

---

Agata Cudowska  
Uniwersytet w Białymstoku

## **Twórcze rozumienie w dialogu edukacyjnym w perspektywie etyki niewspółobecności M. Bachtina**

---

Podjęcie problematyki zarysowanej w tytule zbioru, to dla mnie przede wszystkim poszukiwanie obszaru analizowania kwestii edukacyjnej w ramach takiej koncepcji etycznej, która adekwatnie oddaje sytuację człowieka przełomu wieków. Z refleksji nad tym zagadnieniem zrodził się temat, który twórczość sytuuje w przestrzeni „wielopodmiotowego” dialogu edukacyjnego, dialogu, który jest, w moim odczuciu, pewną esencją, a jednocześnie istotą edukacyjnych narracji współczesności. Jakikolwiek działania w tym obszarze nie mogą bowiem odbywać się poza spotkaniem ludzi, których łączy dążenie do wzajemnego zrozumienia. Współczesny nauczyciel jako jeden z głównych podmiotów dialogowego spotkania staje wobec potrzeby nowego kreowania swojej roli zawodowej. W perspektywie krytycznej ma być on „transformatywnym intelektualistą”<sup>1</sup>, w koncepcjach hermeneutyczno-fenomenologicznych interpretatorem rzeczywistości, nie tylko wychowawczej<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> T. Szukdlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Warszawa 1998.

## Rozumieć i być odpowiedzialnym

Rozumienie staje się więc tutaj kwestią podstawową, dotyczy właściwie wszystkich obszarów bycia człowieka. Rozumieć, czyli uświadamiać sobie istotne związki między rzeczami i faktami, zdawać sobie z czegoś sprawę, wnioskować o czymś, przypisywać czemuś jakiś sens, interpretować coś<sup>3</sup>. Aby stało się ono twórczym musi przekroczyć perspektywę obserwacyjną i ewoluować w kierunku czynienia podmiotu zdolnym do kreowania rzeczywistości, rozumienia innych, a jednocześnie nie zatracania własnego, specyficznego sposobu widzenia zjawisk. Takie twórcze rozumienie sytuowane w perspektywie transgresyjno-transcendentalnej wpisuje się w koncepcję etyki „niewspółobecności” M. Bachtina<sup>4</sup>. Rzuca ona nowe światło na rozumienie edukacji moralnej, sytuując ją w obszarze pogranicza „wielu głosów”, w swoistym niedokończeniu i nieustannym podejmowaniu prób zrozumienia siebie, Innego i świata. To rozumienie nie może urzeczywistniać się poza obszarem pogranicza i poza zaangażowaniem w dialog.

Jednym z aspektów przyjęcia takiego horyzontu w refleksji jest swoistość postawy wychowawczej, gdzie szczególnego znaczenia w relacjach nabiera odpowiedzialność. Człowiek podejmując się wychowania bierze na siebie odpowiedzialność, działa w sposób odpowiedzialny i może być z racji swoich czynów pociągnięty do odpowiedzialności. Wychowawca jest tu osobą doświadczającą, a jednocześnie organizującą doświadczenia wychowanka, jest odpowiedzialny za te doświadczenia i za wypływającą z nich refleksję<sup>5</sup>. Jest zobowiązany do uczestniczenia w nowych doświadczeniach wzbogacających jego wiedzę, ale także do podejmowania ryzyka wychowawczego i odwagi bycia w sytuacjach trudnych do przewidzenia. Tolerancja na niejednoznaczność, odwaga bycia sobą, ciekawość i zaangażowanie w poznawaniu świata, jako istotne elementy kreatywności są jednocześnie atrybutami pedagogicznego doświadczenia. Poszerzający się zakres wolności, czy ra-

<sup>3</sup> Słownik *Współczesnego Języka Polskiego*, Warszawa 1998, t. 2, s. 269.

<sup>4</sup> L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza*, Toruń 2000.

<sup>5</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.

czej możliwości, powoduje wzrost nieprzewidywalności konsekwencji działań i odpowiedzialności za nie. Wraz ze zmianą roli intelektualistów nieuchronnie zmieniać się musi także rola pedagoga z prawodawcy na tłumacza, posługującego się w procesie kształcenia i wychowania strategiami interpretacyjnymi, a nie prawodawczymi<sup>6</sup>. Sytuacja wychowawcza dotyczy tak samo wychowawcy i wychowanka, chociaż oczywiście nie w taki sam sposób. To głównie rolę wychowawcy jest dokonywanie refleksji nad wspólnym doświadczeniem tak, by wyłowić sens wydarzeń, wpisać je w horyzont dalszej interpretacji i budować kolejne rozumienia ze świadomością, że to odczytanie nigdy nie jest ani jedyne, ani ostateczne. Rozumienie natomiast postępując od elementarnego do coraz wyższego nabiera charakteru krytycznego, a dalej przez dostrzeganie różnych horyzontów staje się rozumieniem twórczym, wzbogacającym interpretację zdarzenia i samo doświadczenie o nowy sens.

## Pochwała „niewspółobecności”

W dialogu dochodzi niejednokrotnie do ścierania się przeciwstawnych poglądów i wyłaniania się w toku dyskusji nowego sensu i prawdy przez rozumne pytania i odpowiedzi. Pojęcie „dialogu”, z greckiego „dialogos”, oznacza rozmawianie<sup>7</sup>. Starożytni mistrzowie dialogu: Platon i Sokrates głosili jego pochwałę jako metody nauczania i wychowania, żywe słowo uznając za archetyp, którego słowo pisane jest tylko kopią<sup>8</sup>. W dziejach myśli ludzkiej dialog przechodził różne losy, a współcześnie filozofia dialogu czyli dialogika, czy też filozofia spotkania, jak również filozofia wspólnotowa, głoszą prymat logiki dialogicznej nad logiką podmiotowo-przedmiotową, przyjmując założenie, że pierwotnym doświadczeniem człowieka jest relacja podmiotowa Ja – Ty<sup>9</sup>. Ta podmiotowość głosów w dialogu edukacyjnym znajduje też

---

<sup>6</sup> Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Warszawa 1998.

<sup>7</sup> *Słownik Wyrazów Obcych*, PWN, Warszawa 1977.

<sup>8</sup> U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.

<sup>9</sup> J. Dębski, L. Gawor, S. Jedynek, K. Kosior, J. Zdybel, L. Zdybel, *Mata encyklopedia filozofii*, Bydgoszcz 1996.

potwierdzenie w koncepcji „polifonii” M. Bachtina<sup>10</sup>, która akcentuje możliwość spoistości, swoistego zestrojenia w jedność, autonomicznych i podmiotowych głosów. Polifoniczne ujęcie dialogu edukacyjnego oznacza interesującą perspektywę w postrzeganiu pozycji interpretacyjnej nauczyciela. Nie może mieć on w tym ujęciu głosu dominującego, tak jak miałyby to miejsce w homofonii. Nie ma więc słowa – dominanty należącego do wszechwiedzącego narratora (pedagoga). Może to oczywiście oznaczać niespójność i wielość głosów w edukacyjnym dialogu, implikując potrzebę ich dostrzegania i akceptowania, wzajemnego poszanowania i otwarcia się na nie.

Inspiruje to sytuowanie procesów wychowawczych na pograniczu, gdzie wielogłosowość jest uprawniona, ale też wymaga zrozumienia. Jeśli prawdą jest, że świat dociera do człowieka spowity w cudze słowa<sup>11</sup>, to właśnie rozumienie twórcze jest kluczem otwierającym na jego przeżywanie i kreowanie. Kompetencje rozumienia w znacznej mierze wytwarzają instytucje edukacyjne. Kanonizowanie treści w toku szkolnych oddziaływań, na które zwraca uwagę P. McLaren<sup>12</sup>, może uniemożliwiać jednostce wypowiadanie się jej własnymi słowami, własnym głosem. Kanon jest bowiem zaporą dla twórczego, głęboko osobistego odczytania kultury i świata społecznego. Ustanawia bowiem standard rozumienia, właściwie tego rozumienia pozbawiając. Przywoływanie więc tytułowej kategorii w perspektywie edukacyjnej wydaje się uzasadnione. Rozumienie twórcze, pisze M. Bachtin, „nie zarzeka się siebie, swojego miejsca w czasie, swojej kultury i niczego nie zapomina”<sup>13</sup>. Twórcze pojęcie czegoś wymaga zdystansowania się w czasie, przestrzeni i kulturze. Wyraża się swoistą „niewspółobecnością” poznającego w stosunku do tego, co pragnie on twórczo pojąć. Pogląd ten wydaje się być niezwykle inspirujący dla etycznego kontekstu dialogu edukacyjnego. Zaprzecza niejako oczywistym i *a priori* przyjmowanym założeniom, głoszącym, że zrozumienie wymaga wczucia się w sytuację Innego i przyjęcia jego perspektywy. Empatia nie wyznacza jednak horyzontu rozumienia, może być co najwyżej początkiem,

---

<sup>10</sup> L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza*, Toruń 2000.

<sup>11</sup> Op. cit.

<sup>12</sup> Op. cit.

<sup>13</sup> M. Bachtin, *Dialog – język – literatura*, E. Czaplejewicz, E. Kasperski (red.), Warszawa 1983.

pierwszym krokiem na tej drodze, ale nie może się ona na tym kończyć. Uczestnicy dialogu, w toku którego dochodzi do zainicjowania procesu rozumienia, przystępują do niego z mniej lub bardziej ukształtowanym punktem widzenia, z własnym światopoglądem. Dowodzenie, że jest tak tylko w przypadku nauczyciela wydaje się nieuzasadnione. Koncepcja ucznia przychodzącego do szkoły jako *tabula rasa* nie wytrzymuje próby czasu i logiki kreującej współczesną rzeczywistość medialną, silnie oddziaływującą na dziecko zanim jeszcze przekroczy ono próg szkoły.

Wynik końcowy dialogu nie może być z góry przesądzony i poddany ocenie zanim jeszcze się wypełni. W akcie rozumienia zmieniają się wszyscy jego uczestnicy. Jeśli przyjąć, jak proponuje L. Witkowski w swoim odczytaniu M. Bachtina, że opinie tego myśliciela wykraczają znacznie poza obszar poetyki, czy sztuki w ogóle i wpisują się w szerszą ontologiczną wizję natury człowieka, jego obecności w świecie, to uzasadniona wydaje się próba wpisania tych refleksji w obszar edukacyjnych narracji. Jeśli w dialogowym spotkaniu każda ze stron dostrzega nowe sensory zjawisk, zdobywa samowiedzę i nowy ogląd świata, to zachodzące w jego toku rozumienie jest aktywne i twórcze. W myśl koncepcji polifonii, M. Bachtin występuje przeciw jedności w rozumieniu. Jedność nie wytwarza bowiem znaczeń, potwierdza jedynie słuszność tych, które już istnieją. Wczuwanie się lub identyfikacja z drugą stroną dialogu może pełnić tylko rolę przygotowawczą do autentycznego rozumienia. Ono samo wymaga jednak od podmiotu usytuowania się w odpowiednim kontekście wobec partnera i sytuacji dialogicznej. Wpisanie twórczego rozumienia w plan pedagogicznego doświadczenia nie jest więc prostą adaptacją reguł i kanonów, gdzie wczuwanie się w sytuację wychowanka byłoby najlepszym sposobem na jego zrozumienie. „Stapiając się z Edypem – pisze M. Bachtin – porzucając swoje stanowisko na zewnątrz niego, nie wzbogacam już zdarzeń jego życia o nowe, twórcze punkty widzenia, które dla niego samego, z zajmowanego przezeń miejsca są niedostępne”<sup>14</sup>. Rozumienie twórcze wymaga więc swoistego zaangażowania „niewspółobecnego”, gdyż wzbogaca ono już istniejące interpretacje zdarzeń. Wymaga przyjęcia transgresyjnej perspektywy w dialogu, wykroczenie poza to,

---

<sup>14</sup> M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa 1986, s. 115.

co jest dane i znane. Znamienne są w tym kontekście pytania sformułowane przez samego M. Bachtina „Co zyskuje jeśli ktoś inny zidentyfikuje się ze mną? Wszak zobaczy on i rozpozna tylko to, co ja sam widzę i znam...”<sup>15</sup>.

Relacja „niewspółobecności” wobec podmiotu edukacyjnego dialogu może okazać się bardzo twórczym stosunkiem pedagogicznym. Kreatywne rozumienie w tej perspektywie to akt otwierający i dopełniający a jednocześnie spełniający się w obszarze pogranicza, gdzie stykają się ze sobą różne głosy, racje i poglądy. To pogranicze jest więc niezwykle inspirujące dla różnych odczytań rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej człowieka, dokonywanych z odmiennych perspektyw kulturowych, czy chociażby świadomościowych. Nie oznacza to niedoceniań, czy też niedostrzegania potrzeby autentycznego wczuwania się w inną kulturę. Umiejętność spojrzenia na świat jej oczami jest ważna i potrzebna, ale pozostaje jedynie elementem fenomenu rozumienia. Współodczuwanie samo w sobie nie jest wystarczające do jego zaistnienia. Natomiast po to, by stało się ono istotnym krokiem na drodze do rozumienia Innego musi zachodzić proces „dialogowego wnikania”, gdzie ten drugi podmiot relacji odpowiada „dobrowolnym samoodślonięciem”<sup>16</sup>. Po pierwszym momencie wczucia się, w sytuacji dialogowej powinien nastąpić powrót do siebie, na pozycję zewnętrzną wobec partnera relacji<sup>17</sup>. Postawa etycznej „niewspółobecności” posiada szczególnie walor w sytuacjach edukacyjnych, umożliwia poznawanie wychowanka w dialogu i może być istotnym warunkiem niesienia mu pomocy w rozwoju. Pomiędzy empatią a rozumieniem nie ma tu co prawda sprzeczności, ale też nie można postawić między nimi znaku równości. Przywołanie w tym miejscu kategorii pośredniej między wczuwaniem się zatracającym własną perspektywę a rozumieniem niejako z zewnątrz może rozszerzyć pedagogiczną aplikację tego zjawiska. Jest nią, w koncepcji M. Bachtina, „przeżycie”, polegające na tym, że „całym sobą ustosunkowuję się wartościując do przedmiotu nie dostrzegając «pozy» jaką przy tym przybieram”<sup>18</sup>. Autor ten proponuje uczynić „przeżycie” specjalnym obiek-

<sup>15</sup> Op. cit., s. 134.

<sup>16</sup> M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, Warszawa 1970.

<sup>17</sup> M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa 1986.

<sup>18</sup> Op. cit., s. 163.

tem aktywności, abstrahując od tych przedmiotów, celów i wartości, na które się ono kierowało, aby doświadczyć własnego przeżywania jako czegoś konkretnie istniejącego<sup>19</sup>. To przejście od przeżycia do jego oglądu jest i trudne i ważne, szczególnie w sytuacji wychowawczej. Wydaje się jednak, że pedagog powinien posiadać tę umiejętność, by w sposób dojrzały wchodzić w relacje dialogowe, uczestniczyć w sposób świadomy i celowy w fenomenie spotkania z inną osobowością. Zdystansowanie się wobec własnego przeżycia i jego szczególne uprzedmiotowienie, to swoiste aksjologiczne przestrojenie, wymagające zajęcia pozycji w innym horyzoncie. W procesie twórczego rozumienia dokonuje się więc transgresja, która zapoczątkowuje dążenie do swoistej transcendencji. Interpretacja koncepcji twórczego rozumienia poprzez wpisanie jej w etykę „niewspółobecności” w wymiarze transgresyjno-transcendentalnym czyni twórczość immanentnym elementem tego ujęcia ontycznego. Wzbogaca jednocześnie jej odczytanie przez narrację pogranicza, gdzie rozgrywa się jej fenomen. Życie przeżywane wewnętrznie zwraca się na zewnątrz, dobiega swego kresu a zaczyna się inne bytowanie<sup>20</sup>. Bliżkość wobec Innego jest tu zawsze zewnętrzna i musi taka być, żeby zobaczyć tę jego odmienność, uszanować ją i nieść pomoc w rozwoju, w sposób otwierający na przeżywanie świata, a nie zamykający w okowach kanonu. Współodczuwanie nie wyklucza „niewspółobecności”. Daje ona bowiem możliwość zachowania własnego stanowiska w postrzeganiu i rozumieniu sytuacji czy stanu wewnętrznego partnera relacji dialogowej. M. Bachtin w tym kontekście używa znaczącego słowa „przewaga”, na oznaczenie tego, co zachowuje się nie w identyfikacji z Innym, lecz w „niewspółobecności” właśnie. Nie chodzi tu jednak o dominację, ale o przewagę w rozumieniu zachowania własnej perspektywy w postrzeganiu, jako warunku kreatywności twórczej interakcji<sup>21</sup>. Ta przewaga dotyczy więc „bycia – poza”, „bycia – inaczej”. Aby wzbogacać byt trzeba znaleźć się poza nim<sup>22</sup>. W kontekście tych rozważań ważne wydaje się zwrócenie uwagi na etyczny wymiar „niewspółobecności” aplikowanej do sytuacji edukacyjnego dialogu. Podnosi go, w swoim odczytaniu

---

<sup>19</sup> Op. cit.

<sup>20</sup> Op. cit.

<sup>21</sup> L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza*, Toruń 2000.

<sup>22</sup> M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa 1986.

M. Bachtina, L. Witkowski<sup>23</sup> wskazując na rysującą się w świetle tej koncepcji możliwość pogodzenia etycznego przywiązania do własnej wizji dobra i zła z otwarciem na inność, afirmującym prawo do „niewspółobecności”. Dla M. Bachtina bowiem sens tezy zawartej w przykazaniu „kochaj bliźniego swego jak siebie samego” sprowadza się do tezy „kochaj bliźniego swego jako siebie samego”<sup>24</sup>. Drugi, Inny jest wówczas postrzegany jako ontyczna częśćka mnie, a nie ktoś obcy, kogo mam traktować równie dobrze jak siebie. Taka wizja etyczna nie izoluje inności, ale wręcz ją chroni, jako konstytuującą byt a nie wymagającą odsunięcia. Wymowa tego stanowiska wydaje się dla edukacji nie do przecenienia, szczególnie wobec roszczeń dominujących religii, kościołów do moralnego wychowania w toku szkolnej, zinstytucjonalizowanej działalności, gdzie niejednokrotnie ma ona wymiar uzurpatorski, zagrażający rozumieniu wiary, jako nieizolującej Innego.

## Aksjologiczny sens dialogu w „polifonicznym” świecie

Istotą twórczego rozumienia, a właściwie rozumienia każdego jest, w prezentowanym ujęciu, proces estetyzacji możliwy tylko z zewnątrz, z dystansu. Kreacja wartości oznacza tu nieprzystawalność ontyczną wszelkich środków i form ekspresji, którymi te wartości mogłyby się ukonkretnić<sup>25</sup>. Wartość urzeczywistnia się w czynie moralnym, który można jedynie spełnić, nie sposób jej wyrazić i poznać w adekwatnym pojęciu. Etyka „niewspółobecności” wydaje się mieć szczególne znaczenie dla odczytania edukacyjnego dialogu współczesności wpisane go w fenomen polifonii, rozumianej jako typ strukturalnej organizacji świata niezredukowanego w swej złożoności<sup>26</sup>. Znacznie pogłębia on, przywoływane już w niniejszej narracji, zjawisko wielogłosowości. W polifonii zachodzi bowiem wzajemne oddziaływanie „równorzęd-

---

<sup>23</sup> L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza*, Toruń 2000.

<sup>24</sup> Op. cit., s. 153.

<sup>25</sup> Op. cit.

<sup>26</sup> Op. cit.



nych świadomości, trwających w stanie niedopełnienia”<sup>27</sup>, a jednocześnie daje o sobie znać nieredukowalna „wielość niespójnych świadomości, mnogość samodzielnych i niespójnych głosów”<sup>28</sup>. Możemy więc postawić tezę, że dialog edukacyjny w świecie złożonym, nieredukowalnym i zdecentrowanym – jak mawia J. Derrida<sup>29</sup> – jest też dialogiem polifonicznym. Zasady polifonii obowiązują bowiem również na poziomie komunikacji i estetyki, nie tylko wobec literatury, ale także wobec społeczeństwa<sup>30</sup>. Napięcia homofonia – polifonia nie można rozwiązać przez pozbawienie głosu, ani poprzez zakazanie homofonii. Ważna natomiast staje się świadomość tego, gdzie homofonia nie sięga, jakiego sposobu istnienia świata nie dopuszcza, w jakich granicach zamyka człowieka, redukując jego tożsamość, kiedy funkcjonuje jako niewinna, a nawet wygodna forma poznania świata, a w jakich sytuacjach staje się zagrożeniem dla życia. Przykładem tego ostatniego przypadku jest chociażby sytuacja w Afganistanie, gdzie „jedynie słuszna wizja życia” pozbawia życia innych, którzy jej nie akceptują, choć oczywiście problemów tam występujących nie sposób wyjaśnić tylko przez kategorię homofonizacji życia społecznego. Nie umożliwia ona zrozumienia świata i wytworzenia kreatywnego doń stosunku, w znaczeniu nakreślonym w prezentowanym artykule.

Dialog w tym kontekście nie daje się sprowadzić do „poznania” wyrażającego się w postawie zainteresowania, ciekawości pytania i odpowiadania. Powraca tu bowiem nieustannie jego aksjologiczny sens wyrażający się w przekształcaniu granic istnienia jednostki (jej samowiedzy), decentracji jej równowagi egzystencjalnej. Nie można wejść w dialog bez zaangażowania psychicznego, emocjonalnego i wartościującego. Ale po to, by z niego wyjść wzbogaconym o nową jakość własnej egzystencji trzeba w nim uczestniczyć przyjmując postawę „niewspółobecności”. Tak rozumiany dialog edukacyjny zawsze dokonuje się na pograniczu. Jego najgłębszy sens wydaje się zawierać w osiągnięciu przez partnerów twórczego porozumienia, do którego nauczy-

---

<sup>27</sup> M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przełożyła N. Modzelewska, Warszawa 1970 s. 268.

<sup>28</sup> Op. cit., s. 11.

<sup>29</sup> L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza*, Toruń 2000.

<sup>30</sup> M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przełożyła N. Modzelewska, Warszawa 1970.

ciel – pedagog – wychowawca jest wręcz zobligowany. Prawda nie przebywa w głowie jednego człowieka, jak pisze M. Bachtin czerpiąc tę myśl od Sokratesa, lecz „rodzi się między ludźmi wspólnie jej poszukującymi, rodzi się w procesie ich dialogowego obcowania”<sup>31</sup>. Dialog edukacyjny nie dotyczy jedynie relacji dziecko – dorosły, choć ten jego wymiar wydaje się najbardziej oczywisty, dialog taki jest zawsze „wielopodmiotowy”<sup>32</sup>, obejmuje także przestrzeń dziecko – dziecko i dorosły – dorosły, choć w rzeczywistości obszary te zachodzą na siebie, wzajemnie się dopełniając. To dialogowe spotkanie ma zawsze wymiar etyczny, tak jak powstałe w jego toku rozumienie twórcze, kreuje nowe wartości i jakości tego wymiaru.

## Stawanie się przez dialog

Dialog nie jest kategorią jednorodną, jako że będąc zjawiskiem kulturowym i społecznym jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin nauki. Dotychczas rozważałam kwestię twórczego rozumienia sytuując ją w kontekście relacji dialogowej, sam dialog pozostawał więc nieco na uboczu głównego nurtu refleksji. W zależności od charakteru stosunku dialogowego możemy zasadnie mówić o różnych rodzajach dialogu. Wymieńmy dla przykładu dialog społeczny i publiczny, narodowy i międzynarodowy, kulturowy i międzykulturowy, terapeutyczny, ekumeniczny, interparadygmaticzny. Znacznie więcej odmian podaje U. Ostrowska<sup>33</sup>. W tym obszernym katalogu możemy też wyróżnić dialog dydaktyczny i wychowawczy, a także edukacyjny, który został wpisany w treść niniejszej narracji, ze względu na swój zakres, a także wielość partnerów relacji dialogowej. Wydaje się odnosić do wszystkich, różnorodnych sytuacji, wykraczających daleko poza granice wyznaczone instytucjonalnymi oddziaływaniami systemu kształtąco-wychowawczego, bardziej sytuuje się w przestrzeni społecznej, swoistym obszarze pogranicza i sytuacji polifonii. Obejmuje swo-

<sup>31</sup> Op. cit., s. 169

<sup>32</sup> U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.

<sup>33</sup> Op. cit.

im zasięgiem wszystkie grupy społecznego zróżnicowania i wydaje się najlepiej wyrażać dialogiczny charakter relacji człowieka ze światem. Jednocześnie jest kategorią dynamiczną, wciąż będącą *in statu nascendi*. W rozumieniu tutaj przyjętym nie jest jedynie metodą, czy instrumentem działania, lecz czymś znacznie więcej. Człowiek w dialogu z sobą i z Innym wręcz staje się tym kim jest i poprzez otwarty dialog ze światem zdobywa się na przekraczanie tej perspektywy. Poprzez dialog z odmiennością jest bytem niedokończonym, przekraczającym ograniczenia swego losu, wciąż stającym się na nowo, dopełniającym się w dialogu, a jednocześnie wciąż niedopełnionym.

To rozumienie relacji dialogicznej, zainspirowane wizją życia i filozofią człowieka M. Bachtina, pozwala wpisywać dialog i wynikające z jego logiki twórcze rozumienie w proces samorealizacji jednostki. Logika dialogu, to proces ciągłego dążenia do odkrywania siebie przez otwartość na pogranicze, na niedokończoność i polifoniczność świata. Dialog jest tu zawsze spotkaniem z odmiennością. Fenomen spotkania, szczególnie podniesiony w filozofii dialogicznej M. Bubera<sup>34</sup> wydaje się wiele kwestii sytuować także w sferze aksjologicznej i transgresyjnej, życie postrzegając w perspektywie spotkania. W przeżyciu i doświadczeniu spotkania ukazują się podmiotowi niedostępne dotąd wartości<sup>35</sup>. W twierdzeniu M. Bubera, że dialog to wyjście indywiduum poza granice samego siebie ku Innemu, a zarazem ku czemuś uniwersalnemu, odnajdujemy klimat i sens rozumienia relacji dialogowej w koncepcji M. Bachtina, w ujęciu etyki „niewspółobecności”. Dialog pełni więc w tym ujęciu funkcje kreatywne i tak jak twórczość nie jest do końca przewidywalny. Chociaż wydaje się, że dialog toczący się w procesie wychowania powinien być zaplanowany, to trudno w tym zakresie o jakieś algorytmy, gdyż jego sens rozgrywa się w bardzo wielu płaszczyznach. Zresztą takie rutynowe rozwiązania nawet gdyby istniały, zgodnie z przedstawioną logiką twórczego rozumienia, byłyby barierą dla autentycznego dialogu. Nie oznacza to jednak, że w procesie wykreowanego i zaplanowanego spotkania wychowawczego nie dochodzi do rzeczywistego dialogu. Niemniej jednak ważna wydaje się tu świadomość, że w sytuacji dialogicznej nie wszystko da się prze-

---

<sup>34</sup> M. Buber, *O Ja i Ty*, w: *Filozofia dialogu*, B. Baran (red.), Kraków 1991.

<sup>35</sup> J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1987.

widzieć. Każde przygotowanie implikuje bowiem wystąpienie czegoś nieprzygotowanego, co nie da się w żaden sposób antycypować<sup>36</sup>. Spotkanie człowieka z człowiekiem niesie ze sobą wielką potęgę zmian, nieograniczonych wręcz możliwości, „...wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest”<sup>37</sup>.

Otwartym pytaniem w perspektywie pedagogicznej jest kwestia przygotowania do dialogu. Czy takie przygotowanie jest możliwe? Oczywistym wydaje się stwierdzenie, że tak, ale tylko poprzez dialog taki, który prowadzi do otwarcia, do twórczego rozumienia. Pytanie to dalej implikuje potrzebę formułowania warunków stwarzających szansę urzeczywistnienia takiego dialogu. Jeżeli prawdą jest, że refleksja nad sobą przekształca się w pewnym momencie w refleksję nad światem, a ta z kolei umożliwia powrót do refleksji nad sobą<sup>38</sup>, to proces wprowadzania w życie idei dialogicznego spotkania wychowawczego należałoby zacząć od „dialogu wewnętrznego”. Żyjemy w świecie, w którym jest coraz więcej informacji, a coraz mniej znaczenia, jak mawia J. Baudrillard<sup>39</sup>, coraz trudniej o rzeczywiste porozumienie w komunikacji, a tragiczne zdarzenia ostatniego dziesięciolecia – wojna w Jugosławii, 11 września 2001 w USA, wojna w Afganistanie, tyśiące zabitych i morze cierpienia – wydają się podważać wiarę w możliwość zaistnienia autentycznego dialogu między ludźmi, spotkania na pograniczu kultur. Być może więc kryzys współczesnej cywilizacji jest kryzysem dialogu, chyba że kolejność rzeczy jest odwrotna i to z braku dialogu oraz wynikającego z niego twórczego zrozumienia rodzi się kryzys światowego społeczeństwa. Dialog, jako komunikacja podmiotowa z pewnością wymaga kompetencji, jak pisze U. Ostrowska<sup>40</sup>, zarówno instrumentalnej znajomości technik komunikowania się, odpowiedniego poziomu intelektualnego, jak i kwalifikacji interpretacyjnych oraz moralnych. Jednak w świetle tego tekstu i przywo-

<sup>36</sup> Porównaj np. U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.

<sup>37</sup> J. Tischner, *Bezdroża spotkań*, w: *Analecta Cracoviensa*, Kraków 1980, t. XII, s. 142.

<sup>38</sup> J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992a.

<sup>39</sup> Przytaczam za: U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.

<sup>40</sup> Op. cit.

łanej w niej etyki „niewspółobecności” M. Bachtina zasadne wydaje się postawienie tezy, że dialog wymaga także, a może przede wszystkim chęci, otwarcia na odmienność na długo przed nabyciem określonych umiejętności i wykształceniem kompetencji. W zaistnieniu postawy pełnej zaangażowania i otwarcia na własną niedokończoność podstawowe znaczenie wydaje się mieć klimat społeczny i kulturowy akceptujący polifoniczny obraz świata, nieuzurpujący przyznawania słuszności tylko jednej narracji rzeczywistości, choćby najbardziej uświęconej. Edukacja odbywa się przecież w przestrzeni wielu, równoprawnych głosów, tak naprawdę bardziej w przestrzeni aksjologicznej niż instytucjonalnej. To właśnie bogactwo pogranicza konstruuje edukacyjne narracje codzienności i nie poddaje się urzędniczym próbom zawłaszczenia przestrzeni interpersonalnych relacji dialogicznych i nadania spotkaniu, określonego regułami i kontrolowanego rytmu. Dialog takim zabiegom zawsze umyka, bo nie ma go tam, gdzie brak wolności i poszanowania odmienności.

## **Edukacja moralna w nowej perspektywie**

Koncepcja twórczego rozumienia wynikającego z dialogu inspiruje do nowego spojrzenia na etykę w edukacji. Dopuszczenie do głosu innego stanowiska, przeciwstawnego określonym opcjom aksjologicznym, otwiera na zjawisko ambiwalencji świata, nieredukowalność dylematów moralnych<sup>41</sup>. Nie da się wówczas wychowania i kształcenia, w sposób prosty i oczywisty, przełożyć na język uniwersalnych nakazów i powszechnie przyjętych uzasadnień. Otwarcie wrażliwości i wyobraźni na etyczną ambiwalencję i osiągnięcie przez człowieka określonego poziomu dojrzałości moralnej sprawiają, że działania edukacyjne przestają być jedynie wdrażaniem określonych procedur metodologicznych, prowadzących do „przerobienia” pewnych treści podlegających „rozliczeniu” w relacji nauczyciel – uczeń i przekładalnej dalej na relacje nauczyciel – urzędnik oświatowy. Przy czym postulowana tu otwartość ku pograniczu nie oznacza skrajnego relatywizmu moralne-

---

<sup>41</sup> L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza*, Toruń 2000.

go. Zwróćmy uwagę, że podnoszona tu edukacyjna wymowa i pedagogiczny sens etyki „niewspółobecności”, akcentuje kwestię zachowania własnej pozycji interpretacyjnej, osobistego oglądu w twórczym rozumieniu Innego i świata. Głoszenie poglądów świadomie i głęboko uznawanych nie musi automatycznie oznaczać dyskredytowania odmiennych postaw etycznych. Edukacja moralna nie może prowadzić do redukcji świata, do kreowania postaw odrzucających odmienną poza kanon uznanych norm i standardów. Nie oznacza to jednak występowania przeciw zajmowaniu określonej pozycji etycznej, swoistej dla naszych własnych przekonań i doświadczeń. Parafrazując wypowiedź M. Bachtina w odniesieniu do bohatera literackiego, można stwierdzić, że prawdziwy dialog prowadzi się tylko z tym, kto dysponuje własną prawdą, zajmując istotne (ideologicznie) stanowisko<sup>42</sup>. I kimś takim niewątpliwie powinien być nauczyciel.

Dialog urzeczywistnia się w „otwarcu na to, co obce”. Twórcza postawa wobec świata, pisze w swoim komentarzu do M. Bachtina K. Mętrak<sup>43</sup>, „nie polega na uspokajaniu ludzi wyjaśnianiem świata, lecz na niepokojeniu ich przez wskazywanie względności takich wyjaśnień”. Istotą postawy dialogicznej będzie więc ciągle niezaspokojenie i poszukiwanie nowych interpretacji, prawdy o świecie i nas samych. Otwartość na fenomen pogranicza, swoistej „niewspółobecności” Innego, który zawsze występuje z własnej perspektywy, zabezpiecza przed uzurpacją jednej opcji etycznej do prezentowania konwencji i kanonów w odczytywaniu świata. Otwartość na kulturową i podmiotową różnorodność ma za zadanie budzenie czujności etycznej, wrażliwości na ambiwalencję świata, zabezpieczania przed jego redukcją. Aby to otwarcie nie było jednak pozorne, a dialog nie zamknął się w obszarze homofonicznym wydaje się konieczne urzeczywistnianie twórczego rozumienia, od którego wyszliśmy w narracji i do którego powracamy na jej zakończenie. Niepoddawanie się myśli ludzkiej wszelkiej dogmatyczności, tak wyraźnie obecne w całej refleksji M. Bachtina, jawi się jako warunek edukacji nieredukowalnej, dającej szansę na dialog i twórcze rozumienie Innego.

---

<sup>42</sup> M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa 1986

<sup>43</sup> Przytaczam za: L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza*, Toruń 2000, s. 192

## Recepcja bachtinowskiej etyki w społeczeństwie informatycznym

Ważnym pytaniem w kontekście edukacyjnym wydaje się to, czy etyka „niewspółobecności” M. Bachtina i koncepcja twórczego rozumienia, jako jedna z istotnych narracji pedagogicznych współczesności może być aplikowana do sytuacji człowieka funkcjonującego w technologicznej kulturze informatycznej. Niesie ona ze sobą zupełnie inne od dotychczasowego doświadczenie i sposób doświadczania świata. Jednocześnie sama także ewoluuje od czasu kiedy Jaron Lanier, stosunkowo niedawno, bo w połowie lat osiemdziesiątych, po raz pierwszy użył tego pojęcia<sup>44</sup>. Odnosi się ono do możliwości tkwiących w technologii komputerowej, ale jest też doświadczeniem życiowym człowieka w cywilizacji informatycznej i to takim, które rozszerza się, zarówno w zakresie treści jak i zasięgu. Wobec faktu istnienia szkół wirtualnych, takich jak na przykład szkoła w Winona, w stanie Minnesota w USA, czy „Gakko” w Japonii, powstawania firm specjalizujących się w tworzeniu technicznego zaplecza takich szkół, jak na przykład Design’s Virtual School Solution w Stanach Zjednoczonych<sup>45</sup>, pytanie o możliwości wykorzystania, czy zastosowania koncepcji etycznej, zarysowane w tej publikacji, w nowej rzeczywistości nie jest nieuzasadnione.

Chociaż to nowe doświadczenie rzeczywistości wirtualnej może być na razie odbierane przez niewielu, ze względu na kosztowną technologię tworzącą trójwymiarową grafikę, to kierunki rozwoju współczesnych cywilizacji zdają się wskazywać na stopniowe przezwycięzanie tej bariery w kolejnych latach. Cechą naszego życia jest bowiem zmienność i ogromne przyspieszenie tempa rozwoju technologii. A rzeczywistość wirtualna, jako trójwymiarowe środowisko wygenerowane przez komputer, w którym może zanurzyć się jednostka, jako najbardziej przekonująca iluzja nie jest bynajmniej jej „ostatnim słowem”. Nie rozumiemy jeszcze do końca zasad funkcjonowania człowieka w tym „sztucznym” środowisku, możliwości i zagrożeń, które ono

---

<sup>44</sup> R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.

<sup>45</sup> Op. cit.

stwarza, a już nowa dziedzina wiedzy „nanotechnologia”<sup>46</sup> stawia przed nami kolejne wyzwania, z których wynika konieczność formułowania pytań etycznych, o moralny sens, znaczenie i wymiar tych nowych doświadczeń dla jednostki i współczesnych społeczeństw. Rzeczywistość wirtualna jest szczególną technologią. Może być zastosowana niemal w każdej dziedzinie ludzkiej działalności. Jej rozwój nie dezawuuje jednak, podstawowych dla człowieka kwestii ontologicznych, choć wywołuje, skądinąd uzasadnione obawy o status doświadczenia wirtualnego. Wciąż wielką niewiadomą jest, na ile umiejętności i wiedza zdobyte w tej rzeczywistości będą użyteczne w świecie naturalnym. A jest to ważna kwestia także, a może przede wszystkim w perspektywie edukacyjnej. Rzeczywistość wirtualna wciąż rozszerza się wraz z upowszechnianiem komputerowych technologii i sieci teleinformatycznej, czego dosłownym wyrazem jest World Wide Web (WWW) – pajęcza sieć oplatająca świat. W tym samym czasie zachodzą istotne zmiany w światowej gospodarce, polityce i kulturze, inicjujące tworzenie się społeczeństwa sieciowego, w którym następuje globalny przepływ informacji z jednej strony i nasilają się liczne zagrożenia – z drugiej (patologie społeczne, choroby cywilizacyjne, bezrobocie, terroryzm, wojny narodowościowe).

Specyficzną sytuację dla edukacyjnego dialogu stwarzają określone cechy rzeczywistości wirtualnej, do których należy: zanurzenie, interaktywność oraz intensywność informacyjna. „Zanurzenie” w rzeczywistości wirtualnej przez stosowanie odpowiednich urządzeń technicznych doprowadza do swoistej izolacji człowieka, zarówno zmysłowej jak i interpersonalnej. Dzięki odpowiednim urządzeniom wspomagającym, takim jak hełm, okulary i rękawice, choć wciąż jednak dość topornym i prymitywnym, możemy odczuwać obecność w miejscu wygenerowanym przez komputer, w „nierzeczywistej rzeczywistości”. Ale to indywidualna osobowość jednostki decyduje o zakresie i głębokości tego odczuwania<sup>47</sup>. „Intensywność informacyjna” w tym układzie wywołuje swoistą „zdalną obecność” (teleobecność). Na przykład wiadomości, które mamy o Marsie pozwalają, dzięki odpowied-

---

<sup>46</sup> E. Regis, *Nanotechnologia*, Warszawa 2001.

<sup>47</sup> Szerzej zjawisko to opisuje R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.



niej grafice, na stworzenie środowiska wirtualnego, które do złudzenia przypomina otoczenie Marsa.

Nie mniej ważne, chociaż wciąż jeszcze tajemnicze, są konsekwencje przebywania w środowisku wygenerowanym przez komputer dla funkcjonowania człowieka w świecie rzeczywistym. Nieznane są zmiany jakim może podlegać psychika i ciało człowieka i skutki jakie to będzie miało dla społecznych relacji jednostki. Wszelkie rozważania na ten temat mają charakter hipotetyczny. Znane są jedynie niektóre aspekty medyczne tego zjawiska. Najczęściej testowanym urządzeniem do generowania rzeczywistości wirtualnej jest hełm, ponieważ wzrok stanowi najbardziej istotny zmysł dla równowagi i orientacji przestrzennej człowieka. Brak wyraźnego związku między ruchami głowy a obrazem wysyłanym przez komputer do hełmu powoduje konflikt i to nie jedyny, jeszcze inny wynika z rozbieżności między widzeniem ocznym a iluzją stereoskopii uzyskiwaną przez wykorzystanie dwu obrazów w dwóch wymiarach. Obserwowanym skutkiem tych zjawisk bywa u osób badanych gorsze samopoczucie, nudności, wymioty, dekoncentracja w codziennych sytuacjach życiowych. Stan taki może trwać nawet wiele godzin w zależności od czasu zanurzenia. Można jedynie przypuszczać, że konsekwencje zanurzenia w rzeczywistości wirtualnej dla psychiki człowieka mogą być dużo większe i na razie nieprzewidywalne. Może realizować się tutaj swoisty wymiar „niewspółobecności”, gdy w zanurzeniu w rzeczywistości wirtualnej tracimy możliwość – wypada mieć nadzieję, że nie zdolność – rzeczywistych relacji interpersonalnych („na żywo”). Inny jest tak samo wirtualny, jak wszystko, czego w tym technologicznie spreparowanym środowisku doświadczamy. Mamy tu więc do czynienia nie z perspektywą „niewspółobecności” przyjmowaną świadomie po to, by zrozumieć drugiego człowieka, lecz autentyczną rzeczywistą nieobecność partnera dialogowego spotkania. O ile sama idea relacji dialogicznej wydaje się możliwa do realizacji w rzeczywistości wirtualnej, o tyle brak autentycznego partnera może zmieniać jej filozoficzny sens i znaczenie dla jednostki.

Jednak swoiste „zapotrzebowanie” na twórcze rozumienie wciąż będzie potrzebne, a nawet będzie wzrastać. Zmiana jakości i charakteru ludzkiego doświadczenia nie zmienia przecież, naturalnej dla człowieka skłonności do kreowania swego świata, do zmiany otoczenia, do generowania nowych doświadczeń. Wydaje się, że wiele racji tkwi

w poglądzie głoszonym przez biologa, zajmującego się ewolucją Garreta Hardina, że dla człowieka najważniejsza jest wartościowa aktywność<sup>48</sup>. Urzeczywistnienie ery nanotechnologii, kiedy manipulując pojedynczymi atomami będziemy umieli stworzyć dowolną rzecz, niemal bez pracy i wydatkowania dużej energii, nie pozbawi ludzi tej cechy i zdolności kreatywnego działania, jedynie wymusi inną jej realizację, potrzebę poszukiwania nowych form ekspresji. Czy taką nową formą może być działanie w świecie wirtualnym? Być może, a jeśli tak, to stwarza to nowe problemy natury etycznej, których żadna technologia nie może rozstrzygnąć za człowieka. Wydaje się daleko uzasadnione poszukiwanie, właśnie w koncepcji etycznej M. Bachtina, możliwości lepszego, twórczego rozumienia we wzajemnym współistnieniu jednostek, szanujących swoją odmiennność. W jego myśli filozoficznej przewija się nieustannie wątek współistnienia wielogłosowości, wzbogacającej naszą własną perspektywę etyczną, ale nie uzurpującej sobie prawa do odbierania jednostce jej osobistego, specyficznego widzenia zjawisk.

Pozostaje pytaniem otwartym, czy twórcze rozumienie, w zarysowanym w niniejszej refleksji kształcie, może realizować się poza rzeczywistym spotkaniem *face to face*, w rzeczywistości upozorowanej, technologicznie wygenerowanej? Czy rozumiejące doświadczenie, nawet jeżeli hipotetycznie zaistnieje w tym interaktywnym, informacyjnie nasyconym środowisku, ma szansę zrealizować się w świecie autentycznego wielopodmiotowego dialogu edukacyjnego? Nie bez przyczyny więcej w tym względzie pytań niż odpowiedzi, obszary naszej niewiedzy zdecydowanie dominują w tej dziedzinie. Czy rzeczywiście wystarczy, by ludzie czuli się produktywni, jak mawia M. C. Bateson – antropolog kultury, córka M. Mead<sup>49</sup>, by wiedzieli, że robią coś wartościowego, tworzą jakąś wartość? Czy nie będzie miało znaczenia w jakiej rzeczywistości to czynią, czy w środowisku, które wciąż uznajemy za naturalne, czy w swoistej kopii bez oryginału? Takie formułowanie dylematycznych kwestii implikuje kolejne ważne pytania, czy środowisko wirtualne jest rzeczywiście tylko symulacją, czy z czasem zdobędzie status autonomiczny, czy już jest jakością samą w sobie? Poglądy na ten temat są bardzo rozbieżne. W uczeniu się bowiem szczególne znaczenie ma, wciąż badana, kwestia interaktywności mię-

---

<sup>48</sup> E. Regis, *Nanotechnologia*, Warszawa 2001.

<sup>49</sup> Op. cit.

dzy światem rzeczywistym a wirtualnym. Tak wobec problemów tu postawionych, jak i tych, które tu nie zaistniały, a są niewątpliwie znaczące, swoje stanowisko będą zmuszone zajmować nauki o wychowaniu i moralności. Rozstrzygnięcia technologiczne znacznie wyprzedzają bowiem rozważania etyczne, co do ich wielorakich konsekwencji dla rozwoju ludzkiej społeczności. Przywoływanie tych zagadnień, jako spraw wymagających przemyślenia wydaje się już dziś konieczne wobec, niespotykanego dotychczas w historii, przyspieszenia w rozwoju nowoczesnych technologii.

Z prognoz wynika, że w 2020 roku wiedza w dyscyplinach naukowych będzie się odnawiać co 76 dni, a w ciągu najbliższych 20 lat jej zasób ma być większy niż w całej historii ludzkości<sup>50</sup>. Jednak dotychczasowe, choć skromne, bowiem niewiele ponad trzydziestoletnie, doświadczenie z technologiami multimedialnymi wydaje się wskazywać, że nie tylko nie przyczyni się to do urzeczywistnienia dialogu, prowadzącego do twórczego rozumienia, lecz przeciwnie stworzy na tej drodze nowe dylematy i problemy etyczne. Odczytanie koncepcji filozoficznej M. Bachtina, dokonane przez L. Witkowskiego<sup>51</sup>, w nowym kontekście kulturowym i cywilizacyjnym, może w istotny sposób wzbogacić dyskurs nad zagadnieniami, które rozwój technologii wywołuje. Tym bardziej, że implikuje ona nowe doświadczenia edukacyjne, nie czyniąc kwestii pedagogicznej ani bardziej przejrzystą, ani prostszą, jak by tego chcieli apologetci technologii. Komunikacja w sieci zmienia charakter dialogu edukacyjnego. „Nauczyciel wirtualny” to przede wszystkim doradca, źródło informacji dla ucznia, w coraz mniejszym stopniu współtwórca jego edukacyjnego doświadczenia. Nie wystarczające wydaje się także ujęcie jego roli, jako interpretatora rzeczywistości, tak właściwie jaką rzeczywistość miałby on wyjaśniać? Komunikacja elektroniczna w znacznej mierze odpersonalizowuje jej uczestników, stwarza możliwość dowolności w wyborze osobowości. Czy oferuje więc coś w zamian, uzewnętrzniającej się w naturalnych relacjach, osobowości nauczyciela? Czy nie ogranicza możliwości ekspresji na rzecz informacji, co prawda zróżnicowanych, najnowszych i atrakcyjnych, które jednak same w sobie nie tworzą systemu wiedzy, a tym bardziej nie kształtują postaw etycznych? W edukacji przecież

---

<sup>50</sup> R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.

<sup>51</sup> L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza*, Toruń 2000.

nie o informację chodzi, ale o mądrość, a do jej zaistnienia oprócz określonego zasobu wiedzy i doświadczenia niezbędny jest także system wartości i zasady etyczne. Abyśmy nie musieli za T. S. Eliotem wołać „Gdzie jest ta mądrość, którą zagubiliśmy w wiedzy? A gdzie jest wiedza, którą zagubiliśmy w informacji?”<sup>52</sup>, już dziś kwestie etyczne w edukacji, postrzegane w perspektywie aksjologicznej powinny być poddawane pod rozważę.

• • •

Koncepcja filozoficzna M. Bachtina zasługuje na uwagę pedagogów i na wpisanie w dyskurs edukacyjny, nie tylko ze względów, o których tu była już mowa, ale także dlatego, że jest bardzo wiarygodna, autentyczna. E. Czuplewicz<sup>53</sup> źródeł tego faktu upatruje w specyficznym połączeniu myślenia artystycznego z myśleniem naukowym, „to co pisze (M. Bachtin – przyp. autorki) nie zawiera konstruktów, lecz misję, a każde słowo jest prawdą, bo zostało poświadczane życiem”<sup>54</sup>. Bachtinowski obraz człowieka ma w kontekście edukacyjnym pewien szczególny walor. Jego istota polega na maksymalnym otwarciu na Innego, który w swej odmienności umożliwia właśnie bycie człowiekiem, bycie sobą. Wydaje się to bliskie poglądom J. Derridy, którego zdaniem, różnica jest podstawową kategorią ontologiczną, żeby być trzeba się różnić<sup>55</sup>. Znamienne jest to, że w filozoficznym oglądzie M. Bachtina człowiek jest zawsze „mówiący”, a słowo jest podstawowym atrybutem jego twórczości, i ta swoista podwójna przynależność słowa jest tu zamierzona. Przy czym w mowie akcentuje się wyraźnie postawę „współodpowiadającą” słuchającego, bowiem odbierając i rozumiejąc znaczenie mowy zajmuje on wobec niej aktywną pozycję – zgadza się z nią lub nie zgadza, uzupełnia i przekształca. Postawa współodpowiadająca kształtuje się podczas całego procesu słuchania i rozumienia. Tytułowe „twórcze rozumienie” jest zawsze nasycone od-

<sup>52</sup> Przywołuję za: D. Markowska, *Siódmy nieprzyjaciel z siódmej świata strony*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Z. Kwieciński (red.), Warszawa 2000, s. 209.

<sup>53</sup> E. Czuplewicz, *Wstęp do Estetyki twórczości słownej M. Bachtina*, Warszawa, 1986.

<sup>54</sup> Op. cit., s. 10.

<sup>55</sup> A. Miś, *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Warszawa 1995.

powiedzią i w taki czy inny sposób daje jej początek. Słuchający staje się więc mówiącym, rozumienie ma charakter współodpowiadający, odnosi się także do mowy pisanej oraz czytanej. W relacji dialogowej dokonuje się więc ciągły proces przyswajania cudzych słów, mniej lub bardziej twórczy, a sytuacja edukacyjna nasycona jest „odgłosami dialogu”. „Wszak nawet nasze poglądy – filozoficzne, naukowe, artystyczne – rodzą się i kształtują w procesie wzajemnego oddziaływania, w walce z poglądami cudzymi”<sup>56</sup>, pisze M. Bachtin. W każdej wypowiedzi, niezależnie od jej formy, możemy wyróżnić takie „dialogowe pogłosy”, a każda z nich jest ogniwem w łańcuchu językowego porozumiewania się. Jest podobna do monady Leibniza, gdyż odbija proces mowy i cudze wypowiedzi, głównie te, które poprzedzają ją w łańcuchu, czasami bezpośrednio a niekiedy w sposób odległy, jak to ma miejsce w przypadku obcowania kulturalnego.

Każde rozumienie w tym ujęciu ma charakter dialogowy. O ile w wyjaśnianiu uczestniczy tylko jeden podmiot, jedna świadomość, o tyle w rozumieniu mamy już do czynienia z dwoma podmiotami i dwiema świadomościami. W procesie takiego dialogowego rozumienia zawsze powstaje nowa jakość, coś niepowtarzalnego, co wcześniej nie istniało. Nie jest więc tylko odbiciem czy ekspresją tego, co już jest, w gotowej postaci. W tym sensie rozumienie jest zawsze twórcze, a „cały obszar myśli ludzkiej przecinają dialogowe granice”<sup>57</sup>. Istotnym przesłaniem zawartym w refleksji M. Bachtina, przesłaniem szczególnie ważnym dla nauk o wychowaniu, wydaje się być uznanie wnikliwego rozumienia za jedno z najważniejszych kryteriów w poznaniu humanistycznym. Przy tym dialog, w toku którego dochodzi do rozumienia i porozumienia się jest zawsze „niezwieńczony”. Dla M. Bachtina pozostaje on jedyną adekwatną formą językowej ekspresji prawdziwego życia człowieka, „żyć – to uczestniczyć w dialogu”<sup>58</sup>. A dialog ten nie ma granic, wciąż się toczy w polifonicznej przestrzeni wielu głosów, wydobywa te głosy z kontekstu, gdzie nie ma słowa ani pierwszego, ani ostatniego. Sensy zrodzone w dialogu czasów minionych ciągle są obecne w dialogu współczesnym i będą żyć w przyszłości, choć oczywiście przeobrażają się i ewoluują w kierunku nowych jakości.

---

<sup>56</sup> M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa 1986.

<sup>57</sup> Op. cit., s. 427.

<sup>58</sup> Op. cit., s. 453.