rozumienie przez Suchodolskiego dwoistych komplikacji sytuacji pedagogicznych. Słabości tych opisów autor *Przełomu dwoistości...* dopatruje się w dominacji „rozdroży”, oznaczających raczej „rozdarcie”, „rozdzielność”, „rozpad”, niż równoczesne uwzględnianie obu biegunów (Witkowski 2013: 683).

Problematyka ambiwalencji została wzbogacona przez Witkowskiego opracowaniem, na podstawie twórczości Suchodolskiego, kilku modelowych typów dwoistości prezentujących rozmaite powiązania między biegunami, jakie tworzą się w sytuacji

dokonywania wyborów. Z zastrzeżeniem, że oprócz przedstawionych modeli, mogą pojawiać się również inne relacje. 1. Model „albo-albo”, w sytuacji stanowiącej akt wyboru jednoznacznej decyzji. 2. Model kompromisu — wzajemnego samoograniczenia się. 3. Model uwzględniania sprzeczności — powiązanie ich w napiętą całość (np. jak w *coincidentia oppositorum*) (Witkowski 2013: 682). 4. Ten typ dwoistości ilustruje sytuacja konieczności „jednoczesnego niemożliwego odrzucenia (uniknięcia) — splotu dopełnienia pułapki, którą najpełniej wyraża motyw Scyllii i Charybdy” (tamże). 5. Model oscylacji między wzajemnie dookreślonymi biegunami alternatywy (jedność zorientowana na alternatywę). 6. Model pozornej jednoznaczności (janusowe oblicze — „gdzie widziało się tylko jedno oblicze jednoznaczne — dobre lub złe” [tamże]).

Obecnie paradygmat dwoistości znalazł już swoje zastosowania w różnych subdyscyplinach pedagogiki, takich jak pedeutologia (Kwiatkowska 2005, 2008; Dudzikowa 2007), pedagogika społeczna (Marynowicz-Hetka 2007), pedagogika kultury (Maliszewski 2013), dydaktyka (Andrukowicz 2005; Muszyńska 2013; Jaworska-Witkowska 2009), andragogika (Matlakiewicz 2011), a także w kulturze (Witkowski 2001a) i w pracy socjalnej (Witkowski 2010b).

Cenne „tropy” dwoistości odnaleziono w pedagogice społecznej. Dla działania interaktywnego, skoncentrowanego na pacjencie (dodajmy: uczniu, wychowanku), w pracy opiekuńczej, gdzie każdą osobę traktuje się indywidualnie, konieczny jest cały repertuar interpretacji i praktyk. Pojawia się na przykład antynomia pewności i niepewności, która stanowi główny element w kompleksie działania (Schwarz 2009: 116).

Kolejna ważna kwestia to dylematy (paradoksy) w podejmowaniu decyzji w życiu zawodowym. Ewa Marynowicz-Hetka (2007) zwraca uwagę na dwoistość związaną z „aktem wyboru jednoznacznej decyzji” (Witkowski 2001a: 135), zwłaszcza takiej, która stanowi kompromis: wzajemne samoograniczenie się. Autorka zwraca uwagę, że świadomość dwoistości zjawisk, zachowań, relacji wydaje się sprawą zasadniczą (esencjonalną) w działaniu profesjonalnym (Marynowicz-Hetka 2006: 460).

Dwoistość w refleksji *gender*

Badania genderowe dostarczają szeregu opozycji wartościowych dla pedagogicznych przemyśleń o dwoistych relacjach między kobiecością a męskością, o archetypowym konflikcie płci. Monika Jaworska-Witkowska, rozpatrując refleksję *gender* obecną w pedagogice i/lub dla pedagogiki użyteczną, wymienia opozycję kobiecej aktywności i bierności. Píše ponadto o *gender* zatracającym swój różnicujący profil, o krytycyzmie wobec pozornej jednoznaczności tropów kulturowych (Jaworska-Witkowska 2009: 193). Dyskursy społeczne wśród przedstawicieli zarówno *sex*, jak i *gender* „próbują twórczo odsłaniać zagadkę płci, a czasem znosić — różnicującą

i polaryzującą w debacie — dyskursywną patynę (re)prezentacji” (tamże: 196). Przemyslenia o ambiwalencji kobiety odnajdziemy też w udanym, studenckim szkicu dotyczącym archetypu Dobrej i Złej Matki (Górka 2008: 239 i dalsze).

Refleksja *gender* potrzebna jest w pedagogice na przykład dla osadzenia jej programowych tematów w aktualnych dyskursach społecznych, w których głosy nauczycieli i pedagogów są, na razie, ledwo słyszalne.

Zastosowania ambiwalencji w pedeutologii oraz dydaktyce akademickiej

W polskiej pedeutologii ambiwalencja zaistniała dzięki Henryce Kwiatkowskiej, zainspirowanej artykułem Witkowskiego (1994a), w którym sygnalizuje on — za Robertem Mertonem — ambiwalencję normatywną w rolach społecznych, związaną z dwubiegunowym napięciem między normami i kontrnormami (Witkowski 2013: 164) Kwiatkowska ukazała różne aspekty ambiwalencji roli nauczyciela, a jako źródła tych ambiwalencji wskazała sprzeczne oczekiwania normatywne przypisane tej roli zawodowej (Kwiatkowska 2008: 202). Jej zdaniem ambiwalencja trafnie oddaje postawę „czynnego poznawczo i aksjologicznie nauczyciela, uwikłanego w rozwiązywanie złożonych problemów wychowawczych i dydaktycznych (tamże: 201).

Ponadto nauczyciel powinien być świadomy nie tylko ambiwalencji roli (dotyczy nauczyciela), ale i ambiwalencji wobec roli (dotyczy ucznia). Kwiatkowska zwraca uwagę na częstokroć złudne wyobrażenia kandydatów do zawodu. Przyszli nauczyciele zakładają bowiem, że wybrana przez nich profesja jest niekonfliktowa. Gdy więc rzeczywistość nie spełnia ich oczekiwań, przeżywają bolesne rozczarowania, a nawet załamania nerwowe.

Henryka Kwiatkowska stwierdza:

Ambiwalencja w rozważaniach pedeutologicznych zbliża się do współczesnej wersji rozumienia tego pojęcia: nie jest kojarzona ze złą dwuznacznością, jest natomiast immanentnym składnikiem kultury intelektualnej nauczyciela, reakcją, odpowiedzią poznawczą i emocjonalną na złożoność zjawisk związanych z procesem wychowania (Kwiatkowska 2008: 201).

Innego obszaru badań pedeutologicznych dotyka Maria Dudzikowa (2007), odnosząc się do ambiwalencji nauczycielskiego autorytetu. Witkowski podkreśla trafność, z jaką autorka przywołuje ujęcia pedagogiki radykalnej „postulującej postawę nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty, uruchamiającego strategię »autorytetu emancypacyjnego«” (Witkowski 2009: 362). Autor *Przełomu dwoistości...* konkluduje swoje rozważania wyrażeniem nadziei, że zarówno analizy Dudzikowej, jak i jego własne:

położą wreszcie tamę takiej bezrefleksyjnej alternatywie, jaką wyznaczają bieguny uskrainionych, a przy tym zredukowanych postaci liberalizmu i konserwatyzmu, zarówno w wersjach laickich, lewicowych, jak i katolickich, czyli w duchu prawicy (tamże: 362).

Z kolei Ewa Bilińska-Suchanek (2013) łączy kategorię ambiwalencji z kategorią oporu. Jej zdaniem:

Ambiwalencja może mieć charakter kompensacyjny, wzajemnie się warunkujący, dopełniający i nie podlegający redukcji, gdzie niska wartość jednego aspektu jest dopełniana przez wysoką wartość drugiego. Może mieć także charakter oscylacyjny między przeciwstawnymi skrajnymi, wykluczającymi się” (Bilińska-Suchanek 2013: 68).

Pytanie o nauczyciela stawia też Maksymilian Chutorański, rozważając — z perspektywy teoretycznej Michela Foucaulta — kategorie: „intelektualista konkretny” a „parezja” (Chutorański 2014: 11-20). W świetle argumentów Foucaulta, Chutorański widzi postać nauczyciela uwikłaną w dwa plany. Pierwszy wyznacza koncepcja „intelektualisty konkretnego”, który ma dawać narzędzia do analizy i określać kategorie, nie przesądzając o ich użyciu. Drugi plan wiąże się z budowaniem własnego *ethosu* (tamże: 18). Według Chutorańskiego:

Odnosząc się do pedagogicznej rzeczywistości można powiedzieć, że tam, gdzie kończą się możliwości wpływu nauczyciela jako intelektualisty konkretnego, zaczynają się możliwości wpływu nauczyciela, jakie wynikają z przyjętej etyki i realizowanej wolności. Oznaczającej tu troskę pedagoga o harmonię pomiędzy tym, co myśli, tym, co mówi i tym, co robi (tamże).

W dydaktyce akademickiej Wiesław Andrukowicz zwrócił uwagę na potrzebę opracowania specjalnych strategii edukacyjnych zdolnych uchwycić zmienność i oscylacje (Andrukowicz 2005, 114-120). Małgorzata Muszyńska (2013) dołożyła własną cegiełkę w postaci badań nad powiązаныmi ze sobą procesami empatii epistemologicznej i sublimacji. W rezultacie wykazała znaczną rolę dwoistości w myśleniu i działaniu badanych studentów. W procesach edukacyjnych prowadzących do sublimacji zobaczyła lepszy, bo polegający na przewartościowaniu, stan myślenia i działania (Muszyńska 2013: 553-554).

Obok dydaktyki akademickiej celowo umieszczam refleksje literaturoznawcze, gdyż ich nieobecność w jej strukturach i programach jest dotkliwym brakiem. Świadczy o zaniedbaniu humanistycznych aspektów kształcenia nauczycieli i pedagogów. Próby „ratowania” można podejmować głównie indywidualnie podczas zajęć doskonalących kompetencje zawodowe i naukowe studentów. Umiejętność twórczego pisania i świadome czytelnictwo należą przecież do podstawowych kompetencji humanisty. Monika Jaworska-Witkowska określa te kompetencje, za Georgem Simmelem, jako „wybalansowaną jedność”. Podkreśla, że „pisanie jest od-twarz-aniem tego, co czytane, czyli w pisaniu ucieleśnia się twarz czytania, inaczej od-twarz-ają się ciało tożsamości czytelnika i twórcy zarazem” (Jaworska-Witkowska 2009: 460). Proponuje zatem nazwać czytanie i pisanie „janusowymi bramami” literatury i poznania literackiego. Mówi też o innej, ważnej dwoistości: o zderzeniu aktu czytania bądź pisania z czymś nowym, obcym, odmiennym, pobudzającym twórcze myślenie (tamże). Dodatkowo opisuje dialektykę procesu czytania, ujętego w odmiany dające się zestawzić w pary biegunowo skonfliktowane (tamże: 479-488).

Jedną z form pisarskich — esej — stała się przedmiotem szczególnego zainteresowania pedagogów, ze względu na jej, sprawdzoną w praktyce, wielofunkcyjność w dydaktyce akademickiej. Wykorzystanie tej formy wiąże się z podnoszeniem jakości edukacji przez uzupełnienie jej o elementy humanistyczne (Kaliszewska 2011). Esaj jako gatunek literacki również rodzi ambiwalencje, widoczne już na elementarnym poziomie formalnym, gdzie na jednym biegunie mamy wybitne przykłady eseistyki naukowej i literackiej, na drugim zaś prace uczniowskie i studenckie pozbawione ram gatunkowych oraz głębszej treści. Inne dwoistości eseju dostrzegane przez badaczy gatunku bywają określane w różny sposób. Na przykład jako: twórcze napięcie między *para* i *doksa* (Jaworska-Witkowska 2009: 346-352; Sendyka 2006: 31); rozdźwięk (balansowanie?) między literackością a Nieliterackością (Krakowiak 2012: 160-189); tekst (twór?, przestrzeń?) między „niegatunkiem” a *genus universum* (Sendyka 2006: 61-90).

Jaworska-Witkowska rozważa wartość kształtującą owego, charakteryzującego esej, napięcia oraz możliwości jego dyfuzji w różne rejony psychiki człowieka. Może ono być realizowane na różnych poziomach, np. między podmiotem a przedmiotem próbowania, prawdą a fikcją, powiedzianym a przemilczanym (Jaworska-Witkowska 2009). To napięcie, wynikające ze słowa „pomiędzy”, otrzymuje u różnych autorów różne nazwy: „pola magnetycznego”, „pola siły”, „kontrapunkcyjnej symultaniczności” (tamże: 346).

Para-doksalność eseju — pisze Jaworska-Witkowska (tamże: 347) — jest dążeniem do przekroczenia *doksy*:

Doksa, przeciw której wystąpił esej, był siłą konserwatywną i konserwującą; strażniczką ‘opinii’, powszechnych mniemań, status quo, stabilnej ekonomii znaków, niezmaconej wiary w adekwatność odwzorowań (*mimesis*), ahistoryczność prawdy i autonomii komentarza (cyt. za Sendyka 2006: 76).

Z kolei Małgorzata Krakowiak, rozważając historyczne kryteria przynależności gatunkowej eseju (i różne jego klasyfikacje oraz koncepcje genologiczne), zwraca uwagę na, jej zdaniem, pozorny antagonizm: gatunkowość — antygatunkowość eseju. Ten antagonizm można bowiem sprowadzić do dwóch stanowisk wynikających z odmiennych perspektyw. „Jeśli przyjmuję jako wyjściowe, istnienie trwałego paradygmatu norm, to nie oznacza, że rezygnuję ze swobody interpretacji poszczególnych zdarzeń, faktów, dzieł (...)” (Krakowiak 2012: 216).

Natomiast Roma Sendyka (2006: 80), rozważając w świetle badań genologicznych ów gatunkowy – pozagatunkowy byt eseju, eksponuje dociekania dotyczące jego cech jako *genus universum*. Eksponuje na przykład oksymoroniczne zestawienia określające esej jako „amnezyczne pamiętniki” czy „zanurzone w przeszłości nowości”. Tego typu metafory mogą dowodzić trudności, jakie sprawia już samo nazywanie owych wyczuwalnych wewnątrztekstowych i wewnątrzgatunkowych napięć.

Świetne wykorzystanie dwoistych cech eseju (np. nastawienie na rozważania elementów przeciwnych, dopuszczanie do głosu sądów sprzecznych) pozwoliło autorowi eseistycznego tomu *Ciemne iskry* (Maliszewski 2013: 31-60) przedstawić różne aspekty dwoistości w wychowaniu. Idealne połączenie treści i formy dowodzi, że wykorzystanie eseju w dydaktyce akademickiej i metodologii pedagogiki ma sens. Ponadto daje cenną lekcję o pożytkach z lektury dawnych mistrzów, do jakiej Krzysztof Maliszewski z dumą się przyznaje (tamże: 27). W specyficie eseju, owym miarzeniu się z nim w pedagogice, tkwią, jak widać wykorzystywane już, choć może niedocenione jeszcze na szerszym polu, rezerwy jej humanistycznego ożywienia i zdynamizowania w dydaktyce i metodologii (por. eseje takich autorów — pedagogów jak Maria Dudzikowa, Andrzej Góralski, Zbigniew Kwieciński, Aleksander Nalaskowski, Krzysztof Maliszewski, Zygmunt Mysłakowski, Joanna Rutkowiak, Piotr Wierzbicki czy Lech Witkowski).

Jeśli spojrzeć na to z perspektywy podstaw teoretycznych dydaktyki akademickiej, to spośród obecnych w niej paradygmatów, ambiwalencje dostrzegane są i wykorzystywane głównie w paradygmacie konstruktywistycznym, zgodnie z którym, jednym z elementów strukturalnych procesu kształcenia jest strategia aktywizowania osobistej wiedzy studenta: „Wszelkie układy czynności nauczyciela służą stawianiu studentów w nowych, wywołujących konflikt poznawczy sytuacjach, wymagających myślenia produktywnego (Sajdak 2013: 414).

Na kontekst pedagogiki krytyczno-konstruktywistycznej własnych badań wskazuje też Małgorzata Muszyńska (2013: 68). Podkreśla, powołując się na Johna Deweya, iż „bez otwartości samej pedagogiki na złożoność, wielość, a tym samym wieloznaczność nie zaistnieje szansa na ludzkie, zaawansowane etycznie, współżywanie i konstruktywne współdziałanie obywateli świata” (tamże: 70).

Przełom dwoistości w polskiej pedagogice — nowe otwarcie

Zdaniem Lecha Witkowskiego, w jego książce, po raz pierwszy od czasów Thomasa Kuhna, „została zaprojektowana możliwość zerwania ze stanem przedparadygmatycznym dyskursu pedagogicznego oraz że po części została ona zrealizowana” (Witkowski 2013: 64). Sygnalizowany przez niego „przełom dwoistości w pedagogice” oznacza, że:

pedagogika dzięki odślonięciu nienazwanego zwykle wymiaru dwoistego czy dwoistości jako podstawowej cechy wszystkich jej odniesień i przedmiotów analiz (w tym pojęć) osiągnęła możliwość bycia dyscypliną dojrzałą do tego, by o jej możliwości dyskursu i badań można było mówić, pokazując typ złożoności, któremu wreszcie potrafi sprostać (tamże: 64).

Teza ta została poparta dowodami z twórczości wybitnych pedagogów międzywojnia, których dorobek wyznacza, zdaniem Witkowskiego, ów „przełom dwoistości”

i zawiera (kryje) wskazania na „strukturalną złożoność działań związanych z wychowaniem i myślenia pedagogicznego, stanowiąc o sednie ich profilu” (Witkowski 2013: 150).

Na podstawie dorobku naukowego Bogdana Nawroczyńskiego prezentuje Witkowski przemyślenia pedagoga o antynomiach, np. o dwoistym charakterze statusu stosunku do tradycji (tamże: 234) czy o kierunkach: indywidualistycznym i socjalnym w wychowaniu w klasie szkolnej. W przypadku drugiej antynomii Nawroczyński, próbując zniwelować różnice, scalić wychowanie indywidualistyczne i uspołecznione, dochodzi wręcz do oksymoronu „równości indywidualizującej” (tamże: 236-239). W dalszych analizach jego twórczości poznajemy m.in. pionową perspektywę dwoistości opracowaną w trosce o poziom rozumienia i respektowania dwoistości w wychowaniu. Przykładem takiej pionowej perspektywy może być układ różnych rodzajów wolności i przymusu, które nie są rozłączne, natomiast charakteryzują się wyższą lub niższą wartością wychowawczą (tamże: 239-240). W pionowej perspektywie można rozpatrywać także dwoiste wyniki pracy ucznia, albo wewnętrzne (np. udoskonalenie się) albo zewnętrzne (tamże: 241). Jak pisał Nawroczyński: „Wychowanie jednak, podobnie jak bożek Janus, ma dwa oblicza: jednym zwraca się ku jednostkom, a drugim ku społeczeństwu” (cyt. Witkowski 2013: 253). W świetle jego studiów, jak zauważa Witkowski, można zadać pytanie o to, „jak nadać środkom pedagogicznym możliwie wysoką, wręcz ‘możliwie najwyższą wartość wychowawczą’” (tamże: 241). Istotną cechą pracy naukowej Bogdana Nawroczyńskiego są próby przekraczania antynomii w wychowaniu. W rezultacie antynomie te mają stwarzać pewną dynamiczną całość, pełną napięcia, wrażliwą na zmiany, umożliwiającą nadążanie za zmieniającą się rzeczywistością.

Również w twórczości Zygmunta Mysłakowskiego odnajduje Witkowski tropy świadczące o dostrzeganiu przez uczonego antynomii, np. dwoistej funkcji socjalnej wychowania (tamże: 277). W swoich studiach Mysłakowski wielokrotnie przywoływał też wątki literackie ilustrujące sploty przeciwieństw, na przykład splot tragizmu i śmieszności, powagi i błazeństwa. O ambiwalencji uczuć pisał wprost w swoich esejach (tamże: 279). Teoretykowi zdarzało się jednak, podkreśla Witkowski, „mylić dwoistość, jako sprzężenie czy splot koniecznych ogniwi napięcia, i dualizm, jako zasadnicze pęknięcie na niezależne czy rozłączne bieguny” (tamże: 295). Jako efekt założenia, że cechami życia są rozpad i rekonstrukcja, a nie jest nią bezruch, pojawia się u Mysłakowskiego termin „równowaga dynamiczna”, będący zaprzeczeniem „martwej równowagi sztucznej” (tamże: 301). Za istotne dla współczesnych badań uznaje Witkowski wprowadzenie kategorii „otoczenie sprzężone jednostki” (tamże: 313), za pomocą której można scharakteryzować i wyeksponować inne, zawarte w niej, dwoistości. Osobny podrozdział poświęca badacz dwoistości społecznej funkcji wychowania. Tę problematykę jedynie sygnalizuję, gdyż nawet w tak skrótowej

formie nie sposób przedstawić w jednym szkicu wszystkich analiz i rekonstrukcji przeprowadzonych przez Witkowskiego. Częściowo są to analizy krytyczne wobec koncepcji Mysłakowskiego. Witkowski oddaje mu jednak sprawiedliwość tam, gdzie w tekstach teoretyka padają sformułowania odkrywcze (np. „obiekty nieme kulturowo”) i inspirujące dla współczesnych dążeń pedagogiki (Witkowski 2013: 343).

Także w rozważaniach Kazimierza Sośnickiego udało się badaczowi dostrzec rozmaite symptomy paradygmatu dwoistości. Według Witkowskiego, pojawiają się one, gdy Sośnicki — „pomimo marzenia o silnej jedności osobowej (harmonii) i jednolitości systemowej” (tamże: 351) — pisze na przykład o dwuznaczności, obosieczności działań dydaktycznych, o niebezpieczeństwach jednostronności (tamże: 351). Jednak w analizach Sośnickiego paradygmat dwoistości nie ujawnia się nigdy wprost, a jego konteksty nie zawsze przekonują — dowodzi Witkowski. Bywa też zastępowany terminem dialektyka. Autor *Przełomu dwoistości...* wskazuje jednak dalsze tropy ambiwalencji, np. te pozostawione w dziele *Podstawy wychowania państwowego*, w rozważaniach Sośnickiego o etosie państwa, o dwoistości funkcji wychowania czy o statusie autorytetu w jego niższych lub wyższych odsłonach (tamże: 413). W końcowej części analizy zwraca Witkowski uwagę na postulat Sośnickiego sformułowany w zdaniu poruszającym kwestię nauczycielskiej pracy nad sobą.

Gdyby to zadanie uczynić mottem (...), to może byłaby szansa, aby owa dwoistość pracy nad innymi oraz nad sobą — (...) dała poczucie konieczności zasadniczego przeorganizowania pracy nauczycielskiej i przygotowania do niej (...) (cyt. za Witkowski 2013: 418).

Natomiast z twórczości Stefana Szumana, poważanego i często cytowanego przed drugą wojną światową psychologa, zasłużonego dla psychologii wychowania, Witkowski wybiera konkretne tropy i idee, które także dla dzisiejszego odbiorcy mogą być interesujące i znaczące (tamże: 522). „Nie ulega wątpliwości — stwierdza badacz — i nie tylko na tym przykładzie, że rozwój paradygmatu dwoistości wymagał stopniowego przewyżczania perspektywy postulującej harmonię czy jednolitość” (tamże: 526). Stefan Szuman postulował na przykład wyodrębnienie w toku badań „stopnia ożywienia uwagi”. Dostrzegał bowiem problemy, jakie pojawiają się na styku psychologii i dydaktyki w dwubiegunowym układzie (szybko-wolno) tempa nauki. Dla wyrażania dynamiki zmian przydatna jest również kategoria oscylacji, która pojawia się w pracach Szumana w odniesieniu do kompetencji nauczyciela i jego zdrowia psychicznego. A także w problematyce uwagi oraz jej specyficznej „pracy” u dzieci w warunkach szkolnych, kiedy to uwaga dziecka ma skłonność do znacznych wahań i fluktuacji (tamże: 530). Psycholog, analizując okres dorastania, zwraca uwagę na proces zmagania się młodego człowieka z dualizmami (np. myśl – czyn, obiektywna – subiektywna postawa wobec rzeczywistości, rozdwojenie w zakresie pragnień i poglądów). Witkowski stwierdził też u Szumana występowanie zjawiska „dwoistości nadziei”, kiedy aspiracjom dojrzewającego człowieka towarzyszy huśtawka napięć i nastrojów (tamże: 537).

Ta skrótkowo przedstawiona tu charakterystyka wybranych tropów dwoistości, odnalezionych przez Witkowskiego w pracach naukowych Wielkiej Pokoleniowej Czwórki pokazuje, że każdy z przedstawionych autorów dostrzegał zawiłości badanej rzeczywistości. Na swój sposób zmagał się z problemem jednostronności oraz w różnym stopniu zbliżał się do paradygmatu dwoistości. Witkowski konstatuje, iż „jeszcze raz okazało się (...), że [omawiani autorzy – przyp. M.K.] nie byli w stanie wystarczająco otworzyć się na siebie, aby powstała jedna formacja świadoma swoich zintegrowań, funkcji i kierunków dążenia” (Witkowski 2013: 570). Również w późniejszych latach Nawroczyński, Mysłakowski, Sośnicki i Szuman nie zostali potraktowani „jako wspólne zjawisko intelektualne, tworzące zasadniczą ramę dla badań, a przede wszystkim dla kierunku rozwijania pedagogiki i dla budowania mechanizmów kształcenia nauczycieli” (tamże).

Cechy nowego projektu dla pedagogiki przebłykują od pierwszych stron *Przełomu dwoistości w pedagogice polskiej...* i między wierszami czytanych tu analiz, ale swą konkretną postać zyskują dopiero na ostatnich kartach omawianego dzieła. Po pierwsze, Witkowski sprzeciwia się patrzeniu na pedagogikę przez pryzmat „ześrodkowania” na jakimś obiekcie (np. na uczniu czy programie) czy też afirmowaniu „wielostronności” bez uwzględnienia perspektywy dwoistości, czasem z konieczności nawet zwielokrotnionej, wymagającej wielu przekrojów i różnych par biegunów (tamże: 696). Po drugie, należy pamiętać, że typologie dydaktyczne nie mogą być „pozbawione rozumienia napięć między nimi i zagrożeń widzialnych w dwojaki sposób (tamże: 696). Po trzecie, trzeba uświadomić sobie istnienie „autyzmu kulturowego”, coraz głębszych sprzeczności, w jakie uwikłana zostaje edukacja, i w związku z tym uwrażliwić się na konsekwencje wycofania szkolnictwa z jego funkcji ogólnorozwojowych. Po czwarte, z powodu tych wszystkich zagrożeń, konieczne jest wyrażenie sprzeciwu wobec zredukowania funkcji szkół wszystkich szczebli, powołanie zbiorowego „ruchu intelektualnego i sprzeciwu publicznego wobec tego stanu” (tamże: 697). W świetle tych ustaleń autor *Przełomu dwoistości...* proponuje też nową definicję edukacji:

jest to proces oferujący każdej jednostce i grupie społecznej możliwość budowania i rozwijania własnej indywidualności i tożsamości z wykorzystaniem wszelkich dokonań i środków symbolicznych i dostępnych w kulturze, jako żywym i życiodajnym dziedzictwie pokoleń, pomnażanym i przetwarzanym przez obecne i przyszłe jednostki i zbiorowości w dialogu i ze swoją dziejowością i z jej rozmaitym twórczym rozumieniem (tamże: 699).

Witkowski zwraca jeszcze uwagę na eliptyczny model dwoistości przedstawiający dwa bieguny człowieczeństwa, np. oscylację między człowiekiem a światem, dzieckiem a tradycją, między samorealizacją a poświęceniem (tamże: 701).

Autor nie zapomniał również o podstawowej, dla podjętego tematu, ambiwalencji w postaci opozycji: dwoistość – jednoznaczność. Kluczowy wydaje się tu fragment *Dwoistość w poszukiwaniu języka* (tamże: 706), a w nim przywołanie wypowiedzi

Jana Władysława Dawida: „dwoistość jest już zaprzeczeniem wewnętrznej zgodności i prawdziwości” (Dawid 2002: 61). Oznacza to afirmację jednoznaczności jako uczciwości i prawości, wiarę w system wartości i przyjęcie postawy respektowania tych wartości, zgodnie zresztą z nauczaniem Kościoła.

Witkowski ostrzega jednak przed takimi sytuacjami, kiedy poczucie zaangażowania leży po jednej tylko stronie. Zaangażowanie bowiem nie zwalnia z poczucia niepewności oraz

dostrzegania ironii szczytnych intencji (zbyt łatwo przechodzących w swoje przeciwieństwo), gdy nadmiar grozi popadnięciem w skrajność (...) Krytycyzm, jako samokrytyczne analizowanie własnego działania jest tu zawieszony, pozornie tylko dysponuje namaszczonej słuszością jednoznacznym uzasadnieniem, że nic złego, gdy chcemy dobrze, nie może się zdarzyć (Witkowski 2013: 708).

W przedstawionych tu przykładach i analizach przydatne byłoby jeszcze mocniejsze podkreślenie nieuchronności podejmowania decyzji, nawet w sytuacjach, z różnych powodów, ambiwalentnych. Na przykład w poczuciu obowiązku, podmiotowości, „dla czystości sumienia”, „dla dobra sprawy”. W sytuacjach, w jakich zwykle dokonuje się jednoznacznych wyborów, rozwiązuje nabrzmiały problem zgodnie z własnym systemem wartości bądź decyduje się na kompromisy (samoograniczenia), uwzględniając ich nie do końca przewidywalne konsekwencje i być może błędną ich ocenę. Uświadomienie sobie stanu ambiwalencji poszerza pole widzenia, pozwala dostrzegać różne warianty rzeczywistości. Zapewne nie daje szczęścia, ale — być może — zapobiega ewentualnemu rozczarowaniu, wzmacnia czujność i świadomość niepewności oraz dynamizmu sytuacji. Refleksje na ten temat znajdujemy w pracach pedagogów społecznych (Marynowicz-Hetka 2007: 460; Witkowski 2001a: 135) i w analizach twórczości Bogdana Suchodolskiego (Witkowski 2013: 681-683). To jednak nadal za mało dla współczesnych odbiorców, którzy, paradoksalnie właśnie, uwrażliwieni na dwoistość mogą się jej wszędzie doszukiwać i czynić językiem u wagi własnych, zawodowych i życiowych decyzji. Czy dążenie do samo-realizacji życiowej nie jest utrudniane przez poczucie ambiwalencji sytuacji? Czy osiągnięcie trudnych celów nie wymaga raczej „przytępienia wrażliwości”, „przymykania oka” na możliwe dwoistości, niż ich rozważania? (Przykładem niech będą tzw. „kariery po trupach”, „walki bez skrępow” zamiast *fair play*). Może się wydawać, że te pytania muszą pozostać bez jednoznacznej odpowiedzi. A jednak, odpowiedź na nie poznajemy właśnie na kartach *Przełomu dwoistości...*, w pierw w cytowanych przez Witkowskiego słowach Bogdana Nawroczyńskiego: „Życie duchowe rozwija się między biegunami. Jednym z nich jest to, co istnieje, czyli byt – drugim to, co nie istnieje, ale być powinno, czyli świat wartości normatywnych” (cyt. za Witkowski 2013: 255, por. Nawroczyński 1947: 185). Albo też w Suchodolskiego tragicznej wizji losu ludzkiego, „zatraconego w dominującej wizji nowoczesności w kulturze” (tamże: 579). A także w przywoływanym eseju Krzysztofa Maliszewskiego: „Etyczność

najprawdopodobniej dochodzi do głosu tylko tam, gdzie istnieje pole oscylacji między odmiennymi ośrodkami przyciągania, wartościami przeciwstawnymi a mimo to obligującymi” (Maliszewski 2013: 41).

Stan ambiwalencji nie ma też nic wspólnego z postmodernistycznym relatywizmem moralnym. Witkowski jest zdania, że skojarzenie ambiwalencji z ponowoczesnością, które odnajdujemy u Zygmunta Baumana, jedynie utrudnia dotarcie do jej głębszych korzeni w humanistyce (Witkowski 2013: 49).

Podsumowanie

Przedstawić paradygmat dwoistości, od lat eksponowany w literaturze przedmiotu, w formie skrótowej, ale nie pobieżnie i bez nadmiernych uproszczeń, było dużym i ryzykownym wyzwaniem. Wyzwanie zostało podjęte z potrzeby gruntowniejszego poznania i przemyślenia zarówno specyfiki tego ujęcia, jak i jego metodologicznych podstaw. Choć nie udało się w jednym tekście poruszyć wszystkich zawartych w dziele Witkowskiego wątków, ani odnieść się do wszystkich autorów piszących o kategorii dwoistości. Trudno jednak, wobec coraz większej popularyzacji tego paradygmatu i powstających coraz to nowych opracowań zainspirowanych takim podejściem, udawać, że ma się do czynienia z wiedzą niszową lub marginalną. „Oswojenie” tego obszaru dzięki wnikliwej lekturze może przebiegać rozmaicie: np. wybiórczo (wybuchowo) lub zgodnie z zasadą koła hermeneutycznego.

Perspektywa widzenia świata i człowieka, jaką otwiera paradygmat dwoistości okazuje się w świecie wieloparadygmatycznym niezwykle szeroka. Zastosowanie tego paradygmatu w dydaktyce akademickiej wymagałoby jednak całkowitego przewartościowania i zmiany wieloletnich przyzwyczajeń, zwłaszcza u studentów. Na tym polu Witkowski dostrzega też inne białe plamy i nieobecne dyskursy. Ubolewa na przykład nad nieumiejętnością przekazywania tradycji młodemu pokoleniu (Witkowski 2011: 53) oraz nad jakością podręczników, które są jego zdaniem zanedo subiektywne lub słabe merytorycznie. Nie współistnieją ze sobą, a ich język, pełen przemocy symbolicznej, dokonuje gwałtu na kulturze. Witkowski zwraca również uwagę na ograniczoną otwartość poznawczą dyscyplin naukowych, biurokratyzowanie funkcjonowania szkół wyższych, zanik etosu akademickiego oraz inne trudności, którym należałoby przeciwdziałać (Witkowski 2011: 53-63). To poczucie zagrożenia czy kryzysu, w jakim znalazł się Uniwersytet, było zapewne dla autora motorem napędzającym jego próby stworzenia nowego otwarcia, nowej wizji pedagogiki. Ta wizja nie ma przecież charakteru zamkniętego. Oficyna Wydawnicza „Impuls” wydała właśnie kolejne dzieło Lecha Witkowskiego, poświęcone tym razem Helenie Radlińskiej. Książka ta, jak zapowiada autor, jest „programem dla pedagogiki w Polsce, uzasadnieniem tego programu i serią prób jego realizacji na tle tradycji pedagogiki społecznej i stanu współczesnej humanistyki” (Witkowski 2014: 19).

Lektura *Przełomu dwoistości...*, jak też nasuwające się refleksje nad znaczeniem poczucia jednoznaczności w życiu człowieka, dostarczają jeszcze szeregu innych inspiracji i wskazówek np. dla dydaktyki akademickiej. Książka Witkowskiego zawiera mnóstwo detali, świadectw erudycji autora, będących zarazem odpowiedziami na ważne, nurtujące pedagogów pytania. Można powiedzieć, że stanowi niezwykle atrakcyjne *silva rerum*, czyli „las rzeczy” — po prostu. Otwierające ponadto szeroko nowe perspektywy myślenia o kształceniu przyszłych nauczycieli i pedagogów, a zwłaszcza o przygotowaniu ich do aktywnego udziału w dyskursach społecznych na tematy palące i aktualne.

Bibliografia

Andrukowicz W. (2005) *Strategie edukacyjne w przestrzeni ambiwalencji*, w: *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.), Szczecin, Agencja Wydawnicza „Kwadra”, s. 114-120.

Bilińska-Suchanek E. (2013) *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Chutorzański M. (2014) *Między intelektualistą konkretnym a perezją. Pytanie o nauczyciela w perspektywie teoretycznej Michela Foucaulta*, „Parezja” nr 1, s. 11-20.

Dawid J. W. (2002) *O duszy nauczycielstwa*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

Dudzikowa M. (2007) *Pomyśl siebie... jako autorytet*, w: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 95-181.

Filozofia. Leksykon PWN (2000) W. Łagodzki, G. Pyszczyk (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gadacz T. (2013) *O zmienności życia*, Warszawa, Wydawnictwo Iskry.

Górka N. (2008) *Ambiwalencja kobiety. Pedagogika (sprzecznej) kobiecości, matki, córki, nauczycielki*, w: M. Jaworska-Witkowska, A. Rzeckońska (red.), *Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji. Studenckie próby między dydaktyką a badaniami*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Jaworska-Witkowska M. (2009) *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kaliszewska M. (2011) *Funkcje eseju pedagogicznego w dydaktyce akademickiej na tle procesów inkluzji społecznej*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.

Kraskowiak M. (2012) *Mierzenie się z esejem. Studia nad polskimi badaniami eseju literackiego*, Katowice, Wydawnictwo Naukowe UŚ.

Kwiatkowska H. (2005) *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kwiatkowska H. (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Maliszewski K. (2013) *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Marynowicz-Hetka E. (2007) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Wykład. Tom 1*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Matlakiewicz A. (2011) *Ambiwalencja w uczeniu się dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” nr 18, s. 64-70. Dostępny w internecie: http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2012/01/2011_Matlakiewicz1.pdf (dostęp: 19.10.14).

Muszyńska M. (2013) *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka — badania jakościowe*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe GRAdo.

Nawroczyński B. (1947) *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków — Warszawa, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka.

Pedagogika. Leksykon PWN (2000) B. Milerski, B. Śliwowski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sajdak A. (2013) *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Schwarz R. (2009) *Supervision und Professionelles Handeln Pflegerischer*, Ue-Koblenz-Landau, Wiesenbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. Dostępny w internecie: http://books.google.pl/books?id=37GXqs6_tv0C&printsec=frontcover&hl=pl&source=gbs_ge_summary_r7cad=0#v=onepage&q&f=false (dostęp: 10.09.14).

Sendyka R. (2006) *Nowoczesny esej. Studium historycznej świadomości gatunku*, Kraków, Wydawnictwo Universitas.

Sillamy N. (1994) *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, b/w, Wydawnictwo „Książnica”.

Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów (2005) J. Bralczyk (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Suchodolski B. (1983) *Istota człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3/4, s. 35-51.

Suchodolski B. (1990) *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Witkowski L. (1994a) *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), Poznań — Toruń, Wydawnictwo EDYTOR, s. 189-199.

Witkowski L. (1994b) *Ambiwalencja i sacrum. O religioznawczym wyzwaniu M. Eliade dla pedagogiki*, w: *Nieobecne dyskursy*. Tom 4, Z. Kwieciński (red.), Toruń, Wydawnictwo UMK, s. 47-61.

Witkowski L. (1995) *Ambiwalencja tożsamości z pogranicza kulturowego*, w: *Edukacja a tożsamość etniczna. Materiały z konferencji naukowej w Rabce*, M. M. Urlińska (red.), Toruń, Wydawnictwo UMK.

Witkowski L. (1998) *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa, Wydawnictwo IBE.

Witkowski L. (2001a) *Ambiwalencje w kulturze jako wyzwania dla pedagogiki ogólnej*, w: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, A. Bogaj (red.), Warszawa-Kielce, Wydawnictwo IBE.

Witkowski L. (2001b) *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hesse)*, Kraków, Wydawnictwo WIT-GRAF.

Witkowski L. (2009) *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2010a) *Próba bilansu i nowego otwarcia*, w: H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2010b) *O dwoistościach autorytetu pracownika socjalnego (w kształceniu socjalnym i jako wyzwania praktycznego)*, w: *Praca socjalna. Kształcenie — działanie — konteksty*, A. Kanios, M. Czechowska-Bieluga (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2011) *Tradycja, specjalizacja, dyskursy, podręczniki. Z otwarcia, przebiegu i podsumowania debaty na Kolokwium II*, w: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle) w perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia. Teoria. Krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia umysłu, idei wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Włodarczyk R., Żłobicki W. (2011) *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki — wymiary teoretyczny i praktyczny*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Netografia

http://www.fatherwaltersparish.org/uploads/Dualism_vs_Duality.pdf (dostęp: 25.11.14).

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/dualism> (dostęp: 25.11.14).