

HALINA MONIKA WRÓBLEWSKA

Uniwersytet w Białymstoku  
Wydział Nauk o Edukacji  
ORCID – 0000-0002-1985-3877

## GRANICE I TRANSGRESJE (W) EDUKACJI

**Streszczenie:** Artykuł podejmuje problematykę rodzajów i uwarunkowań granic oraz transgresji (w) edukacji. Pojęcie graniczności można uznać za obszar, który zawiera w sobie potencjał zarówno sensotwórczy (wiele różnych interpretacji), jak i heurystyczny (nowe interpretacje). Granica zamyka i rozdziela, ale również otwiera nową perspektywę doświadczenia. Według koncepcji Józefa Kozińskiego (1987, 2001, 2007) człowiek jako *homo transgressivus* ma zdolność przekraczania granic materialnych, społecznych i symbolicznych. Transgresja wiąże się z projektowaniem rzeczywistości, potencjalnych stanów rzeczy i koncepcji Ja. Granice i transgresje analizuję w perspektywie edukacji humanistycznej, tożsamości kulturowej „człowieka pogranicza”, w odniesieniu do nowych edukacyjnych paradygmatów, twórczej adaptacji i transgresji osobistych (autotransgresji).

**Słowa kluczowe:** transgresja, tożsamość, edukacja humanistyczna, autokreacja, adaptacja twórcza

### WPROWADZENIE

Istnienie granicy jako takiej jest konieczne, ale każda konkretna granica może zarazem zostać przekroczona, każde ustalenie przesunięte, każda bariera rozsadzona; akt przekroczenia ustanawia każdorazowo nową granicę. [...] W każdym kierunku napotykamy granice, w żadnym nie jesteśmy ograniczeni (Simmel, 2007, s. 16).

W naszym wieku rzeka transgresji staje się coraz szersza. Człowiek, który nigdy nie przekroczył samego siebie, wydaje się niewyobrażalny jak ocean bez wody. Dlatego można go nazwać *homo transgressivus* (Koziński, 2001, s. 37).

[...] Cieszę się, że literatura cudownie zachowała sobie prawo do wszelkich dziwactw, do fantasmagorii, prowokacji, do groteski i wariactwa. Marzą mi się wysokie punkty widzenia i szerokie perspektywy, w których kontekst wykracza daleko poza to, czego moglibyśmy się spodziewać. Marzy mi się język, który potrafi wyrazić najbardziej niejasną intuicję, marzy mi się metafora, która przekracza kulturowe różnice, i w końcu gatunek, który stanie się pojemny i transgresyjny [...] (Tokarczuk, *Czuły narrator*, Wykład Noblowski, 10 grudnia 2019)<sup>1</sup>.

Graniczny charakter ludzkiej egzystencji i transcendentna natura życia powoduje, zdaniem Georga Simmla, że człowiek jest skałą, której granice w różnych kierunkach sam wyznacza. Człowiek urodził się po to, aby przekraczać granice. Jest istotą graniczną, nieposiadającą zarazem granicy: „[...] w każdym kierunku napotyamy granice, w żadnym nie jesteśmy ograniczeni [...]. Istnienie granicy jako takiej jest konieczne, ale każda konkretna granica może zarazem zostać przekroczona, każde ustalenie przesunięte, każda bariera rozsadzona; akt przekroczenia ustanawia każdorazowo nową granicę” (Simmel, 2007, s. 16). Transcedentowanie życia stanowi istotę rozwoju jako nieustanny proces wykraczania człowieka ponad siebie w sensie psychologicznym i autokreacyjnym. Istotą rozwoju człowieka jest (samo)transcendencja i transcendowanie siebie, które zachodzą w postaci przełamywania ograniczeń natury wewnętrznej jako „aktu ogarniania każdorazowego swego Innego” (Simmel, 2007, s. 30). Zdaniem Maksa Schelera człowieka nie daje się zdefiniować, można jedynie powiedzieć, że jest on „wychodzeniem”, „przejściem”, transcendencją zwróconą zawsze „ku czemuś” (1987). Granica należy do pojęć naturalnych, potocznych i dlatego trudno ją zdefiniować w sposób jasny i trafny. Transgresje to swoiste przekroczenie granic: przekraczanie siebie, norm, konwencji, ról, przyjętych wyobrażeń pokonywania tego, co dane i gotowe przez ludzi, którzy chcieli przejść „na drugą stronę”, przemknąć poza horyzont (Janion, 1981, 1984, 1986). Opowieść o granicach, zarówno tych fizycznych i namacalnych, jak i tych nieuchwytnych, konstruujemy w naszych głowach, żeby zbudować w sobie zwodnicze poczucie porządku i kontroli nad rzeczywistością. [...] Jednak to, co najciekawsze, to, co najbardziej żywe i prawdziwe, dzieje się zawsze gdzieś pomiędzy, na nieskończenie wielkim pograniczu (Tokarczuk, 2012). Człowiek stara się wykorzystać oraz przekroczyć swoje możliwości i potencjał rozwoju w przebiegu procesu samorealizacji (samoaktualizacji) (Maslow, 1986). Człowiek nie jest wcale taki, jakim jest, ale taki, jakim się staje (Wojnar, 2001, s. 285–286). Kategoria granicy i postulat **życiodajnego** pogranicza – jak pisze Lech Witkowski – stanowi rodzaj

<sup>1</sup> Olga Tokarczuk, Laureatka Nagrody Nobla w dziedzinie literatury za 2018 rok, którą Akademia Szwedzka nagrodziła za „wyobraźnię narracyjną, która z encyklopedyczną pasją pokazuje przekraczanie granic jako formę życia”.

fundamentu dla myślenia o człowieku, o kulturze, o wzrastaniu w człowieczeństwo i kulturę. Rola tej kategorii w humanistyce rośnie tym bardziej, im bardziej w grzy idą granice sztuczne, narzucane przemocą (Witkowski, 2000, s. 18). W ujęciu Józefa Kozińskiego – twórcy koncepcji transgresyjnej człowieka – granica pełni dwie komplementarne funkcje. Z jednej strony oddziela istniejący stan rzeczy od stanu antycypowanego. Dokonuje podziału całości na znane i nieznanie, określone i nieokreślone, zagospodarowane i niezagospodarowane przez człowieka. Wyznacza przestrzeń nieosiągalną, niedotkniętą, wyobrażoną, przewidywaną jedynie intuicyjnie. Z drugiej strony ułatwia człowiekowi spostrzeganie całości, motywuje do jej opanowania, zdobycia tego, co po drugiej stronie, a następnie redefinicji pełni doświadczenia w nowy i twórczy sposób (Koziński, 2004). Zdaniem Kozińskiego zarówno w procesie historycznym, jak i ontogenetycznym człowiek podejmuje próby przekraczania dotychczasowych granic osiągnięć w różnych postaciach: „[...] działania ekspansywne, twórcze, ekspresyjne, które przekraczają istniejący stan rzeczy, których wyniki wychodzą poza granice osiągnięć materialnych, poznawczych i społecznych. Wykonując je, człowiek przewyższa swoje ograniczenia, swoją niedoskonałość i swoją skończoność. Dzięki temu tworzy nowe wartości i realizuje ambitne interesy” (Koziński, 2009, s. 333). Pogranicze stało się naturalnym środowiskiem współczesnego człowieka, jako obszar i przestrzeń zróżnicowań, inności i odmienności, gdzie można porównywać, odkrywać, wykazywać zdziwienie, negocjować i prowadzić dialog (Nikitorowicz, 1995). Pograniczem można określić teren zaniedbany, porzucony ze względu na obawy, że jest on zakazany, że nie powinniśmy o tym mówić, analizować, zajmować się tym. Jest to pewien odlóg, który kiedyś był uprawiany, jednak wycofano się z tego, skutecznie zniechęcając innych do działań na tym polu. Inne rozumienie pogranicza, które wydaje się przydatne w szeroko rozumianej edukacji, to ruch na stykach, na krawędziach, na obrzeżach, gdzie obok siebie funkcjonowały rozdzielne tradycje myślowe. W tym przypadku chodzi o motywowanie do wysiłku, zachęcanie do opuszczenia centrum i uwalnianie z ograniczeń, z jednopunktowych dogmatycznych sądów. (Nikitorowicz, 1995, s. 42).

## HUMANISTYCZNE INTENCJE EDUKACJI

Po raz pierwszy w dziejach cywilizacja stworzona przez ludzi nie tylko poprawia warunki ich życia, ale równocześnie zagraża im coraz bardziej. [...] Coraz głośniejsze staje się pytanie, czy ziemia przetrwa. [...] Czy potrafimy ocalić przyrodnicze warunki naszego życia i jak potrafimy opanować groźne siły, które ludzkość odkryła jak uczeń czarnoksiężnika? [...] Jak program humanizacji świata i człowieka realizować przez wychowanie? (Suchodolski, 2003).

Edukacja humanistyczna powraca na kolejnych etapach rozwoju jako zobowiązanie i jako wartość wciąż trwała, chociaż odczytywana w nowych kontekstach. Humanistyczna wrażliwość wydaje się istotnym gwarantem przetrwania wartości człowieka w nieprzyjawnym otoczeniu. Świadomość trudności i zagrożeń oraz swoista marginalizacja humanistów we współczesnym świecie powodowała, że już pod koniec lat 90. Bogdan Suchodolski nawiązując do idei „wychowania dla przyszłości”, uzasadniał nowe horyzonty odpowiedzialności człowieka i swoistej „misji kultury humanistycznej”<sup>2</sup>. Edukacja i wychowanie, zgodnie z inspiracją Suchodolskiego, to pomoc okazywana ludziom w ich osobowym rozwoju „na miarę” tworzonej cywilizacji humanistycznej. Wychowanie jest sprawą człowieka w świecie. Suchodolski we wstępie do książki *Wychowanie mimo wszystko* (1990)<sup>3</sup> cytował maksymę Karla Jaspersa: „Nie mogę zmienić od podstaw świata jako całości, lecz tylko urzeczywistniać w niej to, co ze mnie się wywodzi”. Dodawał jednak, że „przyszłość jest w naszych rękach” i że wychowaniu humanistycznemu można mimo wszystko zaufać. W świecie pełnym sprzeczności ma miejsce klęska koncepcji społeczeństwa wychowującego i triumf społeczeństwa konsumpcyjnego oraz – jak określił Suchodolski – (2003) pedagogika humanizmu tragicznego (2003). To kategorie życia prawdziwie ludzkiego, jak również kategorie nadziei potwierdzanej nawet klęską, która okazuje się zwycięstwem nad losem (s. 282). Perspektywa humanistyczna ukazuje podmiotowy i sprawczy wymiar edukacji. Proponując w edukacji paradygmat współlistnienia<sup>4</sup>, który zakłada możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, kooperacji, przywraca się wiarę w człowieka, w jego moc wewnętrzną i jego wrażliwość na potrzeby Innego. Edukacja zorientowana humanistycznie<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Humanizm jest sposobem myślenia i działania zorientowanego na wartości. Koncepcja edukacji humanistycznej wymaga szerokiego ujęcia w perspektywie holistycznej i aksjologicznej. Edukacja humanistyczna urzeczywistnia się w terażniejszości, ale jej istotnym wymiarem jest przyszłość (Suchodolski, Wojnar, 1988).

<sup>3</sup> Pierwsze wydanie książki (1947) Warszawa: Książnica Polska.

<sup>4</sup> Na gruncie współlistnienia paradygmatów – warta jest przywołania w tym miejscu – podjęta próba otwierania pedagogiki na humanistykę współczesną, która pokazuje możliwość kierunków eksploracyjnych w humanistyce oraz porządkuje drogi pedagogiki kulturowej (por. Jaworska-Witkowska, Kwieciński, 2011). W zamyśle autorskim dokonano różnych typologii pobocznych wobec pedagogii nurtów głównych, gdzie znajdują się: pedagogie **przewrotne (antypedagogika)**, jawnie kontestacyjne, opozycyjne, przekorne i odwracające wobec tych pierwszych, oraz pedagogie **odlotowe**, proponujące różne utopijne, nierealne na początku ideologie, które z czasem dokonują znacznych przekształceń edukacji powszechnej, a także pedagogie **pokrętne**, jawnie w swoich intencjach cyniczne, oszukańcze, antyedukacyjne, kryjące się za fasadą pięknych i chwytliwych haseł (s. 27–29).

<sup>5</sup> Kreowanie edukacji zorientowanej humanistycznie, jak również pedagogiki jako dyscypliny humanistycznej związane jest m.in. z nawiązywaniem do koncepcji psychologii humanistycznej, co jest zauważalne w kształtowaniu takich dyscyplin, jak pedagogika hermeneutyczna, pedagogika

stanowi drogę (auto)kreacji osoby i (współ)kreacji świata. Autokreacja (lub współformowanie się) oznacza proces samodzielnego oddziaływania na kształt własnego rozwoju i wiąże się z (samo)świadomością, zdolnością do autorefleksji, umiejętnością stawiania i realizowania celów w perspektywie krótko- i długoterminowej oraz budowania wokół nich własnej biografii. Proces ten obejmuje działania świadome i intencjonalnie ukierunkowane na inne cele, których skutki mogą mieć charakter rozwojowy (Pietrasiniński, 1992). W ramach kompetencji autokreacyjnych jednostka posiada zdolność do poznawczo-oceniających zachowań, zdolność do konceptualizacji stanów Ja oraz zdolność do realizacji standardów własnego Ja (Dudzikowa, 1994). Kompetencja autokreacyjna jest to „struktura poznawcza złożona z określonych zdolności, zasilanych wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań (dyrektywnych i normatywnych), że za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej inicjować i realizować skutecznie zadania – w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach – zmian, zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami” (Dudzikowa, 1993, s. 18).

#### ANTROPOTWÓRCZY I TRANSGRESYJNY WYMIAR EDUKACJI WOBEC TOŻSAMOŚCI KULTUROWEJ „CZŁOWIEKA POGRANICZA”

Podczas jednej z konferencji UNESCO w latach 90. została powołana komisja do spraw kultury i rozwoju pod przewodnictwem Javiera Pereza de Cuellar, która w wyniku kilkuletniej pracy opublikowała raport pod charakterystycznym tytułem: *Our Creative Diversity, Notre Diversite Creatrice*. Dominantą tego dokumentu jest pogląd, że rozwój pozbawiony kontekstu ludzkiego i kulturowego to rozwój „odarty z ducha” (Wojnar, 2001, s. 70–71). Edukacja zarysowuje się jako pierwszoplanowy czynnik **inspirowania, pobudzania i rozwijania** istoty ludzkiej, której wartość decyduje o humanistycznym, kulturowym wymiarze rozwoju świata. Źródła tożsamości kulturowej upatruje się w symbolicznym interakcjonizmie (Berger, Luckman, 1983). Jerzy Nikitorowicz, który od lat przyjmuje i promuje w edukacji perspektywę międzykulturowości i paradygmat współistnienia dialogu i negocjacji, akcentuje równorzędność kultur, transkulturowość potrzeb, dążeń oraz aspiracji ludzkich (1995, 2010, 2013). W społeczeństwie wielokulturowym przechodzi się od reakcji na odmienność do interakcji, czyli celowego poznawania, zrozumienia, współpracy, współdziałania, negocjacji, dialogu – kreuje się międzykulturowość. Perspektywa międzykulturowości lepiej oddaje i akcentuje transkulturowy charakter

---

humanistyczna, edukacja humanistyczna zorientowana na edukację humanistyczną, pedagogika dialogu (por. Palka, 1994, s. 106–112).

procesów wzajemnego uczenia się. W edukacji powinno być określone stałe miejsce na kultywowanie dziedzictwa kulturowego, jako niezbędnego elementu uświadczenia i nabywania tożsamości, pierwszego etapu wiązania z tradycją i kształtowania systemu wartości. Podejmując równoległe działania integracyjne i międzykulturowe, stworzymy możliwość budowania tożsamości zakorzenionej z ojczyzną prywatną i dopiero na tej bazie kształtowania tożsamości wielokulturowej, rozproszonej na inne kultury (Nikitorowicz, 1995, s. 54). Edukacja międzykulturowa, opowiadając się za wzajemnym wzbogacaniem kultur, z odrzuceniem sterowania i kontroli, wnika w istotę kultur, przygotowuje do dialogowych interakcji poprzez wzajemne porównywanie i odnoszenie. Dostarcza treningu inności i umożliwia odpowiednie tworzenie i modelowanie własnej kultury, z jednoczesnym nabywaniem postawy tolerancji i uznania wobec innych kultur (s. 83). Celem edukacji jest kształtowanie „człowieka pogranicza”, który dokonuje ustawicznych zmian w sobie, wychodzi na pogranicza myślowe i badawcze, próbując spojrzeć z boku lub z drugiej strony na kulturę dominującą<sup>6</sup>. Tak pojęta edukacja i wynikające z tego zadania uwzględniają współzależność i nakładanie się kolejnych aspektów procesu socjalizacji i wychowania (dziedziczenia, inkulturacji, nabywania doświadczenia społecznego w wyniku interakcji z innymi) (Nikitorowicz, 1995, s. 44–45). Pedagogiczny efekt pogranicza – czyli **fenomen** rozwojowej przemiany tożsamości – dokonuje się poprzez interakcję z tym, co inne czy obce, bez odruchu okopywania się i izolowania w ekskluzywnych, wrogich obozach. Wielokulturowość i konteksty międzykulturowe stanowią obiektywną rzeczywistość społeczną oraz istotne kategorie kultury i edukacji. Kategoria międzykulturowości z jednej strony uznaje i wspiera procesy zakorzenienia w kulturze rodzimej, z drugiej – wychodzi poza wartości i normy w niej dane, odkrywając nowe, inne kultury z ich historią, różnicami, specyfiką

<sup>6</sup> Kim więc ma być „człowiek pogranicza”? Ma być tym, który potrafi uwolnić się z jednopunktowych dogmatów ograniczających wyjście poza ustalone granice; upomina się o podmiotowość, uwalnia się z uprzedmiotowienia; odbudowuje i tworzy alternatywy, przywołuje zapomniane obszary myślenia i badań; respektujący prawo istnienia obok, na równych prawach, uwalniający się od ksenofobii i megalomanii (utwierdzenie się w swoim przekonaniu, przywiązanie, jest spętaniem innego, co czyni głuchym na inność, wyzwala gorliwość i agresję); potrafi znaleźć się w układzie polifonicznym, który polega na łączeniu w jedną muzyczną całość kilku jednocześnie brzmiących samodzielnych melodii; świadomy różnic, ale i podobieństw, propagujący różne formy interakcji, odżegnujący się od budowania wspólnoty na koncepcji obcości i wrogości; człowiek niedopuszczający do izolacji kulturowej, niezrywający naturalnych więzi (wolność i demokracja bez więzi nawykowych i osobistych to struktury zimne – wolne atomy, które mogą stanowić zagrożenie dla innych); człowiek, który pozyskuje nowe obszary myślenia i refleksji, buduje pomosty w celu przejścia do wymiany różnych wartości; człowiek przekształcający koncepcję „swój – obcy”, traktujący odmiennosc i inność nie w kategoriach zagrożeń, wrogości, nienormalności, ale jako coś interesującego, stymulującego i fascynującego, pomocnego w rozumieniu człowieka i świata, przydatnego do jego interpretacji, potrzebnego i przyjaznego (Nikitorowicz, 1995, s. 54).

odmienności (Nikitorowicz, 2013, s. 12). Tylko bycie na pograniczu nie dopuszcza do odrzucenia innych czy narzucania innym własnych poglądów, schematów. Uczy współlistnienia, współpracy, życzliwości, otwartości, tym samym stwarza mniejsze przyzwolenie na nietolerancję i obojętność (Nikitorowicz, 2014). Pogranicze jest miejscem **polifonicznym** (wielość opinii, graniczenie ze sobą sprzecznych punktów widzenia i odmiennych tradycji). Kultura, żeby zachować swoją żywotność, musi być przecinana granicami. Nie ma ona wewnętrznego terytorium. Cała usytuowana jest na granicach, które przebiegają wszędzie i przecinają każdy jej punkt. Tylko wtedy kultura będzie wymagać od nas rewizji, kontynuacji, a nie jedynie powtarzania (odtworzenia), które blokuje myślenie i ekspansję żywego ludzkiego doświadczenia (Bachtin, 1986). Edukacja z jednej strony wspiera procesy zakorzenienia w kulturze rodzimej, sytuje w świecie społeczności lokalnych, a jednocześnie odkrywa i pozwala przekraczać bezpośrednie doświadczenia, zauważać innych z ich historią, różnicami i podobieństwami. Pogranicze, które stwarza i wyzwala tolerancję powiązaną z wolnością i odpowiedzialnością oraz tworzy podwaliny dla układów partnerskich i dialogowych, jest wyzwaniem dla współczesnej edukacji. Rezygnując z imperializmu kulturowego, powinna uruchamiać nośniki tradycji w celu jej ochrony i ustawicznego pielęgnowania. O tym, czy będzie kształtowała się tolerancja maksymalistyczna lub minimalistyczna, czy nietolerancja i uprzedzenia, będzie decydować edukacja rodzinna, lokalna, szkolna, pozaszkolna, dokonująca się w grupach i organizacjach mniejszościowych. Ma uświadamiać specyfikę odrębności i jednocześnie wspólne dziedzictwo ludzkości (Nikitorowicz, 2010, s. 13).

## PROJEKTOWANIE EDUKACJI JUTRA: UKRYTE SKARBY

Człowiek musi stale się uczyć, aby żyć i ciągle stawać się na nowo (Faure, 1975, s. 301).

Nowe idee edukacyjne znalazły wyraz w treści międzynarodowych raportów edukacyjnych, zwłaszcza Raportu Faure'a pt. *Uczyć się, aby być* (1975). Raport ten zarysował szerokie horyzonty kształtowania człowieka integralnego, ukazał podstawowe znaczenie takich kategorii, jak aktywność twórcza i międzyludzkie porozumienie, określił zadania edukacji permanentnej. W myśleniu pedagogicznym pojawiła się koncepcja animacji, zwłaszcza animacji kulturalnej, mającej zastąpić jednokierunkowość procesów upowszechniania kultury. Pod koniec lat 70. został ogłoszony inny raport edukacyjny pt. *Uczyć się bez granic* (Botkin, Elmandjra, Malitz, 1982). Coraz większego znaczenia nabierała idea twórczości określanej jako twórcza aktywność czy też twórcza postawa, której celem nie jest wyłącznie spełnienie znaczącego dzieła, lecz sposób życia i działania, otwartość,

mobilność, ekspresyjność. Edukacja odwołująca się do wrażliwości, aktywności, wyobraźni, bazująca na inspiracji, animacji – w kierunku otwierania możliwości, przekraczania osiągnięć – ciągłego stawania się na nowo. Autorzy raportu proponują nową definicję uczenia się (*learning*), która wykracza poza konwencjonalną treść, łączoną zwykle z oświatą (*education*) i nauczaniem szkolnym (*schooling*). Uczenie się oznacza rodzaj takiej postawy zarówno wobec wiedzy, jak i wobec życia, w której akcentuje się znaczenie ludzkiej inicjatywy. Obejmuje ono opanowywanie i wdrażanie nowych metodologii, nowych umiejętności, postaw i wartości niezbędnych do życia w świecie pełnym zmian (s. 50). Pod auspicjami UNESCO został zrealizowany program badawczy, którego wyniki opublikowano w Hamburgu w 1995 roku w publikacji pt. *Obszary permanentnej samoedukacji* (Lengrand, 1985). Tytuł nawiązuje do idei ciągłego procesu samostwarzania się człowieka i jego pełnego rozwoju egzystencjalnego. Osoba jest pojmowana jako podmiot i cel własnego rozwoju, a edukacja – jako całożyciowe zadanie spełniane w różnych okresach życia, w stosunku do różnych, wzajemnie uwarunkowanych parametrów samorozwoju. Paul Lengrand zwraca uwagę, że proces edukacji musi być pojmowany globalnie, wykraczać poza sferę intelektualną zdobywania wiedzy i procesy poznawcze, znajdując wyraz we wszystkich wymiarach i zakresach ludzkiego życia i działania. Postulowana edukacja permanentna miałaby odznaczać się ciągłością, twórczością i efektywnością. Pomagać w osiąganiu coraz intensywniejszej autonomii osobowej, w personalizacji zewnętrznego świata, w nabywaniu umiejętności stawiania pytań pod jego adresem. Z tego okresu pochodzi idea edukacji w duchu „**nowego humanizmu**”, trzeciej kultury, która „odhumanizowanej edukacji” ma przywrócić jej właściwy wymiar (Wojnar, 2001, s. 28; Wojnar, 2016)<sup>7</sup>. Najważniejsze zadania edukacji znajdują się w raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (Delors, 1998). Komisja rekomendowała koncepcję edukacji, która wychodzi poza utylitarne rozumienie kształcenia, stwierdzając, że zadaniem edukacji nie jest wyłącznie dostarczanie światu gospodarczemu kwalifikowanych pracowników, nie jest przeznaczona dla istoty ludzkiej jako czynnika ekonomicznego, lecz jako celu rozwoju (Delors, 1998, s. 81). Sensem edukacji staje się rozwój jednostki i wspólnoty, z uwzględnieniem reprezentowanego przez nie kapitału społecznego i intelektualnego jako pierwszorzędnych czynników rozwoju i ciągłości cywilizacyjnej. Zdaniem Komisji powinno ulec zmianie rozumienie edukacji i jej priorytetów, aby być bliższe edukacji humanistycznej, ze szczególnym

<sup>7</sup> We Wstępie do zbioru tekstów pod wspólnym tytułem *Humanistyczne przesłanki niepokoju* z 2016 roku Irena Wojnar wyraża wiarę w to, że zmiany powinny być równoważone troską o krucho elementy trwałości, natomiast doraźność i niecierpliwość mogą tylko aktualizować wysiłek pamięci, wrażliwości i wyobraźni.



nastawieniem na rozwój osoby: ABY wiedzieć, ABY działać, ABY żyć wspólnie, ABY być innowacyjnym, ABY żyć w sposób zrównoważony, ABY BYĆ. Nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić „skarb ukryty w każdym z nas” (Delors, 1998, s. 86)<sup>8</sup>.

## OD ADAPTACJI TWÓRCZEJ – DO *HOMO TRANSGRESSIVUS*

W myśl założenia o **podmiotowości** człowiek – sprawca transgresyjny – obdarzony wolnością wyboru, stanowi układ wewnętrzny i samodzielny, którego działania są w dużym stopniu wyznaczone przez przyczyny osobowe. Ma on poczucie tożsamości, autonomii i skuteczności. Zgodnie z założeniem o **rozwój** człowiek jest sprawcą nastawionym na rozwój wewnętrzny i zewnętrzny. Transgresje pozwalają kształtować jego osobowość i wzbogacać kulturę. Człowieka-sprawcę określają mocne strony i siły (założenie o pozytywności) (Kozielecki, 2009, s. 335–336). Kazimierz Obuchowski (1993) dostrzega istotę formowania się osoby w zależności między świadomością tego kim jest człowiek, jakie wartości nadaje różnym obszarom świata i w jakim stopniu oraz z jakim skutkiem przekracza stany nabyte: W ten sposób dokonuje się proces **przewycięzania** siebie w sobie. Adaptacja **twórcza** polega na dostosowaniu się osobowości do koncepcji siebie i wynikających z niej zadań i sposobów ich realizacji. Obuchowski nazywa ją twórczą, uzasadniając, że nie ma innego sposobu niż akt twórczy na zdefiniowanie tego, czego nie ma, co być powinno, co chcemy, aby było i co może być<sup>9</sup>. Rozwój osobowości jest możliwy w wyniku dostrajania się struktur informacyjnych do zadań **dalekich**. Im dalszej przyszłości dotyczą zadania i im więcej działań trzeba przeprowadzić, tym zmiany osobowości są głębsze i obszerniejsze. Proces ten można opisywać jako **upodmiotowienie** przedmiotowej rzeczywistości (Obuchowski, 1989). Intencjonalność jest psychologicznym określeniem wolności. Te trzy kategorie – **podmiotowość, wolność i odpowiedzialność** – wydają się pozostawać w związku bezwzględny (Obuchowski, 1985, s. 66). Józef Kozielecki wprowadził pojęcie *homo transgressivus* na określenie człowieka jako sprawcy przekraczania granic i dokonywania aktów

<sup>8</sup> Pod patronatem ONZ i UNESCO zostały opublikowane również kolejne dokumenty: Raport Federico Mayora i Jerome Binde „Przyszłość świata” oraz Raport Komisji Europejskiej „Edukacja dla Europy”. Ten ostatni przełożyli na język polski Irena Wojnar i Jerzy Kubin (Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej. 1999. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa).

<sup>9</sup> Autor proponuje typologię uczestnictwa w zmianach społeczno-kulturowych, wyróżniając cztery typy: twórczy, przystosowany, nieprzystosowany i marginesu historycznego. Uzasadnia przy tym, że typ „twórczy” najbardziej odpowiada kryteriom kultury podmiotów, a typ „przystosowany” i „nieprzystosowany” – kulturze przedmiotów (Obuchowski, 1985).

transgresji. W rozumieniu Kozielskiego człowiek jako istota transgresyjna *homo transgressivus* posiada zdolność przekraczania granic materialnych, społecznych i symbolicznych. Kierunki działań transgresyjnych to: 1) działania praktyczne, których celem jest zwiększenie produkcji dóbr materialnych; 2) działania twórcze – polegające na tworzeniu nowych, niekonwencjonalnych konstrukcji myślowych i wyobrażeniowych; 3) działania skierowane na ludzi – mające na celu poszerzenie zakresu wolności osobistej, a także zdobycie władzy i kontrolowanie innych; 4) działania autokreacyjne – skoncentrowane na samorozwoju i samorealizacji swoich możliwości. Dokonywanie transgresji osobistych **ku sobie** polega na intencjonalnym rozwijaniu oraz przekraczaniu procesów psychicznych i struktur umysłowych, aby wzbogacać osobiste doświadczenie, wyjść poza dominujący styl życia, ograniczenia umysłowe, charakterologiczne czy wolicjonalne. Działania tego rodzaju można odnieść do samorozwoju, samodoskonalenia, **autotransgresji** czy tworzenia siebie według własnego planu. Kompetencje twórcze ukazane w perspektywie transgresyjnej koncepcji człowieka pozwalają na charakterystykę zachowań, w których przejawia on aktywne i intencjonalne zaangażowanie w zmiany, ich inicjowanie i kreowanie (Wróblewska, 2015, 2018, 2019). Orientacja sprawcy transgresji (transgresjonisty) jest prospektywna. Zakłada nie tyle przystosowanie się i działanie w odpowiedzi na aktualnie doświadczane granice – ale adaptację **kreatywną**, czyli wbudowywanie innowacji do przyszłego świata (Kozielski, 1996). Człowiek wielowymiarowy, czy jak mówił Witold Gombrowicz – pełnowymiarowy, jest również *homo transgressivus*, którego ambicje wykraczają poza Słupy Herkulesa i jako gatunek będzie transgresyjny albo nie będzie go wcale (Kozielski, 1996, s. 11–12).

## PODSUMOWANIE

Powracając do tytułowego zagadnienia podjętych rozważań – granic i transgresji w edukacji – warto zauważyć, że mimo napotykania granic w każdym kierunku nie jesteśmy nią ograniczeni. Granica bowiem to coś, co zamyka i rozdziela, ale otwiera także nową perspektywę doświadczenia. Dotyczy to zarówno kreowania edukacji zorientowanej humanistycznie i transgresyjnego wymiaru edukacji wobec tożsamości kulturowej „człowieka pogranicza”, jak również przekraczania wielu edukacyjnych paradygmatów. Widoczne jest to na drodze od twórczej adaptacji, przez autokreację i autotransgresję. Edukacja stanowi zatem siłę sprawczą, która pozwala przekraczać tradycyjny cel adaptacji do istniejącej rzeczywistości. Pobudza aktywność pojmowaną jako zdolność do przekraczania granic osobistego i społecznego doświadczenia. W warunkach humanistycznej i personalistycznej interpretacji rzeczywistości stają się możliwymi do realizacji: intencjonalna autonomia „do”,

twórcza interpretacja doświadczenia, generowanie osobistego modelu świata oraz projektowanie samego siebie. Perspektywa humanistyczna ukazując podmiotowy wymiar edukacji, odnajduje drogę (auto)kreatywności podmiotu i (współ)kreatywności świata. Dokonuje się w nich swoista „rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm” (Obuchowski, 1999, s. 131). Edukacja stanowi pierwszoplanowy czynnik inspiracji, motywowania i podejmowania działań prorozwojowych. Koncepcja transgresyjna człowieka – skoncentrowana na zmianie i rozwoju – ujmuje zachowanie człowieka jako działalność intencjonalną, autonomiczną, zorientowaną na cel i dążącą do wychodzenia poza posiadane możliwości. Promuje wizję człowieka, podobnie jak w ujęciu twórczości, jako osoby aktywnej, twórczo przekształcającej otoczenie i samego siebie. Pojęcie graniczności zarówno (w) edukacji, jak i w odniesieniu do doświadczenia człowieka można uznać za obszar, który zawiera w sobie potencjał **senso**twórczy (dający możliwość wielu różnych interpretacji) oraz **heurystyczny** (otwarty na poszukiwanie nowych interpretacji).

#### LITERATURA

- Bachtin, M. (1986). Estetyka twórczości słownej, tłum. D. Ulicka. Warszawa: PIW.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1983). Społeczne tworzenie rzeczywistości. Warszawa: PWN.
- Botkin, J.W., Elmandjra M., Malitza, M. (1982). Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”, przekł. M. Kukliński. Warszawa: PWN.
- Delors, J. (1998). Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO, tłum. W. Rabczuk. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dudzikowa, M. (1993). Kompetencje autokreatywne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych. *Edukacja*, 4, 18–34.
- Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreatywne – Czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów edukacyjnych? W: H. Kwiatkowska (red.). *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 199–212). Warszawa: PTP.
- Faure, E. (1975). (red.). Uczyć się aby być, przekł. Z. Zakrzewska. Warszawa: PWN.
- Janion, M. (1981). Galernicy wrażliwości, *Transgresje* 1. Gdańsk: Wyd. Morskie.
- Janion, M. (1984). Osoby, *Transgresje* 3. Gdańsk: Wyd. Morskie.
- Janion, M. (1986). Maski, *Transgresje* 4. Gdańsk: Wyd. Morskie.
- Jaworska-Witkowska, M., Kwieciński, Z. (2011). Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe. Kraków: Impuls.
- Kozielecki, J. (1987). Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1996). Człowiek wielowymiarowy. Warszawa: Żak.
- Kozielecki, J. (2001). Psychotransgresjonizm. Warszawa: Żak.

- Kozielecki, J. (2004). Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko. Warszawa: Żak.
- Kozielecki, J. (2007). Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii. Wyd. 2. Warszawa: Żak.
- Kozielecki, J. (2009). Psychotransgresjonizm. Zarys nowego paradygmatu. W: J. Kozielecki (red.). *Nowe idee w psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lengrand, P. (1995). (red.). Obszary permanentnej samoedukacji, przekł. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa: TWWP.
- Maslow, A. (1986). W stronę psychologii istnienia. Warszawa: PAX.
- Mayor, F., Binde, J. (2004). Przyszłość świata. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Nikitorowicz, J. (1995). Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa. Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2010). Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreuującym się społeczeństwie wielokulturowym. W: Z. Jasiński (red.). *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole: Wyd. UO.
- Nikitorowicz, J. (2013). Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.). *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Adam Marszałek.
- Nikitorowicz, J. (2014). Wielokulturowość – Pogranicze – Człowiek pogranicza. Ku paradygmatowi współistnienia, zachowania i kreowania pokoju. *Drohiczyński Przegląd Naukowy*, 6, 171–190.
- Obuchowski, K. (1985). Adaptacja twórcza. Warszawa: KiW.
- Obuchowski, K. (1989). W poszukiwaniu właściwości człowieka. Warszawa: KiW.
- Obuchowski, K. (1993). Człowiek intencjonalny. Warszawa: PWN.
- Obuchowski, K. (1999). Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm. W: J. Kozielecki, *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa: PWN.
- Palka, S. (1994). Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich metodologiczne konsekwencje. W: H. Kwiatkowska (red.). *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: PTP.
- Pietrański, Z. (1992). Wiedza i „rola” autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 9–18.
- Simmel, G. (2005). Most i drzwi. Wybór esejów, przekł. M. Łukasiewicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Simmel, G. (2007). Filozofia życia. Cztery rozdziały metafizyczne. Warszawa: Wyd. IFiS.
- Scheler, M. (1987). O idei człowieka, tłum. A. Węgrzecki. W: M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Warszawa: PWN.
- Suchodolski, B., Wojnar, I. (1988). Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów. Warszawa: WSiP.

- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: WSiP.
- Tokarczuk, O. (2012). *Moment niedźwiedzia*. Warszawa: Wyd. Krytyki Politycznej.
- Tokarczuk, O. (2019). *Czuły narrator*. Wykład Noblowski.
- Witkowski, L. (1988). *Tożsamość i zmiana. (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń: Wyd. UMK
- Witkowski, L. (1990). *W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne „Bachtinalia”)*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 47–66.
- Witkowski, L. (2000). *Uniwersalizm pogranicza*. Toruń: Adam Marszałek.
- Wojnar, I., Kubin, J. (1999). *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*. Warszawa: Elipsa.
- Wojnar, I. (2001). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Żak.
- Wojnar, I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Elipsa.
- Wróblewska, M. (2015). *Kompetencje twórcze w dorosłości*. Białystok: Trans Humana.
- Wróblewska, M. (2018). *Expanding the Boundaries of Self: Self-Realization, Transgression, and Creative Competence*. *Rocznik Teologii Katolickiej*, XVII/2, 163–174.
- Wróblewska, M. (2019). *Człowiek – sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym*. W: A. Ciążęła, S. Jaronowska (red.). *Homo transgressivus w poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji do transcendencji?* (s. 155–176). Tytuł serii: *Egzystencjalne Problemy człowieka współczesnego*. Warszawa: Wyd. APS.
- Wróblewska, M. *Przestrzenie twórczych transgresji w edukacji humanistycznej*. W: J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko (red.). *Przestrzeń międzykulturowa w badaniach i praktyce edukacyjnej*. Białystok: Wyd. Uniwersyteckie (w druku).

#### BORDERS AND TRANSGRESSIONS (IN) EDUCATION

**Abstract:** The article addresses the issue of types and conditions of borders and transgression (in) education. The concept of “borderline” can be considered as an area that contains both sensory potential (many different interpretations) and heuristic (new interpretations). The border closes and separates but also opens a new perspective of experience. According to the concept of Józef Koziński (1987, 2001, 2007) man as a homo transgressivus has the ability to cross material, social and symbolic boundaries. Transgression is associated with the implementation of projected visions of reality, potential states of affairs and the concept of the Self. I analyze borders and transgressions in the perspective of humanities education, cultural identity “borderlander”, in relation to new educational paradigms, Creative Adaptation and personal transgression (self-transgression).

**Keywords:** transgression, identity, humanistic education, self-creation, creative adaptation