

WIESŁAW ANDRUKOWICZ

Uniwersytet Szczeciński

## **Teorie i praktyki nauczania w ujęciu komplementarnym**

### **Wprowadzenie**

W programie edukacji nauczycieli możemy wyróżnić dwa najważniejsze nurty, po pierwsze, ogólną wiedzę humanistyczną pozwalającą na aktywne uczestnictwo w kulturze, także stwarzającą merytoryczne i formalne możliwości wprowadzenia w nią innych; po drugie, wiedzę i umiejętności techniczno-metodyczne obejmujące zadania oraz sposoby nauczania i wychowania, a także metodyki przedmiotowe i praktyki. Jak zwykle w przypadku dwutorowości, zasadniczym problemem jest ustalenie proporcji między tymi obszarami wiedzy i umiejętności, czyli w rzeczywistości to trudny wybór między profilem wszechstronnego humanisty albo wąskiego specjalisty<sup>1</sup>.

Jedno jest tutaj pewne, chcąc dobrze organizować (na różnych poziomach) życie społeczne, trzeba mieć właściwe dyspozycje oraz dobrą wiedzę o historii i kulturze innych oraz własnego społeczeństwa, jak również umiejętności aplikacji tej wiedzy

---

<sup>1</sup> Abstrahuję tutaj od faktu, że w większości krajów ukończenie studiów jest tylko etapem w procesie kształcenia kompetentnych specjalistów i dochodzenia do pełnej profesjonalizacji. Mam na myśli chociażby konkretne (a nie tylko formalne) mechanizmy motywacyjne, skłaniające (zarówno tych, którzy marzą o zawodzie nauczyciela, jak i tych już przygotowujących się do tego zawodu oraz czynnych nauczycieli) do inwestowania we własny rozwój kulturowy i zawodowy. W Polsce ukończenie wyższej uczelni z tak zwaną specjalnością nauczycielską w zasadzie (nie licząc formalnego nakazu raz w miesiącu przeprowadzenia obserwacji zajęć i przeprowadzenia lekcji pod nadzorem) od razu daje uprawnienie do pracy w szkole. I raczej nie będzie to szczególnie wysiłek myślowy, jeśli zauważymy, że właśnie w tym zawodzie niezbędne jest stałe doskonalenie teorii i praktyki, a nie afiszowanie się mniejszą czy większą kolekcją świadectw i dyplomów.

w konkretnych sytuacjach edukacyjnych, a chcąc dobrze organizować procesy nauczania, trzeba mieć dobrą wiedzę o rozwoju psychofizycznym człowieka oraz umiejętności techniczno-metodyczne, w tym dotyczące najnowszych technologii informatycznych i komunikacyjnych. Z tego względu nawet kilka lat studiów nie uzupełni braków w wykształceniu humanistycznym, które (pomijając fakt oczekiwania od wyższych uczelni cudów) zdobywamy od przedszkola, nie mówiąc już o zdobyciu umiejętności językowych czy kompetencji twórczych.

Te ostatnie mają motywować nauczyciela do inwencji organizacyjnej lub przynajmniej do elastycznego i efektywnego korzystania z oferty ogromnego „supermarketu” teorii. A że nie jestem tu gołosłowny, to przytaczam krótki przegląd w interesującej mnie dziedzinie kształcenia nauczycieli, mianowicie, teorii dydaktyki. Nawet pobieżna analiza tytułów podręczników (*Wielka Dydaktyka, Podstawy dydaktyki, O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania, Dydaktyka ogólna, Dydaktyka dla nauczycieli, Dydaktyka komplementarna, Dydaktyka kształcenia ogólnego, Wprowadzenie do dydaktyki wartości, Psychodydaktyka kreatywności, Teoria kształcenia integralnego, System nauczania, Style nauczania, Proces nauczania, Proces kształcenia, Metody nauczania, Zasady nauczania, Wprowadzenie do teorii nauczania, Nauczanie zróżnicowane, Nauczanie wychowujące, Nauczanie programowane, Sztuka nauczania, Supernauczanie, Zarys dydaktyki dialogu, Uczymy się nauczać, Psychologia kształcenia* itd.) pokazuje ogromną różnorodność ujęcia tego samego (choć wewnętrznie złożonego) celu każdej edukacji pedagoga, jakim jest rozwinięcie i uformowanie indywidualnej dyspozycji do efektywnego pokazywania i przekazywania znaków (nie tylko werbalnych) oraz poszukiwania i negocjowania znaczeń.

Dlaczego zatem dosyć oczywiste zadanie od bardzo dawna ma tak różne, a nawet przeciwstawne propozycje rozwiązania? Dlaczego współczesny nauczyciel nie jest zadowolony z ogromnego „supermarketu” teorii? Czy dzisiaj stać nas jeszcze na „uniwersalną sztukę nauczania wszystkich wszystkiego” (za: J.A. Komeńskim)? Oczywiście wymienione tytuły to tylko czubek góry lodowej wszystkich publikacji na ten temat, zalegających nasze biblioteki akademickie. Ten niewątpliwy fenomen publikacyjny świadczy o jednym, że ciągle wierzymy, iż dobra teoria może bardzo skutecznie oświecić „ciemną praktykę”, a jej jednocząca siła może znieść wszystkie różnice między kwalifikacjami zawodowymi nauczycieli.

Nie mam oczywiście nic przeciwko głębokiej wierze i nadziei, które same w sobie są nieodłącznym elementem naszych wszystkich działań, póki chce się nam żyć i pracować. Zastanawiam się tylko, czy nie jest trochę za późno na zmianę proporcji i kierunku relacji między niezachwianą „wiarą w teorię” i problemami skonfliktowanej rzeczywistości. I żeby była jasność, nie chodzi mi bynajmniej o to, że brakuje badań zorientowanych na praktykę, której analiza przyczynia się w jakiś sposób do zaproponowania ogólnych koncepcji teoretycznych. Chodzi o to, że niedoceniaamy i w pełni nie wykorzystujemy swoistego „łącza” między teorią i praktyką, wyostrając w ten sposób granice dzielące badania teorii i badania praktyki, a nie na rozszerzenie pola

eksploracji, bardziej odpowiadającego strukturalnie złożonemu charakterowi ludzkich myśli, działań, zachowań i pragnień.

Nie tylko moje własne badania (zob.: Andrukowicz 1994) pokazują między innymi, że brak szczególnej więzi między teoretykami i praktykami (brak wspólnie organizowanych konferencji, wspólnych badań, wspólnych zajęć, swoistego protektoratu wyższych uczelni nad niższymi szczeblami kształcenia itd.) prowadzi po obu stronach do „myślenia magicznego”, łączącego się z wiarą na znalezienie i dostarczenie recept na sukces, a nawet szczegółowej „instrukcji obsługi”, jak skutecznie rozwinąć i uformować pełną osobowość człowieka. Owo „myślenie magiczne” dotyczy również wiary w istnienie korelacji pomiędzy naukowo legitymizowanymi czynnościami nauczyciela a czynnościami uczniów. Jeśli oceny uczniów nie potwierdzają tej korelacji, to wina leży tylko po ich stronie, a jeśli ich oceny to potwierdzają, to sukces leży przede wszystkim po stronie nauczyciela. W tym ostatnim przypadku na ogół zapominamy, iż uczniowie szybko przyswajają strategię bezrefleksyjnego powielania gotowej wiedzy, a nawet wszechobecną strategię „ściągnięcia” (Andrukowicz 2003), natomiast nauczyciele solidaryzują się w podtrzymaniu iluzji rytmicznego i skutecznego „przerabiania” oficjalnego programu nauczania.

Tymczasem analiza badań nad efektywnością działań nauczycieli ujawnia dużo bardziej złożony obraz sytuacji (zob.: Shulman 1986, s. 4–14). Okazuje się, że „dobry” nauczyciel czasami dysponuje ponadprzeciętną wiedzą przedmiotową (w sensie ilości informacji i jakości rozumienia), a czasami wszechstronną wiedzą ogólną, czasami zaś umiejętnością bardzo skutecznego realizowania programu, lecz w każdym przypadku dysponuje przede wszystkim pewnym rodzajem empatii i intuicji potrzebnej do uważnego obserwowania siebie i uczniów oraz do wytworzenia właściwej atmosfery interakcyjnej i komunikacyjnej, której w zasadzie nie opisuje żaden podręcznik dydaktyki. Przy czym ten specyficzny klimat edukacyjny ma wpływ nie tylko na jego bezpośrednich „użytkowników”, czyli uczniów, ale także na ich rodziców i nawet na szersze środowisko (to ostatnie staje się szczególnie istotne, jeśli zauważymy, że szkoła nie jest jedyną areną działań edukacyjnych). Stąd nie powinno nikogo dziwić, że R. Kwaśnica (2003, s. 302–305) wśród najważniejszych kompetencji nauczyciela wymienia zdolność do działania praktyczno-moralnego i technicznego, a priorytetem jest według niego właśnie to pierwsze, choć i ono nie miałoby sensu bez realizacji tego drugiego.

Niewątpliwie musimy dzisiaj zrezygnować z tyleż ambitnej, co utopijnej próby zunifikowania „wszystkiego”, i tyleż apodyktycznego, co deklaratywnego stwierdzenia, że w każdych warunkach i w każdym czasie pewne kompetencje są nieodzowne, a inne marginalne. Z drugiej strony, nie możemy sobie pozwolić na całkowite otwarcie na wszystkie praktyki ludzkiego życia. Oznacza to, że mimo wszystko nie możemy zrezygnować z teorii, nawet jeśli praktyka jest od niej dużo starsza i dużo bogatsza, a także mimo faktu, iż nie znaleziono dotąd między nimi jakiegoś związku fundamentalnego. Możemy w tym miejscu zrozumieć paradoksalne ujęcie B.F. Trentow-

skiego (1970, t. I, s. 125–126), który w swojej ponadpokowej *Chowannie* z jednej strony napisał, że *wszelkie teorie są marną uczonych brednią (...). Wiadomość jest paraliżem czynu*. A z drugiej zauważył, że *człowiek jedynie jest zdolnym teorii, ponieważ umysłowość jego jest znamieniem. Skoro pani praktyka zachoruje lub zapragnie proces wygrać, musi się udać po radę do lekarza lub adwokata*.

B.F. Trentowski kapitalnie tu zauważa, iż teorie nie mogą odgrywać roli „sędziego sądu ostatecznego”, bo w ten sposób paraliżują nasze działania i prowadzą praktykę do petryfikacji, a nawet dysfunkcji (Witkacy wiele lat później napisał niemal analogicznie: *przyrost intelektu odbiera odwagę czynu*). Z drugiej strony, brak teorii pozbawia praktykę wewnętrznej organizacji wyznaczającej określone granice (nawet dynamicznie ujętej) tożsamości wyodrębnionej poznawczo z otoczenia pozateoretycznego, czyniąc ją tym samym podatną na dowolne wpływy zewnętrzne i dowolne kierunki rozproszenia znaczeń.

Nie ma, zdaniem tego autora, żadnych powodów, by twierdzić, iż „najlepszą praktyką jest dobra teoria” (za Kantem), czy też odwrotnie, zamiast tego należy się pytać, jaką refleksję zawiera praktyka (nawet jeśli ma tylko charakter intuicyjny) oraz jaki rodzaj praktyki (między innymi lingwistycznej) obecny jest w teorii. Autor *Chowanny* takie podejście nazwał „żywą syntezą” bądź „różnojednią” teorii i praktyki. W ten sposób, jego zdaniem, wytwór „czystej praktyki” lub „czystej teorii” przypomina dwa mityczne potwory – Scyllę i Charybdę, a tę „potworność albo-albo” może jedynie przezwyciężyć ich „różnojednią”, która dla każdej pary przeciwieństw jest w stanie określić sekwencję mediacyjną stanów pośrednich, umożliwiając nieprzerwaną oscylację między skrajnościami oraz zapośredniczenia i rosnący obszar tożsamości.

Jednak tożsamość nie może być tu nigdy absolutna i nigdy nie może pozbyć się chociażby jakiegoś kwantu różnicy, a to sprawia, że teoria i praktyka nie mogą mieć czasowego następstwa i wyraźnego kierunku zależności. Wpisana w ten sposób zasada komplementarności oznacza, że progres lub regres jednego elementu tej dynamicznej całości prowadzi do zmniejszenia lub zwiększenia zapotrzebowania na drugi, który nie pojawia się tylko diachronicznie i na fundamencie<sup>2</sup>, lecz zawsze także synchronicznie i we wzajemnej relacji. Mimo że stanowią zasadniczo przeciwstawne modusy rzeczywistości, to jednocześnie funkcjonują w pewnych obszarach tożsamości i różnicy, zacierając ostrość granic. Można powiedzieć za M. Bachtinem, że jako obiekty działa-

---

<sup>2</sup> Wszechobecna w naszych podręcznikach do dydaktyki tzw. teoria odbicia (od żywego spostrzeżenia, poprzez abstrakcyjne myślenie do praktyki), pomija fakt, iż „oryginał” i jego „powielone odbicie” nie jest tym samym, mimo, że często jest prawie takim samym, lecz, jak skądinąd wiemy, „prawie” czyni czasami (np. w rozwoju filogenetycznym) ogromną różnicę. Oznacza to, że zawsze porównujemy dwa obrazy rzeczywistości i nie można porównać bezproblemowo naszych myśli o rzeczywistości z rzeczywistością samą w sobie, nie mówiąc już, że tzw. dane zmysłowe (zdeterminowane jakością receptorów) są czymś innym niż to, do czego się one odnoszą. Z tego względu bliżej rzeczy czasami mogą być nasze bezpośrednie odczucia. Podobnie nie możemy utożsamiać naszej praktyki z myśleniem o niej, a w zasadzie z językiem, jakim ją wyrażamy.

nia nie mają absolutnie własnego terytorium wewnętrznego, a żyją wyłącznie na pograniczu, gdzie ich przeciwieństwo nie wyklucza wspólnych obszarów wzajemnego przenikania. Za L.S. Wygotskim (2002, s. 366) natomiast warto zauważyć, iż *element sprzeczności, pokonywania barier, zawsze powinien się pojawiać we wszystkich teoriach metodycznych i sposobach wychowywania.*

## Zalety „praktycznej” teorii nauczania

Raczej nie mamy większych wątpliwości, iż praktyka nauczania jest czymś innym niż teoria nauczania, nie tylko dlatego, że ta pierwsza nasycona jest mnóstwem nieodwracalnych zdarzeń i komunikatów, zniewolonych kontekstem czasoprzestrzennym, a ta druga jest zwykle całkowicie odwracalna, szlachetna i logiczna, lecz przede wszystkim dlatego, że w praktyce abstrakcyjny model działania zostaje skonfrontowany z realnym sprawcą i realnym odbiorcą. O ile teoretycznie mamy jakiś „uśredniony” obraz rzeczy, o tyle w praktyce – między określonym „programem sterowania” a pożądanym kierunkiem reakcji – pojawia się albo niezamierzony opór (wynikający z przerostu działań formalnych lub z braku merytorycznych kompetencji edukującego), albo niezamierzony luz, wynikający z nadmiernego pomijania logiki „stwarzania faktów” na rzecz ich „estetycznego odbierania”.

Zarówno nadmierny opór, jak i nadmierny luz jest zjawiskiem wysoce niepożądanym i w praktyce prowadzi, z jednej strony, do zwiększenia lub zmniejszenia elastyczności „naturalnego” przebiegu zdarzeń, a z drugiej strony, do zwiększenia lub zmniejszenia ich „modelowego” przebiegu. Oczywiście nie bez znaczenia jest fakt, czy mamy tu do czynienia z teorią i praktyką o charakterze akroamatycznym, sprzyjającym działaniom modelowym, czy erotematycznym, ułatwiającym swobodny przebieg komunikacji i „naturalnych” zachowań.

Tak, czy inaczej trudno też zgodzić się z tezą Kartezjusza, że teoria i praktyka to dwa całkowicie różne światy, a ta ostatnia powinna całkowicie podlegać tej pierwszej i z racji swej istoty musi być poza nauką (stąd do dzisiaj tzw. metodykom odmawia się statusu naukowości). Warto zauważyć, iż żadna teoria nauczania nie daje wszystkich konkretnych odpowiedzi praktyce, teoria jedynie stawia pytania. W dodatku stawia je w określonym języku, wyrażającym jakiś aspekt rzeczywistości. Negowanie tego faktu oznacza narażanie się na zarzut samozadowolenia z abstrakcyjnej intensyfikacji i unifikacji, z samopoczucia bardzo odpornego na „brak świadomości braku”. Takie samozadowolenie utrzymuje pozory solidnego „gmachu teorii” zbudowanego na solidnym fundamencie „nagich faktów”, jednak nierzadko „nowy fakt” potrafi wysadzić w powietrze całą budowlę, której w rzeczywistości fundament i logika konstrukcji okazuje się problematyczna i niedookreślona.

Dlatego zamiast obrosłego złą tradycją lub behawioralnie apodyktycznego „gmaczu” i „fundamentu” bardziej należałoby trzymać się jakiejś „wspólnoty myśli”, preferującej, naszym zdaniem, najbardziej modny, logiczny, empiryczny i funkcjonalny styl myślenia, którego kompozycja, jak pisał swego czasu B.F. Trentowski, jest jakimś kompromisem logiki i estetyki, pożytku i szlachetności, historii i teorii, czy odwracalności i nieodwracalności. Z tego też względu nie powinniśmy oczekiwać, iż jakąkolwiek teorię mającą charakter „naukowy” (zdyscyplinowany określonymi regułami rzeczywistej gry – nie tylko językowej) możemy sformować w postaci immamentnego procesu lub wiązki wpływów zewnętrznych, ponieważ obie tendencje mają charakter komplementarny.

Teoria w ten sposób staje się nie tyle wytworem (po-tworem) prostej kumulacji bezosobowego sensu<sup>3</sup>, ile subiektywno-obiektywną oraz realno-idealną mieszaniną instytucjonalnego obrzędu, rzetelnych sądów, mody i abstrakcyjnych przesądów. I w zależności od przynależności do określonej „formacji intelektualnej” (wyodrębnionej wspólnoty myśli bądź dyskursu), mniej lub bardziej skutecznie zdobywającej swoich zwolenników, przyjmujemy, iż teoria zbudowana jest na „logice faktów” lub „fakcie bezspornej logiki”. W związku z tym warto jeszcze raz podkreślić, że tak samo, jak nie ma faktów absolutnie niezależnych od teorii, tak samo nie ma teorii absolutnie niezależnej od faktów (choćby wobec konieczności posługiwania się konkretnymi znakami wypracowanymi w filogenezie).

Obowiązująca jeszcze gdzieniegdzie „metafizyka faktu” przypomina jako żywo ulubione stwierdzenie sofistów: „fakty mówią same za siebie”. Dlatego fakty od zawsze odgrywały bardzo chętnie rolę wyroczni ogłaszającej swój wyrok donośnie, apodyktycznie i bezapelacyjnie. Tymczasem nawet największa kolekcja faktów pozostaje tylko kolekcją, jeśli to my nie wypowiemy się w ich imieniu i nie znajdziemy dla nich formalnej kompozycji. Z drugiej strony, jeśli mamy już ulubioną lub dobrze sprzedającą się teorię, to nie jest wielką sztuką wybrać z ogromnej puli potencjalnych faktów te najbardziej do niej pasujące. W przypadku gdy mamy jakąś teorię „ubraną” już w fakty, to każdy nowy fakt niepasujący do „stylu ubrania” zostanie raczej odrzucony, niż wyrzucimy całą ich kolekcję. Stąd „silna teoria” nie przechodzi łagodnie kryzysu tożsamości, lecz po prostu w pewnym momencie wybucha.

Mając chociażby na uwadze etymologię greckiego słowa *theōria* (badanie, oglądanie, przedstawianie), możemy powiedzieć, iż nie tyle mówi nam ona, jaki jest świat, ile przedstawia sposób patrzenia na świat. Teoria ani nie rekonstruuje świata, ani go nie konstruuje, lecz zwyczajnie po ludzku ujmuje coś ze świata dla nas i z nas dla świata w ramach tych form racjonalności, w których doświadczamy świata i siebie. Rzeczywistość jest procesem ujmowania, czyli mniej lub bardziej dynamicznym przedstawieniem „rzeczy samej w sobie”.

---

<sup>3</sup> Jak pisze P. Bourdieu, *rytuał instytucjonalny jest zawsze pod przykrywką bezosobowości w wysokim stopniu osobisty* (2006, s. 347).

Z jednej strony może go ująć bardziej obiektywnie, gdy udaje się nam coś policzyć, zmierzyć czy zważyć. Z drugiej zaś ujmuje go bardziej subiektywnie, gdy udaje się coś zobaczyć, usłyszeć czy czegoś dotknąć. Jednak ani w pierwszym przypadku nie powiemy, że „liczby mówią same za siebie” bez odniesienia się do konkretów, ani w drugim przypadku nie powiemy, że „obrazy mówią same za siebie” bez odniesienia się choćby do ich znaczenia kontekstowego. Liczby i obrazy są tu tylko różnymi aspektami tej samej rzeczywistości, której doświadczamy na wiele różnych sposobów. Jednym słowem, nie ma rzeczywistości bez nas (podmiotu), a jeśli jest, to mamy do czynienia z inną rzeczywistością. Można powiedzieć, iż rzeczywistość to my plus reszta świata. A to oznacza, że podmiot nigdy nie może przyjąć postawy absolutnie obiektywnej wobec rzeczywistości ani absolutnie subiektywnej, zawsze bowiem będzie coś, co da się zmierzyć i porównać, i coś, co nie da się zmierzyć i czego nie można porównać.

Przyjęcie komplementarnych perspektyw poznawczych, czyli przyjęcie sprzeczności<sup>4</sup> jako istoty rzeczywistości nie tylko zdecydowanie ułatwia działanie w realnym świecie<sup>5</sup>, lecz radykalnie zmniejsza ryzyko pominięcia jakiegoś obszaru rzeczywistości, bowiem zwracamy się jednocześnie do tego, co przeciwstawne i zanegowane, gdzie negacja wpisana jest w dynamiczną całość otwierającą się na wyzwania sytuacji niezredukowanej. Jeśli w ten sposób nasza teoria traci pozycję uprzywilejowaną, posługującą się światopoglądowym drogowskazem wraz z całym pakietem „magicznych recept” na uzdrowienie naszej tragicznej egzystencji lub na zdobycie „mistrzostwa” intelektualnego, to zyskuje, jeśli nie antygonalną, to przynajmniej nie wykluczającą pozycję partnerską, posługującą się „światopoglądową mapą”, rozrywającą wszelkie nieprzekraczalne granice i dobrze radzącą sobie w złożonej rzeczywistości, gdzie inny nie musi być obcy, a trudna jedność nie musi oznaczać absolutnej jednorodności i jednorodności.

## Teoria nauczania jako treściowa i proceduralna mapa

Każda teoria naukowa (a mniemam, że jest nią, a przynajmniej może być, dydaktyka) opiera się na minimum wewnętrznej dyscypliny i konsekwencji – pamiętając przy tym chociażby tezę L. Kołakowskiego, która głosi, że *dążenie do zupełnej konsekwencji kończy się samonegacją* (1984, s. 213). Dlatego by nie działać w abstrakcyjnej

---

<sup>4</sup> Jak zauważył L. Kołakowski, *w świecie, w którym działamy, sprzeczności nie są do pogodzenia; pogodzone, nie są już światem, w którym działamy* (1958, s. 158).

<sup>5</sup> Realność nie jest tutaj utożsamiana z rzeczywistością, rzeczywistością jest bowiem wszystko, co było, jest tu i teraz, staje się i będzie, natomiast realne jest tylko to, co widzimy, słyszymy, czego dotykamy na zewnątrz (ekstraspekcyjnie), ewentualnie czujemy wewnątrz (introspekcyjnie).

przestrzeni, teoria musi brać też pod uwagę, że sprzeczności w realnym świecie nie dają się pogodzić, pogodzone nie są już bowiem z tym światem, w którym działamy. Dlatego nikogo nie powinno szczególnie dziwić, iż nadmierna eskalacja rodzi degradację, a za duży nacisk rodzi zbyt wielki opór bądź też bezwzględne zawłaszczenie – redukcję itd.

Pytanie o zakres uporządkowania i konsekwencji każdej teorii musi brać pod uwagę przynajmniej jej cztery zasadnicze funkcje: (1) koordynującą, pozwalającą na dopasowanie i skonfrontowanie ze sobą wszystkich istotnych prawidłowości naszego myślenia, obserwowania, estetycznego i etycznego czucia, czy zasad prognozowania i antycypowania; (2) metodologiczną, pozwalającą określić strategię, metodę i techniki badania naukowego oraz klasyfikacji faktów; (3) heurystyczną, sprzyjającą działaniom niekonwencjonalnym, otwartym na nowe fakty i odkrycia znaczeń; (4) eksplikacyjną, sprzyjającą wyjaśnianiu, uzasadnianiu i rozumieniu natury rzeczywistości. Oznacza to, że żadnej teorii nie możemy złożyć w ręce empirystów ani racjonalistów. A każda ma zarówno swoją historię, jak i swój język, który w każdym czasie może wchłonąć nowe rozwiązania statycznych i dynamicznych elementów zadania, jak również nowe odkrycia własności rzeczy, zjawisk i procesów lub nowych relacji między nimi, ewentualnie nowych opisów i interpretacji mierzalnych i niemierzalnych aspektów rzeczywistości, które mogą zmienić akcenty i kierunki naszego „światooglądu” i otworzyć nowe obszary (dziedziny) naszej wyobraźni i refleksji.

Wszystkie teorie pedagogiczne (dydaktyka nie jest tu wyjątkiem) muszą brać pod uwagę zarówno historyczną afiliację takich kategorii jak „dynamiczny monizm” Heraklita, *coincidentia oppositorum* Mikołaja z Kuzy czy „różnojednia” B.F. Trentowskiego, jaki i współczesne osiągnięcia nie tylko humanistyki, ale i fizyki (na poziomie makroskopowym, na poziomie fluktuacji i na poziomie mikroskopowym), a przynajmniej powinny poważnie zastanowić się nad powtarzającą się, w tej coraz bardziej rozszerzającej się „wspólnocie myśli”, tezie, iż: *nierównowaga dobywa porządek z chaosu* (Prigogine, Stengers 1990, s. 305) i – paradoksalnie – „oscylacje prostują układ”. Być może dla kogoś przywiązanego do klasycznego podziału świata na absolutny porządek i absolutny chaos dosyć absurdalnie brzmi kategoria „porządku dynamicznego” czy też „chaosu uporządkowanego”. Jednak czy się to komu podoba, czy nie, znaczącą przewagę zdobyli dzisiaj zwolennicy zmiany klasycznego paradygmatu nauki (analityczno-mechanicznego) na paradygmat syntetyczno-dynamiczny.

W ten sposób teoria nauczania staje się bardziej praktyczna, a praktyka nauczania bardziej teoretyczna i co najważniejsze wyznacza to moment, a w zasadzie początek końca panowania teleologii rozwoju z jednym wektorem sekwencyjnym. Nawet w powszechnej praktyce widzimy wyraźnie, iż np. pozytywistyczny pęd do przyrostu wiedzy wcale nie idzie w parze z jakością naszego życia nie tylko duchowego, a ilość informacji w żaden sposób nie przekłada się na pełnię prawdy. „Dynamiczny porządek” wikła nas w stany i sytuacje zarówno wzajemnie znoszące się, jak i dookreślające. Tym samym każda granica odkrywa swój ambiwalentny charakter, co oznacza, że



tak samo może nas łączyć, jak i dzielić. Tak naprawdę granica jest swego rodzaju „złączem”, które oznacza zawsze moment przechodzenia jednej jakości w drugą. Nic dziwnego, że to właśnie dydaktyka musiała stać się nie tylko szczególną „mapą” różnorodnych, a nawet przeciwstawnych treści (gdzie nie wystarcza już nawet „wielostronność kształcenia”<sup>6</sup>), lecz przede wszystkim „mapą” proceduralną w dowolnej skali odpowiadającej wszystkim formom racjonalności i poziomom działania (operacyjnego, czynnościowego, ogólnego).

Takie komplementarne ujęcie, w sytuacji, gdy dysponujemy przynajmniej dwiema różnymi reprezentacjami tej samej rzeczywistości, ma swoje reperkusje bytowe i epistemologiczne. Żąda mianowicie zrezygowania (w każdej aplikacji) z dążenia do realizmu bezwzględnej jedności, a w projektach teoretycznych – z nadmiernego idealizowania absolutnej różnicy, w związku z tym zastąpienia tych metafizycznych sugestii Jednego lub Różnego – mapą rzeczywistości. Nie tylko, dlatego że w ten sposób trudniej pomylić własną wizję rzeczywistości z samą rzeczywistością, ale dlatego, że świadomość uproszczeń (aproksymatywności) i wielokierunkowych relacji zaznaczonych na mapie sprawia, iż każde poznanie przynajmniej jest uwolnione od „braku świadomości braku” oraz braku dookreślenia innym, nie mówiąc już, iż w ten sposób nie tracimy kontroli nad ciągłym przebiegiem interakcji implikujących nie tyle coś „trzeciego” (w sensie bytowym nie ma nic trzeciego poza jednością i różnicą), ile coś wynikającego z owego „złącza”, unikającego zarówno hipostazy, jak i redukcji typu „albo-albo” nieświadomych niebezpieczeństwa deformacji i owego dookreślenia.

W ten sposób dydaktyka staje się „teorią różnych teorii i różnych praktyk”, co oznacza, że rezygujemy z jednego rozwiązania (analitycznego lub normatywnego) każdej sytuacji edukacyjnej, czyli z informacji, co w danej sytuacji wybrać, ponieważ każdy wybór nasycony jest redukcją na rzecz tego, co stanowi (w konkretnej sytuacji przedmiotu i podmiotu poznania) pierwszy krok. W każdej sytuacji edukacyjnej jest to zawsze jakieś myślenie, działanie, przeżywanie czy wartościowanie. Problemem jest tylko dobranie początku poznania, właściwych proporcji różnych treści i kolejności ich realizacji w zależności od ich adresata, warunków organizacyjnych i kontekstu kulturowego.

Nie możemy zapominać, iż żywe poznanie i żywa komunikacja nie jest całością statyczną, lecz zawsze dynamiczną, w której działamy jednocześnie (synchronicznie) w wymiarze retrospektywnym, deskryptywnym, transgresyjnym i prospektywnym<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Tak zwane kształcenie wielostronne W. Okonia (1996, s. 191–207), bardzo popularne w naszych teoriach dydaktycznych, ma jedną zasadniczą wadę, mianowicie preferuje tylko ujęcie diachroniczne, negując całkowicie zarówno pewną tradycję rozwoju i kształcenia synchronicznego (B.F. Trentowski, S. Hessen), jak i współczesne badania nad synchronią poszczególnych funkcji naszego mózgu (E. Pöppel, A.L. Edingshaus).

<sup>7</sup> Warto wiedzieć, iż w całościowym modelu naszego mózgu możemy wyróżnić cztery obszary (domeny, dziedziny) odpowiedzialne za treści naszego życia wewnętrznego, reprezentowane przez różne populacje komórek nerwowych. Pierwszy zajmuje się obszarem spostrzegania, drugi pamięcią, trzeci

Podstawą bowiem każdego poznania i komunikacji są znaki i znaczenia, i to właśnie w nich przechowywane jest zarówno doświadczenie historyczne (zdobyte w rozwoju filogenetycznym), które każdorazowo konfrontowane jest z bieżącą obserwacją i odbiorem znaków nadawcy oraz przebiegu konkretnego komunikatu, jak i jednocześnie nasze emocje i przeczucia modyfikujące ten przebieg, który w całości nie jest ani uzależniony od tego, co było i jest tu i teraz, ani od tego, co się staje i co chcemy żeby było. Dlatego żywe procesy poznania i komunikowania nie mogą być określone w ramach bezwzględnego nominalizmu, ani w ramach bezwzględnego realizmu, ani w ramach odzwierciedlenia treści świata, ani w ramach arbitralnego znakowania, lecz w każdym rzeczywistym przypadku muszą być jednym i drugim jednocześnie.

Zwłaszcza komunikując się ze sobą, nie jesteśmy w stanie odtworzyć pełnej treści świata i zmuszeni jesteśmy przyjąć jakieś jego ogólne i symboliczne formy zapewniające przynajmniej minimalny efekt porozumienia. Z drugiej strony, nie możemy dowolnie ustalać znaków i reguł języka, ponieważ nie ograniczają się one tylko do formalnego porozumienia się nadawcy i odbiorcy, ale są przede wszystkim porozumieniem co do treści. Dwoisty i paradoksalny wymiar naszego poznania i komunikacji zasada się jednocześnie na jedności i różnicy („różnojedni”). Oznacza to, że konkretna wypowiedź nie może być pozbawiona tego, co ogólne, chociaż jej zaletą jest właśnie wieloznaczność odnosząca się do tej samej treści, zawieszona między retrospekcją a prospekcją, będącą w rezultacie rzeczywistym medium doświadczenia recepcyjnego i percepcyjnego, ekstraspekcyjnego i prospekcyjnego (zob.: Andrukowicz 2004).

Stąd nie możemy ujmować zgeneralizowanej praktyki edukacyjnej, jako odrębnego epizodu poznania (retrospektywnego, deskryptywnego, transgresyjnego lub pro-

---

oceną, czwarty zaś wolą działania, a co najważniejsze – żaden z tych obszarów nie występuje autonomicznie, lecz zawsze komplementarnie. Jest to kapitalne odkrycie współczesnej mikrobiologii i epistemologii, którego reperkusje mają ogromne znaczenie dla rozwoju i formowania człowieka. Oznacza to, jak pisze E. Pöppel, po pierwsze, że każdy akt mentalny naznaczony jest postrzeganiem – nie istnieje akt myślowy nie zawierający odniesienia do postrzegania, czyli taki, w którym nie byłoby reprezentowane to, co zobaczone, usłyszane, odczute. Po drugie, nie istnieje treść świadomości, która nie zawierałaby relacji do działania. Cokolwiek istnieje w świadomości, ma odniesienie do czegoś, co zamierzamy lub czego chcemy (na przykład: zakomunikować coś innym). Ogólnie rzecz biorąc, nie dociera do świadomości nic, co nie ma jakiejś wartości komunikatywnej. Po trzecie, w każdej treści świadomości zawarte jest odniesienie do wspomnienia. Nic nie może być reprezentowane w naszym umyśle, jeśli nie wywołamy z pamięci informacji, tworząc w ten sposób relację do wcześniejszych doświadczeń. W procesach tych odgrywają rolę różne formy pamięci, lecz nie zawsze musimy sobie wyraźnie i bezpośrednio uświadamiać, że w danym akcie myślowym bierze udział pamięć. Niemniej jednak nie ma zastrzeżeń co do tego, że bez odwołania się do uprzednich doświadczeń nowa treść świadomości nie może się ukonstytuować. Po czwarte – i to zasługuje na szczególnie podkreślenie – każdy akt świadomości zawiera ocenę emocjonalną. Ocenianie, w swoim głównym zarysie, przebiega zawsze wedle tego, co w danym momencie jest dla jednostki dobre, a co złe. Te cztery domeny naszego funkcjonowania dostarczają podstawowych elementów konstrukcyjnych do tworzenia aktów świadomości. Aby świadomość mogła w ogóle dojść do głosu, konieczny jest kontakt pomiędzy tymi obszarami (Pöppel, Edinghaus 1998, s. 62).

spektywnego), a nawet jako sumy epizodów (por. diachronię „kształcenia wielostronnego”: realne doświadczenie – abstrakcyjna wiedza – zobiiektywizowana praktyka), lecz zawsze jako ich funkcji realizującej pełnię dynamiki rozwoju diachronicznego i synchronicznego, czyli dynamicznej całości jako złożonej struktury skonfliktowanych zewnętrznie i wewnętrznie form racjonalności i wyrażających je strategii poznania oraz komunikacji (w perspektywie tego, co jednocześnie myślimy, widzimy, czujemy i pragniemy). Wskazuje to oczywiście na konieczność wyłonienia czterech strategii poznania i komunikacji, ułożonych biegunowo, chociaż komplementarnie się dookreślających<sup>8</sup>.

Ocena jakiegokolwiek teorii nie jest tu jedynie rezultatem jej incydentalnego potwierdzenia w określonych warunkach i w określonym kontekście kulturowym, lecz rezultatem sprawdzenia całej sieci relacji empiryczno-formalnych i teoretyczno-praktycznych. Ostateczna jej postać zależy od całego splotu procesów ekstraspekcyjnych i introspekcyjnych, recepcyjnych i percepcyjnych, której końcowy efekt nigdy nie będzie taki sam, jak mógłby być, gdyby sprawdzenie miało charakter sekwencji, a nie ich całościowej funkcji.

W ten sposób teoria dydaktyki traci swoje dotychczasowe centrum dystrybucji znaków i znaczeń, ale nie wpada w chaos, przyjmuje bowiem pewien wystarczający zakres stabilizacji i konsekwencji interpretacyjnej, realizacyjnej i ewaluacyjnej (ograniczoność epistemologiczna nie musi być równoznaczna z bezradnością). Owszem traci kierunkowskaz, wskazujący na sztucznie wyselekcjonowany obszar zdarzeń, lecz zyskuje całą przestrzeń epistemologiczną (nieskończony zbiór zdarzeń), która nie tylko nie redukuje (lub nie hipostazuje) modalności dróg i kierunków eksploracji, ale także nie jest zmuszana ani do rekonstrukcji znaków i znaczeń, ani do ich konstrukcji, zawsze natomiast daje możliwość negocjacji znaczeń w ramach przyjętych znaków i znaków w ramach przyjętych znaczeń.

---

<sup>8</sup> Jak nietrudno zauważyć, „komplementarność” nie jest odkryciem współczesnym, bo pojawia się już u Arystotelesa. To właśnie ten filozof, jak nikt dotąd, narusza fundament absolutnej jedności, której „byt” staje się pojęciem wieloznacznym. Nic więc dziwnego, że pojawiają się u niego różne formy racjonalności (rozum teoretyczny, rozum praktyczny). Jest to nie tylko różnica wewnętrzna, ale fundamentalna, i przejścia między różnymi jego formami muszą mieć charakter konfliktu uwarunkowanego różnorodnością obszarów rzeczowych. Jednocześnie równoważność przeciwstawnych form nie wymaga jakiegось formy metarozumu, lecz one wszystkie rozwijają się poprzez „kształcenie” we wzajemnym dookreśleniu. U Arystotelesa nie musi zasadniczo pojawić się pytanie o homogeniczną istotę rozumu, lecz o związek. Podobnie jak Arystoteles, również Kant wyraźnie oddziela rozum teoretyczny i praktyczny, podkreślając ich, jak się wyraził, „nieprzebytą przepaść”, jednak nie zadowala się ich radykalną różnicą (jak chociażby B. Pascal), lecz szuka możliwości przejścia. Dlatego u Kanta różne porządki rozumu nie pozostają w zbyt ścisłym rozgraniczeniu, ale się wzajemnie przenikają. Co prawda są to tylko przejścia formalne, mimo to decydujące dla kompozycji heterogeniczność – homogeniczność. Ten brak dotyczący przejść materialnych – bardziej przepuszczalnych, niż uznawał w tym względzie Kant – stał się w pewnym sensie dopiero przedmiotem twórczości B.F. Trentowskiego. Później niezależnie od tego ostatniego, a raczej w odniesieniu do J.G. Fichtego i P.J. Proudhona, ten sam aspekt synchronii i diachronii rozwoju pojawia się u S. Hessena.

Dlatego w tym przypadku (gdy widzi się wiele różnorodnych, a nawet przeciwnych możliwości) potrzebna jest „mapa” ogarniająca pełnię doświadczenia nauczyciela i uczniów, wskazująca nieapodyktycznie to, co ma jednocześnie charakter podstawowy i marginalny, ogólny i szczegółowy, społeczny i indywidualny, kulturowy i naturalny itd. Nawet jeśli użytkownikom takiej mapy udaje się tylko niewielką jej część odnieść do rzeczywistości (zaznaczyć, zinterpretować, zrozumieć), to jej transracjonalna reszta może zawsze motywować do dalszego poszukiwania, szczególnie na „życiodajnym pograniczu”. To, że większość „zarysów konturowych” mapy nie ma bezpośredniego związku z rzeczywistością, nie oznacza działań pustospełnionych, ponieważ takie świadome i intencjonalne orientowanie się w różnych możliwościach daje nam całe bogactwo nowych znaków i znaczeń, nie mówiąc już o tym, że uczy pokory wobec niezgłębianych tajemnic świata i życia, w obliczu których rozum czasami musi ustąpić intuicji, a nawet powinien uczynić ją partnerem w ciągłym dopasowywaniu (do charakteru łowionej zdobyczy) oczek racjonalnej sieci.

Mapa oznacza, że nie musimy błędzić po omacku ani wędrować bez celu, ale też nie musimy korzystać z logiki gotowych drogowskazów, zatem możemy wybierać różne logiki wyboru alternatywnego, kompromisowego, a nawet oscylującego, do tego dochodzą też różne estetyki uporządkowanej drogi i niezbadanego pobocza. Mapa właśnie sprawia, iż estetyka (praktyka) nie musi być tworem (po-tworem) logiki, ani odwrotnie, lecz jedna i druga wzajemnie się dookreślają, osobno stanowią zredukowaną część naszego poznania, którą krytycznie negując, nie jesteśmy w stanie ani totalnie zakwestionować, ani totalnie zaakceptować. Zasadnicza trudność tego związku polega na tym, iż nie ma w nim twardego podłoża ani tak naprawdę niczego „na zawsze zdobytego”, sytuując jakiś element tej układanki w pozycji uprzywilejowanej. Logika zmuszona jest do poruszania się po „zaminowanym polu” estetyki, a ta ostatnia po „kruchym lodzie” logiki. W pierwszym przypadku wystarczy jeden niezauważony do tej pory fakt, by „wysadzić w powietrze” cały misternie zbudowany gmach teorii, w drugim przypadku tysiące lat obserwacji jakichś relacji przestrzennych może się załamać w jednym momencie i zniknąć gwałtownie pod powierzchnią nowej ich struktury, lepiej tłumaczącej przyczynę i skutek.

Oczywiście nie ma tu „złotego środka” (czegoś między wysadzeniem się w powietrze a utopieniem się pod kruchym lodem). Należałoby raczej zaufać mechanizmom oscylacji, które paradoksalnie poprzez odpowiednie napięcie (siłę) i natężenie (częstotliwość) „prostują układ”. Tym bardziej iż sam mechanizm oscylacji nie odrzuca ani tezy, że nasze odczucia (estetyki, praktyki) rzeczywistości są „odpowiedziami na wcześniej postawione pytania” (za W. Heisenbergiem), ani tezy, że pytania te nie zostały sformułowane poza jakąkolwiek praktyką.

W takiej dynamicznej całości jej części i które łącząc, możemy skumulować przez wartość dodaną, nie układają się w zwyczajną sekwencję, lecz zawsze są wypadkową ujęcia synchronicznego, w którym poszczególne części tracą lub nabywają spośród możliwych te właściwości, które modyfikują efekty ich równoczesnego (co nie znaczy

także równoważnego dookreślania. Efekty te w zależności od zróżnicowanego spłotu właściwości (proporcji, napięcia, natężenia, charakteru przedmiotu, uposażenia jakościowego podmiotu) nigdy nie są takie same, jak to się dzieje w wypadku redukcji lub sumowania. Dlatego taki mechanizm zmusza do odrzucenia poznania jako systemu zamkniętego na rzecz dynamicznej (otwarto-zamkniętej) transracjonalnej i transdyskursywnej „mapy”, czyli wzajemnie krzyżujących się kierunków myślenia, działania, przeżywania i przeczuwania.

Użytkownicy takiej mapy niezależnie od zakładanych celów, treści i sposobów poruszania się w nieznanym dla siebie terenie, w momencie podjęcia decyzji i wkroczenia na ścieżki i bezdroża poznania muszą mieć świadomość, że (w odróżnieniu od znanej im „autostrady” zdominowanej jedną formą racjonalności czy jednym procesem poznania, bądź jednym kierunkiem ruchu) nie mają powrotu do tego, co było, w tej wędrówce bowiem nic nie może się powtórzyć, przynajmniej absolutnie analogicznie. Jednym słowem, to, co się staje, jest raz na zawsze wpisane w ciąg zdarzeń, nad którymi mamy dużo mniejszą kontrolę, niż poruszając się po wytyczonej z góry przysłowiowej drodze, a nawet czasami „epistemologicznej autostradzie”.

Zrozumiałe jest, że nawet najbardziej profesjonalni nauczyciele nie chcą odpowiedzialnej postawy współproducenta i współbadacza wiedzy i prawdy, a jednocześnie partnera w „grze na serio”, której stawką jest rzeczywista „wspólnota myśli” (z naukowcami, pisarzami, politykami, uczniami, rodzicami itd.), i zamiast rozmaitych sposobów eksploracji rzeczywistości, realnych problemów, dylematów i konfliktów, wybierają odtwórcze peregrynacje (poprzez „gadanie”, „pisanie” czy „płytką ciekawość”) tego, co ogólnie (stereotypowo) „mówi się” czy też „pisze się”, bądź tylko tego, co zapisano w programie lub podręczniku.

Wielobiegunowość i synchroniczność kierunków myślenia oznacza zawsze przynajmniej sytuację dramatycznego wyboru (z zastrzeżeniem, że świadomością braku), a najczęściej refleksyjnego rozważania, wahania się, tkwienia na rozdrożu czy też zauważania walorów kompromisu dopuszczającego wzajemne ograniczenie. Takiej postawy nauczyciela nie zbudujemy na pewno dzięki urzędniczym czy nawet eksperckim nakazom czynienia innowacji bądź dzięki rekompensatom za ilość dokonanych zmian czy napisanych artykułów i programów, bo bez odpowiedniego przygotowania, narzędzi, czy też genetycznego i kulturowego uposażenia, tylko nieliczni zejną z utartych szlaków, a jeszcze rzadziej utwierdzą się w tym przekonaniu. Na razie, pozwólmy wszystkim dojrzeć do podjęcia decyzji, jednocześnie namawiając do korzystania z „mapy” (w odpowiedniej dla każdego skali).

Tylko od nas zależy, mówiąc za Z. Baumanem (1996, s. 326-333), czy wyruszymy bez żadnego ryzyka, mając z góry wytyczony odwieczny szlak, jako „pielgrzymi” do kanonicznych źródeł wiedzy i prawdy, czy jako „koczownicy” metodą „prób i błędów” przeczesując mniej lub bardziej znane (nieznane) jej obszary, czy jako „włóczędzy” bez celu lub „turyści” z prospektami w dłoniach, często niewychodzący z pędzącego coraz szybciej autokaru. Nawet jeśli każda epoka ma swego wędrowca (a zdaniem

Baumana dzisiaj jest nim „turysta”), to realny człowiek jest zawsze w różnych proporcjach jakimś pielgrzymem, jakimś koczownikiem, jakimś włóczęgą i jakimś turystą. Zakładając nawet, że czasami jesteśmy bardziej i częściej pielgrzymem, to mapa będzie konieczna w sytuacji zamkniętej drogi i poruszania się objazdem, nie mówiąc o koczowniku, który musi mieć zaznaczone życiodajne źródła, włóczęga wprawdzie nie dba o mapę, lecz nawet nieużywana daje mu poczucie bezpieczeństwa, tylko turysta czuje się całkowicie bezpieczny bez mapy, bo zawsze ma przewodnika i precyzyjną marszrutę, no chyba, że się nią znudzi i zapragnie adrenaliny, w najgorszym razie, gdy się całkowicie zgubi.

## Dydaktyka komplementarna

Powyższe oznacza, iż nie tylko powinniśmy się pytać, jakie są relacje między teorią nauczania a praktyką, lecz także, jakie są relacje między różnymi teoriami nauczania i uczenia się, a także między praktykami nauczania i uczenia się. Innymi słowy powinniśmy pytać się o to, jaki jest charakter przejść między treściami, procesami i efektami nauczania oraz treściami, procesami i efektami uczenia w perspektywie różnych form racjonalności, różnych efektów strategii myślenia, działania przeżywania i pragnienia. Nawet najmniejsza ilość czynników różnicujących organizację konkretnych operacji (czynności, ogólnych działań) dydaktycznych (np. przedmiot i podmiot, czy rozwój i kształcenie) od razu dopuszcza niemal nieograniczoną praktycznie ilość kroków, których nigdy nie uda się zamknąć w sztywnej ramie jednego procesu, co jednocześnie wcale nie oznacza, że nie może być tutaj żadnej ramy. Właśnie propozycje Heraklita, Arystotelesa, Mikołaja z Kuzy, I. Kanta czy B.F. Trentowskiego – a bardziej współcześnie – C.G. Junga czy S. Hessena, zmierzały do odkrycia tej „dynamicznej ramy”, której najbardziej typowe treści i procedury nie wynikają z zasady „albo-albo”, lecz z zasady „to i jednocześnie tamto”. Okazuje się, że wymienieni myśliciele są nie tylko wybitnymi humanistami, ale również metadydaktykami, wobec których ciągle nie widać wystarczającej gotowości współczesnych dydaktyków do ich pełnego odczytania i wykorzystania.

Mimo że w ostatnim czasie dokonało się wiele rozmaitych zwrotów, to ciągle brakuje nam rzetelnego powrotu do słabo rozpoznanej idei komplementarności jako swoistego przełomu w dyskursie akademickim, sztucznie podzielonym na ujęcie radykalnie monistyczne i radykalnie pluralistyczne. Zamknięcie się w osobnych gettach uniemożliwia szersze i wnikliwsze nie tyle otwarcie się na coś trzeciego, ile na znalezienie się między biegunami napięć i na wykorzystanie owego dookreślenia oraz dopełnienia się w dynamicznym (a nawet czasami dramatycznym) związku. W zasadzie możemy sobie darować wszelkie drobne zmiany, które nie uwzględniają potrzeby

zradyzalizowania dyskursu dydaktyki, czyli potrzeby zerwania z jej dotychczasową wizją sentymentalną (skłonnością do nadmiernego upraszczania, by nie powiedzieć do prostactwa) oderwaną od skonfliktowanej rzeczywistości.

W artykule tym staram się uzasadnić pogląd, że komplementarność nie ma wiele wspólnego ze sztuczną integracją treści czy integrowaniem działań, bo tak samo odkrywa zalety dezintegracji, natomiast kategoria ta ma być metodologicznym narzędziem (mniej lub bardziej doskonałym) interpretowania i rozumienia wielowymiarowości celów nauczania i uczenia się oraz strategii ich realizacji. Kluczowym zagadnieniem dla zaproponowanych tu analiz jest strukturalna złożoność każdej sytuacji edukacyjnej, będąca w istocie mechanizmem chroniącym teorię i praktykę nauczania przed wyborami skrajnymi typu: „albo-albo”, przed traktowaniem teorii jako systemu absolutnie zamkniętego lub absolutnie otwartego<sup>9</sup>, przed traktowaniem jakiegokolwiek teorii jako jednoznacznej szansy lub oczywistego zagrożenia. W takim przypadku teoria i praktyka (nauczania i uczenia się) preparują, realizują i ewaluują splot tych przeciwstawnych tendencji. Gdzie żadna teoria i żadna praktyka nie ma swego fundamentalnego miejsca, a każda jest przeciwstawnie zsynchronizowana i wzajemnie dookreślająca.

W skrócie oznacza to, że każdy podmiot procesu dydaktycznego szuka najodpowiedniejszej strategii swojego lub cudzego myślenia i działania, aby jak najbardziej skutecznie (ze względu na cel) lub efektywnie (ze względu na środek) osiągnąć określone zadanie, lecz wobec faktu, że każde zadanie ma strukturę komplementarną (by jakimś kosztem w określonych warunkach rozwiązać razem lub osobno jakieś zadanie, a jednocześnie odkryć własne dyspozycje by nauczyć [się] jego rozwiązywania), musi zderzyć się z koniecznością ogarnięcia różnych strategii realizacyjnych w tym samym temacie, miejscu i czasie. W efekcie to samo zadanie nie jest tym samym dla nauczyciela i dla ucznia, nie tylko w procesie jego rozwiązywania, ale również w procesie uczenia (się) zadania.

Komplementarność wymusza nie tylko wielość znaków i znaczeń, lecz także zróżnicowany (w tym przeciwstawny) obraz ich przetwarzania przez podmioty konkretnych zdarzeń edukacyjnych<sup>10</sup>, a to wyraźnie wskazuje na bardziej partnerski i koniunkcyjny niż bardziej apodyktyczny i rozłączny sposób organizowania procesów

---

<sup>9</sup> Warto tu wspomnieć, iż niektórzy w obronie otwartości systemu (często w dobrej wierze) stają się jego grabarzami, w imię bezwzględnej otwartości stawiają bowiem coraz więcej warunków jej utrzymania, w konsekwencji paradoksalnie „system otwarty” staje się systemem bezwzględnie izolowanym. Natomiast brak tych warunków będzie sprzyjał niekontrolowanemu rozszerzaniu się granic z otoczeniem, co sprawi, że system przestanie być jakimkolwiek systemem. Oznacza to, że rzeczywisty system musi być względnie izolowany (lub względnie otwarty), to znaczy wewnętrznie sprzeczny i otwarty na konflikty.

<sup>10</sup> *Jeśli chcemy zrozumieć poszczególne reakcje nauczyciela lub dziecka na konkretne zdarzenia lekcyjne, wówczas konieczne jest posiadanie obrazu przetwarzania informacji danej osoby. (...) Jednak obraz ten będzie przydatny, jeżeli zostanie połączony ze zrozumieniem kilku jednoczesnych (i najprawdopodobniej sprzecznych ze sobą) celów i motywów różnych uczestników interakcji* (Norman 1987, s. 315).

nauczania i uczenia, których sumaryczny efekt nie tyle wynika z projektu, ile ze wspólnego wypracowania. Z tego względu prowadzi to nie tylko do przyjęcia różnych znaków i form racjonalności dla tego samego tematu czy doświadczenia, ale też różnych strategii ich realizacji. Głównie po to, by nastąpiła nie tylko zmiana ilościowa czy nawet jakościowa w obrębie informacji, lecz by nastąpiła „przemiana”<sup>11</sup> w obrębie całej osobowości. Nie tylko bardzo istotne jest zauważenie i zapamiętanie, a nawet zrozumienie i zastąpienie starych nowymi strukturami pojęciowymi, ale równie ważna jest skłonność i chęć ich zauważenia, zapamiętania i zrozumienia.

Nic dziwnego, że rola nauczyciela w tej sytuacji edukacyjnej nie ogranicza się tylko do poszukiwania porządku myśli i zgodności działania, lecz tak samo jest nastawiona na poszukiwanie różnicy, której jednak obca jest wrogość wobec innego. W tym sensie nauczyciel nie obala żadnego ze światów ani nie czyni żadnego światem najlepszym, nie stawia przed uczniami drogowskazów (dobre–złe, prawdziwe–fałszywe, mądre–głupie itd.), lecz razem z nimi próbuje wędrować przez różne koncepcje człowieka i jego świata, przez prawdy i dyskursy autoryzowane przez uczonych i przeżywane przez poetów. Nawet jeśli jakiś ruch jest w jakąś stronę, to idąc w tym kierunku, musimy sobie uświadomić stronę przeciwną, albo przynajmniej jej brak. Nie mówiąc już o tym, że tylko przez wskazanie innego możemy przejść do walki ze sobą, do walki z własnym ograniczeniem, słabościami, czy scentrowaniem na jakąś percepcję, jakiś intelekt, czy jakieś emocje i wrażliwość. W odróżnieniu od koncepcji zredukowanych lub ujętych tylko diachronicznie jedynie koncepcja komplementarności jednocześnie (synchronicznie) angażuje to, co widzimy, to, co myślimy, to, co czujemy i to, czego pragniemy<sup>12</sup>.

Jednym słowem nauczyciel rozpoznając, a nawet prowokując konflikty poznawcze uczniów, znosi ich samozadowolenie z tego, co osiągnęli, zachęcając do bardziej uważnej obserwacji i przeżycia tego, co jest tu i teraz, wspierając ich zaciekawienie tym, co się staje inne niż dotychczas, a także przekazując i pokazując możliwości życia i działania w innym świecie. Oczywiście w takim całościowym ujęciu czasoprze-

---

<sup>11</sup> *Przemiana to nie zmiana, choćby nawet szczególnie głęboka. Przez zmianę rozumie się zawsze, że coś zmieniającego się pozostaje zarazem tym samym i zostaje utrzymane. Choćby się najbardziej zmieniło, zmiana dotyczy czegoś w nim, W sensie kategorialnym wszelka zmiana (...) należy do sfery jakości, tj. przypadłości substancji. Przemiana natomiast oznacza, że coś naraz i jako całość staje się czymś innym, a to inne, którym tamto jest jako przemienione, stanowi jego prawdziwy byt, wobec którego jego wcześniejszy byt jest niczym. Gdy uznajemy kogoś za przemienionego, wówczas rozumiemy przez to właśnie fakt, że stał się on niejako innym człowiekiem. Nie może tu być żadnego przejścia na drodze stopniowych zmian, które prowadziły od jednego do drugiego, gdyż jedno jest zaprzeczeniem drugiego. Tak więc przemiana w wytwór oznacza, że coś, co istniało wcześniej, już nie istnieje* (H.-G. Gadamer 2004, s. 170–71).

<sup>12</sup> Na długo przed najnowszymi badaniami naszego mózgu C.G. Jung (1981, s. 206), co prawda bardziej w terapii niż w epistemologii, zaproponował koncepcję komplementarnie ujętych przeciwstawnych stylów (modusów) naszego poznania: myślenie-uczucie i percepcja-intuicja. Cztery funkcje psychiczne ujęte w krzyżowej ambiwalencji, jak cztery strony świata, orientują – jego zdaniem – lepiej lub gorzej każdego człowieka w całej przestrzeni ekstraspekcyjno-introspekcyjnej.



strzeni edukacyjnej (to, co było, jest tu i teraz, staje się i będzie) nauczyciel nie może być zwykłym przewodnikiem na „turystycznym szlaku”, nawet jeśli jest to „turystyka internetowa”, dostarczająca ogromnej ilości informacji i symbolicznych wrażeń, zatem obok wszechobecnych znaków-słów i znaków-obrazów musi zaproponować sięgnięcie po ekspresyjne znaki-sygnały oraz impresyjne znaki-symbole, by budzić z iluzji patrzenia oczami innych, by odkrywać nowe znaki i znaczenia, by wreszcie negocjować znaki i znaczenia ponadindywidualne. Dlatego nauczyciel nie powinien być postrzegany jako autonomiczny podmiot mający jakoby swobodny dostęp do prawdziwego świata, lecz jako podmiot autonomicznie negocjujący indywidualne i zbiorowe zmiany w reprezentacjach myślowych i proceduralnych wszystkich podmiotów edukacji (w tym jego własnej), zarówno na etapie preparacji, realizacji, jak i ewaluacji (jako refleksji nad rezultatem).

Trzeba się tutaj zgodzić z tezą, że powszechne dążenie do jakiegoś monopolu wiedzy i konsekwentnie naukowego reprezentowania rzeczywistości łączy się na ogół z tym, iż często mylimy pojęcia struktury poznawczej jednostki ze strukturą treści jakiejś dziedziny poznania (zob.: Phillips 1987). Natomiast przyjęcie założenia, że każda jednostka jest inaczej świadoma skutków swego lub cudzego myślenia i działania, inaczej wykorzystuje swoje procesy myślowe oraz inaczej przeżywa i ocenia ich rezultaty, pozwala bardziej swobodnie poruszać się między trybem deklaratywnym naszej wiedzy a trybem proceduralnym. Dopiero wtedy lepiej zrozumiemy, że nauczanie nie tylko wpływa na myślenie i pamiętanie informacji, ewentualnie na praktyczne działanie, lecz także (a może przede wszystkim) na sposób odbierania wrażeń i przeżywania rzeczywistości, a dalej przeradza się w różne style poznania i strategię narracji.

W rezultacie nauczanie sprowadza się do synchronicznego organizowania różnych procesów uczenia się (wykorzystującego przeciwstawne formy racjonalności), a uczenie się do partnerskiego uczestniczenia w różnych strategiach nauczania (w tym medialnego), gdzie nauczyciel jest nie tyle przedstawicielem „grupy trzymającej władzę” (edukujących), ile rzecznikiem edukowanych. Edukujący w ten sposób w mniejszym stopniu mają pytać się o zdolność powtarzania i reprodukcji siebie, określając w ten sposób, co to znaczy być edukowanym (zestawy znaków i znaczeń, style poznania, sposoby myślenia, typy dyspozycji itd.), w większym zaś o zdolność do negocjowania między tym, co „dane” a tym, co „zadane”.

W ten sposób teoria edukacji komplementarnej staje się swoistą metateorią (bez zapędów absolutystycznych) w zastosowaniu do tych różnorodnych zadań, treści i procesów nauczania i uczenia się, wchłaniających nawet te operacje, czynności czy działania, których jeszcze nie odkryto, a wśród nowo odkrytych zwłaszcza te, które nie rozstają się z przestarzałymi wyobrażeniami systemu lub tylko mu zaprzeczają. Pamiętając o tym, że nasze wyobrażenie rzeczywistego obrazu edukacji człowieka zawsze odsyła nas do jakiejś teorii wiedzy, choćby nie całkiem spójnej, a przynajmniej do założenia *implicite* jakiejś koncepcji jej rozumienia. Chodzi tu o taki rodzaj

metateorii, która zrywa z bezwzględny podporządkowaniem, iż teoria może pochodzić jedynie z intencjonalnej wiedzy, a nie także z czegoś, co ma charakter transracjonalny.

W koncepcji edukacji komplementarnej nie ma sensu pytać się, czy świat tworzy człowieka, czy człowiek tworzy świat, świat i człowiek tworzą bowiem dynamiczną całość („różnojednię” za Trentowskim). Gdyby wszystko było jednością, zbyteczna stałaby się integracja, a gdyby tylko panowała różnica, nie doświadczylibyśmy dobrodziejstwa i zła dezintegracji. Jedność jest sposobem chronienia tego, co konieczne – by żyć, różnica jest sposobem chronienia tego, co możliwe – by żyć lepiej. Człowiek będąc istotą intensyfikującą i ekstensyfikującą, jako jedyny znany na świecie gatunek potrafi nadać swoim doświadczeniom formę w miarę otwartego (a filogenetycznie coraz bardziej sprawnego) systemu dopasowywania się do kultury i dopasowywania kultury do siebie.

## Zakończenie

Na marginesie tych rozważań warto zwrócić uwagę, iż rozwijanie takiej teorii nauczania, na pewno nie ułatwiającej kształcenia nauczycieli (dużo łatwiej jest pokazać logiczną sekwencję prostych działań od punktu  $X$  do punktu  $Y$ , niż twórczo reagować na wzajemnie krzyżujące się relacje myślenia, działania, czucia czy prze-czuwania), ma sens ze względu na inwentaryzację „mapy” pełnej rzeczywistości pedagogicznej, która bez oglądania się na obecny stan edukacji nauczycielskiej stanowi pewien kierunek myślenia całościowego, choć tym razem nie statycznego, lecz dynamicznego. Oczywiście dobrze by się stało, gdyby ta teoria została wykorzystana jako podstawa treści i formy kształcenia nauczycieli, jej zaletą jest bowiem „żywa synteza” wszystkich najważniejszych osiągnięć dydaktyki (historii i teorii, lingwistyki i antropologii, psychologii i socjologii), dostarczająca nauczycielom komplementarnie ujętej struktury pojęciowej, ułatwiającej myślenie w poprzek różnych koncepcji oraz wyrażanie swoich doświadczeń pedagogicznych w językach oferowanych przez różne dyskursy.

Dydaktyka komplementarna nie jest na pewno doskonałym czy uniwersalnym narzędziem typu deskryptywnego lub normatywnego, które umożliwia w każdych warunkach i w każdym czasie pokazanie, ewentualnie przekazanie, rozpoznanie i zrozumienie najważniejszych aspektów rzeczywistości edukacyjnej, lecz narzędziem, które twórczo możemy dopasować do wymogów konkretnej sytuacji (deskryptywno-normatywnej), w przekonaniu, że odtąd zmienia się charakter samego narzędzia, które staje się niejako inne, nie tylko w strukturze „dopasowania” do przedmiotu lub podmiotu poznania, ale przede wszystkim w strukturze „dopasowywania”. Istota „do-

pasowywania” unika redukcjonizmu i przyjmuje strukturalną złożoność rzeczywistości edukacyjnej z całym inwentarzem transdyscyplinarnego i transparadygmatycznego współkonstruowania tej złożoności.

Mimo wszystko jej zaletą jest w miarę systematyczny charakter, nieczyniący jednak jej zakładnikiem jednorodności i totalnej spójności, wystarczy tu jakaś forma „koherentnego pluralizmu” (za G. Bachelardem), ułatwiająca porozumiewanie się i stanowiąca jakiś elastyczny model badań nad nauczaniem i uczeniem się. Może być nie tylko pomocna w orientowaniu się nauczycieli we współczesnym „supermarkecie teorii”, lecz przede wszystkim w realizacji różnorodnych praktyk dydaktyczno-wychowawczych, realizowanych na różnych poziomach rozwoju (diachronicznego i synchronicznego). Można ją potraktować jako użyteczne narzędzie (analitycznie myślącego praktyka) bardzo przydatne w szlachetnych zmaganiach refleksyjnego nauczyciela o jak najbardziej wszechstronny rozwój jego uczniów.

Ów „szlachetny pożytek” (za Trentowskim), będący swoistą metarefleksją nad różnorodnością ludzkiego myślenia, działania, przeżywania i pragnienia, wyrasta ponad każdą teorię doboru treści, ponad każdą strategię i metodę, a jednocześnie nie musi (nawet nie powinien) żadnej pomijać. Nauczyciel i uczeń mają tu swobodną możliwość przemieszczania się między rolą „aktora” oraz „widza”, między nieodwracalnością pewnych zjawisk i procesów a ich odwracalnością, między ścisłością a twórczym poszukiwaniem. Warto się zastanowić nad słowami R. Thoma (1991, s. 8), że *prawdę ogranicza nie fałsz, lecz brak znaczenia. A wszelka – jego zdaniem – ścisłość wyklucza znaczenie*. Musimy ciągle sobie przypominać, iż: *przy pełnej ścisłości nie ma już miejsca na twórczość i nieprzewidywane odkrycia*.

## Bibliografia

- ANDRUKOWICZ W., 1994, *Antycypacja kierunku i modelu edukacji*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin.
- ANDRUKOWICZ W., 2003, *Ściągi, czyli edukacja na skróty*, Edukacja i Dialog, 9.
- ANDRUKOWICZ W., 2004, *Dydaktyka komplementarna*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- BAUMAN Z., 1996, *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN, Warszawa.
- BOURDIEU P., 2006, *Medytacje pascaliańskie*, przeł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- GADAMER H.-G., 2004, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, PWN, Warszawa.
- JUNG C.G., 1981, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, przeł. J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa.
- KOLAŃSKI L., 1958, *Pochwała niekonsekwencji*, Twórczość, 9.
- KOLAŃSKI L., 1984, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Aneks, Londyn.
- KWAŚNICA R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- NORMAN D., 1987, *Twelve issues for cognitive science*, Cognitive Science, 4.
- OKOŃ W., 1996, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- PHILLIPS D.C., 1987, *Philosophy, science and social inquiry. Contemporary methodological controversies in social and related applied fields of research*, Pergamon Press, Oxford.

- PÖPPEL E., EDINGSHAUS A.L., 1998, *Mózg – tajemniczy kosmos*, przeł. M. Skalska, PIW, Warszawa.
- PRIGOGINE I., STENGERS I., 1990, *Z chaosu ku porządkowi. Nowy dialog człowieka z przyrodą*, przeł. K. Lipszyc, PIW, Warszawa.
- SHULMAN L.S., 1986, *Those who under stand: Knowledge growth in teaching*, Educational Researcher, 15.
- THOM R., 1991, *Parabole i katastrofy*, PIW, Warszawa.
- TRENTOWSKI B.F., 1970, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Ossolineum, Wrocław.
- WYGOTSKI L.S., 2002, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, przeł. A. Brzezińska i in., Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

### **Theories and practices of teaching in a complementary perspective**

In the curriculum of teachers' education two most important trends can be distinguished – firstly, general humanistic knowledge that allows to actively participate in the culture and which makes it possible to meritocratically and formally introduce others into it; secondly, the knowledge and technical and methodological skills that cover tasks and ways of teaching and educating as well as subject methodologies and practices. In order to well organise (at various levels) social life it is necessary to have appropriate predispositions and a good knowledge about history and culture of one's own and others' societies as well as the ability of applying this knowledge in concrete educational situations, while in order to be able to well organise learning processes it is necessary to have an extensive knowledge about psycho-physical development of a human being and technical and methodological skills, including the newest IT and communication technologies. This is supposed to motivate a teacher to show an organizational initiative and at least, to be flexible and effective while making use of the enormous "supermarket" of theories. Therefore, why then, since long, has this rather obvious task incurred such various and even opposing solution proposals? Why is a modern teacher not happy about the enormous "supermarket" of theories?