

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2003	R. XLVI (LIX)	T. 1 (19)	s. 19—37
------------	--	---------------	------------------	--------------	----------

Zbyszko MELOSIK

Edukacja, młodzież i kultura współczesna Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej

Szukamy „edukacji adekwatnej”, zarówno w kontekście teorii, jak i praktyki, takiej, która wywiera realny wpływ na młode pokolenie i która może stanowić źródło zmiany społecznej. „Adekwatność” nie oznacza w tym kontekście nic innego, jak „wrażliwość” na otaczającą nas rzeczywistość i jej przemiany oraz otwarcie na nowe propozycje w zakresie poznawania, wyjaśniania i opisywania świata, jak również na nowe idee. To z kolei wiąże się ze stałą gotowością do rezygnacji z dotychczasowych nawyków myślenia, do kwestionowania własnych „konceptualnych schematów”.

Nie ulega wątpliwości, że świat, w którym żyjemy na przełomie wieków (i tysiącleci), jest zupełnie inny niż ten, który pamiętamy z naszego dzieciństwa. Upadek Wielkiej Metanarracji socjalizmu, wprowadzenie demokracji politycznej i wolnego rynku, jak również oczywista inwazja zachodniej kultury popularnej i ideologii konsumpcji — wszystko to zasadniczo zmieniło społeczno-kulturowe warunki, którym odpowiadać winna edukacja i pedagogika (zarówno jako teoria, jak i praktyka). Rzeczywistość nie jest już monolityczna i jednoznaczna, staje się niejednorodna i sfragmentaryzowana, pełna tysięcy „małych”, sprzecznych z sobą narracji. Trudno się w niej odnaleźć i trudno ją opisać, a najtrudniej odpowiedzieć na pytania: „jak(im) być?”, „w jaki sposób żyć?”, „jak wychowywać?”. A jednak — jako pedagodzy — musimy podjąć te problemy, ponieważ stanowią one istotę pedagogiki jako teorii i praktyki.

Celem mojego tekstu jest ukazanie wybranych współczesnych przemian kulturowych i dyskusja implikacji, jakie (potencjalnie) przynoszą one dla teorii i praktyki edukacyjnej. Oczywiście, jestem świadomy tego, iż opiszę tylko jeden z „otaczających nas światów”, pominię inne (np. świat tej młodzieży, która przyjmuje „liberalną wersję sukcesu” i traktuje życie jedynie jak drabinę, po której należy się wspinać). Jestem więc świadomy pewnej arbitralności i „częściowości” mojej narracji. Nie twierdzę, że jest ona „prawdziwa”, „lepszą niż inne” lub „ostateczna”. Jestem świadomy, iż przyjęcie odmiennej perspektywy analitycznej przyniosłoby inne rezultaty badawcze (Melosik, 1996, s. 59). Natomiast jestem przekonany, że opisywane przeze mnie tendencje kulturowe są z perspektywy pedagogicznej bardzo ważne i że stanowią jedno z najistotniejszych „wyzwań” dla współczesnych nauk o edukacji.

Przemiany kultury współczesnej

Spółeczeństwo konsumpcji

Trudno nie zgodzić się z D. Tetzlaffem, który twierdzi, że logikę rozwoju kultury współczesnej wyznacza zjawisko nieograniczonej konsumpcji. Zastępuje ona produkcję w roli swoistego „superukładu odniesienia”: kryterium postępu i sukcesu całych społeczeństw oraz poszczególnych jednostek (Tetzlaff, 1991, s. 14—15; por. też Kellner, 1989, s. 19). Współczesne społeczeństwo funkcjonuje — zdaniem T. Luke — jako „konsumpcyjny spektakl”. Spektakl żąda integracji — jednostka musi dostosować się do jego zasad (Luke, 1989, s. 26—30). Wpajanie od dzieciństwa ideologii konsumpcji powoduje, iż nie ma dla niej alternatywy; świat konsumpcji staje się dla młodego pokolenia „normalny” i „obowiązujący”.

Podstawową kategorią ideologii konsumpcji jest przyjemność. W przeszłości obowiązujące doktryny propagowały życie ku chwale Boga lub ideę ciężkiej pracy, natomiast współcześnie „obowiązkiem” obywatela — o czym dowiaduje się on już od najwcześniejszych lat swojego życia — jest „przyjemność i radość” (Baudrillard, 1988, s. 48; Hall, 1991, s. 31). Jednostka ma „dążyć do swojego szczęścia bez najmniejszego wahania” (Baudrillard, 1988, s. 12, 35), ma także zmierzać do maksymalizowania dostępnych wrażeń oraz sposobów poszukiwania ekspresji (Featherstone, 1991, s. 91).

Jednocześnie trudno nie zauważyć, iż konsument nigdy nie jest w stanie uzyskać pełni satysfakcji. W ideologię konsumpcji wpisana jest bowiem nieodłącznie kategoria „przestarzałości” — wychodzenia z mody i zużycia. Kon-

sumentowi wydaje się, że już-już osiągnął „ostateczny punkt” (najnowsza marka najlepszego samochodu, strój na miarę najbardziej ekstrawaganckich wymagań mody, makijaż à la najefektowniejsza gwiazda filmu). Jednak za chwilę odczuwa, że moment stabilizacji pragnień minął bezpowrotnie i trzeba rozpocząć dalsze poszukiwania. Współcześnie szybkość całego cyklu „nowość-przestarzałość” jest coraz większa. Człowiek wchodzi w spiralę, z której nie ma wyjścia. Poszukuje ciągle nowych — związanych z konsumpcją — wrażeń, które pozwalają mu wierzyć, że jest „na czasie”, że on sam nie jest „zużyty”; żyje w ciągłym „konsumpcyjnym niepokoju” (Lasch, 1978, s. 73).

W społeczeństwie konsumpcji typowe dla przeszłości uniformizowane tożsamości („musisz być taki sam”) zastąpione zostały tożsamościami „sfragmentaryzowanymi” („musisz być odmienny”). Zdaniem L. Grossberga, konsumpcja stała się podstawowym miejscem konstruowania przez ludzi poczucia „własnej różnicy”. Stanowi ona formę projektowania tożsamości na dany moment i w partykularnym kontekście. Współczesne strategie marketingu polegają na „wyłapywaniu unikatowego samego siebie”, zgodnie z zasadą: „istnieje wielu ty — wybierz sobie na dany moment jednego z nich”. Jak zauważa D. Hebdige, działanie społeczeństwa konsumpcji nie opiera się na istnieniu racjonalnego podmiotu Kartezjusza, lecz na potwierdzaniu uprawnienia podmiotu zdecentrowanego. Idealny konsument kieruje się sprzecznymi motywami, pragnieniami i fantazjami. Kapitałą jego metaforę stanowi slogan „Kaczor Donald idzie na zakupy!!!” (Hebdige, 1990, s. 83) (I.H. Angus stwierdza, iż mamy tu do czynienia z „symulowaniem” jednostki przez „nieprzymuszone i niepowiązane wybory z ogromnej ilości towarów” (Angus, 1989, s. 100)).

W społeczeństwie konsumpcji konstruowana jest tożsamość typu „supermarket”, oparta na przekonaniu konsumenta, iż można konstruować się i rekonstruować w sposób wolny i dowolny — wybierając z kulturowych ofert (rzeczywistość jawi się nam jako jeden wielki MacroCash — wszystko jest dostępne „natychmiast” i wszystko można wrzucić do koszyka... swojej tożsamości).

W diagnozie społeczeństwa konsumpcji coraz częściej wykorzystuje się metaforę „kultura typu instant”. Odnosi się ona do nawyku i konieczności życia w „natychmiastowości”. Symbolem tej kultury może być triada *fast food, fast sex, fast car*. *Fast food* to kuchenka mikrofalowa, rozpuszczalna kawa, gorący kubek, McDonald’s i coca-cola (jako forma natychmiastowej skondensowanej przyjemności)¹. *Fast sex* to natychmiastowa satysfakcja seksualna, której egzemplifikacją jest viagra, czyli *instant sex* bez zobowiązań i zaangażowania emocjonalnego (w rezultacie zarażenia się AIDS może to nieraz oznaczać

¹ Por. analizę McDonald’s i coca-coli jako tekstów kulturowych — Z. Melosik (1999b, s. 91—187; 1999a, s. 118—138).

„natychmiastową śmierć”) (Cylkowska-Nowak, Melosik, s. 218—249). *Fast car* to symbol kurczenia się czasu i przestrzeni (dzięki samolotom Concorde „natychmiast” jest się w Nowym Jorku). Kultura typu instant cechuje się też „natychmiastowością” komunikacji: telefon komórkowy, fax, e-mail czy stacja telewizyjna CNN. Innym przykładem jest chirurgia plastyczna (jako natychmiastowa forma uzyskania idealnego ciała, młodości i piękna), zjawisko zwane *zapping* (nawyk nieustannego zmieniania kanałów telewizyjnych) i charakteryzująca współczesną młodzież zdolność do oglądania kilku programów jednocześnie. Trudno też nie wspomnieć o takich znakomitych egzemplifikacjach kultury instant, jak supermarkety (w których cała rzeczywistość wydaje się „w pigułce”), telewizyjna stacja MTV (unieważniająca wszelkie estetyczne hierarchie, znosząca granice między fikcją a rzeczywistością, między przeszłością, teraźniejszą i przyszłością, w każdej chwili może zdarzyć się tam wszystko (por. Kaplan, 1987, s. 44—45)) czy Internet (gdzie panuje „kult natychmiastowości” — możliwe jest dowolne przemieszczanie się przez informacje, kultury i społeczeństwa²), moda (propagująca przekonanie, że tożsamości znajdują się w szafie — wystarczy tylko otworzyć drzwi i wybrać³).

Warto też zwrócić uwagę na fakt, że w kulturze instant występuje zniesienie różnicy między kulturą wysoką i niską, elitarną i popularną. Wielu z nas potrafi z wystawy poświęconej barokowemu malarstwu pójść do McDonalda, na naszych nocnych stolikach leżą obok siebie *Bracia Karamazow* i „Życie na Gorąco”, potrafimy niemal jednocześnie słuchać łatwego popu i Mozarta (to, co kiedyś konstruowało diametralnie odmienne tożsamości, dziś spotyka się często w jednym człowieku). W tekstach kultury popularnej nieustannie cytuje się kulturę wysoką, a w filharmonii sprzedaje coca-colę. I coraz trudniej jest nam klasyfikować „co gdzie należy”. Nasze codzienne doświadczenie staje się w coraz większym stopniu nielinearne, przypadkowe i fragmentaryczne.

Orientacja na natychmiastowość prowadzi do daleko idących zmian w stylu życia współczesnych społeczeństw. Powstaje styl życia typu instant i tożsamość typu instant, płynna i niestabilna — pop-tożsamość. Wynika to z gwałtownego przyspieszenia życia, przekształcenia potrzeby „wewnętrznej harmonii” w neurotyczne poszukiwanie nowości i wrażeń oraz orientacji na maksymalną przyjemność i natychmiastową gratyfikację. Staje się nawykiem „klikanie” w rzeczywistość niczym w stronę z Internetu i swobodne przemieszczanie się przez różnorodne doświadczenia i gadżety kulturowe. W kulturze instant tracimy nawyk systematyzacji i kategoryzacji świata, tracimy poczucie konieczności życia w świecie uporządkowanym. Tracimy też zdolność do „bycia zdziwionym”.

² Na temat wpływu Internetu na tożsamość por. A. Gromkowska (1999).

³ Na temat roli mody we fragmentaryzacji współczesnej tożsamości por. Z. Melosik (1996, s. 100—139).

Niektórzy z nas adaptują się do nowych wymogów kulturowych. Inni czują się w coraz większym stopniu zagubieni, tym bardziej że wyłanianie się kultury instant jest sprzężone z upadkiem Wielkich Metanarracji, które kiedyś odpowiadały na każde pytanie. Ludzie jednak nadal pragną poczucia identyfikacji i przynależności, wyznaczającego ich tożsamość i rytm życia. W konsekwencji część z nich akceptuje propozycje fundamentalistyczne. Najczęściej jest to religia (np. islam), skrajnie prawicowa lub lewicowa partia polityczna, rasa (np. biały rasizm lub czarny nacjonalizm), etniczność lub podkulturowość. Mamy wówczas do czynienia z tożsamością typu „brzytwa”, oznaczająca esencjalizowanie określonej formy różnicy jako podstawy konstruowania tożsamości i radykalne „odcinanie” ze społeczności wszystkich tych, którzy „nie pasują”⁴.

Kultura upozorowania

Nie ulega wątpliwości, że współczesna młodzież żyje w świecie zdominowanym przez mass media. Jak pisze E. V. Sullivan „stały się [one] najpotężniejszym instrumentem kształtowania systemu wartości [...]. Komunikacja z mass mediów tworzy natychmiastowość” (Sullivan, 1987, s. 57—58). Niektórzy obserwatorzy utrzymują nawet, iż media nie tyle reprezentują rzeczywistość, ile ją wytwarzają. Telewizja i Internet nie stanowią już „lustra”, odzwierciedlającego społeczeństwo; jest odwrotnie, to życie społeczne staje się imitacją rzeczywistości ekranu (Krocker, Cook, 1986, s. 268, 270). W konsekwencji mamy do czynienia z wyłanianiem się kultury upozorowania, w której „rzeczywistość rzeczywista” miesza się z medialną do granic nierozróżnialności, a przekazy medialne stają się dla jednostek bardziej „realne” niż ich własne życie (w celu określenia tego zjawiska stosuje się często pojęcie hiperrzeczywistości)⁵.

W konsekwencji współczesne społeczeństwa (w szczególności społeczeństwo amerykańskie) nabierają — jak twierdzą krytycy — „charakteru telewizyjnego”. Doświadczenie zdobyte na podstawie kontaktu z mediami w coraz większym stopniu zastępuje rzeczywiste doświadczenie. Widownia oczekuje iluzji. W rezultacie „medialne *image*” zastępują ludziom ideały, a sławne osoby z telewizji — bohaterów. Utracona została zdolność dostrzegania różnicy między „kształtem a jego cieniem” (Jensen, 1990, s. 30—35).

W logice upozorowania rzeczywistość przekształcona zostaje w rozrywkę. Mass media odwołują się przy tym do „najniższego wspólnego mianownika”

⁴ Na temat tożsamości typu „brzytwa” (i innych w kulturze ponowoczesnej) por. Z. Melosik (1998, s. 45—52).

⁵ Na temat różnorodnych kontekstów hiperrzeczywistości por. Z. Melosik (1995, s. 171—195).

(„najprostszych wspólnych marzeń”) — najbardziej podstawowych wspólnych cech widowni, głównie do „demokracji tego, co afektywne” oraz „natychmiastowej rozpoznawalności” telewizyjnych gwiazd, kodów i symboli. Wspólnym mianownikiem, zdaniem Postmana, nie jest więc to, co intelektualne, ani to, co estetyczne, lecz to, co sensacyjne, uproszczone, emocjonalne, zorientowane na maksymalizację przyjemności (Postman, 1986, s. 44—47, 163—164)⁶.

W kulturze upozorowania wszechobecne media dostarczają nieustannego potoku informacji, przed którymi jednostka nie może się bronić, a które „nic” nie komunikują. Występuje również zjawisko „epidemii znaczeń” — znaczenia „z wielokrotnością się”; jednak media odbierają im natychmiast jakiegokolwiek znaczenie (nad procesem tym nie można mieć żadnej kontroli (Baudrillard, 1993, s. 194)). Nie istnieje przy tym żadna możliwość transcendencji. Kultura wiruje coraz szybciej — wszystko staje się wszystkim. Przez „wymazywanie znaczeń” media odbierają człowiekowi podstawy szacowania świata, w którym żyje. Tracimy ten układ odniesienia, jakim były w przeszłości stabilne, intersubiektywnie weryfikowalne pojęcia i kategorie, które można było wykorzystywać do opisu i krytyki świata.

Jednocześnie każdy społecznie nośny — zorientowany na krytykę — tekst kulturowy jest natychmiast trywializowany, redukowany do wydarzeń z mediów. Jak pisze B. Agger, w kulturze współczesnej „szybko degraduje się każde pojęcie, celebując jego nowość i następnie rozpraszając je” (np. wolność staje się najczęściej wolnością konsumpcji)⁷. W takiej sytuacji każde pojęcie, które może być wykorzystane na rzecz emancypacji (demokracja, równość, sprawiedliwość, opór, władza, opresja, autonomia), zostaje całkowicie zrelatywizowane i ubezwłasnowolnione przez jego użycie (i zużycie) w tysięcznych kontekstach reprezentacji, dla tysięcznych, sprzecznych celów (jest to znakomicie widoczne w jednej z reklam, w której rytm opozycyjnej podkultury agresywnych czarnych raperów z getta wykorzystany został do promowania wzoru słodkiej, białej, pochodzącej z wyższych klas kobiety o złotych włosach — „Barbie Trading Cards”, „Skipper Doll”).

Amerykanizacja

Wielu krytyków kultury współczesnej utrzymuje, że powstawanie „kultury globalnej” opiera się na jednostronnym przepływie wartości kulturowych ze Stanów Zjednoczonych do reszty świata (jak komentuje P. Iyer (1993, s. 86), „świat w coraz większym stopniu wygląda jak Ameryka”). Przywołuje się

⁶ Problemom tym poświęcona jest też książka J.B. Twitchella (1992).

⁷ Por. rozważania B. Aggera (1991, s. 72).

w tym kontekście pojęcia amerykanizacji, „coca-colizacji” czy „mcdonaldyzacji”. Jak pisze R. Kroes (1993), zysaliśmy układ kodów kulturowych, które pozwalają nam „zrozumieć, doceniać i konsumować amerykańskie produkty kulturowe, tak jakbyśmy byli Amerykanami”. W tym kontekście Z. Suda zadaje dramatyczne pytania: Czy Ameryka stała się już kulturowym standardem dla świata? Czy świat staje się kulturowym projektem „amerykańskiego marzenia”? (Suda, 1981, s. 257).

Krytycy podają dziesiątki przykładów wpływu amerykańskiej kultury popularnej na marzenia nastolatków wszystkich kontynentów. Amerykańskie stacje telewizyjne CNN i MTV docierają niemal do każdego zakątka globu. Dzięki nim „Ameryka krąży wokół świata i z upodobaniem wciela się w rolę »Wielkiego Komunikatora«”. W tym kontekście pisze się o kulturowym imperializmie amerykańskiej stacji telewizyjnej MTV, wyrażającym się w sloganie: „Jeden świat, jeden *image*, jeden kanał: MTV”. E.A. Kaplan, stwierdza, że „MTV stanowi szczególną kreację amerykańską, której celem jest wchłonięcie różnorodnych nurtów muzyki światowej [...] i następnie sprzedawanie ich jako produktów amerykańskiej kultury popularnej” (Kaplan, 1993, s. 165).

W wyniku rozpowszechniania na całym świecie wzorów kultury amerykańskiej w wielu krajach występuje zjawisko amerykanofilii. Dla młodych Francuzów zjawisko to oznacza podziw dla „otwartych przestrzeni”, „nowości” i „wolności”, które — jak się wierzy — ucieleśnia Ameryka. P. Iyer (1991, s. 39) pisze, iż wbrew wielu opiniom, „ze wszystkich narodów świata żaden nie jest do tego stopnia zamerykanizowany, co Japonia, z jej grą w baseball, ogromnym rynkiem zbytu dla McDonald’s”. Dla Japończyków Ameryka jest ciągle „ostateczną strefą przyjemności, słonecznych pieniędzy i wakacji”. Z kolei „młoda Moskwa mówi po angielsku z akcentem amerykańskim” — Ameryka staje się tutaj „propozycją cywilizacyjną”⁸.

Dlaczego Ameryka jest tak atrakcyjna dla świata? Dlaczego świat staje się w coraz większym stopniu imitacją Ameryki, a może po prostu imitacją tej „wersji” Ameryki, tego upożyczenia (kopii z kopii, kalki z kalki — rzadko bowiem ma się dostęp do „rzeczywistej” Ameryki), eksportowanego przez mass media i kulturę popularną? Analizując te przyczyny, krytycy zgadzają się co do jednego, co metaforycznie ujmuje Iyer: „Japończycy tworzą najlepszą technologię, Francuzi — najlepsze perfumy, Szwajcarzy — najlepsze zegarki, Amerykanie — najlepsze marzenia” (Iyer, Eisner, Lang, Michelis, 1991, s. 36). R. Kroes (1993, s. 313) ujmuje to następująco: „Często w naszym podziwieniu [dla Ameryki] istnieje element nostalgii, powrotu do młodości, kiedy cały świat zdawał się miejscem nieograniczonych możliwości. Ameryka jako królestwo marzeń zachowała tę jakość”.

⁸ „Frankfurter Allgemeine” z 24 IX 1994; podaję za „Forum” z 13 XI 1994, s. 22.

Globalny nastolatek

Dla określenia tożsamości współczesnego młodego pokolenia coraz częściej używa się pojęcia „globalny nastolatek” (*the global teenager*). Osobowość taką w znacznie mniejszym stopniu kształtują wartości narodowe i państwowe, w znacznie większym — kultura popularna oraz ideologia konsumpcji. Trywializując nieco, można stwierdzić, że „globalny nastolatek” uczęszcza do przyzwoitej szkoły średniej bądź wyższej (szkoły nie lubi, lecz dba o to, „aby nie mieć kłopotów”), zna dobrze język angielski, ogląda MTV i VIVĘ, słucha brytyjskiej bądź amerykańskiej muzyki, ze swobodą dryfuje po wirtualnej cyberprzestrzeni, zna kody komputerowe umożliwiające przetrwanie komputerowej Larze Croft, jeździ na deskorolce i górskim rowerze, chodzi do McDonalda, pije coca-colę, jest *cool* (na marginesie — Monę Lisę zna z jej wizerunku na puszcze pepsi, a *Ode do radości* z cytatu muzycznego, jaki znalazł się w przeboju ulubionej grupy punk-rockowej). Pojęcie „globalnego nastolatka” odwołuje się do badań, które wskazują, że wielkomięską młodzież „klasy średniej” cechuje — niezależnie od kraju i kontynentu — podobna tożsamość i podobny styl życia. Nastolatek żyjący w Paryżu, Warszawie czy nawet Pekinie jest bardziej podobny do swojego rówieśnika z tej klasy z Sydney czy Limy niż do rówieśnika żyjącego w jego własnym kraju w rodzinie chłopskiej lub robotniczej. Mało tego, powstanie światowej kultury młodzieżowej powoduje, iż nastolatki całego globu — włączając w to kraje Trzeciego Świata — są znacząco bardziej podobne do siebie niż do pokolenia swoich rodziców. Kultura popularna (i to zapewne w wersji przesyconej przez amerykański *image*) „działa” w poprzek granic i kontynentów i rozprasza różnice — narodowe, państwowe, etniczne i językowe.

Globalny nastolatek łatwo komunikuje się; w swoistym kulturowym pragmatyzmie, szuka tego, co „łączy” (wspólnego kodu językowego, wspólnej kulturowej symboliki), a nie tego, co dzieli. Jest maksymalnie tolerancyjny dla różnicy i odmienności. Jednocześnie cechuje go duży sceptycyzm wobec jakiegokolwiek „zaangażowania się”, „głębszego uczestnictwa”. „Stoi z boku”, w żadnym wypadku nie interesuje się polityką. Ma się wrażenie, że globalny nastolatek traktuje życie, jak grę, której nie bierze się zbyt poważnie (Grossberg, 1989, s. 99). W takim przypadku „rzeczywistość nie staje się niczym więcej, jak tylko zestawem cytatów [...], życiem w natychmiastowości” (tamże, s. 98—100).

Takie podejście nie może wzbudzić entuzjazmu dorosłego pokolenia, jednak być może owe symptomy powierzchowności są — w kulturze nielinearnej i sfragmentaryzowanej — warunkiem kulturowego sukcesu. Jeśli nieuchronna jest konieczność nieustannej adaptacji do inwazyjnej i chaotycznej zmiany, konieczność „przeskakiwania” z jednej do drugiej formy przejawiania

się kultury typu instant, do życia w kulturze pełnej sprzeczności, w której nie ma jasnych odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne, w której może zdarzyć się wszystko, to być może brak zaangażowania (lub bardziej radykalnie: brak rdzenia tożsamości) stanowi warunek kulturowego przetrwania.

Rozważania na temat tożsamości współczesnej młodzieży umieścić można również w kontekście problemu pokolenia X (w Stanach Zjednoczonych stało się już ono kategorią socjologiczną), które pojawiło się jako negatywna reakcja na społeczeństwo konsumpcji. Jego przedstawiciele nie dążą do zawodowego sukcesu i wysokiej pozycji społecznej. Zdaniem Ł. Wajsa (1998, s. 16), istotą jest tu „świadome negowanie rządzących współczesnym światem brutalnych zasad i uzyskiwanie wszelkich korzyści możliwie najmniejszym kosztem” (do pokolenia tego adresowana jest bez wątpienia jedna z reklam pepsi, o czym świadczą zawarte w niej pojęcia: „odrobina absurdu”, „mnóstwo wolnego czasu”, rock’n’roll, lato, swoboda, džinsy, skateboard, grunge, graffiti, drobne przyjemności, niekończące się rozmowy przez telefon, taniec, popcorn). „Ikisy pokazują więc, że wcale nie zamierzają dorosnąć i za nic mają to, co świat o nich myśli” (Mazierska, 1998, s. 41). Cechuje ich „zero look” — stan bylejakości, „żadnych nawiązań do stylów”, „estetyka nieobecności” (Konstankiewicz, 1998, s. 56).

X-y „odmawiają uczestnictwa w grze sukcesu akademickiego, kariery, małżeństwa i rodziny” (Kellner, 1995, s. 139). Po prostu pragną oni „zeskoczyć” z karuzeli walki o status i wartości materialne. „X-y, kończąc prestiżowe uczelnie, zwlekają z rozpoczęciem dorosłego życia. Mając dwadzieścia kilka lat, X-y są na stażach lub na bezrobociu — z plikiem dyplomów w kieszeni, które niczemu nie służą [...]. Są skazani na to, co Coupland nazywa »McJobem«, czyli niskopłatną, mało prestiżową i pozbawioną przyszłości pracą” (Konstankiewicz, 1998, s. 53—57).

Trudno nie wspomnieć także o pokoleniu Y. Jest to pojęcie wykorzystywane do określenia nowej, ogromnej (liczącej w Stanach Zjednoczonych 55 milionów osób) grupy konsumentów — następców generacji X. Pokolenie Y obejmuje osoby w wieku 14—24 lat, stanowiące znakomity obiekt reklamy głównie w dwóch dziedzinach: sportu i wolnego czasu oraz mody i ubioru. Ygreki cieszą się ogromnym zainteresowaniem mediów, które komercjalizują ich w stopniu ekstremalnym. Twierdzi się, iż jest to pierwsza w historii ludzkości generacja, która socjalizowana była przez komputery (*native computer generation*).

Młodość, płęć, cięło

W przeszłości dominujący etos społeczny nakazywał dążenie do „przezwyciężenia cięła” i podporządkowania go „wyższemu celowi duchowemu” (Featherstone, 1993, s. 182). Jak zauważa S. Seidmana, „wraz z powstaniem kultury hedonistycznej cięło zostało ponownie potwierdzone jako integralny aspekt jaźni” (za: Freund, 1988, s. 840). W społeczeństwie konsumpcji ludzie coraz częściej postrzegani są przez pryzmat swojego cięła, niekiedy nawet ich tożsamość redukowana jest do cięła (tożsamość cięła staje się cięłem tożsamości). Tożsamość jest wówczas uosabiana przez różnorodne — zorientowane na cięło — wizualne reprezentacje.

Współcześnie znaczenia wpisywane przez kulturę w cięło nie są stabilne i jednoznaczne; zmieniają się coraz szybciej. Społeczne presje na rzecz uzyskania „adekwatnego” cięła są rozproszone i wewnętrznie sprzeczne. Kategorie męskości i kobiecości, różnorodne kolory i pejzaże cięła mieszają się z sobą⁹. Obraz, który widzimy patrząc w lustro, ma być lustrzanym odbiciem obrazów cięła, jakie pojawiają się w mediach i reklamach; obrazy te mają jednak charakter chaotyczny, stylistyczny i upozorowany. Trudno zaprzeczyć, że właśnie z tego powodu miliony osób nieustannie biegają do solarium czy na siłownię, używają coraz to nowych kremów, przechodzą na coraz to nową dietę cud, stroją się i „przestrają” — starając się nadążyć za zmieniającymi się w błyskawicznym tempie nakazami mody (pytanie: „jakie cięło nosi się w tym sezonie?” bynajmniej nie jest retoryczne). Jest to jeden z czynników fragmentaryzacji tożsamości.

W „warunkach ponowoczesnych” coraz częściej rytm życia wyznaczony jest przez rytm stosunków człowieka z własnym cięłem. W sytuacji gdy człowiek nie jest w stanie panować nad swoim środowiskiem zewnętrznym, a w świecie panuje chaos znaczeń, „wycofanie się” w cięło stanowi jedną z możliwych racjonalnych odpowiedzi. Kontrolowanie własnego cięła (niekiedy co do każdej kalorii i każdego pociągnięcia szminki) daje poczucie kontroli nad życiem. W społeczeństwie konsumpcji mamy do czynienia — aby użyć sformułowania Z. Baumana — z „ucieczką przed wieloznacznością”. Ucieka się w cięło, które staje się azylem (azyl ten czasem zamienia się w więzienie).

Warto przedstawić choćby jeden kontekst tego problemu — oto podstawowym „obowiązkiem” współczesnej kobiety jest być młodą i piękną (jak ujęła to w ankiecie jedna ze studentek, jest nim „posiadanie młodego cięła i młodego wieku”). Szczupłe cięło stanowi w tej sytuacji nieodzowny punkt wyjścia walki o społeczną adekwatność. Miliony kobiet, tyranizowane reklamami i tekstami z popularnych czasopism, przyjmują styl życia oparty na

⁹ Problemowi temu poświęcona jest moja książka (Melosik, 1996).

„dietowaniu”. Media potęgują poczucie przepaści między ciałem własnym a idealnym, co wywołuje ciągły niepokój o wygląd i wagę ciała. W rezultacie, jak pisze S. Bordo, kobiety wciągane są w „grę bez szans na wygraną: pełne desperacji, pasji i obsesji poszukują sposobów urzeczywistnienia ideałów”. Część z nich popada w anoreksję, która — zdaniem wielu teoretyków — stanowi „tragiczną parodię” kobiecości, psychopatologiczną krystalizację aktualnych trendów kulturowych („ludzie z anoreksją nie tyle źle postrzegają swoje ciało, ile zbyt dobrze uczą się dominujących standardów kulturowych odnośnie tego, jak je postrzegać” (Bordo, 1993, s. 139—149, 168—169, 202)).

Edukacja wobec popularnej rzeczywistości

Praktyka pedagogiczna

Przedstawione trendy (i przemiany) tworzą zasadnicze „warunki kulturowe” dla szkolnictwa i w coraz większym stopniu decydują o tym, „kim jest młodzież”. Wielu młodych ludzi postrzega formalną edukację jako „zło” konieczne; nie jest ona dla nich źródłem sensu codziennego życia. To teksty kultury popularnej i jej bohaterowie stanowią źródło (re)konstruowania przez młodego człowieka własnego „ja”. To nie nauczyciel od matematyki i pani od polskiego, lecz Michael Jordan i Cindy Crawford kształtują wzory osobowe; to nie treść *Lalki* Bolesława Prusa czy *Trenów* Jana Kochanowskiego jest omawiana na dużej przerwie, lecz artykuły drukowane w „Cosmopolitan” i „strategie przetrwania” z najnowszej gry komputerowej. Młodzież coraz częściej żyje schizofrenicznie: przed południem odsiadytuje swoje godziny w klasie szkolnej, po czym z zapalem oddaje się zajęciom, które uznaje za sensowne: lekturze „Elle”, dryfowaniu przez internetową „wirtualną rzeczywistość”, śledzeniu przebiegu rozgrywek amerykańskiej ligi NBA, słuchaniu muzyki Spice Girls czy Britney Spears.

W przeszłości kulturę popularną określano mianem „niskiej” i „niedojrzałej”. Znakomicie pokazać to można na przykładzie problemu „gwiazd” i ich „wielbicieli”. „Fan” opisywany był zwykle w kategoriach hedonistyczno-hipnotycznych — jako „ogarnięty obsesją, izolujący się samotnik” bądź jako „poddany szaleństwu członek tłumu”, jako jednostka irracjonalna i poza kontrolą, pozostająca pod wpływem mediów i gwiazd. Z kolei pedagodzy przyjmowali rolę „misjonarzy” — zakładali *a priori* swoją wyższość moralną i jednocześnie uważali, iż w przeciwieństwie do poddanych działaniom „zewnętrznych sił” fanów, oni sami są autonomiczni (Jensen, 1992, s. 24—25). Taka postawa prowadzi do zniesienia możliwości konstruktywnego działania

pedagogicznego. Pedagog raz jeszcze stara się wnieść w świadomość młodzieży, jakże często stosując strach i przymus, to, co moralne, właściwe, estetyczne, wartościowe. Zakłada się, iż młody człowiek traktowany jako „przedmiot” oddziaływania pedagogicznego ma jakieś „rzeczywiste” i „prawdziwe” cele życiowe, których nie jest świadomy. Odpowiedzialność za realizację tych celów spada na pedagoga, żądającego w zamian posłuszeństwa i szacunku (Corrigan, 1988, s. 36). Współcześnie takie oczekiwania pedagoga są już tylko iluzją. W efekcie powstaje luka między doświadczeniami i oczekiwaniami młodego pokolenia a ofertą pedagogiczną, która jest po prostu odrzucana. Ignorowanie kultury popularnej jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież.

Kultura popularna mogłaby więc stanowić bardzo istotną płaszczyznę działania pedagogicznego. Punktem wyjścia byłoby założenie istnienia „ważnej metodologicznej możliwości — bycia zdziwionym, zdobycia wiedzy, która nie jest przewidziana w jakimś stanowiącym punkt wyjścia paradygmacie (tamże, s. 188). Podstawową kwestią byłoby badanie, w jaki sposób młodzież konstruuje poczucie sensu w ramach dostępnych jej przekazów kulturowych, przy odrzuceniu przekonania, że jest jakiegokolwiek „niedwuznaczne, odwieczne prawdziwe stanowisko” (ważna byłaby w tym kontekście próba zrozumienia „mikrozwycajów” codziennego życia młodzieży). Zrezygnowano by więc z przekonania, że istnieje „esencjalistyczne doświadczenie konstytuujące młodzież”. Przekonanie takie nie zawiera bowiem nic innego, jak „metanarracyjną wiedzę” dotyczącą tego, jakie powinno być „właściwe” doświadczenie młodzieży (młodzież jest wówczas umieszczana w totalizującej narracji z pedagogiem jako głównym bohaterem jej życia). Preferowane przeze mnie podejście prowadzi natomiast do odpowiedzi na pytanie o kształt kulturowej dyskursywnej walki, w trakcie której młodzież jest konstruowana i w której bierze aktywny udział jako podmiot (walka ta toczy się wokół odpowiedzi na pytanie „co to znaczy być młodzieżą?”).

Pragnę w tym miejscu podjąć problem „odgórnego” kształtowania tożsamości młodzieży. Jednym z zasadniczych celów każdej nowoczesnej metanarracji pedagogicznej było kształtowanie jasno określonej tożsamości. Jak pisze A. Boroń: „Szkolnictwo stanowiło jedną z najistotniejszych płaszczyzn represjonowania różnic — na podstawie dominującego kanonu tożsamości. Funkcjonowało ono opierając się na gotowej matrycy tożsamości, w którą wychowanek był »wtłaczany« i »formowany« według gotowych, uniwersalnych [...] wzorów. Jednostka bardzo wcześnie dowiadywała się, »kim może być«, a »kim jej być nie wolno«” (Boroń, s. 46—47).

Współczesne warunki kulturowe kwestionują takie podejście. Socjalizacja w przygotowaną „z góry” tożsamość jest logiczna wówczas, gdy cechy społeczeństwa i kultury, w której dana jednostka żyje, odpowiadają owej tożsa-

mości. Tożsamość jednostki jest w takim przypadku „nagradzana” przez odnajdywanie swojego wizerunku (niczym w lustrze) w tysiącach fenomenów społecznych. Dziś nie jest to już możliwe. Rzeczywistość, w której żyjemy, jest w znaczącym stopniu sfragmentaryzowana. Tysiące sprzecznych prawd rywalizuje w niej z sobą o status „jedynej prawdy”, relatywizując siebie nieustannie. Tysiące sposobów (re)prezentacji ściga się o status obiektywności. Kanon i różnica, lokalne i globalne, intelektualne i afektywne, popularne i elitarne. Typowe dla przeszłości rozróżnienia i binaryzmy „wyparowują”. Powtórzę raz jeszcze — rzeczywistość staje się intertekstualna, wszystko spleta się ze wszystkim, wszystko się zamienia w swoje zaprzeczenie (por. Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 19—22). Jednoznaczna tożsamość nie może się w niej już odnaleźć. W tego typu rzeczywistości kulturowej „obciosa” zgodnie z przekonaniem nowoczesnych „pedagogicznych władców tożsamości” jednostka nie będzie potrafiła się odnaleźć. Potencjał edukacyjny tradycyjnych pedagogik wydaje się „wyczerpany”. Są to bowiem pedagogiki dla świata, który — niezależnie od tego, czy to akceptujemy, czy nie — odchodzi w przeszłość. Alternatywą może stać się jeden z wariantów „pedagogiki ponowoczesnej”. Trudno wymienić wszystkie propozycje mieszczące się w tym nurcie (może to być np. antyesencjalistyczna propozycja neopragmatystów, która pozwala na konstruowanie lokalnych projektów pedagogicznych czy politycznych bez odwoływania się do wartości absolutnych czy uniwersalnych) (R o t r y, 1982). Można jednak odwołać się do przekonania, które je łączy, iż nie ma „immanentnej” i „źródłowej” tożsamości, którą można by zrekonstruować przez odwołanie się do jakiejś „autentycznej struktury doświadczenia” (przypomina się tu ideał „prawdziwego Polaka”). W pedagogikach ponowoczesnych walka o kształt tożsamości nie jest związana z kwestią „autentyczności” czy „znieszczenia”, lecz przede wszystkim z problemami różnicy i reprezentacji. Takie pedagogiki oferują jedynie punkty „wyjścia” (lecz nie dojścia) w zakresie konstruowania tożsamości (G r o s s b e r g, 1994, s. 12—21).

Zmierza się w tym kontekście do tworzenia możliwości wyzwolenia się z „więzienia tożsamości” skonstruowanego w trakcie „przesocjalizowania” jednostki w jednoznacznie określoną matrycę. Z kolei uwolnienie się od pułapki narzuconych sposobów postrzegania i pojmowania świata sprawia, iż człowiek może sam tworzyć świat, w którym żyje. Rozumie bowiem, że to, co wydawało mu się naturalne i dlatego uniwersalne, *de facto* ma charakter lokalny i historyczny.

Konsekwencje takiego podejścia dla praktyki pedagogicznej są oczywiste. Nauczyciel rezygnuje z roli „pasa transmisyjnego”, który przekazuje swoim wychowankom wiedzę i wartości społeczne w gotowych pigułkach czy paczuszkach. Rezygnuje z — tak częstej w edukacji polskiej — postawy „władcy oświeconego”, który uważa, iż przekazuje wychowankom absolutną mądrość,

prawdę i wiedzę, a w zamian za to żąda absolutnego posłuszeństwa i szacunku. Nie wchodzi w rolę „demokraty sterującego”, który manipuluje wychowanymi, po to, aby zrealizować z góry założone cele. Próbuje natomiast stworzyć warunki „edukacyjnej rozmowy”, w której wspólnie ze swoimi wychowanymi usiłuje odnaleźć drogi przez krętą rzeczywistość społeczną.

Nauki o edukacji

Nie mam żadnych wątpliwości, że walka o tożsamość polskich nauk o edukacji trwa nadal. Ścierają się podejścia, teorie, ideologie i koncepcje. Jest to naturalna i korzystna egzemplifikacja pluralizacji życia naukowego w Polsce. W dyskursywnej walce o kształt pedagogiki polskiej dostrzegam dwa nurty. Pierwszy charakteryzuje się dążeniem do „zamykania się w tożsamości”. Zwolennicy tego podejścia zachowują się jak geodeci. Wydaje się niekiedy, że ich głównym celem jest wyznaczanie granic — stwierdzanie, co należy do pedagogiki, a co już nią nie jest, co można do niej włączyć, a co należy z niej wykluczyć. Taka postawa stanowi reakcję obronną tych pedagogów, którzy z pokorą zaakceptowali niski status pedagogiki. Oni to najchętniej podzieliliby naszą dyscyplinę na „działki” i „poletka” (oddzielone naelektryzowanym drutem). Niczym władcy feudalni, rządzą na swojej ziemi, dążąc do zablokowania teoretycznych i empirycznych alternatyw i związanych z nimi pól problemowych. Pedagogika jest przez nich co prawda jasno zdefiniowana, lecz jakże uboga pozostaje jej tożsamość. Zamyka się we własnych kompleksach, dokonuje samoizolacji. Pedagog, funkcjonujący w ramach tej tradycji, z ochotą wchodzi w rolę Mistrza, który nazywa i przekazuje Prawdę i Wiedzę oraz wprowadza młodych adeptów nauki (i swoich potencjalnych „wyznawców”) w „najlepszą teorię”. Nowe teorie i podejścia (szczególnie te, które rozbijają uznane paradygmaty i sposoby myślenia) są odrzucane i wykluczane. Taka pedagogika stoi „w miejscu”, zadowolona, że nikt jej nie przeszkadza w autokontemplacji swojej, jak się sądzi, odrębności i niezależności (a *de facto* swojej zaściankowości i braku tolerancji teoretycznej).

Drugie podejście opiera się na próbie tworzenia pedagogiki „otwartej”, będącej nieustannie w trakcie stawania się. Pedagogika taka byłaby „pedagogiką pogranicza” lub może nawet „pedagogiką bez granic”. Byłaby to pedagogika bez kompleksów, świadoma swojej interdyscyplinarności. Z perspektywy takiego podejścia pytanie, co (jeszcze) należy do pedagogiki, a co (już) do niej nie należy, jest pozbawione sensu. W tej perspektywie nie tracimy energii na wyznaczanie granic i walkę o miedzę. Pozbawiamy się kompleksów. Wchodzimy, jeśli takie są nasze zainteresowania i potrzeby badawcze, w pola tradycyjnie określane jako filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne, w nauki o kulturze. Uczestniczymy w dialogach, polemikach i konfrontacjach. Jesteśmy

przy tym świadomi (nie docenianych przez nas) ogromnych możliwości pedagogiki w sferze oddziaływania na życie codzienne — to właśnie w ramach edukacji teorie i ideologie splatają się z praktyką, wchodzą w konfrontację z tym, co potoczne. To właśnie edukacja stanowi „laboratorium” dla socjologicznych, psychologicznych czy filozoficznych koncepcji.

W ramach wizji pedagogiki poszukującej własnej tożsamości oraz dążącej do jej nieustannego przekraczania profesorowie i promotorzy przestają być Mistrzami — stają się nauczycielami geografii, którzy wspólnie z akademicką młodzieżą analizują różne fragmenty mapy dyskursów i określają badawcze oraz ideologiczne konsekwencje akceptacji określonego stanowiska.

Preferowana przeze mnie wersja pedagogiki (jako nauki) rezygnuje z aspiracji przyjęcia roli Oświeceniowej Metanarracji. Jest oczywiste, że przywiązujemy się do naszych sposobów ujmowania (i pojmowania) rzeczywistości, szczególnie jeśli nasze opisy zyskują społeczne uprawomocnienie (jakże uwielbiamy „publikować się”, a gdy jesteśmy cytowani, to wpadamy w prawdziwą ekstazę). Na stronicach lub (coraz częściej) na ekranie komputerowym wykreślamy własny scenariusz. Linearność kusi. Binarność uwodzi — to jest tym, a więc tamto nie jest tym. Logika włączania i wykluczania jest zniewalająca. Wystarczy tylko „wpisać” rzeczywistość. A potem już tylko krok do zrozumienia wszystkiego i wszystkich, wtulenia rzeczywistości w nasze własne kategorie. Historie i kultury, czasy i przestrzenie — przenosimy się swobodnie helikopterem Teorii. Siadamy w dowolnym miejscu, rzucamy „Okiem Teoretyka”, wykreślamy granice, oddzielamy, przedzielamy, szacujemy.

Metanarracyjna teoria wprowadza nas w bezpieczny świat. Zakreśla jasne granice dozwolonej rzeczywistości i dozwolonych form tożsamości. Stawia jasne pytania i daje jasne odpowiedzi. Teoria jest azylem, punktem wyjścia szacowania, włączania i wykluczania. Taka teoria potwierdza prymat linearności i przyczynowości świata i naszego w nim istnienia. Daje nam poczucie transcendencji, władzy nad rzeczywistością. Na zasadzie prawa pierwszych połączeń włącza to, co potwierdza uprzednie doświadczenia i założenia, marginalizuje to, co jest w nim sprzeczne.

Trzeba jednak stwierdzić, że każdy człowiek potrzebuje własnej narracji, aby w niej żyć i poprzez nią postrzegać świat. Ta narracja tworzy jego zdrowy rozsądek. Każdy, kto próbuje opisać świat, potrzebuje założeń co do natury tego świata i możliwości jego poznania. Potrzebuje teorii, konceptualnego zaczepienia. Taka teoria nie może zawierać „wszystkiego”. Pojęcia narracji, biografii czy teorii same w sobie zawierają nieprzekraczalną dychotomię włączanie—wykluczanie. Nie można być każdym, nie można być wszystkim. Nie można postrzegać świata na wszystkie sposoby jednocześnie. Nie można zrezygnować z historii własnego życia, która zamyka nas na pewne doświadczenia, a jest łaskawa dla innych.

Trzeba zadać pytanie, co zrobić, by nie dopuścić do „skategoryzowania” własnego umysłu i sposobów postrzegania świata (co w nieunikniony sposób prowadzi do swoistej „kategoryczności” wobec przedmiotu badań). W jaki sposób nie ulec pokusie „bycia prawdziwym”? W jaki sposób teoretyzowanie może uwolnić się od nawyku terroryzowania rzeczywistości? Wydaje się, że podstawowe jest tu zrozumienie faktu, iż teorie nabierają charakteru totalizującego i kolonizującego wówczas, gdy abstrahowane są z układu społecznego, z którego wyrosły (i w którym „sprawdziły się”), i przenoszone do innych układów. Uzyskują wówczas „niezależne życie” i — jako gotowe całości — są wykorzystywane (nieprawomocnie — *vide*: dzieje kolonizacji) do analizy i przekształcenia różnych społeczności. W takiej sytuacji zachodzi niebezpieczeństwo, że dyskurs odpowiedni dla jednej społeczności nie będzie służył artykułowaniu innej społeczności, stanowiąc (w swoim zastosowaniu) mechanizm represji wobec niektórych (bądź wszystkich) jej wymiarów. Język dyskursu, który będzie odpowiadał wartościom i rzeczywistości uważanej za normalną w jednym układzie, może asymilować „alternatywne” (lub odmienne) rzeczywistości.

Wydaje się, że alternatywę dla takiego „niebezpieczeństwa” stanowić mogą „dyskursy kontekstualne”. Nie troszczą się one o kwestię „ogólnej spójności” i akceptują „językową mozaikę”. Nie występuje tu zatem zjawisko „asymilowania” sytuacji do języka i pojęć, lecz zjawisko odwrotne — to język dostosowuje się zawsze do konkretnego świata, unikając w ten sposób redukcji go i spłaszczania (Cheney, 1989, s. 12—21). Takie założenie prowadzi do akceptacji pomysłu przerywania własnego scenariusza, to znaczy przerywania sposobów postrzegania i porządkowania świata, jego „pigulkowania” (w jednorodne, gotowe do spożycia ekstrakty), „kategoryzowania”, upraszczania, wtłaczania w binarne antynomie. Spotkanie z kontrtekstem, „innym” (językiem, kulturą, przyrodą) dostarcza nam unikatowej szansy zakwestionowania samego siebie w roli transcendentnego metanarratora. Dostarcza nam też nowych przestrzeni wyobraźni, ścieżek i tropów, otwarć, w które mogliśmy wejść — najpierw zaniepokojeni ich innością, obcością czy egzotyką, później zafascynowani, zachwyceni bogactwem świata, który poznajemy, którym zaczynamy się stawać.

W konkluzji pragnę stwierdzić, iż akceptuję pluralizm dyskursów teoretycznych i pedagogicznych w ich wysiłku opisania, interpretowania i zmiany zarówno rzeczywistości, jak i tożsamości. Analizując różnorodne koncepcje, można dostrzec, iż to, co w jednej ma charakter „kluczowy”, w innej jest „zmarginalizowane”, to, co w jednej jest „makro”, w innej pozostaje „mikro”. „Wchodząc” w języki oferowane nam przez różne dyskursy, dostrzegamy bogactwo znaczeń, którymi opisywany jest nasz świat. Taka wędrówka uczy pokory wobec świata — jest on zbyt skomplikowany i wewnętrznie sprzeczny,

rozproszony i zdecentrowany, aby można go było „stotalizować” w jedną narrację. Podobnie wędrówka przez różne kultury i społeczności pozwala na dostrzeżenie, że to, co w jednym miejscu jest postrzegane jako normalne i naturalne, co jest uważane za uniwersalne i metanarracyjne (jako uprawomocnione przez religię, tradycję czy jako rezultat określonych stosunków władzy), gdzie indziej jest określane jako dewiacyjne i partykularne. Wędrówka przez dyskursy i kultury, uwolnienie od własnych znaczeń, wszystko to daje niepowtarzalną szansę na zrozumienie siebie samego i swojego podejścia do świata, daje także nadzieję, że jeśli „wszędzie wszystko jest inne” (a jednak zrozumiałe dla ludzi), to nie musimy zawzięcie szukać „podstaw” i „źródeł”, oddawać się partykularyzmem, które „dają metanarrację. Możemy natomiast, jestem o tym przekonany, zaakceptować swoją odpowiedzialność za kształt świata i swoje życie (zamiast upartego wyprowadzania ich z jakkolwiek rozumianych „uniwersaliów”).

W tym kontekście możemy zauważyć za Z. Baumanem, iż typowo nowoczesne pytanie: „jaki jest świat?”, może być zastąpione pytaniem: „który to jest ze światów?”. I ta świadomość „odwracalności” rzeczywistości, przekonanie o wielości światów oraz możliwości ich permanentnej rekonstrukcji jest dla mnie źródłem optymizmu — jako że stanowi ona źródło potencjalnej władzy człowieka nad własną rzeczywistością.

Jednocześnie heterogeniczność współczesnego akademickiego dyskursu edukacji sprawia, iż zmienia się, moim zdaniem, rola pedagoga, a na poziomie uniwersyteckim — opiekuna naukowego. Przestaje on być Mistrzem, którego zadaniem jest wdrożenie młodego człowieka (adepta nauki i potencjalnego wyznawcę) w „najlepszą teorię”. Jest on natomiast w większym stopniu nauczycielem geografii, z którym wspólnie analizuje się różne fragmenty mapy dyskursów i określa się badawcze oraz ideologiczne konsekwencje akceptacji określonego stanowiska. Można przy tym przybrać postawę „wiecznego wędrowca”, który będzie nieustannie podróżował w poprzek dyskursów i badał, w jakich okolicznościach mogą one uzyskać status adekwatności. Można także wybrać sobie „na stałe” miejsce pobytu teorii, która zafascynuje swoimi możliwościami i potencjałem badawczym. Nie wolno jednak kolonizować całej mapy własnym podejściem, wymazywać podejść konkurencyjnych, tworzyć białych plam. Interdyskursywny i interparadygmataczny dialog wydaje się w tym kontekście najbardziej pożądaną postawą¹⁰. Trzeba przy tym pamiętać, że — aby pójść śladem uwag J. Rutkowiak — „mapa jest zawsze dziełem jakiegoś »kartografa«, co obliguje wędrowca do potrójnego krytycyzmu: w zakresie wybierania mapy, w kwestii czytania jej oraz odnośnie do wyboru własnej drogi, którą mapa tylko pomaga określić” (Rutkowiak, 1995, s. 5—51).

¹⁰ Na temat dialogu interparadygmatacznego por. Z. Melosik (1994).

Bibliografia

- Agger B., 1991: *A Critical Theory of Public Life: Knowledge, Discourse and Politics in an Age of Decline*. London.
- Angus I.H., 1989: *Circumscribing Postmodern Culture*. In: *Cultural Politics in Contemporary America*. Eds. I.H. Angus, S. Jhally. New York.
- Baudrillard J., 1988: *Selected Writings*. Ed. M. Poster. Cambridge.
- Baudrillard J., 1993: *The Evil Demon of Images and the Procession of Simulacra*. In: *Postmodernism. A Reader*. Ed. T. Docherty. New York.
- Bordo S., 1993: *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body*. Berkeley.
- Boroń A., 1995: *Życie na pograniczu: problemy kształtowania się współczesnej tożsamości żydowskiej*. W: *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Red. T. Szkudlarek. Kraków.
- Cheney J., 1989: *Postmodern Environmental Ethics: Ethics and Bioregional Narrative*. „Environmental Ethics”, Vol. 2.
- Cylkowska-Nowak M., Melosik Z., 1999: *Viagra: Konteksty kulturowe i społeczne*. W: *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Red. Z. Melosik. Toruń—Poznań.
- Corrigan P., 1988: *Punk, Pedagogy and Popular Cultural Forms*. „Curriculum and Teaching”, Vol. 1—2.
- Featherstone M., 1991: *Consumer Culture and Postmodernism*. London.
- Featherstone M., 1993: *The Body in Consumer Culture*. In: *The Body. Social Process and Cultural Theory*. Eds. M. Featherstone, M. Hepworth, B.S. Turner. London.
- Freund P.E.S., 1988: *Bringing Society into Body. Understanding Socialized Human Nature*. „Theory and Society”, Vol. 17.
- Gromkowska A., 1999: *Tożsamość w cyberprzestrzeni — (re)konstrukcje i (re)prezentacje*. „Kultura Współczesna”, nr 3.
- Grossberg L., 1994: *Bringin' It All Back Home — Pedagogy and Cultural Studies*. Ed. H. Giroux, P. McLaren. New York.
- Grossberg L., 1989: *Pedagogy in the Present: Politics, Postmodernity and the Popular*. In: *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Eds. H. Giroux, R. Simon. Massachusetts.
- Hall S., 1991: *The Local and the Global: Globalization and Ethnicity*. In: *Culture, Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. Ed. A. King. London.
- Hebdige D., 1990: *A Report on the Western Front. Postmodernism and the „politics” of style*. In: *Cultural Reproduction*. Ed. Ch. Jenks. London.
- Iyer P., 1991: *Selling Our Innocence Abroad*. „Harper's Magazine”, December.
- Iyer P., 1993: *The Global Village Finally Arrives*. „Times”, Social Issue, Fall.
- Iyer P., Eisner M., Lang J., Michelis G., 1991: *A Brave New Culture?* „New Perspective Quarterly”, Fall.
- Jensen J., 1990: *Redeeming Modernity. Contradiction in Media Criticism*. London.
- Jensen J., 1992: *Fandom as a Pathology*. In: *The Adoring Audience. Fun Culture and Popular Media*. Ed. A. Lewis. London.
- Kaplan E.A., 1987: *Rocking Around the Clock. Music Television, Postmodernism and Consumer Culture*. New York.
- Kaplan E.A., 1993: *Madonna Politics: Perversion, Repression, or Subversion? Or Masks and/as Mastery*. In: *The Madonna Connection. Representational Politics, Subcultural Identities and Cultural Theory*. Ed. C. Schiwachtenberg. Boulder.
- Kellner D., 1989: *Jean Baudrillard. From Marxism to Postmodernism and Beyond*. Cambridge.
- Kellner D., 1995: *Media Culture. Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and Postmodern*. London.

- Konstankiewicz P., 1998: *Wieloznaczność jako podstawa konstruowania tożsamości (w kręgu teorii i kultury ponowoczesnej)*. Poznań [praca magisterska napisana pod kierunkiem Z. Melosika].
- Kroes R., 1993: *Americanisation: What we are talking about?* In: *Cultural Transmission and Reception. American Mass Culture in Europe*. Ed. R. Kroes. Amsterdam.
- Kroker A., Cook D., 1986: *The Postmodern Scene. Extremal Culture and Hyper-Aesthetic*. New York.
- Lasch C., 1978: *Culture of Narcissism*. New York.
- Luke T., 1989: *Screens of Power. Ideology, Domination and Resistance in Informational Society*. Urbana.
- Mazierska E., 1998: *Generacja X, czyli nieprawe dzieci Henry'ego Forda*. „Kino”, nr 7—8.
- Melosik Z., 1995: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń—Poznań.
- Melosik Z., 1996: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań—Toruń.
- Melosik Z., 1994: *Współczesna amerykańska socjologia edukacji: kilka uwag o statusie teorii*. „Forum Oświatowe”, nr 1.
- Melosik Z., 1998: *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*. W: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski. Toruń—Poznań.
- Melosik Z., 1999 a: *Coca-cola, soft drink jako „model” życia i tożsamości*. W: *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Red. Z. Melosik. Toruń—Poznań.
- Melosik Z., 1999 b: *McDonald's, tożsamość i zdrowie*. W: *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Red. Z. Melosik. Toruń—Poznań.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 1998: *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków.
- Postman N., 1986: *Amusing Ourselves to Death*. New York.
- Rotry R., 1982: *Consequences of Pragmatism (Essays 1972—1980)*. Minneapolis.
- Rutkowiak J., 1995: *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*. W: *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. Rutkowiak. Kraków.
- Suda Z., 1981: *Modernization or Americanization? The Concept of Modernity and American Culture*. In: *Directions of Change. Modernization Theory. Research and Realities*. Eds. M.O. Attir, B. Holzner, Z. Suda. Boulder.
- Sullivan E.V., 1987: *Critical Pedagogy and Television*. In: *Critical Pedagogy and Cultural Power*. Ed. D.W. Livingstone. Massachusetts.
- Tetzlaff D., 1991: *Divide and Conquer: popular culture and social control in late capitalism*. „Media, Culture and Society”, Vol. 13.
- Twitchell J.B., 1992: *Carnival Culture. The Trashing of Taste in America*. New York.
- Wajs Ł., 1998: *X inaczej...* „Gazeta Wyborcza” z 15 lipca.