

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.13>

Małgorzata PIASECKA

<https://orcid.org/0000-0002-8578-1488>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: m.piasecka@ujd.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Piasecka, M. (2021). [rec.] Krzysztof Maliszewski (red.), *Pedagogika kultury-wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Instytut Myśli Polskiej im. W. Korfańtego, Katowice 2021. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 177–186.

[rec.] Krzysztof Maliszewski (red.), *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Instytut Myśli Polskiej im. W. Korfańtego, Katowice 2021

Streszczenie

Autorka tekstu napisanego w formie eseju recenzyjnego wyłania z treści kolejnych rozdziałów monografii pewne tropy, asumpty, metafory, figury retoryczne, symbole, kategorie, które uspojąnią jej rozumienie jako całości. Tworzą one, tym samym, horyzont czytania tekstów kultury dla pedagogiki. Są nimi przykładowo: pogranicza, granice, podróż, droga, powroty, dzieciństwo, wyobraźnia czy ciało. Transgresyjny charakter kultury ubogaca człowieka, a pedagogika kultury jest metaforycznym wehikułem przebudzeń, które nasycają edukację czynnikiem nie-obojętności.

Słowa kluczowe: kultura, pedagogika, edukacja, pogranicza, transgresja, esej recenzyjny.

Wprowadzenie

Monografia przygotowana w Wydawnictwie Naukowym Śląsk, Instytucie Myśli Polskiej im. W. Korfańtego w Katowicach jest pokłosiem refleksyjnego namysłu pięciu Auterek i pięciu Autorów, których myślenie orientowało się wokół

tytułowego klucza, tj. pedagogiki kultury jako wehikułu przebudzeń. Zaś ów zaczarowany przebudzony nośnik idei ucieleśnił i ma ucieleśniać fenomen edukacji nie-obojętnej. Monografia prezentuje „wielogłos pedagogiczny zespolony ideą edukacji odwołującej się do spotkań kulturowych jako wydarzeń wytrącających z obojętności – wstrząsających, frapujących, zachwycających, transgresyjnych, inicjacyjnych” (s. 11). Ten wielogłos „zarówno akademików (znakomitych i doświadczonego badaczy), jak i nauczycieli praktyków (wspianych pedagogów znanych ze swych twórczych działań)” (s. 11) można nazwać czułą narracją a tworzącą ją – czułymi narratorami. Olga Tokarczuk w swoim noblowskim wykładzie zatytułowanym „Czuły narrator” próbując zdefiniować, kim on jest ów czuły narrator, odsyła nas do czasu swojego dzieciństwa i tęsknoty za kimś/czymś kogo/czego jeszcze nie ma. Jednak, jak tłumaczy, dla niej „jeżeli się do kogoś tęskni, to on już jest” (Tokarczuk, 2019, s. 4). W tym stwierdzeniu jest głęboki sens istnienia (jakiegokolwiek i czyjegokolwiek) poza zwyczajną materialnością świata, poza regułami praw prawdopodobieństwa. Takie myślenie, jak stwierdza sama autorka, umieściło jej istnienie „niejako poza czasem, w słodkim pobliżu wieczności” (Tokarczuk, 2019, s. 4), a ona sama zrozumiała, że jest jej więcej, niż sobie do tej pory wyobrażała.

Kultura jako wartość jest/staje się czynnikiem wzywającym do ubogacenia rozwoju człowieka i przekonującym go o wielkim jej sensotwórczym znaczeniu. Transgresyjny charakter kultury ubogaca człowieka w jego ciągłym przekraczaniu ku sobie, ku Innym, ku rzeczom, ku symbolom, czy „inaczej mówiąc, ku twórczemu ogarnięciu „pogranicza tych czterech światów transgresji” (Koziński, 2001, s. 57; Koziński, 2002, s. 118–119). Takie wykraczanie jakby „poza”, w *au-delà* (fr.) (określenie Homiego Bhabhy) to świadomy proces interakcji, który człowiek inicjuje, oscylując, balansując pomiędzy rzeczywistością realną a rzeczywistością potencjalną, jeszcze (nie)obecną, ale wytrąconą z obojętności (Bhabha, 2010). I opowiedzianą w pierwszoosobowej narracji, czyli głosem „ja”, jednak w wielogłosowej rzeczywistości kulturowej. Niewątpliwie opowieść „snuta w pierwszej osobie wydaje się być jednym z największych odkryć cywilizacji ludzkiej, jest czytana z namaszczeniem i darzona zaufaniem” (Tokarczuk, 2019, s. 5). To jest z pewnością przejaw wolności, demokracji, każdy może się wypowiedzieć, każdy może też dokonać kreacji „głosu, który mówi” (Tokarczuk, 2019, s. 5). Jednak, okazuje się, że ekspresja autorskiego „ja” nie daje gwarancji uniwersalności. Zdaniem O. Tokarczuk potrzebny jest tzw. paraboliczny wymiar opowieści. To oznacza, że wprawdzie bohater paraboli żyje w określonej rzeczywistości geograficzno-historyczno-społecznej, ale powinien „wykraczać poza ten konkretny, stając się Każdym i Wszędzie” (Tokarczuk, 2019, s. 5). Tylko wtedy możliwe jest znalezienie wspólnego mianownika dla różnych losów ludzkich, co jest zabiegiem, który „uniwersalizuje nasze doświadczenie” (Tokarczuk, 2019, s. 5). Mówiąc jeszcze inaczej uniwersalizuje nasze bycie w świecie jako wszystkich Innym.

Zamyślenie w kulturze ↔ Przebudzenie w pedagogice ↔ Nie-obojętność w edukacji

Kultura jest życiodajną potencją w każdym czasie i w każdej przestrzeni. Różne narody, zwłaszcza w obliczu wielorakich kryzysów uczą nas wszystkich wzajemnie wspaniałych lekcji i doświadczeń. Kultura nie jest ani wektorem sprzedaży, ani fabryką zysku, ani własnością elit, które niejednokrotnie deklarują swoją wyższość. Kultura jest tym, co nas łączy, pociesza, pozwala nam doświadczać i dzielić się naszymi emocjami z innymi ludźmi. Świat potrzebował i potrzebuje kultury, świat kultywował i powinien kultywować kulturę – głęboko i prawdziwie, czyli zgodnie z jej znaczeniem łacińskim *cultivare*.

W tym kontekście potrzebujemy pedagogiki kultury, dokładniej mówiąc, z wnętrza kultury, co wymaga przeszukiwania świata humanistyki pomiędzy pedagogiką, filozofią, kulturą (Witkowski, 2007). Każdemu, kto zechce włączyć się w takie poszukiwanie towarzyszy humanistyczne zaniepokojenie i pragnienie subtelnego wydobywania z wnętrza kultury wydarzeń wytrącających z obojętności. Towarzyszący wszelkim edukacyjnym działaniom frapujący niepokój czyni z nich przestrzeń, która znaczy tworzenie losu człowieka w świecie wartości i kultury (Łukaszewicz, 2014, s. 110).

We wstępie omawianej tu monografii jej Redaktor, Krzysztof Maliszewski, przedstawia takie rozumienie pedagogiki kultury, które synchronizuje w całość, uspójnia ujmowane w tomie zagadnienia i problematy. Otóż, jak pisze:

Pedagogika kultury – tak jak chciałbym ją w tym miejscu rozumieć – to nie tylko historyczny nurt myśli pedagogicznej ani tym bardziej nie subdyscyplina – odrębne poletko w ramach nauki o wychowaniu, lecz perspektywa spojrzenia na całość zagadnień edukacyjnych uwzględniająca formacyjne znaczenie spotkań kulturowych (s. 7).

Zatem na nas – a mówię to we własnym jako pedagog imieniu – spoczywa powinność umożliwiania takich doświadczeń ludzi w biegu całego życia, które stanowią rodzaj głębokich formacyjnych wydarzeń, przeżyć na podglebiu kultury i w tle kultury.

Wnikając w treść poszczególnych rozdziałów monografii, przywołam wytonione tropy, asumpty, metafory, figury retoryczne, symbole, które w istocie swej uspojują tekst książki, tworząc horyzont czytania tekstów kultury dla pedagogiki. Trzeba jednak mieć na uwadze problem „fenomenologii czytania”. Lech Witkowski mówiąc o problemie czytania tekstów kultury dla pedagogiki podkreśla, że „czytanie jest wołaniem i czekaniem na odpowiedź, na echo, które nie w każdej przestrzeni zabrzmie” (Witkowski, 2007, s. 31). Nasza trudność czytania wynika z tego, że przestrzeń jest bardzo często wielopiętrowa, hybrydalna. Jest ona pełna „nici, splotów, węzłów, zamkniętych drzwi, zmuszających do pytania o klucz [...]” (Witkowski, 2007,). Wymaga to ciągłego otwierania umysłu na prze-

strzeń nam dotąd nieznaną i jej rozumienia, wybudzania z uśpienia, wytrącania z milczenia pewnych figur interpretacyjnych. Wyobrażenie Autora o obliczach nauczyciela jako człowieka kultury zamyka się między innymi we frazie:

Nauczyciel jako człowiek kultury w moim rozumieniu musi mieć cechy analogiczne do definicji ironisty zaprezentowanej przez Richarda Rorty'ego, w przeciwieństwie do metafizyka: być nie w pełni zadowolonym ze swojego oswojenia kulturowego, poszukiwać jego pogłębiania i poszerzania oraz mieć poczucie, że nie ziści się to nigdy w skończonej postaci zwalnającej z wysiłku (s. 25).

W innym miejscu charakteryzuje go, nauczyciela

Służenie swoim potencjałem w zakresie procesów inicjacyjnych widzianych (Hesse) z perspektywy podmiotowej dynamiki rozwoju (przeżycie – przebudzenie – przemiana wewnętrzna) pozwala zarazem widzieć tu trzy procesy odniesień do kultury jako gleby symbolicznej (Radlińska) w interakcji z 'niewidzialnym środowiskiem', kluczowym dla „ekologii umysłu” (Bateson) w kategoriach zespalających rosnący potencjał bycia w świecie (wrastanie – wzrastanie – wyrastanie do radzenia sobie z wyzwaniami) (s. 23).

Powinien także być „strażnikiem braku” (s. 27), „ostoją wyzwolenia kulturowego” (s. 31), niosącym rozwojowe efekty dialogiczne: decentracji, desocjalizacji i pogranicza (s. 33).

Pedagogika kultury jako wehikuł przebudzeń nie jest możliwa bez wyobraźni romantycznej. Podkreśla to Andrzej Kasperek, składając niejako hołd Marii Janion, wybitnej badaczce romantyzmu i animatorce seminariów poświęconych transgresjom. Autor, wprowadzając figurę jałowej ziemi Ulro z całym zastanym zapleczem interpretacyjnym na zasadzie odwrócenia/transpozycji, docenia świat wyobraźni. Albowiem: „Ulro to świat zdruzgotanej wyobraźni, kraina ludzi duchowo okaleczonych, kraina duchowych cierpień, kraina, gdzie człowiek zamienia się w cyfrę wymienną” (s. 41). A świat TRANSGRESJI? Maria Janion jak „kapłanka inicjacyjnego misterium” (s. 48) „otwierała drzwi do alternatywnego uniwersum, królestwa wielości opcji, kontestacji redukcjonizmów metodologicznych czy powszechnie obowiązujących mód interpretacyjnych” (s. 49).

Przejmująca metafora „nieposmakowanego smaku” w tekście Rafała Włodarczyka odwołuje do skupienia J. Korczaka na prawie dziecka do szacunku, w tym do życia jako wartości samej w sobie. Czytanie Korczaka „*Prawa dziecka do szacunku*” to, zdaniem Autora, recepta pedagoga-lekarza rozpisana na 27 stron, którą „trudno wybrać, a nawet rozczytać bez praktyczno-teoretycznego przygotowania” (s. 56). Akcentowany w tym dziele: „Prymat praktyki nie wskazuje na jałowość teorii, ale pewną zależność. Świadoma obserwacja to oko uzbrojone wiedzą, patrzyenie ustrukturuwane” (s. 60–61). Ogląd i introspekcja to metody poznawania dziecka, które przychodzi (na świat) jako „cudzoziemiec”. Stąd gościnność (gość-inność) i życzliwość należy wliczyć do obowiązków dorosłych. Figura cudzoziemca, obcego, odnosząca się do dziecka to szerszy problem Innego w kulturze. Ucząc się gościnności, uczymy się szacunku dla Innego.

W świecie jest miejsce dla każdego Innego, dialogu pomimo różnic, a te przecież ciągle „narzucają się naszej uwadze w wyglądzie, języku, zachowaniach, wyobrażeniach, wiedzy, smaku, sposobach bycia, praktykowania relacji, socjalizacji i wychowaniu, wierzeniach i wzorcach rytuałów, [...]” (s. 61). E. Lévinas, rozważając tzw. etyczny gest powitania, podkreśla, że jest on jednocześnie przyjmowaniem tego, co zewnętrzne. Podmiot etyczny w jego rozumieniu jest gościnnym gospodarzem (domu w różnych wymiarach), który przyjmuje Innego (Lévinas, 2002, s. 180).

Groteskowe ciało pomiędzy, wstręt, gest rozwartych ust, ciało nieukończone to tropy w tekście Moniki Jaworskiej-Witkowskiej. Jak pisze Autorka:

To przejście na stronę sztuki umożliwia zestawienia praktyk potencjalnie bogatych w znaczenia symboliczne, przedłużenia kulturowe i intensyfikację pracy jeszcze innego spojrzenia na pedagogikę (s. 77).

W odwołaniu do słów M. Bachtina, iż „ciało nie jest wyodrębnione z reszty świata, jest niezamknięte, nieukończone, niegotowe, samo siebie przerasta, wykracza poza swoje granice” (s. 80) czyni dalsze analizy w kontekście transgresji, niewykluczania (np. wstrętu), prowokowania do przekraczania samego siebie. Sztuka to jest dyskurs, który daje społeczne przyzwolenie na prowokacje artystyczne, które ostatecznie mogą zmieniać świat i myślenie o nim (np. poprzez postrzeganie sztuki artysty na pograniczu szaleństwa, czy wręcz szalonego jako Innego, jak przykładowo twórczość Davida Nebredy). W edukacji prowokacje są równie ważne, ale czy jest społeczna odwaga, aby śnić na jawie, czyli marzyć; być nieskończonym teatrem wyobraźni; głodzić ciekawość; odkrywać inne; nie być lustrem, tylko przekraczać siebie (Łukaszewicz, 2012). Być może edukacja nieobojętna powinna być prowokacyjnym performance’em obnażania przesłoneń estetycznych, grą rozwartych ust i języka, aby poczuć swobodę wobec przytłaczającej masy aroganckich, zideologizowanych dyskursów. Można tutaj odwołać się do figury *Le Neutre* R. Barthes’a. Aby zrozumieć jej mechanizm, trzeba skupić uwagę na niuansach, odcieniach, które Barthes opisuje na przykładzie pocałunku dłoni. Chodzi o rodzaj gestu, który jest dostoyny, oddaje szacunek, cześć. Jednak ta dystygnowana praktyka kulturowa zmienia się zasadniczo, jeśli wprowadzimy subtelny niuans, kiedy konwencjonalne i oczywiste „wargi dotykające dłoni” znajdują swoje inne, uduziwione oblicze w „języku dotykającym skóry”. Wówczas powaga tego gestu zostaje zachwiana przez wartość transgresyjną (Barthes, 2002).

Edyta Nieduziak posługuje się ciekawą kategorią teatralnego *wabi-sabi*. Odkrywając przed czytelnikiem fenomen *wabi-sabi*, wywiedziony z kultury Japonii, oznaczający uznanie dla niedoskonałości rzeczy, dopatrywanie się w tym piękna i wartości egzystencjalnych – zapożycza go do własnych analiz. Przy czym, rozumie w prezentowanym tekście *wabi-sabi* jako osobliwość, której doświadczenie własne, cudze, realne czy też fikcyjne może ukazać nowe odstony człowieczeń-

stwa. Nowe odstony, czyli jakoś wcześniej zakryte, przestonięte – w rozumieniu Autorki przestonięte nie-pełnością, nie-pełnosprawnością. Teatralne *wabi-sabi* to odkrywanie wyjątkowego piękna wydobytego w przedstawieniach, spektaklach z udziałem osób będących „nie w pełni sprawnymi” (s. 115), a więc nieustająco dążących do pełni. *Wabi-sabi*, także z prezentowanej tu odsłonie teatralnej

znajduje swoje uosobienie w sztuce zstępującej z wyżyn do codziennego życia, a wyrafinowana elegancja łączy się z duchem prostoty i witalności, jednocześnie zaś wzniosłość, w powiązaniu z tajemnym i głębokim, wykracza poza świat ludzki (s. 133).

Innym rodzajem pewnej nie-doskonałości, nie-pełności jest „error”. Ta kategoria stała się udziałem analiz Marty Łabęckiej w tekście pt. „Error – wyzwanie do działania” opartym na jej doświadczeniu jako praktyka, nauczyciela plastyki, animatora kultury i artysty – tak sama pisze o sobie (s. 141). Faktycznie tekst jest opowieścią o wielu działaniach edukacyjnych, w inicjację których wpisuje się tytułowy „error”. Autorka zamiennie używa pojęć „error” (wzięty ze świata systemów komputerowych/informatycznych, funkcjonujący w świadomości młodych ludzi) i „błąd”, stąd nazwy przykładowych projektów: O! BŁĘDNE kino; ERROR – błąd systemu miasta! Ukryte, Odkryte, czyli błąd pamięci. Wykładnią dla wszystkich warsztatów jest tzw. *Glitch Art*, czyli Sztuka Błędu i Autorka w jej ramach zrealizowała cykl zajęć, których „celem było tworzenie nowych jakości wizualnych i dźwiękowych, wynikających z wprowadzania błędu w muzykę i fotografię” (s. 145). Taka świadoma ingerencja np. w odbitkę czy też twórczo wykorzystywane „błędy” fotograficzne, typu prześwietlenie, niedoświetlenie czy zadrapania – prowokują pytania o istotę fotografii, o jej nieuchwytną materialność – czy jest prawdziwa, czy błędna? Przy okazji tworzenia z poziomu praktyki edukacyjnej i całej tej gry słów na poziomie języka pojawia się u Autorki refleksja natury filozoficznej (tworząca już w literaturze rozbudowane dyskursy) o niekończącym się błędzeniu i twórczym przyzwoleniu na błąd. Błądzenie, gdyby pójść choćby śladem Martina Heideggera – na polnych i leśnych ścieżkach – jest twórcze i zawsze prowadzi do Otwartego Prześwitu (Heidegger, 2004). Edukacja nie-obojętna paradoksalnie prowokowana błędem powinna uczyć błędzenia i prowadzić do ożywczego światła Prześwitu.

Podróż, droga, powroty, dzieciństwo, pogranicze – te tropy opisują tekst Agnieszki Foryś. Pretekstem do opowieści o wędrowce i powrotach był edukacyjny projekt Autorki dotyczący twórczości Czesława Miłosza, w miejscu jego zamieszkiwania w dzieciństwie, czyli w Krasnogrudzie. Obecnie mieści się tam Ośrodek „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”, konkretnie kultury polskiej i litewskiej. Pogranicze jako kategoria interpretacyjna dla pedagogiki ma swe ugruntowanie w twórczości Lecha Witkowskiego. Kategoria ta jest niezwykle przebudzająca i była już tu przywoływana. Jeśli chodzi o dzieciństwo, to ono drzemie w każdym z nas, a budząc je, budzimy skarb „Magicznego”. Na ganku

rodzinnego dworu Miłosza widnieje napis autorstwa jego krewnego, Oskara Miłosza: „Bieda temu, kto wyrusza i nie powraca”. Fizyczny powrót po latach Cz. Miłosza do Krasnogrudy jest wpisany w jego biografię. Jednak odczytany symbolicznie ma wartość transgresyjną i dotyczy egzystencji każdego człowieka. Człowiek nigdy nie powinien utracić swojego dzieciństwa, a utracone powinien je odzyskiwać we wspomnieniach nasyconych zapachami, smakami, dotykiem, obrazami. Dzieciństwo zawsze pozostawia ślady w człowieku, a te wywołują nostalgę powrotu do domu dzieciństwa, powrotu do rzeczy tam wówczas zamieszkałych, bo jak pisał Miłosz „słowa są słabe w porównaniu z rzeczą” (s. 163). Gaston Bachelard twierdzi, że w każdym człowieku znajduje się tzw. trwałe, kosmiczne dzieciństwo, które istnieje „poza czasem, poza konkretną historią” (Bachelard, 1998, s. 115). I wszystkie rzeczy, a więc przykładowo szafy, kufry, szuflady to przedmioty-podmioty. „Są tak jak my, przez nas, dla nas – intymne” (Bachelard, 1976, s. 236).

Tomasz Pawlus w swoim tekście opowiada (nie sprawozdaje, nie raportuje) o edukacyjnym projekcie w formie filmowego eseju. Podkreśla, że:

W projekcie filmowym zobaczyłem szansę na obdarowanie uczniów pełnym głosem, decyzyjnością, swobodą, wolnością. Wszystko to miało się zmaterializować na granicy szkolnej instytucji (s. 181).

Przy czym samo słowo esej, dość nadużywane, Autor podąża za jego znaczeniem etymologicznym, tj. *esse/sein/być* i konsekwentnie mówi:

W takim podwójnym porządku: bycie/esej upatruję szansy na ocalenie uczniowskiej, myślącej subiektywnie (czasem nawet skrajnie) podmiotowości, nawet jeśli w naturalny sposób obsuwa się ona w banał myślenia bądź wpada w pułapkę nadinterpretacji (s. 184).

W swej wypowiedzi o eseju filmowym jako formie wypowiedzi Autor zakreśliła horyzont odniesień filozoficznych, pedagogicznych, literackich, filmowych, z których twórczo czerpie, jak M. Foucault, M. de Montaigne, W. Jaeger, M. Bieńczyk, A. Tarkowski, I. Bergman, F. Fellini, L. Majewski, D. Jarman.

Zgodnie z moim zamysłem recenzji chcę wskazać na kolejne kategorie, które moim zdaniem, są tu obecne (nie wprost wypowiedziane) i są istotne dla budowania wolnych, twórczych narracji w świecie edukacji. Są to granica, poza, terytorium, przestrzeń, ruch. Uczniowie zaangażowani w realizację opisywanego projektu przekraczali terytorium szkoły, poza granice jej instytucjonalności dosłownie/fizycznie i ideowo/mentalnie odkrywając i nadając znaczenia. Spacerowali poza szkołą, w mieście (*czytelnia CINIB-y, budynek/sala NOSPR, palmiarnia w Gliwicach, ogrody Kapias w Goczałkowicach, hotel Marriott* – s. 188) uwolnieni od ciężaru instytucjonalnej soczewki, konstruując przestrzenną filmową narrację. Jednak napotkane obrazy, rzeczy (w mieście) „nakazują”, aby widzieć je niejako przezroczyście (stąd inspiracja twórczością M. Bieńczyka i jego zbiorem esejów *Przezroczyście*). One „wołają”, aby poznawać je na nowo, potęgują znacze-

nia. Przestrzeń jest „[...] zwiniętymi historiami, [...] skradzionymi czytelnościami przez innego [...] symbolizującymi w bólu lub rozkoszy ciała” (Certeau, 2008, s. 156). Stąd demontaż eseju filmowego, o którym mówi Autor i który ukazuje fascynację i lęk, nadzieję i sceptycyzm, przygody ciała i ducha (s. 178).

Kolejny tekst autorstwa Aleksandry Drzazgi to zapis refleksji nad nauczycielem napędzanym pasją nauczania. Autorka przez pryzmat własnego doświadczenia w ramach realizacji autorskiego programu pod hasłem Klasy Aktywności Twórczej (KAT) porusza problem włączania, inkluzji kultury do działań pedagogicznych. Wówczas otrzymujemy, jak twierdzi za G. Delantym,

wielogłos perspektyw postrzegania kultury i bycia obywatelem kultury wyrastający z wielości codziennych doświadczeń i wreszcie nacisk na budowanie kulturowej (auto)refleksyjności [...] (s. 195).

W tekście na planie pierwszym jest praktyka, metoda warsztatowa, codzienny trening twórczości, rozwój wyobraźni napędzane, jak podkreśla Autorka, pasją i wizją nauczyciela. Te kategorie doskonale wpisują się w procesy (samo)wychowania, (samo)kształtowania, (auto)kreacji, ale zawsze w kontekście społecznym. Wizje osobiste towarzyszą wizjom ponadosobistym, dobro własne tworzy dobro wspólne. Koegzystencja praktyki i refleksyjnego nad nią namysłu tworzy rodzaj pedagogii, której udziałem są nauczyciele-pasjonaci. To znaczy, że edukacja potrzebuje Imaginatorów-Wizjonerów, którzy włączając się w dzieło budowania globalnej solidarności społecznej, służą ludziom otwartym, ich zdolnościom i talentom, aspiracjom i szansom wobec wymogów cywilizacyjnego awansu, wobec tęsknot i nadziei na lepszy świat. Imaginator-Wizjoner musi umieć przebudzać/rozbudzać pasję w sobie, bo tylko wtedy będzie umiał przebudzać/ rozbudzać ją u innych.

Zakończenie

Jak wykazałam powyżej, dla uściślenia uzasadnienia wartości merytorycznej przedstawionej tu monografii, istnieje wielka potrzeba takiego kultuwowania/uprawiania pedagogiki, która wpisuje się w relację kultura–edukacja aniżeli relację edukacja–kultura. Jeśli świadomie z zaangażowaniem partycypujemy w relacji kultura a edukacja, dalecy jesteśmy od wszelakiej absolutyzacji czy reglamentacji. Uczestnicząc w kulturze, uczestniczymy jednocześnie w edukacji. Kultura stanowi podstawowe medium uduchowienia i uspołecznienia jednostek ludzkich. Osobowość kulturowa i społeczna konstytuuje się w wyniku kulturowej regulacji działań ludzkich we wspólnocie (także bez wątplenia we wspólnocie edukacyjnej). Wszelkie próby wyrwania się poznania, nie tylko w wymiarze naukowym, ale także filozoficznym, poza kontekst kultury już na samym początku prowadzą do poznawczej klęski. Poznanie zawsze jest relacją wewnątrzku-

rową i należy je rozpatrywać jako „rozgrywające się wewnątrz pewnej wspólnoty ludzkiej” (Szahaj, 2004, s. 20). Pedagogika kultury jako wehikuł przebudzeń prowokuje do działań edukacyjnych, które nie pozostają nam obojętne.

Prezentowana monografia wpisuje się w przebudzające i inspirujące pola pogranicza nauki-literatury-sztuki, bez których nie ma pedagogiki, więcej, nie ma w ogóle poznania (Deleuze, Guattari, 2000).

Bibliografia

- Bachelard, G. (1976). Poetyka przestrzeni: szuflada, kufry i szafy. (W. Krzemień, Tłum.) *Pamiętnik Literacki*, LXVII (1), 233–243.
- Bachelard, G. (1998). *Poetyka marzenia*. (Tłum. L. Brogowski). Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Barthes, R. (2002). *Le Neutre. Cours et séminaires au Collège de France (1977–1978)*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bieńczyk M. (2015). *Przezroczyść*. Warszawa: Wydawnictwo Wielka Litera.
- Bhabha, H. (2010). *Miejsca kultury*. (Tłum. T. Dobrogoszcz). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Certeau, de M. (2008). *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. (Tłum. K. Thiel-Jańczuk). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Deleuze, G., Guattari F. (2000). *Co to jest filozofia*. (Tłum. P. Pieniążek). Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Heidegger, M. (2004) *Samotrzeć na polnej drodze. Rozmowa między Badaczem, Uczonym i Mędrce*. W: *Rozmowy na polnej drodze* (s. 5–162). (Tłum. J. Miżera). Warszawa: Wydawnictwo KR,.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek w psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Lévinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność, Esej o zewnętrznosci*. M. Kowalska, Tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łukaszewicz, R.M. (2010). *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz, R.M. (2012). *Inna edukacja. Biografia drogi*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz, R.M. (2014). „Katar” Lema i strategia synergii alternatyw. *Przyszłość: Świat-Europa-Polska*, 1, 110–114.
- Szahaj, A. (2004). *Zniewalająca moc kultury*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Tokarczuk, O. (2019). Czuły narrator. *Gazeta Wyborcza*, 9 grudnia 2019, 4–7.

[rev.] Krzysztof Maliszewski (red.), *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej* [*Pedagogy of culture – vehicle of awakening. On non-indifferent education*], Wydawnictwo Naukowe “Śląsk”, Instytut Myśli Polskiej im. W. Korfanteo, Katowice 2021

Abstract

The authoress of the text written in the form of a review essay identifies certain traces, assumptions, metaphors, rhetorical figures, symbols and categories in the content of the following chapters of the monograph, which make understanding it as a whole consistent. Thus, they form the horizon for reading cultural texts for education. They are, for example: borderlands, borders, journey, road, returns, childhood, imagination and body. The transgressive nature of culture enriches man, and the cultural pedagogy is a metaphorical vehicle of awakening that saturates education with the factor of non-indifference.

Keywords: culture, pedagogy, education, borderlands, transgression, a review essay.