

Agata Cudowska
Uniwersytet w Białymstoku

Pogranicze w dyskursie pedagogii międzykulturowej

Wstęp

Od wielu lat uczestniczę w dyskursie naukowym organizowanym przez Pana Profesora Jerzego Nikitorowicza na temat edukacji międzykulturowej, którego sens odczytuję jako rozwijanie kultury wzajemnego pokojowego współistnienia ludzi z różnych kultur i kreowanie swoistej pedagogii międzykulturowej, oznaczającej całkowity obszar refleksji o praktyce edukacyjnej, a także określającej pewien typ myślenia, badania i działania w edukacji. Toczy się on równolegle, w moim odczuciu, w kilku komplementarnych płaszczyznach: 1) w obszarze historycznych i epistemologicznych uwarunkowań edukacji międzykulturowej; 2) w przestrzeni ontologicznej refleksji nad tożsamością jednostki, jej zakorzenieniem w wielokulturowym społeczeństwie, nad zagrożeniami i szansami jej rozwoju; 3) w obszarze założeń i reguł pedagogicznego działania, służących realizacji idei międzykulturowości w szkole; 4) w sferze aksjologicznej odnoszącej się do wartości kreujących intersubiektywną (pomiędzy) oraz intrasubiektywną (wewnętrzną) przestrzeń współżycia z Innymi, z odmiennością; 5) w przestrzeni dialogu i doświadczeniu spotkania, jako konstytutywnych dla budowania edukacji międzykulturowej; 6) w zdarzeniach interakcyjnych, będących miejscem wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym, w którym może urzeczywistnić się pedagogia międzykulturowości. W ten wieloparadygmatyczny dyskurs, a szczególnie w jego płaszczyznę ontologiczną, aksjologiczną i dialogiczną, wpisuje się autorska koncepcja twórczych orientacji życiowych¹.

1 A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004; eadem, *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2014; eadem, *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017.

Mój skromny udział w dyskursie na temat edukacji międzykulturowej skoncentrowany jest wokół refleksji nad tożsamością jednostki w polifonicznej przestrzeni pogranicza, nad jego doświadczaniem i przeżywaniem oraz namysłu nad uwarunkowaniami tego procesu. Mieści się ona w hermeneutyczno-fenomenologicznym paradygmacie jakościowych badań i analiz tej problematyki. Wskazuję w tym kontekście na fenomen pogranicza w biografii jednostki, w jej orientacji życiowej. Istoty bycia człowieka w ciągłym procesie stawania się poszukują w filozofii spotkania i dialogu, która Innego, czyni gwarantem naszej podmiotowości i autonomii. „Zaangażowanie w bycie – jeśli tylko uwalnia się od brzemienia przeszłości, jedyne brzemienie jakie dostrzegano w istnieniu – niesie ze sobą własne brzemie, którego zanikanie nie zmniejsza i wobec którego ukonstytuowany dzięki chwili samotności podmiot jest bezsilny. Uwolnić go od tego brzemienia może jedynie czas i drugi człowiek”². Tak usytuowana problematyka ma wiele wymiarów w antroposferze *homo creator* i obszarze pogranicza filozoficznego, gdzie realizuje się bycie człowieka przez doświadczanie odmienności i twórcze jej rozumienie.

Wieloznaczność pogranicza

Pogranicze jest kategorią szczególną, wieloznaczną, terytorialną, a także filozoficzną i psychologiczną, oddającą istotę zakorzenienia człowieka w miejscu spotkania, współistnienia wielu kultur, ale także bycia w swoistej polifonii, równorzędnych głosów kreujących dialogiczną przestrzeń stawania się człowieka, dzięki relacji z Innym. We wszystkich wymiarach jest nasycone wartościami, symbolami i znaczeniami, stanowi zatem także swoistą, niepowtarzalną, nieterytorialną przestrzeń ontologii, aksjologii i epistemologii wychowania. Pogranicze niesie wiele twórczych możliwości dla rozwoju człowieka, jego stawania się, stwarza warunki sprzyjające kreatywności rozumianej jako cecha osobowości. Daje szansę urzeczywistniania się holistycznej edukacji międzykulturowej, którą opisuje w swoich pracach Profesor Jerzy Nikitorowicz jako ogół wzajemnych wpływów oraz oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń i społeczności, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, który uczyni go świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej, oraz umożliwi jednostce aktywną samo-realizację i budowanie własnej tożsamości³. Kategoria pogranicza jest w tym ujęciu przestrzenią autokreacji dokonującej się zawsze w relacji z Innym, w dialogicznym

2 E. Lévinas, *Istniejący i istnienie*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2006, s. 160.

3 J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka: wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.

współobcowaniu. Człowiek współczesny doświadcza wielu różnych pogranicz i bytuje w swoistej przestrzeni pogranicza, między różnymi kulturami, w polifonii, w pluralistycznej polityce codzienności.

W pedagogicznym odczytaniu pogranicza eksponuje się uniwersalny charakter tego obszaru myślowego, ponieważ wszelkie wewnętrzne przeżycie odbywa się w spotkaniu z Innym, a zatem w swoistej przestrzeni pogranicza, pomiędzy moim „Ja” a Innym, między światami moim i Innego⁴. Sposób postrzegania tego świata zależy od nas samych, jeżeli postrzegamy go w kategoriach obcości, to jest on wtedy groźny i wrogi, jeśli widzimy go jako odmienny, staje się ciekawy, godny poznania i starań o zrozumienie racji Innego. Pogranicze w takim ujęciu aktywizuje kształtowanie tożsamości kulturowej ze względu na sąsiedztwo i przemieszanie kultur⁵. Konsekwencją takiego odczytania pogranicza w pedagogice jest postrzeżenie edukacji międzykulturowej jako działalności zorientowanej na stworzenie możliwości codziennych wzajemnych interakcji, komunikacji z Innym, otwartości na różnicę i jej szanowanie, w imię zasady, że wszyscy jesteśmy różni, ale wszyscy mamy tę samą godność, która stanowi podstawę międzykulturowego i wielokulturowego dialogu oraz uniwersalistycznej etyki pokoju i bezpieczeństwa.

W pedagogicznym rozumieniu pogranicze jest także swoistym zjawiskiem społeczno-kulturowym⁶, jest miejscem narodzin konfliktu, a także jest, przede wszystkim, przestrzenią szans i możliwości. Uwrażliwia na Innego, daje okazje wchodzenia w relacje z odmiennością, nie tylko kulturową, także z innym niż własny sposobem doświadczania i przeżywania świata. Kiedy odmiennosc staje się różnicą, a nie obcością rodzi się postawa etyczna oparta na tolerancji, wyrozumiałości, życzliwości i akceptacji. Ontologiczny sens kategorii różnicy wynika z tego, że każdy z nas jest Inny dla Drugiego, „Ja” istnieje tylko wtedy gdy może odróżnić się od „Ty”, zatem w takim uniwersalistycznym ujęciu wszyscy, niezależnie od miejsca, w którym żyjemy jesteśmy uczestnikami powszechnego pogranicza⁷, filozoficznego, psychologicznego, społecznego, geograficznego i metaforycznego zarazem, które jest sposobem przeżywania swojego człowieczeństwa, zaangażowanego bycia z Innymi. Odmiennosc nie ogranicza się tu zatem do jednego wymiaru, np. wąsko pojmowanej kulturowości, ale rozszerza się na wszystkie dziedziny egzystencji⁸. Pogranicze ze swej istoty jest nacechowane ambiwalencją aksjologiczną, nie oferuje gotowych, sprawdzonych roz-

4 L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michala Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

5 A. Kloskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

6 Por. m.in. I. Machaj, *Pogranicze*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, (red.) Z. Bokszański, H. Domański, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, t. III, s. 126–127.

7 Też o takim charakterze pogranicza lansuje w Polsce L. Witkowski, por. idem, op. cit.

8 Por. A. Muchowicz, *Wokół terminu pogranicza jako metafory filozoficznej*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, (red.) Z. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1992.

wiązań, nie przynosi jednoznacznych rozstrzygnięć, może stwarzać zatem sytuacje trudne, wymagające zaangażowanej „niewspółobecności”⁹, ale też zabezpiecza przed dogmatycznym widzeniem świata, jego cechą jest bowiem „polifoniczność”¹⁰. Czyini ona fenomen pogranicza niezwykle inspirującym w narracjach pedagogicznych i projektach edukacyjnych, poprzez założone współistnienie wielu równoważnych, równoprawnych głosów, różnych wizji świata i odmiennych dyskursów.

Pogranicze jest też przestrzenią dynamiczną we wszystkich swoich przejawach, przyswaja nowe sensory, oferuje nowe znaczenia, zmienia topografię pod wpływem procesów globalizacyjnych. Wyróżnia się m.in. pogranicze etnocentryczne „dżihadowe”, dotyczące obszarów marginalizowanych, a nawet wykluczonych z dostępu do dóbr, usług oraz informacji, w których bieda sprzyja rozwijaniu się postaw nacjonalistycznych, co zresztą obserwujemy w wielu krajach. Na przeciwnym biegunie obserwujemy kształtowanie się pogranicza kosmopolitycznego „McŚwiatowego”, gdzie na wielokulturowości przede wszystkim się zarabia¹¹. Rynkowy dyskurs jako podstawowa narracja współczesności wpisuje pogranicza w kulturę globalną, w międzynarodowy obieg towarów i usług, a urynkowanie kulturowej odrębności staje się jedynym sposobem jej zachowania. Oczywiście, taka antynomiczna prezentacja przemian pogranicza jest uproszczona i zapewne fragmentaryczna, ale niewątpliwie zrozumienie charakteru i specyfiki pograniczy współczesnego świata wymaga analiz społecznych zróżnicowań w kontekście procesów globalizacji i demokratyzacji¹².

Pogranicze jest również kategorią interdyscyplinarną i przedmiotem refleksji oraz empirycznych eksploracji wielu dyscyplin naukowych¹³. Zajmuje się nim antropologia, etnologia i etnografia, geografia polityczna i historyczna, socjologia kultury, archeologia, prawo, historia, a także literaturoznawstwo i językoznawstwo. Posiada jednocześnie własną ontologię, tożsamość i aksjologię. Pogranicze kulturowe bywa charakteryzowane za pomocą pojęcia „zderzenie kultur”, czy „sąsiedztwo kultur”, w których eksponuje się ludzkie doświadczenie i sposób doświadczania¹⁴. W refleksji nad pograniczem używa się także pojęcia „świadomości kreso-

9 M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

10 Ibidem.

11 B.R. Barber, *Dżihad kontra McŚwiat*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 1997.

12 E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki*, Wydawnictwo Znak, Instytut Studiów Politycznych PAN, Kraków 2004.

13 Kwestie te prezentowałam po raz pierwszy w: A. Cudowska, *Pedagogika pogranicza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (red.) T. Pilch, t. IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 192–197.

14 A. Kłosowska, *Sąsiedztwo kultur i trening we wzajemności*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 4, s. 3–5. Por. też S. Uliasz, *O kategorii pogranicza*, [w:] *Pogranicze kultur*, (red.) Cz. Klak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1997.

wej”, w odniesieniu do specyficznej właśnie dla niego mentalności współżyjących tu ludzi i całych zbiorowości¹⁵. Choć „kresy” w języku polskim są także nazwą własną dla dawnych, południowo-wschodnich, a także północno-wschodnich obrzeży wielonarodowej i wielojęzycznej Rzeczypospolitej, to jednak nazwa ta jest silnie nacechowana synonimem pogranicza wschodniego i nie przyjęły się próby jej rozszerzenia na wszelkie pogranicza¹⁶. Jako terytorium wyróżnia je szczególnie rodzaj komunikacji, gdzie każda ze stron przyczynia się do zachowania jakiegoś konsensusu, do budowania społeczności i kultury, w których dominuje wzajemna życzliwość i zrozumienie. Tutaj „moje” i „cudze” nieustannie przenikają się, stwarzając się wzajemnie, a wypowiedź jest zawsze nasycona cudzym słowem i przesiąknięta odgłosami dialogów. W tym ujęciu pogranicze rozstrzyga o sposobach istnienia człowieka, umożliwia spojrzenie na własną kulturę z dystansu, oczami Innego, kodem odmiennej kultury. Inny nie jest tu obcy, staje się szansą na budowanie postaw tolerancji i wzajemnej akceptacji¹⁷.

Polifonia, dialogiczność i spotkanie

Pogranicze, jako kategoria filozoficzna i kulturowa stwarza specyficzne warunki dla procesu stawania się człowieka, w ciągłym niedokończeniu, w dążeniu do doskonałości w budowaniu wrażliwości etycznej i estetycznej, osobowości otwartej i wielowymiarowej. Doświadczenie aksjologicznej ambiwalencji, współwystępowanie różnych stanowisk etycznych, kulturowych, odmiennych perspektyw poznawczych i emocjonalnych, implikujących różne interpretacje rzeczywistości, zabezpiecza przed dogmatyczną wizją świata i kultury. Uwrażliwienie na głos Innego nie dopuszcza do zawłaszczania przestrzeni dialogu przez jedną retorykę. Pogranicze jest zatem w sensie dosłownym i metaforycznym przestrzenią spotkania jako relacji wychowawczej, wszelkie przeżycie rozgrywa się bowiem w spotkaniu z Innym, „zyskuję świadomość siebie i staję się sobą wyłącznie poprzez otwarcie się na innego człowieka, dzięki niemu i z jego pomocą”¹⁸. W polifonicznej przestrzeni pogranicza staje się możliwe odkrywanie prawdy o człowieku i o wartości idei, gdyż konfrontacja z odmiennymi poglądami, racjami, wartościami, orientacjami żywymi sprzyja doświadczeniu granic własnych możliwości. W przestrzeni pograni-

15 Por. A. Sadowski, *Spoleczne problemy wschodniego pogranicza*, Filia UW w Białymstoku, Białystok 1991.

16 Semantyczną i treściową stronę tego pojęcia obszernie analizuje S. Uliasz, op. cit.

17 J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie TransHumana, Białystok 1995.

18 M. Bachtin, op. cit., s. 443.

cza uprawomocnienie zdobywa wiele narracji, bowiem polifonia respektuje autonomię i podmiotowość głosów.

Życie w przestrzeni pogranicza uniemożliwia ostateczne samookreślenie, ponieważ jego przestrzeń jest polifoniczna, aksjologicznie ambiwalentna, a człowiek nie tyle jest, ile się staje i proces ten nigdy się nie kończy. Opuszczenie obszaru pogranicza, nierozstrzygnięcia, niepewności, gdy czas biograficzny upływa bez przesilen i dramatycznych zwrotów, oznacza jednocześnie koniec szans na życie otwarte, zdolne do stawania się. Człowiek, wypadając ze sporu ze światem, wypada z życia¹⁹. Bycie oznacza tu ciągle czekanie na siebie, a spełnić się i zaprzestać tego czekania to śmierć duchowa²⁰. Człowiek jest więc w tej koncepcji antropologicznej skazany na ciągle poszukiwanie siebie, na nieustanne dążenie do osiągnięcia stanu siebie z przyszłości. To swoiste stawanie się przez niedokończenie i nieprzejrzystość jawi się jako szczególne odkrywanie prawdy o sobie w oczach Innego, to wieczne nienasytanie, skierowanie w przyszłość. W tym wymiarze ontologicznym także mamy do czynienia ze swoistym pograniczem, przekraczaniem granic tego, co dane, zastane, na rzecz kreacji nowego stanu. Niedopełnienie życia jest tu podstawowym warunkiem jego trwania, a urzeczywistnia się ono w aksjologicznej ambiwalencji, czyli zdolności do otwarcia na odmienną perspektywę wartościowania²¹.

Dialogowe obcowanie na pograniczu wymaga postawy otwartości, tolerancji, wzajemnej życzliwości i określonych założeń etycznych wyrażających się w postawie „niewspółobecności”. Oznacza ona wczuwanie się w problemy i sytuację Innego we wstępnej fazie dialogu kultur przy zachowaniu własnych przekonań aksjologicznych, po to, by w kolejnym etapie przejść do rzeczywistego rozumienia partnera relacji²². Taka postawa wymaga zachowania własnej prawdy, gdyż umożliwia dostrzeganie nowych sensów, zdobywanie samowiedzy oraz innego oglądu świata, które nie mają szansy powstać w procesie identyfikacji z drugą stroną dialogu. Jedność przeżyć nie wytwarza bowiem nowych znaczeń, potwierdza jedynie słuszność tych, które istnieją. Postawa „niewspółobecności” nie oznacza wcale obojętności czy neutralności, wręcz przeciwnie, wymaga zaangażowania. Nie może to być jedynie zaangażowanie „potakujące”, płytkie i powierzchowne, musi być ono twórcze, wzbogacające interpretację zdarzeń. „Stapiając się z Edypem (...), nie wzbogacam jego życia o nowe, twórcze punkty widzenia, które dla niego samego, z zajmowanego przezeń miejsca są niedostępne”²³.

19 M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przeł. N. Modzelewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970.

20 M. Bachtin, *Estetyka twórczości...*

21 L. Witkowski, op. cit.

22 M. Bachtin, *Estetyka twórczości...*

23 Ibidem, s. 115.

Autentyczne, twórcze rozumienie wymaga od podmiotu usytuowania się niejako na zewnątrz partnera dialogu i sytuacji dialogicznej. Wpisanie twórczego rozumienia w plan pedagogicznego doświadczenia wydaje się potrzebne i konieczne zarazem, jest bowiem warunkiem wchodzenia w dojrzałe relacje dialogowe. Świadome uczestniczenie w fenomenie spotkania z Innym, którego odmienność jest akceptowana i gloryfikowana, implikuje kształtowanie się mojej świadomości. W dialogu odbywającym się w takiej przestrzeni dochodzi do nieustannego przekształcania granic istnienia człowieka, jego samowiedzy, decentracji jego równowagi egzystencjalnej, do kreacji jednostki jako samoświadomego bytu. Tym bardziej, że dialog wymaga zaangażowania, a po to, by był on doświadczeniem wzbogacającym, zaangażowanie to powinno mieć charakter „niewspółobecny”, a jednocześnie transgresyjno-transcendentalny. Logika dialogu, to logika ciągłego dążenia do odkrywania siebie, do stawania się w kontakcie z odmiennością, z innym indywiduum, otwartości na polifoniczność i niedokończoność świata.

Człowiek jako podmiot mówiący odznacza się aktywnością i twórczością, nie tylko w sferze materialnej, ale także w obszarze świadomości i komunikacji międzyludzkiej, świata sensów i wartości. Człowiek jako podmiot mówiący i słuchający zarazem osiąga pełnię swojej społecznej istotowości we „współodpowiadaniu”, ponieważ każda wypowiedź jest nasycona cudzym słowem i jest jednocześnie odpowiedzią na inną wypowiedź, czasem odległą²⁴. Wydaje się, że istotą wychowania jako podmiotowego spotkania jest „współodpowiadanie”, które wymaga zaangażowania w relację otwartości, wrażliwości i refleksyjności, ale także swoistej „niewspółobecności”. Dopiero zajęcie własnego stanowiska, niejako na zewnątrz Innego, pozwala na właściwe rozumienie, umożliwia wzbogacenie siebie. Człowiek „mówiący” jest w relacji komunikacyjnej także podmiotem słuchającym i jako taki zawsze odpowiada w procesie rozumienia. Odpowiedź ta nie musi następować od razu, może być opóźniona i przybierać różną formę, np. pisaną, czytaną lub urzeczywistniać się w zachowaniu człowieka. Wszelkie rozumienie jest brzemienne w odpowiedź i ma charakter aktywnie „współodpowiadający”²⁵.

W relacji dialogicznej „cudze słowa”, „cudze wypowiedzi” konstruują nasze poglądy, przekonania, sądy naukowe. Każda wypowiedź jest elementem łańcucha językowego porozumienia, a jej granice ustanowione są zmianą podmiotów mowy, mówiący – słuchający²⁶. W każdej wypowiedzi pobrzmiewają dialogowe pogłosy, przestrzeń komunikacji jest nimi nasycona, ale nie tylko logiczne i lingwistyczne kompozycje budują przestrzeń polifonii. Dialogowy charakter mają również ludzkie uczucia i emocje, a wzajemne współistnienie emocjonalne, współbrzmienie bądź jego

24 Ibidem.

25 Ibidem.

26 M. Bachtin, *Problemy literatury i estetyki*, Czytelnik, Warszawa 1982.

brak są istotną częścią procesu „współodpowiadania” i rozumienia. „Życie – to uczestniczyć w dialogu: pytać, słuchać, ponosić odpowiedzialność, aprobować itp.”²⁷. Wychowanie postrzegane jako relacja podmiotowa i dialogiczna zawsze dokonuje się w swojej przestrzeni pogranicza, polifonicznej, niejednoznacznej, aksjologicznie nasyconej. Jest nieuchronnym obcowaniem z odmiennością, z Innym na wielu płaszczyznach i w różnych wymiarach; jest polem doświadczania Innego. Niezwykle ważne jest, by było to przeżycie otwierające na różne narracje rzeczywistości i kształtujące osobowość wielowymiarową. W zetknięciu z odmiennością następuje proces „zwieńczenia”, gdyż tylko Inny umożliwia wiarygodne doświadczanie własnej podmiotowości, odrębności oraz indywidualności. „Ja innego człowieka odczuwam zupełnie inaczej niż własne ja; to ostatnie wchodzi do kategorii innego”²⁸.

Odczarowanie i oswojenie

Świat współczesny, w drugiej dekadzie XXI wieku, jest jeszcze bardziej niż dwudziestowieczny, światem czynu, w którym słowa i czyny pozostają w relacji antynomicznej, a działanie sytuowane jest przed ideą i myślą, nie musi więc z niej wypływać. Postawienie czynu w centrum antropologicznej koncepcji człowieka ma daleko idące konsekwencje dla wszystkich sfer funkcjonowania człowieka, także dla edukacji. Oznacza dominację technokratyzmu, nihilizmu aksjologicznego i etycznego, rynkową retorykę w życiu społecznym. Wyniesienie zaś słowa na pierwszy plan „Oznacza protest przeciw rozpowszechnionemu kultowi bezdusznych faktów i nieludzkich czynów”²⁹. Ten protest w szczególny sposób wyraża kulturowy fenomen śmiechu i „karnawalizacji”, która objawia się śmiechem budującym swój własny świat na przekór oficjalnemu. Śmiech jest ludzkim pierwiastkiem świata, jest ekspresją światopoglądu ujmującego rzeczywistość w procesie stawania się³⁰, ma ambiwalentny charakter, ponieważ śmiech nie tylko neguje, ale także akceptuje. Śmiech nie odrzuca powagi, lecz ją dopełnia, a jednocześnie oczyszcza z jednostronności, dogmatyzmu, fanatyzmu, dydaktyzmu i zastraszenia³¹.

W wymiarze pedagogicznym śmiech jest także fenomenem edukacyjnym, poddawany refleksji naukowej³². Jego przejawem jest z pewnością uczniowski

27 M. Bachtin, *Estetyka twórczości...*, s. 453.

28 Ibidem, s. 75.

29 E. Czuplejewicz, *Nowy Bachtin. Przedmowa*, [w:] M. Bachtin, *Estetyka twórczości...*, s. 12.

30 L. Witkowski, op. cit.

31 M. Bachtin, *Dialog – język – literatura*, (red.) E. Czuplejewicz, E. Kasperski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.

32 Por. M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, War-

śmiech, przezwiska podkreślające jakieś charakterystyczne cechy osób, czy fantastyczne opowieści. Mają one zapewne moc odczarowywania represjonującej rzeczywistości, tego, co przeraża i niepokoi. Jest swoistą obroną przed nieustannym poddawaniem ocenie, przed „byciem widzialnym” w Foucaultowskim „oku władzy”³³. Jego potrzeba nasila się wobec opresyjności szkolnej codzienności i społecznej rzeczywistości, ponieważ śmiech ma zdolność uzdrawiającą w odniesieniu do człowieka tłamszonego powagą i lękiem, spoufala jednostkę ze światem, a tym samym otwiera na jego poznanie. Medycyna również potwierdza korzystne, lecznicze działanie śmiechu na człowieka, z czysto fizjologicznego punktu widzenia, przez uaktywniające się w jego trakcie procesy fizjologiczne, takie jak dotlenienie komórek, rozluźnienie napiętych mięśni, czy masujące ruchy przepony. Śmiech pozwala spojrzeć z dystansem na oficjalne bariery, autorytarne zakazy i ograniczenia, uwalnia od lęku i chroni poczucie godności. Kultura śmiechu przeciwstawia się retoryce władzy i przemocy, „karnawalizuje” nieprzyjazne otoczenie, odziera z formy, która budzi strach, pozwala odczarować rzeczywistość i oswoić ją.

Swoisty model kultury śmiechu i „karnawalizacji” jest aktualny i przydatny także do analiz edukacyjnych narracji współczesności³⁴. Przy czym, karnawał jest w tym ujęciu nie tyle maskaradą, co specyficznym odczuwaniem świata, „światoodczuciem”, które uwalnia od lęku i zbliża świat do człowieka, a ludzi do siebie. Śmiech tworzy familiarną atmosferę i przyjazny klimat³⁵. Karnawał, przekraczający czysto teatralną, widowiskową interpretację typową dla czasów nowożytnych, wyzwala z jarzma powagi. Nie oferuje jednak nihilizmu, czy trywialności i lekko-myślności cyganerii, ustala raczej nowe relacje międzyludzkie przeciwstawiające się hierarchicznym, konwencjonalnym stosunkom pozakarnawałowemu (oficjalnym). W Bachtinowskim ujęciu, to nie tylko i nie tyle osobliwa forma artystycznego wyrazu, lecz specyficzny sposób życia społecznego. „Karnawalizacja” pełni funkcje emancypacyjne, terapeutyczne, ekspresyjne, egzystencjalne, niesie możliwość nowego doświadczania świata, poznawania go przez to, co niejawne, ukryte i jeszcze nieodkryte, uczenia się przez samodzielne badanie i poszukiwanie tego, co inne. Śmiech występuje tu przeciw roszczeniu do prawdziwego określania świata determinującego jednostronną powagę wiedzy³⁶.

szawa 1989; Cz. Matuszewicz, *Humor, dowcip, wychowanie: analiza psychospołeczna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976; P.L. McLaren, *Rytualne wymiary oporu – blaznowanie i symboliczna inwersja*, [w:] *Nieobecne dyskursy...*; K. Zygulski, *Wspólnota śmiechu: studium socjologiczne komizmu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

33 R. Miller, *Zespolecie człowieka ze światem, jako problem edukacji przyszłości*, „Rocznik Pedagogiczny” 1984, nr 9, s. 187–199.

34 L. Witkowski, op. cit.

35 M. Bachtin, *Problemy poetyki...*

36 Ibidem.

Pedagogiczne implikacje

W świetle zarysowanych aspektów podjętej problematyki uzasadniona wydaje się teza mówiąca o tym, że pogranicze jest przestrzenią edukacyjnie nasyconą, ale jednocześnie przestrzeń edukacyjna jest swoistym pograniczem filozoficznym, psychologicznym i kulturowym. Wielopodmiotowy dialog edukacyjny, zarówno w swoim wymiarze intencjonalnym, jak i nieintencjonalnym, zyskuje wobec tego szczególne znaczenie i sens. Jest on konstruowany przez polifoniczność pogranicza, jego aksjologiczne nasycenie, fenomen twórczego rozumienia realizujący się w kontekście etyki „niewspółobecności”, a także kulturę śmiechu i „karnawalizacji” życia społecznego. Twórczość wydaje się być elementem spajającym różne wymiary i przejawy istnienia człowieka w świecie, jest fenomenem ludzkim, dostępnym każdemu, choć w różnej formie i zakresie. W swym wymiarze codziennym, *everyday creativity*, przejawia się w twórczych orientacjach życiowych, sprzyja zdrowiu i dobrostanowi człowieka³⁷. W koncepcji twórczej orientacji życiowej eksponują permanentny proces stawania się człowieka, jako bytu niedokończonego, *in statu nascendi*, realizującego się w ustawicznym dążeniu do doskonałości moralnej, wrażliwego na etyczne i aksjologiczne problemy świata. Taki twórczy podmiot urzeczywistnia swoją ludzką istotę przez codzienne akty kreacji. Tytułowe wyzwanie niniejszej Księgi Jubileuszowej, odnoszące się do edukacji humanistycznej odczytuję właśnie jako wspieranie rozwoju ludzkiej kreatywności. Urzeczywistnia się ona zawsze w przestrzeni pogranicza, w polifonii, dialogu, we „współodpowiadaniu” i w etycznej kulturze „niewspółobecności”, dla wspólnego dobra. Jest konsekwencją wrażliwości moralnej i aksjologicznej, otwarcia na wartości, a także nieodłącznym składnikiem ludzkiej mądrości.

Idea pogranicza jest wciąż niedoceniana w dyskursie pedagogicznym, chociaż oferta pogranicza ze swoją różnorodnością wydaje się być doskonałą przestrzenią rodzenia się mądrości w człowieku, a o to przecież chodzi w edukacji. Pogranicze, uwrażliwiając i otwierając na „świat cudzy” sprzyja rozumieniu siebie i własnej kultury. Duży zasób informacji nie jest żadnym gwarantem osiągnięcia mądrości, ich anonimowość, a często i bezcelowość nie budują znaczeń. Mądrość rodzi się w wielości i w dialogu, nie rezyduje ona w umyśle tylko jednego człowieka, o czym dawno już przypominał Sokrates³⁸. W polskiej edukacji inspiracja pogranicza wydaje się niezwykle potrzebna, jako że bardziej jest ona zorientowana na opisywanie świata, niż na działanie w nim.

Tworzona przez Profesora Jerzego Nikitorowicza koncepcja holistycznej edukacji międzykulturowej aplikuje kategorię pogranicza w jej wymiarze kulturowym. Ekspo-

37 A. Cudowska, *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan...*

38 Myśl tę przywołuję za: M. Bachtin, *Problemy poetyki...*

nuje potrzebę dostrzegania wartości w innych kulturach, mimo własnych nawyków i przyzwyczajęń, kształtowania otwartej tożsamości młodych ludzi zabezpieczającej przed rozwojem agresywnego etnocentryzmu. Zabiega o kształtowanie postawy szacunku wobec odmienności kulturowej przy jednoczesnej ochronie „świata zakorzenienia” jednostki poprzez zachowanie pamięci o przodkach oraz łączenia jej z teraźniejszością i przyszłością, z „poszukiwaniem możliwości pokojowego współistnienia kultur”³⁹. Edukacja międzykulturowa jest tu rozumiana jako ustawiczny proces dialogu kultur „przede wszystkim dialogu kultury lokalno-regionalnej z kontynentalno-planetaryną”⁴⁰, w którym podmioty dążą do wzajemnego poznawania się i zrozumienia, zbliżenia emocjonalnego, współdziałania i wspierania się.

Szczególne znaczenie przypisuje się kulturze rodziny, grupy rodzinnej, społeczności lokalnej i parafialnej jako nośnikom wartości konstruujących podstawy tożsamości jednostki. Za priorytet uznaje się „zauważenie i podjęcie próby zrozumienia inności kulturowej poprzez akceptację i zrozumienie własnej”⁴¹. Tożsamość międzykulturowa łączy indywidualne i społeczne, rodzinne, lokalne i globalne, uniwersalne aspekty autoidentyfikacji. Samookreślenie dokonuje się tu w procesie internalizacji określonych wartości rdzennej grupy oraz wartości kolejnych grup przynależności. Jest to zatem ewolucyjne ujęcie, w którym opisuje się swoiste przejście od uniwersum lokalnego do globalnego, przy zachowaniu świadomości własnej odrębności, „od tożsamości rodzinno-parafialnej, lokalnej regionalnej, poprzez narodową, państwową ku kontynentalnej, planetarynej”⁴². Zadaniem holistycznie rozumianej edukacji międzykulturowej jest prowadzenie dialogu kultur, kształtowanie potrzeby korzystania z własnego dziedzictwa kulturowego, a jednocześnie uświadamianie istnienia uniwersaliów wspólnych dla wszystkich ludzi oraz podejmowanie działań na rzecz wyeliminowania niechęci i uprzedzeń wobec Innego. Ekspozuje się tu kształtowanie postawy szacunku dla jego indywidualności i godności, jego wolności i uprawnień, promowanie paradygmatu współistnienia i wzajemnego rozwoju w wyniku porozumienia, negocjacji i kooperacji.

Zakończenie

Pedagodzy od zawsze zabiegali o humanistyczny wymiar edukacji, ale niejako na przekór tym staraniom, społeczeństwa, w których się ona urzeczywistnia stają się coraz bardziej technokratyczne. Żyjemy w kulturze „technopolu” (określenie

39 J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, s. 203.

40 Ibidem, s. 203.

41 Ibidem, s. 204.

42 Ibidem, s. 205.

Neila Postmana), a wciąż dopominamy się o jej ludzką twarz. Mamy zatem swoistą ambiwalencję i na tym poziomie, z jednej strony, życie na pograniczu kulturowym, psychologicznym, filozoficznym niesie określone wyzwania dla edukacji humanistycznej, jak to sugeruje tytuł niniejszego tomu, z drugiej, tworzenie edukacji humanistycznej jest nie lada wyzwaniem w świecie zdominowanym przez technologię, w którym komputer najnowszej generacji, teraz już kwantowy, detronizuje człowieka. Troska o humanistyczny wymiar edukacji może być uznana za działanie nieadekwatne do naszych czasów, ale i, w moim głębokim przekonaniu jako pedagoga, koniecznością właśnie dlatego, że żyjemy w takich czasach. Ostatecznym sensem istnienia człowieka jest drugi człowiek, a nie narzędzia służące zaspokojeniu różnych potrzeb i być może uświadomienie tego prostego faktu kolejnym pokoleniom wrastającym w kulturę szeroko rozumianego pogranicza jest dziś największym wyzwaniem humanistycznej edukacji. „Epoka nasza bardziej niż czasy ubiegłe potrzebuje takiej mądrości, która by wszystkie rzeczy nowe, jakie człowiek odkrywa, czyniła bardziej ludzkimi”⁴³.



43 G.M. Garrone, *Gaudium et spes: constitutio pastorale sur l'Église dans le monde de ce temps*, Librairie Sain-Paul: Éditions la Bonté, Lyon 1966; wyd. pol. *Konstytucja Duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym. Sobór Watykański II*, wprowadzenie J. Majka, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1985, s. 15.