

Jarosław Dulęba

ŚWIAT „MILCZĄCEJ WIĘKSZOŚCI” JAKO KONTEKST EDUKACJI KULTUROWEJ – O ŹRÓDŁACH ANIMACJI KULTURY OPORU

– Cóż, w naszym kraju – powiedziała wciąż jeszcze zdyszana Alicja – zwykle jest się w innym miejscu... jeżeli biegło się tak szybko i tak długo, jak my biegliśmy.

– Musi to być powolny kraj! – powiedziała Królowa

– Bo tu, jak widzisz, trzeba biec tak szybko jak się potrafi, żeby zostać w tym samym miejscu. Jeżeli chce się znaleźć w innym miejscu, trzeba biec przynajmniej dwa razy szybciej!

Lewis Carroll,

O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra

„Ale ja nie umiem...”, czyli jeden z powodów do refleksji nad edukacją kulturową

Proces kształtowania się metod i form edukacji jest immanentnie związany z procesem rozwoju cywilizacyjnego we wszystkich jego aspektach. Edukacja kulturowa¹ stanowi nierozdzielny element kultury i nie da się go rozpatrywać w oderwaniu od procesów zachodzących w ewoluującej kulturze. Zjawiska, które zamierzam opisać, opierają się na koncepcji represywnego społeczeństwa (Theodor Wiesengrund Adorno, Herbert Marcuse, Jean Baudrillard) oraz krytycznych koncepcjach edukacji, w których edukacja rozumiana jest jako reprodukcja represywnych form społecznych (koncepcje Michaela Appla, Jeana Anyona Henry’ego Giroux, Petera McLarena), koncepcji repre-

¹ Istnieją dwa zasadnicze powody używania przeze mnie terminu „edukacja kulturowa”: pierwszy to zgodność pojęciowa z określeniem stosowanym przez Theodora W. Adorno. Drugi powoduje sytuuje się w obszarze semantyki języka i doskonale zdefiniowała go Katarzyna Olbrycht: „Zacznijmy od wyjaśnienia pojęcia *edukacja kulturalna*, szczególnie że przymiotnik *kulturalny* w języku polskim może wywoływać skojarzenie z określeniem oceniającym, a tym samym budzić wątpliwości, gdy występuje w nazwie. Chcąc uniknąć tego typu nieporozumień, niektórzy wolą posługiwać się pojęciami *edukacja kulturowa* bądź *edukacja dla kultury*, czy wreszcie *edukacja w dziedzinie kultury*. Rzeczywiście różnica między tymi pojęciami wiąże się głównie z wymiarem oceniającym, aksjologicznym. Odwołując się do znaczenia słownikowego, określenie *kulturalny* oznacza «odznaczający się kulturą», «przeniknięty kulturą». *Kulturowy* – to «związany z kulturą». Można więc powiedzieć, że określenie *kulturowy* ma charakter raczej neutralny, zaś *kulturalny* – nazywa stan pożądaný, szczególnie z perspektywy edukacyjnej” (K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna – potrzeby, uwarunkowania, perspektywy*. http://www.regionalneobserwatoriumkultury.pl/kon2.html?file=tl_files/fotki%20kk/Edukacja%20kulturalna%20-%20Katarzyna%20Olbrycht.pdf [dostęp: 9.12.2013].

sywnego modelu oświaty przenoszonego przez „ukryty program”² (Tomasz Szkuclarek, Bogusław Śliwerski, Teresa Bauman), a także krytycznej koncepcji edukacji Zbigniewa Kwiecińskiego. Podstawą, na której opieram rozważania związane z praktyką animacyjną, są teorie Roberta Glotona i Claude’a Clero związane z francuskim ruchem kontestacyjnym i zainspirowane tymi teoriami koncepcje proponowane przez Grzegorza Godlewskiego i Andrzeja Mencwela, czy też Jana Żebrowskiego (rozumienie edukacji jako animacji). Wspólnym założeniem wskazanych teorii animacyjnych jest rozwój przez sztukę, co stanowi kwintesencję moich rozważań.

Edukację kulturową rozumiem jako świadomy udział w kulturze poprzez uczestnictwo w procesie twórczym (formę tego uczestnictwa wyjaśniam w dalszej części artykułu). Przy czym, co szczególnie istotne dla dalszych rozważań, kulturę postrzegam w sposób Adornowski, czyli w odróżnieniu (opozycji) od przemysłu kulturowego³. Proces edukacji definiuję jako działanie w stronę wszechstronnego i wielopoziomowego rozwoju osobowości.

Potrzeba poszukiwania wciąż nowych form edukacji kulturowej wynika z przyspieszenia (błyskawicznego rozwoju technologii komunikowania się oraz metod produkcji) rozwoju cywilizacyjnego, a tym samym kształtowania się nowych form społecznych relacji. Wydaje się, że wszystkie krytyczne i alternatywne koncepcje edukacji wskazują na przemoc jako zjawisko aktywizujące opór i postulują potrzebę poszukiwania nowych form zarówno w obszarze edukacji formalnej, jak i pozaformalnej.

Proces edukacji jest zjawiskiem złożonym, wielowarstwowym i pomimo wieloletnich badań i eksperymentów pozostającym zawsze „w tyle” za zmieniającą się rzeczywistością. „Rzeczywistość” usiłuje dopasować formy kształcenia, a często także i treści, stawiając sobie za cel przystosowanie człowieka do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, gdy tymczasem przestała istnieć forma relacji społecznej, do której człowiek jest przygotowywany w procesie edukacji. Struktura społeczna ulega nieustającym przemianom. Posługując się terminologią zaczerpniętą z teorii Jeana Baudrillarda, powiem, że system edukacyjny o charakterze społeczno-przystosowawczym staje obecnie w obliczu „milczącej większości”⁴ – w obliczu świata po społeczeństwie. W tym kontekście istotne wydaje się poszukiwanie możliwości stworzenia podstaw dla form edukacji kulturowej uwzględniającej zachodzące zmiany. Możliwości takiej upatruję w formach działania animacyjnego, skoncentrowanego na procesie twórczym i tych jego aspektach, które stanowią źródło oporu. Oporu zorientowanego nie tylko wobec społecznych form represji (reprezentowanych przez zinstytucjonalizowane formy kształ-

² T. Bauman, *Ukryte aspekty edukacji*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 1993.

³ T.W. Adorno, *Teoria estetyczna*, Warszawa 1994, s. 32.

⁴ J. Baudrillard, *W obliczu milczącej większości*, Warszawa 2005.

cenia przynależne do czasów społeczeństwa konsumpcyjnego), ale przede wszystkim wobec sytuacji, w której dotychczasowe formy relacji społecznych ulegają rozmyciu i znikaniu. Taka postawa wymaga zwrócenia uwagi nie tylko na najdonioślejsze głosy w analizowaniu zjawisk procesu edukacji, ale także na skrajne stanowiska – takie jak postulat zniesienia edukacji w formie zinstytucjonalizowanego szkolnictwa⁵. Jednak najistotniejsze dla analizowania problemu niekoherencji form społecznych i roli oraz metod edukacji jest wskazanie tych aspektów procesu cywilizacyjnego, które stanowią o formie obecnych zjawisk zachodzących w procesie kształcenia.

W pracy pedagogicznej dotyczącej kształcenia animatorów kultury w zakresie sztuk wizualnych coraz częściej spotykam się ze zjawiskiem, którego analiza stała się bezpośrednią przyczyną powstania tego artykułu. Pozwolę sobie na opisanie symptomatycznej sytuacji powtarzającej się nagminnie podczas zajęć. Wydaje się, że stanowi ona pewnego rodzaju sygnał zmian, które stały się także naszym (pedagogów-animatorów) udziałem i nie dotyczą tylko kształcenia akademickiego, ale edukacji w ogóle. W trakcie ćwiczeń, podczas których dokonuję prezentacji działania na przykład aparatu fotograficznego, z zaproszonym do nauki obsługi sprzętu studentem (lub studentką) toczy się taki oto, wciąż powracający dialog:

- *Dzisiaj uczymy się obsługi aparatu wielkoformatowego. Zapraszam Pana do aparatu.*
- *Nie, ja nie.*
- *Dlaczego?*
- *Bo ja nie umiem.*
- *Właśnie dlatego będziemy się dzisiaj tego uczyli.*
- *Ale ja nie, bo ja nie umiem...*
- *Właściwie to dobrze, bo dzięki temu te zajęcia coś zmienią w Pana życiu – poszerzą zakres Pańskiej wiedzy.*
- *Ale ja nie umiem...*

Wielokrotnie analizowałem tę sytuację razem ze studentami i współpracownikami. Najczęściej domniemywanym powodem zaistniałego zjawiska był lęk przed różnymi formami represji – ośmieszeniem (zarówno przed sobą, jak i przed studentami czy wykładowcą) w wyniku nieudolności czy niezdolności (niemożności) zrozumienia, przed niespełnieniem wymagań (standardów), czyli lęk przed przemocą w jej symbolicznym wymiarze w obu jej podstawowych aspektach (wewnętrznym i zewnętrznym⁶). Nie chcąc budzić podobnych emocji, zrezygnowałem z tej pozornie najskuteczniejszej i najprostszej metody uczenia i znalazłem inne rozwiązania. Rozpoznanym aspektem opisywanej sytuacji był brak poczucia sensu u studentów – utrata sensu uczenia się i na-

⁵ I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.

⁶ Lęk przed reakcją otoczenia oraz lęk płynący z „wewnątrz” w wyniku niespełniania ukształtowanych w procesie wychowawczym standardów i wymagań wobec siebie. Szerzej opisuję ten proces na s. 232-233.

bywania wiedzy. Rozwój cywilizacyjny przyniósł zmiany zachodzące w błyskawicznym tempie, niespotykanym do tej pory w naszej kulturze. Zmiany te kwestionują nawet najbardziej elementarne metody kształcenia.

Przemoc i opór w procesie edukacyjnym

W *Wyspach oporu edukacyjnego* Bogusław Śliwerski napisał, że jedyną szansą na zachowanie tożsamości i kultury w państwach totalitarnych stają się formy edukacji alternatywnej⁷. Podobnie dzieje się, kiedy obowiązujący system oświatowy nie spełnia swojej roli zarówno w wymiarze edukacyjnym, jak i etycznym. Taka sytuacja w okresie błyskawicznych przemian związanych z rozwojem technologii – w szczególności technologii komunikowania, która ustanawia i warunkuje relacje międzyludzkie – powoduje, że metody pedagogiczne, standardy zachowań, a w szczególności standardy emocjonalne redundowane przez formy i treści nauczania nie są zrozumiałe (ani przeżywalne) i adekwatne do obecnej kondycji uczestników procesu edukacji. W koncepcji P. McLarena opór, który aktywizuje opresyjność szkoły, powoduje kształtowanie się postaw alternatywnych wobec zastanych stosunków i relacji, wzmacniając poczucie solidarności oraz możliwy potencjał w kierunku przekształcania zastanej sytuacji⁸. W tym ujęciu problemu edukacja szkolna stanowi jedno ze źródeł pozwalających kształtować postawę dialektyczną i pomagającą w kształtowaniu aktywnych społecznie postaw. Problem polega na tym, że według J. Baudrillarda zjawisko to przestaje mieć znaczenie wraz z przekształcaniem się form koegzystencji w stronę „milczącej większości”. W dodatku każdy zinstytucjonalizowany system edukacyjny (szkoła, uniwersytet, kursy) z racji zakładanej uniwersalności, którą rozumiem tu jako rodzaj uśrednienia standardów, wyklucza w różnym stopniu poszczególne jednostki niemieszczące się w przyjętych ramach standardów. Zaryzykowałbym stwierdzenie, że w chwili obecnej grupa tak zwana wykluczona stanowi znakomitą większość, tocząc „schizofreniczne” życie rozdzielone pomiędzy czas spędzony bezproduktywnie w zinstytucjonalizowanych formach edukacji (często „markując” przystosowanie niesprawianiem problemów), a czas spędzony poza nią (najczęściej w rzeczywistości wirtualnej), gdzie toczy się życie według nowych zasad.

Aby przybliżyć istotę zjawiska oporu, sięgnę do okresu, w którym przejawia się ono z największą intensywnością. Okres kształcenia jest jednocześnie okresem intensywne-go rozwoju i dojrzewania, a tym samym okresem buntu i sprzeciwu – okresem oporu. Jest to zjawisko znane i rozpoznane w każdej epoce bez względu na ustrój państwowy

⁷ B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.

⁸ P. McLaren, *Język, struktura i tworzenie podmiotowości*, [w:] *Nieobecne Dyskursy. Część 1*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991, s. 69.

i model systemu edukacyjnego. Zostało opisane już przez Roberta Mertona w pierwszej połowie XX wieku i scharakteryzowane jako odrzucenie celów społecznych oraz metod realizacji tych celów, a zastąpienie ich celami indywidualnymi oraz działaniami w kierunku realizacji tych celów⁹. Zjawisko buntu jest prawdopodobnie jednym z najczęściej opisywanych zjawisk w literaturze poradnikowej dotyczącej wychowania, procesów rozwojowych i kształtowania się osobowości człowieka. Coraz częściej też postrzegane jest nie tylko przez pryzmat uciążliwych, irracjonalnych przejawów nieposłuszeństwa, które można i trzeba „leczyć”¹⁰, ale także jako niezbędny, istotny element rozwoju każdej osobowości. Stanowi on formę oporu wynikającą z potrzeby rozpoznania, przeżycia, dotknięcia tych obszarów osobowości i takich form funkcjonowania, które nie są społecznie akceptowane, a na pewno nie są zgodne z formami zachowań i standardami emocjonalnymi¹¹, których przekazywane w procesie edukacyjnym i wychowawczym wzorce pochodzą zawsze z przeszłości¹². Rozpoznanie tych obszarów – „przekroczenie granicy” – stanowi jednak o pełni doświadczenia egzystencji i tym samym o pełni kształtującej się osobowości.

Interesującym i na swój sposób symbolicznym zjawiskiem w procesie edukacji i wychowania jest nakłanianie do buntu i sprzeciwu wobec przyjętych norm, nakazów i zakazów. Właściwie cała literatura klasycznych baśni, mitów i legend opowiada o buncie i sprzeciwie wobec zasad i norm opisywanych baśniowych światów¹³. Podobnie edukacja artystyczna, podejmując zagadnienia historii sztuki, wskazuje na postawy wymykające się obowiązującym ówczesnie historycznym trendom i poszukujące nowych obszarów i możliwości twórczej realizacji – postacie, których twórczość stanowiła przełomowe dla rozwoju kultury momenty. Twórcy, dzisiaj uznani za najwybitniejsze postacie sztuki, tacy jak Vincent Van Gogh, Claude Monet, Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Salvador Dali, Andy Warhol czy też Stanisław Ignacy Witkiewicz, znajdowali się często poza nawiasem społeczeństwa lub byli uważani za szaleńców. Problem pojawia się, kiedy młody człowiek chce postępować „jak postać z baśni” (uczeń czarnoksiężnika), czy też kiedy młody twórca sięga po treści lub środki wyrazu sprzeczne z obowiązującymi kanonami. Społeczeństwo, które samo wykształciło formy wychowania i edukacji dotyczące „obszarów zakazanych”, sięga po środki represji – po przemoc w całej swej różnorodności (od fizycznej po psychiczną i symboliczną). A przemoc rodzi opór.

⁹ R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 669.

¹⁰ Ogromna część poradników dotyczy metod radzenia sobie z przejawami buntu. Znalazłem nawet kurs audio dla rodziców, uczący jak radzić sobie z przejawami buntu. Kurs objęty był 10-dniową gwarancją. D. Zalewski, *5 sposobów na młodzieńczy bunt*, <http://www.kursy-zalewski.info/piec-sposobow-na-mlodziencyzy-bunt-kurs/> [dostęp: 4.12.2013].

¹¹ Chodzi o pożądane społecznie reakcje emocjonalne na świat zewnętrzny.

¹² N. Elias, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa 1980, s. 314.

¹³ U.M. Benka, *Psychomitopolityka*, Zielona Góra 2004.

Opór ten zdaje się jednak przekraczać biologiczny okres dojrzewania i może stanowić element rozwoju osobowego każdego człowieka bez względu na wiek¹⁴.

Stwierdzenie, że przyjęte i akceptowane społecznie formy edukacji opierają się na rozmaitych formach przemocy, jest dzisiaj truizmem. Ogromną część literatury pedagogicznej ostatnich lat poświęcono przemocy w edukacji¹⁵. Najpełniejszą analizę tego zjawiska przedstawił Zbigniew Kwieciński w artykule *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, wskazując na szkołę jako jedną z form reprodukcji mechanizmów przemocy:

Funkcja szkoły jako instrumentu takiej podwójnej przemocy [symbolicznej i bezpośredniej – przyp. J.D.] jest szczególna. Same formy przemocy są ukryte wobec bezpośredniego doświadczenia jednostki. Szkoła pośredniczy w przekazie tych dwu typów dominacji szczególnie skutecznie, z tego powodu, iż sama nie jest świadoma tej roli, że oddziałuje bardzo intensywnie i bardzo długo w okresie szczególnej chłonności dzieci i młodzieży, że wpływając na młodzież, realizuje jej żywotne potrzeby uczenia się autorytetu, identyfikacji z idolami i ideologiami oraz czyni to w retoryce sprzyjania „wszechstronnemu rozwojowi jednostki” i kształtowaniu „człowieka społecznie pożądanego”¹⁶.

Inne aspekty przemocy w systemach edukacyjnych opisali Tomasz Szkudlarek i Bogusław Śliwerski, przedstawiając założenia pedagogiki krytycznej i antypedagogiki w *Wyzwaniach pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*¹⁷.

Aby móc nakreślić podstawy problemu edukacji kulturowej, ważne jest opisanie procesu cywilizacyjnego kształtującego standardy emocjonalne i wzory zachowań, którego zwieńczeniem jest nasze „tu i teraz” – kultura, w której żyjemy i która jest przedmiotem, a zarazem podmiotem form edukacji powstałych w procesie jej rozwoju. Szczególną uwagę poświęcę pojawiającemu się nieustannie w toku rozważań zjawisku przemocy.

Przemoc w procesie rozwoju cywilizacji

Norbet Elias definiuje proces rozwoju cywilizacji jako ewolucję sposobów zachowania i odczuwania człowieka w jego relacji z otaczającym go światem¹⁸. Proces ten nie przebiega w sposób chaotyczny i nie jest też wynikiem świadomego działania

¹⁴ Przy założeniu, że sytuacja znajduje się na niższym poziomie rozwoju niż podmiot. Wskazuje na to opisując proces rozwoju osobowości w Teorii Dezintegracji Pozytywnej Kazimierz Dąbrowski (K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Warszawa 1986).

¹⁵ Natknąłem się na zestawienie bibliograficzne sporządzone z wydawnictw w latach 1996-2003 przez Bibliotekę Wojewódzką w Bydgoszczy, które wskazało na 142 tytuły poświęcone temu zagadnieniu (K. Bieniek, <http://www.pbw.bydgoszcz.pl/agresja.html> [dostęp: 2.12.2013]).

¹⁶ Z. Kwieciński, *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, [w:] *Socjopatologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Olecko 1995, s. 124.

¹⁷ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.

¹⁸ N. Elias, *op. cit.*, s. 367.

określonej grupy ludzi – stanowi on natomiast wypadkową ścierania się, splatania i przenikania planów i działań poszczególnych ludzi. Definicja N. Eliasa wskazuje na sposób przebiegu procesu kształtowania się cywilizacji, ale nie wskazuje na przyczynę uruchomienia tego mechanizmu. Wskazówki dotyczące impulsu, który zainicjował proces cywilizacyjny, udzielił Wolfgang Sofsky. Według W. Sofsky'ego czynnikiem aktywizującym było zjawisko przemocy¹⁹. We współczesnych teoriach antropologicznych podkreśla się, że dominacja *Homo sapiens*, a w konsekwencji unicestwienie innych gatunków homonidów (np. Człowiek Neandertalski, Człowiek z Flores, Człowiek Rhodezyjski i dziewięć innych, sklasyfikowanych gatunków) zamieszkujących ziemię w tym samym okresie (od 400 000 do 250 500 lat temu) wynikała ze skłonności *Homo sapiens* do przemocy. Wrodzona agresywność groziła samounicestwieniem gatunku. *Homo sapiens* – homonid o dużych zdolnościach przystosowawczych, „zrezygnował” z możliwości realizacji agresywnych zachowań w obrębie grupy, „przekazując” dysponowanie środkami przemocy osobnikowi najsilniejszemu. On też staje się protoplastą przyszłego wodza, suwerena, kanclerza, a wreszcie rządu.

Historia cywilizacji to w dużej mierze historia rozwijających się form przemocy. Bezpośrednie zagrożenie życia, utraty zdrowia czy całkowitej utraty wolności są – jak wskazują N. Elias i W. Sofsky – siłą nadrzędną aktywizującą mechanizmy cywilizacyjne, a także regulującą sposoby zachowania jednostek oraz formy kultury, które przybiera rozwijająca się cywilizacja. To, co stanowi o tak istotnej roli przemocy w procesie cywilizacyjnym, to skuteczność przemocy – odnosi ona pożądany efekt w stosunku do każdego człowieka²⁰.

Istota modelowania zachowań sprowadza się do tego, by jednostka uznała za naturalny i wynikający z jej własnych potrzeb zarówno określony model struktury zachowań, którego wzorce pochodzą zawsze z przeszłości, jak i standardy emocjonalne obowiązujące w danej społeczności. Jednostka jest zmuszona do nieustannego regulowania swojego zachowania, a konsekwencją tego jest przebudowa jej sposobów postrzegania i odczuwania świata, czyli jej psychiki. Przymus społeczny, któremu w procesie cywilizacji poddany jest człowiek, staje się na dalszej drodze tego procesu przymusem wewnętrznym funkcjonującym pod różnymi postaciami: obowiązku czy też powinności, a wykroczenie przeciw danemu standardowi wiąże się z restrykcją płynącą z tego samego źródła – z poczuciem winy, wstydem, żalem. Być może takie właśnie emocje towarzyszyły studentowi zaproszonemu do prezentacji podczas zajęć. Choć nie mogę

¹⁹ W. Sofsky, *Traktat o przemocy*, Wrocław 1999, s. 10.

²⁰ „Wszyscy ludzie są sobie równi, bo każdy człowiek to ciało narażone na cierpienia. Nie mogą się obejść bez umów i porozumień, ponieważ można ich zranić, ponieważ niczego się tak nie obawiają jak bólu fizycznego. Zawierają przyjaźnie, by się wzajemnie przed sobą chronić. Utrzymują się przy życiu dzięki ugodzeniom, w jaki sposób będą mogli ze sobą wytrzymać. Struktura społeczności wyrasta z cielesnej natury istoty ludzkiej” (W. Sofsky, *op. cit.*, s. 11).

wykluczyć, że były one także przejawem niechęci, braku zainteresowania, ogólnego wzorca abnegacji i pasywności jako pochodnej kultury instant opartej na reprodukcji i korzystania z gotowych rozwiązań oraz odmowy uczestnictwa – postawy charakterystycznej dla kultury „milczącej większości”.

Ten skrócony opis kształtowania się wzorców zachowań i standardów emocjonalnych w procesie cywilizacyjnym miał na celu podkreślenie znaczenia i roli przemocy jako jednego z najistotniejszych czynników kształtujących naszą cywilizację i tym samym formy edukacji, które cywilizacja wytwarza. Przeciw takiej przemocy buntuje się płaczące w sklepie dziecko, któremu odbiera się „porwanego” przed chwilą z półki cukierka, i dorosły przeczuwający zaledwie (uczucie także represjonowane w racjonalnej kulturze), ale za to z całą intensywnością, że uczestniczy w „spektaklu”, którego zasady, w swojej racjonalności, dawno przekroczyły poziom absurdu (tak jak Kaligula, w dramacie Alberta Camusa, wbrew rozpaczy po stracie ukochanej siostry, zmuszony do racjonalnego, konsekwentnego postępowania, wynikającego z piastowanego stanowiska, logicznie i konsekwentnie morduje wszystkich przyjaciół mogących stanowić potencjalne zagrożenie dla „władzy”²¹). Ich prawo do samostanowienia nigdy nie istniało, a w przyszłości może zaistnieć jedynie w spełnianych wąskich normach społecznie usankcjonowanych ról. Narzędziem do reprodukcji społecznych wzorców zachowań i postaw są formy zinstytucjonalizowanej edukacji wraz z rozbudowaną, hierarchiczną, podobną do wojskowej strukturą kadry dydaktycznej oraz także identyczną z wojskową (bądź szpitalną czy więzienną) infrastrukturą²².

Kształtowanie się wzorców zachowań i standardów emocjonalnych

Społeczne role kształtują się w procesie rozwoju cywilizacji wraz z modelem, jaki przyjmują stosunki społeczne. Opisując proces cywilizacji, odwołałem się do W. Sofsky'ego i N. Elias, wskazując na przemoc jako jeden z najistotniejszych czynników aktywizujących proces przemian cywilizacyjnych. Podobnie jak w przypadku kształtowania się standardów zachowań i standardów emocjonalnych oraz reprodukcji wzorców społecznych, przemoc leży u źródeł wszystkich przemian modeli stosunków społecznych. Dalsze rozważania wskazują na powiązanie pomiędzy cywilizacją i przemocą, mające charakter błędnego koła – cywilizacja i kształtujące się w jej obrębie systemy społeczne, mające stanowić remedium na przemoc – stają się w procesie ewolucji źródłem nowych form przemocy. Jak już pisałem, formy edukacji są nierozzerwalnie powiązane z systemem społecznym, który reprodukuje. Aby zrozumieć obecną kondycję i dotknąć

²¹ A. Camus, *Dramaty*, Kraków 1987.

²² M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 2000, s. 82.

problemu formy edukacji kulturowej, niezbędne jest prześledzenie procesu ewolucji systemów społecznych (z konieczności w bardzo uproszczonej formie).

W społeczeństwach tradycyjnych dominował system zależności i wpływów bezpośrednich. Z uwagi na małą liczebność grup przeważały w nich kontakty osobiste i myślenie symboliczne uosabiające władzę. Z tych też przyczyn społeczeństwa te cechował brak instytucjonalizacji, a prawo (w dzisiejszym rozumieniu tego słowa) zastępował obyczaj²³. To obyczaje stanowiły podstawowe kryteria postępowania i wyznaczały granice dobra i zła. Specyficzną cechą zwyczaju jest to, że obejmuje on swoim oddziaływaniem zarówno sferę społeczną, jak i osobistą, nie rozróżniając ich od siebie. Obyczaje, narzucone poprzez różne formy nacisku bezpośredniego, stanowią zatem formę kontroli totalnej obejmującej obydwie wymienione wcześniej płaszczyzny życia jednostki. Obyczaje stanowią też jedną z najbogatszych form estetycznych kultury, a tym samym – jeżeli przyjmiemy powyższe rozumowanie – estetyczną formę przemocy.

Ewolucja systemów społecznych, począwszy od społeczeństw tradycyjnych, przez społeczności hierarchiczne, masy (ukształtowane pod wpływem rewolucji przemysłowej), po społeczeństwo demokratyczno-przemysłowe i liberalne o charakterze konsumpcyjnym, jest jednocześnie ewolucją form przemocy od jej bezpośredniego, fizycznego wymiaru po wysublimowane estetyczne formy.

Każde społeczeństwo funkcjonuje w obrębie reguł, które ustanawia lub które zostają mu narzucone. „Ustanawianie” społecznych zasad również odbywa się wskutek ich narzucenia jednej grupie społecznej przez inną, najczęściej wyżej sytuowaną w społecznej hierarchii. Obszar powinności i zobowiązań, które wyznacza społeczeństwo, stanowi o jego istocie jako całości. Jak podkreślił Michel Foucault: „[...] z pewnością nie istnieją społeczeństwa pozbawione reguł, pozbawione systemu przymusu, nie istnieją społeczeństwa naturalne [...]”²⁴. Aby społeczeństwo miało spełniać swój „obronny charakter” w stosunku do jednostki, musi ono – posługując się aparatem przemocy – wpływać na postawy i zachowanie swoich członków. Kształtowanie norm i standardów odbywa się zawsze w taki sposób, że pewna grupa zachowań znajduje się poza marginesem społecznych kryteriów. Obecność marginesu stanowi podstawę określenia danego społeczeństwa w stosunku do tego co inne, co nim nie jest. Stanowi też podstawę i „uprawomocnienie” dla stosowania środków przemocy wobec wszelkich przejawów postaw sprzecznych z zasadami danego społeczeństwa. Ludzka skłonność do wymykania się lub przeciwstawiania aparatowi przymusu spowodowała powsta-

²³ Norman Goodman odróżnia zwyczaje od obyczajów. Zwyczaje mają charakter rutynowych, powtarzalnych zachowań jednostkowych, charakteryzujących podmioty w ich codziennych zachowaniach. Nieprzestrzeganie ich nie pociąga sankcji społecznych. Inaczej jest z obyczajami, które charakteryzują zachowania grupowe o charakterze wzorów kulturowych i ich nieprzestrzeganie wywołuje różne represyjne reakcje społeczne (N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 2009, s. 67).

²⁴ M. Foucault, *op. cit.*, s. 82.

nie takich form nacisku, które kreując się na inwariantne w stosunku do przemian w procesie cywilizacyjnym albo przyjmując różnorodne estetyczne kamuflaże, nie są rozpoznawane jako formy przemocy.

Wyzwania edukacji w świecie „milczącej większości”

Analizę zmian relacji społecznych, które zaszły w ostatnich latach pod wpływem błyskawicznego rozwoju technologii (zarówno w obszarze komunikacji, jak i produkcji przemysłowej oraz reprodukcji kultury) ugruntuję, odwołując się do myśli Theodora W. Adorno (jako wizjonera przyszłości), a przede wszystkim do koncepcji, którą stworzył Jean Baudrillard, opisując dwa przenikające się wzajemnie modele: społeczeństwa konsumpcyjnego i milczącej większości.

Jean Baudrillard opisuje społeczeństwo konsumpcyjne za pomocą antagonizmów jako społeczeństwo jednocześnie pełne troski i ucisku, społeczeństwo spacyfikowane i pełne przemocy. Karmione nieustannie przemocą „aluzyjną” (medialny festiwal przestępstw, wojen, rewolucji i wypadków), legitymizującą kolejne formy pacyfikacji społecznej (ograniczenie swobód obywatelskich po wydarzeniach z 11 września). Społeczeństwo konsumpcyjne jest jednocześnie społeczeństwem dobrobytu, a dobrobyt skrywa czający się pod jego powierzchnią antagonizm. Postrzegany jako mityczny stan bezpieczeństwa wynikającego z gwarancji zapewnienia podstawowych potrzeb, zniesienia napięć, konfliktów, „szczęścia poza historią i moralnością”, zderza się z nowymi formami przymusu. Jean Baudrillard wskazuje tu na przymus konsumpcji i posiadania napędzany przez medialne „ramię” przemysłu, przymus dostosowania się do nowych norm, standardów i społecznych reguł, a przede wszystkim przymus poczucia szczęścia²⁵.

Mamy tutaj do czynienia z sytuacją, która nie jest formą ewolucji poprzednich systemów, ale stanowi odrębną jakość. Problem rozstrzyga się nie w obszarze stanu faktycznego, ale w mentalności. „Wystarczy wyrzec się mentalności ubóstwa i wyrobić w sobie mentalność dostatku”²⁶, wystarczy uwierzyć, że nowa pralka „stworzona specjalnie dla Ciebie” sprawi, że będziesz szczęśliwa.

Społeczeństwo dobrobytu bombardowane jest nieustannie formami przemocy, które świadczą o odmowie jego „dobrodziejstw” – aktami „irracjonalnej” przemocy²⁷. Jako jej przyczynę J. Baudrillard wskazuje moralne złudzenie świadomej celowości

²⁵ J. Baudrillard, *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Warszawa 2006, s. 243.

²⁶ *Ibidem*, s. 244.

²⁷ „[...] eksplozywna, niepojęta, niewytłumaczalna przemoc objawiająca się w młodzieżowych gangach Sztokholmu, zamieszkach w Montrealu czy morderstwach w Los Angeles jawi się nam jako niewiarygodna i niezrozumiała manifestacja, stojąca w jawnej, choć pozornej sprzeczności z postępem społecznym i wzrostem dobrobytu” (*ibidem*, s. 242).

wszystkiego – racjonalności wyborów zarówno społecznych, jak i jednostkowych. Jedynym celem w czasach dobrobytu, pozbawionym jakiegokolwiek racjonalności, jest sam proces produkcji dóbr i kreowania potrzeb, w którym człowiek nie stanowi najważniejszego elementu (istotą produkcji jest obrót). Tym samym formy przemocy (podobnie ich przyczyny) są chaotyczne, pozbawione sensu i celu w przeciwieństwie do form przemocy w poprzednich systemach społecznych, w których nakierowane były na podtrzymanie lub przekroczenie statusu społecznego (poprawę jakości bytu). Ten model kultury owocuje też licznymi modelami kontrkultury (rap, hip-hop, techno czy sektami zbliżonymi ideologicznie do ruchów hipisowskich). Społeczeństwo dobrobytu wykształciło takie modele kultury (dostępne dla wszystkich w myśl podstawowego założenia dobrobytu), które wchłaniają każdy model kontrkultury, obracając w swoje przeciwieństwo, instytucjonalizując i czyniąc przedmiotem produkcji, co neutralizuje kontrkulturę jako formę oporu. Przemysł kulturowy wchłania każdą aktywność, rozniecając zapotrzebowanie dzięki redundancji medialnej. Wytwarzanie potrzeb jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech społeczeństwa dobrobytu. Proces produkcji, rozwój nauki i techniki wymknął się spod kontroli społecznej i kierując własną racjonalnością, tworzy modele społecznie użyteczne jedynie do reprodukcji tego procesu – zinstytucjonalizowana edukacja stanowi jeden z jego elementów. System produkcji dóbr materialnych, wytwarzania określonych potrzeb oraz ich dystrybucja stanowi dzisiaj źródło systemu społecznego jako całości. W wyniku tego procesu – zamkniętego koła wytwarzania potrzeb, produkcji, dystrybucji – następuje złagodzenie, a następnie zniesienie antagonizmów jednostki i systemu, gdyż wszelkie antagonizmy możliwe są tylko, jeżeli wzorce są wobec systemu zewnętrzne²⁸. Proces produkcji „zakłęty” w pojęciu korporacyjności osiągnął wydajność globalną, przejmując stopniowo rolę regulującą – formę idealnie rozproszonego, zdecentralizowanego, zdehumanizowanego i ograniczonego do mechanizmów (kalkulacji ekonomicznych) rządu. Taka forma władzy nie domaga się żadnej formy społecznej. Znika „suweren” zastąpiony przez rządy rozpaczliwie starające się stwarzać pozory sprawowania władzy (co sprowadza się do gestów w postaci wprowadzania do szkół mundurków bądź znoszenia takich nakazów), a społeczeństwo ulega rozproszeniu (atomizacji). Powstaje twór wyobraźniowy (co nie znaczy, że nieistniejący) nazwany przez J. Baudrillarda milcząca większość.

Milcząca większość, w przeciwieństwie do każdej innej formy społecznej, nie jest w stanie wytworzyć żadnej reprezentacji. Zniknęła potrzeba przewyższania kondycji społecznej i dążenia do poprawy bytu charakteryzująca społeczeństwa klasowe oraz ideologia posiadania zdemaskowana w różnorodnych formach przemocy konsumpcyjnego społeczeństwa dobrobytu. W dzisiejszym społeczeństwie każdy może w każdej

²⁸ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, Warszawa 1991, s. 121.

chwili mieć „wszystko”. Może wejść w posiadanie każdego przedmiotu – zapewniają to systemy ratalne i formy bankowych pożyczek. Potrzeba posiadania wytworzona w społeczeństwie konsumpcyjnym została zniesiona razem z zamienioną na ilość „wyjątkowością” posiadania danego obiektu pożądania. Zniknęło nawet pożądanie, a razem z nim społeczna potrzeba formułowania potrzeb w formie postulatów. Tym samym przestał istnieć sens jakiegokolwiek wspólnej reprezentacji. Żaden głos nie może wypowiadać się w „imieniu społeczeństwa” czy jakiejś grupy, bo milczące, zatomi-zowane masy nie stanowią żadnego punktu odniesienia. Milcząca większość nie ma dynamicznego, rozwojowego charakteru społeczeństwa – ma charakter statyczny – brak sensu pozbawia je możliwości działania w jakimkolwiek kierunku. Stąd także utrata sensu edukacji i posiadania wiedzy – ich sens przepadł razem ze znaczeniem (wartościowaniem) funkcji społecznych – stały się one jedynie rolami bez znaczenia (także ekonomicznego – robotnik drogowy funkcjonuje na tym samym poziomie ekonomicznym co wykładowca uniwersytetu). Nie istnieje już możliwość rewolucji, bo rewolucja wymaga wspólnego celu i sensu. Pojawia się pytanie, czy istnieje jeszcze możliwość ewolucji? Ale aby na nie odpowiedzieć, trzeba wskazać jakiś kierunek. Stąd nieustanne „domaganie się” od milczących mas jakiegokolwiek komunikatu. Zmusza się je do jakiegokolwiek uczestnictwa (świętowania, udziału w wydarzeniach masowych, korzystania z wolności słowa). Służy temu nieustająca kampania medialna sondaży i badań, ekspansja wiadomości i prób nadawania sensu (choćby przez reklamę społecznych zachowań, np. nadawanie sensu rodzinie: „dobrze nam razem”). Skrajnym przykładem są teleturnieje, w których zamiast pytania jest tylko numer telefonu, na który należy wysłać... pusty SMS, by otrzymać obietnicę wygranej. Zniknęło nawet pytanie – nadrzędny impuls każdego rozwoju, ciekawości i pożądania.

Najbardziej charakterystyczną cechą współczesnych czasów jest znikanie. Antagonizm jednostka–społeczeństwo zostaje zniesiony. Nie istnieje społeczeństwo, więc nie ma oporu wobec społecznej przemocy zdefiniowanych w normach i standardach społecznych, które trwają niesione inercją pamięci i przyzwyczajzeń lub jako rozpaczliwe próby przywrócenia sensu.

Razem ze społeczeństwem znikają formy społecznych represji przeniesione do „wewnątrz”, role społeczne straciły jakiegokolwiek znaczenie, a prawo do samostanowienia rozplywa się w wyborach bez znaczenia. Razem z nimi stracił także sens opór, pozostawiając pole bierności, inercji i symulacji relacji w rzeczywistości wirtualnej. Celowo użyłem sformułowania „prawo do samostanowienia”, a nie „wolność”. W świetle prezentowanej koncepcji wolność jawi się jedynie jako fantasmagoria i tęsknota. Przed zainicjowaniem procesu cywilizacyjnego człowiek-zwierzę funkcjonował tak jak wszystkie inne zwierzęta – kierowany tylko impulsami płynącymi z dwóch podstawowych instynktów: instynktu seksualnego (przedłużenia gatunku) i instynktu agresji

(potrzeby przetrwania i wiążących się z nim zdobywania pożywienia i dominacji). Trudno mówić tu o wolności. Instynkt oznacza konieczność, nakaz i przymus działania. W procesie cywilizacyjnym działanie instynktów zostało ograniczone, spacyfikowane bądź ukryte pod różnorodnością form kulturowych. Człowiek, „podpisując umowę społeczną”, pozbawił się prawa do jawnego realizowania popędów i drastycznie ograniczył swoje możliwości samorealizacji. Zaistniałe ograniczenia kulturowe wykluczają pojęcie wolności. Można mówić jedynie o jej różnorodnych, „szczątkowych”, zaakceptowanych społecznie formach usankcjonowanych przez kulturę.

Edukacja kulturowa w świecie znikania – poszukiwanie alternatywy

Istnieje jednak jedyny możliwy obszar funkcjonowania człowieka w kulturze, który stwarza możliwość doświadczenia wolności – jest nim twórczość. Stając na scenie, przed kartką papieru, płótnem, za aparatem fotograficznym, możemy zrobić wszystko. W obszarze twórczości nie istnieją żadne ograniczenia. Bariere stanowi nasza intuicja, wyobraźnia albo lęk – głęboki, egzystencjalny albo zrodzony z obawy przed oceną.

Tylko dzieło sztuki jest z założenia pozbawione sensu, a jego immanentnym elementem jest element prawdy (rozumianej w sposób Adornowski) i rozpatrywanej tylko w odniesieniu do nieprawdy, którą T.W. Adorno definiuje jako całość naszych stosunków społecznych²⁹. Prawda sztuki, jej siła oporu, tkwi, jak twierdzi Herbert Marcuse, w tym, co w dziele sztuki jest transcendentne wobec rzeczywistości³⁰. Sztuka jako możliwy obszar wolności jest tęsknotą za czymś, czego nigdy nie było³¹.

Obecne zinstytucjonalizowane modele edukacji kulturowej stanowią najczęściej jedynie pomost łączący świat po społeczeństwie i system społeczny z przeszłości (który istnieje już jedynie jako echo naszej pamięci) – swoiste muzeum relacji społecznych. Oparte są na różnorodnych formach przemocy (np. hierarchizacji społecznej, systemie kar i nagród) i stworzone do ich reprodukcji. Zjawiskiem, które stanowi gwarancję braku przemocy, jest sztuka³². Jeżeli tak jest, to należałoby stworzyć model edukacji kulturowej, który byłby oparty na dziele sztuki (byłby jednocześnie dziełem sztuki). Opór, jaki stawia dzieło sztuki, jest oporem totalnym. Stanowi o tym niekonieczność jego istnienia oraz funkcjonowanie poza obszarem sensu.

Opór, który budzi stopniowe znikanie sensu (przejawiający się w rozmaitych, uprzedzonych i często rozpaczliwych próbach nadawania go), wydaje się określać pole

²⁹ T.W. Adorno, *op. cit.*, s. 633.

³⁰ *Ibidem*, s. 265.

³¹ H. Marcuse, *op. cit.*, s. 242.

³² *Ibidem*, s. 15.

działania animatora kultury i pedagoga. Działanie to nie polega jednak na nadawaniu czy poszukiwaniu sensu w dawnych kulturach, tradycji i sztuce. Jednostka zostaje sama w obliczu utraty wszystkiego, co stymulowało jej aktywność. Rolą animatora nie jest już aktywizowanie, pobudzanie, organizowanie i wspieranie aktywności kulturowej, a tym bardziej aktywności przemysłu kulturowego (animator kultury ma wspierać kulturę, a nie przemysł!), ale wskazywanie na możliwość takiej aktywności w obliczu braku sensu. Jest to możliwe tylko w obliczu zjawiska z założenia pozbawionego sensu – w obliczu dzieła sztuki.

Formy działania, jakie może przyjąć animacja, opisałem w artykułach: *Kształcenie animatorów kultury w zakresie sztuki interdyscyplinarnej*³³ oraz *Fotografia jako narzędzie w działaniach na rzecz integracji międzykulturowej i międzypokoleniowej*³⁴. Wskażę tylko na najważniejsze aspekty edukacji w duchu animacji oporu. Jest to działanie twórcze i dzielenie się tym działaniem – nie tylko jego wytworem (dziełem sztuki), ale przede wszystkim procesem. Istotą takiego modelu animacji jako formy edukacji byłoby stworzenie takiego procesu (edukacyjno-twórczego), który sam stanowiłby dzieło sztuki. Jego istota zakładałaby pełną otwartość wobec uczestników (pełną dobrowolność formy uczestnictwa) i opierałaby się bardziej na formach samokształcenia i samorozwoju niż „narzucania” wiedzy. Taka forma (pozbawiona lęku i niekoniczna w swoim podstawowym założeniu) nie stawia uczestnikom żadnych wymagań (tu wymyka się opresyjnemu sformułowaniu: „musisz być twórczy”) i żadnych ograniczeń, opierając się na wspólnym doświadczaniu procesu twórczego. Zostaje zniesiona rola nauczyciela (lidera, mistrza) i tym samym konieczność przyjmowania i rozdzielania zadań – każdy staje się twórcą i odbiorcą. Proces samokształcenia i ewolucja w stronę wszechstronnego rozwoju osobowości staje się formą oporu w obliczu braku sensu. Współdziałanie nie stanowi tu tylko formy współpracy, ale staje się szeroko doświadczanym współlistnieniem. Uczestnicy sami przyjmują i zmieniają role w zależności od potrzeb i umiejętności, rozwijają się i uczestniczą w rozwoju innych. Zacierają się różnice wiekowe i pełnione funkcje społeczne (znika relacja uczeń-nauczyciel zastąpiona przez człowiek-człowiek). Trudny do zdefiniowania efekt działania rozkłada się w czasie, stanowiąc bogactwo doświadczenia i tym samym czynnik rozwojowy. Znika pytanie o celowość i racjonalność działania – działanie staje się celem samym w sobie, a „osad”, który pozostaje, stanowi kolejne warstwy duchowego, kulturowego bogactwa.

³³ J.F. Dulęba, *Kształcenie animatorów kultury w zakresie sztuki interdyscyplinarnej*, [w:] *Animacja kultury: współczesne dyskursy teorii i praktyki*, red. D. Kubinowski, U. Lewartowicz, Lublin 2013, s. 297-313.

³⁴ J.F. Dulęba, *Fotografia jako narzędzie w działaniach na rzecz integracji międzykulturowej i międzypokoleniowej*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2013, t. 14, red. M. Olejarsz, s. 149-161.

**WORLD OF „SILENT MAJORITY” AS THE CONTEXT OF CULTURAL EDUCATION –
ABOUT SOURCES OF THE CULTURAL ANIMATION OF THE RESISTANCE.**

Summary

The article *World of the “silent majority” as the context of the cultural education – about source of the cultural animation of the resistance* was conceived from the need of seek new forms of cultural education based on the formation process. The author points to the need for such a search in the face of accelerating civilizational development – lightning development of the communication technology and production methods, and hence the shaping of new forms of social relations. The changes which are taking place are questioning even the most elementary methods of the education.

Using the terminology taken from the theories of Jean Baudrillard and Theodor Adorno the author tries to demonstrate that the educational system of social-adaptive character is standing in the face of “silent majority” – in the face of the world after the society, which as a result stops fulfilling its role. Basing his reflection on critical concepts of education, model of repressive society and model of “silent majority” the author points to meaning of diverse forms of violence (e.g. hierarchization of society, system of penalties and awards) for the reproduction of these phenomena in the institutionalized educational system.

The essential part of the article constitutes seeking possibilities to create foundations for forms of cultural education taking ongoing changes into account. The author seeks such a possibility in forms of animation activities concentrated on creative process and its aspects which constitute the source of the resistance.

Keywords: animation of the resistance, world of “silent majority”, cultural education