

Paweł Rudnicki

**Oblicza
buntu
w biografiach
kontestatorów**



**Oblicza buntu
w biografach kontestatorów**

Paweł Rudnicki

Oblicza buntu w biografach kontestatorów

Refleksyjność – wyzwajające uczenie się – zmiana



Copyright © by Wydawnictwo Naukowe
Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
Wrocław 2009

Recenzenci
Ryszard Borowicz, Zbigniew Kwieciński

Redakcja techniczna
Witold Gidel

Projekt okładki
Arkadiusz Bagiński

Korekta
Feliksa Kwiecińska

ISBN 978-83-89518-90-3

Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław
tel. 071 358 27 52
www.dsw.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@dswe.pl

Spis treści

Wprowadzenie	
Podstawy opisu, analizy i interpretacji indywidualnych i społecznych aspektów buntu	9
Rozdział 1	
Kontestacja i kontrkultura w zgiełku znaczeń	31
1.1. Kontestacja jako zjawisko społeczne – przegląd definicji i teorii	31
1.2. Kontestacja w wybranych systemach społeczno-politycznych	37
1.3. Kontrkultura: w poszukiwaniu nowych wspaniałych światów	60
1.4. Kontrkultura i ruchy społeczne (USA, Europa Zachodnia, PRL)	68
1.5. Kultura kontrkultury	76
Rozdział 2	
Rzeczywistość – opresja – edukacja. Implikacje pedagogiczne	85
2.1. Człowiek w matni heteronomicznej rzeczywistości	95
2.2. System państwa nowoczesnego jako źródło cierpień	104
2.3. Edukacja i wychowanie: między zniewoleniem a zmianą	112
Rozdział 3	
Oblicza buntu w biografjach kontestatorów	135
3.1. Bunt i wychowanie. Narracja kolejarza, działacza Solidarności	141
3.2. Bunt i kobieta. Narracja lekarki, działaczki Solidarności Walczącej	153
3.3. Bunt i zmiana. Narracja anarchisty	163
3.4. Bunt i anomia. Narracja rockmana	173
3.5. Bunt i ponowoczesne „ja”. Narracja alterglobalisty	181
3.6. Moda na bunt (?/!). Narracja feministki	196
3.7. Bunt przeciw szkole. Narracja działacza Inicjatywy Uczniowskiej	205
3.8. Buntownicy vs. rzeczywistość	219

Rozdział 4

Nie-rzeczywistość spektaklu i wyzwajające uczenie się**w biografach kontestatorów 225**

4.1. Społeczeństwo spektaklu i bunt. 227

4.2. Spektakl w narracjach kontestatorów 231

4.3. Uczenie się wyzwajające w narracjach kontestatorów 255

Podsumowanie 267**Bibliografia 273**

Wierzę w bunt jako najwyższą wartość młodości. Wierzę w bunt jako najwyższą formę nienawiści do terroru, ucisku i niesprawiedliwości i wierzę również w to, że nie ma buntu bez celu, chociaż w interesie świata, który kocha swych buntowników, leży to, aby ich zabić

Marek Hłasko

Człowiek, który dorasta, musi się zbuntować przeciw autorytetom – żeby stanąć na własnych nogach, nie zostać kaleką na całe życie. Widziałem wielu takich, którzy się nie zbuntowali i jest w nich głęboki defekt psychiczny: nieumiejętność podjęcia decyzji na własny rachunek. (...) Człowiek, który dorasta, powinien się buntować przeciw zastanemu porządkowi świata. Albowiem zawsze ten porządek sprzeniewierza się ideałom, w których wychowuje się dzieci. Alternatywą dla każdego młodzieńczego buntu jest przystosowanie, a więc posłuszeństwo i naśladownictwo, a przecież każdy człowiek, a zwłaszcza młody, chce być podmiotem swojego życia

Jacek Kuroń

moim Najbliższym

P. R.

Wprowadzenie

Podstawy opisu, analizy i interpretacji indywidualnych i społecznych aspektów buntu

Bunty, rewolty, kontestacje zawsze wzbudzają zainteresowanie opinii publicznej, pociągają, dając wyobrażenie wielkiej przemiany rzeczywistości, która zmieni ograniczający system społeczny, wyzwoli ludzi, stworzy nowy wspaniały świat. Zawsze też tworzą buntowników-legendy, niezłomnych kontestatorów, ludzi żyjących po swojemu wbrew zakazom i nakazom władzy. Czasem kontestatorzy stają się ikonami popkultury, na zawsze zdobywając (marketingowo pożądane) gniew czy opozycyjny stosunek do wszystkiego. W tym przypadku pytania o sens buntu, o jego konteksty, o emocje często zdają się zbyteczne, bowiem człowiek, który jest niepokorny, staje się wytworem masowej kultury, a to oznacza, że nie musi zadawać sobie pytań o źródła buntu, nie musi na nie również odpowiadać, jedyne do czego jest zmuszany, to zakup wszelkich gadżetów, które jego niepokorną postawę podkreślają. Istnieją jednak buntownicy nie aspirujący do miana ikon, tacy, którym bunt wyznaczał rolę życiową, którzy postanowili podjąć kontestację, aby odszukać swoje miejsce w świecie, w końcu również tacy, którzy od początku wiedzieli (także poprzez presję/oczekiwania najbliższego otoczenia), że bunt w ich życiu jest nieodzownym elementem ich egzystencji. Bunt w ich wypadku oznaczał wyzwolenie spod dominującej ideologii/mentalności, ale również tworzył szansę na emancypację ich najbliższego środowiska.

W niniejszej publikacji ukazane są społeczne przestrzenie buntu, na przykładzie działań kontestacyjnych w społeczeństwach państw demokratycznych i totalitarnych (na przykładzie PRL). Przedstawione są wybrane wątki buntów w latach sześćdziesiątych w USA i Europie Zachodniej, oraz przejawy działalności kontestacyjnej (politycznej i artystycznej) wobec państwa totalitarnego w Polsce, w latach osiemdziesiątych. Analizie, pod względem społecznych zachowań kontestacyjnych, poddane zostały działania kontrkulturowe, dzięki którym obok aktywności *stricte* politycznych, bunt pozwolił na stworzenie kultur funkcjonujących obok, wobec i pomimo kultury dominują-

cej. Poruszone zostały również wątki dotyczące pedagogicznych implikacji zniewolenia i emancypacji, ukazujące krytyczną refleksję na temat funkcjonowania w społeczeństwie, form przeciwstawiania się regułom, wedle których ludzie byli wychowywani, socjalizowani lub – całkiem brutalnie – urabiani. Konstruując część teoretyczną pracy interesowały mnie następujące kwestie: w jaki sposób funkcjonuje bunt w rozumieniu społecznym; jak wielki opór napotykają ludzie próbujący odmieniać swoje życie, czy działający szerzej, na rzecz rekonstrukcji rzeczywistości. Pojawiająca się w części empirycznej analiza narracji ukazuje inne wymiary buntu. Zawiera w sobie perspektywę społeczną, ale przede wszystkim osobistą, ukazującą bunt jako bardzo istotną aktywność, która wpływa na życie ludzi.

Inspiracje dla tematu przeprowadzonych badań są dwojakie. Pierwsza przesłanka to ciekawość naukowa dotycząca wątków związanych ze zmianą społeczną. W wydaniu makro, dotyczy wszelkich przeobrażeń w strukturze społecznej i politycznej; w perspektywie mikro odnosi się do historii osób, świadków historii, uczestników ruchów kontestacyjnych i wpływu podejmowanych kontestacji na ich osobiste życie. Druga przesłanka skłaniająca do podjęcia badań jest prywatna, ma charakter osobisty i wynika z zainteresowania zjawiskiem buntu. Rozprawa doktorska, której pokłosiem jest niniejsza książka, poświęcona obliczom buntu w biografii kontestatorów staje się kontynuacją wcześniejszych prac. Poszukiwałem w niej odpowiedzi na nurtujące mnie od dawna pytania dotyczące: genezy buntu w poszczególnych biografii; wpływu otoczenia wymuszającego kontestację na ludzi, którzy decydują się na podjęcie buntu; granic, jakie decydują się przekraczać buntownicy, próbując odmienić siebie i swoją rzeczywistość; a w końcu refleksji kontestatorów, odnośnie do swojego buntu i tego, w jaki sposób odmienił on ich życie.

Problemy i pytania w obszarze badań nad zjawiskiem buntu i jego kreatorami – projekt badań własnych

W badaniach jakościowych badacz poszukuje odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób tworzy się doświadczenie społeczne i jak nadawane jest mu znaczenie¹. Stawianie pytań zbliża do zdobycia wiedzy o świecie, o mechanizmach funkcjonowania człowieka w warunkach opresyjnej dla niego rzeczywistości. Pytania dotyczące buntu, stawiane kontestatorom, mają na celu zdobycie wiedzy o motywach kontestacji, emocjach towarzyszących ich działaniu, oraz refleksjach nad samym zagadnieniem buntu. Sformułowanie problemów, które mają określać cel badawczy i spektrum podejmowanych przez badacza działań, wyznacza wstęp do rozpoczęcia procesu badawczego. Metodolodzy definiują problemy jako pytania, na które poszukuje się odpowiedzi na drodze badań naukowych, które wyznaczają poziom niewiedzy badacza. Stawiane w niniejszej rozprawie pytania winny zatem pomóc badaczom w zdobyciu brakującej wiedzy.

¹ N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*, AUNC „Socjologia Wychowania” t. XIII, Wyd. UMK, Toruń 1997, s. 6.

Pytania główne postawione przy badaniach nad buntem brzmiały następująco:

- Jaką rolę odgrywa(ł) bunt w życiu osobistym kontestatorów i ich społecznym funkcjonowaniu?
- Jakie doświadczenia biograficzne (społeczne i indywidualne) stały się źródłem oporu, impulsem do zmiany?

Pytania główne dookreślały pytania szczegółowe:

- Jak narratorzy rozpoznawali oddziaływanie władzy/społeczeństwa/institucji/ideologii na swoje życie?
- Jak doświadczali oni swojej rzeczywistości?
- Jaką rolę w ich kontestowaniu odegrało najbliższe otoczenie?
- Jakie były przyczyny podjęcia buntu przez narratorów?
- Czy i w jaki sposób podejmowane przez nich działania były inspirowane oddziaływaniem otoczenia?
- Jaką rolę odegrała kontestacja w ich codziennym funkcjonowaniu?
- Jakie koszty osobiste i społeczne ponieśli podejmując działanie?
- Jakie wartości, doświadczenia, wiedzę zyskali w wyniku podjętych działań?
- W jaki sposób narratorzy rozumieją istotę bycia buntownikiem?

Stawiane moim rozmówczyńom i rozmówcom pytania miały na celu zdobycie wiedzy o człowieku, który dostrzega mechanizmy zniewolenia w swojej rzeczywistości i jest zdolny przeciwstawić się opresji. Kontekst społeczny, wpływ najbliższego otoczenia, emocje towarzyszące przekraczaniu ograniczeń – to elementy, które wydawały się niezwykle istotne przy zdobywaniu wiedzy o buncie, jego wymiarach społecznych i osobistych. Dodatkowo ważna jest także kwestia refleksji, jakie podejmują kontestatorzy o sobie i swojej roli, o buncie, o władzy, o tym, w jaki sposób ludzie dochodzą do przekonania, że muszą się zbuntować, bo to jedyna szansa na to, aby zacząć kontrolować własne życie.

Strategie badawcze nad buntem jako doświadczeniem społecznym i indywidualnym

Przy niniejszych badaniach skorzystałem z dwóch paradygmatów: krytycznego i interpretatywnego, które w moim przekonaniu pozwoliły na jak najbardziej wszechstronną analizę zgromadzonych materiałów.

Przyjęty w analizie teoretycznej paradygmat krytyczny, odwołujący się do programu Szkoły Frankfurckiej, wskazuje wyraźnie na „technicyzację” jako problem relacji międzyludzkich, która „spowodowała uprzedmiotowienie świata stosunków personalnych i – co szczególnie ważne – zaciemniła strukturę obecnych w każdym społeczeństwie stosunków panowania. Następstwem stało się zniewolenie ludzi wprzęgniętych w stechnicyzowany, samonapędzający się system społeczny, a kryterium ekonomicznej efektywności stało się uniwersalnym miernikiem jakości ludzkiego życia”². Silne

² M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1999, s. 36.

zaangażowanie frankfurtczyków w rzeczywistość społeczną jest zauważalne w ich twórczości. Max Horkheimer posługuje się rozbudowaną refleksją krytyczną w stosunku do systemu ekonomicznego jako jednego ze światów społecznych, który wywołuje nierówności, doprowadza do ekskluzji i silnie wpływa na represyjny układ więzi społecznych. „W odróżnieniu od sposobu uprawiania nauk szczegółowych, krytyczna teoria społeczeństwa pozostała teorią filozoficzną również jako krytyka ekonomii: jej treścią jest przewartościowanie pojęć leżących u podstawy gospodarki w ich przeciwieństwo – pojęcia sprawiedliwej wymiany w pojęcie niesprawiedliwości społecznej, gospodarki wolnorynkowej w panowanie monopolu, produktywnej pracy w umacnianie stosunków hamujących produkcję, reprodukcji społeczeństwa w zubożenie narodów”³. Z kolei Herbert Marcuse w *Człowieku jednowymiarowym*, ukazuje, jak władza wykorzystując cały wachlarz dostępnych środków, w tym również system ekonomicznych, tworzy społeczeństwo ludzi idealnie uciśnionych, którzy nie pojmują w żaden sposób swojego zniewolenia. „Jednowymiarowa myśl jest systematycznie wspierana przez tych, co robią politykę, oraz ich dostarczycieli masowej informacji. Ich uniwersum dyskursu wypełnione jest samouprawniającymi się hipotezami, które bezustannie i w sposób zmonopolizowany powtarzane, stają się hipnotyzującymi definicjami lub nakazami”⁴. Człowiek w filozofii krytycznej zostaje „skazany na wyzwolenie”, pojawia się silne przekonanie, a w zasadzie imperatyw kategoryczny – permanentnej emancypacji, wskazujący, że „cele ludzi nie muszą być produktem ślepej konieczności. Pojęć naukowych, form życia społecznego, sposobu myślenia i obyczajów, nie powinno się przejmować z nawyku i bezkrytycznie praktykować. Filozofia [krytyczna – P. R.] zwraca się przeciwko bezkrytycznej afirmacji władzy, tradycji i rezygnacji w decydujących momentach egzystencji; przejęła niewdzięczne zadanie uświadamiania i wyjaśniania tych ludzkich stosunków i sposobów reagowania, które są tak głęboko zakorzenione, iż jawią się jako naturalne, niezmiennie i wieczne”⁵. Zmiana – pojmowana w najszerszym ujęciu – staje się naczelną ideą filozofii zorientowanej na ukazywanie ludziom jak i przez kogo są ograniczani i zniewaleni. Przedmiotem rozważań w paradygmacie krytycznym są: „świat życia codziennego ludzi. Wszystkie fakty, procesy i zjawiska, które go wypełniają, są konstruktami społecznymi. (...) Podstawowym i najważniejszym składnikiem świata społecznego są jednostki. Ludzie są potencjalnie kreatywni, autonomiczni i zdolni do konstruktywnego współdziałania. (...) Badania orientacji krytycznej są aksjologicznie zaangażowane i wyraźnie eksplikują wartości, z powodu których są podejmowane”⁶.

Procedury badawcze stosowane w prezentowanych badaniach odnoszą się w części empirycznej do paradygmatu interpretatywnego. Przyjąłem założenie, że paradygmat ten umożliwi mi jak najbardziej wszechstronną analizę zgromadzonego materiału. Szerokie rozumienie wiedzy pozwala na możliwie pełną rekonstrukcję rzeczywistości, w której dokonują się różnego rodzaju interakcje. W paradygmacie interpretatywnym

³ M. Horkheimer, *Spoleczna funkcja filozofii*, PIW, Warszawa 1987, s. 215.

⁴ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, PWN, Warszawa 1991, s. 32.

⁵ M. Horkheimer, *Spoleczna funkcja...*, s. 227.

⁶ M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, s. 39.

wiedza staje się „kreacją ludzkiego umysłu. Nie istnieje ona na zewnątrz podmiotu poznającego, czekając na odkrycie. Należy przyjąć, że rzeczywistość jest kreowana w postrzeganiu przez konstrukty, jakimi posługuje się badacz. Wiedza zmienia się nieustannie (...) ma charakter społeczny; jej rozumienie przyjmuje postać interpretacji, dokonywanej w obrębie tradycji i specyficznych warunków społecznych; fakty, zdarzenia, a w szczególności ludzie, podlegają ustawicznej zmianie. Zadaniem badacza jest uchwycenie oraz opis ich stałości i zmienności; w interpretacji i nadawaniu znaczeń kluczową rolę odgrywają wartości wyznawane przez badaczy i badanych; kreacja wiedzy jest dziełem badacza jako istot ludzkich”⁷. Wymienione przymioty wiedzy dają szansę na analizę zgromadzonego materiału z perspektywy badacza, który nie tylko jest obserwatorem rzeczywistości, ale również w pewnym stopniu jest twórcą, bez obawy o to, że różnego rodzaju aktywności pozabadawcze (obywatelska, społeczna, polityczna) staną się przeszkodami w intersubiektywnym pojmowaniu świata. Analiza materiału z badań odwołuje się do elementów filozofii interakcjonizmu symbolicznego, opiera się na tezach Blumera: „Ludzie działają na bazie znaczeń, jakie mają dla nich rzeczy. Znaczenia pochodzą z interakcji. Znaczenia są modyfikowane przez ich interpretacje, czynione przez ludzi w aktualnych sytuacjach”⁸, a także w przekonaniu, że „istnieje fundamentalny związek między działaniem społecznym jednostek a formami społecznej organizacji, który realizuje się za pośrednictwem wspólnych symboli. (...) Jednostka traktowana jest jako podmiot działający i przedmiot działań innych. Jest świadoma, aktywna, wolna – posiada jaźń (...) Człowiek nie jest ujmowany jako pole oddziaływań sił biologicznych i psychicznych – potrzeb, popędów, pragnień, emocji itd. (...) Jest on podmiotem działań”⁹. Jednocześnie należy przyjąć perspektywę, w której zachodzą relacje człowieka z instytucjami (w tym najszerzej ujmowaną instytucją – społeczeństwem), istotą tych interakcji będą mechanizmy przystosowujące jednostkę do systemu społecznego lub włączające ją w działanie na rzecz zachowania własnego oglądu rzeczywistości, tożsamości czy wręcz wolności osobistej w zależności od opresyjności działań podejmowanych przez instytucje. Goffman zauważa, że „kiedy jednostka znajduje się wśród innych, świadomie i nieświadomie projektuje definicję sytuacji, której istotną składową stanowi jej koncepcja samej siebie. Kiedy podczas interakcji następuje coś, co w swej wymowie jest nie do pogodzenia z kształtowanym przez nią wrażeniem, znaczące tego konsekwencje są jednocześnie odczuwane na trzech poziomach rzeczywistości społecznej, z których każdy obejmuje odrębny porządek faktów i inny punkt odniesienia”¹⁰. Istnieją one w obszarach: dialogu, relacji społecznych w „przerwanym przedstawieniu” (teatru życia codziennego) oraz pewnego rodzaju dezintegracji wynikającej z zagubienia „ja” w relacjach ze społeczeństwem¹¹. Analiza zebranego materiału w orientacji interakcjonizmu symbolicznego pozwala na rozszerzenie oglądu rzeczy-

⁷ Ucher, za: M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wydawnictwo DSWE TWP, Wrocław 2006, s. 20-21.

⁸ E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny*, PWN, Warszawa 2006, s. 55.

⁹ Tamże, s. 57-58.

¹⁰ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 267.

¹¹ Tamże, s. 267-268.

wistości o perspektywę badanych, którzy „przypisują różnym interakcjom odmienną wagę, ale każde spotkanie, istotne czy zupełnie błahe, stwarza okazję do spontanicznego włączenia się w jego przebieg i czerpania z niego silnego poczucia rzeczywistości”¹², co dla mnie jako badacza, w świetle badań nad kontestacją i buntem jest wysoce istotne w próbach odnalezienia źródeł buntu indywidualnego i zbiorowego, opisanego jego wymiarów, skutków oraz refleksji kontestatorów.

Metodologia podjętych przeze mnie badań sytuuje się bezsprzecznie w strategii jakościowej. Interdyscyplinarne umiejscowienie aspektu jakościowego i teoretyczne odniesienia do (m.in.): fenomenologii (Husserl, Giorgi), socjologii rozumiejącej (Weber, Schütz), pragmatyzmu (Dewey, Rorty), interakcjonizmu symbolicznego (Mead, Goffman, Hałas), psychoanalizy (Freud, Jung), marksizmu (Marks, Althusser), postmodernizmu (Bauman, Giddens, Lyotard) czy feminizmu (Penn, Środa) pozwalają na jak najbardziej obszerne podejście do tematu emancypacji, który bezpośrednio koresponduje z poruszonymi zagadnieniami buntu, kontestacji, sprzeciwu społecznego. Założeniem orientacji jakościowej jest przekonanie, „że świat społeczny (...) jest z jednej strony światem konstruowanym przez działania i wzajemne oddziaływania ludzi, a z drugiej, że konstrukcja ta jest obdarzona sensem i znaczeniem”¹³. Takie oto podejście pozwala mi na interpretację doświadczeń, które z kolei umożliwiają interpretację doświadczeń moich rozmówczyń i rozmówców w perspektywie zmiany rzeczywistości dokonywanej przez nie/nich, na rzecz szeroko rozumianego wyzwolenia. Interpretacja zdarzeń zaczepniętych z biografii moich narratorów pozwoli zrozumieć i opisać mechanizmy zniewalania i sposoby wyzwolenia. „Głównymi zasadami jakościowych badań społecznych są: otwartość, pojmowanie badań jako procesu komunikacyjnego, procesualny charakter badań, refleksyjność, eksplikacja i giętkość. (...) Celem procesu badawczego jest przybliżenie się do reguł komunikacyjnych codziennego działania w praktyce pedagogicznej”¹⁴. Użycie metod jakościowych pozwala na „zglobianie” badanych zjawisk, a tym samym odkrywanie oraz poszerzanie już znanych kontekstów¹⁵. Perspektywa jakościowa zatem nie eliminuje formułowania praw przyczynowo-skutkowych, propaguje jednak bardziej holistyczne podejście do tematu badań i rezygnację z redukcjonowania go do jedynie arbitralnie wybranych zmiennych¹⁶.

Przyjęcie strategii jakościowej implikuje jednocześnie niedookreśloną rolę badacza¹⁷, który z jednej strony „wiąże zbiór przesłanek ontologicznych i epistemologicznych, które – niezależnie od ostatecznej prawdziwości czy fałszywości – stają się częściowo samouprawniające”¹⁸, z drugiej zaś stoi przed pytaniem nie tylko o to, w jaki

¹² E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, PWN, Warszawa 2006, s. 136.

¹³ E. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001, s. 22.

¹⁴ Lamnek, 1988, za: E. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje...*, s. 96.

¹⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 268.

¹⁶ M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją, spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1-2, s. 18.

¹⁷ T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków 2006, s. 189-208.

¹⁸ Bateson, za: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wkraczanie na pole badań...*, s. 30.

sposób odtwarzać znaczenia, ale i „w jakim obszarze rzeczywistości ich poszukiwać?”¹⁹. Zmusza to badacza do wejścia w świat badanych, stania się uczestnikiem różnych interakcji, wymaga przyjmowania określonych postaw, ale nade wszystko wymaga zaangażowania swojej subiektywnej perspektywy doświadczania świata, a zatem utraty postulowanej przez zwolenników pozytywizmu niezależności i obiektywizmu wobec badanych zjawisk. „Badacz może zaplanować dla siebie rolę pociągającą za sobą zróżnicowany poziom ‘uczestniczenia’ – stopień faktycznego uczestnictwa w życiu codziennym. Z jednej strony jest pełny uczestnik, który zajmuje się życiem codziennym, przyjmując jakąś rolę lub zestaw ról stworzonych w danym otoczeniu. Z drugiej strony jest całkowity obserwator, który w ogóle nie angażuje się w interakcje społeczne, a nawet może unikać uwikłania się w świat, który bada. Oczywiście wszystkie możliwe typy mieszane na tym kontinuum są dostępne badaczowi”²⁰. Odnalezienie się w którejś z ról wymaga od badacza dobrej znajomości badanej rzeczywistości oraz wysokiej samoświadomości i refleksyjności, które pozwolą na dobór metod i technik badawczych umożliwiających wnikliwe i jednocześnie intersubiektywne poznanie rzeczywistości. W tym sensie badacz wytwarza własną (subiektywną) wersję rzeczywistości, a przy tym uzyskuje możliwość podważenia funkcjonujących schematów myślowych i stereotypów²¹. Należy jednak pamiętać, że badania jakościowe, jak zauważa Heinz-Hermann Krüger, „wychodzą z takiego rozumienia przedmiotu, które ujmuje świat społeczny jako świat utworzony przez interaktywne działanie, mające sensowną strukturę tak dla jednostki, jak i dla grupy. Jeżeli świat społeczny postrzegany jest jako mający strukturę znaczeniową i zawsze w pewien sposób już zinterpretowany, to w ramach badań społecznych, zorientowanych na działanie człowieka, ważne jest przede wszystkim, by widzieć ów świat społeczny z perspektywy samej osoby działającej, to znaczy odtworzyć subiektywne struktury znaczeń”²². Z tego powodu prowadzenie tego typu poszukiwań badawczych wymaga od badacza nie tylko wiedzy, wrażliwości, lecz także pewnej krytycznej refleksji w docieraniu do ukrytych sensów i znaczeń, jakie nadają rzeczywistości społecznej osoby badane. Celem pracy badawczej jest bowiem ukazanie rzeczywistości taką, jaką widzą ją osoby badane, w związku z czym interpretacja badacza odnosi się zawsze do punktu widzenia badanych.

Do zbadania kontekstów buntu w ramach wybranej strategii jakościowej zdecydowałem się na wybór metod: krytycznej analizy dyskursu oraz biograficznej, a zatem tych, które, w moim przekonaniu, dadzą możliwość najbardziej skutecznego gromadzenia materiału badawczego oraz jego analizy.

Przedmiot badań związany z osobistymi i społecznymi kontekstami buntu powiązany jest z wieloaspektowymi wątkami rzeczywistości, w których istotne są relacje wpływu władzy, polityki, systemu społecznego/politycznego/ekonomicznego na jednostki, a także na zajmowanie przez nie określonych postaw i polityczne wyrażanie siebie. To wszystko lokuje *mnie-badacza* w zaangażowanej społecznie i politycznie kry-

¹⁹ D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje...*, s. 25.

²⁰ Marshall i Rossman 1995, za: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004, s. 312.

²¹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1995, s. 55-56.

²² H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody poznawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2005, s. 158-159.

tycznej analizie dyskursu²³. Opis CDA przysparza wielu problemów w związku z budzącym sporo kontrowersji polisemicznym pojęciem dyskursu ukazującym zarówno jego znaczenia z zakresu lingwistyki, jak również teorii komunikacji i metodologii badań społecznych²⁴. Teun van Dijk, prekursor metody CDA opowiada się za wykorzystaniem zarówno tekstu, jak i wypowiedzi, wychodząc z założenia, że obie formy stosowane są w celu wyrażenia przekonań²⁵. Zauważa on, że: „teksty podobnie jak wypowiedzi, również mają swoich *użytkowników*, a mianowicie autorów i czytelników. Możemy więc też mówić o *komunikacji pisemnej*, choć jej uczestnicy nie kontaktują się ze sobą twarzą w twarz, a czytelnicy bardziej pasywnie uczestniczą w interakcji. Z wyjątkiem wymiany korespondencji oraz debaty w mediach, rzadko mają oni możliwość odpowiadania piszącym autorom. Nie znaczy to bynajmniej, że czytając i rozumiejąc teksty są mniej aktywni niż uczestnicy komunikacji ustnej. A zatem, mimo szeregu znaczących różnic, między językiem mówionym i pisany istnieje dostatecznie dużo podobieństw, by usprawiedliwić objęcie obu typów komunikacji ogólnym pojęciem dyskursu”²⁶. Spostrzeżenia van Dijka są (dodatkowo) istotne w warunkach obecnej sytuacji komunikacyjnej, w której dzięki nowoczesnym technologiom: Internetowi czy komórkowym sieciom telefonicznym oraz coraz bardziej rozbudowanym aplikacjom komunikacji elektronicznej pozwalającym na tworzenie np. forów i grup dyskusyjnych, w których za pomocą tekstu toczy się dyskusja wcześniej możliwa tylko w tradycyjnej rozmowie *twarzą w twarz*. Zmiany w technologiach informacyjnych, upowszechnienie telefonów komórkowych i sieci Internet, wydają się dodatkowo potwierdzać, że dyskurs dotyczy zarówno mowy jak i tekstu, a dzięki wykorzystaniu nowych technologii komunikacyjnych tekst zaczyna przejmować formy zarezerwowane dotąd dla mowy. W tym kontekście dyskurs zyskuje znacznie więcej przestrzeni i staje się pojęciem wychodzącym zdecydowanie poza problem technicznego ujęcia formy wypowiedzi. W obecnej sytuacji staje się to kwestią o wiele mniej istotną aniżeli u podstaw debaty poświęconej jego technicznemu rozumieniu. Ważniejszy od samej formy komunikacji wydaje się być kontekst, w którym powstaje dyskurs. Foucault uważa, że „dyskurs, konstruuje, definiuje i wytwarza przedmioty wiedzy, które stają się w ten sposób zrozumiałe, a jednocześnie wyklucza inne sposoby pojmowania jako niezrozumiałe”²⁷. Dyskurs zatem pozwala wytwarzać wiedzę, nadawać znaczenie obiektom i praktykom, czy je kształtować.

W ramach krytycznej analizy dyskursu wyodrębniane są trzy nurty: lingwistyczny, socjologiczny oraz krytyczny. Ze względu na specyfikę badań koncentruje się na dwu

²³ Critical Discourse Analysis – CDA.

²⁴ Pojęcie dyskursu zwykle dotyczyło wypowiedzi mówionej, niż wypowiedzi pisemnej. Dyskurs oznaczał rozmowę, dyskusję, przemówienie. Wypowiedzi pisemne przyjmowały formę tekstu. To rozróżnienie, jak zauważa B. Jabłońska (*Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2006, nr 1 (t. 2), s. 55-56) wynika z odrębnych tradycji metodologicznych w Europie i USA. Europejskie badania skupione były na lingwistyce (strukturalizm, formalizm i funkcjonalizm) i operowały tekstem. Badania etnometodologiczne i kulturowe prowadzone w USA opierały się na języku mówionym (H. Sachs, E. Schegloff, G. Jefferson). Odrębność nurtów badawczych przyczyniła się do nieporozumień terminologicznych. Współczesne badania nad dyskursem jednakowo uznają wypowiedź jako i tekst jako element składowy analizy.

²⁵ B. Jabłońska, *Krytyczna analiza...*, s. 56.

²⁶ T. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, PWN, Warszawa 2001, s. 11.

²⁷ Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Wyd. UJ, Kraków 2005, s. 21.

ostatnich, które zwracają uwagę na kontekst pojawiającego się dyskursu i jego procesualność. Ukazują także badania jako „formę zaangażowanej praktyki społecznej, a nawet działalności politycznej, nastawionej na zmianę rzeczywistość”²⁸. CDA nie odcina się od kontekstów politycznych, one bowiem istotnie wpływają na działania jednostek i społeczeństw. Każde działanie w szerszej lub węższej perspektywie może być odbierane jako polityczne. CDA dostrzega ten fakt i nie uchyla się od opisu tej wrażliwej przestrzeni. Alicja Sadownik zauważa, że kategorie polityczności czy upolitycznienia w krytycznej analizie dyskursu mają na celu „demaskację upolitycznienia, czyli wszelkiej próby forsowania jednego porządku społecznego. (...) CDA demaskuje nie tylko upolitycznienie jawnie normatywnych tekstów dotyczących bytu społecznego, ale ukazuje upolitycznienie także w przemilczaniu, np. perspektywy politycznej (...) czy też przedstawianiu określonych idei jako naturalnych bądź ogólnoludzkich”²⁹. Krytyczna analiza dyskursu daje szansę na odnalezienie przejawów ograniczenia działalności ludzi poprzez system, w którym funkcjonują za pomocą jego wytworów takich jak: wychowanie, socjalizacja, czy edukacja. Człowiek istniejący w systemie społecznym, politycznym czy ekonomicznym staje się nie tylko ich uczestnikiem, ale również i zakładnikiem podlegając ciągłemu ubezwłasnowolnieniu, którego nie dostrzega³⁰. Dyskurs w tym kontekście zaczyna być jednocześnie postrzegany jako perspektywa makroopisu rzeczywistości społecznej, ale jest on również jednostkowym mikroopisem. Tak bowiem dla całych społeczności upolitycznienie bywa silnie ograniczające, jak i dla jednostek. Można to zaobserwować analizując narracje świadków historii, różnorakie dokumenty, teksty kultury i opracowania naukowe, ukazujące mechanizmy funkcjonowania władzy i ich wpływ na ludzi. W obu perspektywach pojawia się przestrzeń ograniczenia, dopasowania, czy urobienia, która ma idealnie przystawać do istnienia w określonej przez władzę rzeczywistości³¹. Jak zauważa Foucault, w każdym społeczeństwie wytwarzanie dyskursu podlega ciągłej kontroli przez procedury, których zadaniem jest walka z przypadkowością³². W kontekście użycia CDA w badaniach poświęconych kontestacji, dyskurs jawi się jako forma komunikacji z władzą – wersji makro, kiedy grupy społeczne wypowiadają się przeciw władzy, oraz w wersji mikro, kiedy prezentowany jest sprzeciw pojedynczych osób. Bunt jako przejaw komunikacji z władzą zwykle ukazuje konflikty, których źródła tkwią w ograniczeniach, jakie stosuje władza dla zdobycia (jak najdalej

²⁸ B. Jabłońska, *Krytyczna analiza...*, s. 57.

²⁹ A. Sadownik, *Krytyczne spojrzenie na pedagogiczny dyskurs integracji*, [w:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wyd. DSWIE TWP, Wrocław 2007, s. 413.

³⁰ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*; M. Horkheimer M., *Společna funkcja...*; A. Negri, M. Hardt, *Imperium*, WAB, Warszawa 2005.

³¹ M.in. P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja*, PWN, Warszawa 2006; B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990; N. Chomsky, *Przyzwolenie bez zgody: Dyscyplinowanie ludzkiego umysłu*, [w:] *Zysk ponad ludzi*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000; M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006; M. Foucault, *Nadzorować i karać*, Aletheia, Warszawa 1998; Z. Freud, *Kultura jako źródło cierpień*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1992; H. A. Giroux, *Reprodukcja, opór i akomodacja*, [w:] Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. I, Wyd. UMK, Toruń 1991; J. Tischner, *Homo sovieticus. Między Wawelem a Jasną Górą*, „Tygodnik Powszechny”, 24 czerwca 1990.

³² M. Foucault, *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970 roku*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2002, s. 7.

posuniętej) kontroli społecznej. Krytyczna analiza dyskursu pozwala na rekonstrukcję i interpretację działań podejmowanych przez kontestatorów w kontekście prób odmienienia rzeczywistości społecznej oraz samych siebie.

Wspomniana wcześniej procesualność i kontekst dyskursu wydają się również niezwykle istotne. Stanowiąc bowiem jego właściwości, pozwalają dostrzec wszystko to, co dotyczy i tworzy dany dyskurs. Świadomość nadawcy, jego wiedza, doświadczenie, zdolność do refleksyjnej oceny zdarzeń, w których uczestniczy, i które inicjuje, umiejętność przewidywania konsekwencji – wszystkie te elementy mają znaczenie dla rekonstrukcji dominujących dyskursów i działających jednostek. Rzeczywistość postrzegana jako proces ukazuje człowieka w sytuacji ciągłego działania. Komunikacja w tym kontekście staje się jedną z czynności, dzięki której człowiek wchodzi w interakcje. Ciekawą analogią wydaje się teatr. Odwołując się zatem do koncepcji Goffmana nie trudno zgodzić się z autorem, że życie ludzi przypomina teatr. Odgrywanie roli, dopasowanie się do niej, wybranie odpowiedniej fasady, która uwiarygodni aktora, nawiązanie kontaktu z publicznością, zrozumienie idei sztuki, ale również filozofii funkcjonowania teatru (codzienności) jako instytucji zarówno w charakterze formalnym, jak i pozaformalnym, wszystko to ma znaczenie dla wiarygodności aktora i w jakimś sensie dla jego autentyczności. Człowiek-aktor zespala się ze swoją rolą w sytuacji, w której dostrzega, że poza sztuką, którą odgrywa, poza całym kanonem działań scenicznych, których oczekuje od niego widzownia, jest całe spektrum informacji nieznanymi widzom, które dopełniają autentyczności roli. Goffman zauważa, że „jednostka działa tak, by w sposób umyślny lub mimowolny *wyrazić* siebie, a inni pozostają pod jakimś jej *wrażeniem*”³³. Jednak to didaskalia, które podpowiadają, jak się zachować, jak intonować, jak stać się bohaterem wiarygodnym, umożliwiają pełne zespolenie człowieka z rolą, którą odgrywa. Utożsamienie się z bohaterem, stworzenie jego na podobieństwo siebie (być może także odwrotnie) uwiarygodnia postać. Dyskurs wydaje się być właśnie takim przedstawieniem, specyficzną formą komunikacji, w której absolutnie każde działanie ma znaczenie, nawet jeśli jest niezauważalne, lub wydaje się mało ważne, czy uznaje się je za kompletnie odbiegające od tematu. Dyskurs jest opowieścią nie tylko człowieka, ale również o człowieku. Forma przekazu, język, stosowane zwroty, są istotne, ale również samopoczucie rozmówcy, zdolność zaufania wywiadującemu, czy miejsce, w którym toczy się rozmowa – to wszystko ma znaczenie. Dyskurs ukazuje komunikację jako całokształt rzeczywistych warunków, w których zachodzi, z całą jej doniosłością zauważalną przez narratorów i badaczy, oraz z całokształtem działań błahych i na pozór nieistotnych, które uzupełniają *de facto* obraz wyłaniający się z opowieści. W krytycznej analizie dyskursu uwypuklają się wszelkie zdarzenia, które mogły mieć wpływ na zachowania, uwzględniany jest kontekst i nadaje się badaczowi możliwość działania w oparciu o swoje doświadczenia. Nie pozostawia się go jako biernego słuchacza, pozwala mu się na szczerą rozmowę, ujawnianie podglądów osobistych, w celu uzyskania jak najbardziej prawdziwego i wielopłaszczyznowego obrazu, który pozwoli na uzyskanie jak najszerszej wiedzy. Badacz może poszukując prawdy wchodzić w interakcje,

³³ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia...*, s. 32.

ukazywać swoje poglądy, zajmować określone stanowisko. Opowieść, którą snuje, jest jego rekonstrukcją, uwzględniającą również jego doświadczenia, odczucia, komentarze, punkt widzenia, a w końcu emocje. W krytycznej analizie dyskursu postać badacza nie może być neutralna, jego pozycja względem rzeczywistości wymaga bowiem, jak to określa van Dijk, *zajęcia stanowiska*³⁴.

Krystyna Jabłońska dokonuje teoretyczno-metodologicznego uzasadnienia CDA odwołując się do koncepcji trzech krytycznych badaczy: Habermasa, Foucaulta i Bourdieu, którzy ukazują wagę refleksji nad dyskursem, w kontekście wszelkich praktyk społecznienia i jak zauważa: „klamrą spinającą wybrane przeze mnie orientacje teoretyczne jest proponowana przez wszystkich trzech autorów krytyczna perspektywa analizowania zjawisk komunikacyjnych”³⁵, która miała doprowadzić do – jak to zauważył Foucault – uchwycenia wiedzy „u jej granic, w jej najdalszych rozgałęzieniach, tam, gdzie staje się włoskowata”³⁶. Jego zdaniem metoda ta opiera się na tym, aby „pokazać, dlaczego dana wypowiedź nie może być inna niż jest, w czym inne wypowiedzi wyklucza, w jaki sposób zajmuje pośród nich – i w stosunku do nich – pozycję, której żadna inna zajęć by nie mogła. Pytanie, jakie stawia taka analiza, dałoby się sformułować następująco: czym jest owo szczególne istnienie objawiające się w tym, co jest wypowiadane – i nigdzie indziej?”³⁷

Jabłońska trafnie zestawia autorów, którzy dostrzegają różne źródła i przejawy ograniczeń społecznych, np.: w hegemonii poszczególnych grup; w przejawach przemocy symbolicznej na rzecz wytworzenia jednostki idealnie podporządkowanej władzy; w ograniczeniach wynikających z posiadanego kapitału symbolicznego, społecznego, czy kulturowego³⁸; w panoptycznej wizji rzeczywistości³⁹, czy systemu, w którym władza pozornie jest w rękach ludzi, a *de facto* sprawowana jest przez technokratyczne elity, które w każdej z istniejących ideologii modelują, wykorzystują i zniewalają ludzi⁴⁰. W tym kontekście można odczytać również spostrzeżenia Teuna van Dijka, który podkreśla, że jednym z najważniejszych założeń CDA jest „zrozumienie *władzy i dominacji*. Jego zadaniem *władza* oparta jest na uprzywilejowanym dostępie do społecznych zasobów, powszechnie uważanych jako wartościowe, takich jak: bogactwo, dochód, pozycja, status, przynależność grupowa, wykształcenie oraz wiedza. Natomiast *dominacja* definiowana jako posługiwanie się *społeczną władzą* przez elity, instytucje bądź grupy, przyczyniającą się do powstawania społecznych nierówności (w tym – w wymiarze politycznym, kulturowym, klasowym, etnicznym, rasowym oraz płciowym). Zadaniem CDA jest więc *ukazywanie roli dyskursu w (re)produkowaniu dominacji*”⁴¹. Zgodnie z tezą van Dijka oraz innych badaczy krytycznych, można dostrzec, że kontrola społeczeństwa opiera się na zawłaszczaniu umysłów i jest sprawowana „za pomocą takich

³⁴ T. van Dijk, *Dyskurs jako struktura...*, s. 270.

³⁵ B. Jabłońska, *Krytyczna analiza...*, s. 58.

³⁶ M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998, s. 37.

³⁷ M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, PIW, Warszawa 1977, s. 52.

³⁸ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja...*

³⁹ M. Foucault, *Nadzorować i karać...*

⁴⁰ J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Universitas, Kraków 2007.

⁴¹ B. Jabłońska, *Krytyczna analiza...*, s. 60.

technik jak perswazja, manipulacja, dysymulacja, po to, by zmienić umysły innych na rzecz wizji świata prezentowanej przez daną grupę, zgodnie z jej interesem. (...) Funkcją dominującego dyskursu jest tworzenie konsensu, akceptacji i legitymizacji dominacji⁴². Krytyczna analiza dyskursu odwołuje się do spostrzeżeń Bourdieu: „Istotą poczucia ograniczeń jest to, że implikuje ono zapomnienie granic. Jednym z ważniejszych skutków odpowiedzialności między rzeczywistymi podziałami a praktycznymi zasadami podziału, między społecznymi strukturami a strukturami mentalnymi jest bez wątpienia to doświadczenie *doksy*, czyli zgody na relacje porządku, które – ponieważ w sposób konieczny leżą u podstaw świata rzeczywistego i świata myślanego – akceptowane są jako zrozumiałe same przez się. Pierwotne postrzeganie świata społecznego nie stanowi prostego mechanicznego odzwierciedlenia, lecz jest zawsze aktem poznania posługującego się zasadami konstrukcji zewnętrznych wobec konstruowanego przedmiotu, uchwyconego w bezpośredniości, lecz akt ten – ponieważ nie panuje nad tymi zasadami ani nad ich stosunkiem do porządku rzeczywistego, który odtwarzają – jest aktem *błédnego rozpoznania*, implikującym najbardziej absurdalną formę uznania porządku społecznego. Zdominowani, którzy dla oceny wartości swoich pozycji i swoich właściwości stosują system schematów percepcji i oceny, będący tylko ucieleśnieniem uniwersalnych praw, według których konstytuuje się obiektywnie ich wartość, zmierzają przede wszystkim do przyznania sobie tego, co rozkład im przyznaje, odrzucając to, co im zostało odmówione („to nie dla nas”), zadowolając się tym co im przydzielone [... – stają się takimi – P. R.] jakimi być muszą – *skromnymi, pokornymi i szarymi*”⁴³. Krytyczna analiza dyskursu, rozumiana jako zaangażowana praktyka społeczna, czy działalność polityczna, nastawiona jest na zmianę opresyjnej rzeczywistości⁴⁴. Służą temu działania emancypacyjne polegające na włączaniu w społeczne uczestnictwo grup wykluczanych i marginalizowanych. To *uwłasnowolnianie*⁴⁵ następuje poprzez używanie myślenia i działania w zakresie wpływania na własną rzeczywistość, a nie jedynie jej odgrywania. W tej perspektywie wszelkie działania kontestacyjne stają się próbą ukazania władzy (bez względu na jej charakter polityczny, społeczny etc.), że ludzie dotąd jej poddani, grupy społeczne i jednostki, wypowiadają posłuszeństwo i zaczynają działać dla siebie, nawet jeśli oznacza to zniszczenie dotychczasowego porządku. Władza nie pozostaje bierna. Odpowiedzią na działania kontestacyjne była i jest (prawdopodobnie również będzie) przemoc fizyczna i usankcjonowane prawnie represje. Słowa te pisane w czterdzieści lat po kontestacyjnych przesileniach (buntach/rewoltach/rewolucjach) w wielu państwach świata, uzmysławiają, że władza nigdy nie odpuszcza(ła) sobie prób zagarniania umysłów ludzi, którzy przeciw niej działają. Szczególnie symboliczne wydają się biografie przywódców czy inspiratorów studenckich buntów, którzy w czterdzieści lat później stają się istotnymi graczami polityki głównego nurtu, marginalizując protesty, które wywoływali, albo tłumacząc je młodzieńczą fantazją, tudzież wchodząc

⁴² Tamże, s. 61.

⁴³ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Scholar, Warszawa 2005, s. 578-579; podkreślenia P. R.

⁴⁴ A. Grzymała-Kazałowska, *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 1, s. 25.

⁴⁵ Uwłasnowolnienie rozumiane jako *empowerment*.

w kombatanckie tony⁴⁶. Silnie brzmiące słowa Adama Michnika: „Serce wciąż mam po lewej stronie. Ale portfel po prawej...”⁴⁷ – dobitnie ilustrują zmianę sposobu myślenia buntownika.

Przyjęcie CDA, jako metody analizy zgromadzonego materiału badawczego, pozwala na dotarcie do przyczyn buntu, opis jego przebiegu i analizę skutków. Daje również szansę na poznanie motywacji jednostek do podejmowania kontestacji oraz ich osobistych ocen podjętych działań. Pojawia się pytanie dotyczące polityczności w krytycznej analizie dyskursu i jej znaczenia. Wydaje się jednak, że polityczność w żaden sposób nie ogranicza refleksji, natomiast daje szansę rozszerzenia perspektywy poznania politycznych ograniczeń funkcjonujących w rzeczywistości, która jest zawsze przestrzenią polityczną. Za Alicją Sadowsnik przyjmuję, że CDA „wyrasta z przekonania o **polityczności**, natomiast za cel stawia sobie m.in. demaskację upolitycznienia, czyli wszelkiej próby forsowania jednego porządku społecznego. Z tym, że CDA demaskuje nie tylko upolitycznienie jawnie normatywnych tekstów dotyczących bytu społecznego, ale ukazuje upolitycznienie także w przemilczeniu, np. perspektywy politycznej (której uwzględnienie odbiera opisywanemu światu społecznemu status konieczności), czy też przedstawianiu określonych idei jako naturalnych bądź ogólnoludzkich”⁴⁸.

Przy krytycznej analizie dyskursu wykorzystałem techniki: analizy tekstu i analizy tekstów kultury, które umożliwiły mi zbadanie materiałów zgromadzonych zarówno w formie tekstów naukowych, jak również nagrań muzycznych, tekstów piosenek, filmów traktujących o kontestacji, tekstów literackich nawiązujących do buntu, dokumentów politycznych, manifestów, czy też wywiadów udzielanych przez kontestatorów dziennikarzom. Analiza treści tekstów jest, jak zauważa Earl Babbie: „szczególnie dobrze dostosowana do badania przekazów i udzielania odpowiedzi na klasyczne pytanie w badaniach przekazów: ‘kto mówi, co, do kogo, dlaczego i z jakim skutkiem?’ (...) Analiza treści jako sposób obserwacji wymaga przemyślanego posługiwania się tym co jest komunikowane”⁴⁹. Sprzyja temu brak ograniczeń proceduralnych przy gromadzeniu materiałów, w ramach strategii jakościowej⁵⁰, który pozwolił na zebranie i skorzystanie z wielu tekstów kultury, z których korzystanie w warunkach badań osadzonych w strategii ilościowej nie było by możliwe. Analiza tekstu pozwala na, jak to zauważa Tomasz Szkudlarek, odczytywanie i interpretowanie „z wielu pozycji dyskursywnych i zarazem z wielu pozycji podmiotowych równocześnie”⁵¹. Metoda krytycznej analizy dyskursów, w oparciu o technikę analizy tekstów, pozwoliła na rekonstrukcję po-

⁴⁶ Myślę tu o całym szeregu wypowiedzi D. Cohn-Bendita, czy A. Michnika. Podsumowaniem tych wypowiedzi wydaje się być relacja z konferencji poświęconej rocznicy Marca '68: W. Załuska, D. Uhl, *Jak pokolenie '68 zmieniło świat*, GW, 10/03/2008. Na pytanie co zostało z lat 60? Cohn-Bendita odpowiedział: „Nic. To się skończyło. Ale zmieniliśmy świat. W 1965 r. kobieta ciężarna, która chciała wziąć kredyt w banku, musiała mieć zgodę męża. Prezydentem Francji jest dziś człowiek, który rozwiódł się dwa razy. De Gaulle i jego żona pewnie wariują”.

⁴⁷ *Gustaw-Konrad z Waryńskim w tle*. Wywiad Jacka Żakowskiego z Adamem Michnikiem w 40. rocznicę marca 68, *Gazeta Świąteczna*, dodatek do „Gazety Wyborczej”, 8-9 marca 2008, s. 12-14.

⁴⁸ A. Sadowsnik, *Krytyczne spojrzenie...*, s. 413.

⁴⁹ E. Babbie, *Badania społeczne...*, s. 342-343.

⁵⁰ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 350.

⁵¹ T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, AUNC „Socjologia Wychowania” t. XIII, Wyd. UMK, Toruń 1997.

jęć kontestacji, kontrkultury i ich kontekstów, oraz komentarz, który prowadzony był z punktu widzenia i wiedzy *mnie-badacza*, człowieka wiedzącego, jak potoczyły się losy buntowników oraz jak rozwinęły się ruchy kontrkulturowe. CDA umożliwiła rekonstrukcję wymienionych pojęć na bazie istniejącej literatury naukowej oraz w oparciu o zebrane nienaukowe materiały (teksty kultury, źródłowe, wywiady etc.). Efektem tej analizy są rozbudowane dywagacje dotyczące istotnych pojęć związanych z buntem zawarte w rozdziałach 2 i 3 niniejszej rozprawy, oraz rozdział 4, poświęcony edukacji, w którym dokonane jest krytyczne odczytanie edukacji, jako przestrzeni silnie ograniczającej ludzi, wymuszającej przystosowanie, ale tym samym również i opór. Analiza tekstów i analiza tekstów kultury uwzględniała wątki główne pojawiające się w działaniach kontestacyjnych (grup i jednostek), jak i dodatkowe, które przeważnie opisywały kontekst, wspierając wątki główne. Dokonana analiza porządkowała pojawiające się wątki tak, aby przedstawione rekonstrukcje w sposób systematyczny i wiarygodny opisywały konteksty buntu w jego indywidualnym i społecznym wymiarze tworząc tym samym spójną pod względem logicznym pracę⁵². Tym samym uzupełnia ona, a nawet wspiera narracje moich rozmówczyń i rozmówców. Zabieg ten był szczególnie istotny przy szkicowaniu kontekstów historyczno-polityczno-kulturowych, w których osadzone były działania kontestacyjne narratorów.

Stosując CDA dążyłem do poznania wielowymiarowej rzeczywistości ze szczególnym uwzględnieniem zjawiska buntu w jego społecznym i indywidualnym wymiarze.

Oprócz krytycznej analizy dyskursu skorzystałem również z metody biograficznej uznając, iż badania biografii pozwolą ukazać bunt z odmiennej perspektywy. Doświadczenia, wiedza i refleksje osób, z którymi rozmawiałem, dają możliwość wyjścia poza socjologiczne, politologiczne, czy pedagogiczne opracowania ujmujące bunt w kategoriach opisujących w zasadzie wszystko poza emocjami i doświadczeniami nieznanymi nikomu kontestatorów. Jak zauważają Teresa Bauman i Tadeusz Pilch, badania biograficzne „związane są ze szczególnymi jednostkami, których historia życia jest na tyle znacząca, że możemy dzięki niej dowiedzieć się czegoś ważnego o człowieku i świecie, w którym żyje i żył”⁵³. Narracje buntowników ukazują również zwykłych ludzi w trakcie podejmowania ważnych dla siebie decyzji. Nie przypominają oni w żaden sposób buntowników, z koszulek czy okładek czasopism, ale nie sposób nie odnieść wrażenia, że są tym samym o wiele bardziej wiarygodni w swojej kontestacji, dokonują jej bowiem dla siebie. Jeśli potrafią coś ugrać w nierównej walce z systemem, czują niewypowiedzianą satysfakcję, jeśli przegrywają, bliska staje się im gorycz klęski. Dzięki metodzie biograficznej można poznać (między innymi): osobiste motywacje kontestatorów nakazujące im działanie przeciw rzeczywistości, którą rozpoznają jako ograniczającą ich; trudności życiowe wywołane przyjęciem postawy buntowniczej (utrata pracy, prześladowania polityczne, nadawane przez otoczenie stygmaty/metki, problemy edukacyjne etc.); refleksje dotyczące postrzegania siebie jako osoby buntującej się. Charlotte Bühler zauważa, że bieg życia „należy rozpatrywać z perspektywy jego rezultatu, w związku z wytworzonymi dziełami (dokonanymi czynami). Ta perspektywa oglądu

⁵² Za: Czyżewska, Rokuszevska-Pawelek, [w:] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 351-352.

⁵³ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 302.

dróg życiowych prowadzi do wyróżnienia powtarzalnych w ludzkich biografjach form aktywności życiowej⁵⁴, w tym wypadku postawy buntowniczej skierowanej na odmianę rzeczywistości uznanej za opresyjną.

Metoda biograficzna ukazuje rzeczywistość społeczną czy polityczną z perspektywy ich indywidualnych historii. „Te historie nie istnieją jednak jako coś obiektywnego – człowiek przeżywając, doświadczając, interpretuje dziejące się zdarzenia jako określone historie. Umożliwia mu to jego własne rozumienie toczących się wokół niego zdarzeń, w tym również tych, które związane są z jego własnym działaniem. Rozumienie to jest często równoznaczne z doświadczaniem tych osób. Doświadczanie bowiem jakiejś sytuacji to nic innego, jak rozumienie jej w sposób osobisty i bezpośredni, najczęściej z udziałem emocji i pełnego aparatu sensorycznego⁵⁵. Uzyskiwany w metodzie biograficznej obraz świata ma zawsze kontekstualny charakter, a narracje nigdy nie są indywidualnym produktem. Zawsze bowiem istnieją nierozłącznie z innymi kontekstami społecznymi, kulturowymi, ideologicznymi itd.⁵⁶

Metoda biograficzna pozwala na interpretację rzeczywistości bazującą na doświadczeniach narratorów. Opowieści osób są zapisem ich spostrzeżeń, są „przepracowane”, zinterpretowane, ocenione. Rzeczywistość w narracjach jest silnie przefiltrowana zarówno w perspektywie mikro, kiedy to opowieść o świecie jest czyniona z perspektywy jednostki, ale również i w perspektywie makro, kiedy to otaczająca rzeczywistość i zmiany w niej zachodzące uznawane są za kluczowe dla działania jednostki. Najczęściej jednak można zauważyć wypadkową, kiedy narratorzy przypisują sobie częściową zdolność sprawczą, posiadają jednak świadomość, że wiele zależało również od rzeczywistości, w której przyszło im żyć i zdarzeń, na które nie mieli wpływu, natomiast skorzystali z sytuacji, jaką one wywołały. Jak zauważa Anna Giza-Poleszczuk, metoda biograficzna ukazuje pewnego rodzaju zawieszenie pomiędzy „obiektywnymi” faktami, a ich „subiektywnym” znaczeniem, które wytwarza autor. Metoda biograficzna „stanowi wytwór interpretującej, rozumiejącej, wyrażonej i utrwalonej w symbolach działalności indywidualnego podmiotu⁵⁷. Przedmiotem analizy przeprowadzonej dzięki metodzie biograficznej są osobiste odczucia, interpretacje sytuacji społecznych, w których znalazły się badane osoby. Ich refleksje, odnajdywane sensy działań, tworzą obraz wielu rzeczywistości, w których ja-badacz staram się odnaleźć nie tylko wątki opresyjne, zniewalające moich rozmówców i rozmówczynię, ale także sposoby przełamywania tej sytuacji, jak również rolę buntu w ich życiu.

Metoda biograficzna ukazuje proces wytwarzania ciągłości „naszego ‘bycia sobą’. Konstrukcje biograficzne bazują na wiedzy, którą jednostka posiada o sobie i sama z siebie⁵⁸, są one zatem odzwierciedlaniem jej poglądów, odczuć i emocji. Ich subiektywizm pozwala na reinterpretację rzeczywistości z punktu widzenia postaci. Daje szansę

⁵⁴ Ch. Bühler, *Bieg życia ludzkiego*, PWN, Warszawa 1998, s. 18-19, cytat ze wstępu Teresy Rzepy.

⁵⁵ Trzebiński, za: M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne...*, s. 63.

⁵⁶ A. Rokuszewska-Pawelek, *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.

⁵⁷ A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych. Teoria i praktyka socjologii empirycznej*, IFiS PAN, Warszawa 1990, s. 96.

⁵⁸ I. Szlachcicowa (red.), *Biografia a tożsamość*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 2003, s. 13.

spojrzenia na zjawiska społeczne, czy polityczne z perspektywy ludzi, którzy doświadczają skutków „wielkiej polityki” w swoim życiu. Ta perspektywa wydaje się bezcenna, pozwala bowiem na uzyskanie wiedzy, jak ludzie doświadczają zdarzeń społecznych dokonując ich oceny z własnej perspektywy, oceniając co im przyniosły, a dopiero potem, co to oznacza dla ogółu. Ta odwrócona perspektywa oglądania świata oczyma jednostki jest charakterystyczna dla badań jakościowych. Podstawą wyjaśnienia ludzkiego świata, jak zauważa Mieczysław Malewski, „jest zrozumienie celów i dążeń ludzi uwikłanych w interpersonalne związki i zależności, wydobycie na światło dzienne ich przekonań, sentymentów i lęków wraz z całym towarzyszącym im kontekstem społeczno-kulturowym, ukazanie procesów negocjowania sensów i przekazywania znaczeń, będących podstawą konstruowania interakcji”⁵⁹. Intersubiektywna rzeczywistość wymaga spojrzenia z wielu perspektyw, metoda biograficzna pozwala na uchwycenie indywidualnych perspektyw i ich konfrontację z innymi materiałami badawczymi, w celu uzyskania jak najpełniejszej wiedzy o rzeczywistości.

Główną techniką, której użyłem w metodzie biograficznej, był wywiad narracyjny, który służy zgromadzeniu „opowieści o życiu nie będącej sumą odpowiedzi na stawiane pytania, lecz spontaniczną narracją, która nie jest zakłócona interwencją badacza. Celem wywiadu narracyjnego jest zatem uzyskanie od jednostki (...) relacji o życiu lub wybranych jego fazach”⁶⁰. Wywiad narracyjny daje możliwość otrzymania obrazu rzeczywistości, który jest utrwalony w pamięci osoby badanej, z jej własnymi komentarzami do zdarzeń, których była świadkiem, bądź uczestnikiem. Narracja w tym kontekście, jak zauważa Mirosława Nowak-Dziemianowicz, „poszerza zakres rozumienia pojęcia tożsamości. Pozwala na przejście od traktowania tej kategorii jako stałej konstytucji jednostki, jej obiektywnej pozycji społecznej czy struktury, która wyznacza sposób, w jaki jednostka działa i reaguje na świat, do ujmowania jej jako sensownej, świadomej wypowiedzi jednostki na własny temat. Wówczas tożsamość ma postać autobiografii”⁶¹. Wywiad narracyjny w ujęciu Fritza Schützego pozwala na: podejście do rzeczywistości społecznej jako wyniku procesów interpretacyjnych; umieszczenie w centralnym punkcie wywiadu osobistych (subiektywnych) przeżyć, spostrzeżeń, działań narratora; traktowanie narratora jako osoby najbardziej kompetentnej (eksperta) w zakresie swojego życia; traktowanie usłyszanych historii jako sposobu rozumienia siebie w świecie i świata; jak najmniejszą ingerencję badacza w treść wypowiedzi, jej formę oraz przebieg wywiadu; dopuszczeniu do głosu przede wszystkim uczestników badań⁶². Ponadto w wywiadzie narracyjnym badacz sprowadza swoją aktywność do minimum, oddając

⁵⁹ M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją...*, s. 18.

⁶⁰ K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] H. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1997, s. 35.

⁶¹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne...*, s. 63.

⁶² M. Czyżewski, *Wprowadzenie do tekstu Fritza Schützego*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1, s. 9-11; M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne...*, s. 63-74; G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje...*; H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię...*; S. Krzychała (red.), *Spółeczne przestrzenie doświadczenia: metoda interpretacji dokumentarnej*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2004; F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1, s. 11-56; G. Teusz, *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 4, s. 89-97.

narratorowi możliwość opowieści dokładnie według własnego uznania, z możliwością odwoływania się do faktów z życia, które uważa za istotne, z używaniem form językowych, które sam wybiera, z dynamiką wywiadu, jaką ustali sama osoba opowiadająca. Ta pozbawiona rygorów formalnych interakcja daje swobodę narratorowi, czyniąc go głównym bohaterem i świadomie ograniczając rolę badacza do niezbędnego minimum. Narrator konstruuje swoją wypowiedź kreuje jednocześnie obraz siebie i rzeczywistości, w której funkcjonuje/ował, którą sam interpretuje. Marianne Horsdal zauważa, że: „Narracja jest czynnością polegającą na tworzeniu sensu; jest również podstawowym środkiem utrwalania doświadczeń w pamięci”⁶³. Opowieść, którą snuje narrator, nie jest pełna, często pozbawiona jest chronologii, pojawiają się w niej wątki mniej lub bardziej istotne, narrator sam dokonuje selekcji prezentując swoją wizję rzeczywistości. Irena Szlachcicowa stwierdza, że narracja biograficzna „jest selektywna, oddziela zdarzenia subiektywnie istotne od nieistotnych”⁶⁴. Uzyskany obraz rzeczywistości jest zawsze subiektywną wizją narratora, często prezentującą niemal alternatywne wizje rzeczywistości w stosunku do tych, które znane są z innych opracowań. Steinar Kvale zauważa, że jakościowy wywiad badawczy „jest miejscem, gdzie dokonuje się konstrukcja wiedzy”⁶⁵, która tworzona jest w pięciu aspektach. W pierwszym – *wiedza jako konwersacja*, opiera się na dialogu między partnerami dotyczącym podmiotu ich wspólnego zainteresowania. W drugim – *wiedza jako narracja*, ukazuje historie życia z perspektywy narratora oraz grup, w których funkcjonował. Trzeci prezentuje *wiedzę jako język*, co pozwala analizować konteksty lingwistyczne, które umożliwiają rekonstrukcję rzeczywistości, oczywiście w mocno zindywidualizowanej, subiektywnej perspektywie. Czwarty odwołuje się do *wiedzy jako kontekstu*, ukazując jak istotny dla sensu wywiadu jest jego kontekst. „Wiedzy uzyskanej w jednym kontekście nie można automatycznie przekazać do innego kontekstu, zresztą taka wiedza nie jest współmierna z wiedzą uzyskaną w innych kontekstach”⁶⁶. Piąty aspekt ukazuje *wiedzę jako interrelację*, wywiad jest dosłownie wymianą poglądów, perspektyw między rozmówcami⁶⁷. Wszystkie wymienione konteksty ukazują szeroką perspektywę uzyskiwania wiedzy, dzięki zastosowaniu wywiadu jakościowego.

Poznając koncepcje dotyczące transkrypcji, analizy i opracowania wniosków końcowych coraz bardziej skłaniałem się ku syntezie poznanych sposobów analizy zgromadzonego materiału badawczego. Refleksja dotycząca propozycji różnych autorów (Silverman, Babbie, Miles, Hubberman, Nowak, Pilch, Bauman i inni), skłaniała do skorzystania ze wskazówek poszczególnych autorów, mimo iż podchodzili do wielu spraw w sposób absolutnie różny. Z pomocą metodologiczną przyszedł mi wykład Bettiny Dausien pt. „Teoria ugruntowana i biograficzne metody badań. Rekonstrukcyjne i interpretatywne strategie analizowania wywiadów”⁶⁸, w którym prelegentka przekony-

⁶³ M. Horsdal, *Ciało, umysł i opowieści – o ontologicznych i epistemologicznych perspektywach narracji na temat doświadczeń osobistych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 2, s. 9.

⁶⁴ I. Szlachcicowa (red.), *Biografia a tożsamość*, s. 14.

⁶⁵ S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 52.

⁶⁶ Tamże, s. 54.

⁶⁷ Tamże, s. 52-55.

⁶⁸ Wykład odbył się 14 marca 2005 r., w DSWE TWP we Wrocławiu w ramach seminarium prof. B. D. Gołębiak.

wała, że „najlepszą szkołą jest porzucenie jakiegokolwiek szkoły i wypracowanie swojej własnej metody”. Wspierając się zatem literaturą metodologiczną postanowiłem proces rekonstrukcji narracji maksymalnie uprościć tak, aby pozwolił on na jak najbardziej przejrzystą i pełną analizę zgromadzonych narracji. Analiza przebiegała zatem w dwóch wymiarach. Pierwszy polegał na rekonstrukcji buntu w narracjach konkretnych osób, a także poszukiwaniu jego genezy, wpływu otoczenia, własnych motywacji, form buntu i refleksji dotyczących własnych działań i tego, jak wpisywały się w rzeczywistość. Drugi wymiar zaś polegał na wydobyciu wspólnych wątków kontestacji pojawiających się w narracjach opierając się na teorii spektaklu i kontekstach edukacyjnych działań kontestacyjnych.

Dobór narratorów wyznaczały przyjęte następujące założenia: chciałem przeprowadzić wywiady z osobami, których „buntownicza aktywność” przypadała na różne istotne momenty w najnowszej historii Polski (stan wojenny, transformacja ustrojowa, rzeczywistość państwa demokratycznego). Dwoje narratorów to działacze opozycji demokratycznej z lat osiemdziesiątych. Mężczyzna (74 l.) był działaczem kolejarskiej Solidarności. Współorganizował związek na Dolnym Śląsku, był internowany, nękany przez służby specjalne PRL. Stał się współtwórcą i redaktorem kolejarskiego czasopiśma *Semafor*. Kobieta (72 l.) była działaczką Solidarności i Solidarności Walczącej (dzisiaj bardziej utożsamia się z SW), jest lekarką. W latach osiemdziesiątych sfingowano jej proces (w 1986 r.), zakazano wykonywania zawodu. Zrehabilitowano ją po 1989 r. W działalności opozycyjnej zajmowała się kolportażem prasy i wydawnictw podziemnych, organizowała spotkania, udostępniała swoje mieszkanie. Samotnie wychowywała syna. Trzech kolejnych narratorów to działacze różnych ruchów, w ich wypadku wspólną ośią była transformacja i lata następujące bezpośrednio po niej. Anarchista, plastyk, nauczyciel (37 l.) był członkiem grupy wzorującej się na Pomarańczowej Alternatywie, złożonej ze studentów ASP. Początkowo prowadzili działania *happenerskie*, „bawiąc”⁶⁹ się zmianami, które przyniosła transformacja. Następnie koncentrowali się na zwalczaniu największego zagrożenia, jakie dostrzegali – odrodzenia się ruchu neofaszystowskiego. Narrator jest działaczem organizacji antyfaszystowskich, plastykiem, współtwórcą widowisk multimedialnych poświęconych zagadnieniom związanym z cywilizacją. Buntował się przeciwko władzy i systemowi, oraz ograniczeniom z nich płynącym. Kolejny narrator, rockman, *happener* (37 l.) jest człowiekiem dwóch kultur. Wychowany w Polsce, wyjechał do Sudanu (kraju swojego ojca), w wyniku politycznych zawirowań wrócił do Polski w 1989 r. Obraz kraju, który posiadał wychowany na sienkiewiczowsko – mickiewiczowskich tekstach, w żaden sposób nie pokrywał się z rzeczywistością transformacji, w której dominowała ogólna anomia. Buntował się przeciwko polityce, systemowi, establishmentowi. Uważa, że tworząc własny przekaz jest w stanie wyłumaczyć ludziom, jak mogą funkcjonować. Ostatnim z narratorów w latach dziewięćdziesiątych jest alterglobalista, socjolog (32 l.). Doświadczał transformacji jako nastolatek, potrafi zrekonstruować zmianę na przykładzie swojej rodziny. Kontestuje wszelkie przestrzenie swojego życia poszukując swojego miejsca. Eksperymentuje z religią, po-

⁶⁹ Grupa, w której działał mój rozmówca, kpila z transformacji, w surrealistyczny sposób podważała wszelkie wielkie ustalenia polityczne. Stworzyli fikcyjne państwo, fikcyjną partię, nieprawdziwego dyktatora etc.

lityką, poszukuje swojej drogi jako działacz społeczny, przeciwnik globalizacji w wydaniu neoliberalnym. Najmłodszy narratorzy funkcjonują w przestrzeni demokratycznego państwa. Studentka, feministka (22 l.), sprzeciwia się roli kobiety stworzonej w polskim społeczeństwie, dostrzega ograniczenia i działa na rzecz ich przekroczenia. Jest przeciwna konserwatywnej władzy (2007 r.), dostrzega w programie koalicji rządzącej wiele aspektów świadomie ograniczających prawa kobiet. Ostatni z narratorów, uczeń, działacz Inicjatywy Uczniowskiej (17 l.), jest anarchistą. Dostrzega w społeczeństwie i państwie przejawy silnego zniewolenia. Postrzega szkołę jako miejsce opresji, dominacji i zniewalania. Reaktywował IU we Wrocławiu, protestuje przeciwko ultrakonserwatywnemu ministrowi edukacji, działa w anarchistycznych organizacjach.

Wybór postaci dokonany na „osi czasu i zdarzeń” był przypadkowy. Narratorzy i narratorki, do których trafiłem, zostali/ły dobrani/e dzięki poleceniu osób, do których zwróciłem się o pomoc poszukując potencjalnych narratorów. Równie przypadkowy był status postaci. Kluczem doboru narratorów nie było ich wykształcenie, pozycja społeczna, określony wiek (choć siłą rzeczy wiek narratorów z poszczególnych grup jest zbliżony), czy wykonywany zawód. Podjęte przeze mnie kroki wpisują się w spostrzeżenia H.-H. Krügera: „badania jakościowe nie kierują się przy doborze przypadków lub grup z góry założonym określeniem cech (warstwa społeczna, region itp.). Relacje ilościowe nie mogą być celem badania jakościowego, opierającego się z reguły na niewielkiej ilości przypadków. (...) Decyzje co do doboru i składu materiału empirycznego (przypadki, grupy osób badanych, instytucje) podejmowane są dopiero w procesie zbierania i oceny danych (...)”⁷⁰.

Dla zachowania anonimowości nie używam w poniższej pracy imion, nazwisk bohaterów. Dane personalne osób, które przytaczają narratorzy, opatrzone są inicjałami, poza przypadkami powoływania się na osoby publiczne, np. na Jacka Kuronia.

W wywiadzie narracyjnym, jak podkreśla Heinz-Hermann Krüger: „badany ma mieć możliwość opowiedzenia całej historii swojego życia lub jakiegoś określonego czasowego i treściowego wycinka swojej biografii”, dlatego pierwsze, otwierające wywiad pytanie winno być skonstruowane w taki sposób, aby „skłonić badanego do opowiadania bez dalszej interwencji przeprowadzającego wywiad”⁷¹. Mając na uwadze te wskazówki rozpoczynałem wywiady w następujący sposób: *Proszę o opowiedzenie o tym, jak Pan/Pani/Ty zapamiętał/a/eś lata osiemdziesiąte/dziewięćdziesiąte/pierwsze lata XXI wieku*⁷². *Jak mógłby Pan / mogłaby Pani / mógłbyś je opisać?* Pytanie, które stawiałem, miało na celu otwarcie jak najszerszego pola do opowieści o rzeczywistości, o rolach, jakie przyjmowali narratorzy oraz o ich buncie. Wcześniej umawiając się na wywiad, wspominałem, że moje badania dotyczą różnych obszarów buntu, nie wskazując o co dokładnie będę pytał, nie naprowadzając na temat przyszłej rozmowy. Osoby same tworzyły kontekst, który zawierał się w triadzie: czas/rzeczywistość – „ja” – bunt. Moje rozmówczynie i rozmówcy w kilku pierwszych zdaniach zarysowywały/li kon-

⁷⁰ H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię...*, s. 162.

⁷¹ Tamże, s. 163.

⁷² Działacz i działaczka Solidarności i Solidarności Walczącej byli prosieni o opowieść o latach osiemdziesiątych, anarchista, rockman i alterglobalista o latach dziewięćdziesiątych, a studentka i uczeń o pierwszych latach XXI wieku.

tekst rzeczywistości, w jakiej funkcjonowały/li w określonym czasie, a następnie przechodziły/li do kolejnych wątków, płynnie konstruując swoje wypowiedzi wokół siebie (jedna osoba wokół grupy, z którą była bardzo związana i naprzemiennie opowiadając swoją historię używała zamiennie „ja” – „my”). Opowieści ukazywały ich wpływ na rzeczywistości, ale także odwrotnie. Każda opowieść jest komentarzem, w którym narratorzy opowiadają o tym, jak dochodzili do przekonania o konieczności podejmowania buntu. Odpowiedź na otwierające wywiad pytanie zajmowała od kilku do kilkudziesięciu minut. (Jedynym wyjątkiem, był wywiad z uczniem, który był ewidentnie podenerwowany samym faktem brania udziału w badaniach. Wywiad ten przyjął charakter rozmowy, został przeze mnie potraktowany jako wywiad nieskategoryzowany, który daje badaczowi możliwość swobodnego formułowania pytań, zadawania pytań dodatkowych, pozwalających na dotarcie *w głąb* badanej rzeczywistości. Wywiad tego rodzaju, jak zauważa Krzysztof Konarzewski, stanowi swobodną, niepowtarzalną rozmowę dwojga ludzi, podczas której badacz stawia pytania, a badany ma możliwość nieskrępowanej wypowiedzi o dowolnej długości⁷³). Potem następowały kolejne pytania, które wynikały z kontekstu rozmowy. Ogółem skorzystałem z siedmiu wywiadów⁷⁴. Niepowtarzalność narracji, o której pisał Denzin⁷⁵, dostrzegalna była na każdym etapie badań (podczas wywiadów, transkrypcji, a następnie analizy), zdobyłem świadomość, jak różne jest odbieranie opresji przez moich rozmówców, jak bardzo zróżnicowane były drogi do buntu, jak unikatowe są ich narracje. W tym kontekście istotne wydają się spostrzeżenia Mirosławy Nowak-Dziemianowicz dotyczące tożsamości. „Tworzenie tożsamości jednostki odbywa się poprzez uświadamianie sobie, opisywanie i rozumienie tego co się robi i dlaczego. Wytwarzane i odtwarzane w naszych codziennych działaniach konwencje społeczne podlegają refleksyjnej kontroli działającego, która stanowi warunek radzenia sobie w rozmaitych działaniach. Dzięki tak wytworzonej świadomości, którą A. Giddens nazywa dyskursywną, człowiek działający potrafi wytłumaczyć swoje działanie oraz odpowiedzieć na pytanie o przyczyny tego działania”⁷⁶. Bunt współtworzy tożsamość i pozwala precyzyjnie określić miejsce moich rozmówczyń i rozmówców w rzeczywistości, która ich otacza. Pozwalał im zdobyć wiedzę o sobie i o tym, jak człowiek daje sobie radę w warunkach totalnej opresji.

Przekazywana w ręce czytelnika książka nie daje odpowiedzi na pytania: czym jest bunt, co jest jego istotą. Ukazane są w niej różne wymiary buntu: polityczne, kulturowe, edukacyjne, społeczne i indywidualne itp. Wielość pojawiających się poniżej wątków ukazuje, jak niezwykle polisemicznym jest pojęciem. Rozpoczynając kilka lat temu badania nad tą tematyką miałem naiwne, lecz żarliwe (jak to u neofitów) przekonanie, że dowiem się, czym naprawdę jest, jaka jest jego istota. Obecnie już wiem, że wiedza ta nigdy nie będzie pełna, że zawsze pojawi się coś nowego w myśleniu o kontestacji, buncie i wszystkim, co się z tym wiąże. Zdoylem bowiem przekonanie, że w warun-

⁷³ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 117.

⁷⁴ Wywiady zostały przeprowadzone między grudniem 2006 r., a lutym 2007 r. Sześć z nich zostało zarejestrowanych we Wrocławiu, jeden (z rockmanem) w Poznaniu.

⁷⁵ N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wkraczanie na pole badań...*

⁷⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne...*, s. 20.

kach ponowoczesnego świata nie można poszukiwać odpowiedzi na trudne pytania z przekonaniem, że poznało się absolutną prawdę. Płynność życia, o której tak wiele pisze Zygmunt Bauman, dotyka także nauk społecznych. Brak jednoznacznej odpowiedzi zmusza do refleksyjności, która jest tym bardziej cenna, że nakazuje nieustanną obserwację, doskonalenie warsztatu badawczego i śledzenie rozwoju sytuacji związanej z dekonstrukcją badanych przestrzeni czy pojęć. Ta nieustanna aktualizacja wiedzy sprawia, że badania nad danym pojęciem przyjmują formę nieustannego uczenia się z rzeczywistości, zobowiązują *mnie-badacza* do dalszych poszukiwań.

Niniejsza książka powstała na kanwie rozprawy doktorskiej pod tytułem: „Społeczne i indywidualne oblicza buntu w biografjach kontestatorów” obronionej w czerwcu 2008 roku w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Praca ta powstała pod opieką naukową dr hab. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz prof. DSW. Pragnę mojej promotorce wyrazić podziękowania za wsparcie, mobilizację, konstruktywną krytykę i życzliwość. Mirka – serdecznie dziękuję.

Nie byłoby także tej książki bez wielkiej cierpliwości, niekończących się dyskusji i miłości mojej żony. Aga – serdeczne dzięki.

Rozdział 1

Kontestacja i kontrkultura w zgiełku znaczeń

1.1.

Kontestacja jako zjawisko społeczne – przegląd definicji i teorii

Rzeczywistość podlega nieustannej modyfikacji. Zmiany dotyczą wszystkich przestrzeni, w których funkcjonują ludzie. Systemy społeczne z matematyczną precyzją wyliczają zyski przypadające na przeciętnego obywatela, określają średnie zużycie wszelkich dóbr, w końcu ukazują, co należy posiadać, by móc potwierdzić swoje szczęśliwe życie. Można nabyć przerażającego przekonania, że rzeczywistość coraz bardziej przypomina historie, którymi obdarował swoich czytelników Orwell. W poukładanym globalnym świecie, w którym dokładnie wiadomo, ilu ludzi żyje za mniej niż jednego amerykańskiego dolara dziennie, a ilu przepuszcza bająnskie sumy na promowanie ideologii sukcesu, pojawia się rysa. Wraz z analizą tych wszystkich zmian, którym ludzie podlegali i podlegają, nie sposób nie uwzględnić tych grup społecznych, które nie chciały być określane za pomocą żadnych wskaźników ukazujących kto jest lepszy, kto gorszy; kto zwycięża, a kogo uznać za przegranego. Kontestatorzy, rewolucjoniści, nie do końca omamieni obywatele państw demokratycznych i totalitarnych, często wypowiadali się przeciw ustalonemu porządkowi ukazując, że świat nie jest i nie może być dokładnie zaplanowany, poukładany, czy uszyty na miarę. Niniejszy rozdział ukazuje kontestację jako przejaw wolnościowych działań ludzi, którzy nie potrafili odnaleźć się w swoich kulturach, systemach politycznych i społeczeństwach, mimo że nieustannie wmawiano im, że jest tak dobrze, że lepiej być nie może. Kontestacja, na którą się zdobyli, dawała im szansę na stworzenie przestrzeni, w której nie istniały obowiązujące prawa, nakazy i zakazy. Działania, które podejmowali ludzie, umożliwiały im istnienie w rzeczywistości, która choćby przez chwilę pozwalała poczuć co znaczy wolność.

Rozważania nad kontestacją ukazują, jakim ograniczeniom podlegają ludzie, jak silnej presji doświadczają wszyscy, którzy próbują istnieć inaczej od ogółu. Już w kwestiach definicyjnych jest problem z określeniem, czym kontestacja jest, chociaż pozornie wszystko jest banalnie proste. W każdym praktycznie słowniku znajdujemy ten sam zakres pojęcia „kontestacja”: „kwestionowanie czegoś, podawanie w wątpliwość, demonstrowanie, manifestowanie sprzeciwu, protestu, zwłaszcza w ruchach politycznych, twórczości literackiej, teatralnej, filmowej...”⁷⁷ Kontestacja nabiera jednak całkowicie „niesłownikowego” wymiaru, jeśli weźmiemy pod uwagę, jaki przyjmuje charakter, kogo dotyczy i jakie są jej skutki. Tworzy nową jakość życia społecznego, która nie jest łatwa do opisanego, ponieważ jest całkowicie nieobiektywna i tak spontaniczna, że trudno ją ogarnąć. Jest niczym kalejdoskop, w którym zamiast kolorowych szkiełek mieszają się ideologie, systemy polityczne, kultury, ludzie i ich twórczość. Brak obiektywizmu wynika zaś z zatarcia granic, których kontestacja – siłą rzeczy – nie uznaje. Każdego dotyczy, a skoro nie sposób się od niej zdystansować, w jaki sposób można być bezstronnym? Ci, którzy się jej sprzeciwiają, dostrzegają w kontestacji niepokojące symptomy zmiany społecznej. Ci, którzy ją tworzą i uczestniczą w niej, z pewnością będą za potencjalną przemianą rzeczywistości. Ile głosów tyle komentarzy. Permanentna obserwacja uczestnicząca, ale w różnym nasileniu i skutkach. Kontestacja jawi się jako coś niezbędnego w życiu codziennym, czasami wręcz jako coś tak naturalnego, że praktycznie niedostrzegalnego. A zatem można skorzystać z definicji Tadeusza Palecznego, który opisuje kontestację „(...) jako zachowania, postawy, działania jednostek lub grup, ideologie, zorganizowane bądź spontaniczne akty protestu i demonstracje odmowy uczestnictwa w istniejącym systemie społecznym. Zjawiska te skierowane są na uniknięcie przestrzegania norm oraz wartości i na zastąpienie ich alternatywnymi, bądź negacją poszczególnych elementów systemu”⁷⁸. Ten totalny protest staje się więc nie tylko elementem codzienności, ale, co chyba bardziej istotne, jej coraz bardziej istotnym wyznacznikiem. Kontestacja jest wszechobecna, ale musi spełniać warunek podstawowy, bez którego nie jest w stanie istnieć – kogoś lub coś, przeciw czemu może protestować. Aby być w jakikolwiek sposób konstruktywnym, protest powinien wskazywać, co zmieniać, jak i kiedy. Ale tylko teoretycznie, bo co zrobić, jeśli ktoś na przykład kontestuje planowanie? Jeśli sprzeciwia się społecznemu porządkowi organizacyjnemu⁷⁹? To przysparza największej trudności w definiowaniu ruchów protestu – jak je opisać, jak ogarnąć? Czy tworzyć bardzo rozbudowane definicje, obejmujące jak największą liczbę elementów czy przeciwnie, może pójść w drugą stronę, nie opisywać, ale również nie „domykać” szczerze „granic” definicji. Tak, aby zwyczajnie móc w nie włączyć elementy, które staną się kontestacją w przyszłości, a dziś nikt ich sobie jako takich nie wyobraża. Czy ktoś w latach 60. mógł myśleć chociażby o Internecie jako potężnym źródle protestu? Czy ktoś mógł

⁷⁷ www.slownik-online.pl → kontestacja; pobrano 11/04/2004.

⁷⁸ T. Paleczny, *Kontestacja: Formy buntu we współczesnym społeczeństwie*, Kraków 1997. Wersja elektroniczna książki pobrana z domeny http://www3.uj.edu.pl/ISR/kulturoznawstwo_miedzynarodowe/publikacje/kontestacja.htm 10 października 2004.

⁷⁹ Wiele grup działających w latach 60. sprzeciwiało się istniejącej kulturze organizacji społeczeństwa, państwa i proponowało stworzenie nowej (np. Ruch 22 marca) albo też całkowite odejście od tradycyjnego tworzenia grup, z przywódcą, określonymi celami etc. (np. grupy anarchistyczne).

wyobrazić sobie bezgraniczną (w pewnej mierze) Europę, w której w XXI wieku będzie można poruszać się bez żadnych dokumentów granicznych i sprzeciwiać się wszystkiemu i wszystkim? Czy żyjąc współcześnie jesteśmy w stanie wymyślić i zdefiniować, co i jak będziemy kontestować za dwadzieścia, pięćdziesiąt siedem, sto trzydzieści lat? Oczywiście można posługiwać się fantastyką naukową, lecz nie chodzi przecież o to, by dziś zastanawiać się nad tym, jak kontestować w kategoriach czysto ludycznych. Aldona Jawłowska odchodzi od ściśle określonego pojęcia kontestacji, twierdząc, że „opisanie poglądów, postaw, rodzajów aktywności określonych tą nazwą wydaje się bardziej właściwe niż budowanie definicji uściślającej, która zubożyłaby jej zakres”⁸⁰. Pokazuje jednocześnie, jak bardzo niedopowiedziane jest samo pojęcie: „kontestacja nie mieści się w żadnym z rodzajów ruchów wewnątrz struktury, lecz jest zakwestionowaniem jej samej, zakwestionowaniem historycznego sensu, wewnątrz którego sytuują się działania społeczne skierowane na utrzymanie i rozwijanie istniejącego stanu rzeczy”⁸¹. A zatem można zastanawiać się nad kontestacją kontestacji – brak opisu wydaje się całkiem dobrym opisem. Być może nie należy tworzyć definicji tego zjawiska, lepiej zająć się po prostu jego ogólnym opisem, wprowadzając jak najmniej granic działań tych, które są uznane za protest. Paradoks? Czemu nie, wszakże na tym też polegała kontestacja. Ukazywanie paradoksów to także działania kontestacyjne. A czasami wręcz ich podstawa.

Czym zatem jest kontestacja i jak o niej myśleć? Może raczej odnieść się do podmiotów, które ją tworzą, do ruchów zwanych kontestacyjnymi i poprzez analizę ich działań stworzyć obraz tego, czym jest sprzeciw. Może nie obraz książkowy, ale raczej w postaci realnego wyobrażenia, opartego nie tylko o teksty naukowe, ale korzystającego także z tekstów kultury, analizy biografii postaci czasów kontestacji czy wytworów działalności np. różnego rodzaju manifestów. Pewnej wizji sytuacji społeczno-politycznej czasów, w których takie ruchy działały i tego, jaki efekt to działanie przyniosło. Marian Filipiak pisze o kontestacji następująco: „w najogólniejszym rozumieniu oznacza wyrażenie protestu, kwestionowanie czegoś, manifestowanie w różny sposób swojego sprzeciwu”⁸². Sprzeciwu, który nie jest mile widziany „jako czynnik dysfunkcyjny wobec ładu społecznego i wewnętrznej integracji systemu aksjonormatywnego. Dlatego właśnie kontestacja bywa represjonowana”⁸³. Prezentowane powyżej definicje mają wiele wspólnych aspektów, różnice dotyczą zakresu opisywanych działań i ich postrzegania. Wskazują na różne podejście do tego obszaru aktywności społecznej. Ale również wy-

⁸⁰ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975, s. 7. Autorka zauważa pewnego rodzaju podwójność sensu w terminie kontestacja: „zawiera się w nim zaprzeczenie będące jednocześnie potwierdzeniem wartości, w imieniu których się zaprzecza. Chwiejności semantycznej terminu odpowiada wielorakość zawartego w nim myślenia i działania, w której zaciera się granice między światem realnym i wyobrażonym, a niszczenie i konstrukcja łączą się w nierozdzielny całość” (tamże, s. 7). Praktycznie każda grupa kontestacyjna działała zacierając wiele granic i żyjąc często w świecie całkowicie oderwanym od realnego świata. Za przykład niech posłuży polska Pomarańczowa Alternatywa i jej happeningi.

⁸¹ Tamże, s. 297.

⁸² M. Filipiak, *Od subkultury do kultury alternatywnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999, s. 17.

⁸³ T. Paleczny, *Grupy subkultury młodzieżowej. Próba analizy – propozycje teoretyczne*, „Kultura i Społeczeństwo” 1993, nr 3.

nikają z różnic autorów w podejściu do kontestacji⁸⁴. Niektórzy z nich (np. T. Anderson) wprost opowiadają się za tym, aby kontestacji nie definiować poprzez opis „organizacji, przywódców czy ideologii, ale w szerokim ujęciu”⁸⁵ tak, aby każdy mógł wyrobić sobie własną opinię. Można odnieść wrażenie, że pryzmat własnej oceny ruchów protestu jest kluczowy przy ich definiowaniu. Jest również istotny, jeśli chodzi o ich ocenę. To stanowi problem obiektywizmu, ale jednocześnie ukazuje specyfikę nauk humanistycznych, które w jakiś sposób są skażone prywatną opinią badacza⁸⁶. Niekoniecznie świadomą, ale mimo to następuje pewne zniekształcenie rzeczywistości. Aby zminimalizować wpływ subiektywnych ocen, pisząc o kontestacji należy posiłkować się kilkoma czynnikami, które będą występowały w różnym natężeniu, ukazując różnice między formami społecznego sprzeciwu. Zbieżne elementy wyżej przedstawionych definicji „kontestacji” można sprowadzić do wspólnego mianownika, na który będą się składały poniższe składniki: protest, wyrażony w dowolnej formie; osoba protestująca, względnie grupa osób; ktoś (coś) – kto (co) podlega protestowi; represja lub jej brak w stosunku do kontestatorów. Prowadzone poniżej rozważania dotyczące „kontestacji” będą uwzględniały przedstawione elementy w różnych wariantach, bowiem formy działania każdej z opisanych grup kontestacyjnych nie podlegają standaryzacji i schematyzacji w żadnym (poza represjami) kontekście ich działania.

Aby w pełni operować pojęciem „kontestacji” należy uzupełnić powyższe rozważania o formy, jakie jej towarzyszą. W swojej typologii Paleczny wyróżnia następujące rodzaje⁸⁷:

- **Kontestacja bierna i czynna.** Kontestacja bierna polega na braku aktywności wedle zasady nie „robienia niczego”⁸⁸. Braku uczestnictwa w życiu społecznym czy kulturowym. Przyjmowaniu rzeczywistości, lecz braku jej akceptacji wyrażonej w formie całkowitej bierności. Często w formie zorganizowanych mitingów (typu sit-in, czy choćby legendarnych koncertów w Chicago 1968 i Wo-

⁸⁴ Jawłowska zajmuje się kontrkulturą, kontestacja stanowi punkt wyjścia i przewija się jako naturalny element ruchów tego typu. Nie zajmuje jednak miejsca nadrzędnego w pracy. Z kolei Paleczny traktuje kontestację jako najbardziej istotny element w całej istocie kontrkultury. Jako motyw wszelkiego w niej działania. Podejście Filipiak jest najbardziej ogólne, w schematyczny, encyklopedyczny sposób wymienia i łączy ze sobą podmioty i składniki, które tworzą kulturę i jej pochodne. A zatem jest to obraz z każdej strony inny, aczkolwiek zawsze jak najbardziej poprawny, z czego doskonale zdaje sobie sprawę i co jest punktem wyjścia do rozważań względem trudności definicyjnych.

⁸⁵ T. H. Anderson, *Movement and the sixties*, Oxford University Press, New York 1995, preface.

⁸⁶ Prywatna opinia badacza nauk społecznych w moim przekonaniu nie może być do końca obiektywna (o ile istnieją w humanistyce rzeczy obiektywne, w co szczerze mówiąc wątpię). Wynika to z kontekstu jego wychowania, jak również z doświadczeń, jakie nabył w toku swojego życia, poglądów jakie posiada, źródeł, z których czerpie wiedzę. A nade wszystko fakt, że jest często uczestnikiem, tego, co opisuje, albo reinterpretuje. Badacz istnieje w „społecznym statusie znaczeń. (...) Wedle interpretacyjnego ideału poznania warunki i sposób nabywania wiedzy mają epistemologiczny sens, a więc wpływają na jej treść. Tak więc zabieg pojmowania kultury nie jest obojętny na jej treść” (D. Wolska, M. Brocki (red.), *Clifford Geertz – lokalna lektura*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003). Jeśli chodzi o nauki matematyczno-przyrodnicze sprawa wyglądała łatwiej. Dla przykładu kontekst społeczny np. cyfry 4 nie istnieje. W naukach społecznych czterech żołnierzy Waffen SS jest czymś innym niż czterech mnichów buddyjskich. Cyfra przestaje się liczyć, pozostaje świadomość tego kogo ona określa ilościowo. W świetle powyższego nie mogę oprzeć się wrażeniu, że tworzenie definicji pojęcia „kontestacja” jest jednocześnie wyrażeniem osądu tego zdarzenia. Pozostaje zatem przy jak najbardziej niedookreślonym opisie tego zjawiska.

⁸⁷ M. Filipiak, *Od subkultury...*, s. 18-21.

⁸⁸ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 7-8.

odstock 1969), albo indywidualnej (np. Mahatma Gandhi). Kontestacja bierna często odwoływała się do filozofii Wschodu⁸⁹, tam szukała swojej inspiracji i motywów nieaktywnego protestu. Kontestacja czynna, jest przeciwieństwem powyżej opisanej. Za podstawę przyjmowała działanie, które miało wskazać na istotę protestu. Zwykle aktywność ta dotyczyła działań grup kontestacyjnych. Przykładem może być Pomarańczowa Alternatywa i jej akcje, które nie tylko pozwalały widzom na obserwację, ale również wciągały ich do działania, czyniąc ich (czasami nawet mimowolnie) uczestnikami. Tego typu działalność często podlegała represjom organów władzy, w przeciwieństwie do kontestacji biernej (choć np. festiwal w Chicago skończył się zamieszkami wywołanymi przez policję na polecenie burmistrza⁹⁰).

- **Kontestacja indywidualna i grupowa.** Obie są ze sobą bezpośrednio powiązane. Zwykle, bowiem ktoś, kogo najłatwiej nazwać liderem⁹¹ jest tym, który inspiruje grupę do działania. Obserwując przywódców grup kontestacyjnych (Martin L. King, Malcom X, Rudi Dutschke, Daniel Cohn-Bendit, Waldemar Major Frydrych) łatwo spostrzec, że ich działania indywidualne bardzo łatwo znalazły grupy odbiorców, którzy wyraźnie potrzebowali kogoś, kto stanie na czele ruchu, kogoś kto będzie na tyle silną indywidualnością, że stanie się przywódcą. Kontestacja indywidualna bywa początkiem grupowej. Sytuacja odwrotna również jest możliwa. Ruch hipisowski stworzył swoich bohaterów Janis Joplin, Jimmi Hendrixa itp., stali się liderami, przywódcami sprzeciwu kulturowego, a poniekąd również politycznego (teksty piosenek często były interpretowane jako komentarz do wydarzeń społecznych, politycznych etc.)
- **Kontestacja innowacyjna i konserwatywna.** Kontestacja innowacyjna zajmuje się sprzeciwem wobec konkretnego obszaru istniejącej kultury, a nie całości życia społecznego. Celem jest szeroko rozumiana zmiana wybranego obszaru rzeczywistości. Kontestacja konserwatywna jest odpowiedzią na innowacje, przeciwstawieniem się postulatом dotyczącym zmiany. Postuluje zachowanie tradycyjnych wartości, hierarchii społecznej (działania te charakterystyczne są dla skrajnie narodowych grup). Można stwierdzić, że działa na zasadzie kontrrewolucji, w tym przypadku, oprotestowuje protest.
- **Kontestacja spontaniczna i celowa.** Kontestacja celowa, jest zorganizowana przez istniejące grupy kontestacyjne, jest elementem ich bezpośredniej działalności, np. happening PA – Precz z (u)pałami, propaguje założenia grupy, jej idee. Jest zaplanowana i realizowana według przyjętych założeń. Kontestacja spontaniczna, wyrażana chociażby w stylu ubierania się, sposobie czesania

⁸⁹ Tym łatwiejsze było to odwołanie, że wiele grup kontestacyjnych wyraźnie nawiązywało do elementów filozofii określanej często terminem New Age.

⁹⁰ T. H. Anderson, *Movement...*, s. 217-224.

⁹¹ Chociaż zdaję sobie sprawę jak niepoprawne to słowo, jeśli przyjmiemy, że kontestatorzy bardziej czuli się nauczycielami, guru, bądź wizjonerami, słowo lider wydaje się pewnego rodzaju nietaktem, który wskazuje na związek chociażby z „wyścigiem szczyrów”, czy tradycyjnym społecznym podziałem na przywódców (liderów), którzy kreują codzienność oraz tych, którzy tej codzienności doświadczają. Świadom swojego przewinięcia używam jednak określenia – lider, ponieważ najłatwiej oddaje istotę przywództwa, o którym piszę powyżej.

włosów, używanym języku, słuchanej muzyce itp. Może być indywidualna lub grupowa. Nie nosi tak, jak poprzednia, znamion konkretnego planowania czy realizacji powziętych celów.

- **Kontestacja umiarkowana i radykalna.** Uzależniona od środków, które są stosowane w działaniu, dopasowanych do istniejących warunków. Zaczynając od pokojowych na walce zbrojnej kończąc. Za przykład niech posłużą pokojowe manifestacje na ulicach miast, wydawanie niezależnej prasy, tworzenie tekstów kultury, jak również walki uliczne z wykorzystaniem różnego rodzaju broni, czy organizacje terrorystyczne całkowicie antysystemowe, realizujące skrajnie lewicowe założenia partyzantki miejskiej.
- **Kontestacja totalna i częściowa.** Kontestacja totalna skierowana antykulturowo, antysystemowo, negująca wszelkie wartości istniejącej rzeczywistości, zwykle nieproponująca konkretnego substytutu. Grupy o charakterze destruktywnym, nihilistycznym (Charles Mason i jego zwolennicy, niektóre „grupy motocyklowe”). Kontestacja częściowa ograniczająca się do protestu przeciw fragmentowi zastanej rzeczywistości, nie odrzuca całej kultury czy systemu, częściowo działa w oparciu o nie. Nie ma w swoich założeniach charakteru destrukcyjnego. Zwykle postuluje zmianę. Dotyczy np. polityki, religii, kwestii etnicznych, seksualnych, ekologicznych i wielu innych. Może dotyczyć problemów lokalnych, ale równocześnie ogólnospołecznych czy ponadnarodowych.
- **Kontestacja o charakterze psychologicznym i społecznym.** Wymiar psychologiczny kontestacji dotyczy różnic w postrzeganiu świata i siebie, często inspirowanych zmianami wynikającymi z przyjmowania elementów innej kultury (fascynacja Wschodem), nowej filozofii (np. 3M⁹²), nowego oglądu świata (rewolucja seksualna, nowa polityka itp.), nowych trendów w kulturze (muzyka rockowa, odmienne od dotychczasowych style ubierania się), nowego postrzegania grupy (np. hipisi) i wieloma innymi. Stworzenie nowej jednostkowej świadomości, ale również grupowej. Odrzucenie dorobku poprzednich pokoleń, a w każdym razie mocne jego ograniczenie. Wymiar społeczny dotyczy nowego odczytania (m.in. powyższych zmian) w kontekście społeczeństwa kontestatorów i tych, którzy wolą istniejący stan rzeczy oraz reinterpretacji nowej sytuacji społecznej i stworzenia realnych wzorów działań, norm i ról społecznych.

Jak łatwo zauważyć, kontestacja dotyka wielu płaszczyzn życia społecznego. Tworzy przekrój działań skierowanych na wytworzenie sprzeciwu wobec tradycyjnego społeczeństwa. Nie ma jednak uniwersalnego wzoru, według którego działałyby grupy protestu. Byłoby nierozsądne i niepoważne przyjęcie takiego założenia. Specyfika ruchów związanych z buntem nie podlega jakimkolwiek uogólnieniom. Stereotypowe postrzeganie w tym wypadku jest pułapką, która uniemożliwia nie tylko odnalezienie prawdy o ruchach kontestacyjnych, ale nawet nie pozwala się do niej zbliżyć. Można hipisów odbierać jako ludzi łamiących konwenanse w kwestiach stroju, słuchanej muzyki, oby-

⁹² 3M – jako zasada odwołująca się do Marksa, Mao i Marcuse jako ideologów zmian społecznych.

czajowości czy stosowania środków odurzających i nie zauważyć, że również przyczynili się do powstania partii YIP⁹³, która wносиła do działalności ruchu istotne założenia ideologiczne i stała się kreatorem wielu działań hipisowskich społeczności. Trzeba zatem dodać, że mówiąc o kontestacji, należy brać też pod uwagę wymiar „polityczny i kulturowy”⁹⁴, jako istotny element w działalności ruchu. Podsumowując rozważania definicyjne należy stwierdzić, iż mnogość definicji i zawarte w nich elementy przyczyniają się silnie do zniekształcenia tego, czym kontestacja była, jest i prawdopodobnie będzie. Aby zminimalizować ryzyko subiektywnej oceny, w postrzeganiu ruchów kontestacyjnych należy zacząć od zbudowania obszaru wiedzy, którego celowo nie należy ograniczać, a wiadomości o nim warto gromadzić z pomocą wszelkich dostępnych źródeł, nie tylko czysto naukowych. Na tej podstawie można stworzyć obraz, którego rekonstrukcja pozwoli na poznanie prawdy. Trudno nie wspomnieć o zaburzeniu obiektywizmu, ale to już kwestia ogólnego problemu nauk społecznych. Nie można również zapomnieć o kontekście. Inaczej ruchy kontestacyjne będzie oceniał ktoś, kto jest socjalistą inaczej, ktoś, kto uznaje siebie za konserwatystę. Inaczej katolik, a w inny sposób ateista. Uczestnik i obserwator. Można do woli multiplikować i korelować ze sobą kategorie, które nigdy tak samo nie opiszą czy ocenią ruchów protestu. Przedstawione poniżej przykłady działań kontestacyjnych będą ukazywały kontekst historyczny, polityczny, kulturowy i społeczny oraz wpływ postulowanych zmian na rzeczywistość.

1.2.

Kontestacja w wybranych systemach społeczno-politycznych

Podejście do kontestacji jest silnie umocowane w systemie społeczno-politycznym państwa. Zakres działania grup protestu był (i jest) ściśle uzależniony od warunków, jakie stworzyło państwo. Kontekst działania w społeczeństwie obywatelskim, w krajach demokratycznych jest łatwiejszy aniżeli w państwach uznanych za totalitarne (mam tu na myśli państwa obozu sowieckiego, w szczególności PRL). Trudno zestawiać warunki działania grup kontestacyjnych; w niektórych sprawach są one po prostu nieporównywalne. Herbert Marcuse dostrzegając dekonstrukcję rzeczywistości w latach powojennych pisze: „takie rzeczowniki jak ‘wolność’, ‘równość’, ‘demokracja’ i ‘pokój’ analitycznie implikują określony zbiór atrybutów, które pojawiają się niezmiennie, gdy rzeczownik jest wypowiediany lub pisany. Na Zachodzie analityczne orzekanie spotykamy w takich zwrotach, jak ‘wolna gospodarka’, ‘inicjatywa’, ‘wybory’, ‘jednostka’;

⁹³ Youth International Party – Międzynarodowa Partia Młodych (Yippies), czysto polityczna strona działalności ruchu hippisowskiego, z bardzo jasno sformułowanim programem protestu, przedstawionym w manifestie, który zapowiada m.in. tworzenie Nowego Narodu, obronę wolności, jako najważniejszego atrybutu człowieka, odrzucenie siły pieniądza, stworzenie prawdziwych programów nauczania w szkołach, oparcie w miłości jako jedynym specyfiku na zło świata, odwołaniem do filozofii Che Guevary [YIP Manifesto]. YIP silnie tworzyła ideologię ruchu. Kształtowała hippisów politycznie i społecznie, stała się animatorem wielu podejmowanych działań, współuczestniczyła przy organizacji koncertów w Chicago i Woodstock, wydawała gazety. (A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 145-160).

⁹⁴ M. Filipiak, *Od subkultury...*, s. 21.

na Wschodzie są to zwroty takie, jak ‘robotnicy i chłopi’, ‘budowa komunizmu, lub socjalizmu’, ‘obalenie wrogich klas’⁹⁵. Trudno zatem operować ogólnymi terminami, bo one zwyczajnie nie istnieją. Ludzie, którzy zaczęli masowo buntować się w latach sześćdziesiątych spostrzegli, że świat nie jest taki wspaniały, jak opowiadają o nim wszechwiedzące „gadające głowy”. Coś pękło, a efekty tej „awarii systemu” są dziś ciągle zauważalne. Przedstawione poniżej przykłady mają na celu ukazanie, jak wyglądały działania kontestacyjne w wybranych krajach. Datą kluczową dla Zachodu stał się rok 1968, jako kulminacyjny moment działalności ruchów, które próbowały dokonać wielkiej zmiany społecznej. Na wschodzie Europy przełomowe okazały się lata osiemdziesiąte, a wielkim finałem rok 1989. Równie istotny, ale już o wiele bardziej realny, pozbawiony całej gamy elementów surrealistycznych (pewnie Bareja by tego nie potwierdził), które pojawiły się zanim do niego doszło.

Kontestacja w perspektywie amerykańskich lat 60.

W państwach zachodnich kontestacja przebiegała w ramach społeczeństwa demokratycznego. Tego, które dzisiaj jest, albo czyni się „wzorcem metrycznym” cywilizowanego świata. Coś jednak w pewnej chwili spowodowało, że młodzi ludzie zdecydowali się protestować. Coś kazało studentom w Berkeley, w Londynie, Paryżu, Berlinie (i w wielu innych miejscach), robotnikom (zrzeszonym w związkach zawodowych wielu branż i w wielu krajach) wykrzyknąć: „STOP”, zacząć protest, który być może pierwszy raz zaistniał w tak wielu przestrzeniach rzeczywistości. Zjednoczeni w swojej krytyce ludzie zaczęli sprzeciwiać się systemowi, który do dziś często uznawany jest za niemal doskonały. Dlaczego do tego doszło? Czego dotyczyły protesty? Herbert Marcuse dostrzegł, że „poprzez sposób, w jaki współczesne społeczeństwo przemysłowe organizuje swoją bazę technologiczną, zmierza ono do tego, by stać się totalitarnym. Ponieważ ‘totalitarnym’ jest nie tylko terrorystyczne, polityczne uporządkowanie społeczeństwa, lecz także jego nie-terrorystyczne, ekonomiczno-techniczne uporządkowanie, które działa poprzez manipulowanie potrzebami przez właścicieli kapitału. W ten sposób zapobiega ono wyłonieniu się skutecznej opozycji przeciwko całości”⁹⁶. Młodzi ludzie, studenci, dostrzegli potrzebę zmiany na swoich uniwersytetach, w swoich domach i rodzinach. Ta obserwacja i aktywność młodych wymusiła dyskusję, działanie i zmianę. Państwo, które do tej pory było kreatorem życia, w demokratycznych warunkach, zostało rozpoznane jako system represjonujący ludzi politycznie, społecznie, ekonomicznie. Głównymi zacznymi protestu stały się dwie sprawy: wojna w Wietnamie i segregacja rasowa. Obie sprawy zaczęły jednoczyć ludzi, którzy do tej pory nie sądzili nawet, że mogą wspólnie występować w jakichkolwiek sprawach⁹⁷.

Wietnam podzielił społeczeństwo amerykańskie, pierwsza „telewizyjna wojna” pokazywała sukcesy amerykańskiej armii, ale jednocześnie nie sposób było tuszować jej porażek w walce z komunistycznymi wojskami wspieranymi politycznie, militarnie i gospodarczo przez Moskwę, czy wypaczeń, jak chociażby pacyfikacja wioski My Lai,

⁹⁵ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, s. 119.

⁹⁶ Tamże, s. 19.

⁹⁷ Więcej na ten temat: Chomsky, Martin Luter King, Singer, Roszak, Debord, Miller.

w której zamordowano ponad stu cywili. Wojna ta stała się kolejnym elementem rywalizacji zastępczej dwóch mocarstw. Dla młodych Amerykanów wiązała się z obowiązkiem służby wojskowej. Młodzi ludzie tym razem, głośniejsi niż kiedykolwiek wcześniej, opowiedzieli się przeciw polityce siły, którą zastosował rząd. Podobnie dyskryminacje rasowe stały się przyczyną protestów. Ludzie skupieni (m.in.) w środowiskach akademickich uznali ją za wyraz niedostosowania polityki rządowej do oczekiwań obywateli. Pokolenie dwudziestokilkulatków obserwując zmiany po II wojnie światowej, pojawienie się grup odbiegających od tradycyjnego społeczeństwa amerykańskiego⁹⁸, musiało dojść do wniosku, że państwo ich rodziców i starszego rodzeństwa nie przystaje do sposobu opisu rzeczywistości i poglądów nowej generacji. Wyraźnie zarysowane różnice państwa w podejściu do obywateli uzależnione od ich koloru skóry, statusu materialnego, czy przynależności do grup uprzywilejowanych z wielokrotnością krytykę młodych. Poza tym sytuacja polityczna wewnątrz kraju również wpływała na podgrzewanie nastrojów: śmierć Johna Kennedy'ego, rozbudowane działania FBI⁹⁹, zmierzające do dokończenia szaleńczej misji J. McCarthy'ego – zniszczenia całej lewicy (pomawianej o komunizm i sympatyzowanie z ZSRR). Z drugiej strony pojawiły się również silne osobowości i organizacje. Martin Luther King jr, Czarne Pantery¹⁰⁰, SDS¹⁰¹, Nowa Lewica¹⁰², ale również nowa muzyka rock & rollowa i otwarcie na kultury Wschodu. Sprzeciw dotyczył także dotychczasowego schematu „kariera, sukces, biznes – te trzy słowa stanowiły rdzeń amerykańskiego rozumienia życia udanego”¹⁰³, ale również zaistniały w światowej świadomości jako *american dream*, zszargany w dobie kontestacji. Kto mógł podważyć ten największy z amerykańskich mitów? „Tylko ci, którzy weń nie wierzyli, albo ci, którzy go nie doświadczyli”¹⁰⁴. Wszystko to sprawiło, że w latach sześćdziesiątych Ameryka była dobrym gruntem do przeprowadzenia rewolty.

„Do pierwszych, wywołujących ożywienie polityczne konfrontacji z aparatem władzy doszło w trakcie manifestacji antywojennych. Manifestacje te zwracały się prze-

⁹⁸ Myślę tutaj o grupach takich jak: diggersi, hipstersi, beatnicy, członkowie grup motocyklowych (riders, Hell's Angel) [więcej o tych grupach w: T. Thorne, *Słownik kultury postmodernistycznej*, Muza, Warszawa 1995], tworzących „nową jakość” w społeczeństwie amerykańskim, ludzi żyjących chwilą, bez uznawania tradycyjnych autorytetów, często na granicy prawa lub nawet poza nim. Słuchających odmiennej muzyki, ubierających się inaczej. Tworzących, chyba można tak stwierdzić, enklawy inności w tradycyjnym modelu społecznym.

⁹⁹ FBI (i jego szef J. Edgar Hoover), prowadziło inwigilację wśród młodzieży studenckiej, zbierało informacje na temat liderów, dokonywało prowokacji, starało się stordedować działania kontestatorów w oparciu o metody, jakimi działało podczas „polowania na czarownicy” senatora McCarty'ego.

¹⁰⁰ Czarne Pantery (Black Panthers), „ruch studentów kolorowych, w początkowej fazie unikający wszelkich konfrontacji z policją i brutalnych form walki, spotkał się z bezwzględными represjami” (A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 42-44), w późniejszej działalności wykorzystuje walkę zbrojną, uznawany za radykalną organizację polityczną i paramilitarną. Założenia ideologiczne wyrażał radykalny dziesięciopunktowy program „*The Ten Point Plan*” (<http://www.blackpanther.org>).

¹⁰¹ Student for Democratic Society – Studenci dla Demokratycznego Społeczeństwa. Organizacja studencka założona w 1960 r., kreowała całokształt działań społeczności studenckiej. Wydała skrajnie lewicowy manifest. Przywódcy Jerry Rubin, Tom Hayden (http://ma.essortment.com/sdsstudentsfo_rmsx.htm).

¹⁰² Formacja, opierająca się na intelektualistach (środowisko profesorów uniwersyteckich i studentów) propagująca idee lewicowe i konieczność zmiany społecznej. Jednym z głównych ideologów był Herbert Marcuse. Formacja propagowała ideologię 3M → Marks Mao Marcuse.

¹⁰³ M. Filipiak, *Od subkultur...*, s. 34.

¹⁰⁴ T. H. Anderson, *Movement...*, preface.

ciw imperializmowi amerykańskiemu i powiązaniom rządów poszczególnych krajów z amerykańskim kapitałem¹⁰⁵. Jednym z pierwszych miejsc protestu stał się uniwersytet w Berkeley. Już w 1964 r. doszło do masowych protestów. Konflikt studentów z rektorem został rozwiązany przy (aktywnej) pomocy policji. Wielu protestujących odniosło obrażenia. W Columbii w ramach protestu studenci dokonali samospalenia. To najmocniejszy ze sposobów protestu, ale niestety boleśnie nieskuteczny. Inne formy to manifestacje, strajki okupacyjne i protesty sit-in, teach-in¹⁰⁶. Akcje często były inspirowane przez studentów związanych z SDS lub Czarnymi Panterami, albo którąkolwiek z wielu działających organizacji. Protesty często kończyły się starciami z siłami policyjnymi, coraz bardziej brutalnymi, powodującymi również ofiary śmiertelne po stronie demonstrantów.

Pojawiały się również programy deklarujące, w jaką stronę zmierzały ruchy. „Dezorientujący przewodnik po Berkeley”¹⁰⁷ zapowiadał między innymi: stworzenie nowej rewolucyjnej kultury, zmiany funkcji i zadań szkół, zniszczenie uniwersytetów o ile nie będą one służyły ludziom, wyzwolenie kobiet dla dobra rewolucji, propagowanie kultury rozpowszechniania narkotyków, przełamanie władzy posiadaczy, opodatkowanie korporacji, stworzenie duchowego socjalizmu, utworzenie rządu ludowego, likwidację kapitalizmu, rasizmu i imperializmu. Nowy porządek nie był kosmetyczną propozycją zmian systemu, ale założeniami rewolucji. Łatwo odnaleźć w programie nawiązanie do myśli politycznej Che Guevary, Marksa czy Trockiego. Podobnie radykalny program, nawiązujący do poprawy warunków życia ludności murzyńskiej przedstawiły Czarne Pantery. W dziesięciopunktowym planie domagały się: wolności i władzy, by kierować losem czarnego społeczeństwa, pełnego zatrudnienia, przyzwoitych mieszkań, wykształcenia i prawdziwej (mówiącej o tym, jak wyzyskiwani byli murzyni w USA) edukacji, zniesienia obowiązku służby wojskowej, zaprzestania represji policyjnych, uwolnienia z więzień i sądów, w których „czarni byli sądzeni we własnym środowisku przez sądy czarnych”¹⁰⁸. Nie były to już ogólne postulaty, ale żądania wyrażone jasno i dobitnie. Ruch, który początkowo domagał się jedynie praw podstawowych, stał się silną grupą polityczną i zbrojną (dysponował paramilitarnymi oddziałami milicji). Rząd USA, złożony z „twardogłowych” polityków nie przejmujących się postulatami studentów, wspólnie z nader konserwatywnymi władzami uczelni, doprowadził do radykalizacji działań studenckich. Brak chęci dialogu doprowadził do kryzysu, w którym pierwotne postulaty i protest przeciw wybranym elementom rzeczywistości stał się buntem totalnym, kontestacją całego systemu społeczno-politycznego. Nie tylko polityki, polityków i ich działań, lecz przede wszystkim całej kultury, stylu życia, systemu kształcenia. Rewolta studencka wspierała (przynajmniej) w założeniach ludzi pokrzywdzonych społecznie i politycznie, wskazywała na mechanizmy wyzysku i tych, którzy się go dopuszczają.

¹⁰⁵ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 33-34.

¹⁰⁶ Protesty *sit-in* – polegały na okupacji budynku, terenu poprzez siedzenie. *Teach-in* protest poprzez uczenie się bądź dyskusje non stop. Obie formy działały w ramach filozofii biernego protestu. *Do nothing* – „Robienie niczego”.

¹⁰⁷ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 65-70.

¹⁰⁸ Tamże, s. 42-45 lub <http://www.blackpanther.org/TenPoint.htm>

Protest rozszerzył się poza mury uczelni wyższych. Dotarł do liceów, do pracowników różnych branż, do grup etnicznych dotąd nieuczestniczących aktywnie w życiu społecznym. Studenci stanowiący trzon protestu stali się grupą, która kreowała działania. Programowo odrzucali zasadę „reprodukcji kulturowej”¹⁰⁹ – powielania istniejących schematów społecznych. Nie rozgraniczali buntu w kwestiach jego legalności czy grup, które go współtworzyły. Mieli przekonanie o słuszności podjętych działań, to odczucie zawsze towarzyszyło rewolucjonistom, a „studenci, obok imigrantów z Trzeciego Świata, mieliby być motorem współczesnej rewolucji”¹¹⁰, wedle wskazań Marcuse’go. O tym, że protest nie jest chwilową zabawą, lecz głosem ludzi przekonanych, niech świadczą tworzone manifesty, teksty kultury, czy liderzy (polityczni i duchowi). Martin Luther King mówił o swojej walce: „Nie mogę stracić nadziei. Nie mogę stracić nadziei, bo kiedy ją utracę, wy umrzecie”¹¹¹, mając zapewne na uwadze trudną i burzliwą kohabitację z radykalnym przywódcą Czarnych Panter, Stokley’em Carmichaeliem (który odrzucał „chrześcijańską koncepcję przebaczenia lub kompromisu”¹¹²), a także misję, której się podjął i odpowiedzialność, jaka się z nią wiązała. Abolicja społeczna, polityczna, mentalna i kulturowa, wyzwolenie od stereotypów, przesądów, lęków i haniebnej historii było nie lada wyzwaniem.

Słynny amerykański indywidualizm, pojęcie niemal mityczne, zaistniało w nowej formie i zostało opisane negatywnie. „Indywidualność, z której pozostała tylko nazwa, sprowadza się do wykazu określonych typów (wamp, gospodyni domowa, (...), prawdziwy mężczyzna, kobieta sukcesu, zmagające się z przeciwnościami losu młode małżeństwo), rywalizacja też zostaje sprowadzona do z góry ustalonych wariantów, produkcji gadżetów, opakowań zapachów, kolorów itp. Pod tą ludzającą oczy powierzchnią cały świat pracy i reakcji przemieniał się w system ożywionych i nieożywionych przedmiotów, wszystko zaś w jednakowej mierze podlega administracji. Egzystencja człowieka jest w tym świecie surowcem, materiałem, niezawierającym w sobie zasady ruchu”¹¹³. W takim indywidualizmie nie zostawiono miejsca dla pojęć takich jak: bunt, rewolta, buntownik i jeszcze kilku, które z pewnością opisałyby stan ducha młodych demonstrantów w 1968 roku. Protest, jaki władza dopuszczała, na który przymykała oko, dotyczył na przykład wyglądu zewnętrznego, muzyki, slangu. W połączeniu z ideologią i krytyką istniejącego społeczeństwa był zbyt niebezpieczny, aby pozwolić mu na nieskrępowane działanie. Aparat represyjny państwa został uruchomiony. Policja używała przymusu bezpośredniego (Chicago 1968), władze uczelni przywoływały do porządku, relegowały, a w ostateczności rezygnowały z siły argumentu na rzecz argumentu siły (Berkeley, Columbus). Dopuszczały do policyjnych „rodeo” na kampusach akademickich. Państwo, które było po demokratycznej stronie „żelaznej kurtyny”, użyło narzędzi, które doskonale znane były w Pradze, Poznaniu czy Budapeszcie. Zabrakło dyskusji czy może braku chęci do rozmowy – po obu stronach. Nie tylko rząd był winien kryzysu.

¹⁰⁹ Więcej o reprodukcji kulturowej: P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja* lub B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*.

¹¹⁰ M. Pęczak, *Kwiaty przeciw korzeniom*, „Polityka” 2003, nr 20.

¹¹¹ Ch. Kaiser, *1968 in America*, Grove Press Books, New York, s. 140.

¹¹² Tamże, s. 137.

¹¹³ H. Marcuse, *Eros i cywilizacja*, Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 1998, s. 112.

Kategorycznie sformułowane hasła żądające radykalnych zmian nie sprzyjały debacie. Tworzyły również nieco fałszywy obraz grup kontestacyjnych, jako radykalnych bojowników niemal rewolucjonistów. Przeprowadzane na początku lat 70. badania wskazują, że radykalnie lewicowe poglądy prezentowało jedynie kilkanaście procent protestujących¹¹⁴, nie mogło być jednak inaczej, skoro protestantami były w większości dzieci amerykańskiej klasy średniej, których rodzice w zdecydowanej większości (w sondażu prezentowanym w magazynie *Look* dekadę wcześniej) uznali swoje życie za „satysfakcjonujące rodzinnie, zawodowo, społecznie”¹¹⁵. Charakterystyczne silnie lewicowe hasła radykalnych zmian z pewnością nie stały się popularne wśród większości kontestującej system.

Radykalizm haseł podkreślał specyfikę ruchu i dotykał wielu aspektów rzeczywistości. Dla przykładu: *Pigasus* – prosię, które uosabiało kandydata na prezydenta USA, pokazane w 1968 roku w Chicago w czasie konwencji partyjnej Demokratów spowodowało siłową reakcję władzy¹¹⁶. Pojawiające się hasła: walki o prawa obywatelskie, ruch pokojowy, ruch oporu, przejścia do podziemia¹¹⁷, w domyśle odwoływały się do walki partyzanckiej. Studenci postulowali do władz uczelni: „nie mogą mieć miejsca konsekwencje wobec studentów, którzy spożywają alkohol, grają hazardowo, uprawiają seks, czy podejmują jakiegokolwiek decyzje dotyczące moralności”¹¹⁸. A żeby wszelkim żądaniom było zadość, pojawiły się hasła, które nawoływały, aby „nie wierzyć nikomu po trzydziestce”¹¹⁹. Wskazując, jak różne mogą być cele generacji. Większość trzydziestolatków ominęła kontestację i realizując tradycyjny model społeczny oddała się pracy, zakładaniu rodziny i uczestnictwu w państwie zgodnie z zasadami, które obowiązywały. Nie byli oni wiarygodni dla „rebeliantów”. Wszystko to tworzyło atmosferę buntu społecznego innego od dotychczasowych. Antysystemowego prowadzącego nie do zmiany wewnątrz systemowej, ale do odrzucenia państwowości i stworzenia nowych form społecznej egzystencji. „Kontestacja demaskuje uznawane za podstawowe ‘prawdy’ mity cywilizacji zachodniej i buduje nową wizję”¹²⁰. A skoro tak to musi być prześladowana przez państwo jako ruch zagrażający jego bytowi. Mieli tego świadomość liderzy ruchu. Jerry Rubin twierdził, że „ruch nie może dorosnąć bez represji”¹²¹. Represje nasilały się, ale to także wzmacniało reakcje osób uczestniczących w proteście. Kontestatorzy nie tylko odwoływali się do polityki, ale poszli krok dalej. Kultura, religia, filozofia były wdzięcznym polem działania. Kontrkultura stała się obszarem działania

¹¹⁴ Jawłowska przedstawia w jednym z rozdziałów wyniki amerykańskich badań ukazujących m.in. poglądy polityczne protestantów. Badania Harrisa z 1970 prezentują, że „z radykalną lewicą identyfikowało się 11% studentów, z liberalnymi nastawieniami – 43%, postawę centrystów zajmowało 26%, konserwatystów zaś, prawicowców – 15%” (A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 95).

¹¹⁵ T. H. Anderson, *Movement...*, preface. Autor powołuje się na badania Instytutu Gallupa opublikowane w styczniu 1960 roku w „*Look*”.

¹¹⁶ Tamże, s. 221.

¹¹⁷ Tamże, preface. Autor przedstawia nawiązanie w tym kontekście do filozofii Marksa, Freuda, Artauda, Lenina, Leary’ego, Ginsberga, Che Guevary, Gandhiego, Marcuse, Castro, a także Lao Tsy.

¹¹⁸ Tamże, s. 101.

¹¹⁹ Tamże, s. 107.

¹²⁰ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 11.

¹²¹ T. H. Anderson, *Movement...*, s. 211.

bardzo skutecznym i odpornym na pacyfikację. Jak walczyć z piosenkami, które nucą ludzie? Jak zwalczać poezję? Jak dopatrywać się w fascynacjach wschodem rewolucji? Władza w żaden sposób nie była przygotowana do kontestowania kontrkultury. Nie potrafiła zdobyć się na wiele więcej poza siłowym zwalczaniem protestantów.

Jak można spointować tak niezwykle ruch? Spektrum działania kontestatorów jest wdzięcznym, aczkolwiek trudnym do objęcia obszarem. Siła ruchu wynikała z jego naturalności. Aktywność społeczna obywateli wyszła poza sztywne ramy partii, skostniałe normy prawne czy regulaminy uczelni. „Proces aktywizacji politycznej młodzieży przebiegał równocześnie w ramach organizacji i poza nimi, był wybuchem spontanicznego protestu i zarazem tworzenia form działania nadających sens tej spontaniczności”¹²². Korzystnym gruntem do działań okazała się labilna sytuacja polityczna. Wietnamska wojna, polityka i śmierć braci Kennedych, a także bliskie wspomnienie szaleńczej misji Josepha McCarthy’ego w jasny sposób pokazały, że demokracja w USA to nie wzorcowy ustrój. Przedstawiany jako źródło przemocy rząd w połączeniu z siłowymi rozwiązaniami służb policyjnych oraz skostniałymi władzami uczelni wyższych spowodowały, że bodaj pierwszy raz w historii Stanów Zjednoczonych spora część społeczeństwa wypowiedziała posłuszeństwo państwu nie używając przemocy. Rozpoczęła rewoltę obyczajów i ideologii. „Myśl za siebie, podważaj autorytety”¹²³ – hasło zostawione w spadku przez Leary’ego dokładnie – *a posteriori* – ukazuje imperatywy tej zmiany społecznej.

Ruchy kontestacyjne zbudziły wyobraźnię młodych ludzi. Zostały wsparte ideologicznie przez naukowców, artystów, działaczy społecznych, ale nie zdołały się przebić do *mainstreamowej* jaźni. Do klasy średniej, do szerokiej rzeszy robotników, emigrantów i (co wcale nie dziwi) do polityków i klasy rządzącej. Zbyt wiele traciła każda z wymienionych grup, aby poprzeć młodych buntowników. Ivan Illich stwierdził: „ludzie mają nie tylko potrzebę posiadania rzeczy, mają przede wszystkim potrzebę wolności tworzenia rzeczy wewnątrz środowiska, w którym mają żyć, nadawania mu kształtów zgodnych z własnym gustem”¹²⁴. Ten cytat opisuje jedynie ludzi, którzy zapragnęli zmiany społecznej, której społeczeństwo jako ogół nie potrzebowało, bo zwyczajnie była dla jego *status quo* nieopłacalna, a wręcz w pewien sposób nawet zabójcza. Siła ruchów kontestacyjnych w USA nie została do końca wykorzystana poprzez to, że nie stworzyły one jednej silnej organizacji, która by je reprezentowała. Ale istnienie takiej organizacji nie było z założenia możliwe, bo fenomen ruchów polegał na dekonstrukcji codzienność społecznej i politycznej. Na wyjściu poza kanon dwóch wielkich partii. Pluralizm, jaki można dostrzec w działalności grup, z pewnością nie zaistniałby przy jakiegokolwiek próbie stworzenia czegoś, co i tak nie miałyby prawa zadziałać. Czarne Pantery miały inne cele niż SDS czy szereg kontestacyjnych organizacji. Cele na tyle odmienne, że w żaden sposób nie było możliwości, aby były wspólne, aby stały się konsensem. Nakaz walki rozumiany również jako konfrontacja fizyczna był w innych grupach odrzucany jako nieskuteczny i zbyt agresywny. Kontestacja amerykańska wytworzyła silny

¹²² A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 17.

¹²³ To przesłanie Timothy Leary’ego dla wszystkich młodych na świecie, przekazane zostało tuż przed jego śmiercią – M. Filipiak, *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś*, WSS, Tycyn 2001, s. 48.

¹²⁴ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 203; cytat z Illicha.

przekaz kulturowy, który stał się inspiracją dla kolejnych pokoleń ludzi żądnych zmiany systemu, który paradoksalnie bywał i jest stawiany za wzór.

Ruchy kontestacyjne w USA stworzyły nową formę ekspresji politycznej i kulturalnej. Ukazały siłę, jaką dysponowały spontanicznie tworzone (z czasem oczywiście popadające w schematy *quasi*-instytucji) organizacje. Jednakże również ukazana została niemoc, jaką owe ruchy prezentowały. Polegała ona głównie na generalnie słabej organizacji, na braku koncepcji wspólnego działania, na stworzeniu silnych antagonizmów między głównymi organizacjami protestu (SDS – Czarne Pantery) oraz na utopijnych programach, jakie były propagowane. Prócz tego proponowane rozwiązania generalnie nie dotyczyły przebudowy systemu, lecz jego odrzucenia. Kumulacja wszystkich tych czynników sprawiła, że mimo olbrzymiego oddziaływania na społeczeństwo, główne postulaty nie zostały zrealizowane w żądanej formie, a jeśli nawet (zniesienie segregacji i wycofanie wojsk z Wietnamu), to w oparciu o założenia administracji rządowej. Nawoływania do obalania systemu nie zostały potraktowane poważnie. Zamożne purytańskie społeczeństwo oparte na klasie średniej, nie miało żadnego interesu w zmianie (zgodnie z tym o czym pisał Marcuse), która w żadnym wypadku nie gwarantowała zachowania *status quo*. Ruchy protestu przetrwały natomiast znakomicie na niwie kulturowej, doprowadziły „do zmiany sposobu myślenia i oceny rzeczywistości w środowisku młodzieży, a także wywołały pewien ferment wśród pisarzy, artystów, pracowników naukowych. Pozostawiły najbardziej wyraźne ślady w sferze kultury, światopoglądu, stylu życia, obyczajów, form ekspresji”¹²⁵. Nie zmieniły państwa ustrojowo, ale zmieniły ludzi, którzy je tworzyli. Dały podstawy pod budowę społeczeństwa wiedzącego, czym jest bunt i mającego doświadczenie w zakresie korzystania z niego jako siły oddziaływania na rządzących. Charles Reich opisując ówczesne zmiany w Ameryce, dokonał bilansu działań podejmowanych przez kontestatorów ukazując, że ich siła leżała przede wszystkim w uzyskanej świadomości, dzięki której można zmienić więcej aniżeli dzięki polityce, sile czy ekonomii. Podsumowując stwierdza, że „(...) aby zniszczyć potęgę państwa korporacyjnego, należy teraz żyć inaczej. Plan, program, strategia są takie: opierajcie się państwu, gdy musicie; unikajcie go, gdy możecie; lecz słuchajcie muzyki, tańczcie, cieszcie się przyrodą, śmieJCie się, bądźCie szczęśliwi i piękni, pomagajcie innym, kiedy tylko możecie, pracujcie dla nich ze wszystkich sił, bądźCie życzliwi, zarówno dla starych i zgorzkniałych, jak i dla młodych, żyJCie pełnią życia w każdej chwili, kochajCie i troszczCie się o innych, bądźCie razem”¹²⁶.

Kontestacja w perspektywie europejskich lat 60.

Lata sześćdziesiąte w Europie również objawiły się całą gamą działań kontestacyjnych. Od początku dekady pojawiały się zwiastuny zmiany społecznej. Od protestów studenckich, przez masowe strajki robotników, do radykalnie lewicowych haseł nawołujących do zmiany społecznej na coraz częstszych i coraz bardziej licznych manifestacjach. Przeważały różnie formułowane żądania zmiany porządku, który po wojnie wydawał

¹²⁵ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 11.

¹²⁶ Ch. Reich, *Zieleni się Ameryka*, KiW, Warszawa 1976, s. 370.

się być rzeczywiście skuteczny, a w każdym razie dający ludziom to, czego pragnęli – stabilizacji i spokoju. *Młoda Europa* – ludzie, którzy urodzili się w czasie wojny lub zaraz po niej, nie akceptowała do końca zasad proponowanych przez konserwatywne rządy de Gaulle’a, Kiesingera, czy Wilsona, które trąciły stagnacją i popadaniem w marazm. Nim doszło do „magicznego” 1968 roku, w którym ulice Paryża i innych miast stały się miejscami bitew (na słowa i czyny), uznawano wybryki młodych ludzi za elementy chuligaństwa. Po roku 1968, nikt już nie miał wątpliwości, że przemówiła generacja niepokornych. Buntujących się przeciwko burżuazyjnemu społeczeństwu, technokratycznym rządóm, skostniałym ideologóm i traktowaniu każdej formy protestu jako zła, które należy przezwyciężyć. Ale być może najważniejszym elementem sprzeciwu była krytyka i postulowane odrzucenie systemów edukacyjnych w proponowanej formie. Argumenty protestujących przekonywały, że uniwersytety nie uczą krytycznego myślenia, produkują ludzi, którzy mają myśleć tak, jak chce władza, nie stawiają na człowieka, lecz na system. Postulaty porzucenia takiej edukacji pojawiały się jako nakazy działania na rzecz emancypacji jednostki i społeczeństwa. To studenci i uczniowie jako bezpośredni użytkownicy programów szkolnych stali się awangardą ruchów, które miały w programach tworzenie alternatywnego poszukiwania prawdy i wolności. Krytycznego i jak najmniej konsumpcyjnego. Europa po ’68 roku stała się inna. Mówiąc frazesowo – świat także się zmienił, „zazielenił się” ideami kontestatorów. Adam Szostkiewicz trafnie ukazuje, na czym polegała zmiana i jak bardzo wszyscy się jej obawiali. „Establishment obawiał się, że bunt młodych zburzy ład społeczny, stara lewica, że ósmiesz rewolucję społeczną. Oni nie są ani komunistami, ani socjalistami – grzmiał guru amerykańskich liberałów (...) Walter Lippmann – oni są nihilistami. Fakt, że rewolta często przybierała formę karnawału, wielkiego odlotu, teatru ulicznego, ale to właśnie na tym polegała jej nowość i atrakcyjność. (...) Młodzi odrzucili tradycyjną hierarchię i autorytety i zastąpili je swoimi. Chrystus prosił bardzo, ale w dzinsach i pod ramię z Buddą. Marks – OK, ale razem z anarchistą Bakuninem i wiecznym rewolucjonistą Trockim. Klasycy literatury – jak najbardziej, ale czytamy też (...) Hessego. (...) No i naturalnie słuchamy rocka, palimy marihuanę, zażywamy LSD. Muzyka i narkotyki były sakramentami: otwierały wrota świadomości, czyli uwalniały od uwarunkowań zakrywających przed nami pełną prawdę o tym, kim jesteśmy”¹²⁷.

Bunt studentów we Francji był w istotnej mierze skierowany przeciwko systemowi szkolnictwa wyższego. Przeciwko edukacji wykorzystywanej do ubezwłasnowolnienia jednostek, ugłaskiwania niepokornych zawczasu, nim staną się politycznie i społecznie niebezpieczni¹²⁸. Zakwestionowanie takiego systemu edukacji oznaczało kres reprodukcji systemu społecznego, na co władza nie mogła przyzwolić, zmiana ta oznaczała bowiem jej koniec. Dodatkowo jako pomniejsze mankamenty systemu edukacyjnego wymieniano „ingerowanie w życie prywatne studentów, zły system stypendialny, brak wpływu na sposób zarządzania uczelnią, bezkarność profesorów zatrudnianych

¹²⁷ A. Szostkiewicz, *Bunt młodych*, „Polityka” 2008, nr 1, s. 29.

¹²⁸ Więcej: P. Bourdieu, *Moment krytyczny*, „Krytyka Polityczna” 2004, nr 6. Test jest fragmentem książki P. Bourdieu, *Homo academicus*, Les Editions du Minuit, Paris 1984.

na kontraktach, zły system kształcenia¹²⁹, a także kwestie obyczajowe¹³⁰. Konserwatywna polityka de Gaulle'a, wiara w kapitalistyczną gospodarkę, ignorowanie coraz silniejszych komunistycznych związków zawodowych, alienowanie lewicy rodziło napięcia już od połowy lat sześćdziesiątych. Młodzież sięgała do filozofii lewicy, głównie Marksa, ale również Bakunina, Lenina, Trockiego, Róży Luksemburg, Sartre'a, Mao, Debray'a, Castro i Che Guevary¹³¹. Inspirowały także teksty Marcuse'go, które choć nie były bardzo odkrywcze, wyrażały jednak dobitnie to, o czym ludzie myśleli, a „odraza przeciw represyjnemu konsumpcyjnemu społeczeństwu nie potrzebowała wieści [z Ameryki – P. R.]. Unosiła się w powietrzu”¹³². Atmosfera nadchodzącej rebelii była wyczuwana. Społeczność studencka popierała organizacje lewicujące i anarchizujące. Wydawane broszury informowały studentów, czego dotyczy sprzeciw, konsolidowały ludzi o podobnym sposobie myślenia i wrażliwości społecznej. Studenci opowiadali się „przeciw kapitalizmowi, technokracji, kulturze konsumpcyjnej”¹³³. Trzeci dzień maja 1968 roku rozpoczął „paryską wiosnę”. Zgromadzenie przed Sorboną z demonstracji potępiającej zniszczenie siedziby jednej z organizacji (MAU) przekształciło się w protest o szerszym wymiarze społecznym (wspierany przez doświadczonych w walkach z siłami porządkowymi, studentami z Nanterre). Zlekceważone zostały wezwania do opuszczenia terenu uniwersytetu. Rektor podjął decyzje o wezwaniu sił policyjnych. Początkowo udało się namówić studentów do opuszczenia dziedzińca, ale nieskoordynowana akcja policji doprowadziła do wybuchu regularnej bitwy. Cała Dzielnica Łacińska zamieniła się w pole walki. Policja rozpoczęła pacyfikację, studenci w odpowiedzi użyli bruku, zaczęli budować barykady. W geście solidarności z protestującymi jedna z central związkowych ogłosiła strajk protestacyjny, a kolejne solidaryzując się z protestantami ogłosiły wkrótce strajk generalny. Kilkaset tysięcy osób włączyło się do protestu. To, co z początku wydawało się zwykłą awanturą, przerodziło się w guerillę miejską, która ogarniała kolejne francuskie miasta. Hasła pojawiające się na ulicach miast jasno wskazywały, jakich zmian żądają protestanci: *Władza pracującym; Naprzód towarzysze, naprzód, stary świat jest za nami; Solidarność studentów – robotników – nauczycieli*¹³⁴. Zmiana miała dokonać się poprzez całkowite odrzucenie dotychczasowego ustroju. Manifest ogłoszony przez Ruch 22 Marca przewidywał: samostanowienie, zniesienie układu: kierujący – wykonawcy; rzeczywistą władzę społeczną; zniesienie monopolizacji nauki i informacji; obalenie podziału pracy na fizyczną i umysłową; zaakceptowanie pluralizmu kulturowego i politycznego rewolucji¹³⁵. Za konieczną uznano zmianę układu sił. Młodzi kontra starzy. Nowe przeciw temu, co już było. Jednym z przywódców był student

¹²⁹ M. Filipiak, *Subkultury młodzieżowe...*, s. 54.

¹³⁰ Zakaz wstępu kobiet do męskiego akademika stał się przyczyną okupacji budynku. I punktem zapalnym buntu. Warto wspomnieć, że wiązało się to z emancypacją kobiet, zwłaszcza w kontekście nowej obyczajowości proponowanej m.in. przez Marcuse w książce *Eros i cywilizacja*.

¹³¹ Che Guevara był traktowany jako męczennik światowej rewolucji. Zginął kilka miesięcy wcześniej (październik 1967). Szczególnie istotne okazały się dla buntowników jego porady dotyczące walki partyzanckiej zwłaszcza w warunkach miejskich.

¹³² D. Singer, *Prelude to revolution*, South End Press, Cambridge 2002, s. 66-67.

¹³³ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 74.

¹³⁴ Tamże, s. 73-76 oraz D. Singer, *Prelude to...*, s. 115.

¹³⁵ W oparciu o: A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 76.

socjologii Daniel Cohn-Benedit (Czerwony Dany). Zdeklarowany ideowo lider ruchu prowadził marsze, organizował wiece, żarliwie na nich przemawiając stał się inspiratorem rewolucji. Niemiec przybyły na studia do Francji, nazywany „niemieckim anarchistą”¹³⁶, w trzydzieści pięć lat po rewolcie w wywiadzie dla *Polityki* stwierdził: „(...) My na szczęście nie zmieniliśmy świata. Świat sam się zmienił. Zmieniliśmy trochę mentalność naszych społeczeństw (...)”¹³⁷. Ta zmiana wyglądała spektakularnie. Robotnicy wspólnie ze studentami walczyli o nowy porządek. Kontestacja francuska ukazała nowy wymiar wspólnoty, nie tylko studenckiej, ale ogólnoludzkiej. Zmiana mentalności dotyczyła nie tylko przekształcenia systemu politycznego, ale również wkraczała w świat stereotypów i obyczajowości. Hasło Guevary: *Jestem realistą, żądam niemożliwego* – stało się mantrą. Inne slogany typu: *Zakazuje się zakazywać; Wyobraźnia przejmuje władzę; Życie bez martwych punktów*¹³⁸ – odwoływały się do surrealistycznego postrzegania rzeczywistości. Idealnie w ten klimat wpisała się zmiana obyczajowa. Hasła takie jak: *Kochaj się, a potem zacznij od początku; Zabawiaj się bez zahamowań, żyj bez martwych chwil; Im bardziej uczestniczę w rewolucji, tym bardziej chcę się kochać*¹³⁹ – wskazywały na nowe odczytanie obyczajowości, zdecydowanie odmienne od konserwatyizmu propagowanego przez de Gaulle’a i jego zaplecza politycznego i obyczajowego. „Nowa generacja zdawała się odrzucać wszystko, w co wierzyli ‘starzy’: instytucję państwa, dumę narodową, patriotyzm, układ społeczny oparty na hierarchicznej strukturze, zorganizowaną religię, a nawet rodzinę w jej socjalizacyjnej roli. Odrzuceniu podlegała także zastana kultura, zarówno ta masowa, zwana przez koryfeuszy Nowej Lewicy przemysłem kulturalnym, jak i ta ‘kanoniczna’, stojąca na straży tradycyjnych wartości... Chcieli sami decydować o sobie, wybierali wspólnotę zamiast stowarzyszenia, egalitaryzm zamiast hierarchii, wolność zamiast porządku, ‘utopię realizowaną’ zamiast ‘realnej polityki’, a wreszcie ‘miłość zamiast wojny’¹⁴⁰. Dzieci burżuazji postanowiły sprzeniewierzyć się temu, czego pragnęli ich rodzice. A w każdym razie dokonano próby sprzeciwu.

Nowa fala zatopiła Francję politycznie i kulturowo. Kilkanaście majowych dni stało się prawdziwym *katharsis*. Rebelianci z każdym dniem uświadamiali sobie, czym jest kapitalizm, radykalizując swoje hasła, żądali nowych form własności, pracy i zarządzania gospodarką. Rządzący chcieli zachować *status quo*, ale to nie było już możliwe. Po krwawych rozprawach z protestantami (także w czasie manifestacji), przy dziesięciu milionach strajkujących robotników, rządowi pozostały tylko negocjacje proponowanych warunków. Z końcem maja protesty zaczęły wygasać. Robotnicy wracali do zakładów pracy. Pojawiły się podwyżki. Studenci zaczęli wracać do szkół. Bilans dla żadnej ze stron nie był porywająco pozytywny. Trudno mówić o zyskach i stratach, bo są one niewymierne i niewspółmierne do tego, co zdarzyło się w czasie maja. Okazało się, że siła argumentu musi być okazywana władzy w postaci argumentu siły. Władza straciła monopol na środki przymusu (ludzie podjęli w odpowiedzi na nie walkę fizycz-

¹³⁶ D. Singer, *Prelude to...*, s. 116.

¹³⁷ A. Krzemieński, *A w sercu ciągle maj*, „Polityka” 2003, nr 20 – rozmowa z Danielem Cohn-Benditem.

¹³⁸ M. Filipiak, *Subkultury...*, s. 54-55.

¹³⁹ Tamże, s. 54.

¹⁴⁰ M. Pęczak, *Kwiaty...*

ną), a obywatele pokazali, jak mogą się mobilizować (nawet, jeśli skutki tej mobilizacji były tragiczne i negatywne). Czy Francuzi zbudzili się po kilkunastoletnim letargu? Sądząc po wyborach z czerwca 1968 r. – nie. Gaulliści zdobyli bez problemu większość w parlamencie. A zatem społeczeństwo dało mandat społeczny brutalnej sile aparatu rządzącego. A może inaczej – postawili na stabilność w państwie, chaos bowiem, jaki wprowadzili studenci i robotnicy, wydatnie dezorganizował życie tych, którym stary porządek nie przeszkadzał. Zgodnie z tym co pisał Marcuse „społeczeństwo blokuje całość opozycyjnych działań i zachowań: w konsekwencji pojęcia odnoszące się do nich stają się iluzoryczne i bez znaczenia”¹⁴¹. Większość zdecydowała, aby powierzyć mandat generałowi Gaulléowi i rewolucja naturalnym stanem rzeczy wygasła, tak musiało być i tak się stało.

Istotne wydarzenia wystąpiły także w innych częściach Europy. W RFN młodzież również zakwestionowała istniejący porządek społeczny. Źródła konfliktu społecznego to sytuacja wewnątrz Republiki Federalnej Niemiec i międzynarodowa. Początkowo protest dotyczył wojny wietnamskiej (pierwsze manifestacje zorganizowano w 1966 roku). Młodzi ludzie na ulicach wyrażali swoje niezadowolenie, protestując przeciw polityce USA, domagali się wycofania wojsk, zaprzestania interwencji. Amerykańskie firmy, ambasady i wszelkie inne instytucje przeżywały oblężenie, stając się odbiorcami sprzeciwu młodzieży. Największej krytyce podlegał jednak system kształcenia. Jako podstawowy składnik konstruktów społecznego, ten który tworzy społeczeństwo u podstaw, socjalizując osoby od najmłodszych lat. Tworząc obywateli dokładnie takich, jakich władza oczekuje. W odezwie z 1966 roku pisali „(...) Przecistawiamy się wszystkiemu co zdradza ducha konstytucji, jeśli się ją rozumie dosłownie. W tym sensie wolność uniwersytetu jest problemem, który przekracza ramy uniwersytetu. Dlatego studenci, by zrealizować swe zamierzenia, muszą współpracować ze wszystkimi demokratycznymi organizacjami”¹⁴². I faktycznie taka współpraca została podjęta¹⁴³. Grupy społeczne, które mogły dokonać zmiany, to studenci i robotnicy. Połączeni brakiem wpływu na swoją rzeczywistość, a także ignorancją ze strony władz, brakiem chociażby chęci podjęcia dialogu, konsultacji społecznych. Zgodnie z tym, co pisał Marcuse, nie mieli nic do stracenia. Efektem wspólnych działań sił protestu były głównie manifestacje, utrudniane zarządzeniami rządowymi, które zabraniały ich realizacji, a także przemocą ze strony policji (która dostała wolny mandat użycia środków przymusu, dla opanowania sytuacji) oraz strajków w różnorodnych formach. Dochodziło do brutalnych walk ulicznych w wielu miastach RFN. Bastionem sprzeciwu stał się Uniwersytet Krytyczny, powstały mimo licznych sprzeciwów władz. Postulaty, „by szkoła rzeczywiście wypełniała swoje funkcje edukacyjne poprzez kształcenie metod myślenia, a nie zmuszała do przymusowego połykania gotowej wiedzy. [By – P. R.] Usunąć mentorskie wykłady, ograniczyć liczbę przedmiotów, połączyć filozofię i socjologię i wprowadzić jako obowiązkowy przed-

¹⁴¹ H. Marcuse, *Eros i cywilizacja...*, s. 34.

¹⁴² A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 87.

¹⁴³ Do 1968 r. studenci uzyskiwali coraz szersze poparcie społeczne od robotników i organizacji związkowych (lewicowych bądź lewicujących), protest zaczął wychodzić poza mury uczelni, docierać do coraz szerszych mas społecznych.

miot, stworzyć możliwości dyskusji dotyczących współczesnych problemów politycznych i ekonomicznych, wprowadzając edukację seksualną, która nie będzie się ograniczać do kwestii biologicznych (...)”¹⁴⁴ pokazywały, jakie są oczekiwania protestujących. Realizm nauki, a nie wpajanie wiadomości, których nikt nie wykorzystuje w życiu, oraz słuchanie głosu ludzi, którzy będąc użytkownikami wiedzy przekazywanej w szkole, nie potrafili odnaleźć się w społeczeństwie i doświadczyli różnorodnej ekskluzji. Liderem protestu był Rudi Dutschke¹⁴⁵, socjolog, ideolog i teoretyk grup kontestacyjnych. Odwołujący się w swoich tekstach do myśli anarchistycznej i lewicowej. W zamachu dokonanym w ’68 roku, Dutschke został poważnie ranny i musiał zaniechać działalności politycznej; zamach wywołał silne protesty i walki demonstrantów z policją. Mimo odejścia charyzmatycznego lidera, protestujący silnie akcentowali swoją obecność. Na przekór mediom potępiającym ich działalność i publikującym materiały silnie zaangażowane przeciw rewolcie (skupionych głównie w imperium Springerera – ok. 40% rynku i 70% w Berlinie Zachodnim) rozpoczęli informowanie społeczeństwa wydając kontrtytuły „Contre-Berline Zeitung”, „Contr-Bild”¹⁴⁶, a także pisma kierowane do najbardziej „zainteresowanych” grup – studentów i robotników. Robotnicy przyłączyli się do protestów, tym samym protestanci uzyskali „mandat społeczny” wielkiej grupy, której istniejący porządek również zdecydowanie się nie podobał. Silne centrale związkowe (niejednokrotnie zmuszane przez swoich członków) przyłączyły się do protestów, paraliżując państwo. Jednak paraliż dotknął nie tylko sfery politycznej i przemysłowej. „Pokolenie ’68 przeorało zachodniemieckie społeczeństwo. Otworzyło je i zmiękczyło. Jego najbardziej eksponowani przedstawiciele twierdzą dziś, że jeśli wówczas byli ‘obcymi we własnym kraju’, to jednak wnieśli nową wrażliwość i nowe tematy – nową pedagogikę, nową psychologię, feminizm, ruch pacyfistyczny, ekologię. Co za bzdura – odpowiadają dziś krytycy w wielogodzinnych nocnych debatach telewizyjnych. Grzechem pierworodnym pokolenia ’68 była skłonność do przemocy, aż po terroryzm i ten ‘lewicowy faszyzm’”¹⁴⁷. Silny ferment społeczny stał się nową jakością życia, która stworzyła całkowicie odmienne od dotychczasowych propozycje „rozwiązań systemowych” zaczynając od tego, co proponuje antypedagogika, poprzez rewolucję seksualną, na terrorystycznej walce zbrojnej kończąc (Baader – Meinhoff, RAF). Otworzy również drogę dla nowych sił politycznych wychodzących poza tradycyjną klasyfikację: lewica – prawica i ich elektorat. Kontestacja niemiecka ’68 roku złamała monopol państwa na wiele rzeczy. Poczynając od programów edukacyjnych (co szczególnie istotne dla młodych pokoleń Niemców) przez tabu obyczajowe, kończąc na przymusie bezpośrednim. Kolejny raz okazało się, że aparat przymusu bezpośredniego słabo się sprawdza, jeśli chodzi o dialog relacji władza – obywatele.

¹⁴⁴ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 27-28, cytat z Manifestu Pierwszego Kongresu AUSS (Centrum Działania Niezależnych i Socjalistycznych Licealistów), Frankfurt 1967.

¹⁴⁵ Szefer SDS (Socjalistyczny Związek Studentów Niemieckich) socjolog, lider kontestatorów, w 1968 roku dokonano na niego zamachu, ze względu na ciężkie obrażenia musiał wycofać się z czynnego uprawiania polityki. Zmarł w 1979 w Danii.

¹⁴⁶ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 88.

¹⁴⁷ A. Krzemiński, *Który Joshka jest prawdziwy*, „Polityka” 2001, 06.

Bilans rewolty w RFN jest równie skomplikowany jak samo pojęcie kontestacji. Można mówić oczywiście o przemocy, o terrorystach, o komunistycznych programach, które nie dawały szansy na budowę lepszej rzeczywistości. Tak w zupełności było. Można również mówić o nowych trendach myślowych, o nowej, innej obyczajowości, o nowym pokoleniu i zastanawiać się czy są dobre, czy złe. To także są fakty. Jednak o wiele istotniejsze wydają się pytanie dotyczące tego, jak kontestacja zmieniła ludzi? A odmiana ta wydaje się czymś najważniejszym. Jeśli weźmiemy pod uwagę nowe nurty pedagogiczne w Niemczech, nowe modele wychowania. Jeśli spojrzymy na ugrupowania polityczne sprawujące władze w RFN i ich liderów¹⁴⁸. Jeśli przyjrzymy się życiu zwykłych ludzi, którzy stają się beneficjentami protestów sprzed ponad trzydziestu lat, to można dojść do wniosku, że przemiany lat sześćdziesiątych najbardziej zauważalne są dzisiaj w RFN. I chociaż nie poszły one dokładnie tak jak były planowane i w istocie dzisiaj bardziej opierają się na konsumeryzmie niż hasłach kontestatorów, to i tak odmieniły życie ludzi daleko bardziej niż w innych miejscach Europy. A zwłaszcza odmieniły pokolenie buntowników, bowiem kolejne stały się beneficjentami tych zmian, zwłaszcza w wymiarze konsumenckim. A ich bunt sprowadza się dziś do kontestacji producentów i produktów, z rzadka tylko idei, które zapewniają im dziś komfortowe życie¹⁴⁹.

Pozostałe państwa europejskie również odczuły niezadowolenie swoich obywateli. Przejawy niezgody na rzeczywistość wyrażały się na wiele sposobów. W Wielkiej Brytanii były to olbrzymie marsze drogami szybkiego ruchu, totalnie blokujące komunikację drogową. Masowe, spontaniczne imprezy w najmniej oczekiwanych miejscach, pikety, strajki, bojkoty, bójki z policją. Żądania polityczne zbliżone do tych, jakie pojawiały się w USA. We Włoszech odnajdziemy potężne zaangażowanie polityczne protestujących, silnie współdziałające z komunistycznymi centralami związkowymi, manifestacje paraliżujące miasta, ale również działalność skrajnie brutalną przejawiającą się w atakach terrorystycznych na członków rządu i biznesmenów. W większości państw odnajdziemy ślady niezadowolenia, geneza zwykle będzie podobna. Niezgoda na rzeczywistość: polityczną, społeczną, kulturalną, czy socjalną. Przejawy protestu skrajnie różne, ale zawsze konsekwentnie będące odpowiedzią na zachowania władzy. Europa nie pozostała bierna, a jej (głównie) młodzi obywatele wyraźnie wskazali, że należy uważać ich za współtwórców rzeczywistości, a nie jedynie jej uczestników.

Wymiary kontestacji na Zachodzie łatwo dostrzec. Łatwo również opisać. Problem tkwi w interpretacji. A w zasadzie w tym, aby uniknąć przerysowania faktycznych skutków czegoś, co dokonało się kilka dekad temu i jak to wpłynęło (i wpływa) na rzeczywistość. Patrząc z perspektywy niemal czterech dekad mogę (niemal arbitralnie) stwierdzić: kontestacja była „wielką awanturą”. Pokłóciły się pokolenia, ich style myślenia, ich filozofie życiowe. Jakie zostały rezultaty tego „spięcia”? Dziś można odszukać je w hasłach alterglobalistów (postulaty zmian edukacji, form i zasad produkcji, zaprzestania wojen, poszanowania kultur i środowiska naturalnego), ale zdecydowanie

¹⁴⁸ Z pewnością zobaczymy Zielonych, których ideologia powstawała w czasach kontestacji i ich szefa Joshkę Fischera, ciągle tłumaczącego się ze swojej biografii czasów kontestacji oraz socjaldemokratów nieustannie (tylko) odwołujących się do wolności i praw człowieka.

¹⁴⁹ Co zdaje się potwierdzać film Hansa Weingartnera – *Edukatorky (Die Fetten Jahre Sind Vorbei)*.

nie sposób odnaleźć ich w programach rządów. Wiele się nie zmieniło w państwach. Może poza tym, że ci, którzy rządzą dziś, to często ludzie z pokolenia '68. Paradoks? Raczej nie. Po prostu przykład, jak władza i system „oswajają” jednostki najbardziej nawet niepokorne. Rządowe i parlamentarne posady tłumią bunt, a dawni demonstranci sami dławią zamieszki. Z wielkiego spontanicznego ruchu pozostało sporo muzyki, wspomnień. Kilka znaczących nazwisk. Sama idea zmiany również. Tym razem w wydaniu globalnym opartym na systemach komunikacji elektronicznej i młodych ludziach, coraz częściej mających problemy z określeniem tego, kim są i do czego dążą. Ludziach wystraszonych wyścigiem szczurów, szukających uczciwej pracy i pragnących odnaleźć się w rzeczywistości, którą wyznaczają kolejne gwiazdy popkultury, kolejni uczniwi politycy i produkty, które należy posiadać, aby czuć się dobrze. Bunt '68 roku staje się wyznacznikiem działań, jego efekty z pewnością przestrożą przed tym, jak nie zniszczyć mocy protestu. Kolejny raz efekt sprzeciwu będzie zależał od determinacji ludzi, którzy zdecydowali (zdecydują) się na to, by pokazać światu, że można rozstrzygnąć stosunkowo stare hasło „być czy mieć” bez kompromisu. Czy to realne? Zobaczymy. Na pewno równie karkołomna próba jak w latach sześćdziesiątych. Ale pewne jest również to, że bez tamtej rewolty dzisiejsza nie miałaby punktu odniesienia. Odpowiedź na pytanie czy kontestacja była dobra, czy zła, nie istnieje. Podobnie jak na wiele innych pytań o procesy, zaangażowanych w nie ludzi i skutki ich działań.

Kontestacja w perspektywie państwa totalitarnego na przykładzie PRL

Kontestacja w państwach Bloku Wschodniego miała zupełnie inną ideologię, cele, założenia i była wystąpieniem nie tylko przeciw społeczeństwu, ale przede wszystkim przeciw państwu totalitarnemu i systemowi, jaki je tworzył. Komunizmowi, który jako „system doskonały” dokładnie wiedział, co obywatelom przynależy, a co nie. Z drugiej strony silnie scentralizowany system polityczny z centrum w Moskwie sprzeciwiał się jakimkolwiek wyłomowi w tworzonej świadomości strukturze społecznej (tworząc ludzi określanych mianem *homo sovieticus*). Opisuując kontestację w systemie komunistycznym Europy Wschodniej skupię się przede wszystkim na Polsce, mając na uwadze to, że była krajem wysoce niepokornym i od niej na dobrą sprawę zaczęły się działania, które doprowadziły do przełomu w 1989 roku. Wydaje się, że kontestacja w krajach Bloku Wschodniego była walką o wolność w każdym możliwym wymiarze. Ludzie zorganizowali się samowolnie, w warunkach totalnie opresyjnych i zdecydowali, że warto zaryzykować wiele, aby „wyrwać murom zęby z krat”. Tak samo jak pieśń barda, była to bardzo trudna i w efekcie straszliwie bolesna walka.

Najmniejsza zmiana, która nie była wprowadzona przez władzę, okazywała się w praktyce zagrożeniem dla niej (w odbiorze jej aparatu). Tak było z zagranicznymi książkami, muzyką, filmami. Tak było również z ludźmi, którzy chcieli wyglądać inaczej. Za przykład niech posłuży jedna z pierwszych subkultur w PRL – bikiniarze. Miłośnicy kultury amerykańskiej, zdecydowanie wyróżniający się na tle społeczności strojem i stylem bycia stanowili problem. „W społeczeństwie kontrolowanym przez władze komunistyczne, forma oporu i bierności była uznawana za postawę wroga. Stąd bikiniar-

ski nonkonformizm stanowił potencjalne zagrożenie dla ówczesnego porządku społecznego, a nawet politycznego (...) Bikiniarstwo rozumiane jako rodzaj chuligaństwa stało się jednym z wielkich problemów społecznych i prawnych w tamtym czasie (...) Akcje zwalczania bikiniarstwa i chuligaństwa były podejmowane przez Milicję Obywatelską i ZMP¹⁵⁰. Łatwo określony przeciwnik stawał się wrogiem publicznym, mimo że „początkowo nikt nie uważał, że wybierając sposób tańca czy ubierania wybiera się światopogląd. Zmasowany atak propagandy przeciw bikiniarzom sprawił, że ze zwykłej mody zrobił się ruch społeczny, ruch kontrkultury”¹⁵¹. To w kwestii kultury i pewnej obyczajowości. Prawdziwe problemy zaczynały się, kiedy w grę wchodziła polityka, różniąca się od tej, jaką proponowała władza. I właśnie próby tworzenia własnej polityki, początkowo w ramach systemu politycznego PRL, a później wbrew niemu były podwaliną kontestacji. Nie było to jednak podobne w żaden sposób do rewolty amerykańskiej czy zachodnioeuropejskiej. Wolty polityczne w Polsce i innych państwach satelickich oznaczały jedno – represje dla ich twórców i sygnatariuszy (z wieloletnimi pobytami w więzieniach łącznie). Kulturowy wymiar kontestacji również mocno wskazywał na potrzebę buntu wśród twórców, widzów, słuchaczy i czytelników. A także i systemu dystrybucji. Bo poza nieoficjalnym drugim obiegiem istniał i trzeci, co stanowiło niepodważalny dowód na to, że system nie ma możliwości kontroli, o jakiej marzył, a społeczeństwo obywatelskie może się ujawniać paradoksalnie jako konsumenci i producenci non profit niemalże, bo dystrybucja trzeciego obiegu odbywała się środkami domowymi, a w jej rozprzestrzenianiu koszty i zyski były na dalszym planie. Problemem pozostaje jednocześnie czasowe umiejscowienie polskiej kontestacji. Bikiniarze w latach 50., *List* Kuronia i Modzelewskiego w 1964 r., *Dziady* i antysemitka nagonka w 1968 r., KOR w latach siedemdziesiątych, *Solidarność* – każde z tych wydarzeń nosiło bezsprzeczne cechy kontestacji. Każde w pewien sposób dążyło do emancypacji społecznej, lecz zakres oddziaływania i skutki każdego z nich oczywiście były nieporównywalne. Rok 1968 tak jak w USA i Europie Zachodniej był przełomem. Władza pokazała swoje oblicze, rasistowskie i cenzorskie. Skazała na banicję tysiące osób, ale nie dokonał się przełom. Komitet Obrony Robotników wskazał nową drogę polityczną i stworzył pozapaństwowy obieg nie tylko informacji, ale również idei. Ale środkiem do osiągnięcia celu – obalenia systemu – stał się NSZZ „Solidarność” w swojej pierwszej odsłonie. Imponujący zryw wstrzymany został stanem wojennym, lecz z perspektywy ponad dwu dekad mogę stwierdzić, że z całą pewnością nie zatrzymany.

Z polityką, krok w krok, podążali twórcy kultury. Ci z pierwszego obiegu łatwiej mogli dotrzeć do ludzi, ale równocześnie podlegali cenzurze i siłą rzeczy ich przekaz był zdecydowanie bardziej ludyczny niż ideologiczny. Ale znacznie bardziej opinio-twórcze stały się wszelakie wydawnictwa, wspomnianych wyżej, obiegów nielegalnych, antyrządowych. „Kiedy zaczął funkcjonować tzw. ‘drugi obieg’. Nie był on bynajmniej formą buntu przeciw kulturze jako takiej, ale przeciw ustrojowi państwowemu i wprowadzonej cenzurze, która nie pozwalała na samorealizację nonkonformistycznym twórcom. Była to opozycja, której ikoną stał się Janek Wiśniewski. Istniało wówczas

¹⁵⁰ M. Chłopek, *Bikiniarze. Pierwsza polska subkultura*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2005, s. 130-131.

¹⁵¹ J. Kuroń, *Wiara i wina*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1995, s. 65.

wiele wydawnictw podziemnych, np. pismo 'Zapis'. Nie można jednak 'drugiego obiegu' nazwać wyrazem kultury alternatywnej, ale trzeba o nim wspomnieć, aby umieć odróżnić go od 'trzeciego obiegu', który właśnie takim wyrazem był. W latach 1980-1989 funkcjonował on poza cenzurą, w kręgach młodzieżowych. Charakterystycznymi jego formami były m.in. art- i fanzyny, kasety z muzyką 'garażową' czy raczkująca sztuka graffiti. Pierwszoplanowymi zespołami muzycznymi były punkowe Dezerter, Siekiera czy najważniejszy zespół rockowego podziemia — Brygada Kryzys. Na okładce ich debiutanckiego albumu pokazany został przewracający się Pałac Kultury i Nauki, co było wyrazem ironii wobec oficjalnych propozycji kulturowych i na długo stało się symbolem niezależnego polskiego rocka¹⁵².

Pisząc o kontestacji w PRL będą miał na uwadze lata 80. Kilkanaście lat po Woodstock także Polska „zazieleniła się” politycznie, społecznie i kulturalnie. Władza próbowała zlikwidować opozycję. Ale to zamierzenie nie mogło się powieść w sytuacji, kiedy za zmianą systemu opowiedziało się bez żadnego przymusu ponad dziesięć milionów obywateli. Można wiele napisać o kontestacji politycznej i kulturowej systemu, można znaleźć niemal doskonale surrealistyczny kolaż obu. Postaram się przedstawić istotę buntu i to, co sprawiło, że doprowadził on do zmiany systemu.

„Człowiek, który dorasta, musi się zbuntować przeciw autorytetom – żeby stanąć na własnych nogach... Alternatywą dla każdego młodzieńczego buntu jest przystosowanie, a więc posłuszeństwo i naśladownictwo”¹⁵³. Dorosłość w tym konkretnym przypadku nie oznaczała konkretnego wieku, ale postawę społeczną. Przyzwalającą na działalność państwa i rządu, lub podjęcie walki z systemem. Można powiedzieć, nie ryzykując wiele, walki na wyniszczenie. Jeśli weźmiemy pod uwagę to, że wprowadzenie stanu wojennego było w znaczący sposób jej elementem. Jakie autorytety zmusiły Polaków do sprzeciwu? W zasadzie ich brak. Państwo, które określało się jako kraj ludzi pracy, w pewnym momencie zapomniało o swoich zasadach, albo może inaczej, nigdy się do nich nie stosowało, co więcej, od początku grało z obywatelami w gry, w których władza nigdy nie przegrywała. W przeciwieństwie do społeczeństwa. Jak gdyby świat Orwella nagle stał się rzeczywisty. Hasła o równości społecznej, sprawiedliwości, o równym dostępie do pracy i nauki, były sloganami, w które w pewnym momencie ludzie przestali wierzyć. A w chwili, kiedy uświadomili sobie, w jaki sposób byli oszukiwani, nie pozostało nic innego jak masowy bunt – wydaniu NSZZ „Solidarność”. Dwaście jeden postulatów z sierpnia 1980 roku stanowiło swojego rodzaju wezwanie do naprawy systemu i troski o obywatela i pracownika. Nawoływanie do respektowania swobód obywatelskich, praw pracowniczych, podwyższenia dodatków socjalnych stały się ultimatum postawionym władzy. Metody działania przyjęte przez strajkujących to strajk w niespotykanym dotąd wymiarze, ale i merytoryczna debata wspierana przez ekspertów z kręgów opozycyjnych. Jaki był wynik strajku? Niespotykany dotąd. Władza uznała związki zawodowe. Zarejestrowano NSZZ „Solidarność”, w niedługim czasie dziesięć milionów Polaków stało się członkami ruchu. Z czasem poza robot-

¹⁵² E. M. Walczak, *Kultura alternatywna dzisiaj?*, <http://www.verte.art.pl/wlasnymzdaniem/kulturaalternatywna/>, dokument elektroniczny, pobrano 10 maja 2005 r.

¹⁵³ J. Kuroń, *Wiara i wino*, s. 38-39.

nikami, także inne grupy zawodowe rejestrowały swoje związki¹⁵⁴. „Proces tworzenia tych ruchów, wypracowanie nowego modelu jest zarazem procesem wyrwania władzy komunistycznej kolejnych dziedzin życia społecznego. Takie ograniczanie władzy komunistów może doprowadzić do tego, że ją całkiem utracą”¹⁵⁵. Pomysł samorganizowania społeczeństwa propagowany uparcie przez Jacka Kuronia wskazywał drogę do obalenia systemu, poprzez stworzenie alternatywnej do centralnego rządu społecznej inicjatywy stowarzyszeń obywatelskich. Ten trafny pomysł został niestety słabo zrealizowany głównie ze względu na policyjny charakter państwa, a także stan wojenny i reperkusje, jakie przyniósł. 13 grudnia 1981 roku stał się dla Polaków datą, która ewidentnie dzieli ich sposób myślenia o władzy komunistycznej i legalności jej działań. Dla działaczy opozycji oznaczał masowe internowania, a dla obywateli godzinę policyjną i całkowite pogwałcenie praw obywatelskich. W żadnej zachodniej kontestacji takie środki nie zostały użyte, aby zapobiec zmianie społecznej. Władza była zdolna do użycia siły dla zachowania porządku, ale nigdy nie ukarała całego społeczeństwa w imię ratowania własnych wpływów. To chyba najbardziej istotny przykład tego, w jaki sposób różniły się systemy po obu stronach „żelaznej kurtyny”. Wydarzenia polityczne lat osiemdziesiątych, strajki generalne, zdelegalizowanie Solidarności, więzienie przeciwników politycznych reżimu, doprowadziły do osłabienia wydolności państwa, a przede wszystkim mandatu sprawowania władzy. Kryzys ekonomiczny i załamanie polityki państwa we wszystkich możliwych aspektach działalności publicznej, połączone z olbrzymią presją zmiany doprowadziły do Okrągłego Stołu i przełomu roku 1989 w całej Europie Środkowowschodniej. Zmiany, która doprowadziła do przeobrażania się całego systemu polityczno-ekonomiczno-społecznego. Obserwując skutki zmian po kilkunastu latach z całą pewnością można stwierdzić, że przemiany zapoczątkowane przez Solidarność nie zostały zrealizowane zgodnie z pierwotnymi postulatami. Korupcja i sprowadzenie polityki do poziomu rynsztoka, niejasne dla społeczeństwa działania kolejnych rządów, kompromitujące się parlamenty, w połączeniu z wysokim bezrobociem i marazmem *homo sovieticus* stworzyło państwo w wersji, jaka z pewnością nie była zamiarem opozycjonistów. Adam Michnik pisze o skutkach buntu lat osiemdziesiątych w ten sposób „Jeśli istota komunizmu polegała na uczynieniu człowieka własnością państwa, to sądziliśmy, że nasza ‘aksamitna’ transformacja przyniesie cztery emancypacje. Wierzyliśmy w emancypację narodową, w państwo bez etnicznej dyskryminacji, które nie będzie ofiarą podboju, ale też nie stanie się prześladowcą innego narodu. Rozpad komunizmu przyniósł również eksplozję szowinizmów etnicznych (...) Wierzyliśmy w emancypację religijną. Sądziliśmy, że religia, która była prześladowana i dyskryminowana (...) stanie się naturalnym, bezcennym składnikiem porządku demokratycznego (...) kościoły poddane zostały instrumentalizacji politycznej i stały się często zaplecze dla postaw skrajnie nietolerancyjnych (...) Wierzyliśmy w emancypację świata pracy, której załączkiem miało być funkcjonowanie wielomilionowego Związku Zawodowego ‘Solidarność’. Przeżyliśmy rozczarowanie. Związek Zawodowy ‘Solidarność’ stał się wnet swoją karykaturą i próbował odgrywać w zakładach pracy

¹⁵⁴ Na przykład Solidarność Rolników Indywidualnych.

¹⁵⁵ J. Kuroń, *Gwiezdny czas*, Aneks, Londyn 1991, s. 160.

i w państwie tę rolę, którą przedtem odgrywała partia komunistyczna (...) Wierzyliśmy w emancypację obywatelską, w wolność, która nie jest chaosem (...) Naszym udziałem stała się potężna korupcja, która zagraża jakości porządku demokratycznego (...) Ten gorzki bilans nie jest bynajmniej wyznaniem sfrustrowanego pesymisty. Wręcz przeciwnie. Uważam, że dokonała się ogromna zmiana i jest to zmiana jednoznacznie pozytywna (...) jednak akcentuje również mroczne sfery transformacji demokratycznej (...)”¹⁵⁶. Kontestacja polityczna doprowadziła do zmiany władzy. Niestety nowe elity nie były przygotowane do jej sprawowania. Rozczarowanie bezsilnością nowej, demokratycznej władzy, jest zauważalne w każdym praktycznie badaniach socjologicznych. Kryzys państwa, o którym słychać już od dawna, staje się sytuacją normalną. To z kolei powoduje, że oczekiwania względem elit są coraz bardziej miałkie, a one nadal nie są im w stanie sprostać.

Co przyniosła kontestacja polityczna w Polsce? Wolność słowa, wolność przekonań, wolność prasy. Demokrację i wolny rynek. Ale i coraz silniejsze przekonanie wśród ludzi, że to na nic, bo również pojawiło się bezrobocie, coraz bardziej wymagający i wykluczający rynek pracy i firmy o nowej kulturze organizacyjnej, do której nie pasowali ludzie z PRL. Można mówić o zmianach na różne sposoby. Chwalić i ganić. Ale nie to będzie, w mojej opinii, najistotniejsze. Kontestacja systemu totalitarnego skończyła się w czerwcu 1989 r. po pierwszych wyborach, nie do końca jeszcze wolnych. Obywatele PRL zdali egzamin z zaangażowania społecznego, z bycia świadomym obywatelem. Zmienili system pokojowo. Pytaniem pozostaje, jak należy dalej odmieniać społeczeństwo, aby zaczęło świadomie i racjonalnie podejmować decyzje dotyczące spraw całego kraju?

Wymiar kulturowy kontestacji możemy rozpatrywać na kilku płaszczyznach. Istotna wydaje się forma istnienia artystów wobec systemu, a co za tym idzie dostępności ich twórczości w sposób legalny lub pozadystrybucyjny. Kolejna płaszczyzna rozważań będzie dotyczyć stylów i form uprawiania sztuki, a w ramach tego wydaje mi się, że na szczególną uwagę zasługuje twórczość zespołów rockowych i punkrockowych. Istotnym czynnikiem będzie również nowomoda, a w zasadzie to, co symbolizowała i jak była postrzegana. Ostatnim elementem rozważań czynię swoisty kolaż polityki i kultury alternatywnej objawiający się w postaci działalności Pomarańczowej Alternatywy.

Wspomniałem już wcześniej o różnych formach dostępności kultury. I jej pozaformalnych obiegach. Konieczność istnienia takich nieformalnych form dystrybucji wymuszała władza dwójako. Po pierwsze przez cenzurę, która musiała zaakceptować przedłożone materiały – dopiero wtedy mogły być rozpowszechniane. Chociaż nie zawsze można było do końca ocenzurować występy na żywo, ale sam fakt ingerencji w twórczość artystyczną był złamaniem wolności słowa. Kazik Staszewski, lider Kultu w wywiadzie dla Mikołaja Lizuta na pytanie o cenzurę odpowiada „(...) Przyjąłem taką zasadę, że nie będę pozwalał na żadne ingerencje w teksty – tzn. jeśli jakieś piosenki nie dało się przewalczyć bez zmian, to z niej rezygnowałem w ogóle (...) Miałem na nich taki sposób, że przed wizytą w cenzurze pisałem kilka takich superostrzych tek-

¹⁵⁶ A. Michnik, *Wyznania nawróconego dysydenta*, „Zeszyty Literackie”, Warszawa 2003, s. 250-252.

stów typu: 'Niszczy nas beton partyjny (...)' czy coś takiego. Głównie więc skupiali się na tych tekstach, dzięki czemu udało mi się wiele innych przewalczyć. To, że nie pozwalałem zmieniać tekstów, oczywiście w znacznym stopniu okaleczało nasz repertuar"¹⁵⁷. Cenzura silnie ingerowała w repertuar artystów, ale często można było obejść przepisy. Przykładem był chociażby Festiwal Muzyków Rockowych w Jarocinie. „Na koncertach wykonywaliśmy cały repertuar, bez najmniejszych zmian. W żadnym tekście nie zmienialiśmy ani jednego słowa. A przecież pierwsze nasze teksty kwalifikowały się na parę lat więzienia, bo otwarcie wzywały do obalenia ustroju. Wyśmiewaliśmy władzę państwowe, sojuszników – po prostu masakra"¹⁵⁸ – relacjonował lider grupy „Dezserter” Krzysztof Grabowski. Festiwale w Jarocinie były uważane przez władze za „zawór bezpieczeństwa”. „Dlaczego [młodzież – P. R.] miała w wyrażaniu swojego buntu tak wiele swobody? Prawdopodobnie została przez władzę zlekceważona, dodajmy od razu – zlekceważona niesłusznie"¹⁵⁹. Bunt młodego pokolenia wyrażony w tekstach, subkulturach, ideologii Jarocina, stał się miejscem, gdzie młodzi ludzie mogli bez skrępowania rozmawiać, myśleć i słuchać muzyki nowej fali, która stała się dla nich źródłem wolnego myślenia, o świecie, swoim państwie i sobie samych. „Partyjno-ubecki hydraulik nie przewidział ciśnienia, myślał, że sprytnie regulując kurki i zawory, może kontrolować, co wycieka na zewnątrz. A stara leninowska rura jednak pękła, dymiąc i sycząc ze złości"¹⁶⁰. Zlekceważenie siły kultury okazało się z punktu widzenia władzy błędem. Jarocin stał się symbolem świata ludzi młodych, zbuntowanych, oczekujących na zmianę. Dał także młodym, całkowicie nieprofesjonalnym zespołom szansę zaistnienia i możliwość przekazania swojej niepokory.

Muzyka rockowa i punkrockowa przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w Polsce była niemal powieleniem tego, co przyniosła kontestacja amerykańska i brytyjska, niemniej jednak „ruch młodzieżowy inspirowany ideami kontrkultury rozwijał się w Polsce inaczej niż w krajach zachodnich. Wpłynęło na to wiele okoliczności: totalitaryzm nie akceptowanej ideologii komunistycznej, która narzucała określone wzorce kulturowe oraz odmienność tradycji różnorodnych obyczajów"¹⁶¹. Wiele różnorodnych muzycznie zespołów zespalała ze sobą pogarda dla systemu. Wyrażana w tekstach, ale i nowych subkulturach, które powstawały, działając na emocje władzy i społeczeństwa. Inny wygląd zdecydowanie prowokował władzę. „Na przykład milicja w Trójmieście wypłacała ci tyle pań w dupę, ile miałeś przy sobie agrafek. W Warszawie nie było lepiej. Jedynym patentem na to, żeby cię przypadkiem nie zatłukli, było udawanie świra. Oni trochę krępowali się wariatów, nie wiedzieli jak z nimi postępować"¹⁶² – opowiada Robert Brylewski. Inny wygląd doskonale pozwalał aparatowi bezpieczeństwa na namierzenie przeciwnika i poddanie go represjom. Mimo to, nie przeszkadzało

¹⁵⁷ M. Lizut, *Punk Rock Later*, Sic!, Warszawa 2003, s. 32-33.

¹⁵⁸ Relacja Krzysztofa Grabowskiego lidera grupy „Dezserter”, podana za K. Lesiakowski, P. Perzyna, T. Toborek, *Jarocin w obiektywie bezpieki*, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa 2004, s. 21-22.

¹⁵⁹ Tamże, s. 68.

¹⁶⁰ Tamże, s. 7, wypowiedź Roberta Brylewskiego lidera „Brygady Kryzys” i „Armii”.

¹⁶¹ M. Filipiak, *Subkultura...*, s. 63.

¹⁶² M. Lizut, *Punk Rock...* s. 51, wywiad z Robertem Brylewskim i Tomaszem Lipińskim – „Wciąż nie wierzę politykom”.

to przedstawicielom subkultur na okazywanie swojej przynależności. Muzyka rockowa, zespoły, liderzy i zaangażowane teksty (które zaprezentuję w rozdziale Kontrkultura) stwarzały nieporównywalny sposób komunikacji między twórcami a fanami. Praktyczny brak komercji (w dzisiejszym wydaniu) połączony z wyżej przedstawioną sytuacją, stwarzał siłę przekazu nieporównywalną do jakiegokolwiek znanej wcześniej i publiczność, która oczekiwała autentycznego zaangażowania i spontaniczności, której dzisiaj trudno się doszukać w świecie muzycznej komercji i popularności będącej wynikiem sprawnych zabiegów marketingowych. Nieporównywalne wydaje się również znaczenie słowa idol.

Wkład twórców muzyki w kontestację kulturową jest bezapelacyjny. Często jednak występuje z kontestacją polityczną. To było nieuniknione. Ale forma i przekaz, budowanie relacji ze słuchaczami tworzyły specyficzny i niepowtarzalny związek. Niemal jak w kolorach *Republiki* – białym i czarnym. Komunikat był prosty: będąc po stronie muzyki, jesteś przeciw systemowi i Babilonowi¹⁶³. Wyraźny przekaz i taki sam odbiór. Nie było marnych piosenek o parostatkach, pojawiły się teksty o tym, jak żyć. To właśnie stworzyło klimat, który jest praktycznie nie do odtworzenia. Klimat ruchów kontestacyjnych i ich idee praktycznie nie przetrwały po 1989 roku. Nie stały się spiżowym fundamentem myślenia o polityce i życiu. Obserwując tylko aktywnych dziś twórców muzyki z lat osiemdziesiątych trudno odnaleźć ludzi niepokornych, zdecydowanie łatwiej można zlokalizować rentierów odcinających kupony od tantiem swoich dawnych piosenek.

Okres realnego socjalizmu w Polsce doskonale przedstawił w swoich filmach Stanisław Bareja. Absurdy codziennego życia prezentował dokładnie z mistrzowską precyzją ukazując, jak totalitarna władza deprawuje nie tylko rządzących, ale całe społeczeństwo. Surrealizm władzy był również wspaniale okazywany w happeningach Pomarańczowej Alternatywy. Ruch powstał w środowisku studentów wrocławskich uczelni skupionych wokół osoby Waldemara Fydrycha – Majora. Pomarańczowa Alternatywa zajmowała się „rozbijaniem stereotypów myślowych, mitów politycznych i ideologicznych – tworzących się zarówno po stronie władzy, jak i opozycji – oraz ‘rozbrajanie’ aparatu przemocy poprzez kreowanie sytuacji absurdalnych, w których jego najpoważniejsi przedstawiciele stają się współuczestnikami błazenady”¹⁶⁴. Organizowane happeningi wyśmiewały paradoksy, kpiły z zachowań społecznych. Fenomenem okazało się masowe uczestnictwo mieszkańców. „Sztuka prowokacji intelektualnej poprzez ośmieszanie schematów, haseł polityczno-propagandowych, zbitek słownych wyrwanych z kontekstu – nie jest niczym nowym w repertuarze działań teatralnych. Dotychczas jednak odbywało się to w zamkniętej przestrzeni oraz istniał wyraźny podział na akto-

¹⁶³ Babilon i system – określały przeciwnika, przedmiot kontestacji. Co prawda mało wyraźne to określenia, ale – w moim przekonaniu – to właśnie świadczyło o sile ich sprzeciwu. Kontestacji nie poddawano jedynie konkretnych politycznych przywódców, ale formę organizacji państwa w całości. Rastafariański „Babilon” doskonale przyjął się na gruncie polskim, co więcej był, mogę chyba pokusić się o takie stwierdzenie, hasłem rozpoznawczym młodych, nie godzących się na rzeczywistość. Istniały dwa światy – władzy i tych, którzy nią gardzili. Z tego właśnie podziału prosta droga do kontestacji, protestu i żądań zmiany wyrażanych chociażby w tekstach piosenek z lat osiemdziesiątych.

¹⁶⁴ M. Filipiak, *Subkultury...*, s. 71; cytata z Aldony Jawłowskiej – Kontrkultura.

rów i widownię. W działaniach happeningowych ten podział przestał faktycznie istnieć. Aktorami stawali się zarówno milicjanci, jak i zwykli ludzie, tworząc na żywo barwne przedstawienie¹⁶⁵. Charyzmatyczna postać Majora doskonale okraszała happeningi i strajki studenckie. Happeningi stawały się wydarzeniami, które były entuzjastycznie przyjmowane przez mieszkańców. Symbolem PA stały się pomarańczowe krasnoludki, malowane na murach zapraszały mieszkańców na kolejne akcje. Uczestnicy PA świadomi absurdu swoich działań stworzyli *quasi*-organizację z Majorem jako wodzem naczelnym. „Major otworzył tajną, wojskową uczelnię. Rotmistrz został jej kanclerzem, a także profesorem. Stworzył w oparciu o swe doświadczenia wojskowe i medyczne nową dziedzinę naukową zwaną ‘Magią Sytuacyjną’. W obrębie tej magii najważniejszą rolę pełniły wyrazy zaczynające się na sylabę ‘Ma’. A więc np. ‘Major’, ‘Maraton’, ‘Maj’ itp. Na liście tych boskich, wyróżnionych wyrazów było imię jego narzeczonej, które też zaczynało się od ‘Ma’. Ta ciekawa koncepcja obiegała kręgi towarzyskie. Mogła uspokajać obserwujących tajniaków¹⁶⁶ – opisywał Major, z pewną dozą paranoi metody działania swojej grupy. Druga połowa lat osiemdziesiątych bezsprzecznie ukazała słabość władzy. Pomarańczowa Alternatywa pomagała w pewien sposób, aby jak najwięcej osób mogło to dostrzec.

Co z Alternatywą po przemianie? Major próbował zostać senatorem w 1989 r. Bezskutecznie. Później cyklicznie pojawiał się przy okazji różnych wyborów. Za każdym razem z podobnym rezultatem. W zjednoczonej Europie, Pomarańczowa Alternatywa doczekała się wystawy w Parlamencie Europejskim. W czasie Pomarańczowej Rewolucji na Ukrainie reprezentacja krasnoli wspierała buntowników. Nie wiele zaryzykuję twierdząc, że Major zaczyna być kombatantem, a PA pomnikiem działań opozycyjnych. Na dobrą sprawę wraz z końcem epoki skończyła się racjonalność działań absurdałnych (jakkolwiek paranoicznie by to nie zabrzmiało).

Kontestacja w PRL wskazywała na każdym etapie, jak nieudolna potrafi być władza. Pozornie nie posiadając możliwości sprzeciwu, kontestatorzy dokonali rzeczy na pozór niemożliwej. Zbudowali w świadomości społecznej obraz władzy komunistycznej, totalnie niekompetentnej, często nepotycznej, działającej według zasady „mierny, ale wierny”. W kwestii polityki bezapelacyjnie lata osiemdziesiąte należały do „Solidarności”. W kwestii kultury do twórców niezależnych, bądź tych, którzy chcieli za takich uchodzić. Bez wątplenia odczuwalna była presja zmiany, do której doszło. Rozpoczęła ona czas przemian w Europie Środkowowschodniej. Fenomen działania ludzi, którzy zaryzykowali swoją wolność, a czasami nawet życie, spowodował, że zmiana dokonała się praktycznie bez rozlewu krwi, co jest ewenementem w szeroko rozumianych dziejach rewolucji. Wszystko byłoby jak z bajki, gdyby nie jeden fakt. Zmiana, do której doszło, nie jest tą, jakiej oczekiwano. Wierzono w mity niemal na miarę „szklanych domów”, rzeczywistość stłukła w nich wszystkie szyby. Ostatnia zwrotka pieśni Jacka Karczmarskiego „Mury” stała się złym wieszczeniem skutków kontestacji w PRL.

¹⁶⁵ M. Jędrzejowski, *Młodzież a subkultury*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1999, s. 209-210.

¹⁶⁶ W. Major Fydrych, *Żyoty Mężów Pomarańczowych*, Pomarańczowa Alternatywa, Wrocław-Warszawa 2002, s. 268.

O całkowicie odmiennym charakterze protestu w PRL może świadczyć również jego skutek w postaci obalenia władzy. Kontestacja stała się ostatecznie antysystemowa i doprowadziła do całkowitej zmiany. Nie udało się to USA czy Francji, ale nie było praktycznie realnej szansy, aby mogło się udać. Tylko społeczeństwo doprowadzone do stanu skrajnej zapaści może podjąć tak dramatyczny krok. Tak właśnie stało się w Polsce i innych krajach bloku wschodniego. Ciśnienie społeczne było tak wielkie, że władza totalitarna, w całej swojej potędze aparatu przymusu, nie zdołała się obronić. Bodaj pierwszy raz w historii stało się to praktycznie bez rozlewu krwi.

Co można napisać o kontestacji gwoli podsumowania? Przytoczone na początku tego rozdziału definicje ukazują, czym może być kontestacja. Zarysowane ramy społeczno-polityczne pokazują, jaka może być. Ale tak na dobrą sprawę trudno dokonać podsumowania tak niezwyklego pojęcia. Jest ono całkowicie intymne (jakkolwiek paradoksalnie by to nie zabrzmiało), intymnością protestu wielkich grup społecznych i pojedynczych osób. Jest wołaniem o wolność i prawo do emancypacji. Jest ostatecznym krokiem na drodze nie dialogu, którego nigdy kontestatorzy nie odnaleźli, ale wrzaskiem o szacunek dla uciśnionych (w każdy sposób). Często „milczącym” wrzaskiem, biernym oporem i każdym innym oksymoronem, który wyrazi protest. Jedno jest pewne – nie było i nie będzie dwóch jednakowych protestów, kontestacji, buntów. I mimo wszystkich typologii, jakie istnieją, sprzeciw zawsze będzie dokonywał się poza nimi, bo jego warunkiem jest naturalność, a nie planowane działanie. Spontaniczność staje się warunkiem wolności. W tej pracy chcę pokazać, jak bycie kontestatorem, kimś kto się sprzeciwia, buntuje, wpływa na szeroko rozumiane zmiany w społeczeństwie, polityce, kulturze, ale także w pedagogice. Jak uświadomienie sobie, że protest może doprowadzić do zmiany, wpływa na obraz życia.

Analiza ruchów kontestacyjnych ukazuje, jak istotne dla funkcjonowania ruchów były konteksty polityczne, wpływ przywódców zbuntowanych grup społecznych, a także ich radykalne programy zmian. Można dostrzec, że sprzeciw wielkich grup to wypadkowa wielu czynników, spośród których żaden samodzielnie nie byłby w stanie wywołać zmian społecznych, takich jak te na Zachodzie w latach sześćdziesiątych, czy te w Bloku Wschodnim w latach osiemdziesiątych. Suma sprzeciwów indywidualnych, które wynikają z opresyjnych zachowań władzy, sytuacji społeczno-politycznej, czy marazmu dominujących kultur doprowadzały za każdym razem do istotnych przemian wielowymiarowej rzeczywistości. Nie trzeba być anarchistą by dostrzegać arogancję rządzących, wystarczy rozejrzeć się dookoła. Nie istniała (i nie istnieje) władza, która nie zniewalała, bowiem zbyt dużą pokusą była zawsze zdolność do wpływania na losy mas i kształtowania rzeczywistości wedle własnego uznania. Nie istniało (istnieje) również społeczeństwo, które bezwolnie się na te zmiany zgadzało, nawet w systemach nazywanych totalitarnymi. Kontestacja jest zatem warunkiem koniecznym do funkcjonowania jednostek i grup społecznych. Znając doskonale pesymistyczne wizje idealnie podporządkowanych władzy społeczeństw i jednostek, które mistrzowsko szkicowali twórcy tacy jak Kafka, Huxley, Orwell czy Kundera, czy tacy obserwatorzy-badacze jak Weber, Marks, Marcuse czy Horkheimer, nie sposób nie nabyć przekonania, że tyko sprzeciw wobec władzy (nazywany w dowolny sposób: rewolucją, rewoltą, kontestacją)

jest w stanie wyzwolić społeczeństwa, pojedynczych ludzi i kulturę, dając szanse na wytworzenie przestrzeni, która nie będzie podlegała (choćby na moment) kontroli, standaryzacji, czy systematyzacji. Poszukiwacze wolności, osoby tworzące ruchy kontestacyjne, stali się działaczami na rzecz wolności ogółu, rozumianej jako prawo człowieka do bycia kimkolwiek zechce, w sposób, jaki sobie wymarzy. Kontestacja jako działanie wywołujące zmianę społeczną stała (i staje) się zatem hasłem kluczowym w drodze do stworzenia systemów będących demokratycznymi nie tylko z nazwy.

1.3.

Kontrkultura: w poszukiwaniu nowych wspaniałych światów

Rzeczywistość, w której funkcjonujemy, nieustannie sprzyja wytwarzaniu wielu kodów, z pomocą których można odczytać znaczenie pojawiających się wokół nas komunikatów. Doskonale wiemy, co oznacza zielone światło na skrzyżowaniu. W uniesionym wysoko kciuku rozpoznajemy gest zwycięstwa lub zadowolenia. Widząc gromadę ostrzyżonych do skóry młodych mężczyzn, w ciężkich butach i kurtce stylizowanej na lotniczą, możemy podejrzewać, do jakiej subkultury przynależą. Pewne znaki łatwo odczytać. Są również takie, które potrafią rozpoznać tylko „namaszчени” członkowie. Slang, jakim posługuje się określona grupa, element ubioru świadczący o przynależności, albo tatuaż, który identyfikuje osobę. Od zawsze tak było, że ludzie tworzyli sposoby komunikacji całkowicie zrozumiałe dla ogółu i kodowane w pewien sposób elementy, które w pełni mogły odczytać osoby w jakiś sposób przynależące do grupy i znające jej niuanse. W takim kontekście można podjąć próbę opisu kontrkultury jako zjawiska, które istnieje i funkcjonuje właśnie w co najmniej obu tych wymiarach. Z jednej strony jako odczytywany wprost synonim rewolty, buntu i kontestacji, rozpoznawany zwykle pejoratywnie ze względu na skojarzenia z szeroko rozumianym pojęciem walki, konfliktu (z kategorią linią podziału: białe – czarne; starzy – młodzi). Drugi aspekt kontrkultury to jej istnienie w kręgu osób, którzy są świadomi swojej odmienności, na tyle, że stają się w pewnym stopniu jej demiurgami. Etymologia słowa jednoznacznie wskazuje na sprzeciw jako pewną formę istnienia czegoś, co poddaje w wątpliwość dotychczas istniejący stan rzeczy. Rozważania odnośnie do tego pojęcia należy rozpocząć od ustalenia znaczenia pojęć takich jak: kultura – subkultura – kontrkultura – kultura alternatywna oraz antykultura¹⁶⁷.

Uznając kulturę za całokształt wszelkich relacji, jakie występują w naszej rzeczywistości, kreujących ją na każdy możliwy sposób, tworzących tożsamość grupową i jednostkową, można przyjąć za Józefem Kozieleckim, że jest ona „historycznie ukształtowanym systemem wytworów materialnych, symbolicznych i socjetalnych, które są nośnikami wartości znaczeń dla ludzkości, narodu, plemienia, wspólnoty lokalnej lub innej zbiorowości. Te wytwory wpływają na naturę ludzką, osobowość i stylę zachowania czło-

¹⁶⁷ M. Filipiak, *Subkultury...*, s. 13; M. Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury*, s. 19-21; T. Roszak, *Making of a counter-culture*, University of California Press, Berkeley 1995.

wieka (...) odgrywają rolę w przystosowaniu się do świata i w rozwoju jednostki oraz społeczeństwa¹⁶⁸. Podobnie uważa Antonina Kłoskowska, pisząc o rozumieniu kultury stwierdza, że: „kultura jest to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań¹⁶⁹. Jednocześnie podkreśla, że człowiek „nie stałby się współtwórcą kultury i nie przystosowałby się do warunków życia w kulturze, gdyby jego zdolności uczenia się nie wykaczały poza osobiste doświadczenie. Jego proces uczenia się przebiega w dużym stopniu (...) na płaszczyźnie werbalnej. Umiejętność posługiwania się symbolami i komunikowania się z innymi ludźmi za pośrednictwem symboli są to specyficznym ludzkie sposoby rozszerzania zakresu wiedzy i zdobywania umiejętności praktycznych rozwiązań¹⁷⁰. Kultura jest zatem bezsprzecznie najbardziej obszernym pojęciem i w jej obrębie będą definiowane pozostałe kategorie. Ludzie jako użytkownicy kultury podlegają jej wpływom, ale również mogą ją współtworzyć, zmieniać i w takim właśnie kontekście można mówić o subkulturach. Mirosław Pęczak definiuje subkulturę jako „względnie spójną grupę społeczną, pozostająca na marginesie dominujących w danym systemie tendencji życia społecznego, wyrażającą swoją odrębność poprzez zanegowanie lub podważenie utrwalonych i powszechnie akceptowanych wzorów kultury¹⁷¹, tworzącą „specyficzne zachowania, ruchy społeczne, religijne, kulturowe, muzykę, teksty piosenek, teksty z pism stworzonych przez młodzież, pewne obyczaje, ubrania, przedmioty symboliczne i użytku codziennego¹⁷². Dlaczego tworzone są te „innovacje”? Odpowiedź wydaje się prosta – to w dużym stopniu kwestia sprostania pewnym tendencjom, jakie pojawiają się w ciągle zmieniającym się świecie, a których nie można wyrazić za pomocą istniejących pojęć, form czy wspólnot. Subkultura wydaje się być pomostem pomiędzy rzeczywistością a jej totalnym odrzuceniem, które będzie dokonywało się poprzez kontestację permanentną realizowaną w działaniach sprzeciwiających się kulturze w każdym możliwym aspekcie. Jednakże „w potocznym rozumieniu stawiane jest w jednym szeregu z takimi określeniami jak ‘nieprzystosowanie społeczne’, ‘patologia społeczna’ i kojarzy się z negacją wzorów kulturowych, z rewoltą i buntem – ma więc wydźwięk jednoznacznie pejoratywny¹⁷³. Można bez trudu zaobserwować, iż zdecydowanie pomija się fakt, że subkultura to określenie, które może opisywać również określone grupy społeczne (kobiety, mężczyźni, lekarzy, żołnierzy, bezrobotnych itp.¹⁷⁴). Wartościujące elementy w rozumieniu samego pojęcia mają bezpośredni związek z bardziej aktywną (czasami destrukcyjną w swojej istocie) rolą subkultur, zwłaszcza tych wyraźnie różniących się od grup dominujących w społeczeństwie.

Lata sześćdziesiąte dwudziestego wieku przyniosły spore zmiany. Zwłaszcza w kwestii młodzieży i jej stosunku do otaczającego świata. Podejmowane działania kontestu-

¹⁶⁸ J. Kozielski, *Transgresja i kultura*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1997, s. 181.

¹⁶⁹ A. Kłoskowska, *Kultura masowa*, PWN, Warszawa 2005, s. 40.

¹⁷⁰ Tamże, s. 25-26.

¹⁷¹ M. Pęczak, *Słownik subkultur młodzieżowych*, Wyd. Temper, Warszawa 1992, s. 4.

¹⁷² M. Jędrzejowski, *Młodzież a subkultura*, s. 19 – definicja subkultury Jerzego Werenstein-Żuławskiego.

¹⁷³ M. Filipiak, *Subkultury...*, s. 13.

¹⁷⁴ Tamże, s. 13.

jące rzeczywistość ukazują, jak bardzo młodzi ludzie pragnęli odmienić rzeczywistość, którą postrzegali jako kompletnie opresyjną. Kontrkultura stanowi zatem „zakwestionowanie kultury we wszystkich jej aspektach (...) prób [y – P. R.] tworzenia nowych form i wartości”¹⁷⁵. Sprzeciw wobec rzeczywistości dokonuje się poprzez „radikalny bunt młodego pokolenia przeciw wszystkiemu: państwu, rodzinie, dominującej kulturze, a nawet codziennym rytuałom życia społecznego. [Kontrkultura – P. R.] Żywiła się silnym przekonaniem, że skoro przeciwstawiamy się Systemowi, nie można z nim wchodzić w żadne układy”¹⁷⁶. Ale jednocześnie uczestnicy i kreatorzy sprzeciwu nie „obalają starego świata”, doskonale wiedząc o tym, że aby mieć rację bytu, kontrkultura potrzebuje społeczeństwa i jego kultury, bez niego nie ma się przeciw czemu buntować. Poza tym obecność państwa jako stróża reguł społecznych, wydatnie ograniczała działalność buntowników, ale jednocześnie sprawiała, że mogli w ogóle funkcjonować. Co zatem powodowało (i powoduje), że ludzie chcieli (chcą) odejść ze swojego środowiska społecznego i decydowali (decydują) się często na szykany czy ekskluzję społeczną? Wydaje się z perspektywy czasu, że to przede wszystkim „krytykowanie codzienności za to, że jest nieprawdziwa i nudna (...)”¹⁷⁷ często było kwintesencją sprzeciwu. Nieprawdziwość polegała chociażby na tworzeniu (po obu stronach Żelaznej Kurtyny) nierzeczywistych polityk skierowanych na tworzenie fikcyjnego wroga, zawsze jednakowo przerysowanego (w Waszyngtonie, Paryżu, Budapeszcie, Pradze, czy Warszawie), niemal jak w „Roku 1984” Orwella. Nuda objawiała się zaś w totalnej przewidywalności, w której władza czuła się spokojnie, bo doskonale wiedziała, co ją może czekać. Terry Anderson zauważa, że przyszłość Ameryki zawsze należała do pokolenia młodych, ale w latach sześćdziesiątych młodzi zaczęli stawiać żądania, jakich nigdy wcześniej nie było (zajęli się polityką, społeczeństwem i obyczajowością). Stworzyli „wyrwę pokoleniową”, która uniemożliwiła rodzicom jakiegokolwiek porozumienia z młodymi buntownikami, indywidualistami krzyczącymi znacznie głośniejszym głosem niż ktokolwiek dotąd¹⁷⁸. Charles Reich nawiązując do braku komunikacji między pokoleniami trafnie odnajduje różnice tkwiące w marazmie ludzi skazanych na realizację biografii identycznych jak te, które obserwowali u swoich rodziców, sąsiadów itd. „Przypomnijmy sobie nastolatków i studentów lat czterdziestych i pięćdziesiątych. Ci młodzi ludzie dysponowali taką samą obiektywną wolnością, jaką cieszą się dziś uczniowie klas starszych i studenci, jednakże cechował ich przygniatający konformizm: od poglądów politycznych do stylu życia. Ich randki, upodobania w dziedzinie konsumpcji, rywalizacja o karierę i prestiż, sposób ubierania się, upór, z jakim walczyli o przyjęcie na uniwersytet, o dyplom, i o ‘najlepsze’ posady, charakteryzują ich jako ludzi, których ocena zastanej rzeczywistości podobna jest do oceny klasy średniej i robotników. Fakt, że nikt nie bronił tym studentom postępować inaczej, nie miał żadnego znaczenia”¹⁷⁹. Nowe pokolenie – kontestatorzy, odnaleźli swoją misję w budowaniu własnej tożsamości, odrębnej od tej, jaką próbowali im na-

¹⁷⁵ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 206.

¹⁷⁶ M. Pęczak, *Off, ale pop*, „Polityka” 2002, nr 46.

¹⁷⁷ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 245.

¹⁷⁸ T. H. Anderson, *Movement...*, s. 90-91.

¹⁷⁹ Ch. Reich, *Zieleni się Ameryka*, s. 289-290.

rzucić rodzice, społeczeństwo, czy państwo. Theodore Roszak, twórca pojęcia *kontrkultura*, ukazuje, że wszędzie gdzie pojawiała się woła zmiany, pochodziła ona od młodych, od *dzieci technokracji*, które sprzeciwiły się rzeczywistości swoich rodziców podejmując działania skierowane na odmienienie przemysłowego świata, którego naczelne zasady opierały się na realizacji planów produkcyjnych obejmujących również produkowanie społeczeństw bez dopuszczania jakiegokolwiek możliwości ich przemiany¹⁸⁰. Z kolei Reich zauważa w tym kontekście, że istotą młodości jest „odzyskanie tożsamości. Młodzież znajduje się w trakcie odzyskiwania tożsamości – wyzwając się ze świata swych rodziców, z nacisku szkoły i z naddających obowiązków odgrywania pewnej roli, z obowiązku robienia kariery oraz służby wojskowej”¹⁸¹. Skostniałe systemy społeczne nie pozwalały na zmiany, więc aby zachować świat w stanie, jaki od lat tworzyły, użyły przymusu, pogwałciły prawa i wolności, jakie same tworzyły. Kontrkultura stała się nową jakością życia nie tylko dla jej aktywnych uczestników, ale również zwykłych obywateli będących obserwatorami lub biernymi uczestnikami. Nie zawsze była przez nich odbierana pozytywnie, ale pewne jest również, że nie pozostawiała ich biernymi. Spontaniczność i świeżość kontrkultury była z pewnością największym jej atrybutem, zmiana sposobu myślenia i patrzenia na świat najbardziej istotnym efektem.

Kontrkultura to również polityka i zmiana społeczna. Mocno wyrażona w ideologii Nowej Lewicy. Obecna w krytycznych tekstach Marcuse’go, Chomsky’ego, czy Althussera krytyka państwa i społeczeństwa obywatelskiego ukazuje rzeczywistość, której przeciwstawiali się młodzi kontestatorzy. Opowiadając o przystosowywaniu obywateli Louis Althusser zauważa, że wszystkie instytucje działają obywatelsko przyuczając ludzi, by funkcjonowali zgodnie ze społecznymi/państwowymi oczekiwaniami. Także szkoła ogranicza wolność człowieka, masowo produkując ludzi kompletnie niezdolnych do samodzielnego myślenia. „Czego uczy się w Szkole? Nauki mogą być mniej lub bardziej zaawansowane, ale przede wszystkim uczy się czytania, pisania, liczenia, a zatem pewnych technik oraz kilku dodatkowych przedmiotów, łącznie z elementami (które mogą być rudymenarne albo – przeciwnie – pogłębione) ‘kultury naukowej’ lub ‘literackiej’, bezpośrednio użytecznymi na różnych stanowiskach w produkcji (jeden rodzaj wykształcenia dla robotników, drugi dla techników, trzeci dla inżynierów, ostatni wreszcie dla kadr najwyższych itd.). A więc uczy się ‘umiejętności’. Niejako mimochodem, przy okazji nauczania technik i przekazywania wiadomości, nabywa się w Szkole znajomości ‘reguł’ dobrych obyczajów, to znaczy konwenansów, które powinny być przestrzegane – z uwagi na ‘przeznaczenie’ na określone stanowisko – przez wszystkich agentów podziału pracy. Chodzi tutaj o reguły moralności, świadomość obywatelską i zawodową, to znaczy, mówiąc jaśniej, o reguły respektowania społeczno-technicznego podziału pracy, a w rezultacie reguły porządku ustanowionego przez panowanie klasowe. Uczy się także ‘dobrze mówić po francusku’, dobrze ‘pisać’, co znaczy, w istocie (dla przyszłych kapitalistów i ich służących) ‘komenderować’, a więc (rozwiązanie idealne) ‘dobrze mówić’ do robotników etc. Wyrażając to w języku bardziej naukowym powiemy, że reprodukcja siły roboczej wymaga nie tylko reprodukcji

¹⁸⁰ *Technocrac’s children*, [w:] T. Roszak, *Making of...*, s. 1-42.

¹⁸¹ Tamże, s. 288.

jej kwalifikacji, ale zarazem reprodukcji jej podporządkowania się regułom istniejącego porządku, to znaczy reprodukcji podporządkowania panującej ideologii, jeżeli chodzi o robotników i reprodukcji zdolności właściwego posługiwania się ideologią, w przypadku agentów wyzysku i represji, aby także 'poprzez słowo' mogli zabezpieczyć dominację klasy panującej"¹⁸². W ideologii Nowej Lewicy jest również sporo odwołań do Marksa, Gramsciego, Mao¹⁸³, Trockiego i Che Guevary jako krytyków rzeczywistości i orędowników radykalnej zmiany społecznej. W tych ideach zawiera się również wizja wyzwolonego i świadomego społeczeństwa, które funkcjonuje wedle zasad, które samo tworzy, a nie ślepo przejmuje. „Nierozdzielność polityki i kultury została uznana za fakt nieodwracalny. Dążenia ruchu nie kierują się więc ku uwolnieniu kultury od dominacji ekonomii i zinstytucjonalizowanej władzy oraz zagwarantowania w przyszłości jej autonomii, lecz zastąpieniu jednego zintegrowanego systemu upolitycznionej kultury i uwarunkowanej kulturowo polityki – innym systemem (...) 'rewolucyjną' kulturą kontestacji"¹⁸⁴. Kulturą tworzoną dokładnie na miarę. Taką, jakiej się pragnie, a nie taką, której się podporządkowuje. Nowa Lewica poddaje krytyce system i jego produkt w postaci człowieka jednowymiarowego, niezdolnego do czerpania czegoś ponad to, co mu kazano lub do czego go zaprogramowano. Dochodzi do sytuacji, kiedy „idee, aspiracje i cele przekraczające oficjalne uniwersum dyskursu i działania są albo odrzucane, albo redukowane do pojęć tego uniwersum"¹⁸⁵. Piewcy indywidualizmu i wyzwolenia nie mogli znieść ograniczeń, jakie narzucał permanentnie system społeczny, a efektem sprzeciwu stała się doktryna, która pozostając w kanonach nowoczesnej myśli lewicowej proponowała rozwiązania często radykalne i kontrowersyjne, które miały przynieść poprawę warunków istnienia w codzienności. Nowa Lewica stała się „jawną polityczną opozycją wobec dominującej kultury, była również enklawą świata ludzi myślących inaczej i odszczepieńców kulturowych"¹⁸⁶. Zmiany, jakie wywołała kontrkultura, noszą wyraźne ślady Nowej Lewicy. Jej ideologiczny przekaz był na tyle atrakcyjny dla twórców, że nie trudno odnaleźć w tekstach kultury politycznego „puszczania oka”, lub nawet oficjalnie ideologicznych tekstów.

We wspomnianej na wstępie relacji występuje także kultura alternatywna. O ile subkultura i kontrkultura istniały w oparciu o kulturę, w zasadzie jako elementy ją modyfikujące, o tyle kultura alternatywna istnieje poza kulturą. W teorii rzecz jasna. Kultura alternatywna to krok dalej w stronę odejścia od tego, co powszechnie uznawane, co tworzy rzeczywistość społeczną i indywidualną. Istnienie obok, połączone z tworzeniem własnych – myślę, że mogą to tak nazwać – form świata. Istnienie paralelne. Bez konfrontacji, po prostu obok. Ciekawym przykładem wydają mi się wspólnoty Amiszów¹⁸⁷, funkcjonujące według ściśle ustalonych zasad, nie korzystające ze zdoby-

¹⁸² L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, e-dokument pobrano 10 maja 2007 z witryny www.recykling.uni.wroc.pl, podkreślenie własne.

¹⁸³ Nawiązanie do Mao i związane z jego koncepcjami nadzieje następują sporo przed ujawnieniem wypaczeń systemu, który stworzył i ofiar jakie ów porządek przyniósł.

¹⁸⁴ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 104-105.

¹⁸⁵ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy...*, s. 31.

¹⁸⁶ T. Miller, *The Hippie and American Values*, University of Tennessee Press, Knoxville 1991, s. 10.

¹⁸⁷ <http://www.amish-heartland.com/> – witryna poświęcona kulturze Amiszów.

czy cywilizacji, ograniczające swoje kontakty ze światem do koniecznego minimum, istniejącej w oparciu o religię i jej skrupulatnie wypełniane przykazania. Amisze stanowią przykład kultury alternatywnej świadomie istniejącej poza społeczeństwem, polityką, kulturą państwa, w którym żyją (USA). Kultura alternatywna jest ciekawym zakończeniem procesu odchodzenia od kultury. O ile subkultura stanowi element poszukiwania czegoś nowego, a kontrkultura jest wyraźnie nastawiona na konfrontację, kultura alternatywna – jak sama nazwa wskazuje – szuka innej drogi. Nieistotne są, jak widać na przykładzie Amiszów, nowinki techniczne, highlife'owe plotki rodem z Hollywood, ale pozostanie wiernym tradycji, która określa świadomość i byt (ale zdecydowanie pozamarksowsko rozumiane) potomków szwajcarskich mennonitów przybyłych do Stanów Zjednoczonych, nie za lepszym życiem, ale za takim, jakiego sami zapragnęli i wykreowali. Nawet, jeśli takie życie bywa różnie interpretowane w „wielkim świecie”. Kultura alternatywna w wydaniu hippisów także ukazywała wiele odrębności. Nowe formy społeczne – komuny, fascynacja Wschodem, nowe podejście do seksu i obyczajowości – wszystko to tworzyło na tyle skomplikowane formy, że odrzucenie ich stało się dla społeczeństwa najbardziej rozsądnym (jakkolwiek paradoksalnie by to nie zabrzmiało) wyjściem. Dziś wiadomo, jak wielce nieskutecznym.

Ostatnim pojęciem, które pojawia się w kontekście rozważań o kontrkulturze, jest antykultura. Termin ten dotyczy „jedynie wąsko pojmowanego aktu odrzucenia oficjalnego systemu i na tym poprzestaje, nie usiłując tworzyć konstruktywnych wizji przeobrażeń i przewartościowań w zastanym oficjalnie systemie kultury”¹⁸⁸. Sprzeciw tu i teraz. Działanie na zasadzie efektu flash mob'a¹⁸⁹. Protest bez hamletyzowania, szukania ideologii itp. W relacji do poprzednich pojęć najmniej złożone podejście do rzeczywistości, ale przez to nabierające możliwości wysoce personalnych, dających każdemu z nas zdolność wyrażenia sprzeciwu, bez obaw o większe konsekwencje. Można chyba określić takie działanie mianem „sprzeciwu instant” – używając nomenklatury świata reklamy, czy może raczej ponowoczesności.

Zmiana społeczna stała się koniecznością w obliczu pojawiających się idei i ruchów kontrkulturowych. Klasyczne koncepcje Marksa czy Webera dawały podstawy do myślenia o tym, jak się może dokonać, co ją powoduje i jakie mogą być jej efekty. Ideolodzy ruchów kontrkulturowych nie ograniczali się tylko do klasycznych koncepcji zmiany społecznej ich wyobrażenia o nowym wspaniałym świecie, zdecydowanie innym niż ten z powieści Huxleya, zakładały wyzwolenie w wielu dotąd niemożliwych aspektach. Podejmowane przez kontestatorów działania, w zetknięciu z opresyjną rzeczywistością konserwatywnych społeczeństw i skostniałych struktur państwowych, doprowadziły do konfliktu społecznego. Stabilność, integracja, koordynacja funkcjonalna oraz konsensus¹⁹⁰, które Talcot Parsons uważa za elementy kluczowe dla istnienia społeczeństwa, stały się przeszkodami w становieniu nowych wymiarów kultury, społeczeństwa czy

¹⁸⁸ M. Jędrzejowski, *Młodzież a subkultury*, s. 19-20.

¹⁸⁹ Flash mob – to duża grupa ludzi, która zbiera się w zazwyczaj wcześniej ustalonym miejscu, wykonuje trwającą krótko akcję (działanie) i szybko się rozchodzi. Pobrano z witryny <http://flashmob.republika.pl/> 10 maja 2005 r. lub http://pl.wikipedia.org/wiki/Flash_mob.

¹⁹⁰ R. Dahrendorf, *Teoria konfliktu w społeczeństwie przemysłowym*, [w:] A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, Scholar, Warszawa 2006, s. 456.

polityki, nie dlatego, że nie spełniały swoich dotychczasowych funkcji, ale dlatego, że programowo nie pozwalały na zmianę *status quo*, uznając, że każda zmiana przyniesie negatywne skutki. Immanuel Wallerstein dokonując analizy systemów-światów wspomina o prawdziwych kryzysach, których „nie da się rozwiązać w ramach systemu. Można je pokonać jedynie wykraczając poza system historyczny, na którego gruncie się zrodziły”¹⁹¹. Takie próby nie pojawiły się w roku 1968 (ani później), żadna ze stron nie myślała o kompromisie, oznaczał on bowiem, tak samo dla rządów, jak kontestatorów, rezygnację z własnych postulatów. Wallerstein zauważa, że w 1968 roku rozpoczęła się rewolucja, która naruszyła struktury systemu-świata, nie tylko kulturowe i polityczne, ale również ekonomiczne, co miało być może o wiele większy wpływ na system-świat niż jakiegokolwiek inne wydarzenie wówczas, ale i potem. „Wyznaczyła ona [rewolucja – P. R.] koniec liberalnej supremacji, zaburzając tym samym podtrzymującą instytucje systemu-świata geokulturę. Owo zaburzenie geokultury systemu podważyło podstawy kapitalistycznej gospodarki-świata i wystawiło ją na oddziaływanie wstrząsów politycznych i kulturowych, którym wprawdzie zawsze podlegała, ale przed którymi była wcześniej w pewien sposób chroniona”¹⁹². Zmiana, której efekty zauważalne są obecnie, nie przyniosła szybkich i spektakularnych przemian społecznych, kulturowych czy politycznych w czasach rewolty. Ale w dłuższej perspektywie, kilku kolejnych dekad, nie sposób nie zauważyć, jak bardzo istotna była dla kultury, polityki, systemów społecznych i ekonomicznych. Kontrkulturowa zmiana stała się obecnie bardziej realna niż mogłaby być w latach sześćdziesiątych, rozciągnięta w czasie pozwoliła na przystosowanie do postulowanych zmian całych generacji, społeczeństw, również systemów państwowych. Pełzająca rewolucja dokonała się niemal podręcznikowo. Piotr Sztompka zauważa, że aby dokonać zmiany społecznej (konstruktywnej lub nie) ruchy muszą posiadać potencjał do przekształcania struktury. Jego elementy opisuje następująco: „Potencjał ideologiczny ruchu rozumie się jako miarę jego wpływu na strukturę idealną; stopień, w jakim w społeczeństwie rozprzestrzeniła się system przekonań ruchu, jego światopogląd. Wizja teraźniejszości, obraz przyszłości, definicje wrogów i sojuszników etc.”¹⁹³ W czterdzieści lat po rewolcie nie trzeba włożyć wiele wysiłku, aby zaobserwować, że sporo postulatów się spełniło. Kontestowany świat nadal istnieje, rzeczywistość ciągle upośledza jedne grupy względem innych, ale można zauważyć opisywane przez Sztompkę elementy jako części rzeczywistości. Ruchy kontestacyjne bazujące na ideach Nowej Lewicy i kontrkultury ciągle istnieją, skupiając grupy ludzi kontestujących rzeczywistość (czy to w kontekście państw Żelaznej Kurtyny, czy globalnej wioski). Przywódcy i uczestnicy rewolty 1968 roku są dziś pokoleniem, które sprawuje władzę (z różnym sentymentem odwołując się do własnych młodzieńczych postulatów), wiele ze światopoglądowych i politycznych postulatów ruchów są dziś standardami w wielu państwach demokratycznych (np. prawa człowieka, zniesienie segregacji rasowej i dyskryminacji, o wiele bardziej liberalna obyczajowość). Ciągle pozostaje wizja niezrealizowanych postulatów wolnościowych (które przejął chociażby ruch alterglobalistycz-

¹⁹¹ I. Wallerstein, *Analiza systemów-światów. Wprowadzenie*, Dialog, Warszawa 2007, s. 111.

¹⁹² Tamże, s. 112.

¹⁹³ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków 2005, s. 272.

ny) i w końcu wizje przeciwników i sojuszników – dziś istniejące tak samo jak wtedy (może z tą różnicą, że pojawiły się nowe podmioty, np. korporacje międzynarodowe, na których skupia się gros krytyki, gdyż ich wpływ na rzeczywistość w wielu aspektach jest o wiele bardziej istotny niż działania państwa).

Zmiana społeczna jako wynik działań kontrkulturowych jest absolutnie możliwa, jeśli ruchy swoim zakresem obejmą masy społeczne i uzyskają akceptację dla swoich postulatów. Lata sześćdziesiąte w USA i Europie Zachodniej dały możliwość zaistnienia w świadomości społecznej, jak wielka jest niezgoda na rzeczywistość wśród młodych ludzi sfrustrowanych istnieniem w systemach, które uprawiają zupełnie obcą im politykę, które arbitralnie rozsądzają kto jest lepszy i dlaczego, nakazują realizację określonych stylów życia, czy w końcu dobitnie określają, kto w danym społeczeństwie jest pożądanym, a kto nie ma racji istnienia. Młodzi ludzie ukazali, że nie godzą się na takie kategoryzowanie, stygmatyzację i ekskluzję. Kilkuletni sprzeciw, momentami przyjmujący charakter regularnej rewolucji miejskiej z czasem wygasł, ale idee, kultura i nowe wzorce istnienia w społeczeństwie przetrwały na długo, mimo że początkowo nikt nie traktował ich zbyt serio. Rok 1968 w Polsce oznaczał coś innego, ale aspekt wyzwolenia był jak najbardziej taki sam. Uwolnić się od symbolicznej i realnej przemocy totalitarnego państwa. Prawdziwy karnawał wolności przyszedł do Polski kilkanaście lat później ukazując, że nawet terror nie jest w stanie zatrzymać zmiany, której pragną ludzie. W obu (zachodnim i polskim) przypadkach efekt zmiany społecznej dzięki pełzającej rewolucji stał się zauważalny długo po samym przewrocie. Z dzisiejszej perspektywy można dostrzec, jak bardzo wielka zmiana dokonała się w systemach społecznych i politycznych, jak bardzo różnią się one od tych, przeciw którym protestowano. Ale jednocześnie nie sposób wyzbyć się przekonania, że to poczucie wolności jest elementem programowo wcielonym przez systemy, w których funkcjonujemy przekonani o tym, że jest naprawdę cudownie, albo tym przekonaniem urobieni. Coraz łatwiej zauważyć, że nigdy wcześniej systemy polityczne, kulturowe czy społeczne nie były po obu stronach Atlantyki tak bardzo podobne i to wydaje się niepokojące. Ludzie z pokolenia kontestatorów sprawując władzę nie realizują swoich postulatów, tworzą w zamian systemy silnie ze sobą powiązane. Zmiany, które można dostrzec, odwołują się do wrażliwości i poglądów uczestników ruchów, nie zaś liderów, którzy dość naturalnie zerwali z rewolucyjnymi biografiami, zapadając się w skórzane fotele i podejmując decyzje, przeciw którym niegdyś głośno protestowali. Kontrkulturowe wątki zmiany społecznej dotyczą przede wszystkim stylu życia jednostek, które przechodzą mniej lub bardziej świadomie na społeczeństwa. Ale nie odwrotnie, gdyż to zakrawałoby na rewolucję, której tak samo chciano uniknąć w 1968, 1989 i w 2007 roku. Strach przed zmianą jest paraliżujący również dla rewolucjonistów, co zdają się potwierdzać biografie wielu kontestacyjnych liderów. Imperatywem kategoriycznym kontrkultury staje się zmiana społeczna. Przy odpowiednich warunkach zmiana ta staje się rzeczywistością. Nigdy jednak nie ma możliwości, aby wyzbyć się ambiwalentnych odczuć, na ile te metamorfozy są wynikiem spontanicznych decyzji wolnych ludzi, a na ile ukazują znakomite cechy adaptacyjne systemów społecznych.

1.4.

Kontrkultura i ruchy społeczne (USA, Europa Zachodnia, PRL)

Manifestowanie odrębności kulturowej przez działaczy ruchów kontestacyjnych przyczyniło się do stworzenia nowych form uczestnictwa w społeczeństwie i powiązania z nimi filozofii, które uznali za lepsze, bardziej prawdziwe, wyzwalające. Przeciwwstawianie się zastanemu porządkowi doprowadziło także do powstania nowych kontrkulturowych form ekspresji artystycznej. Muzyka, teatr, film rozumiane „szerzej” niż dotąd, nie ograniczane żadnym tabu i nierozłącznie zestawione z polityką inspirowały ludzi wszędzie tam, gdzie rodził się sprzeciw (w latach sześćdziesiątych w USA i Europie oraz na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w PRL). Niezwykle interesujące wydaje się jak doszło do tego, że Jimmi Hendrix rozpałał ogień w umysłach i sercach, a na rockowe wezwanie Grzegorza Markowskiego ludzie chcieli być sobą. To, co jest przedstawione poniżej, jest swoistą wycieczką po świecie, dziś już równie realnym jak Atlantyda, Park Jurajski czy Gotham City. Jest próbą odnalezienia przyczyn, dla których ludzie rezygnowali ze spokojnego życia na rzecz razów po(mi)licyjnymi pałkami i (prometejskiego jak się wydaje) dotarcia do istoty bycia wolnym w systemach traktujących wolność jako slogan.

Ucieczka przed jednowymiarowym światem zdawała się przyświecać hipisom na każdym kroku. Negacja norm, które dotąd tworzyły społeczeństwa, była nie tylko wyrazem buntu przeciw stylowi życia, ale również przeciwko jakości, która określała nie szczęśliwość ludzi, ale poprawne wzorce realizowanie według założonych norm, zasad, trendów, które symulowały szczęśliwość. Kolorowe ubrania, szerokie spodnie, koraliaki i długie włosy, chyba nie można mieć żadnych wątpliwości, że hipisi swoim także wyglądem ukazywali światu, że przestali się liczyć z obowiązującymi w społeczeństwie normami, także tymi, które mówiły, jak należy się poprawnie ubierać. Jednak nie tylko w wyglądzie byli „odjechani”. Cała świadomość ruchu to wielka ucieczka od zastanej, opresyjnej rzeczywistości w każdym wymiarze. „WIDZIAŁEM najlepsze umysły mego pokolenia zniszczone szaleństwem, głodne histeryczne nagie, włączące się o świecie po murzyńskich dzielnicach w poszukiwaniu wścieklej dawki haszu, anielogłowych hipstersów spragnionych pradawnego niebiańskiego podłączenia do gwiazdnej prądnicy w maszynerii nocy”¹⁹⁴ – tak rozpoczyna swój „Skowyt” Allen Ginsberg poeta i czołowy ideolog pokolenia bitników. „Skowyt” stał się krzykiem młodego pokolenia, skierowanym przeciw temu, co zastali. Społeczeństwo, kulturę, politykę, obyczajowość. Ameryka przestała być dla młodych ludzi ziemią obiecaną ich rodziców. *Przyszłość dzieci przestała być przeszłością ich rodziców*¹⁹⁵, bo zarówno historia jak i rzeczywistość nie miały im nic ciekawego do zaoferowania. Tym bardziej, że młodzi ludzie odłożyli (na chwilę...) troski o swój byt i chęć posiadania ładniejszego domu, szybszego samochodu, coraz

¹⁹⁴ A. Ginsberg, *Skowyt*, www.republika.pl/czarodziej/sources/howl.htm, pobrano 12 listopada 2004 r.

¹⁹⁵ Zgodnie z tym o czym pisała Margaret Mead opisując kultury prefiguratywne, dzieci przestały powtarzać historię życia swoich rodziców. Hipisi zerwali praktycznie we wszystkim co prezentowali sobą ich rodzice. Szukali nowej drogi życia uznając, że to co ich otacza, jest tylko namiastką szczęścia. Materialną, nic nie wartą substancją, która zniewala. Kultura prefiguratywna za: M. Mead, *Kultura i tożsamość*, WN PWN, Warszawa 2000.

lepszego stereo. Przyjęli zasadę Ginsberga: „życie powinno być uniesieniem (ekstazą), potrzebujemy takich stylów życia i form społecznych, które uczynią ekstazę dostępną dla wszystkich, którzy jej zapragną”¹⁹⁶. Hedonizm? W pewnym sensie tak, ale nieco inny, można chyba powiedzieć nadrealny. Wspomagany przez LSD i jego orędownika Timothy Leary’ego¹⁹⁷ (wroga publicznego nr 1 prezydenta Nixona). „Leary prowadził eksperymenty ze środkami wywołującymi nieznane ‘normalnie’ stany świadomości (...) Doszedł do wniosku, że ‘psychodeliki’ istotnie poszerzają ludzką świadomość, pozwalają wręcz dotrzeć do wewnętrznej ‘boskości’ i że mogą służyć celom terapeutycznym”¹⁹⁸. Ekspansja umysłu dla każdego – można sparafrazować hasła Leary’ego, który głosił „szybki zmierzch starych amerykańskich bogów: pieniądza i pracy i początek nowej epoki miłości, nowej religii, opartej na buddyźmie zen, i nowego świętego sakramentu: LSD”¹⁹⁹. Nic zatem dziwnego, że przy podobnych postulatach konserwatywne społeczeństwa nie były w stanie pojąć, w jaki sposób może funkcjonować społeczność hipisów, tym bardziej, że brukowe media gustowały w przedstawianiu podobnych historii, mając na uwadze zwiększone dzięki nakładom i oglądalności zyski.

Kim byli hipisi? Aby o nich opowiedzieć, należy wspomnieć o bitnikach (choćby poza nimi wyraźne piętno docisnęli na hipisach również hipsteri²⁰⁰ i diggersi²⁰¹). Pojawili się jako subkultura na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych dwudziestego wieku. „Ich styl życia i głoszone poglądy były w całkowitej sprzeczności z lansowanym wówczas w USA systemem wartości. Ci młodzi ludzie mieszkający w slumsach głosili radykalne poglądy, mając całkowicie w pogardzie: *american style of life*. Nie dbali o czystość, a wprost przeciwnie, używając specjalnych antyperfum, prowokowali agresję i bijatyki w miejscach publicznych”²⁰². Ich muzyka (m.in. be-bop) oparta na czarnym jazzie była całkiem inna niż ta, której słuchała biała Ameryka i szybko uznana została za nieodpowiednią. Twórcy tacy jak Bob Dylan, The Beatles czy Hendrix tworzyli brzmienie całkowicie inne niż to, jakiego młodzież słuchała dotąd. Niesamowita popularność towarzysząca twórcom wskazywała kierunki nowych trendów. Sami artyści szybko zyskali miano „białych murzynów”²⁰³. Luźne ubrania, sandały, trampki również wydały się niepoważne i nieodpowiednie. „Zanegowaniu podlegał zarówno polityczny pragmatyzm, prestiż wynikający ze statusu majątkowego, ideologia pracy i konsumpcji, jak też spokojne rodzinne życie, zinstytucjonalizowana rozrywka i kultura masowa. Temu wszystkiemu przeciwstawiali spontaniczność, wolność indywidualną, awangandaryzm i swoisty elitaryzm”²⁰⁴. Bitnicy złamali monopol społeczny, który polegał na formowa-

¹⁹⁶ T. Miller, *The Hippie*, s. 113.

¹⁹⁷ Leary był autorem hasła „drop out, turn on, tune on” → odpadnij, włącz się, dostrój. Hasło pojawiło się w przemówieniu (inauguracji ruchu) 14 stycznia 1967 roku w parku Golden Gate w San Francisco w czasie ceremonii Pojednania Człowieka z kosmosem – M. Filipiak, *Subkultury...*, s. 44.

¹⁹⁸ A. Szostkiewicz, *Leary: prorok LSD i Internetu*, dokument elektroniczny, <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/30/szostkiewicz.html>, pobrano 10 października 2004.

¹⁹⁹ K. Jankowski, *Hipisi. W poszukiwaniu ziemi obiecanej*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2003, s. 60.

²⁰⁰ Więcej o tej grupie w: T. Thorne, *Słownik kultury...*, s. 143-144.

²⁰¹ Tamże, s. 73-74.

²⁰² M. Jędrzejowski, *Młodzież a subkultury*, s. 142.

²⁰³ T. Miller, *The Hippie...*, s. 7.

²⁰⁴ M. Pęczak, *Słownik...*, hasło → bitnicy, s. 14-15.

niu młodych wedle pomysłu i wyobrażenia starszych generacji i historii. Głoszony pacyfizm, fascynacja Wschodem, indywidualizm i nonkonformizm, stanowiły element rewolucji. Gdzie podzieli się patriotyczni, młodzi Amerykanie? Tacy jakich oczekiwali rodziny, społeczeństwo, państwo. Mieli dość patriotycznych śmierci w wojnach polityków. Mieli dość zakazów i nakazów rodziny. Mieli dość stereotypu, który musieli bez sprzeciwu powielać.

W takiej atmosferze pojawiają się hipisi, w San Francisco, w Haight Ashbury – dzielnicy, w której można szukać początków ruchu. Etymologia nazwy jest rozbudowana, ale można przyjąć, że pochodzi od słowa *hip*²⁰⁵. „Być hip oznacza, że się wie, które z dostępnych człowiekowi doznań umysłowych są istotne i warte zachodu (...) Ktoś jest hip, jeśli ma kolorową fantazję i z przymrużeniem oka traktuje sprawy, o których inni mówią ze śmiertelną powagą (...)”²⁰⁶. Polityka, sama w sobie, nie interesowała hipisów, ale jej wkraczanie w życie ludzi jak najbardziej, dlatego powstała karykaturalna wobec tradycyjnych partii – YIP – Międzynarodowa Partia Młodych²⁰⁷, która była „luźną koalicją radykałów, anarchistów, libertarian (...), malarzy, muzyków, którym bliska była stosowana przez sytuacjonistów taktyka i konfrontacyjne gesty polityczne”²⁰⁸. Prowokacyjne działania YIP powodowały używanie siły wobec jej członków, którzy nieustannie wyśmiewali władze ukazując paradoksy życia publicznego. Mirosław Filipiak zauważa, że hipisi mieli również poważne założenia polityczne, które były odpowiedzią na politykę państwa. „Wśród przyczyn powstania ruchu hipisowskiego wymienia się sprzeciw wobec wojny wietnamskiej oraz kryzys kultury amerykańskiej (...) ruch od początku istnienia miał charakter skrajnie pacyfistyczny”²⁰⁹. Przy czym pacyfizm można odbierać jako sprzeciw wobec amerykańskich tradycji i sposobowi myślenia o silnej, niepokonanej ojczyźnie – Ameryce niezwykłej. W dobie kontrkultury, ważne dotąd przymioty dobrego obywatela, dobrego Amerykanina przestały się liczyć, nie dlatego, że były przestarzałe, niewygodne czy niepopularne (bo w istocie takie były), ale to bezwarunkowe odrzucenie pełniło funkcję *katharsis*. „Pogłębiała się przepaść między zwolennikami starego ładu a zrewoltowaną młodzieżą. Konflikt pokoleń osiągnął apogeum. Dojrzewał przez lata w formie niechęci do systemu manipulacji świadomością społeczną, prasy, reklamy, instytucji oświatowych”²¹⁰. Spór pokoleń był bolesny, zwłaszcza dla ludzi, których dzieci zdecydowały się na „nowe życie”, rezygnując – przynajmniej na jakiś czas – ze studiów, oddalając od siebie zaplanowaną przez rodziców przyszłość²¹¹. Co hipisi proponowali w zamian? Na dobrą sprawę nie istniał żaden kodeks, żadna spójna ideologia, nie pozwalała na to różnorodność i spontaniczność ruchu, który „nie

²⁰⁵ M. Filipiak, K. Jankowski, M. Pęczak, T. Miller, A. Jawłowska.

²⁰⁶ K. Jankowski, *Hipisi...*, s. 42.

²⁰⁷ Za wyjątkiem YIP – Międzynarodowej Partii Młodych założonej w 1968 przez ideologów kontrkultury Hoffmana, Rubina, Dellingera → M. Filipiak, *Subkultury...*, s. 45. Działalność YIP otwiera na dobrą sprawę etap działań strictly politycznych w radykalnym wydaniu.

²⁰⁸ T. Thorne, *Słownik kultury...*, s. 398.

²⁰⁹ M. Filipiak, *Subkultury...*, s. 45.

²¹⁰ M. Jędrzejowski, *Młodzież a subkultury*, s. 145.

²¹¹ Ponad 50% młodzieży uczestniczącej w ruchu hipisowskim była studentami, pochodziła z klasy średniej (Jawłowska, Jędrzejowski, Miller, Anderson, Gitlin).

ma swojej biblii. Idee jego wyrażane są w piosenkach, hasłach wypisywanych na ścianach domów i w artykułach *underground press* (podziemnej prasy)²¹² – zdawał relację Kazimierz Jankowski z podróży w „poszukiwaniu hipisów”. Inspiracjami były również powieści i filmy. *Wilk stepowy* Hesse’go, czy „Easy Rider” z Hopperem i Fondą pokazywały aspekty wolności, która dla hipisów była najbardziej istotna, aczkolwiek nigdy do końca sprecyzowana. Pojawiała się w tysiącu wyobrażeń w tekstach kultury, manifestach, formach społecznych. Zażywanie narkotyków podobnie jak seks, poza fizyczną i mentalną przyjemnością, stawały się elementem wolności i wyzwolenia²¹³. Hasła: *sex, drugs & rock’n’roll, make love not war, flower power* jak najbardziej oddawały rzeczywistość, surrealistyczną, pozbawioną przemocy i pozornie beztroską.

Hipisi stworzyli swoją formę społeczną – komunę. Najbardziej znane i najwcześniejsze to *Tolstoy Farm, Drop City, Morning Star Ranch* i najsłynniejsza *Strawberry Fields*. Według różnych szacunków istniało nawet do tysiąca komun, w tym około dwustu miejskich²¹⁴. Timothy Miller w ten sposób opisuje komuny: „(...) hipisi – rebelianci, ćpuny, porzucili własny urządzony świat, czego dokonali? Jakie nowe i niebezpieczne rzeczy stworzyli? Wymodelowali życie zespalaające społeczność ciężką pracą, rodziną i religią. Bazując (w swoim własnym wyobrażeniu) na dawnej wiedzy, rozniecili świeżą pasję, zrodzoną z nowych niebanalnych odkryć²¹⁵. Komuny dawały silne poczucie przynależności, nie na zasadach z góry narzuconych, ale wspólnie wypracowanych. Oczywiście były czymś zupełnie nowym, ale świadomie lub nie, nawiązywały do pewnych wartości świata, który chcieli porzucić. Pojawia się zatem motyw rodziny, ale w wydaniu znacznie odbiegającym od tego, jaki znany był dotąd. Rodzinami stawały się całe wspólnoty (komuny), co wzbudzało wielkie kontrowersje obyczajowe. Mimo liberalnego podejścia, nie zawsze regułą istnienia komuny był brak reguł. Istniały one zwykle w oparciu o kogoś, kto miał na tyle duży autorytet, że stawał się naturalnym przywódcą, który wyznaczał reguły i egzekwował ich przestrzeganie²¹⁶. Komuny wiejskie (rolnicze) organizowały się na farmach, często stawały sobie za cel samowystarczalność, co przejawiało się głównie w hodowli zwierząt i uprawie roślin (także konopi). Dla przykładu farma „Twin Oaks” postawiła sobie za cel walkę z alienacją pracy, nie dopuszczając do sytuacji, w której praca stałaby się nudną uciążliwością – organizowano tam prace na zasadzie wymienności funkcji, tym samym każdy mógł się sprawdzić w różnych obowiązkach i umiejętnościach. Komuny tego typu dbały o osiągnięcie harmonii zgodnie z naturą, skutecznie przyswajały i realizowały pomysły ekologiczne²¹⁷. Komuny miejskie organizowały się poprzez zajęcie budynku, zwykle przeznaczonego do rozbioru lub części miasta. W ten sposób właśnie powstały sławne komuny w San Francisco czy Wolne Miasto Chrystiana w Kopenhadze. Istnienie takich wspólnot dawało możliwości organizowania życia kulturalnego z głośnymi koncertami rockowymi

²¹² K. Jankowski, *Hipisi...*, s. 73.

²¹³ T. Miller, *The Hippie...*, s. 53-54.

²¹⁴ Tamże, s. 88.

²¹⁵ Tamże, s. 90.

²¹⁶ K. Jankowski (*Hipisi...*, s. 107-110) daje przykład Gridleya Wrighta, lidera komuny *Strawberry Fields* i jednego z ideologów ruchu.

²¹⁷ M. Pęczak, *Słownik...*, s. 49 → komuna.

włącznie, stały się niewątpliwie osiedlami bohemy. Komuny „pomogły” również w budowie negatywnego wzorca hippisa – brudnego ćpuna, potocznie, bowiem były siedliskiem takich właśnie osób (głównie w momentach, kiedy liderzy odchodzili, komuny nie potrafiły się sprawnie zorganizować). Zwłaszcza, że marihuana była w czasach ruchu hipisowskiego łatwo dostępna i cieszyła się ze strony hipisów uznaniem, bowiem pozwalała szybko zapomnieć o zniewalającej rzeczywistości. To, że wpływ narkotyków był w twórczości, ideologii i zwykłym życiu ruchu hipisowskiego widoczny, nie trzeba przekonywać. To całkowicie jasne. Duża część twórczości hipisowskiej nosi wyraźne ślady inspiracji narkotykami. „Skowyt” Ginsberga, twórczość i biografie Hendrixa czy Joplin, liczne zatrzymania odurzonych narkotykami Jaggera czy Morrisona, czy chociażby piosenka Beatlesów „Lucy In the Sky with the Diamonds” ukazywały, że środki psychodeliczne były w kulturze kontestatorów nieodłączne i były (przez twórców i odbiorców) traktowane jako jeden z elementów pozwalających osiągnąć nowe stany świadomości.

Hipisi wprowadzili wiele zmian w różnych aspektach życia. Można odnaleźć elementy ich niespójnej ideologii, która opierała się często na podważaniu dotychczasowych reguł, znoszenia ich, zastępowania innymi lub po prostu na życiu po swojemu. Jedną z nowych zasad było inne postrzeganie pracy i czasu na nią przeznaczanego. „Krytykuje się głównie uwikłanie człowieka w kapitalistyczny biznes. Z ironią mówi się o stylu życia ‘od godz. 9 do 17’, narzuconym przez organizację pracy. Krytyce poddany jest mechanizm wciągający w robienie kariery, dla której rezygnuje się z samego siebie. Następuje paradoksalne odwrócenie sytuacji, kariera jako osiągnięcie, jako samospelnienie – staje się źródłem cierpień i niewoli”²¹⁸. Tak pojmowana praca była w założeniach hipisów elementem zniewalającym. Korporacje, które zatrudniając młodych ludzi, nie tylko ich wyzyskiwały, lecz również tworzyły dokładnie uwzględniając własne na własne potrzeby. Miliony młodych amerykańskich indywidualistów zostały przekształcone w miliony młodych profesjonalistów, pozbawionych tego, z czym zjawiali się w pracy – zaangażowania, pomysłów, bystrości umysłu, czy spontaniczności. Zasady wielkich korporacji wprowadzały regulaminy, które określały wszystkie aktywności i czyniły pracowników poddanymi kulturze danej organizacji. Hipisi zaprzestawali zatem pracy w normalnym rozumieniu, tym samym tracili stałe źródła dochodu i zabezpieczenie socjalne, zyskując w zamian poczucie wolności²¹⁹. Inną ważną zasadą stało się dążenie do szczęśliwego życia, które jednak nie było łatwe, mając na uwadze, że pieniądze ciągle obowiązywały jako środek płatniczy (który w różnych koncepcjach miał być również zniesiony na rzecz barteru), a tych hipisi nie mieli w nadmiarze, a zatem należało poszukiwać szczęścia w kwestiach niematerialnej egzystencji. Traktowane jako imperatyw – bycie szczęśliwym, nakazywało ludziom działać tak, aby czuć się dobrze (jakkolwiek trywialnie by to nie zabrzmiało) zawsze i wszędzie. „W naszej kulturze

²¹⁸ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 224.

²¹⁹ To zaprzestanie pracy było silnie połączone z fascynacją ruchem, bowiem w kilka lat po hipisowskim boomie młodzi ludzie, którzy dotąd wystrzegali się pracy i wielkiego biznesu, stali się poniekąd jego twórcami. Dawni hipisi po ukończeniu studiów często trafiali do Krzemowej Doliny i współtworzyli wielkie koncerny, które dziś w swoich filozofiach organizacji (platońsko) nawiązują do wolności i buntu 1968, być może realizując je przez hedonizm wyrażony nieskrępowanym konsumeryzmem.

wszystko, co sprawia przyjemność jest złe (...) Ja biorę, bo sprawia mi to przyjemność. To jedyny powód, wszelkich moich działań. Nie robię niczego pod przymusem. I nie mam powodów by wstydić się czegokolwiek, co lubię. Mówię, do cholery, kiedy śpię z dziewczyną albo wypijam drinka nie robię tego dla kogoś. Jeśli to robię, to tylko dla siebie²²⁰. Hedonizm widoczny jak najbardziej w tym – jakby nie było – geście sprzeciwu wobec społeczeństwu przejawiał się w braku ograniczeń, ciągłej podróży, „wielkiej wędrówce” w poszukiwaniu swojej filozofii i przekraczaniu społecznego tabu w każdym możliwym wymiarze. Hipisi uważali, że „każdy człowiek jest inny, każdy ma prawo sam określać i realizować drogę swojego życia²²¹. Kwintesencją takich zasad, sposobów wierzenia, wyrażania siebie i swoich przekonań stał się festiwal w Woodstock w 1969 r. Ponad czterysta tysięcy ludzi przyjechało, by podziwiać swoich idoli, by dobrze się bawić, by pokazać, co znaczy być *hip*, a w końcu, aby pokazać społeczeństwu, jak potężny jest ruch protestu. Stworzyli mityczne widowisko, które do dzisiaj pozostaje symbolem wolności, takiej, jaką propagowali hipisi – spontanicznej, niepokornej, egalitarnej.

Ruch zaczął wygasnąć około 1972 r. „Nie wszyscy hipisi byli zdeprawowanymi obibokami i ćpunami. Wielu szukało, jak każde pokolenie, autentycznych wartości duchowych w świecie bezdusznego molocha kapitalizmu, odmawiając udziału w powszechnym *wyścigu szczurów* do sukcesu²²². Nie brakowało ludzi, którzy postanowili zostać wierni temu stylowi życia, ale większość wróciła na uniwersytety, do firm, do rodzin. Wyszła z hipizmu bez wielkich problemów i ruszyła w świat, który dotąd odrzucała. Dawni hipisi stali się naukowcami, prawnikami, biznesmenami. Zaś wierni nurtowi pozostali na farmach i zajęli się ekologicznymi uprawami, inni zaczęli podróżować. Travellersi²²³ zaczęli propagować zasiedlanie opuszczonych lokali²²⁴ (doskonale dziś znany squatting). Poza tym pojawiły się cykliczne zloty, festiwale, nie dające zapomnieć o sile ruchu. Hipisi angażowali się również w działania na rzecz ochrony przyrody, więc organizacje ekologiczne powstające w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych były przez nich zasilane. Pojawiło się również kilka subkultur silnie destrukcyjnych. Z terrorystycznymi włącznie.

Pokłosie ruchu hipisowskiego to nie tylko szerokie spodnie, kolorowe bluzki i pacyfki pojawiające się co jakiś czas jako odświeżane trendy mody, co jakiś czas. Nie sprowadza się również do rocka, którego serwują nam markety w czasie cotygodniowych zakupów. Oczywiście spuścizna kontrkultury ciągle jest obecna i ciągle wprawia w zachwyt słuchaczy, czytelników, widzów. Jej teksty z pewnością nie budzą takich emocji jak kiedyś, ale ciągle nie tracą na znaczeniu. I w tym właśnie upatruję moc długowłosych buntowników. Uniwersalizm przekazu, to coś, co daje możliwość projekcji idei i sposobu myślenia. Ruch hipisowski był bardzo niejednorodny – to sprawiło, że tygiel poglądów, myśli, filozofii, ideologii wydał nie spotykany dotąd bunt przeciw rzeczywistości. Nie użyli siły do sprzeciwu, nie użyli broni, ale umysłów. Efekt przeszedł wyobrażenia.

²²⁰ T. Miller, *The Hippie...*, s. 29.

²²¹ M. Filipiak, *Subkultury...*, s. 47.

²²² A. Szostkiewicz, *Czwarty czakram*, „Polityka” 2001, nr 30.

²²³ Więcej o tej grupie w: T. Thorne, *Słownik kultury...*, s. 370-371.

²²⁴ Tamże, s. 48-49.

Zmieniono sposób myślenia ludzi. Całej generacji. Nawet, jeśli w końcu zrezygnowali z życia w komunach, pozostali *hip*. Czy dokonali trwałego wyłomu w społeczeństwie? Zdecydowanie tak! Ale bodaj po raz pierwszy siła tej zmiany odczytywana jest przez kolejne niepokorne pokolenia niczym drogowskazy. Zamiast nazw miejscowości, można na nich odnaleźć hasła klucze: wolność, równość, bunt. A że to działa można się przekonać obserwując alterglobalistów – jak się wydaje – ideowych następców hipisów. Równie nie podporządkowanych i tak samo wskazujących państwu i społeczeństwu, że ciągle jest wiele do zrobienia w kwestii wolności, zasobności, a przede wszystkim stworzenia równych szans.

Ruchy kontrkulturowe w PRL

Kontrkultura w okresie PRL podobnie jak wszystkie inne przejawy aktywności inne niż oczekiwało państwo, były silnie kanalizowane. Władza uznała za niebezpieczne przejawy samoorganizowania się społecznego również w subkulturach. Motywy istnienia ruchów sprzeciwu w PRL przedstawiłem w rozdziale poświęconym kontestacji. Poniżej skupię się na trzech subkulturach, które, mimo że w świecie pojawiały się w różnych odstępach czasu i w różnych kontekstach społeczno-polityczno-ekonomicznych, w Polsce pojawiły się niemal jednocześnie (w przeciągu kilku lat), tworząc niesamowity tygiel poglądów, nurtów i myśli ludzi, którzy pokazali odrobinę odmienności w szarości państwa totalnego. Mimo problemów z milicją, mimo nękania ze strony aparatu państwa, problemów w szkołach i ogólnego niedopasowania w sztywnych ramach społeczeństwa, hipisi, rasta i punkowcy znajdują wspólny język i wspólne miejsce. Język wyrażony w tekstach piosenek zespołów, których słuchają. Miejsce, które zespala subkultury to Jarocin, i obywający się w nim festiwal.

Polscy hipisi pojawili się wraz z nową muzyką – rockiem już pod koniec lat sześćdziesiątych. Pierwsi „krajowi” hipisi byli stosunkowo mało liczną subkulturą. Taki stan rzeczy to efekt ścisłej blokady informacji, cenzury i odcięcia od Zachodu, którego produktem jest również muzyka. Moda hipisów – długie włosy, kolorowe stroje, próby życia „po swojemu” w komunach – spotykają na opór władzy, społeczeństwa, mediów i milicji²²⁵. Prócz tego zwalczani byli przez rdzenną subkulturę gitowców²²⁶. Rozkwit subkultury hipisów przypadł na przełom lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Społeczne nastawienia nie zmienia się zasadniczo. Hipisi kojarzeni byli silnie z narkomanią, zwłaszcza z rodzimym „kompotem” (domowej roboty narkotykiem ze słomy makowej, silnie zanieczyszczonym i łatwo uzależniającym). Dla młodych – hipisi byli atrakcyjni ze swoją ideologią (pacyfizmem, filozofią życia i ekologią²²⁷), muzyką i sposobem bycia. Stali się najbardziej „wpływową” subkulturą, z której czerpały kolejne (rasta i punki). Hipisi tworzyli komuny. Wcielali (w miarę możliwości w warunkach

²²⁵ M. Pęczak, *Słownik...*, s. 40; M. Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury*, s. 146.

²²⁶ Gitowcy, git ludzie – subkultura istniejąca w PRL w latach siedemdziesiątych. Git ludzie działali na pograniczu świata przestępczego. Więzienny slang, stój (ortalionowe kurtki, spodnie na kant) i tatuaże stanowiły elementy przynależności do grupy. Podział swój – obcy, kult siły, duże przywiązanie do miejsca zamieszkania, wyraźna hierarchia (Pęczak, Jędrzejewski, Filipiak).

²²⁷ M. Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury*, s. 148.

państwa totalitarnego) w życie swoje ideały, próbowali tworzyć alternatywę dla rzeczywistości, która silnie ograniczała wolność w każdym wymiarze. Jako pacyfści starali się kontestować pobór do wojska (z różnym skutkiem) czy militarny charakter państwa. W kwestiach ideologicznych szukali inspiracji, między innymi w Kościele katolickim, a także w ruchu hare kriszna, ale sporo grup funkcjonowało samodzielnie obawiając się wpływów ideologicznych innych ruchów czy instytucji. Idee hipisowskie były również propagowane przez zespoły muzyczne. Zwłaszcza Dżem z charyzmatycznym liderem Ryszardem Riedlem²²⁸. „Epicentrum” rocka, a tym samym polskich hipisów (i innych subkultur, o czym poniżej) to Festiwal Muzyków Rockowych w Jarocinie²²⁹. Różnie oceniany dziś, w czasach władzy totalnej stanowił miejsce spotkania ludzi, którzy nie mogli znaleźć miejsca dla siebie w „normalnym” społeczeństwie. Ruch hipisowski ze swoją innością, podejściem skrajnie antymaterialnym, egalitarnym i życiem, w którym „ważne są tylko chwile”, dokładnie jak w piosence Dżemu, musiał budzić sprzeciw władz, które miały inne propozycje dla społeczeństwa. Prorok, jeden z liderów ruchu w rozmowie z Kamilem Sipowiczem (również hipisem) opowiadając o początkach ruchu na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych dokładnie podkreśla, że władze nawet nie starały się tolerować inności, bowiem: „Komuniści precyzyjnie planowali. A my byliśmy przeciwni doskonałemu funkcjonowaniu. Człowiek nie jest kartezjańską maszyną, wspaniale funkcjonującym zegarem. Dla nas, hipisów, praca była, niestety, przekleństwem”²³⁰. Z drugiej zaś strony nie nawykli do spontanicznie okazywanej inności przedstawiciele władzy nie mieli pojęcia co z hipisami robić, więc na wszelki wypadek zakazywali publicznej aktywności. „Pierwszy zlot zorganizowaliśmy w Mielnie nad morzem w 1967 roku. Było tam nas najmniej 120 osób. Potem był zlot w Dusznikach. Pamiętam też Czorsztyn nad Dunajcem. W jednym mieście była estrada, bo chyba zorganizowano koncert, i ja zacząłem z niej przemawiać. Mówiłem o przyszłości świata według hipisów z tak wielkim przekonaniem, że zaczęli się gromadzić ludzie. W końcu pojawiła się milicja i kazała nam stamtąd iść. Ale nie wiedzieli, z kim mają do czynienia, myśleli, że to jakaś sekta”²³¹. Lata osiemdziesiąte to powolny schyłek hipisów oraz ich wpływu na nowe subkultury, które zaczynały pojawiać się obok. Hipisi w Polsce przynieśli powiew nowej formy. Przed nimi byli chociażby bikiniarze, ale ich wpływ na społeczeństwo nie był równie silny. Hipisi wywoływali kontrowersje dzieląc opinię publiczną na dwa obozy. Tych, którzy sprzeciwiali się istnieniu subkultury hipisów uznając ją, jak na Zachodzie, za przejaw zepsucia i upadku wartości (także wbrew linii partii). Drugą pewnie mniejszą grupę stanowili ci, którzy przyjmowali ją jako świeże tchnienie w skostniałym świecie partii i jej agend z organizacjami młodzieżowymi na czele. Hipisi w Polsce stali się podmiotami życia politycznego, mimo że z pewnością

²²⁸ Był chyba najbardziej charyzmatycznym i tragicznym spośród liderów polskich grup blues-rockowych. Obdarzony niesamowitym głosem, ekspresją sceniczną. Wcielał w życie wzór rockmana – hippisa. Uzależniony od narkotyków, po licznych, nieskutecznych detoksach zmarł z przedawkowania w 1994 roku. Stał się polskim symbolem *dzieci kwiatów*.

²²⁹ Jarocin stał się miejscem spotkań muzyków nowej fali już w 1970 r., festiwale odbywały się corocznie pod nazwą Wielkopolskie Rytmu Młodych. Od 1980 r. nowa formuła zaistniała pod nazwą Festiwal Muzyków Rockowych.

²³⁰ „*Podmuch ducha świętego*” – wywiad Kamila Sipowicza z Prorokiem, „*Rzeczpospolita*” 26.05.2007.

²³¹ Tamże.

nie mieli takiego zamiaru. Teksty ich piosenek, poezja, kontakt z Zachodem stały się na tyle niebezpieczne, że cenzura decydowała, kto i dla kogo może grać, pisać itp. Z perspektywy wielu lat może wydać się śmieszne cenzurowanie tekstów grup muzycznych. Ale w świecie, w którym nie było wolnych mediów, książki wydawało się na podstawie oficjalnych zezwoleń, a nie dla czytelników; radio, które informowało obywateli, co się dzieje w ich państwie, nadawało z zagranicy; piosenka, wiersz czy dowcip stawały się na tyle silnym medium, że władza chorobliwie się ich obawiała. Ruch hipisów stał się również „wzorcowy”, jeśli chodzi o istnienie subkultury i radzenie sobie w specyficznych warunkach społecznych. Z tej wiedzy i doświadczenia korzystały później kolejne ruchy kontestacyjne. Trudno porównywać istnienie ruchów hipisowskich w Polsce i w USA czy Europie Zachodniej. Mówiąc ściślej byłoby to porównywanie nieporównywalnego. Można doszukiwać się analogii w muzyce, sposobie ubierania, czy filozofii, ale poza nimi to całkowicie inne zasady istnienia i koegzystowania społecznego, tak bardzo przecież różnego. Ruch hipisowski w USA był kolejnym wyraźnie szukającym miejsca dla siebie i żądającym wolności i zmiany. W Polsce głośne wołania nie mogły mieć miejsca, ruch hipisów stał się zatem enklawą wolności, którą młodzi ludzie wykradali władzy. Wskazał również, jak skostniałe społeczeństwo odnosiło się do młodych, inaczej myślących ludzi. Hipisi w Polsce byli stereotypowo kojarzeni z narkomanami, a ruch zyskał pejoratywną „metkę”. Wszelkie dokonania na niwie artystycznej, twórczej nie uzyskały szerszego rozgłosu. Stały się natomiast standardowym elementem buntu nastolatków, przywdziewających kolorowe rzeczy, zapuszczających długie włosy i umieszczających logo Dżemu na swoich plecach. „Flower power” w Polsce nie zyskała nigdy takiej mocy jak na Zachodzie, ale mimo to wytworzyła niezbywalną aurę ludzi wyzwolonych z szarości dnia codziennego.

1.5.

Kultura kontrkultury

Czasy kontestacji przyniosły wiele wspaniałych brzmień. Kontrkultura przesiąknięta jest niepowtarzalnym brzmieniem rocka – muzyki wolności, uczucia i walki. Czym jest rock? To trudne pytanie. Należałoby dokonać interdyscyplinarnej analizy, aby odpowiedzieć na to pozornie proste pytanie. Opowieść o muzyce rockowej warto czynić nie z perspektywy naukowca-badacza, lecz świadomego słuchacza. Odbiorcy nie tylko muzyki, ale przede wszystkim tekstów, które dopełniły brzmienia tworząc dzieła dziś uznawane za klasykę, a w przeszłości odbierane jako obraza moralności oraz kontekstu społeczno-politycznego, który inspirował autorów. Słyszając głos Micka Jaggera można poczuć niesamowitą moc tej muzyki, odnaleźć niemal mistyczne doznania czegoś nadrealnego. Słuchając „Detox” Ryska Riedla można nabyć przekonania, że muzyka i tekst mogą opowiadać o ludziach i ich trudnych doświadczeniach, lepiej i pełniej niż podręczniki psychologii. Lata sześćdziesiąte w USA i Wielkiej Brytanii i osiemdziesiąte w Polsce to era rocka, to czas wolności i buntu, to czas, kiedy uczucia były przekazywa-

ne wprost i nie pozostawiały nikogo obojętnym. Opowieść o tej niesamowitej muzyce, to historie ludzi, którzy zbuntowali się przeciwko swojej rzeczywistości pozbawionej wyobraźni, kolorytu i jakiegokolwiek dystansu (do czegokolwiek).

„Rock'n'roll był integralną częścią kontrkultury, tak samo jak prochy i seks”²³² – ta swoista triada stała się symbolem zmiany nie tylko społecznej, ale przede wszystkim mentalnej. Rock – podobnie jak pozostałe słowa – to pojęcie „wytrych”, mówienie o muzyce, wykonawcach czy piosenkach to kropla w oceanie znaczeń. W powszechnym rozumieniu oznacza styl muzyczny bezwarunkowo związany z czasami kontestacji i silnie je wspierający. Rock to najbardziej żywy ślad czasów, idei i ludzi, którzy rzadziej niż kiedyś pojawiają się na afiszach. To nie tylko muzyka, ale sposób myślenia i życia. To ostatni bastion kultury, która dawała ludziom nadzieję na świat bardziej sprawiedliwy, bardziej przyjazny i wypełniony rzeczywistymi emocjami. Można dojść do wniosku, że niezwykle istotny, sądząc po licznych miłośnikach brzmienia, którzy mimo upływu wielu lat, ciągle odnajdują w tej muzyce swoje inspiracje. Co więcej muzyka ta, mimo komercjalizacji, ciągle toczy walkę o „rząd dusz”. Rock czerpiący z „czarnej”, niepopularnej wcześniej muzyki, objawił światu nie tylko nowe brzmienie. Wraz z erą rocka pojawia się niepowtarzalna estetyka, a także wykonawcy, całkowicie inaczej prezentujący się niż dotychczasowi (pod każdym względem). Presley, *The Beatles*, *The Rolling Stones*, *The Doors*, Jimmi Hendrix, Janis Joplin (i mnóstwo innych zespołów i wokalistów) byli nie tylko współtwórcami nowego brzmienia, ale stali się ikonami kultury popularnej, często bardziej popularnymi od rodziców, polityków (o co akurat nie trudno), a nawet Jezusa²³³. Tyle ciekawe, co kontrowersyjne postaci przypadły do gustu młodemu pokoleniu, którego idolami stali się muzycy znieawidzeni przez ich rodziców i rządzących. Rock stał się elementem życia publicznego, a twórczość muzyków łatwo stawała się manifestami młodzieży. Być może po raz pierwszy w dziejach muzyki rozrywkowej, piosenka (tak wyraźnie) wyszła poza swoją rolę ludyczną i stała się nie tylko formą informacji publicznej czy manifestem, ale również kreatorem postaw i zachowań. Mówiąc o muzyce rockowej można dokonać wielu analiz. Można dokładnie wyjaśnić, czym jest muzycznie, jaka jest jego geneza i próbować antycypować dokąd zmierza. Można analizować rocka w wymiarze komercyjnym, politycznym i każdym innym, jaki sobie wymyślimy. Warto jednak się skupić na kilku aspektach, może nieco mniej spektakularnych (niż wcześniej wspomniane), ale podkreślających absolutne novum, przekazu zarówno w formie jak i w treści. Po pierwsze na dialogu, jako fenomenie muzyki, który na dobrą sprawę także silnie eksponuje jej odmienność. Po drugie na wartościach, które pojawiają się w wybranych tekstach grup rockowych, dotyczących wolności, miłości, społeczeństwa i poczucia własnego *ja*. A także na fenomenie koncertów rockowych jako miejscu spotkania wykonawców i odbiorców. Rock to nie tylko muzyka, filozofia, ideologia. To stan świadomości, wrażliwości i wiary.

²³² T. Miller, *The Hippie...*, s. 73.

²³³ Wypowiedź Johna Lennona: „Chrześcijaństwo przeminie. Zniknie i skurczy się. Nie potrzebuję dla tego argumentów, teraz jesteśmy popularniejsi od Jezusa”, wywołała USA liczne protesty, stała się kanwą protestu przeciw zespołowi. Nie zaszkodziła jednak grupie w odniesieniu wielkiego sukcesu również w Stanach Zjednoczonych.

Wspomniany wcześniej dialog to istotny element tak zwanej magii widowiska. Kto chociaż raz uczestniczył w koncercie rockowym, doskonale wie, jak istotna jest komunikacja między publicznością a zespołem, a zwłaszcza jego frontmanem. Kwestia porozumienia będzie się wyrażała rozmaicie – „dialog ten może być w pełni kontrolowany przez wykonawców, którzy zadają publiczności formę do zrealizowania, np. rytmiczną frazę do odśpiewania czy figurę rytmiczną do wyklaskania, wykrzyczenia, wytupania”²³⁴, ale równie dobrze to publiczność może wskazywać zespołowi, czego oczekuje (wywoływanie piosenek) lub jak odnosi się do tego, co zobaczyła (aplauz, gwizdy). Obie strony doskonale wiedzą, czego mogą od siebie oczekiwać. Koncert staje się zatem „wyjątkowym wydarzeniem w rockowej twórczości muzycznej, jest on świętem zarówno nadawców, jak i odbiorców, świętem, na którego przebieg obie strony (...) mają wpływ. Jest on tym zjawiskiem, w którym odnajdujemy ślady dawnych funkcji plemiennych, wyrażające się choćby w relacjach komunikacyjnych, opartych na komunikacji pierwotnej, zachowaniach rytualnych czy współuczestniczeniu”²³⁵. Nie ma żadnych pisanych reguł, wzorów zachowania, etykiety – koncert rockowy jest miejscem całkowicie dobrowolnego spotkania ludzi, którzy oczekują widowiska, bo to najlepsze słowo, jakie oddaje atmosferę imprezy rockowej. Brzmienie wzmocnione odpowiednim sprzętem, zespół i lider (zwykle wokalista), który staje się mistrzem ceremonii i widzowie – bezpośredni odbiorcy. Tak specyficzne pojmowanie koncertów niejednokrotnie przysparzało muzykom i organizatorom wielu problemu. obrońcy moralności uznawali koncerty i festiwale za siedliska rozpusty, krytycy rockowego brzmienia byli przeciwni zbyt głośnej²³⁶ muzyce „szarpidrutów”. Poszukiwacze złych duchów także w koncertach rockowych odnajdywali elementy okultyzmu (zwłaszcza, jeśli chodzi o koncerty hardrockowe, heavymetalowe). Koncert jako integralny element kontrkultury podlegał również ostrej krytyce. Dialog także uznawano za coś niestosownego, tym bardziej, że wulgaryzmy i obrażanie różnych osobistości było na porządku dziennym. Koncert rockowy jako najbardziej rzeczywisty wymiar muzyki został silnie zanegowany, ale jak doskonale widać po frekwencji i częstotliwości tego typu wydarzeń, a tym bardziej ich rozmachu, bardzo dobrze zachował się jako najbliższa słuchaczom forma przekazu ich muzyki. Obserwując, jaką nieprzemijającą sławą cieszą się koncerty, nie trudno dojść do wniosku, że nie ma nic bardziej wspólnotowego i jednoczącego miłośników muzyki rockowej niż takie właśnie imprezy. Wydaje się, że na tym spontanicznym współuczestnictwie w słuchaniu muzyki, śpiewaniu, tańczeniu i tworzeniu chwilowej wspólnoty – rock zyskał sławę muzyki wolności, przyjaźni i miłości.

Rock to nie tylko muzyka. Kontrkultura, której jest częścią bardzo istotną, stworzyła nowe formy istnienia społecznego, poprzez kulturę i sztukę. Brzmienie rocka to wyłom w dotychczasowej muzyce popularnej. To wprowadzenie czarnego brzmienia i temperamentu, który do czasów kontestacji pomijany był jako coś gorszego. Rock to także

²³⁴ W. Siwak, *Estetyka rocka*, Temper, Warszawa 1993, s. 100.

²³⁵ B. Hoffmann, *Rock a przemiany kulturowe końca XX wieku*, WN Semper, Warszawa 2001, s. 43.

²³⁶ Wskazanie szkodliwości zbyt głośniej muzyki w kontekście rocka, nieco groteskowo przedstawione jest przez Krystiana Piastę w książce: J. A. Nowak (red.), *Satanizm Rock Narkomania Seks*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999, s. 163-168.

odważne słowa, które zostały otwarcie wypowiedziane. To teksty mówiące o rzeczywistości, jaka jest i jaka powinna być. To krzyk młodych ludzi, którzy poczuli się oszukani przez wszystkich dookoła, mówiących, co wolno, a czego nie. Rock to miłość i banalne piosenki o życiu, ale równocześnie mocne teksty o tym, co trzeba zrobić, aby pomóc ludziom. To egzystencjonalne pytania o przyszłość, ale równocześnie wskazania jak je tworzyć. Muzyka rockowa to charyzma jej twórców. Niezliczonych postaci, dziś już często zapomnianych. Zwykle pamięta się o gwiazdach Joplin, Hendrixie, Lennonie i wielu innych, ale nie tylko oni tworzyli klimat muzyki, idei i czasów. Także sposób dotarcia do ludzi stał się całkowicie innowacyjny w czasach, kiedy się pojawił. „Rock korzystał i korzysta w swym rozwoju ze wszystkich kanałów: od koncertu, który, rozwijając się z form kameralnych, klubowych, w kierunku mega-widowisk, sam stał się medium masowym, aż po docierające w każdy zakątek świata i do każdego mieszkania za pośrednictwem satelitów rockowe teledyski”²³⁷. Muzyka rockowa jawi się jako absolutnie fenomenalna forma komunikacji społecznej. To nie tylko muzyka, ale świadomość. Dziś w czasach coraz doskonalszych technologii, coraz bardziej idealnych brzmień i nowych gwiazd muzyki, rock dalej jest popularny i ciągle na nowo odczytywany. Przetrwiał, mimo że nie jest bardzo modny, ciągle istnieje, bo pomimo tego, że minęło sporo czasu, wiele spraw ciągle nie zostało „załatwionych”. Dawne gwiazdy ciągle świecą, ale rynek muzyczny nie pozostawia złudzeń. Britney Spears czy Ricky Martin nie upomną się o ubogich, wykluczonych, walczących, bo to się zwyczajnie nie sprzedaje. Szarzy ludzie nie są cool, trendy i jazzy. Wiem, że naiwnie jest sądzić, że rockowi milionerzy tacy jak Mick Jagger czy Joe Cocker coś zmieniają. Poddali się prawom *showbiznesu* jak inni. Ale ich stare przeboje ciągle inspirują młodych ludzi do działania. Można śmiało stwierdzić, że rock to nadal muzyka protestu i wolności. Młodzi ludzie na koncertach dalej bezgłośnie śpiewają wraz ze swoimi idolami pieśni, które zmieniały rzeczywistość. Pozostaje mieć wątpliwe przekonanie, że „zawsze warto być człowiekiem” i że w „życiu ważne są tylko chwile”. Także te spędzone na słuchaniu tak wspaniałej muzyki.

Pozamuzyczne przejawy kontrkultury można wyraźnie odnaleźć chociażby w filmie, teatrze i literaturze. Są naznaczone pytaniem o człowieka i jego istnienie w systemie. Nie szukają herosa, mitycznego bohatera, który zmagają się z przeciwnościami losu, walczy o świat. Przeciwnie, skupiają się na zwykłym człowieku. Jego osobowości, rodzinie, środowisku i pracy. Na problemach codziennych. Tych, które znamy wszyscy, ale zwykle je bagatelizujemy. Kino, teatr i literatura stały się bliższe ludziom. Myślę, w pewien sposób stały się egalitarne. Odbiorca nie musiał być koneserem, żeby zrozumieć dzieła. Stał się w zasadzie ich uczestnikiem. Bohater zaś kimś z sąsiedztwa.

Kino kontrkultury było pełne moralnego niepokoju w Polsce, a w USA skupione na poszukiwaniu wolności i granic osobistych i społecznych. „Easy rider” i „Barwy ochronne” to tytuły filmów, które mogą uchodzić dziś za klasyki. Z pewnością opowiadają o całkowicie różnych sprawach, ich realia są nieporównywalne, bohaterowie to ludzie niemający z sobą całkowicie nic wspólnego. Granice światów, w których istnieją, są zupełnie odmienne i wyznaczone są hasłami takimi jak: totalitaryzm i demo-

²³⁷ W. Siwak, *Estetyka rocka*, s. 130.

kracja. A jednak jest coś wspólnego – bohaterów mierzi, brak wolności i możliwości sprawczych. Coś, czemu muszą podlegać, moralny osąd, uzależnienie od kogoś, sprzeniewierzenie się sobie. Brak wolności stał się uniwersalną wartością. Różnica będzie polegała na tym, że „w Stanach rewolucja dotyczyła raczej sfery obyczajowej i dawała się ująć w zgrabny slogan ‘seks, narkotyki i rock&roll’, zaś na kontynencie była bardziej polityczna, co wiązało się z aktywnością lewicowych ugrupowań. Różnią się też bohaterowie: amerykańscy outsiderzy decydują się na eskapizm, zaś ich europejscy koledzy wolą się z tym nieakceptowanym światem po prostu siłować”²³⁸. Te różnice są łatwe do wyjaśnienia. Dotyczą przede wszystkim socjalizacji. Amerykański indywidualista i środkowo-europejski człowiek z kolektywu. Geneza kina moralnego niepokoju wyraza z nurtu „świadomości społecznej ukształtowanej przez wydarzenia polityczne, kulturalne i społeczne drugiej połowy lat siedemdziesiątych, która dojrzała, a jednocześnie została potwierdzona wydarzeniami sierpniowymi”²³⁹. Bohaterowie filmów moralnego niepokoju to inteligencja, ale również prości robotnicy. Nie są bardziej uczciwi, pracowici, prawdomówni czy bogatsi od współobywateli. Przyjmują zgodnie z typologią Dabert – niemal gombrowiczowskie – gęby „nieposłusznych”, zrezygnowanych, szukających autorytetów, oportunistów, konformistów, cyników albo obcych²⁴⁰, którzy mocno zaczynają przeżywać męki istnienia w społeczeństwie totalnym. Ludzi szarych, beznamiętnych i wystraszonych. Bohaterowie zza oceanu mają więcej kolorytu, inaczej się buntują, a wolność, której szukają, jest także inna od tej, która jest znana w PRL.

Kino kontrkultury to filmy „w drodze”, którą odbywają bohaterowie, aby zwykle dojść do podobnego wniosku – życie nie jest takie, jakiego sobie życzą. To walka z nieokreślonym przeciwnikiem, za którym nieświadomi tego, jak sami siebie ograniczają, opowiadają się zwykli ludzie, przekonani, że słuszność zwykle jest po stronie władzy, a nie tych, którzy z nią wojują. Dokładnie wypełniając rolę „zdezorientowanego stada”, które nie wiedząc jak ma się zachować w sytuacji niecodziennego wyboru, stara się nie zaszkodzić sobie. Bohaterowie vs. społeczeństwo i państwo, a zatem system, to temat praktycznie niewyczerpany. Kontrkultura, to wycinek tych opowieści, o tyle różny, że historie filmów mają w tle wielkie zmiany, które faktycznie wpłynęły na rzeczywistość tworząc nowe grupy społeczne, dokonujące wielkich przełomów politycznych i obyczajowych. Filmy ponadczasowe w zasadzie inaczej odbierane za każdym razem, kiedy są oglądane. Niezapomniani i niepokonani wbrew wszystkiemu Hopper, Fonda czy Stuhr.

Teatr również stał się areną zmagania ludzi z systemem. Przestał być oazą kultury wysokiej. Miejscem elitarnym, które nie przyjmowało w swoje progi przypadkowych ludzi. Zarówno w kwestii widzów jak i twórców. Teatr propagował iluzoryczne światy, wielkie tragedie, całkowicie nierealne historie. Stał się kalejdoskopem, w którym każda nowo powstała konstelacja była powtórzeniem czegoś, co już było. Wszystko, co w nim powstawało było mniejszą lub większą repliką. Ten stan rzeczy zmienił kontrkulturowy

²³⁸ K. Wajda, *Kontestacja, Kontrkultura, Kino*, dokument elektroniczny, pobrano z witryny http://witryna.czasopism.pl/gazeta/arttykul.php?id_arttykulu=327 15 marca 2005 r.

²³⁹ D. Dabert, *Kino moralnego niepokoju*, Wyd. UAM, Poznań 2003, s. 23.

²⁴⁰ Tamże, s. 96-109.

teatr *guerilla*. Na czym polegała rewolucja? W założeniach Living Theatre²⁴¹ odchodził od nierealnych sztuk na rzecz wskazywania „świata takim, jaki jest, brutalny, okrutny i absurdalny (...). Dopiero ta świadomość pozwala coś zmienić”²⁴². Aktorzy mieli być naturalni, spontaniczni, mieli mówić tak jak wszyscy wkoło, żyć jak zwykli ludzie i uczestniczyć w nowych wspólnotach. Teatr stał się politycznie zaangażowany, a z czasem przekształcił się w coś na miarę komuny. „Teatr *guerilla* kreował sytuację, w której następowało odblokowanie tłumionych pragnień, uczuć, ujawnienie lęków. Uświadomienie kompleksów, zerwanie obowiązujących tabu dotyczyło także sfery seksualnej (...). Teatr rewolucyjny miał być również polem doświadczeń nowej sztuki, sztuki stanowiącej sposób życia dostępny wszystkim ludziom”²⁴³. Nowe formy przedstawień, całkowicie nowe przestrzenie teatralne, angażowanie widzów w sztukę, poruszanie wszelkich tematów, nie pozwalało być obojętnym na sztukę w nowym wydaniu. Tak bardzo inną od tej, jakiej wyobrażenie istniało wśród zwykłych ludzi. Sztukę, która opowiadała o życiu ludzi, a nie o tym, jak powinni żyć, albo jak żyli przed wiekami. „Teatr alternatywny wyzwala nie tylko podejmowaną tematykę, lecz także estetykę, determinując wyznawane przez artystów wartości. (...) forma i treść teatru kontrkulturowego współgrają ze sobą, sprzęgają się po to, by osiągnąć jednię, pełnię, całość rewolucyjnego wyrazu. Aby uzyskać taki efekt, artyści przekształcili strukturę widowiska, najczęściej zainspirowani teatrem nieoswojonym”²⁴⁴. Teatr rewolucyjny wypowiadał się politycznie, bezkompromisowo komentował rzeczywistość, był antidotum na masowość kultury proponowanej przez władzę. Stał się swojego rodzaju *alter ego* teatru tradycyjnego. Rzeczywistym odzwierciedleniem pragnień. Co więcej całkowicie realnym obrazem życia, przedstawieniem, w którym ludzie brali udział czasami o tym nie wiedząc. Teatr rewolucyjny zmienił oblicze sztuki, która dotąd uznawana była za elitarną, pozwolił, aby wyszła ona do ludzi i stała się ich środowiskiem naturalnym. Można rzec, sztuka codziennego użytku dla zwykłych ludzi.

Polskie kontestacje teatralne również zmieniły oblicze teatru. Grotowski, Kantor ich teatry Laboratorium i Cricot 2 i inne, m.in. wrocławski Kalambur Bogusława Litwińca, łódzki Teatr 77 Bigosińskiego i Hajduka, Teatr Ósmego Dnia, Teatr Provisorium, Salon Niezależnych, Gardzienice (i inne) wprowadziły teatr polski w nową erę. Prób i dążeń do osiągnięcia czegoś, co po pierwsze na nowo opisze teatr jak formę artystyczną, po drugie zbuduje nowe oblicze człowieka – aktora (zwłaszcza Grotowski), po trzecie dostrzeże w codzienności to, co dotąd było pomijane. Nie tylko samego człowieka, ale czasami również jego pole egzystencji. Po czwarte stworzy nową przestrzeń, która złamie konwenanse widowiska – aktorzy (Kantor). Jeśli włączymy w te aspekty system polityczny, w jakim przyszło tworzyć twórcom, warunki życia ludzi i formy samoorganizacji ludzi zmęczonych totalnością codzienności, uzyskamy iście wybucho-

²⁴¹ *Living Theatre*, grupa działająca w ramach teatru *guerilla* – w zasadzie tworząca ten nurt – założona przez Becka i Malinę.

²⁴² A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 215.

²⁴³ Tamże, s. 217.

²⁴⁴ A. Kopkiewicz, *Sztuka buntu – koncepcje teatru alternatywnego lat '60-'70*, dokument elektroniczny, pobrano z witryny <http://www.innyswiat.most.org.pl/19/bunt.htm> 05 września 2005 r.

wą mieszankę innowacji nie tylko artystycznych, ale również społeczno-politycznych. Poszukiwanie formy, która opowie o człowieku, stało się praktycznie celem, który wykorzystywał środki, jakie miał w zasięgu. „W latach 70. w tym ruchu kontestacyjnym też dochodziło do ekscesów: nagość, samookaleczenia. To nic nowego, ale wtedy to się odbywało jako protest przeciwko systemowi, w którym istnieje teatr”²⁴⁵. Kontestacja przez sztukę i kontestacja sztuki miały wyraźny podtekst – dotarcie do człowieka, takiego jakim jest, a nie jakim się stał w systemie, który odrzucał indywidualizm jednostki ludzkiej, na rzecz chorobliwie pojmowanego kolektywizmu. O działaniach Gardzienic, Aldona Jawłowska pisała, że „są czymś nie mieszczącym się w konwencjach sztuki, nie są zarazem wyraźnie parateatralne, trudno więc znaleźć dla nich odpowiednią nazwę. Działania te są wprawdzie ściśle wyreżyserowane, ale zarazem wmontowane w naturalne warunki, w jakich przebiegają. Uczestnictwo, współtworzenie mieszkańców wsi polega głównie na wspólnym przeżywaniu symboli, dobudowywaniu ich treści”²⁴⁶. Nowa jakość teatru była także pewną wypadkową wielkich osobowości twórców i aktorów. Teatr doby PRL to wielkie wyzwanie i jeszcze większe osiągnięcia, piętnujące system w każdy możliwy sposób.

Teatr kontestacyjny, mimo że całkowicie niemal różny w USA i Polsce²⁴⁷, miał wspólne elementy w postaci szerokiego wachlarza oddziaływań na ludzi, którzy nigdy wcześniej nie byli w stanie dotrzeć tak blisko sztuki. Widzów, którzy stawali się aktorami. Obserwatorów, którzy stawali się twórcami. Dążenia do wolności, która w pewien – niemal magiczny sposób – stanowiła determinantę podejmowanych działań. Przewodnią ideę tworzenia sztuki, która wychodziła poza sztuczne podziały społeczne i – używając terminologii religijnej – stawała się ekumenicznym połączeniem ludzi z ich pragnieniami, podporządkowanymi wartości naczelnej, aczkolwiek całkowicie nieosiągalnej – wolności.

Kontrkulturze można przykleić wiele „łatek”, wśród nich takie, że jej twórcy wyraźnie zakwestionowali mandat polityczny rządzących, zdeprecjonowali dotychczasowe społeczeństwo i jego zasady, składali silnie lewicowe propozycje budowy państwa i społeczeństwa (na Zachodzie), dokonali rewolucyjnej zmiany obyczajowości, nowa silnie emocjonalna kultura nastawiona na konfrontację zdeklasowała tradycyjną. Faktem jest, że kultura kontestacyjna zaproponowana przez ludzi sprzeciwiających się rzeczywistości nikogo nie pozostawiała biernym. Nie mogła, bo „swobodna ekspresja, poszukiwanie nowych form artystycznych, realizacja życia wspólnotowego i kolektywnej twórczości, walki politycznej i propagandy na rzecz ruchu, wybuchy żywiołowego protestu przeciw egzystencji zaprogramowanej i zamkniętej w sztywnym schemacie produkcji-konsumpcji”²⁴⁸ stanowiły szok cywilizacyjny dla ludzi przywykłych do od-

²⁴⁵ K. Mroziewicz, *Co zostało z kontrkultury?*, „Polityka” 2003, nr 11 – rozmowa z Lechem Raczakiem, twórcą Teatru Ósmego.

²⁴⁶ A. Godlewska, *Najnowsza historia teatru polskiego*, Wydawnictwo Siedmioróg, Warszawa 2004, s. 103.

²⁴⁷ Polski teatr w moim przekonaniu nie stał się nigdy egalitarny, przeciwnie stawał się elementem ucieczki od kolektywizmu narzucanego przez władzę. W zasadzie na tym polegała właśnie jego kontestacja. Teatr rewolucyjny z kolei odchodził od mitycznego niemal amerykańskiego indywidualizmu, na rzecz zbiorowości, hippisowskiej równości. Kolektywizmu pojmowanego całkiem inaczej niż ten w państwach socjalistycznych.

²⁴⁸ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, s. 206.

górnierza urzędzonego życia. Krytycy kontrkultury starali się zdeprecjonować jej zdobycze, ale okazało się to trudne. O ile idee polityczne faktycznie przeminęły, a hippisi i ich ideologia stały się elementami swoistego nowego folkloru, to muzyka, film, teatr i inne składowe nowej kultury sprawiły, że stała się ona praktycznie nieśmiertelna. Stworzyła kanon swoich dzieł, *Buszujący w zbożu*, *W drodze* czy *Skowyt*, stanowiły punkt rozważań nad istotą egzystencji. *Mała Apokalipsa* także dała wiele do myślenia ludziom zniewolonym politycznie i mentalnie. Twórczość artystów kontrkulturowych to w moim przekonaniu pytanie o człowieka i jego miejsce w świecie. To nie grzeczne prośenie o stworzenie równych szans rozwoju dla ludzi, ale silne żądanie takiej zmiany nawet za cenę nieposłuszeństwa.

Kontrkultura to również polityka. Skierowana przede wszystkim na wyzwolenie. Co istotne na dwa sposoby, całkowicie różne. W świecie zaprogramowanego indywidualizmu walka z systemem przejawiała się w silnie kolektywnym zorganizowaniu grup z jasno ustalonym celem wspólnym, któremu zostały podporządkowane mniejsze cele indywidualne. W państwie totalitarnym, indywidualizm i odmienność jednostki stały się elementem walki z silnie opresyjnym systemem. Polityka przestała się tworzyć na salonach i w klubach. Zwykli ludzie stali się jej twórcami, odbierając monopol dotychczasowym kreatorom. Radykalne programy zmian były w swoich zamierzeniach prawdziwie rewolucyjne, ale to z kolei spowodowało, że zostały takimi do dziś... na papierze. Polityka i kultura stworzyły także wspaniałą kolację – nie sposób odbierać pieśni, filmów czy książek doby kontrkultury z pominięciem ich zaangażowania.

Zastanawiając się czym w istocie była kontrkultura, można dojść do przekonania, że stała się być może ostatnim romantycznym zrywem młodych ludzi, swoistą rewolucją duchową, która objawiła się w niezliczonej ilości działań artystycznych, politycznych i społecznych. Można również nabyć przekonania, że wniosła w rzeczywistość ponowoczesnego świata wiele pytań o jego przyszłość i kilka propozycji na nią (zwykle mało realnych). Pytając o to, co pozostało po kontrkulturze, trudno oprzeć się wrażeniu, że stała się ona doskonałym produktem, który w zależności od potrzeby bycia niepokornym można nabyć w dowolnej formie i natychmiastowo użyć. Wystarczy zatem odsłuchać muzykę z płyty kompaktowej, czy włożyć koszulkę z dowolnie obrazoburczym sloganem, aby poczuć się przez chwilę spadkobiercą kontestatorów. Konsumeryzm zniszczył spontaniczność i konteksty emancypacyjne. Można odnieść wrażenie, że dorobek kontrkulturowych ruchów został zdradzony przez ludzi, którzy kiedyś nie potrafili odtwarzać kulturowych wzorów życia, a dzisiaj tworzą nowy porządek biurokratycznych państw, nie pamiętając o przedmiocie swoich protestów. Ambiwalentne uczucia wzbudzają także geriatryczne gwiazdy rocka sprzedające za wielkie pieniądze swoją legendę. Ale jednocześnie słuchając *Satisfaction* trudno nie mieć przekonania, że istnieją takie pieśni, które zmieniły i zmieniają ludzi, a to wystarczająco mocny powód, aby uznać dawny protest młodych za coś wartościowego i prawdziwego.

Rozdział 2

Rzeczywistość – opresja – edukacja. Implikacje pedagogiczne

Sytuacja społeczno-polityczna silnie wpływa na otaczającą rzeczywistość, a w zasadzie ją warunkuje. Wszelkie przeobrażenia, a szczególnie te, które mają charakter dynamicznych ruchów społecznych, politycznych czy kulturowych, odmieniają sposób zachowania, formy uczestnictwa społecznego, a także myślenie zwykłych ludzi. Silnie wpływają na wszelkie procesy, jakie zachodzą w społeczeństwach. A tym samym na wychowanie, edukację i socjalizację. Wielokrotnie można było się przekonać, jak zmiany te odmieniały wizję człowieka i wpływały na modyfikację celów wychowawczych, oddziaływań społecznych czy programów edukacyjnych. Bogusław Śliwerski w tekście „Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy”²⁴⁹ dokonuje przeglądu definicji wychowania, ukazując, że praktycznie każda (w odrębny dla siebie sposób) porusza aspekt społecznego oddziaływania na jednostkę i wpojenia jej zbioru zasad, reguł, zaznajomienia z określonym przekazem ideologicznym, kulturowym czy religijnym, którego celem jest bezsprzecznie stworzenie człowieka pożądanego przez określone grupy społeczne, potrafiącego sprawnie poruszać się w swoim otoczeniu. Przytaczana lakoniczna definicja Deweya, zakładająca, że wychowanie jest procesem „wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku”²⁵⁰, zdaje się dobitnie ukazywać sedno tego procesu (podobnie wychowanie definiują Okoń²⁵¹, Ablewicz²⁵² czy Suchodolski²⁵³). Często wraz z podkreśleniem oddziaływania społecznego podąża również kwestia odczytywania wychowa-

²⁴⁹ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, GWP, Gdańsk 2007, s. 25-76.

²⁵⁰ Tamże, s. 34.

²⁵¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1988, s. 444.

²⁵² K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Wyd. UJ, Kraków 2003, s. 155.

²⁵³ B. Suchodolski, *Wychowanie i strategię życia*, WSiP, Warszawa 1983, s. 204-205.

nia jako zbioru norm regulujących wzajemne stosunki człowieka ze światem²⁵⁴, oraz kontekstów emancypacyjnych i adaptacyjnych (np. Freire, McLaren, Illich, Chomsky, Kwaśnica, Kwieciński) związanych z tym procesem, które pozwolą człowiekowi na świadome odnalezienie się w świecie lub też nakażą mu realizację pożądaných społecznie wzorców²⁵⁵. Śliwerski zauważa, że żadna z przedstawianych „koncepcji nie jest błędna, żadna też nie jest jedynie prawdziwa. Nie istnieje możliwość sformułowania jednej, ostatecznej i kulturowo uniwersalnej definicji wychowania, nie jest ono bowiem stanem wyłącznie obiektywnym, który jest dany, lecz w dużej mierze konstrukcją społeczną. (...) Są one [definicje wychowania – P. R.], podobnie jak świadomość ich twórców, integralną częścią rzeczywistości, którą opisują, wyjaśniają i pragną zmieniać”²⁵⁶. Zmiany, jakim podlegają wychowanie, socjalizacja i edukacja są odzwierciedleniem każdej rzeczywistości. W tym kontekście można przytoczyć rozważania Zbigniewa Kwiecińskiego o edukacji, który stwierdza, że: „Praktyka edukacyjna przystosowuje się do zadań, wymagań i oczekiwań jej politycznego, gospodarczego, kulturowego i społecznego otoczenia oraz stara się swoje otoczenie naprawiać, uzdrawiać, ulepszać i doskonalić poprzez umożliwienie ludziom zrozumienia i przyswojenia zasad i norm oraz pozyskania przez nich kompetencji do działania. To tak oczywiste podwójne związanie edukacji i jej kontekstu staje się problematyczne w sytuacji załamania się przejrzystych i stabilnych od dłuższego czasu obramowań, w których te relacje zachodziły, reprodukowały się i modernizowały. (...) nigdzie też, gdzie próbowano gruntownie rekonstruować całkowity system społeczny, polityczny, kulturowy i ekonomiczny, nie lekceważono roli edukacji publicznej, jak to się dzieje u nas”²⁵⁷. Ważne (i krytyczne względem polskiej transformacji) spostrzeżenia ukazują, jak bardzo istotne jest planowanie zmian uwzględniające wskazane wcześniej pojęcia. Nie ujęcie ich w kontekście ważnych zmian doprowadza do wielu negatywnych konsekwencji, które będą skutkowały kolejnymi problemami, określanymi chętnie przez badaczy i publicystów mianem kryzysów: rodziny, wychowania, wartości etc. Brak uwzględniania w programach i ideach przemian społecznych: edukacji, wychowania i socjalizacji, jako niekoniecznie priorytetowych dla społeczeństwa oddziaływać, wielokrotnie doprowadzało do fatalnych zdarzeń, których efektem były (i są) konflikty między: pokoleniami dzieci i rodziców²⁵⁸; obywatela-

²⁵⁴ Jak u przedstawicieli psychiatrii humanistycznej i nurtów antypedagogicznych, więcej: K. Jankowski, *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*, PIW, Warszawa 1975; K. Jankowski, *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej... Dwadzieścia lat później*, Santorski & Co., Warszawa 1994; C. Rogers, *O stawianiu się sobą*, Rebis, Poznań 2002; A. Miller, *Pamięć wyzwolona: jak przetrwać łańcuch toksycznego dzieciństwa*, Santorski & Co., Warszawa 1995; A. Miller, *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, Santorski & Co., Warszawa 1995; A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Media Rodzina, Poznań 1999.

²⁵⁵ E. Potulicka, *Edukacja dla demokracji*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 2, GWP, Gdańsk 2007, s. 83-104; T. Buliński, *Kulturowy wymiar wychowania*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 1, GWP, Gdańsk 2007, s. 95-138.

²⁵⁶ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy...*, s. 76.

²⁵⁷ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejściu stulecia*, [w:] A. Nałaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Wyd. UMK, Toruń 2001, s. 15-16.

²⁵⁸ Więcej w: M. Nowak-Dziemianowicz, E. Kurantowicz (red.), *Teraźniejszość młodego pokolenia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr specjalny; M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne...*

mi i władzą²⁵⁹; czy jak nie trudno sobie wyobrazić między nauczycielami i uczniami²⁶⁰; a także wszechobecna ideologizacja systemów edukacyjnych i programów nauczania²⁶¹. Zmiana społeczna, przy której (tak jak przy polskiej transformacji) nie uwzględnia się edukacji, wychowania i socjalizacji lub odwrotnie uwzględniając je tworzy się odgórne, sztywne schematy²⁶², nie daje szansy na tworzenie społeczeństw demokratycznych, tworząc, świadomie lub nie, wielkie i problematyczne dysproporcje, obezwładniające schematy, czy opresyjne instytucje, których efektem są kolejne nierozwiązywalne w żaden sposób konflikty społeczne. Andrzej Radzewicz-Winnicki zauważa, że szkoła w kontekście zmiany społecznej staje się bardzo istotnym miejscem, niestety nie wykorzystywanym tak jak mogłaby być. „Jeżeli działalność ekonomiczna, kontrola społeczna i obowiązująca polityka państwa są zjawiskami związanymi na zasadzie sprzężenia zwrotnego, można przyjąć, iż połączenie to następuje właśnie w szkole, a ściślej w sferze oświaty. Główną funkcją ekonomiczną edukacji jest kształtowanie umiejętności, dominującą funkcją ideologiczno-przystosowawczą – wychowanie, socjologiczną – uspołecznienie jednostki. Sprowadzając zagadnienie do spraw utylitarnych, można uznać, że we współczesnych społeczeństwach główną funkcją socjoekonomiczną edukacji staje się obsadzenie wielu stanowisk wysoko wykwalifikowanych pracowników (...)”²⁶³. Wykreowanie systemu oświatowego i szkoły jako przestrzeni tworzących jednostki, na które zapotrzebowanie wytwarza gospodarka, ukazuje do czego systemy społeczne wykorzystują szkołę²⁶⁴. Refleksja nie napawa optymizmem, szkoła rozumiana jako fabryka wytwarzająca wykwalifikowanych robotników²⁶⁵ nie daje jakichkolwiek szans na wyzwolenie społeczeństwa spod wpływu dominujących ideologii, a co więcej, nie

²⁵⁹ Więcej w: H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy...*; I. Illich, *Celebrowanie świadomości*, Rebis, Poznań 1994; N. Chomsky, *Hegemonia albo przetrwanie: amerykańskie dążenie do globalnej dominacji*, Studio Emka, Warszawa 2005; A. Domosławski, *Ameryka zbuntowana*, Świat Książki, Warszawa 2007; R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Wyd. UMK, Toruń 1993; A. V. Kelly, *Edukacja na rzecz społeczeństwa demokratycznego*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. V, Wyd. UMK, Toruń 1997.

²⁶⁰ Więcej w: K. Schaeffer, *Jak przeżyć szkołę*, GWP, Gdańsk 2005; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli, między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005; J. Danielewska (red.), *Granice wolności i przymusu w redakcji szkolnej*, Wyd. UJ, Kraków 2001; D. Gribble, *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Impuls, Kraków 2005; P. McLaren, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Allyn & Bacon, 2002.

²⁶¹ G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003; Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Edytor, Toruń 1993; Z. Kwieciński, *Ideologie i kompetencje edukacyjne w świadomości potocznej. Studium empiryczne*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 1-2; M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*; P. Laskowski, *Szkice z dziejów anarchizmu*, Muza, Warszawa 2006.

²⁶² Przykładem mogą być zarówno systemy edukacyjne i wychowawcze państw totalitarnych jak i działające podobnie lub wywołujące zbliżone skutki wychowawcze systemy w państwach demokratycznych. Nie sposób wyzbyć się przeświadczenia, że jedne i drugie funkcjonowały na zasadzie instytucji totalnych; więcej w: E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, PWN, Warszawa 1975; M. Kosiorek, *Ukryte wymiary instytucji edukacyjnych. Przegląd wybranych koncepcji i badań*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2007, nr 1, s. 49-62.

²⁶³ A. Radzewicz-Winnicki, *Spoleczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej*, GWP, Gdańsk 2004, s. 24.

²⁶⁴ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja*; P. Laskowski, *Szkice z dziejów...*; A. V. Kelly, *Edukacja na rzecz społeczeństwa...*

²⁶⁵ M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 1.

próbuje tego nawet czynić²⁶⁶. Kolejne wielkie zmiany społeczne (rozpoczynając od rewolucji przemysłowej) przynosiły władze, które zawsze jednakowo traktowały edukację i system oświatowy, jako kosztowną konieczność, ale i jednocześnie jako źródło zasilańia systemu społecznego w coraz bardziej wykwalifikowane rzesze siły roboczej²⁶⁷. W tym aspekcie wychowanie i socjalizacja musiały wpisywać się w ten specyficzny proces produkcji człowieka wykwalifikowanego i użytecznego, i to zarówno w państwach totalitarnych jak i demokratycznych. Państwo, w warunkach demokracji ludowej, postanowiło stworzyć człowieka, który przede wszystkim miał troszczyć się o system społeczny, później o siebie²⁶⁸. Oczywiście nie mogło zakończyć się to powodzeniem, niemniej niezbywalne przekonanie władz o tworzeniu człowieka idealnie im podporządkowanego doprowadzało do katastroficznych zmian w sposobie funkcjonowania społeczeństw, które przestały być aktywne na niwie obywatelskiej i jednostek, które w większości nie próbowały funkcjonować poza oficjalnymi, wyznaczanymi przez władzę normami. Zdobywając się od czasu do czasu na niemile przez władzę widziane zrywy religijności, czy chęci posiadania czegoś na własność wbrew obowiązującej ideologii, obywateli nieświadomie zyskiwali wentyl bezpieczeństwa, który władza mogła zaakceptować. Jednak ograniczenia obywatelskich działań nie są tylko i wyłącznie domeną państw totalitarnych, ale również i tych „prawdziwie” demokratycznych, które zezwalając na pluralizm polityczny, ograniczały swoje społeczeństwa dzięki nakazom nieograniczonej konsumpcji dóbr i wytwarzaniu potrzeb, których nigdy nie można(było) do końca zrealizować²⁶⁹. Socjalizacja obywateli w każdym systemie społecznym przynosi przejawy planowanego zniewolenia. Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak: „Procesy socjalizacji mogą wprowadzać człowieka w stany silnego zniewolenia przez specyficzne wzory i normy społeczności, w której ten proces przebiega. Wprowadzanie w dominującą kulturę, w istniejący system norm i wartości, wzorów zachowań i ład społeczny może odbywać się z zastosowaniem różnorodnych środków opresji i przymusu. Socjalizacja wspierana przez edukację wdraża do ‘mówienia cytatami’ i algorytmicznego postępowania”²⁷⁰. Zygmunt Bauman potwierdza negatywne konteksty socjalizacji, stwierdzając że: „Tajemnica każdego trwałego (czyli skutecznie reprodukującego się) systemu społecznego polega na przekształceniu ‘funkcjonalnych wymogów’ w motywy działań aktywnych jednostek. (...) tajemnica skutecznej ‘socjalizacji’ polega na sprawianiu, aby jednostki *chciały robić* to, czego system *od nich wymaga*. Cel ten można osiągnąć w sposób jawny przez zdobycie poparcia

²⁶⁶ I. Illich, *Celebrowanie świadomości*; M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*; P. Bourdieu, *Dystynkcja...*

²⁶⁷ L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, dokument elektroniczny, pobrano 15/07/2007 z witryny <http://www.recykling.uni.wroc.pl/index.php?section=5&article=188>

²⁶⁸ J. Kuroń, *Wiara i wina...*; J. Kuroń, *Zło które czynię*, „Krytyka”, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1984; J. Tischner, *Homo sovieticus...*; H. Muszyński, *Procesy wychowania społeczno-moralnego dzieci w wieku szkolnym i ich organizacja*, [w:] *Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna*, t. 4, PWN, Warszawa 1966, s. 533-565.

²⁶⁹ Z. Bauman, *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006, E. Fromm, *Mieć czy być*, Rebis, Poznań 1997; J. Baudrillard, *Spoleczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Sic!, Warszawa 2000; Z. Bauman, *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 1, GWP, Gdańsk 2007, s. 139-154.

²⁷⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 123.

dla zadeklarowanych (i uzgodnionych) interesów ‘całości społecznej’, takiej jak państwo lub naród, za pomocą różnorodnych procesów określanych mianem ‘wzbudzania ducha’, ‘edukacji obywatelskiej’ lub ‘indoktrynacji ideologicznej’ (...) Można go także osiągnąć pośrednio przez jawne lub potajemne narzucanie czy wpajanie określonych wzorów behawioralnych, a także wzorów radzenia sobie w trudnej sytuacji. Kiedy ludzie zaczną według nich postępować (a nie ma innej możliwości, skoro alternatywne rozwiązania i umiejętności potrzebne do wcielania ich w życie stają się przestarzałe i znikają) podtrzymują tym samym system”²⁷¹. W tej perspektywie brak przejawów krytycznego podejścia do edukacji, wychowania czy socjalizacji, który był (i jest) zauważalny w programach i systemach edukacyjnych, w działaniach państw i społeczeństw, które o wiele częściej stawiały na obezwładnienie swoich obywateli, aniżeli na ich oświecenie²⁷², jest praktycznie zabójczy dla jakiegokolwiek inicjatywy wypływającej z potrzeb, a nie nakazów. Dlatego właśnie warto przyjrzeć się kontekstom pojawiających się w drugiej połowie XX wieku koncepcji pedagogicznych, które bardzo często podnosiły kwestie wolności ludzi, wychowania, które ma nadać im zdolność do podporządkowania sobie rzeczywistości (a nie odwrotnie) i w końcu takiego oddziaływania społecznego, które pojawiającą się inność dostrzega i akceptuje, nie zaś zmienia, przystosowując do obowiązujących standardów.

Obraz proponowanych w ostatnim półwieczu zmian jest niemal rewolucyjny na tle istniejących społecznych, politycznych, kulturowych i edukacyjnych norm. Pojawiające się koncepcje pedagogiczne dokonały silnej dywersyfikacji w postrzeganiu relacji: wychowawca – wychowanek; nauczyciel – uczeń; rodzic – dziecko i być może najważniejszej szkoła – uczeń (albo szerzej system edukacyjny – społeczeństwo). Uwidoczniły również jak teorie, które od dawna istniały w myśli pedagogicznej, były zwykle marginalizowane²⁷³ przez główne nurty. W nowych koncepcjach: wolność, podmiotowość, indywidualizm stały się nie odrzucanymi *a priori*, mało ważnymi elementami procesu wychowawczego, ale jego głównymi postulatami²⁷⁴. Ta radykalna zmiana wyrażała pragnienie stworzenia systemów, programów edukacyjnych i relacji międzyludzkich, w których ludzie będą traktowani z godnością i szacunkiem, a doświadczenie wszystkich, bez względu na wiek, będzie jednakowo poważane. Carl Rogers podkreślał jak bardzo istotne jest tworzenie klimatu wolności dla pełnego rozwoju człowieka kreatywnego, opozycyjnego wobec mainstreamowej jaźni indywidualisty. „W moim przekonaniu stoimy wobec zupełnie nowej sytuacji edukacyjnej, w której celem kształcenia – jeśli ma ono służyć naszemu przetrwaniu – jest wspieranie zmian i procesu uczenia

²⁷¹ Z. Bauman, *Życie w pośpiechu czyli wyzwania dla edukacji w epoce płynnej nowoczesności*, [w:] Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007, s. 171.

²⁷² R. Meighan, *Socjologia edukacji*; I. Illich, *Celebrowanie świadomości*; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, MWN, Olecko 1995.

²⁷³ Jak chociażby pedagogika Janusza Korczaka. Więcej o myśli pedagogicznej Korczaka w: J. Korczak, *Jak kochać dziecko?*, Santorski & Co., Warszawa 2004; J. Korczak, *Pisma wybrane* (t. 1-4), Nasza Księgarnia, Warszawa 1978 (i później).

²⁷⁴ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2004; P. Freire, *„Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*, [w:] K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków 2000; J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.

się. Wykształconym jest tylko człowiek, który nauczył się jak się uczyć; który nauczył się adaptować i zmieniać; który zdał sobie sprawę, że żadna wiedza nie jest pewna, że tylko proces poszukiwania wiedzy daje podstawy pewności. Zmienność, poleganie na procesie raczej niż na statycznej wiedzy, jest jedyną rzeczą mającą jakikolwiek sens jako cel edukacji we współczesnym świecie²⁷⁵. Te radykalne hasła wspierane staraniami świadomego i zaangażowanego nauczyciela, który dokładnie zna swoją rolę i wie w jaki sposób może wspomóc ucznia, stwarzając możliwości edukacji wyzwalaającej ludzi od każdego podporządkowania. „Postrzegam wspieranie procesu uczenia się jako cel kształcenia, jako sposób, przy pomocy którego możemy rozwijać uczącego się człowieka. Sposób, w jaki możemy uczyć się żyć jako indywidualności w procesie. Widzę wspieranie procesu uczenia się jako funkcję, która może dawać konstruktywne, niezobowiązujące, zmieniające się, procesualne odpowiedzi na niektóre z głębszych dylematów współczesnego człowieka. (...) Wszyscy wiemy (...) że możliwość inicjowania takiego procesu uczenia się nie tkwi w profesjonalnych umiejętnościach nauczyciela, jego teoretycznej znajomości przedmiotu, w procesie planowania programu zajęć, w wykorzystaniu pomocy audiowizualnych czy metod programowanego nauczania. Nie tkwi także w jego wykładach i pokazach czy obfitości książek, choć każdy z tych elementów mógłby być wykorzystany jako istotne źródło. Wspieranie pełnego znaczenia procesu uczenia się ukryte jest za pewnymi cechami nastawienia, które ujawniają się w osobistej relacji między facylitatorem a osobą uczącą się²⁷⁶. Jak zauważa Rogers rola nauczyciela wyszła zdecydowanie poza profesjonalne przygotowanie. Skupia się ona przede wszystkim na empatycznym współistnieniu, które dostrzega w uczniu zawsze podmiot, człowieka, któremu zawsze przynależy się szacunek. Astrid Męczkowska prowadząc dociekania nad rolą podmiotu w pedagogice dostrzega konieczność relacji międzypersonalnej, w której bardzo istotna jest autentyczność. „Atrybut autentyczności przypisywany człowieczeństwu jest szerzej charakteryzowany za pośrednictwem kategorii integralności (*integrity*), kumulującej w sobie dwojaki sens: prawości oraz niepodzielności. Integralność, łącząca w sobie aspekt integralności osobowej i moralnej nie może być osiągnięta ani przez jawne narzucanie znaczeń uczniowi przez nauczyciela, ani też w postaci jego ukrytej manipulacji nad uczniem. (...) Cele edukacji jako relacji międzypersonalnej pozostają osadzone w perspektywie wyzwań do autentyczności jako zadania rozwojowego człowieka²⁷⁷. W takim kontekście szkoła również winna stracić swoje przemocowe atrybuty²⁷⁸, niestety stało się to faktem jedynie w placówkach alternatywnych, które stanowią zdecydowaną mniejszość w systemach oświatowych. System edukacyjny, ze swoją naczelną instytucją – szkołą, pozostając pod wpływem państwa nie miał szansy (i nie chciał!) stać się mniej obywatelnym. Mimo licznych

²⁷⁵ C. R. Rogers, *Tworzenie klimatu wolności*, [w:] K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków 2000, s. 80.

²⁷⁶ Tamże, s. 81.

²⁷⁷ A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej dekonstrukcji*, Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006, s. 202.

²⁷⁸ Mowa o przemocy symbolicznej i ukrytym programie; R. Meighan, *Socjologia edukacji...*; M. Kosiorek, *Ukryte wymiary...*; A. Wróbel, *Wychowanie i manipulacja*, Impuls, Kraków 2006; A. Wróbel, *Relacja wychowanie – manipulacja w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] B. Sliwowski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Impuls, Kraków 2001, s. 181-190.

autentycznych prób²⁷⁹ i całej masy pozorowanych działań (sygnowanych jako reformy²⁸⁰) szkoła nie stała się miejscem ani lepszym, ani bardziej lubianym przez uczniów, ani nawet mniej ich obezwładniającym. Winą za taki stan rzeczy można obarczać nie tylko państwo, czy społeczeństwo, ale również samą instytucję, która reprodukuje się, przystosowując się idealnie do aktualnych warunków, nie zmieniając się nic ponad to, ile musi. Nie ma co szukać postulowanych przez uczniów, rodziców i pedagogów zmian w systemach edukacyjnych, bowiem one nie następują. Wspomniane wcześniej dywersyfikacje w relacjach podmiotów związanych z edukacją, socjalizacją i wychowaniem, nie mają wiele wspólnego z rzeczywistością i stają się niemal intelektualnymi prowokacjami, które mimo tego, że czasami zyskują poparcie społeczne, w żaden sposób nie są realizowane. Utrata możliwości manipulowania, formatowania i permanentnej kontroli jest zbyt dużą stratą dla szkoły i systemu społecznego (zwłaszcza dla władzy), nie pozostaje więc zbyt wiele nadziei na odmianę systemów, która jednocześnie oznaczałaby emancypację w zakresie, o jakim nikt wcześniej nie zdawał się marzyć.

Mimo braku reform odmieniających charakter szkoły (zwłaszcza polskiej), nie przestała ona być motywem przewodnim licznych koncepcji, które ukazywały, jak mogłaby wyglądać ta przemiana²⁸¹. Wraz z postulowanymi wzorami zmian w systemach edukacyjnych, które były wynikiem gwałtownych przemian społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturowych (globalizacja), zmieniła się również perspektywa patrzenia na ucznia, jego wiedzę i doświadczenie i rolę szkoły w procesie edukacji. Można bez trudu zauważyć, jak gwałtownej zmianie uległa **pozycja** szkoły, jak przestał istnieć jej monopol na wiedzę oraz zakres oddziaływania. Szkoła – świątynia edukacji i wychowania, została zburzona ideowo i mentalnie. Łatwo zauważalne, związane z proce-

²⁷⁹ Myślę tutaj o przypadkach tworzenia autorskich szkół, czy tzw. szkół wolnościowych (Gribble, Niell; W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1997), które były przez system i władze edukacyjne przyjmowane chłodno, a dodatkowo ograniczony do nich dostęp (zasoby finansowe, mała liczebność i w polskich warunkach dostępność w zasadzie jedynie w dużych miastach) nie pozwoliły wytworzyć systemu konkurencyjnego względem istniejących już zwykle organizowanych przez państwo lub samorządy systemu. Mimo to pojawiły się propozycje dotyczące radykalnej przemiany tego stanu rzeczy np. J. Kuroń, *Działanie*, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2004.

²⁸⁰ Za przykład niech posłuży polska „reforma” edukacji z 1999 roku, która w żaden sposób nie poprawiła stanu polskiej edukacji. Więcej o założeniach tej reformy w dokumencie Komitetu Politycznego Rady Ministrów, e-dokument, pobrano 20.04.2006 http://www.kprm.gov.pl/english/english/archiwum/7810_7993.htm; Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 2000; W. Pa-szyński, *Reforma od końca*, „Teżainiejszość – Człowiek – Edukacja” 1999 nr 2; D. Ekiert-Oldroyd, *Dokąd zmierzka edukacja? Wizje „szkoły przyszłości” w raporcie OECD*, „Edukacja” 2002, nr 1.

²⁸¹ Np. Ivan Illich proponuje rezygnację z instytucji szkoły (*Spoleczeństwo bez szkoły*, PIW, Warszawa 1976); Jacek Kuroń proponuje edukacyjną rewolucję globalną w postaci tworzenia alternatywnych stowarzyszeń edukacyjnych (*Działanie*); Maria Dudzikowa rozbija mnóstwo stereotypów dotyczących szkoły jako miejsca rozwoju ucznia (*Mit o szkole...*); Alexander Neill przedstawia szkołę Summerhill jako miejsce, w którym dzieci są szanowane, uczą się i wznoszą na szczęśliwych ludzi (*Nowa Summerhill*, Zysk i S-ka, Poznań 2000); David Gribble ukazuje szkoły wolnościowe, które ukazują alternatywę dla opresyjnych systemów edukacyjnych (*Edukacja w wolności...*). W zbiorze tekstów pod redakcją Bożeny Muchalskiej pojawiają się dywagacje o polskiej szkole, opis stanu i ciekawe propozycje zmian i usprawnień (*Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 2, Impuls, Kraków 2006); M. Nowak-Dziemianowicz, *Funkcje edukacji alternatywnej wobec szans i zagrożeń współczesności*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Impuls, Kraków 2001, s. 503-512.

sem globalizacji zmiany cywilizacyjne i technologiczne²⁸² dekada po dekadzie obalały niezachwianą przez długi czas dominującą pozycję edukacyjną, kładąc coraz większy nacisk na samorozwój ucznia, edukację pozaformalną i nieformalną. A dodatkowo na demokratyzację procesu nauczania, w którym nauczyciel został niejako przymuszony do dialogu z podopiecznym, tracąc swoją nadmiernie uprzywilejowaną pozycję. Christopher Day opowiadając o nowej roli nauczyciela, podkreśla jak bardzo istotne dla niego są: rozwój wpisany w koncepcję całożyciowego uczenia się; świadomość, że szkoła jest tylko jednym z miejsc, w którym pojawia się dziecko, a nie jedynym; obserwacja zmieniającego się świata i próby zrozumienia zachodzących przemian; działanie na rzecz dostosowania szkoły do rzeczywistości ucznia; a w końcu porzucenie sztywnej roli nauczyciela, który zajmuje się dzieckiem jedynie w szkole i autentyczne zainteresowanie się podopiecznym, jego problemami, jego życiem poza szkołą²⁸³. Można odnieść wrażenie, że nauczyciel uzyskał nową, bardziej ludzką twarz. Z urzędnika/tyrana/despoty, winien stać się demokratą czy transformatywnym intelektualistą. O roli nauczyciela w kontekście demokratyzacji przestrzeni społecznej pisze Henryka Kwiatkowska, uznając dialog, tolerancję, umiejętność reagowania na sytuacje konfliktowe czy też zdolność do rozumienia i wytwarzania oporu²⁸⁴ jako elementy kluczowe dla budowania jego nowej tożsamości. „Warunkiem ontologicznym tworzenia (...) tożsamości nauczyciela, jest dialog z Innym. (...) Niezbyszalną podstawą ontologiczną kształtowania i rozpoznawania tożsamości nauczycieli jest tolerancja różnicy, odmienności. (...) Kształtowaniu tożsamości towarzyszy sytuacja oporu. Opór jest typowym zjawiskiem wychowawczych relacji nauczyciel – uczeń. Im bardziej nauczyciel wykazuje zrozumienie dla uczniowskiego oporu, tym bardziej jego reakcje na opór są konstruktywne (...)”²⁸⁵. Kwestia oporu w edukacji pojawiająca się w pracach

²⁸² → Cywilizacyjna zmiana pozycji szkoły wynika w moim przekonaniu ze zmiany pokoleń i ich nastawienia do świata. Pokolenie kontestatorów i buntowników (o których wspominałem w poprzednich rozdziałach) domagało się zmiany pozycji szkoły wraz ze zmianą wizerunku i sposobu istnienia państwa. Pokolenie dzieci buntowników poszło krok dalej. Szkoła stała się mikrokosmosem uczniów (całkowicie nieformalnie istniejącym systemem, opartym na bieżących wątkach egzystencji ucznia jako głównego beneficjenta szkoły, a przy okazji coraz bardziej aktywnego jej twórcy), mimo że mentalność nauczycieli, programy nauczania oraz wszelkiego rodzaju instytucje oświatowe uparcie nie chciały i (nie chcą!) tego uszanować.

→ Technologiczne obalenie monopolu szkoły polega(ło) na wkroczeniu w życie ludzi technologii (ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży, jako tych którzy najszybciej się przystosowują do zmian technologicznych, a co za tym idzie – nowe media i ich gadzety uznają za swoje środowisko naturalne (vide: telefon komórkowy, komputer, Internet), mediów elektronicznych (z telewizją i siecią Internet na czele)) w nieznanym wcześniej natężeniu i formie. Egalitaryzm nauki i wiedzy, oznaczający, że każdy może dotrzeć do informacji, jakiej potrzebuje, bez konieczności pośrednictwa szkoły czy nauczyciela, dawał i daje coraz szersze możliwości kształcenia nieformalnego i pozaformalnego, dostosowanego bezpośrednio do potrzeb osoby uczącej się. I co ważne bez konieczności weryfikacji przed „majestatem” nauczyciela. Egalitaryzm pozostaje (niestety) hasłem wywoławczym, bowiem dostęp do wiedzy ciągle podlega ograniczeniom. W tym przypadku ograniczenie oznacza brak równego dostępu do wiedzy i technologii dla wszystkich zainteresowanych. O zmianach w szkole wywołanych ww. aspektami pisze: Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczycieli. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004.

²⁸³ Tamże, s. 273-294.

²⁸⁴ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczyciela...*, s. 196-216.

²⁸⁵ Tamże, s. 197.

pedagogów²⁸⁶ ukazuje szkołę jako miejsce konfliktu i w przeciwstawieniu się jej (a także nauczycielom) dostrzega szansę na uwolnienie od przymusu bycia: dobrym uczniem, grzecznym dzieckiem, doskonale wychowanym człowiekiem, czyli pożądanym przez różne środowiska „produktem”. Ewa Bilińska-Suchanek pisząc o oporze stwierdza, że jest on „formą protestu, który uwidacznia otwarcie lub w sposób ukryty potrzebę przeciwstawienia się dominacji i przemocy. Spełnia on funkcję odkrywczą, niosącą w sobie krytykę zastanego stanu rzeczy; jest okazją do przemyśleń i refleksji, która wyposaża człowieka w odwagę walki w interesie samostanowienia i wyzwolenia (...)”²⁸⁷. Opór pozwala przetrwać presję, ze strony otoczenia, ale jednocześnie jest aktem wyswobodzenia. Osoba podejmująca jakiegokolwiek działanie emancypacyjne wobec systemu (zwłaszcza szkoły) zdobywa jednocześnie piętno buntownika, kogoś niedostosowanego, kto powinien dla bezpieczeństwa ogółu zostać ujarzmiony. Szkoła i nauczyciele jeśli potrafią dostrzec, że opór jest działaniem pozytywnym, umożliwiają uczniom stanie się ludźmi wolnymi. Niestety takie dopusty nie są powszechne, bowiem szkoła jako instytucja obezwładniająca (totalna) w każdym oporze dostrzega element potencjalnej destabilizacji systemu i próbuje temu zapobiec. Nauczyciele zaś w tej sytuacji stają się gwarantami trwałości systemu. Henry A. Giroux zauważa, że: „Pedagogiczna wartość oporu polega częściowo na przeniesieniu pojęć struktury i działalności ludzkiej, pojęć kultury i samodoskonalenia (*self-formation*), do nowej problematyki w analizie procesu kształcenia. Odrzuca ona założenia, że szkoła jest instytucją po prostu nauczającą (*instruczional*), a przez to nie tylko upolitycznia pojęcie kultury, ale również wskazuje na potrzebę, analizy kultury szkolnej z wyróżnieniem obszarów walki i kontestacji. Wiedza pedagogiczna, wartości i relacje społeczne są teraz umieszczone w kontekście żywych stosunków antagonistycznych i wymagają zbadania, jaką rolę odgrywają w kulturach dominującej i podporządkowanej charakterystycznych dla szkoły. Elementy oporu stają się teraz punktem ogniskowym w konstruowaniu różnych zbiorów doświadczeń życiowych, doświadczeń, w których uczniowie mogą mieć swój głos, utrzymywać i rozszerzać pozytywne wymiary ich kultur i historii. Opór zwraca również uwagę na potrzebę wyjaśniania interesów ideologicznych osadzonych w różnych systemach informacyjnych szkoły, szczególnie różniących się w zakresie programu, sposobu narzucania i procedur oceniania”²⁸⁸. Opór staje się zatem zasadniczym elementem przemiany nie tylko edukacji, ale całego systemu społecznego, którego

²⁸⁶ H. A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition Revised and Expanded Edition*, Bergin & Garvey Paperback, 2001; H. A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling, A Critical Reader*, Westview Press, 1997; H. A. Giroux, *W kierunku nowej sfery publicznej*, [w:] Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. I, Wyd. UMK, Toruń 1991; H. A. Giroux, *Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację...*; H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację...*; P. McLaren, *Rytualne wymiary oporu – blaznowanie i symboliczna inwersja*, [w:] Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. I; P. McLaren, *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości*, [w:] Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. I; P. McLaren, *Antystruktura oporu*, [w:] Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. II, Wyd. UMK, Toruń 1992; Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację...*; L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, IBE, Warszawa 2007; A. Dubik, *Filozofia i opór*, Wyd. UMK, Toruń 2003.

²⁸⁷ E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Impuls, Kraków 2003, s. 68.

²⁸⁸ H. A. Giroux, *Reprodukcja, opór i akomodacja*, s. 36-37.

podstawowymi cechami stają się wolność ludzi i demystyfikacja otaczającej opresyjnej rzeczywistości. W rozmowie z Lechem Witkowskim Henry Giroux zauważa, że trzeba „całkowicie przedefiniować sam cel funkcjonowania szkoły. Chodzi mi o to, że dopóki *schooling* nie zostanie wpisany w inny projekt, nie da się zmienić definicji roli nauczyciela. Jeśli określi się rolę oddziaływania szkoły jako centralną dla budowy demokratycznego życia publicznego, to wówczas, jak mi się wydaje, dostarcza to od razu przesłanki do kształcenia nauczycieli w zupełnie odmienny sposób”²⁸⁹. Znajduje ten pogląd potwierdzenie w nowych koncepcjach pedagogicznych²⁹⁰, gdzie dwubiegunowe relacje edukacyjne (np. nauczyciel – uczeń; szkoła – społeczeństwo) z jasno określonym podmiotem dominującym uległy zmianie. Stały się raczej „konstelacjami edukacyjnymi” w rozmaitych układach (np. społeczeństwo – rodzice – uczeń – nauczyciel – szkoła – system edukacyjny – państwo), bez wskazania podmiotu dominującego, a raczej z jego ewidentnym brakiem. Bilateralny układ edukacyjny sprzyjał symbolicznej walce, której realny rezultat łatwo można było przewidzieć. Konstelacja tworzy (teoretycznie) pole do dialogu, dając w pewien sposób fory dla najsłabszych podmiotów. Obalenie pozycji szkoły nie nastąpiło jednak powszechnie i trwale. Ciągłe odbywa się jednak na drodze ewolucji. Systemy edukacyjne różnych państw wskazują na dramatyczne rozbieżności w formach i programach kształcenia, podejściu do ucznia i jego praw, oraz formach i organizacji szkoły. Nie ma (i pewnie nigdy nie będzie) spójnej polityki edukacyjnej (obejmującej formy kształcenia, propozycje rozwiązań instytucjonalnych, czy finansowania edukacji, nie zaś unifikacji programów nauczania) zarówno w wymiarze regionalnym, krajowym, czy międzynarodowym. Wszelkie zapewnienia o tym, że edukacja jest prawem każdego i drogą do tworzenia społeczeństw wykształconych, szczęśliwych i bogatych, to frazesy i populistyczne hasła rządzących. Szkoła, uczeń, edukacja i wychowanie to hasła wywoławcze rozważań podejmowanych w tym rozdziale. Z perspektywy różnorodnie rozumianego buntu edukacyjnego, ale także wychowawczego.

Pedagogika ostatnich kilku dekad to mieszanina wielu niespójnych i często nierealnych idei i ideologii, może nawet utopii. Ale również sporo pomysłów na zmianę rzeczywistości i systemów edukacyjnych, stylów wychowania człowieka. Kwestia wyboru i odczytania. To również charyzmatyczni twórcy koncepcji kształtowania i edukacji. Można wspomnieć nurty krytyczne związane z wyzwoleniem²⁹¹, oporem, nowym odczytaniem relacji wychowawczych, czy ról²⁹², a także samych twórców, zaangażowanych działaczy społecznych, krytycznych obserwatorów rzeczywistości, posiadających radykalne polityczne spojrzenie na rzeczywistość, i *last but not least* badaczy, nie uciekających przed niepopularnymi tematami²⁹³. A żeby nie było nazbyt różowo, pedagogika ostatniego półwiecza to także nauczyciele – urzędnicy i szkoły – urzędy, w których nie uczono i wychowywano, ale można odnieść wrażenie, *a priori* resocjalizowano uczniów, na wy-

²⁸⁹ H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja wobec wyzwania demokracji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 3-4, s. 14.

²⁹⁰ Myślę o antypedagogice, Czarnej Pedagogice, pedagogice niedyrektywnej, antyautorytarnej, krytycznej i emancypacyjnej.

²⁹¹ Marcuse, Szkludlarek, Śliwerski, Freire, Illich, McLaren, Kwieciński.

²⁹² Schoenebeck, Miller.

²⁹³ Np. Chomsky, Giroux, Althusser.

padek potencjalnych błędów wychowawczych rodziny i środowiska. Także silniej niż kiedykolwiek wcześniej zideologizowane programy nauczania, których głównym celem było nie wykształcenie, lecz stworzenie człowieka pożądanego przez dany system społeczny. Edukacja bowiem połączona z ideologią, jak zauważa Gerard Gutek: „formułuje oczekiwania, wyznacza standardy osiągnięć i cele kształcenia. (...) Za pośrednictwem środowiska szkolnego przekazuje i utrwała pewne postawy i wartości. (...) promuje wybrane i pożądane umiejętności oraz wiadomości”²⁹⁴. Ostatnie pół wieku, w kontekście pojawiających się koncepcji jawi się niczym edukacyjne targowisko, na którym wybór wyznaczany jest potrzebami i możliwościami konsumenta. Tyle, że jak na każdym rynku podejmowane decyzje określają posiadane zasoby, które wyraźnie skazują na wykluczenie biednych i sukces posiadających je ludzi. Dociekania i rozważania nad pojawiającymi się nurtami pedagogicznymi prowadzone będą w celu identyfikacji postulatów zmian, swoistych buntów, które wpisują się w przedstawione wcześniej rozważania o kontestacji i kontrkulturze. W tej perspektywie szczególnie interesujące wydają się wizje dotyczące układu: państwo – szkoła – obywatel oraz uczeń – wolność. Zwłaszcza, że propozycje na stworzenie tych relacji są skrajnie różne.

Świadomość, że pełna analiza tego, co wydarzyło się w pedagogice i humanistyce w zaznaczonym powyżej okresie nie jest do końca możliwa, jest bolesna – nie pozwala bowiem ogarnąć wszystkiego. Swoista inflacja trendów, poglądów, czy postaw zmusza do zawężenia przedmiotów i podmiotów analizy. Dobór koncepcji i autorów został dokonany pod kątem postulatów zmiany wpisanych znacząco w przeobrażenia polityczne i społeczne. Często koncepcje te nacechowane są ostrą ideologią, albo inaczej – tworzą jej istotną część. Pedagogika XX wieku była silnie związana z polityką i walką o władzę. Być może te powiązania były czasami zbyt wyraźne. Dały jednak wyraźnie do zrozumienia, że uczyć zwykle oznacza również kontrolować i indoktrynować. Na szczęście nie wszyscy się z tym pogodzili. I ta niezgoda wydaje się najbardziej istotna. Dopóki istnieje głos sprzeciwu, jest nadzieja, że nie wszyscy myślą „jedynie słusznymi” kategoriami. Nawet jeśli postulat jedności przedstawiany bywa jako głos (niemal) opatrności.

2.1.

Człowiek w matni heteronomicznej rzeczywistości

Spółczesność w jednym wymiarze – King Size – idealnym dla wszystkich, to cel każdej władzy. Stworzyć warunki do optymalnego życia dla wszystkich to niestety utopia. Problem z utopiami polega na tym, że kiedy zaczyna się je realizować, pojawiają się ofiary. Powszechnie znane są bolesne eksperymenty społeczne państw totalitarnych, dotąd paraliżujące okrucieństwem, bezmyślnością i nienawiścią. Jednak nie tylko dla nich zarezerwowane są mechanizmy zniewalania²⁹⁵. Społeczeństwa demokratyczne

²⁹⁴ G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne...*, s. 155.

²⁹⁵ N. Chomsky, *Hegemonia...*; A. Domosławski, *Ameryka zbuntowana...*

równie silnie oddziaływają na swoich obywateli. W jednym i drugim przypadku cel jest podobny. Zbudować społeczeństwa, które będą podlegały kontroli, społeczeństwa nie włączające się silnie w mechanizmy władzy. Dokładnie tyle partycypujące w życiu społecznym, na ile dostaną przyzwolenie. Układ pozornie łatwy do realizacji, zwłaszcza, jeśli do pomocy zostają użyte media masowe i sprawni nadawcy, a w odwodzie są środki przymusu, także fizycznego. Herbert Marcuse w książce *Człowiek jednowymiarowy*, pisał: „wyróżniającą cechą rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego jest skuteczne zdławienie tych potrzeb, które wymagają wyzwolenia – również od tego co jest tolerowane – przy jednoczesnym wspieraniu i rozgrzeszaniu destruktywnej władzy oraz represywnej funkcji społeczeństwa obfitości. Stąd społeczne regulacje powodują wytwarzanie nieodparte potrzeby produkowania i konsumowania rzeczy zbędnych; potrzeby ogłupiającej pracy, tam gdzie nie jest już ona rzeczywistą koniecznością; potrzeby form odpoczynku, które uśmierzają i przedłużają to ogłupienie; potrzeby podtrzymywania takich złudnych swobód, jak wolna konkurencja przy regulowanych cenach, wolna prasa, która cenzuruje samą siebie, wolny wybór pomiędzy znakami firmowymi i gadżetami”²⁹⁶, szkoła tworząca świadome jednostki według ściśle określonych programów szkolnych (itp., itd.); można jeszcze sporo takich oksymoronicznych działań zaprezentować. Pojawia się nieodparte wrażenie, że dzisiejsze społeczeństwo informacyjne funkcjonuje w oparciu o ten sam mechanizm. Najlepsza wersja wolności dla każdego człowieka to samodzielnie określony, idealny – prywatnie metryczny – wzorzec. A co, jeśli to marzenie oparte jest nieświadomie o z góry narzucone priorytety? Wtedy zaczynamy przyjmować je jako swoje, trwale wpisując się w system, który uznamy za swój. Niezależnie od tego czy to będzie V Republika Francuska, III Rzesza Niemiecka czy IV Rzeczpospolita Polska. Za każdym razem efekt będzie podobny, idealnie omamione społeczeństwo. Niestety demokracja w wymiarze edukacyjnym i wychowawczym (także politycznym) nie przynosi wolności, która pozornie jest jej nadrzędnym celem. Mityczna niemalże swoboda obywatelska odróżniająca ten system od totalitaryzmu staje się kiepskim sloganem reklamowym. Vic A. Kelly stwierdza: „Edukacja i program nauczania w społeczeństwie demokratycznym muszą być jak najdalsze wobec zamysłu uspokajania i uciszania przyszłych obywateli, zamysłu ‘ugłaskiwania mas’ (...) Nie jest bowiem rolą edukacji w społeczeństwie demokratycznym pielęgnowanie w przyszłych obywatelach bierności i apatii. Przeciwnie – proces wychowania zdecydowanie musi być pomyślany tak, aby dążył do osiągnięcia czegoś zupełnie przeciwnego, aby zachęcał do zadawania pytań, krytycyzmu, kwestionowania i podważania sądów, dialogu i debaty. Jego troską musi być uwolnienie uczących się z łańcuchów ignorancji i apatii, ich emancypacja, nadanie im mocy [krytycznej], która pozwoliłaby im przyjąć na siebie w należytym im części wpływ na swój los i na społeczeństwo... Wielokrotnie jednak przekonaliśmy się, że program, którego ramy tworzy się biorąc pod uwagę tylko treść mającej w nim zawrzeć się wiedzy, nie jest w stanie stanowić wsparcia dla powyższych... zamierzeń”²⁹⁷. Rozważania o wolności, także tej edukacyjnej, w jakimkolwiek systemie

²⁹⁶ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, s. 24-25.

²⁹⁷ V. A. Kelly, *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*, [w:] Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. V, Wyd. UMK, Toruń 1997, s. 138.

politycznym wydają się mało realne. Bliżej im do *political fiction*, niż do rzetelnych opisów stanu faktycznego. Pogląd Theodora Adorno: „Wolność należy pojmować jedynie w ramach określonych negacji, stosownie do konkretnej postaci zniewolenia”²⁹⁸, w zasadzie gwarantuje zachowanie *status quo* naszej wielowymiarowej rzeczywistości i zminimalizowanie bolesnych rozczarowań, kiedy zweryfikujemy stan faktyczny z naszym wyobrażeniem systemu, w którym żyjemy.

Jak wygląda edukacyjny King Size? Można uznać, że to zbiór sloganów, które zrobiły zawrotną karierę, wśród ludzi łaknących hasel łatwych, precyzyjnie wskazujących, co robić, aby nie stać się outsiderem, jak powielać utarte schematy. Przystosowanie do pożądanego wzorca ułatwiają ideologie bazujące często na populistycznych hasłach, mówiące dokładnie o tym, czego pragną ludzie (odwołujące się do sprawiedliwości społecznej, uczciwej dystrybucji dóbr, zmniejszania różnic między bogatymi i biednymi itp.). Pojawiające się za każdym razem slogany opowiadające o zamierzeniach rządzących idealnie wpisywały się w kolejne kampanie wyborcze, albo plany pięcioletnie. Ale bardziej interesująca wydaje się pedagogiczna odpowiedź na te postulaty, wyrażająca się głównie poprzez działania edukacyjne. I dążenie do zmiany rzeczywistości przez stworzenie człowieka świadomego i wytrwałego w dążeniu do bycia sobą.

Pierwszy slogan: o społeczeństwie ludzi wolnych i równych. Fraszowo piękny i naiwny w swoim przekazie, staje się kpina w „orwellowskim” świecie równych i równiejszych, gdzie egalitaryzm jest podstawową kategorią manipulacji tworzącą mity społeczeństwa idealnego, aczkolwiek nieistniejącego. A wśród nich mit zinstytucjonalizowanych wartości, który Ivan Illich prezentuje następująco: „Szkoła mówi nam, że nauczanie wytwarza wiedzę (...) W szkole uczą nas, że wartościowe wykształcenie jest wynikiem systematycznej obecności; że suma wykształcenia wzrasta proporcjonalnie do włożonej pracy [... a tę – P. R.] da się wymierzyć i udokumentować stopniami i świadectwami”²⁹⁹. A zatem im ciężiej będziesz pracował, im więcej będziesz się uczył, tym większą masz szansę, że coś osiągniesz, będziesz kimś! Doskonale znana mantra, która niestety nie miała i nie ma wiele wspólnego z rzeczywistością. Zestawienie danych z raportów organizacji międzynarodowych³⁰⁰, ukazujące dzieci, które nigdy nie miały szansy podjąć żadnej edukacji, jednoznacznie wskazuje, że społeczeństwo ludzi równych nie istnieje. Egalitaryzm w edukacji jest mitem, który obali najprostsza analiza dotycząca programów nauczania, dostępności do szkolnictwa, poradnictwa zawodowego itd. Nie ma jednakowo uczących szkół w ramach jednego systemu, ponieważ każdy nauczyciel uczy według własnych założeń (lub ich braku), każdy uczeń interpretuje (bądź nie) wiadomości na swój własny sposób. Oprócz tego wolność, którą proponuje państwo, jawi się jako zwykła manipulacja. „Nasz system gospodarczy potrzebuje ludzi, którzy będą posłuszni swoim nakazom, ludzi, którzy będą współdziałać bez sprzeciwu, ludzi, którzy będą chcieli konsumować coraz więcej towarów (...) Nasz system po-

²⁹⁸ T. W. Adorno, *Dialektyka negatywna*, PWN, Warszawa 1988, s. 320.

²⁹⁹ I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, s. 82-83.

³⁰⁰ Dane z raportu UNICEF *The State Of The World's Children 2005* (pobrano ze strony <http://www.unicef.pl/364.htm>) jednoznacznie ukazują, jak zaburzone szanse edukacyjne dzieci warunkują powielanie schematu biedy i wyuczzonej bezradności; jak zamiast uczyć się pracują jako niewolnicy praktycznie w każdym miejscu na świecie.

trzeba ludzi, którzy sądzą, że są wolni i niezależni, ale wykonują wszystko, czego się od nich oczekuje, ludzie, którzy włączają się do społecznej maszyny bez oporu oraz dadzą sobą kierować bez potrzeby odwoływania się do przemocy, którzy będą prowadzeni bez przywódcy i sterowani bez celu³⁰¹. Społeczeństwo idealnie ubezwłasnowolnione staje się elementem walki o równość, nie klasową, nie ekonomiczną, lecz równość w braku świadomości, która *homo sapiens* zastąpi *homo consumens*³⁰². Wzorcem człowieka kupującego fizycznie dobra, ale też bezsprzecznie konsumującego najbardziej irracjonalne idee polityczne czy pseudoedukacyjne (dla przykładu: eugenika, kracjonizm, czy państwo prawe i sprawiedliwe).

Jednowymiarowy człowiek Herberta Marcuse, *homo sovieticus* Józefa Tischnera, czy *turysta* Zygmunta Baumana, zaczynają się jawić niczym wzorce osobowe ludzi idealnie przysposobionych przez system (w każdym jego wydaniu). Doskonale zniewolonych, umiarkowanie zadowolonych z życia. Narzekających na władzę tyle ile trzeba. Na podatki – że zbyt wysokie; na braki w zaopatrzeniu – jedynie dostępny ocet; czasem opowiadający dowcipy o premierze, prezydencie, pierwszym sekretarzu – do wyboru do koloru. Ludzi, którzy bez większego zastanowienia przyjmują informacje, że wszelkie działania władzy zmierzają do zapewnienia jak najlepszych warunków życia. Bezwolnie wykonują polecenia władzy, „(...) panujące stosunki oddziałują na zwykłego człowieka w taki sposób, że ten służalczy typ stał się w znacznej mierze typem dominującym. (...) [tworzy mechanizmy, które – P. R.] wymuszają (...) ściślejszy konformizm, bardziej radykalne podporządkowanie się na drodze całkowitej asymilacji (...) z ludzkiej istoty przekształca się w element organizacji (...)”³⁰³. Nie ma władzy uczciwej w stosunku do swoich obywateli. Nie ma ludzi równych wobec systemu i państwa. Uległość obywateli względem państwa wydaje się być nieunikniona zarówno w państwach totalitarnych jak i demokratycznych. Każda władza obezwładnia społeczeństwo mając świadomość, że w ten sposób jest w stanie najlepiej ich kontrolować.

Drugi slogan jest parafrazą maksymy *cogito ergo sum*. W bardziej przyswajalnej formie brzmi: *ktoś myśli za mnie, więc jestem!* Oczywiście nie wprost, bowiem nie łatwo jest przyznać się do tego, że na inną osobę cedowany jest „przykry obowiązek” myślenia. Ale *de facto* do tego sprowadzają się obserwacje dotyczące działań władzy, jej subsystemów (z edukacyjnym na czele) oraz zachowań ludzi rezygnujących z partycypacji społecznej (choćby wyborów). Oczywiście pojęcie społeczeństwa obywatelskiego uczestniczącego w życiu społecznym i działającego na zasadzie *nic o nas, bez nas* jest szlachetne i bezcenne. Tylko czy taki postulat rzeczywiście istnieje? W zasadzie władza bezustannie poddaje opinii publicznej sugestie aktywnego uczestnictwa obywateli. Trudno nie zgodzić się z tezą Ireneusza Krzemińskiego, że „społeczna inicjatywa obywateli jest cenna nie tylko dlatego, że przynosi określone korzyści i zaspokaja określone interesy osób i grup podejmujących zorganizowane działanie [...], ale również – P. R.]

³⁰¹ Erich Fromm, cytaty za B. Śliwskiego, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005, s. 267.

³⁰² O społecznych konsekwencjach funkcjonowania ludzi (obywateli) jako konsumentów w: G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, Muza, Warszawa 2004; E. Fromm, *Mieć czy być*; Z. Bauman, *Społeczeństwo w stanie obłędzenia...*

³⁰³ M. Horkheimer M., *Społeczna funkcja filozofii*, s. 372. Autor prezentuje, jak system społeczny ubezwłasnowolnia człowieka i dziecko.

konstruuje sieć wzajemnych obywatelskich powiązań oraz wytwarza symboliczną, mentalną przestrzeń obywatelskości. (...) raz podjęta zorganizowana działalność społeczna niesie w sobie potencjał moralny sprzyjający ekspansji społeczeństwa obywatelskiego³⁰⁴. To wszystko jest prawdą. Jak jednak stworzyć społeczeństwo ludzi myślących samodzielnie, kiedy już w szkole zostają pozbawieni samodzielności? Szkoła tworzy idealne ramy dla edukacji mającej, takiej, która „produkuje” człowieka idealnie realizującego potrzeby systemu. „Szkoli się ucznia, by mylił nauczanie z nauką, przechodzenie z klasy do klasy z wykształceniem, dyplom z fachowością, łatwość wypowiedzania się ze zdolnością powiedzenia czegoś nowego. ‘Szkoli się’ jego wyobraźnię, by umiała zastąpić pojęcie wartości pojęciem usługi”³⁰⁵. A skoro tak, to zamiast człowieka tworzącego, wolnego, świadomego, mamy osobę postrzegającą rzeczywistość dokładnie tak jak należy, w jedynie słusznej perspektywie. To dyskusja nad społeczeństwem obywatelskim zaczyna nabierać nowego wymiaru. Być może obywatelskość należałoby zastąpić innym określeniem, trudno bowiem nie zastanawiać się nad tym, czy ona istnieje, czy też jest kolejnym produktem specjalistów od *Public Relations*. Pedagodzy krytyczni jednoznacznie podkreślają, że tak silna ingerencja szkoły jest niedopuszczalna. Szkoła według Illicha jest „skarbnicą mitu społeczeństwa, instytucjonalizacją sprzeczności tego mitu i miejscem sprawowania rytuału, który odtwarza i przysłania różnice między mitem i rzeczywistością. Dzisiejszy system szkolny, a zwłaszcza uniwersytet dostarcza wielu możliwości krytyki mitu i buntu przeciw jego instytucjonalnym wypaczeniom. (...) nadal pozostaje w znacznej mierze nie zakwestionowany, bo ani krytyka ideologiczna, ani akcja społeczna nie może doprowadzić do powstania nowego społeczeństwa”³⁰⁶. Dlaczego nie można go stworzyć? Powodów można dostrzec wiele. Jednym z bardziej istotnych wydaje się konieczność radykalnej zmiany społecznej, która w zasadzie nie ma szans na powodzenie w społeczeństwach, które dobrze oponowały zasadę reprodukcji kulturowej swoich obywateli. Zmiana powolna, ewolucyjna jest również nieskuteczna, bowiem wymaga czasu, a opieszałość zmian pozwala na skuteczną akomodację. Z jednej strony ludzie przyzwyczajają się do zmian, z drugiej przeobrażenia dotyczą niewielkiego wycinka rzeczywistości i nie dają cienia szansy na skuteczne przemodelowanie układu społecznego i państwowego. W takim kontekście szkoła „jawić się będzie jak instytucja adaptacyjna, przystosowująca jednostki do systemu, powielając istniejące struktury społeczne i przystosowująca do nich oczekiwania jednostek – a więc blokująca szanse jednostek na pełne i demokratyczne uczestnictwo w życiu społecznym, ograniczająca ich możliwość decydowania o własnym losie, uniemożliwiająca myślenie w kierunku dostosowania systemu do potrzeb ludzi”³⁰⁷. Ta unifikacyjna funkcja jest bardzo brutalna. Szkoła w ramach ukrytego programu swojego działania dopuszcza się „gwałtu symbolicznego”, poprzez „narzucenie wymagań dotyczących kodów komunikacji – tj. przymus posługiwania się kodem rozwiniętym. W rezultacie uczniowie,

³⁰⁴ I. Krzemiński, *Spółczesność obywatelskie i symbole wspólnoty*, [w:] M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, GWP, Gdańsk 2005, s. 107.

³⁰⁵ I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, s. 29.

³⁰⁶ Tamże, s. 81.

³⁰⁷ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 1992, s. 20.

k którzy nie zetknęli się z tym kodem w wychowaniu domowym (...) nie są w stanie włączyć się w proces komunikacji: uczą się milczeć. Nabywają przekonania o własnej niekompetencji, o niższej wartości kultury ich środowiska rodzinnego³⁰⁸. Ludzie zaprogramowani w ten sposób od dziecka, nie mają możliwości przełamania takiej formy egzystencji społecznej w obawie przed ekskluzją, której mogą doświadczyć. Nie wiedzą czy na pewno, ale lęk, jest na tyle silny, że prawdopodobnie nigdy nie spróbują się zbuntować. Świadomość takiego stanu rzeczy jest podstawą działania każdej władzy. Więcej, daje jej mandat komfortowego istnienia nie tylko przyjmując funkcję administratora systemu, ale praktycznie jego demiurga³⁰⁹. Oddany głos wyborczy często będzie wyrażał nie chęć uczestnictwa w społeczeństwie, ale najwygodniejszą, bo anonimową, formę oddania odpowiedzialności komu innemu. „Jednowymiarowa myśl jest systematycznie wspierana przez tych co robią politykę, oraz ich dostarczycieli masowej informacji. Ich uniwersum dyskursu wypełnione jest samo-uprawomocniającymi się hipotezami, które bezustannie i w sposób zmonopolizowany powtarzane stają się hipnotyzującymi definicjami lub nakazami”³¹⁰. Słowa: wolność, sprawiedliwość, demokracja, pluralizm, upodmiotowienie obywateli, partycypacja obywatelska, wojna sprawiedliwa – stały się odpowiedziami na każde pytanie. Nie ważne, o co pytamy, zawsze dowiemy się, że idealny system to demokracja; że jeśli my atakujemy, to zawsze jest to wojna sprawiedliwa, jeśli nas – to atak terrorystyczny; że to, co pozwala obywatelowi mówić, co mu przyjdzie do głowy to pluralizm; że bez wolności człowiek nie może się realizować. Mantry dnia powszedniego, którym jesteśmy karmieni, stanowią idealne wskazanie, stają się naszymi słowami. Nie ma szansy ich obalenia, ponieważ „społeczeństwo blokuje całość opozycyjnych działań i zachowań: w konsekwencji pojęcia odnoszące się do nich stają się iluzoryczne i bez znaczenia”³¹¹. Jakakolwiek walka zaczyna przypominać zmagania Syzyfa.

Zwolnienie od myślenia gwarantują skutecznie zaprojektowane role, jakie należy przyjąć. Społeczeństwa tworzą wzorce osobowe, które nie są – jak choćby w średniowieczu – ideałami, ale stanowią najbardziej bezpieczne reprodukcje obywatela. Nie jest oczywiście tak, że każdy musi idealnie wpisać się w istniejący schemat. Wystarczy, by odnalazł w sobie kilka cech, które będą na tyle silne, by uznać jednostkę za podporządkowaną systemowi społecznemu. Tischnerowski *homo sovieticus* „istota sterroryzowana (...) pełna różnych potrzeb: potrzeby pokarmu, potrzeb seksualnych, potrzeby władzy (...) nie mógł mieć ‘duszy’ (...) był ‘materią’, a więc ‘tworzywem’, ucłowiecznianym bezustannie przez wykonywaną pracę (...) miał jednak problem. Problem dotyczył własności prywatnej. Wierzył on, że podstawowym złem społecznym, jakie dręczy narody świata, jest instytucja własności prywatnej. Komunizm gotów jest wybaczyć człowiekowi każdy grzech, ale nie wybacza prywatnego posiadania (...) komunizm ponosi klęskę (...) *Homo sovieticus* odkrywa w sobie drugie dno: tego, czego wczoraj oczekiwał

³⁰⁸ Tamże, s. 38.

³⁰⁹ O tym, jakie mechanizmy władza stosuje, aby podporządkować sobie opornych w: M. Foucault, *Nadzorować i karać*.

³¹⁰ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, s. 32.

³¹¹ Tamże, s. 34.

od komunistów i za co ich popierał, dziś oczekuje od kapitalistów. Jest nadal mistrzem używania³¹². Ten przykład ukazuje idealne uzależnienie nie tylko od systemu, bo ten ulega zmianie, ale głównie od świadczeń materialnych, jakie system zapewnia. Wyczeranie bezradności stało się kluczem do ubezwłasnowolnienia obywatela. Tak samo w systemie totalitarnym jak i demokratycznym. Wczasy pod gruszą, trzynaste pensje (dawny „socjal”) zastąpione zostają becikowym i obietnicami kolejnych dodatków, ale idea pozostaje dokładnie ta sama. Przywiązać obywatela do państwa i przekonać go, że sam nie poradzi sobie w życiu, że jest na łasce państwa, które w swojej łaskawości będzie go nadal wspierało, o ile dalej będzie obywatelem posłusznym.

Na podobnej zasadzie funkcjonuje *człowiek jednowymiarowy* z koncepcji H. Marcuse. O ile polem rozważań jest rzeczywistość państwa kapitalistycznego, to determinanty przynależności obywatelskiej są całkiem podobne. „Większość przeważających potrzeb wypoczynku, zabawy, zachowywania się i konsumowania zgodnie z tym, co zaleca reklama, kochania i nienawidzenia tego, co kochają i nienawidzą inni, należy do tej kategorii potrzeb fałszywych. Takie potrzeby posiadają społeczną treść i funkcję, które są zdeterminowane przez siły zewnętrzne, nad którymi jednostka nie ma żadnej kontroli; rozwój i zaspokojenie tych potrzeb są heteronomiczne. Bez względu na to, jak bardzo takie potrzeby, odtworzone i wzmocnione przez warunki egzystencji, mogą stać się własnymi potrzebami jednostki, bez względu na to, jak bardzo identyfikuje się ona z nimi i odnajduje siebie w ich zaspokajaniu, są one tym czym były od początku – wytworami społeczeństwa, którego dominujący interes wymaga represjonowania³¹³. Wyklęta w komunizmie własność prywatna tutaj staje się symbolem trwania systemu. Nie tylko nie przeszkadza w jego funkcjonowaniu, ale spaja go i daje mu potężną legitymację. To państwo strzeże majątku obywateli, to ono jest stróżem wolności i własności. Pozostaje tylko jedno niewielkie zapytanie, skoro obywatel przede wszystkim jest konsumentem, to czy wolność do czegokolwiek dalej jest mu potrzeba? W pogoni za nowym domem, szybszym samochodem, czy lepszym (głośniejszym) zestawem stereo, potrzeba wolności zostaje zredukowana do wyboru między jedną siecią sklepów, a inną; między limuzyną z fabryk japońskich, europejskich czy amerykańskich. Obywatel zapomina o wolności, szczęśliwy, że może kupować. Władza nie zamierza mu przeszkadzać, bo zakupy są jej również potrzebne, aby trwać.

Kolejna rola idealnie wpisana w społeczeństwo obywatelskie to *turysta*, którego Zygmunt Bauman opisuje w ten sposób: „Turysta opuszcza dom w poszukiwaniu wrażeń. (...) podróżować nie musi. Nic go z domu nie wypędza poza nieukojonym pragnieniem przygody. (...) świat musi spełnić oczekiwania turysty. (...) Turysta płaci, turysta wymaga. (...) Zabiera więc turysta w podróż dom: jako punkt odniesienia, standard dla mierzenia doznań, punkt, od którego pragnie się oddalić, ale tylko po to, by do niego wrócić z łupami egzotycznych doznań³¹⁴. Każdy bywa turystą, a zatem uniwersalizm wzoru jest bezsprzeczny. Gdzie pojawia się kwestia cesji własnej woli na rzecz państwa? Przede wszystkim w formie oglądu świata. W kwestiach inter-

³¹² J. Tischner, *Homo sovieticus...*, s. 112.

³¹³ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, s. 22.

³¹⁴ Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2, s. 24-25.

pretacji tego, co się widzi i jak. Turysta nie znosi niespodzianek, wszystko ma zaplanowane i zawsze porównuje wszystkie nowości do siebie i swojej sytuacji. Sposób patrzenia na nowe miejsca, odbierania nowych ludzi, poznawania kultur jest ograniczony perspektywą jego samego. To spektrum nie pozwoli na przyjemność podróżowania, da natomiast punkt odniesienia do zalet i braków jego własnego domu na wzór anegdotycznej perspektywy bohaterów z filmów Barei „żeby plusy nie przesłoniły minusów”. Nie bez przyczyny powiedzenie *my home is my castle* gruntuje rolę turysty jako podglądacza świata, a nie jego uczestnika. „Potrzebujemy domu z jego dniem codziennym, by bez skrupułów zanurzyć się w życiu ‘na niby’”³¹⁵. Bycie turystą działa również w ramach społeczeństwa, w którym żyjemy. Znacznie łatwiej zwiedzać swoje państwo, swoje miasto, swoje okolice, niż brać udział w ich tworzeniu, przebudowie, ogólnie rzecz biorąc – zmianie. Turysta dla państwa to obywatel jak najbardziej przyjazny i mało wymagający. Wystarczy skupić się na infrastrukturze, reszta bowiem nie leży w kręgu jego uwagi.

Sytuacja, w której ktoś inny decyduje, wyrokuje, zapewnia o kłamstwie bądź prawdzie, kategorycznie stwierdza, co jest dobre, a co złe, kto jest wrogiem, a kto przyjacielem jest bardzo wygodna. Zwalnia od odpowiedzialności, zastanawiania się nad rzeczami, które odrywają od trudów (albo blasków) codzienności. Nie zmusza do wysiłku. Człowiek istnieje myśląc w kategoriach „interesu własnego. Wierzy, że działa na rzecz swego interesu, w rzeczywistości jednak największą jego troskę stanowią pieniądze i sukces. Okłamuje samego siebie, ponieważ najważniejsze ludzkie możliwości zostają nie zrealizowane, a on sam przegrywa goniąc za czymś, o czym mniema, iż jest dla niego najlepsze”³¹⁶. Na dobrą sprawę to przekonanie daje systemowi/państwu/władzy*³¹⁷ pewność, że ludzie chcą kogoś, kto myśli za nich. Kogoś, kto wie, co dla nich najlepsze. I działa oficjalnie *pro publico bono*.

Trzeci slogan można określić mianem świadomości *leader price*. Duże sieci handlowe proponują swoim klientom produkty po niższych cenach, z nazwą sklepu zamiast konkretnej marki. Substytuty droższych produktów, które występują na rynku. Oferowane w ten sposób towary, jak wykazują badania³¹⁸, są gorszej, żeby nie powiedzieć fatalnej jakości, ale znajdują odbiorców, którzy z różnych powodów (najczęściej trudnej sytuacji materialnej) decydują się na zakup określonego towaru, nie zastanawiając się, ile zawiera on towaru, za który się płaci? Trik marketingowy jak najbardziej udany. Sklep sprzedaje miernej jakości towary i zarabia kosztem zdrowia swoich klientów. Kupujący również nie narzekają wszakże mają możliwość zakupu produktu. Co z tego, że niepełnowartościowego, ale wystarczająco taniego, aby go mieć. Analogiczną sytuację można dostrzec w kwestiach istnienia człowieka w określonej sytuacji społeczno-politycznej, a także edukacyjnej. Czym w takim układzie będą społeczne produkty typu *leader price*? W moim przekonaniu są to tanie hasła, które pojawiają się w mediach (często w czasie kampanii wyborczej, nazywane powszechnie kielbasą wyborczą), dające ludziom pozorną zdolność sprawczą. Obywatel wie, że to jego głos jest decydujący;

³¹⁵ Tamże, s. 27.

³¹⁶ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, PWN, Warszawa-Wrocław 1994, s. 113.

³¹⁷ * – niepotrzebne skreślić.

³¹⁸ R. Socha, *Produkty markopodobne*, „Polityka” 2005, nr 46, s. 42.

ma przekonanie, że od niego zależy wejście kraju do UE; wierzy, że to dokładnie dzięki niemu (i jego podatkom) kraj będzie lepszym miejscem do życia niż jest. Nie ma natomiast poczucia tego, że przekonanie, które posiada, jest absolutną fikcją. Wirtualną niemal tak jak życie głównego bohatera z filmu „The Truman Show”. Świadomość w wersji promocyjnej jest niezbędna do przekonania obywatela o jego mocy i słuszności pełnionych ról społecznych. O namówieniu go do tego, by stał się uczestnikiem zdarzeń, które wymagają jego uczestnictwa, by legitymizować (każdą) władzę. Formy namawiania oczywiście różnie wyglądają. Może to być promocja medialna, lekka perswazja, ale również działania a'la mobbing, czy wręcz regularne zastraszanie. Gama oddziaływań jest bardzo szeroka. Efekt ma być zawsze ten sam: osoba, która ma przekonanie o własnej zdolności wpływu na zdarzenia. Obywatel uzurpujący sobie (pozorne) prawo bycia twórcą swojej rzeczywistości. Podobnie jak w sklepie, obywatel nabywa – niczym towary – podmiotowość, poczucie sprawstwa, świadomość. Wszystko w jakości, która silnie mu szkodzi, niekoniecznie zaraz po spożyciu produktu, ale z dużym prawdopodobieństwem w przyszłości. „Konsument jest wrogiem obywatela. Obywatel jest zainteresowany prawdą o ponadjednostkowym, społecznym walorze, bo szuka samospelnienia we wspólnocie, do której należy lub którą pragnie powołać do życia. Konsument jest zainteresowany tylko zaspokojeniem osobistych pragnień. Nie myśli o kłamstwie i prawdzie. Używa tylko kategorii użyteczności, przyjemności, uciechy”³¹⁹. Obywatel o świadomości konsumenta to idealna postać, można nawet śmiało stwierdzić, że silnie pożądana. Refleksja społeczna wymieniona na zadowolenie konsumentki w zasadzie ubezwłasnowolnia obywatela. Sprowadza go do bycia przedmiotem wszelkich interakcji. Mówienie o podmiotowości jednostki, które pedagodzy powtarzają jak mantrę, staje się niegroźnym szaleństwem w świecie ludzi idealnie omamionych.

Istniejąc w świecie (a może światach), które silnie współtworzą naszą tożsamość nie możemy nie zadawać sobie pytania: na ile jesteśmy samodzielni? Samo zapytanie jest sukcesem, w sytuacji, w której od dziecka podlegamy wpływowi, które nazywamy socjalizacją. Na początku XXI wieku, zależność mentalna, intelektualna i społeczna od innych jest nieporównywalnie większa niż kiedykolwiek wcześniej. Dalej są rodzice, przyjaciele, ludzie, którzy na nas wpływają z różnym natężeniem – tu sytuacja nie ulega zmianie. Największa różnica jest w formach oddziaływania na człowieka przez władzę i przez media (często symbiotycznie). Nasza rzeczywistość to przede wszystkim informacja, którą uzyskujemy z mediów. Media zaś zawsze w określony sposób produkują informacje, nadając im określony kontekst. Mariaż władzy, mediów i tradycyjnych podmiotów socjalizacji stwarza warunki ograniczające wolność rozwoju jednostki w nieznanym dokąd zakresie. Właczające ją bezpardonowo w ramy i schematy instytucji, ról czy systemów. Jedyna szansa na wyjście z tak opresywnej rzeczywistości to sprzeciw i bunt. Zwłaszcza w kwestii edukacji i wychowania. Oglądając „Matrix” trudno nie zastanawiać się czy możliwa jest sytuacja, w której rzeczywiście istnieją paralelnie światy iluzji i realizmu. Ta trudność pojawia się również w pedagogice, gdzie systemy edukacji i wychowania występują w isticie matrixowej formule. Obok instytucji, programów,

³¹⁹ Wywiad Jacka Żakowskiego z Zygmuntem Baumanem *Wiek kłamstwa*, [w:] J. Żakowski, *anty. TINA*, Sic!, Warszawa 2005, s. 33.

kadry oficjalnie popieranym majestatem władzy, pojawiają się alternatywne programy, nowe szkoły, edukatorzy, wskazujący jak monopol edukacji bywa szkodliwy. Jak powoduje, że człowiek staje się zwyczajną lalką, która do dyspozycji ma tylko gombrowiczowskie „gęby”, z których korzysta non stop, nie poszukując w żaden sposób swojej własnej twarzy. Renesansowe hasło „człowiekiem jestem i nic co ludzkie nie jest mi obce” nie jest dziś prawdziwe. Być może powinno brzmieć nieco inaczej, aby było rzeczywiste – „człowiekiem jestem, a w każdym razie mam wszystkie jego gęby”. Brzmi ponuro? Niestety, tak. Ale są szanse na zmianę.

2.2.

System państwa nowoczesnego jako źródło cierpień

Wśród słów, które przysparzają wiele problemów w kwestii definicji, „system” jest pewnie jednym z czołowych. Trudno zdefiniować system w sposób uniwersalny, łączący on w sobie wiele kategorii często trudnych do powiązania z osobną, ale w sumie tworzącą względnie spójną całość. Są cele (interesy), składowe (podsystemy), hierarchia, struktura, granice, otoczenie, zdolność do zmiany i wiele innych nie wymienionych elementów, nie z racji niedbalstwa, co raczej braku możliwości pełnego opisu. Każdy bowiem może dołożyć element, który będzie współtworzył system, a że uczestniczymy w pewnej liczbie systemów jednocześnie, próby definicyjne byłyby bardzo rozległe. Łatwiej i bardziej przejrzyste można mówić o systemie mając pewnego rodzaju wyobrażenie o jego głównych elementach. Można rozważać skupiając się zatem na polityce, ideologii i państwie jako składowych myślenia o systemie edukacyjnym. Wpływ tych elementów na edukację jest bardzo istotny z racji korzyści, jakie czerpią dzięki temu, że szkoła jest instytucją indoktrynującą społecznie i politycznie; nauczyciele są etatowymi utrwalaczami systemu, edukacja zaś idealnym polem walki ideologicznej. Za zmianami w państwie, władzy i ideologii idą zmiany w szkole, tak aby ludzie, którzy są uczeni, byli jak najlepiej dopasowani do systemu. Nie po to, by się w nim realizować, ale by był on przez nich realizowany. Edukacja to obszar szczególnej aktywności człowieka, który na dobrą sprawę tworzy go na całe życie. System edukacyjny, przekazując określone treści, tworzy społeczeństwa, hierarchie wartości, normy kulturowe etc. Staje się przy tym dla władzy najbardziej strategiczny. Od tego jak „wyedukuje” ludzi, będzie zależało, jak będzie działała władza. Nie trzeba wielu argumentów, aby przekonać kogoś, że dla uprawiających politykę system edukacyjny jest bardzo istotny, być może najważniejszy. Stąd wszystkie dyskusje nad szkołą, jej funkcjami, programami itp., od zawsze przysparzały emocji i były niejednokrotnie pokazami siły.

System silnie wpływa na człowieka, programuje go, pokazuje mu, jakimi kategoriami myśleć, odczuwać, co uważać za dobre, a co za złe. Tworzy pewną bezwolną maszynę, stosując język z powieści *science fiction* – humanoida, który raz zaprogramowany wykonuje powierzone mu zadania. „Spotykamy dziś człowieka, który zachowuje się i czuje jak automat; który nigdy nie przeżywa niczego naprawdę osobistego; który

samego siebie doświadcza wyłącznie jako osoby, którą swoim zdaniem powinien być; który sztucznym uśmiechem zastąpił szczerą śmiech; który bezsensowną paplaniną zastąpił zrozumiałą mowę; który tępą rozpaczą zastąpił prawdziwy ból. Dwie rzeczy możemy powiedzieć o takiej osobie. Po pierwsze, że cierpi na nieuleczalny, być może, defekt spontaniczności i indywidualności. A jednocześnie, że zasadniczo niczym się nie różni od milionów innych osób, które są w tej samej sytuacji. Większości z nich kultura dostarcza wzorców, które umożliwiają im życie z defektem i nie popadanie w chorobę. Tak jakby każda kultura dostarczała leku przeciwko epidemii oczywistych objawów neurotycznych, które byłyby skutkiem produkowanego przez nią defektu³²⁰. Masy ludzi z „defektami”, które pozwalają na idealną kontrolę, zostają kształcone przez różnorakie instytucje. Najbardziej doskonałą z nich jawi się szkoła. Instytucja replikująca system przez formy i treści do pożądanej przez władzę koncepcji. Mielśmy (i nadal mamy) przykłady państw totalitarnych z wychowaniem nastawionym na stworzenie grupy i społeczeństwa całkowicie bezklasowego, egalitarnego, udającego system społeczny w poczuciu misji tworzenia świata idealnego³²¹. Opartego na wolności jednostki, która jest „absolutnym prawem wszystkich dorosłych mężczyzn i kobiet. Nie potrzebują oni do swych działań żadnego innego pozwolenia jak ich własne sumienie i rozsądek, ich działanie jest określone tylko przez własną wolę, a więc muszą być najpierw odpowiedzialni za siebie, a dopiero potem za społeczeństwo, do którego należą, ale tylko w takim stopniu, w jakim godzą się do niego przynależać³²². Wszystko oczywiście w teorii, bo działalność systemu opierała się o terror psychiczny i fizyczny, dehumanizujące wychowanie, tworzące ludzi obezwładnionych społecznie i mentalnie. Pozbawionych zdolności do samooceny, zawsze słuchających „gadających głów”. Idealnie stworzonych przez makarenkowskie zasady, istniejących wedle reguły odpowiedzialności zbiorowej i działań na rzecz państwa, często wbrew sobie, czy swojej rodzinie, jak „bohaterski” Pawlik Morozow. Totalitarne systemy obezwładniły swoich obywateli na każdej możliwej płaszczyźnie ich aktywności. „Totalitaryzm to taki system, w którym całe życie gospodarcze, społeczne, polityczne podporządkowane jest centralnemu ośrodkowi i zgodnie z założeniami ma funkcjonować tylko na podstawie jego decyzji. Ubezważniamy się więc ludzi i niszczy tkankę społeczną. Widzimy to i wiemy, a nie dostrzegamy (...) tak mocno wierzymy w siłę systemu, że trudno nam uwierzyć we własną³²³. Paraliżujący strach jest gwarancją ciągłości władzy. On bowiem nie tylko daje mandat na bezprawne działania władzy, ale ponadto legitymizuje jej istnienie jako obrońcy i wybawiciela. Przed kim i przed czym? Nieistotne, bo nawet jeśli nie ma wroga i tak zostanie on wykreowany. Od tego wszakże każda władza posiada machinę propagandową.

³²⁰ E. Fromm, *O sztuce miłości*, Rebis, Poznań 1994.

³²¹ A. Makarenko, *Poemat pedagogiczny*, KiW, Warszawa 1949; J. Kuroń, *Wiara i wina*, s. 41-86; M. Bybluk (red.), *Antoni Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne z końca wieku*, Wyd. UMK, Toruń 1999; E. J. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Trans Humana, Białystok 2003.

³²² M. Bakunin, *Katechizm rewolucyjny*, dokument elektroniczny, pobrano 24 maja 2005 r. ze strony <http://ibw.com.pl/modules/xfsection/article.php?articleid=220>.

³²³ J. Kuroń, *Wiara i wina*, s. 312.

Takie mamiące działania nie są zarezerwowane jedynie dla władzy totalitarnej. Jest bowiem wiele przykładów jak władza, która nazywa siebie demokratyczną, ogranicza własnych obywateli stosując podobne środki jak totalitarna. Demokratyczne państwa ciągle stosują przemoc, wskazując, że racja zawsze jest po ich stronie, bo należy do silniejszego. Noam Chomsky, jeden z najbardziej opiniotwórczych intelektualistów, od dawna krytykuje USA, jego sojuszników, a przede wszystkim propagowany przez nich system polityczno-ekonomiczno-społeczny. Polemizując z poglądami politologów, przedstawia koncepcję Waltera Lippmanna, który opisuje układ, w którym we właściwie zorganizowanym społeczeństwie demokratycznym istnieją dwie bardzo specyficzne klasy społeczne. Z jednej strony niewielka, ale wpływowa grupa specjalistów, którzy kreują politykę, ideologię, ekonomię, cały układ społeczny. Oraz druga klasa (tworzona przez większość obywateli) nazwana zdeorientowanym stadem (*bewildered herd*). Działania specjalistów dotyczą budowy mechanizmów działania państwa, które pozornie nadają władzę dla członków stada. To nierzeczywiste nadanie mocy dokonuje się poprzez wybory, w których ludzie wskazują, który z zaproponowanych kandydatów z klasy specjalistów jest dla nich lepszy. Stado przyjmuje z góry narzuconą rolę widzów, a nie uczestników. Aktywne uczestnictwo, fikcyjne decydowanie o własnym losie, to najważniejsza funkcja istnienia w państwie demokratycznym. Takie rozumienie systemu daje silny argument na rzecz jego legitymizacji, czymś więcej aniżeli zwykłymi prawami. Chomsky przedstawiając sposób myślenia klasy specjalistów wskazuje, że „masy są zbyt naiwne, by pojąć funkcjonowanie świata. Gdyby próbowały partycypować w podejmowaniu dotyczących ich decyzji, powodowałyby tylko kłopoty. Wobec tego dopuszczenie ich do decydowania byłoby czymś niewłaściwym i niemoralnym. Należy poskramiać zdeorientowane stado, a nie pozwalać mu na wściekłe traktowanie wszystkiego, co popadnie. (...) Potrzebne jest więc narzędzie do poskromienia zdeorientowanego stada. Jest nim nowa rewolucja w sztuce demokracji: 'fabrykowanie przyzwolenia'. Konieczny jest podział środków przekazu, szkolnictwa i kultury popularnej. Muszą one uczyć przedstawicieli klasy politycznej i decydentów pewnego znośnego poczucia rzeczywistości, chociaż oczywiście muszą jednocześnie wpajać właściwe wartości. (...) Zdeorientowane stado może stwarzać problemy, dlatego musimy zadbać, by nie wpadło w szal i nie zaczęło traktować. Powinno oglądać puchary piłkarskie, seriale komediowe lub pełne przemocy filmy. Co jakiś czas należy pobudzić je do wykrzykiwania pozbawionych znaczenia sloganów w rodzaju 'popierajcie nasze wojska'. Należy utrzymywać je w znacznym lęku, bo jeśli nie będzie należycie się bać najrozmaitszych diabłów, mogących zniszczyć je od środka, z zewnątrz czy skądkolwiek, mogłoby zacząć myśleć, co byłoby bardzo niebezpieczne, stado nie ma bowiem kwalifikacji do myślenia. Dlatego też należy odwracać jego uwagę i sypchać je na margines. Zdeorientowanego stada nigdy nie udaje się do końca poskromić, dlatego też trzeba toczyć z nim ciągłą walkę³²⁴. To bardzo pesymistyczna wizja społeczeństwa stworzonego z dużą precyzją właściwą dla działań socjotechnicznych wspierających inżynierię społeczną. Jakakolwiek partycypacja społeczna jawi się jako wyrachowana gra, w której rządzący mają

³²⁴ N. Chomsky, *Początki historii propagandy*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony <http://ibw.com.pl/modules/xfsection/article.php?articleid=40> 15 kwietnia 2005 r.

wysokie prawdopodobieństwo wygranej. Nie stuprocentowe, bowiem stado czasami może dokonać przewrotu, rewolucji, rebelii. Motywacje takich działań zawsze jednak będą w mediach kwalifikowane pejoratywnie, jako łamiące istniejący porządek. Zmiany dokonywane przez specjalistów to oczywiście zawsze coś „pozytywnego”. Bo medialnie przyjmują one formy reform, restrukturyzacji czy, bardziej swojsko, paktów stabilizacyjnych. Różnica głównie koncentruje się w nazwie, bowiem działania klasy specjalistów często mają coś z rewolucji. Niestety, podobnie jak Winston Smith, bohater Orwella, wśród specjalistów są i tacy, którzy codziennie na nowo piszą historię, w którą należy wierzyć (bo nie ma innego wyjścia). Zdezorientowane stado także w szkołach realizuje z góry przyjęty przez specjalistów program. Utrzymujący państwa w porządku, jakiego oczekują ich władze. I mimo że teoria może wydawać się spiskową teorią dziejów, to jest brutalnie logiczna. I zweryfikować ją można chociażby poprzez analizę informacji, jakie serwują nam media.

System, w którym żyjemy, przybiera różnorakie formy. Państwo, które jest dla nas czymś niemal naturalnym, traci na znaczeniu. Jest zbyt ciasne dla świata w wymiarze hiper: medialnym, ekonomicznym, kulturowym i każdym innym. Pojawiają się nowe koncepcje jednoznacznie wskazujące na to, że coraz trudniej jest odnaleźć się w hiperświecie zwykłemu człowiekowi. Antonio Negri wespół z Michaeliem Hardtem wskazują koncepcję „Imperium”³²⁵ niemal wirtualnego związku, pewnego rodzaju sieci łączącej w sobie działania ekonomiczne, informacyjne, polityczne i kulturowe. Nie mającego jak to bywało w przeszłości (Imperium Rzymskie) określonego centrum, fizycznego miejsca, w którym skupiała się władza, wyznaczonych granic, czy znanych z nazwiska przywódców i w miarę jednomyślną ideologię. Nowe Imperium nie jest również skażone imperializmem, wyrażającym się w istnieniu mocarstw. Staje się natomiast miejscem walki, poszukiwania, budowania pewnej globalnej świadomości, że system, który istnieje, stale ulega zmianom, które mają wpływ na każdego z nas, mimo że pozornie nie są w żaden istotny sposób powiązane z istnieniem poszczególnych ludzi. Imperium nie jest bardzo spójne, ale nie można o nim powiedzieć, że jest anarchistyczne. Nie ma swoich obywateli, ale jednocześnie są ludzie, którzy je tworzą. Nie ma swoich namacalnych instytucji, ale istnieją organizacje, które w istotny sposób przyczyniają się do istnienia Imperium. Na nowo odczytane zostają między innymi: praca, kapitał, zysk. Pojawiają się też nowo opisane role: pracowników, kapitalistów, ludzi tworzących rzeszę. Nawiązania do marksowskiego *Kapitału* są widoczne. Oksymoroniczność wyrażająca się w jednoczesnym istnieniu i nieistnieniu Imperium jest przejawem ponowoczesnej wizji nie tylko systemu społecznego, ale całej naszej rzeczywistości, która z jednej strony często jest tak nierealna, że wydaje się jedynie mirażem; a z drugiej, tak bezlitośnie opresywna, że nie sposób oderwać się od rzeczywistości. Nic nie jest pewne, nie ma jednoznacznych odwołań do punktów stałych w społeczeństwie, religii, kulturze czy chociażby polityce. Jest to niepokojąca sytuacja, bo „ludzie coraz częściej wycofują się z instytucji, porzucają je. Odwracają się od władzy, nie chcą już być reprezentowani, przestaje im zależeć. (...) Człowiek odrzuca przystosowanie się do władzy, do norm,

³²⁵ A. Negri, M. Hardt, *Imperium*.

do wymierności³²⁶. I ciągle nie widać satysfakcji, bowiem, mimo że ludzie decydują się odejść od obeszładniającego państwa, nie znajdują żadnego sensownego substytutu. Nie są anarchistami, posiadającymi ideologię, która w rezygnacji z państwa dostrzega szanse na pełne, wolne życie. Są totalnie zagubionymi jednostkami, które w odejściu od systemu i jego instytucji widzą złudną nadzieję na życie szczęśliwsze, ale na pewno nie łatwiejsze.

System zniewala człowieka zmuszając go do wykonywania określonych działań, które na dobre konstytuują go. Idealnie zreprodukowane społeczeństwo redukuje człowieka „do elementu maszyny, rządzonego jej rytmem i wymaganiami, przekształca go w *homo consumens*, totalnego konsumenta, którego jedynym celem jest coraz więcej posiadać i coraz więcej używać. Społeczeństwo produkuje mnóstwo bezużytecznych rzeczy i w tym samym stopniu wielu bezużytecznych ludzi. Uprzedmiotowiony człowiek spędza czas na wykonywaniu czynności, którymi nie jest zainteresowany, wśród ludzi, którzy go nie interesują, produkując przedmioty, które niewiele go obchodzą. Kiedy zaś nie wytwarza – konsumuje³²⁷. Staje się zakładnikiem siebie. Brak wewnętrznej kontroli staje się głównym składnikiem powielenia systemu. Zaś chęć posiadania i konsumowania wydaje się być najważniejszą funkcją istnienia. Znacznie silniejszą od zasad religijnych czy moralnych. Hasło „kupuję więc jestem” – zaczyna opisywać człowieka, który musi mieć, aby po prostu mieć. „Być” jest całkowicie niepotrzebne i być może już nie istnieje. „Potrzeby” rosną, potęgowane przez możliwość konsumpcji. ‘Potrzeby’ to pragnienia pobudzane przez okazje. Samozwańcze zadanie reklamowania polega na informowaniu ewentualnych konsumentów o nowych produktach, których nie mogli zapragnąć wcześniej, gdyż nie mieli pojęcia o ich istnieniu, i teraz też by ich nie pragnęli, gdyby nie zostali skuszeni i uwiedzeni³²⁸. Idealnie ubezwłasnowolniony człowiek tworzy idealnie omamione społeczeństwo niezdolne do jakiegokolwiek opozycyjnego działania wobec systemu. „Prawdziwie demokratyczne społeczeństwo powinno być zbudowane na zasadzie przyzwolenia rządzonych. Idea ta zdobyła powszechną akceptację, ale można jej zarzucić jednocześnie, że jest ‘zbyt silna’ i że jest ‘zbyt słaba’. Zbyt silna, bo zakłada, że ludzie muszą być rządzeni i kontrolowani. Jest zbyt słaba, bo nawet najbardziej brutalni władcy wymagają jakiegoś ‘przyzwolenia rządzonych’, zazwyczaj je otrzymują, i to nie zawsze tylko siłą³²⁹. Społeczeństwo rezygnuje ze swoich praw, bo nie chce i nie umie z nich korzystać. Dowodem niech będzie przerażająco niska frekwencja wyborcza w kolejnych wyborach od 1989 roku Polsce. Prawa zostały zamienione na dodatki socjalne, becikowe, wyłudzone za milczącym przyzwoleniem rządzących renty. Trudno się dziwić, że ludzie wolą mieć, niż być w sytuacji, kiedy wskaźniki bezrobocia dochodzą do 20 procent, a żyjących w biedzie sporo powyżej 50 procent. Pretensje należy mieć do elit, które doprowadziły do tak fatalnego stanu. Bowiem od dawna istnieje w polskiej polityce powiedzenie *im gorzej, tym lepiej*.

³²⁶ A. Negri, *Alfabet biopolityczny*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006, s. 63.

³²⁷ E. Fromm, *Rewolucja nadziei*, Rebis, Poznań 1996, s. 63.

³²⁸ Z. Bauman, *Społeczeństwo w stanie obłąkania*, s. 170.

³²⁹ N. Chomsky, *Przyzwolenie bez zgody...*, s. 35.

Często pojawia się również hasło „trzecia droga”, zwykle w kontekście zmian gospodarczych. Jednak w poszukiwaniu miejsca człowieka w warunkach trwale opresywnego środowiska, w którym żyje, trzecia droga może również przybrać postać „wolności urojonej”, która jest fantasmagorycznym wizerunkiem idealnego świata. Jest oczywiście serwowana w programach politycznych jako najwspanialsze danie. Wizja nowych, taniach mieszkań, darmowych szkół, dobrze płatnych miejsc pracy, niższych podatków i świetlanej przyszłości, zawsze urzeka ludzi pragnących lepszej rzeczywistości. I zawsze urzekała. Liczne utopie są doskonałym przykładem, jak bardzo ludzie wierzyli (i nadal wierzą) w całkowicie nierealne rozwiązania. „Wolność urojona” jest jednym z nich. Zaszczepia się bowiem w ludziach przekonanie, że ich niedola (w każdym wymiarze) jest przepustką do szczęśliwego życia ich dzieci. I tak jest od pokoleń. Wymarzone obrazy nigdy się nie spełniają, zawsze bowiem są jedynie holograficznym wizerunkiem, aprioryczną wizją idealnego świata.

Te dramatyczne poszukiwania lepszego świata nie były (i nie są) zarezerwowane dla konkretnych systemów, państw czy ludzi. Mają charakter totalnie uniwersalny i dopasowują się skutecznie do każdego systemu społecznego³³⁰. W totalitaryzmie przyjmują hasła powszechnego działania na rzecz państwa lub partii (co często bywa jednoznaczne), które zapewnią powszechny dobrostan. Jednakże „przeświadczenie o całkowitej niemocy społeczeństwa w totalitarnym systemie opiera się na jego szczególnych właściwościach. Programy totalitarne – jak widać z historycznego doświadczenia – zawierają pewne atrakcyjne społecznie cele. W systemie totalitarnym – i to widać jeszcze dokładniej – celów tych nie sposób zrealizować. Dlatego autentyczne masowe ruchy społeczne popierają totalitarny program tylko w trakcie ustanawiania systemu. (...) Władza totalitarna raz ustanowiona traci szersze społeczne zaplecze. Utrzymuje się wskutek słabości społeczeństwa, to jest jego dezintegracji, atomizacji, czyli po prostu dlatego, że obywatel może wystąpić przeciw władzy tylko sam, czy – co na jedno wychodzi – w małej grupie. (...) Można powiedzieć w pewnym uproszczeniu, że trwałość systemu totalitarnego wynika z całkowitego braku mechanizmów zmiany społecznej”³³¹. Siła systemu opiera się zatem na fałszywej świadomości ludzi, którzy w nim żyją w przekonaniu, że nie są w stanie nic zmienić. Wymarzona wolność może, w powszechnym przekonaniu, zaistnieć tylko w systemie demokratycznym, gdzie wszyscy mają (pozornie) równe prawa i możliwości.

„Wolność urojona” w demokratycznych systemach wygląda nieco inaczej. Obywatele poniekąd zdają sobie sprawę, że mają zdolność sprawczą, ale równocześnie wiedzą, że poza prawami politycznymi muszą liczyć się z wolnym rynkiem. Bo jak łatwo można usłyszeć we wszelkich rządowych instytucjach i mainstreamowych mediach dodatkem do demokracji są kapitalizm i prawidła liberalnej ekonomii. Zatem wolność nie jest już tylko wyznaczana przez prawa obywatelskie, ale przede wszystkim wiąże się ze sta-

³³⁰ Odpowiedzią na poszukiwanie lepszego świata miała być koncepcja Reagana i Thatcher – TINA (*There Is No Alternative*), która poniosła jak się wydaje klęskę (więcej w: J. Żakowski, *antyTINA...*), czy alterglobalistyczna koncepcja TATA (*There Are Thousands of Alternatives*), która ma być odpowiedzią na zglobalizowany w jeden sposób świat (A. Domoślowski, *Świat nie na sprzedaż. Rozmowy o globalizacji i kontestacji*, sic!, Warszawa 2002).

³³¹ J. Kuroń, *W stronę demokracji*, [w:] *Polityka i odpowiedzialność*, Aneks, Londyn 1984, s. 45.

nem posiadania. Przytaczany wcześniej Chomsky stanowczo i uparcie krytykuje system demokratyczny w wydaniu amerykańskim (wzorcowym). Jego zdaniem rządzący USA twierdzą, że „należy bronić systemu, w którym elity podejmują decyzje, a społeczeństwo je zatwierdza – ‘poliarchii’ w języku politologii – a nie demokracji. (...) elity w USA i Wielkiej Brytanii rozumiały już w czasach prezydenta Wilsona [1913-1921 – P. R.], że w ich społeczeństwach przymus jest coraz mniej przydatnym narzędziem i że należy obmyślić nowe sposoby poskromienia bestii [społeczeństwa, mas – P. R.], przede wszystkim poprzez kontrolę opinii i postaw. Od tamtego czasu rozwinął się cały wielki przemysł, który nad tym właśnie pracuje. (...) aby zachować ‘stabilność i prawość’, władzę powinna sprawować elita dżentelmenów mająca ‘wzniosłe ideały’. (...) ‘Społeczeństwo należy ustawić na jego miejscu’ [w cudzysłowie cytaty z Lippmanna – P. R.]. Ten cel można było w części osiągnąć poprzez ‘wytwarzanie przyzwolenia’, co jest ‘przemysłaną sztuką i stałym instrumentem działania popularnego rządu’. Ta ‘rewolucja’ w ‘praktykowaniu demokracji’ powinna umożliwić ‘wyspecjalizowanej klasie’ zarządzanie ‘wspólnymi interesami’, które ‘najczęściej całkowicie umykają opinii publicznej’. (...) w istocie chodzi o to, by podstawowe decyzje dotyczące spraw społecznych i gospodarczych były podejmowane w ramach instytucji cechujących się autorytarną, odgórną kontrolą, a udział ‘bestii’ ograniczał się do zawężonej sceny publicznej”³³². Tyle w kwestii demokracji. Jak widać władza doskonale zdawała i zdaje sobie sprawę z potęgi działań socjotechnicznych i z tego, jak dzięki ich skuteczności, system polityczny daleki od doskonałości stał się ideałem.

Zmiany wywołane szeroko rozumianym rozwojem cywilizacyjnym, rewolucjami technologicznymi, przemianami społecznymi, kurczeniem się świata w wielu wymiarach określa się mianem globalizacji. Trudności definicyjnych związanych z tym pojęciem jest bardzo dużo. Wyznacznikami globalizacji stały się między innymi: ponadnarodowe korporacje, standaryzacja usług i kompetencji, ujednolicanie świata na podobieństwo USA³³³. W globalnej rzeczywistości całkiem nieźle radzą sobie państwa totalitarne jak i demokratyczne. A kapitalizm, który stał się największą globalną ideą, programowo wymusza działanie na rzecz wypracowania jak największego zysku, bez poszanowania praw pracownika, konsumenta, człowieka. Laureat Nagrody Nobla Joseph Stiglitz dobitnie stwierdza, że globalizacja „nie służy dziś potrzebom licznych biednych na tym świecie. Nie służy najczęściej poprawie środowiska naturalnego. Nie służy zapewnieniu stabilności gospodarki światowej”³³⁴, jest nastawiona na zysk i nie liczy się z niczym poza wynikiem finansowym, jaki osiągnany jest w danym czasie. Sprowadza „wolność urojoną” tym razem do wysokości PKB, stanu konta, zdolności kredytowej. Bo tylko środki finansowe w rzeczywistości globalnej wioski pozwalają być wolnym. Wytworem globalizacji jest również koncepcja systemów-światów przedstawiona przez Wallersteina, w której nie dzieli państw na totalitarne, demokratyczne, ale umiejscawia

³³² N. Chomsky, *Hegemonia albo...*, s. 11-13.

³³³ G. Ritzer, *Macdonaldyzacja społeczeństwa*, Muza, Warszawa 1997; P. Wielgosz, *Opium globalizacji*, Dialog 2004; A. Domosławski, *Ameryka zbuntowana...*

³³⁴ J. Stiglitz, *Globalizacja*, PWN, Warszawa 2005, s. 192; więcej o tej tematyce w innych książkach J. Stiglitz: *Wizja sprawiedliwej globalizacji propozycje usprawnień*, PWN, Warszawa 2007; *Fair Trade szansa dla wszystkich*, PWN, Warszawa 2007.

je w centrum, półperyferiach, bądź na peryferiach pokazując jednocześnie, jakie mają zdolności kreowania swojej rzeczywistości (uzależnione od posiadanych środków, sojuszników czy modeli gospodarki jakie posiadają). Silnie krytykując globalne zmiany i niepokromioną niczym ekspansję USA (lidera państw centrum) Wallerstein podkreśla, że rynek ślepo rządzi w polityce często ubezwłasnowolniając państwa, które „po raz pierwszy od pięciuset lat znajdują się na linii opadającej, jeśli chodzi o suwerenność, wewnętrzną i zewnętrzną”³³⁵. Gloryfikowana przez technokratów globalizacja miała przynieść nową wspaniałą jakość życia w globalnej wiosce, „miała przynieść uniwersalizację zachodnich standardów politycznych i ekonomicznych, zbliżyć ludzi z całego świata, zasypać sztuczne podziały między rasami i narodami. Tymczasem doprowadziła do największych w historii ludzkości polaryzacji. Trzydzieści lat neoliberalnego reżimu akumulacji kapitalistycznej sprawiło, że przepaść między pierwszym a Trzecim Światem powiększyła się do nieznanych wcześniej rozmiarów”³³⁶. Wizje świata globalnego nijak mają się do rzeczywistości. Kolejny raz okazało się, że hasło: „miało być super, a wyszło jak zwykle”, jest brutalnie prawdziwe.

Idealny system to utopia. Ale ludzie ciągle starają się znaleźć lub stworzyć taki świat jako antidotum na świat, który nie dzieli się już dziś wedle podziałów stricte politycznych, ale coraz bardziej ekonomicznych, na coraz bardziej zamożnych i coraz biedniejszych. Wymyślona wolność, która ciągle istnieje jako dobro uniwersalne ludzkości, staje się towarem globalnym, tak samo komercyjnym jak puszka Coca Coli, komórka Nokii, czy dzinsy Lewisa. Bo to produkt opisuje posiadacza, a nie odwrotnie. Reklama i marka stały się wyznacznikami trendów w zakupach, skutecznie zastąpiły świadomość konsumencką (o ile w ogóle istniała?!), pragnieniem bycia na czasie. Produkt i jego jakość przegrały rywalizację z marką, która określa pozycję jej posiadacza, w najbardziej dla niego ważnej grupie³³⁷.

System polityczny, społeczny czy ekonomiczny, w którym żyjemy, to pewnego rodzaju dodatek do czasów, w których żyjemy. Jak pokazuje historia mimo radykalnej zmiany rzeczywistości, rozwoju cywilizacji, nowych form istnienia w społeczeństwie, problemy ludzi praktycznie się nie zmieniły. Nadal można opisać związki społeczne tak jak zrobili to Marks, Smith czy wielu innych obserwatorów. Problem polega na tym, że uniwersalizm tych spostrzeżeń nie niesie ze sobą pomysłów na rozwiązanie niedogodności, jakie przytrafiają się stale ludziom. Kwestia zniewolenia jednostki przez system, w którym uczestniczy, jest w zasadzie niepodważalna. Mimo to ludzie ciągle nie są w stanie wypracować nowych form istnienia, naiwnie wierząc w sprawiedliwość, prawo i etykę.

³³⁵ I. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy*, Scholar, Warszawa 2004, s. 105; I. Wallerstein, *Analiza systemów...*

³³⁶ P. Wielgosz, *Opium globalizacji*, s. 115.

³³⁷ O reklamie, marce, produkcie i ich konotacjach z polityką i społeczeństwem pisze N. Klein, *No Logo*, Świat literacki, Warszawa 2000, również o kontekstach globalizacji na Północy i Południu w: P. Tivoli, *Śladami T-shirta*, PWN, Warszawa 2007.

2. 3.

Edukacja i wychowanie: między zniewoleniem a zmianą

Kwestie edukacyjne silnie wpisane są w układ społeczny. Edukacja stała się ważnym mechanizmem, jakiego używa władza, by kształtować swoich obywateli, a z drugiej strony jest również być może najsilniejszym i najbardziej efektywnym środkiem, z jakiego mogą skorzystać uciskani, by zmienić swoją sytuację³³⁸. Ten właśnie aspekt wydaje się szczególnie interesujący, bowiem edukacja staje się głównym instrumentem wyzwolenia z opresji, której podlega każdy człowiek. Jedynym warunkiem jest świadomość czego i od kogo się uczymy, bez tej wiedzy trudno stwierdzić, jak dokonywana jest manipulacja. Niemniej jednak spora część uczących się nie jest zainteresowana wyzwoleniem przez edukację, działanie to bowiem postrzegają jako zbyt opresyjne, a także nowe/nieznane – nikt bowiem nie szkoli uczniów do emancypacji. Maria Czerepaniak-Walczak potwierdza spostrzeżenie wielu krytycznych obserwatorów rzeczywistości szkolnej: „Szkolna edukacja jest skupiona na dostosowywaniu, a przynajmniej deklarowanym dostosowywaniu uczniów do aktualnych wymagań świata życia. Nie ma w niej miejsca na kształtowanie mechanizmów oporu wobec ograniczających elementów rzeczywistości. Na niewiele zdają się postulaty i deklaracje zachowań samodzielnych. (...) Źródłem sukcesu szkolnego są zachowania zgodne z oczekiwaniami nauczycieli, a zwłaszcza takie, jak wierne odtwarzanie, posłuszne wypełnianie zadań, akceptowanie stanowiska, opinii i ocen wyrażanych przez nich. Ponadto edukacja nastawiana na uwalnianie nie wywołuje entuzjazmu uczących się³³⁹. Nieobecność entuzjazmu może wynikać z braku wiedzy, co konkretnie oznacza dla ucznia uwolnienie i obawy, że osoba sprzeciwiająca się na zawsze otrzyma stygmat kogoś wyróżniającego się, który nie pozwoli na bezpieczne ukończenie kolejnych szkół, odpowiednie wejście na rynek pracy, czy po prostu funkcjonowanie jako anonimowy obywatel. Defektem edukacyjnym (na każdym poziomie edukacji, także wyższej) staje się minimalna odpowiedzialność za zmianę rzeczywistości. Zbigniew Kwieciński pisze o deficytach obywatelskości, które pogłębiły się wraz ze zmianą społeczną w Polsce. „Niedobory obywatelskości, respektu dla prawa i gotowości do działań prospołecznych, wspólnotowych, solidarnych są szczególnie wysokie w naszym kraju. Masowe, przemysłowe wręcz formy kształcenia komercyjnego temu nie tylko nie sprzyjają, lecz wręcz zagrażają. Nie ma tu czasu na wspólne projekty, na niuansowe debaty z mistrzem i wśród kolegów seminaryjnych nad różnymi wąskimi kwestiami i dylematami naszego rozwoju. [po akapicie – P. R.] Rynek unaocznia, usprawiedliwia i **utrwała nierówności**, wymaga krótkotrwałych adaptacji edukacji do ofert pracy, wielokrotnie uprzywilejowuje już i tak uprzywilejowanych(...)”³⁴⁰. Pomimo tego, że XX wiek przyniósł wiele nowych koncepcji pedagogicznych, które ukazywały ra-

³³⁸ Sporo miejsca tej kwestii poświęcają (m.in.): M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*; G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne...*; P. McLaren, *Life in School...*; P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures (Culture and Education)*, Rowman & Littlefield, 1999; P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja...*; P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, 1996.

³³⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 83-84.

³⁴⁰ Z. Kwieciński, *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, „Nieobecne Dyskursy” cz. V, Wyd. UMK, Toruń 1997, s. 120.

dykalne przemiany w sposobie myślenia o edukacji i wychowaniu, a także szkole, nauczycielu i uczniu, to w praktyce edukacyjnej wcale wiele się nie zmieniło. Postulowane przez licznych badaczy wyzwolenie od stereotypów i stygmatów związanych z relacjami szkolnymi czy wychowawczymi pojawiło się jako przejaw krytyki rzeczywistości, w której to elity decydowały o tym czego i jak uczyć nie tylko dzieci i młodzież, ale również dorosłych. Nurty krytyczne dwudziestowiecznej edukacji postawiły pytania dotyczące nie tylko programów nauczania, ale również jego form. Coraz częściej domagano się jasnej odpowiedzi, na pytania kto tworzy programy nauczania i jakie ukryte treści przemycą do nich władza? Przedstawiciele pedagogik krytycznej i emancypacyjnej (a także liczni nie-pedagodzy) wprost odwoływali się do nierówności społecznych i ich konsekwencji dla wolności jednostek i sposobów istnienia społeczeństw³⁴¹. Antypedagodzy zastanawiali się nad relacjami między dzieckiem a rodzicami; między wychowankiem a wychowawcami, dochodząc do przewrotnej konkluzji: wystarczy być obok i wspierać, nie trzeba wychowywać³⁴². Hubertus von Schoenebeck przedstawiając tę koncepcję, zauważa, że podstawą „wolnego od roszczenia wychowawczego nastawienia jest szacunek dla wewnętrznego świata każdego człowieka, również dla wewnętrznego świata dziecka, takiego jakim ono samo go doświadcza (zgodnie z naszym postrzeganiem)”³⁴³. Przedstawiciele nurtu pedagogiki niedyrektywnej³⁴⁴ postulują odejście od schematów wychowawczych i kanonów, od używania dyrektyw, które wyznaczają jak i na kogo wychowywać, w zamian proponując empatię, przyjaźń i dialog. Ukazują, że każdy ma prawo do bycia sobą. Relacje, o których pisze w swoich książkach Carl Rogers, opierają się na wzajemnym zaufaniu, które w jakimś stopniu staje się elementem terapii³⁴⁵. Należy również wspomnieć o pedagogice nieautorytarnej stawiającej na samorozwój człowieka, ukazującej nowe spojrzenie na konflikt i promującej akceptację, dialog, samorozwój, czy nowe odczytanie relacji wychowawczych³⁴⁶. Te isticie rewolucyjne poglądy trwale wpisują się w kontestacje systemów społecznych, ruchy kontrkulturowe i nieustające walki z władzami o lepszą, bardziej sprawiedliwą i demokratyczną, rzeczywistość. XX wiek przyniósł wiele rewolucji. Niektóre z nich kosztowały miliony ofiar, inne zmieniły sposób życia ludzi (np. rewolucja informatyczna i informacyjna), albo myślenia. Rewolucje edukacyjne, nowe pedagogie wpłynęły na sposób wychowywania człowieka i być może to one były najbardziej ważne, bo decydowały o tym, jak może odnaleźć się człowiek w czasach totalnej konsumpcji, coraz bardziej agresywnej polityki i wszechobecnej techniki. Walka o „rząd dusz” stała się kolejnym początkiem myślenia o człowieku samodzielnym, sprawiedliwym i wolnym. Pedagogie, o których poniżej wspomnę, to „szklane domy”, którym co rusz ktoś – brutalnie – zapewnia(ł) kamienny deszcz.

³⁴¹ Autorzy prac z tej tematyki: Freire, Illich, McLaren, Giroux, Chomsky, Bourdieu, Wallerstein, Rorty, Bauman, Kwieciński, Śliwerski, Szkudlarek, Kuroń, Czerepaniak-Walczak, Witkowski i inni.

³⁴² Autorzy prac z tej tematyki: Schonebeck, Miller, Braunmühl, Neill, Korczak, Śliwerski, Szkudlarek.

³⁴³ H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Santorski & Co., Warszawa 1994, s. 173.

³⁴⁴ Np. C. Rogers.

³⁴⁵ C. Rogers C., *O stawianiu się...*

³⁴⁶ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, PAX, Warszawa 2007; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*.

Pedagogika krytyczna wsparta założeniami Szkoły Frankfurckiej „ujmuje politykę w kontekście całościowego oglądu rzeczywistości społecznej, która jawi się frankfurckim jako uniwersum realizacji ludzkiej potencjalności zawartej w historycznie ukształtowanym pojęciu człowieczeństwa”³⁴⁷. Spektrum to obejmuje zarówno ogląd programów partii politycznych, działań rządu i skutków „wielkiej polityki” dla zwykłych ludzi. Szczególnie interesujące są odniesienia dotyczące edukacji i wychowania. Oto bowiem szkoła, system edukacyjny i społeczny są źródłem permanentnej ekskluzji, której doświadczają nie tylko uczniowie, ale również ich rodziny i społeczności lokalne. Wykluczenie polega na:

- tworzeniu standardów edukacyjnych, które nie tolerują odmienności i świadomie ignorują wszelkie *differentia specifica* wynikające z różnic nie tylko indywidualnych, ale również społecznych³⁴⁸ i zamykają szanse edukacyjne dla uczniów, którzy nie chcą (lub nie mogą) podporządkować się systemowi³⁴⁹;
- wytworzeniu powszechnego przekonania, że szkoła (i inne instytucje) działa na rzecz ludzi i najlepiej wie co jest dla nich dobre, a wszelkie jej krytykowanie nie może przynieść nic dobrego, ani dla instytucji, ani dla uczniów; jakakolwiek krytyka nie może okazać się skuteczna, gdyż naraża krytykujących na ostracyzm (co za tym idzie często wolą zaniechać krytyki, aniżeli narażać się na bojkot społeczny)³⁵⁰;
- wmówieniu ludziom, że to władza i system społeczny mają prawo decydować o losie ucznia (oczywiście pośrednio w ramach systemu edukacyjnego) poddając go prawidłom alokacji zasobów ludzkich, tym samym praktycznie z góry określając miejsce, jakie osiągnie w systemie społecznym³⁵¹.

Poprzez przedstawione mechanizmy (ale z pewnością również wiele innych) szkoła tworzy trwałe i w zasadzie niezmienny system społeczny. Chcąc w niej uczestniczyć, ludzie decydują się powielać stereotypy, tym samym reprodukując nieświadomie (pożądane przez władzę) zachowania społeczne jako własne. Zatem proces edukacyjny „tworząc ‘kulturę wspólną’ tworzy zarazem ‘kultury ciszy’, sfery społecznego milczenia, wycisza głos kultur, które nie zdobyły pozycji dominującej. Tak ujmowany proces szkolny jest procesem *gwałtu symbolicznego*. Każda z kultur tworzy własne definicje świata, własne typy tożsamości ludzi z nią związanych, mówi ‘własnym głosem’. Ale w szkolnym procesie socjalizacji i wychowania, w szkolnym tworzeniu ‘definicji świata społecznego’ nie każdy ‘głos’ ma równe prawa: decyzja o tym, która z definicji stanie się obowiązująca, zapada nie na płaszczyźnie dialogu kultur, a na płaszczyźnie władzy”³⁵². Chcąc dopasować się do szkoły, uczeń nie tylko zmienia swoje zachowanie, czy spo-

³⁴⁷ T. R. Wiśniewski, *Krytyka i zniesienie polityki według Teorii Krytycznej*, dokument elektroniczny pobrany z witryny <http://www.tezajedenasta.webpark.pl/pn/index.php> 14 lipca 2005 r.

³⁴⁸ Choćby różnice wynikające z istnienia w mniejszości etnicznej czy kulturowej.

³⁴⁹ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*; P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja...*,

³⁵⁰ E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*; R. Meighan, *Socjologia edukacji*; A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*.

³⁵¹ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*; Z. Bauman, *Kultura i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1966.

³⁵² T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki...*, s. 23.

sób ubioru, ale zaczyna się inaczej komunikować, a z czasem myśleć tak, jak oczekuje od niego szkoła (a idąc dalej – system).

W *Pedagogii uciśnionych* Paulo Freire ukazuje, jak funkcjonuje szkoła i system edukacyjny: „edukacja staje się aktem deponowania, w którym uczniowie są osobami przyjmującymi depozyt, a nauczyciel depozytariuszem. Zamiast komunikacji nauczyciel emituje komunikaty i ‘czyni depozyty’, które uczniowie cierpliwie przyjmują, zapamiętują i powtarzają. Jest to ‘bankowa’ koncepcja edukacji, w której swoboda działania przyznana uczniom sięga jedynie tak daleko jak proces odbierania, napełniania i magazynowania treści. To prawda, uczniowie rzeczywiście mają sposobność, by stać się kolekcjonerami czy specjalistami od katalogowania treści, które przechowują. Jednak w ostatecznym rozrachunku to sami ludzie są ‘odkładani na półki’ z powodu braku twórczości, transformacji i wiedzy w tym (w najlepszym razie) niefortunnym systemie. (...) W bankowej koncepcji edukacji wiedza jest darem ludzi, którzy uważają samych siebie za wiedzących lepiej od tych, którzy uważają za nie wiedzących nic. Projekcja absolutnej ignorancji na innych, będąca charakterystyczną cechą ideologii opresji, zaprzecza edukacji i wiedzy jako procesom poszukiwania”³⁵³. Pojawia się zatem pytanie: czy istniejemy zatem jako ludzie wyedukowani, wiedząc to tylko stąd, że ktoś nam wmówił, że matura, studia, kolejne dyplomy tworzą człowieka wykształconym? Badania prowadzone nad analfabetyzmem wtórnym (np. przez Z. Kwiecińskiego³⁵⁴) jak i publikowane raporty (np. ONZ) wydają się to potwierdzać. Statystyki dobitnie wskazują, że ponad 40% Polaków to analfabeci funkcjonalni³⁵⁵, zatem system działa – ludzie potrafią czytać, ale nic z tego niestety nie wynika. Są idealnie zewnątrzsterowni, całkowicie nie zdając sobie z tego sprawy. Pedagodzy krytyczni doszli do wniosków, które obrazowo odzwierciedla oksymoroniczne hasło „edukacja zniewala, ale wyzwolenie wymaga edukacji”³⁵⁶, aby demaskować system, trzeba go doświadczyć. Paradoks polega jednak na tym, że aby dokonać weryfikacji systemu, trzeba w nim uczestniczyć. Pisząc o reprodukcji kulturowej Bourdieu i Passeron stwierdzają, że: „Praca pedagogiczna (niezależnie od tego, czy jest prowadzona przez Szkołę, Kościół czy Partię) ma na celu produkcję osobników trwale i całkowicie przekształconych dzięki długotrwałej działalności służącej ich przeobrażeniu, nastawionej na wyposażenie ich w stałe i zdolne do inwersji wykształcenie (habitus), czyli we wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania. Owa seryjna produkcja osobników identycznie zaprogramowanych wymaga produkcji osobników odpowiedzialnych za programowanie (którzy sami są identycznie zaprogramowani) oraz zestandaryzowanych instrumentów konserwacji i przekazu (...) nauczający stanowią najbardziej doskonały produkt systemu produkcji, którego odtwarzanie do nich

³⁵³ P. Freire, *Pedagogia uciśnionych*, [w:] K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, s. 67–68.

³⁵⁴ Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wyd. UMK, Toruń-Olsztyn 2002; Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, PAN, PWN, Warszawa 1990; Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Wyd. UMK, Toruń 2002; A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, R. Piwowarski, *Wskaźniki edukacyjne: Polska 2000*, IBE, Warszawa 2001; D. Ekiert-Oldroyd, *Dokąd zmierza edukacja?...*

³⁵⁵ Na podstawie badań przeprowadzonych w ramach Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju – UNDP, *Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004*, pobrano ze strony http://www.undp.org.pl/nhdr/2004/roz12_hdi.pdf 15 października 2006.

³⁵⁶ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom 1, PWN, Warszawa 2004, s. 366.

należy³⁵⁷. Stając się uczestnikami (zazwyczaj przymusowo ze względu na konstytucyjny obowiązek szkolny) edukacji ludzie zaczynają funkcjonować w specyficznej fabryce edukacyjnej, w której są produkowani. Jako produkty nie mają zbyt wiele do powiedzenia, ale ciągle są udoskonalani, bo tego wymaga właściciel przedsiębiorstwa – władza/ państwo/system. Ludzie są produkowani zgodnie z założeniami zasady *kaizen* – ciągłego doskonalenia kolejnych modeli, bez rewolucyjnych natychmiastowych zmian³⁵⁸. Jako produkty podlegają również prawom ekonomii, także liberalnej: jest popyt i podaż. Władza odbiera każde ilości dobrze zaprogramowanych obywateli, fabryki zaś zawsze starają się sprostać zamówieniu, dostarczając stale kolejne certyfikowane³⁵⁹ produkty. Jak również ekonomii państw byłego bloku socjalistycznego – centralnie planowanej. Bowiernie to władza odgórnie decyduje, kogo się produkuje, w jakich ilościach i gdzie. Wszelkie decyzje dotyczące produkcji zapadają odgórnie, margines decyzji pozostawionych szkole i nauczycielom jest iluzoryczny, ale dokładnie taki ma być. Władza jest praktycznie jedynym „sponsorem” szkoły i to od niej pochodzą środki na „prace pedagogiczne”. Paradoksalna sytuacja „ekonomii równoległych” ale jednocześnie niebywale wygodna dla rządzących. W każdym bowiem przypadku są skazani na sukces. Jeśli jednak komuś przyjdzie do głowy burzyć ustalony porządek, władza również wypracowała system skuteczny dla niepokornych. Alokacja zasobów ludzkich jest mechanizmem, dzięki któremu ludzie wiedzą, jak mają się zachowywać i co grozi za odstępstwa od reguł. „Jednostki muszą zostać wykształcone i wyselekcjonowane, tak aby wszystkie dostępne i niezbędne do funkcjonowania społeczeństwa miejsca pracy zostały odpowiednio obsadzone. (...) Jeśli system decyduje o losach jednostek i zbiorowości, to jest to system zniewalający i wymagający radykalnej zmiany³⁶⁰. Jeśli ktoś czyni problemy dla władzy, kontestuje system szkolny, to po pierwsze czeka go skrócona ścieżka edukacyjna, a tym samym skazanie na wykonywanie pracy, która jest gorzej opłacana, ma mniejszy prestiż, a ponadto uniemożliwia kolejne rewolty zmuszając „buntownika” do walki o przetrwanie (to tym bardziej istotne w czasach globalnych firm szukających ludzi z jak najwyższymi kwalifikacjami i najlepszym wykształceniem). Po drugie wykluczenie z mainstreamowej edukacji zamyka dla większości „skazanych” możliwość jakiegokolwiek edukacji i skazuje ich często na niebyt nie tylko edukacyjny, ale również społeczny. Władza jest doskonale przygotowana na niepokornych. Społeczeństwo również, bowiem każda różnica jest natychmiast wyłapywana i szybko piętnowana³⁶¹.

³⁵⁷ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja*, s. 304-305.

³⁵⁸ Nazwa *kaizen* pochodzi od japońskich słów KAI (zmiana) oraz ZEN (dobry). KAIZEN – ciągle doskonalenie. *Kaizen* to wywodząca się z Japonii filozofia, która została rozwinięta do skutecznych metod doskonalenia procesów zarządzania. *Kaizen* to praktyka biznesu, której podstawową zasadą jest ciągle zaangażowanie oraz chęć ciągłego podnoszenia jakości firmy i produktu. Choć *kaizen* uznaje się za filozofię – gdyż przede wszystkim zmienia sposób myślenia – to w praktyce wdrożeń jest to zbiór „twardych” i skutecznych narzędzi wprowadzania i utrzymania zmian w procesach i zasobach organizacji → za <http://pl.kaizen.com/>.

³⁵⁹ Certyfikacja dokonywana jest poprzez różnego rodzaju egzaminy, konkursy, testy, które sprawdzają pożądane kompetencje i dają możliwość wyposażenia ucznia w dokładnie pożądane umiejętności i wiedzę.

³⁶⁰ T. Szukdlarek, *Pedagogika krytyczna*, s. 366.

³⁶¹ Praktyki społecznego piętnowania inności widać na przykładzie homofobicznych, seksistowskich czy ogólnie rasistowskich działań. Ilustracją tych praktyk mogą być artykuły: A. Krzyżaniak-Gumowska, *Na białe go nie pomaluję*, „Duży Format” (dodatek do GW) 31/692; W. Markiewicz, *Nasi nazci*, „Polityka” 2006, nr 32, s. 78-81; a także książka Ch. Ockrent, *Czarna księga kobiet*, WAB, Warszawa 2007.

Pedagodzy krytyczni zaczęli walczyć z systemem wskazując jego paradoksy i niebezpieczeństwa. Wielkie zmiany w społeczeństwach po obu stronach *Żelaznej Kurtyny* wskazywały jednoznacznie, że każdy system społeczno-polityczny ogranicza swobodę swoich obywateli do minimum. Oczywiście sposoby funkcjonowania władzy zawsze były dostosowane do konkretnej sytuacji społecznej, przez to stawały się niepokojąco skuteczne. Wskazywali to m.in. Illich, Chomsky i Marcuse na przykładzie USA (Illich także Kościoła katolickiego), Freire w Brazylii, a Kuroń w PRL i III RP. Zawsze szkoła stawała się miejscem opresji, a nauczyciele „funkcjonariuszami aparatu terroru”. Nauczyciel nie tylko uczy, przekazuje wiedzę, ocenia i opiekuje się swoimi uczniami. Bardzo ważnym elementem jego tożsamości zawodowej jest również wychowywanie swoich podopiecznych. To zaś jest nader niepokojące w sytuacji, w której nauczyciel jest funkcjonariuszem państwowym, ponieważ w „istocie działania wychowawczego zawarte jest bowiem ograniczenie wolnej woli wychowywanego. Im lepszym będę wychowawcą, a więc im skuteczniejsze jest moje działanie, tym większe prawdopodobieństwo, że moi wychowankowie wybiorą to, co ja chcę, żeby wybrali. Poświęcam więc swoje dzieci dla sprawy, w którą wierzę, a więc dla siebie”³⁶² – pisał Jacek Kuroń, mając za sobą bogate doświadczenia wychowawcy zarówno reżimowego „Czerwonego Harcerstwa” jak i współtwórca opozycji demokratycznej i jeden z jej liderów. Wychowanie stało się bowiem jednym z najsilniejszych atrybutów systemu, który bez większych ograniczeń z niego korzystał. Poddając sprawnej manipulacji uczestników systemu edukacyjnego zarówno państw demokratycznych jak i tych z krajów demokracji ludowej.

Edukacja w warunkach opresyjnych staje się synonimem manipulacji. Z góry jest założony plan jak i czego uczyć, nauczyciele dobierają sobie metody, które są dla nich jak najbardziej wygodne. Co pozostaje ludziom, którzy mają odgrywać w systemie rolę uczniów? Istnieją dwie opcje. Pierwsza być potulnym uczniem i przyjmować edukację, szkołę, nauczycieli bez żadnych zastrzeżeń. Druga, znacznie mniej komfortowa, to protest i opór! Brak zgody na rzeczywistość daje pewne szanse jej zmiany. Co prawda iluzoryczne, ale przynajmniej można dzięki kontestacji wskazać, że nie ma przyzwolenia wszystkich na istniejące społeczne, polityczne i edukacyjne *status quo*. Pedagogika emancypacyjna zajmuje się tematyką wyzwolenia rozumianego w bardzo szerokim kontekście. Szkoła, władza, system społeczeństwo, kultura, polityka, ekonomia, relacje międzyludzkie, formy komunikacji, te składowe (i wiele innych) decydują w pewien sposób o tym, jak skutecznie realizowany jest projekt obezwładnienia społecznego. Ubezwłasnowolnienia ludzi naiwnie wierzących, że państwo jest instytucją dla nich przyjazną. Emancypacja staje się „procesem podmiotowego rozwoju, który przejawia się w świadomie podejmowanych czynnościach ukierunkowanych na uwalnianie się podmiotu od doświadczanych zależności oraz konfrontowanie i odrzucanie różnych form nacisku. Jest to zatem świadoma emocjonalna, werbalna i działaniowa reakcja wobec społecznie unormowanych zależności i stereotypów, której celem jest usamodzielnienie się podmiotu (indywidualnego oraz zbiorowego)”³⁶³. Paradoksalnie

³⁶² J. Kuroń, *Zło które czynię*, s. 12.

³⁶³ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem, a zmianą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995, s. 14.

jednak to szkoła i nauczyciel – wcześniej mocno krytykowany – mają szansę wyzwolić ucznia. Jednak ta emancypacja musi być powszechna, egalitarna i wymaga wysiłku od wszystkich uczestników. Dodatkowo niesie ze sobą konieczność budowy społeczeństwa obywatelskiego oraz szkoły w warunkach państwa demokratycznego. „Wolność i indywidualne zdolności ludzkie powinny być rozwijane maksymalnie, lecz same te możliwości jednostek muszą być powiązane z demokracją w tym sensie, że polepszenie społeczeństwa musi być niezbędną konsekwencją rozkwitu jednostek. Radykalni pedagodzy traktują szkoły jako społeczne formy życia. Formy te powinny kształtować umiejętności ludzi do myślenia, do działania, do bycia podmiotem i do tego, by być w stanie zrozumieć ograniczenia własnych zaangażowań ideologicznych (...) Demokracja jest celebrowaniem różnicy, polityką różnicy (...) a tego właśnie obawiają się dominujące filozofie”³⁶⁴. Dotychczasowe pojmowanie edukacji i szkoły często i silnie wiązało się z istniejącym systemem społecznym, stanowiło jego integralną część. System polityczny decydował o roli szkoły, jej formie i zakresie kompetencji, zawsze wskazując, gdzie jest jej miejsce. Dokonując analizy poszczególnych systemów Freire i Giroux dobitnie ukazują jak władza, w różnych systemach, rozumie misję systemu szkolnego. „Konserwatyści traktują edukację jako czynnik wiodący, który zarówno tworzy społeczny dobrobyt, jak i chroni moralną osnowę życia. (...) liczą na to, że szkoły zapewnią kapitał ludzki dla gospodarczej maszyny Ameryki. Są przekonani, że jakość i forma edukacji determinuje dobrobyt gospodarczy i wydajność produkcyjną kraju. (...) Mają oni nadzieję na przywrócenie Ameryki Bogu i odejście od świeckiego humanizmu. (...) postrzegają egalitaryzm jako winowajcę w kwestii porażki szkoły (...) centralizowaliby kontrolę nad szkołami w rękach biurokratów, rządu i kapitału tak, aby edukacja mogła zasilać amerykańską edukację”³⁶⁵. Konserwatywna wizja edukacji szkoły pozwala utrzymać mityczny *american dream*, dając szansę obywatelom by ci wierzyli, że ciężka praca, nauka i siła woli pozwala człowiekowi być kim chce; mocarstwową pozycję USA, konserwując istniejący stan rzeczy na kilka pokoleń do przodu; utrzymać reaganowską koncepcję TINA – wolny rynek, neoliberalizm i demokracja jako determinanty państwa i społeczeństwa. Dodatkowo tradycjonalistyczne *status quo* podbudowuje mocna rola kościołów chrześcijańskich oraz przywiązanie do tradycji, wpajane „zwykłemu obywatelowi” z siłą i częstotliwością przewyższającą reklamy Coca-coli czy telefonów komórkowych. Szkoła w koncepcjach konserwatystów³⁶⁶ to swego rodzaju inkubator społeczny, w którym tworzy się nie tylko pojedynczych obywateli, ale również całe społeczeństwa. Instytucja edukacyjna staje się miejscem, w którym państwo zawiera strategiczne sojusze z kościołami czy biznesem. Konserwatyści w szkole połączonej z rynkami pracy, towarów, zasobów ludzkich, widzą przede wszystkim sukces, który gwarantuje istnienie potężnego państwa. Deprecjonując jednocześnie zdolności autokreacyjne jednostki na rzecz społeczności. Świadome wyłączenie egalitaryzmu jako

³⁶⁴ *Marzenie o edukacji radykalnej*, wywiad B. Murchlanda z H. Girouxem, [w:] Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. II, Wyd. UMK, Toruń 1992, s. 7.

³⁶⁵ P. Freire, H. A. Giroux, *Edukacja, polityka, ideologia*, [w:] Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. III, Wyd. UMK, Toruń 1993, s. 50-53.

³⁶⁶ Szkoła i konserwatyzm, w: G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne...*, s. 199-212.

zasady edukacyjnej skazuje część osób na wykluczenie nie tylko ze szkoły, ale głównie z zawodu, który może potencjalnie wykonywać. Jakie są pozytywki z tej ekskluzji dla państwa? Przede wszystkim tania siła robocza, która będzie utrzymywała chociażby mit niezłomnych Stanów Zjednoczonych – państwa bogatego, silnego, z permanentnym wzrostem gospodarczym³⁶⁷. A także społeczeństwem, którego świadomość będzie określona kolejnymi odcinkami ulubionego serialu czy teleturnieju, nie zaś rzeczywistymi sytuacjami. Połączenie w szkole, państwa i religii doprowadza z kolei do szczególnego rodzaju absurdu – edukacyjnego, w którym za wszelką cenę należy sprawić, by program nauczania nie był w sprzeczności z praktykami religijnymi czy politycznymi sloganami. W ten właśnie sposób pojawiają się na przykład wątpliwości dotyczące prawdziwości (czy też może politycznej poprawności) teorii Darwina, która „oczywiście” może być zastąpiona kreacjonizmem. „Konserwatywna” szkoła jest przede wszystkim instytucją konserwującą, która nie toleruje spontaniczności, inności, niepokory, przymioty te bowiem jednoznacznie wskazują na jej niedopasowania systemowe. A co za tym idzie dają podstawy do negacji programu i idei nauczania (i wychowania), co w żaden sposób nie wpisuje się w warunki funkcjonowania szkół, a idąc dalej – również społeczeństw.

Mimo ciągłego zbliżania się konserwatyźmu z liberalizmem (choć należy z góry zaznaczyć nie w polskiej rzeczywistości społeczno-politycznej), liberałowie – wedle spostrzeżeń Freire i Giroux – mają inne podejście do edukacji³⁶⁸. W swojej koncepcji „widzą szkoły jako instytucje półautonomiczne. Choć postrzegają oni edukację jako zasadniczą dla demokracji, to przygotowania do [podjęcia] pracy i do życia w zmieniającym się społeczeństwie stanowią równie ważne aspekty liberalnego nastawienia do edukacji. Przyjmują oni, że system polityczno-gospodarczy jest zasadniczo zdrowy, ale często wymaga interwencji federalnej dla sprawnego funkcjonowania. Ogólnie popierają federalne programy wyrównawcze, zwalczające nierówności rasy, płci, religii, etniczności. (...) są też mniej zaangażowani na rzecz egalitaryzmu i redystrybucji”³⁶⁹. Coraz mniej dzieli ich od konserwatystów, a ta najważniejsza różnica zwykle sprowadza się do pieniądza, oraz tego co ogranicza jego pomnażanie. Liberalizm z filozofii tolerancji i wolności coraz bardziej stał się synonimem ekonomicznego podejścia do życia. Jak to wpływa na szkołę i edukację. Jeśli chodzi o przesłanki wolnościowe, to liberalizm daje szansę na wzbudzenie prądów myślowych, które z założenia były pomijane przez konserwatywne instytucje edukacyjne i to zdecydowany plus. Jeżeli jednak mówimy o wymiarze ekonomicznym liberalizmu w edukacji, to poza finansowaniem szkolnictwa – co nie stanowi tematu rozważań – ma on o wiele poważniejsze konotacje. „Rynki zmuszają także aktorów społecznych do opierania swoich działań na rozważaniach innych, na sądach o kontekście, w którym się znajdują lub wynikach transakcji dokonywanych przez innych, zamiast na namyśle wewnętrznym dotyczącym ich własnych celów, zgodnych z przyjętymi przez nich wartościami. Uczestnik jest nieustannie zmu-

³⁶⁷ O krytyce systemu amerykańskiego w książkach: A. Domosławski, *Ameryka zbuntowana...*; N. Chomsky, *Polityka, anarchizm, lingwistyka*, Trojka, Poznań 2007.

³⁶⁸ Liberalizm i edukacja, więcej informacji w: G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne...*, s. 173-198 oraz P. Kelly, *Liberalizm*, Sic!, Warszawa 2007.

³⁶⁹ Tamże, s. 53-54; A. Kargulowa, A. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Impuls, Kraków 2005.

szany do reagowania, osądzania co było najlepszym posunięciem *ex poste*. (...) Działanie na rynku posługuje się jedną wspólną walutą: dążeniem do zaspokojenia materialnych interesów³⁷⁰. W takim układzie szkoła staje się miejscem pierwszej rywalizacji, kto jest lepszy, kto jest sprawniejszy w działaniu, kogo wiedza przyniesie jak najlepsze materialne korzyści. Wyścig szczurów, który jest obecny coraz częściej w każdym typie szkoły (także podstawowej!), niesie za sobą olbrzymie koszty społeczne. Szkoła produkuje *dzieci-menadżerów*, które nie uczą się, żeby wiedzieć więcej (choć stanowi to niewątpliwie efekt uboczny wyścigu), ale po to, by zdać do lepszej szkoły średniej, dostać się na lepsze studia, być zatrudnionym w najlepszej firmie. Zarabiać i wydawać jak najwięcej. Powstają gimnazja i licea o profilach menadżerskich, które przygotowują młodych ludzi do istnienia w warunkach ciągłej konkurencji. Doskonała akomodacja przejawia się chociażby przez umiejętność zarabiania pieniędzy na rówieśnikach. Za przykład niech posłużą wirtualne postaci z gier sieciowych³⁷¹, którymi młodzi menadżerowie handlują na internetowych aukcjach, często bezwzględnie wykorzystując łatwowierność rówieśników³⁷². Edukacja liberalna pozwala stworzyć człowieka, który wierzy, że jest skazany na sukces, który może zdobyć w jeden sposób. Ciągłe wygrywanie i pokazując, że nie istnieje dla niego konkurencja. Korzystając z tego właśnie faktu powstaje przemysł edukacyjny, oferujący edukację w każdej formie i skierowaną do wszystkich jej potrzebujących (albo zmuszonych by z niej skorzystać). Stąd też można zauważyć, na przykład, niezwykłą dynamikę ludzi studiujących w Polsce po 1989 roku, ale jednocześnie do tego niebywale pozytywnego trendu należy dodać, że mamy również do czynienia z ciągłą deprecjacją statusu wyższego wykształcenia. Staje się ono bowiem wymaganym elementem CV, nie zaś potwierdzeniem umiejętności właściciela dyplomu. Handel papierowymi kompetencjami kwitnie, a coraz bardziej wymagający pracodawcy pragną jedynie zwycięzców. „Rynek unaocznia, usprawiedliwia i **utrwała nierówności**, wymaga krótkotrwałych adaptacji edukacji do ofert pracy, wielokrotnie uprzywilejowuje już i tak uprzywilejowanych. Tymczasem demokracja – drugi oczywisty i trwałe nurt polskich przemian po roku 1989 – wymaga dokładnie odwrotnych działań i cech samej edukacji³⁷³. Co zrobić z tymi, którzy nie wytrzymują tempa, nie potrafią się odnaleźć w liberalnie sformatowanej rzeczywistości? Naomi Klein w części swojej książki *No Logo* poświęconej pracy, a w zasadzie jej brakowi („*No Jobs*”) pokazuje, jak wielkie korporacje traktują swoich pracowników (zwłaszcza w państwach ubogich), jak łamane są prawa pracownicze oraz jak wygląda nowy system pracy. Rezygnując z określenia pracownik, wprowadza nowe „czasownik”, zlepek słów: czasowy i pracownik; na ukazanie nowej globalnej rzeczywistości pracowniczej, w której brak umów o pracę skazuje ludzi na łaskę pracodawców³⁷⁴. Nawet jeśli przedstawiają dy-

³⁷⁰ S. Janson, *Rynki czy demokracja dla edukacji*, [w:] Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. V, Wyd. UMK, Toruń 1997, s. 80.

³⁷¹ Jak chociażby Tibia, www.tibia.pl.

³⁷² Sprzedawane postaci są później odbierane, ponieważ sprzedawcy zachowują dla siebie kody postaci. Wirtualne oszustwo za zwyczaj uchodzi płazem, ze względu na słabe uregulowania prawne, czy brak wiedzy u rodziców jak postępować z wirtualnymi przestępcami.

³⁷³ Z. Kwieciński, *Rynek edukacyjny a demokracja...*, s. 120.

³⁷⁴ N. Klein, *No Logo*, s. 213-297.

plomy szkół wyższych, skazani są na *epizody marketowe*. Do wielkich sieciowych sklepów trafia coraz więcej osób z wyższym wykształceniem, które zmuszone są do rozpoczynania swojego życia zawodowego od wykładania towarów na półkach albo ich czyszczenia. Paradoksalnie, mimo starań, nakładów, być może również wyrzeczeń, nie udaje im się znaleźć dobrej pracy i stają się w pewnym sensie ofiarami neoliberalnej gospodarki, a także jej wpływu na edukację. Mimo chęci osiągnięcia sukcesu, która jest stale tworzona w szkołach, ludzie zostają skazani na niebyt dzięki wielkiej polityce, z której działań większość nie zdaje sobie sprawy. Joseph Stiglitz w rozmowie z Jackiem Żakowskim jednoznacznie piętnuje liberalizm, a w zasadzie jego ekonomiczny (jedynie słuszny) wizerunek. „Prawidłowość jest taka, że kiedy gospodarka szybko się rozwija, część ludzi gwałtownie się bogaci. Pozostaje natomiast pytanie, czy i w jakim stopniu ubożsi korzystają ze wzrostu. Bo przecież nie jest prawdziwa bezmyślnie powtarzana teza Adama Smitha, że kiedy ktoś się bogaci, to przyczynia się do bogactwa innych. (...) gospodarka, w której jedni się bogacą, podczas gdy inni biednieją, niszczy swoje korzenie. Nie ma długotrwałego wzrostu bez równowagi społecznej. Ekonomia ignorująca problemy społeczne jest złą ekonomią, niszczącą gospodarke. (...) Współczesna gospodarka potrzebuje coraz mniej prostej siły roboczej, więc jej cena maleje powodując większe nierówności. To szkodzi polityce i gospodarce, bo duże grupy ludności pozostają na marginesie. Ale polityka może pogorszyć sytuację. Władza może rozdawać przywileje bogatym przyjaciółom – jak w Rosji – albo może – jak w Ameryce Busha – obniżyć podatki płacone przez bogatych i zmniejszać pomoc dla biednych”³⁷⁵. Szkoła u liberałów, zamiast oświecania ludzi hasłami wolności i autokreacji, wytwarza konieczność ciągłej walki i rywalizacji o bycie najlepszym. Wydaje się to bardzo niepokojącym trendem, zwłaszcza jeśli przyjmiemy do wiadomości, że szkoła z miejsca, w którym ludzie się uczą, staje się polem permanentnej rywalizacji o wszystko.

Kolejną grupą, która ma silny wpływ na system edukacyjny, są radykałowie. Freire i Giroux wskazują obszary edukacyjne, gdzie radykalni edukatorzy się odnajdują. Przede wszystkim chodzi o restrukturyzację społeczeństwa (w tym wypadku amerykańskiego) poprzez edukację wolną i w żaden sposób nie podporządkowaną władzy. Pojawia się postulat demokracji społecznej, która „spowodowałaby bardziej wyrównaną dystrybucję podstawowych dóbr i świadczeń w społeczeństwie”³⁷⁶, a co za tym idzie, nadałaby moc jednostce, która miałaby większe szanse na wyzwolenie, chociażby edukacyjne. Pojawia się również krytyka szkoły jako miejsca, które skompromitowało się i istnieje tylko dzięki temu, że system nie pozwala jej zlikwidować. Radykałowie zauważają, że szkoła musi nadać za rozwojem cywilizacyjnym i być otwarta na zmianę, bez tego nie ma kompletnie możliwości być instytucją rozwijającą ludzi, w jakiś sposób ich tworzącą. Staje się miejscem przymusowej akomodacji ludzi do życia w rzeczywistości wytworzonej przez władze. Radykałowie dostrzegają potrzebę krytyki szkoły, bowiem tylko mówienie o tym, jak straciła na wartości, jest szansą na uświadomienie społeczeństwu, że szkoły nie obejmuje żadne sacrum, a skoro ma służyć ludziom, musi wiedzieć czego oni pragną i jak zmieniają się ich potrzeby. Pojawia się również nowe

³⁷⁵ J. Żakowski, *antyTINA*, s. 58-59.

³⁷⁶ P. Freire, H. A. Giroux, *Edukacja, polityka...*, s. 54.

odczytanie roli nauczyciela. Nie urzędnika, nie spolegliwego opiekuna, nie technokraty, ale *transformatywnego intelektualisty*. Człowieka, który wytwarza wiedzę wspólnie ze swoimi uczniami, rozmawia ze swoimi podopiecznymi, a nie mówi do nich; staje się inspiratorem i edukacyjnym guru. Nauczyciel nie odgrywa swojej roli, bo ona nie istnieje. Dialogując ze swoimi uczniami, dowiaduje się o ich doświadczeniu życiowym, które po raz pierwszy inspiruje nauczyciela do działania, które personalnie skierowane jest do człowieka, nie zaś do ucznia, często odbieranego w kategorii przedmiotu. Radykalni obserwatorzy dostrzegają również, że poza szkołą istnieją równie silne instytucje edukacyjne, których wpływ często jest niedoceniany. Rodzina i kościoły stają się w kontekście krytycznej teorii podmiotami edukacyjnymi, których nie wolno pominać, ponieważ w ten sposób ignoruje się istotne dla człowieka formy oddziaływania. Edukacja wyszła poza mury szkoły i nigdy do nich nie wróci, a jeśli ludzie nie zdają sobie z tego sprawy, to należy im uzmysłowić, że każde miejsce ma jakiś przekaz edukacyjny. Oczywiście manipulacja dokonywana jest również poza przestrzeniami edukacyjnymi. A zatem należy o edukacji mówić również w kategoriach walki o wpływ na instytucje edukacyjne, programy nauczania, ludzi, którzy uczą etc. Lata sześćdziesiąte i kolejne dekady przynosiły realizację postulatów radykalnych. Dokonana rewolucja obyczajowa, mentalna i w pewnym sensie polityczna, doprowadziła do obalenia niektórych monopoli edukacyjnych. Do zmiany myślenia o nauczycielu oraz powstawania szkół, które w swojej formie i treści nie przypominały tradycyjnych instytucji. Jak chociażby opisana przez Davida Gribble szkoła Sudbury Valley stworzona przez rodziców, na fali kontrkulturowych protestów, z jasno określonych względów: „łączyło nas wszystkich głębokie przekonanie, że istniejący obecnie system edukacji uczyni naszym dzieciom nieodwracalne szkody. W Sudbury Valley nasze dzieci będą miały tylko takie zajęcia, jakie zostaną przez nie same zainicjowane. Wykluczamy narzucony z zewnątrz program nauki, odrzucamy arbitralny system wymagań, który dyktowałby uczniom, co mają z sobą zrobić³⁷⁷. Brak arbitralnych wskazań programu nauczania i form, w jakich istnieje szkoła, jest dla niej szansą na przetrwanie zwłaszcza w czasach, w których nie jest już jedynym miejscem zdobywania wiedzy. Radykałowie wprost odnoszą się do myśli politycznej lewicy. Wracają do myśli Marksa (alienacja, walka klas), ale jednocześnie za Nową Lewicą dostrzegają zmiany, które muszą nastąpić w kontekście wielkich zmian społecznych związanych z rozwojem cywilizacyjnym. Ukazane przez radykałów sprzeczności edukacyjne wskazywały, że pozycja uniwersytetu jako ośrodka wolnej edukacji dawno się zdezawuowała, a proponowane programy nauczania „były na ogół mocno przestarzałe, niewrażliwe na potrzeby współczesności, a zupełnie już nie uwzględniające potrzeb przyszłości, przeciążone bzdurnymi treściami i balastem nikomu nie potrzebnej faktografii. (...) nauka uzależniona od państwa i przemysłu nie może głosić prawd obiektywnych. Utraciwszy autonomiczną kiedyś pozycję, ukazuje obecnie w interesie burżuazyjnego państwa istniejące stosunki społeczne jako właściwe i niewzruszalne, świadomie i z wyrachowaniem zniekształcając obraz amerykańskiej rzeczywistości społecznej; nie zajmuje się badaniem obiektywnych faktów, lecz świa-

³⁷⁷ D. Gribble, *Edukacja w wolności...*, s. 94.

tem idei i wartości deklarowanych, ale nie realizowanych przez amerykański system państwowy. Z tego względu nauka nie jest w stanie odtworzyć rzeczywistego obrazu świata dopóty, dopóki pozostawać będzie instrumentem systemu państwowego, a wyniki jej dociekań nie wykrócą poza oficjalnie głoszoną ideologię³⁷⁸. „Kraj marzeń” – USA, zostały poddane wielkiej krytyce. Ludzie znudzeni propagandą sukcesu dostrzegli, że poza lukrowanym wizerunkiem Stany Zjednoczone są tak samo opresyjnym państwem jak każde inne. A proponowana przez nich demokracja, neoliberalna pochwała wolnego rynku i kapitalizmu, sloganem, który kompletnie nic nie znaczy w zetknięciu z rzeczywistością. Edukacja proponowana przez państwo jest pełna ideologii i trików wychowawczych, które formują ucznia na dobrego obywatela, nie informując go o tym, że nie ma większego wpływu na swoją rzeczywistość ponad to, że wybierze kolor swojego nowego auta. Taka edukacja „produkuje” obywatela-konsumenta, który w żaden sposób nie jest w stanie opisać swojej rzeczywistości. Nawet często nie posiada świadomości, że świat można odbierać w innej perspektywie niż ta z góry obowiązująca. Konsumeryzm staje się naczelną ideologią, co wydają się potwierdzać liczne teorie ukazujące, jak funkcjonują ludzie i społeczeństwa obezwładnione koniecznością posiadania dóbr wszelakich. Potrzeby w konsumeryzmie istnieją bowiem nie po to, by je zaspokoić, ale po to by nakręcić koniunkturę. Jak trafnie zauważa Zygmunt Bauman: „Społeczeństwo konsumpcyjne głosi niemożność zaspokojenia i własny postęp mierzy stale rosnącym pożądaniem”³⁷⁹.

Przedstawiona powyżej triada wydaje się niepełna w obliczu zmian, które towarzyszą ludziom od czasów upadku Muru Berlińskiego, a zatem w najnowszej historii świata. W dobie globalizacji należy wspomnieć o alterglobalistach, ruchu jednoznacznie wskazującym na ograniczenia człowieka, także te związane z edukacją. Procesy globalizacyjne wskazują na różnorodność działań podejmowanych w kierunku unifikacji świata: gospodarczej, politycznej, kulturowej, konsumenckiej, a także edukacyjnej. Obywatel świata korzysta z globalnych marek, posila się globalną żywnością, gasi pragnienie markowymi napojami, korzysta z najnowszych urządzeń telekomunikacyjnych, mówi po angielsku i traci poczucie odległości, bo może być wszędzie nie wychodząc ze swojego pokoju. Pozornie miło i bezstresowo. Ale, aby stać się takim właśnie obywatelem, należy mieć pieniądze, a te zarabia się w globalnych firmach. One z kolei chcą najlepszych. By stać się elitą, trzeba skończyć masę szkół, odbyć kursy, staże, wykazać się sprytem, a nieraz również koneksjami. I te wszystkie zmagania nie gwarantują powodzenia. Globalizacja generuje olbrzymie rozbieżności i nierówności. Bogaci stają się coraz bogatsi, a biedni coraz biedniejsi. Czym jest ruch alterglobalny? Trudno odpowiedzieć jednoznacznie, bo ruch w żaden sposób nie tworzy jedności organizacyjnej. Ma natomiast dobrze rozwiniętą tożsamość ideologiczną. „Można mówić o sprzeciwie wobec nowych form ludzkiej alienacji w świecie, wynikającej z globalnej hegemonii kapitału oraz wspierających go sił politycznych. Alienacja polega tu na utracie przez ludzi historycznego rozumienia procesów kształtujących rzeczywistość (np.

³⁷⁸ R. Tokarczyk, *Utopia „Nowej Lewicy” amerykańskiej*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 63-64.

³⁷⁹ Z. Bauman, *Społeczeństwo...*, s. 212; więcej o społeczeństwie konsumentów u autorów takich jak: Fromm, Baudrillard, Rutkowski, Ritzer, Klein, Giddens, Negri.

kapitalizm postrzega się jako najlepszy sposób organizacji społeczeństwa, właściwy 'ludzkiej naturze', a nie jako system ukształtowany w wyniku złożonych zależności społecznych i polityczno-gospodarczych), a także rezygnacji z dążenia do podmiotowego przekształcania świata. Protesty przeciwko prywatyzacji usług publicznych, cięciom socjalnym, neokolonialnemu wyzyskowi siły roboczej czy wojnie to właśnie uderzenie w struktury i działania wytwarzające alienację i cierpienie. Alterglobaliści mówią: *Inny świat jest możliwy i możemy go zbudować*³⁸⁰. Jak można zbudować ten inny świat, zwłaszcza w wymiarze edukacyjnym? Jacek Kuroń podsuwa postulat globalnej rewolucji edukacyjnej, którą zacząć trzeba „od skrzyknięcia na całym świecie ludzi, dla których oświata jest sprawą najważniejszą czy jedną z najważniejszych. Ludzie ci zorganizują się w grupy wokół wspólnych pomysłów i inicjatyw. (...) zadaniem inicjatorów będzie tworzenie (...) placówek – mam na myśli nie tylko szkoły, ale różnego typu instytucje, od przedszkoli po uniwersytety, które powstaną równoległe do istniejącej już sieci oświatowej (...) W programie każdej placówki musi być uwzględnione współdziałanie wychowawców z rodzicami i środowiskiem lokalnym (...) nowe placówki muszą odrzucić tradycyjne metody nauczania”³⁸¹. Jednocześnie w „Liście do przyjaciół alterglobalistów” jednoznacznie wskazuje, kto może zmienić świat: „To wy, drodzy przyjaciele, musicie dokonać tego, czego nie są w stanie zrobić dzisiejsze elity: stworzyć nowe koncepcje współpracy społecznej, urzeczywistniać ideały wolności, równości i sprawiedliwości społecznej. Przed Wami wyzwanie rewolucji edukacyjnej – zniesienia wszelkich przeszkód w dostępie każdego mieszkańca globu do kultury”³⁸². Alterglobaliści stali się ideowymi spadkobiercami kontestatorów z lat sześćdziesiątych. Wyzwanie jest niesłychanie trudne, bowiem obalenie monopoli jest o tyle niełatwe, że nie istnieją one w formie jednego konglomeratu, ale stanowią je powiązane ze sobą różnego rodzaju „spółki”. Także w systemie edukacyjnym szkoła nie jest dziś jedną instytucją, ale niemal organizmem edukacyjnym, który ciągle się zmienia pod kątem organizacji, ale niestety nie jako twór ideologiczny. Siła ruchu alterglobalnego polega na różnorodności i mobilności, a także przekonaniu, że jest to ostatnia chwila, aby przekazać ludziom, że świat to coś więcej niż PKB, konto VIP i indeks giełdowy. Edukacja alterglobalna nie toczy się w szkole, ale na ulicy. Ulica staje się oczywiście edukacyjną przenośnią, ale wskazania są jednoznaczne, nie ma miejsca na myślenie krytyczne w szkołach i na uniwersytetach, zatem trzeba szukać nowych przestrzeni edukacyjnych, ulica staje się zatem doskonałym miejscem by nauczać i uczyć się. Jest jak najbardziej publiczna, jest często zatłoczona, pojawiają się na niej nieznanymi ludziami, którzy obserwując co się na ulicy dzieje, biorą udział w edukacji mimowolnej, która uczula ich na rzeczywistość. Jest demokratyczna, nie ma właścicieli, nie ma na niej lepszych i gorszych. Fenomen ulicy polega na jej egalitaryzmie. Nie ważne czy ktoś jest biedny czy bogaty, czy jeździ mercedesem, czy zdezelowanym rowerem, zawsze ma niezwykłe prawo być na ulicy. Skończyła się monopolistyczna rola szkoły, jako instytucji edukacyjnej. Nieograniczony dostęp do mediów,

³⁸⁰ *Widmo alterglobalizmu, dyskusja o ruchu alterglobalistycznym*, wypowiedź Marcina Starnawskiego, „Recykling Idei” 2004, nr 2.

³⁸¹ J. Kuroń, *Działanie*, s. 162-163.

³⁸² J. Kuroń, *List do przyjaciół antyglobalistów*, Warszawa 2004, pobrano ze strony trybuna.com.pl 27.04.2004.

a poprzez nie do informacji, pozwala na to, by zrezygnować z instytucji szkoły. Ludzie nie mają większego interesu, aby chodzić do miejsca z wszech miar dla nich nieprzychylnego i opresywnego. Alterglobaliści doskonale odnajdują się w tej sytuacji proponując edukację „bezbolesną”, często połączoną z działaniem w dobrowolnych organizacjach, także zabarwionych politycznie. Tyle, że wybór tej organizacji jest świadomy, a nie ukrywany i przymusowy. Edukacja w warunkach rzeczywistości globalnej staje się, być może, ostatnią szansą na wyrównanie możliwości rozwojowych i egzystencjalnych ludzi. Jednak, aby skorzystać z niej w pełni, trzeba wykazać się odrobiną myślenia krytycznego i uświadomić sobie, że uczenie się w warunkach wolności, bez przymusu, jest o wiele bardziej wymagające i angażujące aniżeli w szkole. Jeśli ta świadomość nie wystraszy ludzi, to być może zmiana edukacyjna faktycznie się ziści w społeczeństwie ludzi wolnych i równych.

W świetle silnej krytyki szkoły można zatem postawić pytanie: czy jest ona niezbędna? Czy społeczeństwo może istnieć bez szkoły? Ivan Illich zdecydowanie wskazuje, że szkoła nie jest ludziom potrzebna, pogłębia bowiem nierówności społeczne oraz staje się miejscem segregacji ludzi na lepszych i gorszych. „Szkoła nie sprzyja ani zdobywaniu wiedzy, ani sprawiedliwości społecznej, pedagogizuje bowiem koniecznie chęć kojarzyć zdobyte wiadomości z dyplomem. W ramach systemu szkolnego stapia się nauczanie z przydziałem ról społecznych. A przecież nauczenie się czegoś oznacza nabycie nowej umiejętności czy zrozumienie jakiegoś problemu, podczas gdy awans społeczny zależy od opinii innych. Nauka często bywa wynikiem nauczania, ale przydział roli społecznej czy kategorii na rynku pracy coraz bardziej zależy od tego, jak długo ktoś po prostu uczęszczał do jakiejś szkoły. Nauczanie polega na doborze okoliczności ułatwiających zdobycie wiedzy, natomiast przyszła rola społeczna jest ustalona przez program nauczania, w czasie którego kandydat, jeśli ma ukończyć klasę, musi uczynić zadość pewnym warunkom. W ramach szkoły nauczanie jest funkcją przyszłych ról społecznych, a nie wiedzy jaką należy posiadać. Ani to nie jest rozsądne, ani nie przynosi wyzwolenia”³⁸³. Edukacja wedle Illicha winna wyzwalać ludzi, ponownie nadawać podmiotowość tym, którzy z różnych względów ją utracili. Szkoła tego nie gwarantuje, ani nie próbuje się specjalnie tym zajmować. Giroux w kontekście krytyki systemu i propozycji, jakie przedstawia pedagogika radykalna, poddaje propozycje nowego działania szkół, które „(...) powinny być traktowane jako jedyne ważne miejsce umożliwiające ‘otworzenie się’ ujawniających się kapitalistycznych (i innych uciskających) ideologii i miejsce dla zrekonstruowania bardziej emancypacyjnych związków. Dla nauczycieli oznacza to rozwój krytycznego rozumienia tych ekonomicznych i politycznych interesów pozaszkolnych, które bezpośrednio naruszają procesy nauczania poprzez decyzje polityki edukacyjnej, dystrybucję zasobów i cięcia podatkowe. Walki w obrębie szkół powinny być zrozumiałe i związane z sojuszami i społecznymi formacjami, które mogą oddziaływać na decyzje polityki oświatowej co do kontroli i treści nauczania”³⁸⁴. Propozycje dotyczące budowy nowej szkoły są zatem radykalne, wręcz rewolucyjne. Wśród propozycji pojawiają się również te dotyczące zniesienia roli nauczyciela i nadania

³⁸³ I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, s. 44.

³⁸⁴ H. A. Giroux, *W kierunku nowej sfery publicznej*, s. 60.

możliwości nauczania ludziom, którzy swoim doświadczeniem i wiedzą mogą służyć innym. Egalitaryzm edukacyjny wymaga środków, które zabezpiecza państwo w postaci „paszportu edukacyjnego” lub „karty szkoleniowo-kredytowej”, którą dostawałby każdy po urodzeniu³⁸⁵ i używał wedle własnych potrzeb. Illich proponuje zniesienie monopolu edukacyjnego państwa i otwarcie rynku szkolnego, po to by skutecznie nauczać ludzi, a nie przymuszać ich do nauki w szkołach produkujących „fachowców”, których nikt nie zatrudni. Proponowane w latach siedemdziesiątych zmiany miały charakter bardziej manifestu aniżeli postulatu. Jednak wydaje się, że nie straciły wiele na aktualności, biorąc pod uwagę chociażby fakt, że ciągle można usłyszeć narzekania na szkołę i to nie tylko ze strony uczniów. Postulaty „społeczeństwa bez szkoły” w rzeczywistości globalnej wioski przeżywają renesans. Pierwszy bodaj raz istnieje szansa na to, by szkoła poważnie zastanowiła się nad swoją rolą i miejscem. W sytuacji, kiedy informacja i wiedza stały się towarami, na które nie ustaje popyt, a rewolucja cybernetyczna coraz szybciej znosi ograniczenia dostępu do edukacji, szkoła jawi się jako skansen. Jako miejsce przestarzałych praktyk wychowawczych i edukacyjnych, które niszczy w ludziach chęć kształcenia się. Presja na wyniki, wspomniane powiązania z rolami społecznymi, skutecznie działają na rzecz odejścia od szkoły. W postulatach pedagogów krytycznych można znaleźć zadania wyznaczane szkole: „oświata winna służyć rozwojowi jednostek i społeczności, winna stale poszerzać zakres ludzkich możliwości, zakres wolności. Wobec intensyfikacji oddziaływania czynników zniewalających, ograniczających wolność i reprodukcujących ograniczenia ekonomiczne, kulturowe i polityczne, zadaniem szkoły winno być przeciwstawienie się owym tendencjom, krytyczna ich analiza i kształcenie umożliwiające jednostkom i społeczeństwom uwolnienie się od ich wpływu: emancypacja będąca zarazem procesem przejmowania kontroli na własnym życiem”³⁸⁶, które niestety pozostają jedynie na papierze, bowiem ciągle trudno przeciwstawić się nie tylko szkole, ale i nauczycielowi nie narażając się na pewnego rodzaju ostracyzm ze strony systemu edukacyjnego, a być może również rodziny (zwłaszcza jeśli chodzi o ucznia, któremu szkoła wyrabia opinię niepokornego, buntownika czy chuligana). Przedstawiciele pedagogiki radykalnej (np. Illich) „nakazują” odróżniać kształcenie szkolne od edukacji, bowiem odbywa się ono w ramach instytucji podległych interesom państwa, a co za tym idzie może ograniczać rozwój ludzi przeciwnych państwu, jego polityce lub interesom. Co proponują w zamian? Przede wszystkim refleksyjne nauczanie i uczenie się, które wymaga nie tylko świadomości politycznej i społecznej nauczyciela, ale również ucznia. Stworzenie grup ludzi uczących się by zdobyć wiedzę i mających świadomość, że taka edukacja prowadzi do emancypacji³⁸⁷.

Czy społeczeństwo może istnieć bez szkoły? Zdecydowanie tak! Ale wymaga to znacznego wysiłku. Zniesienie obowiązku szkolnego byłoby możliwe w społeczeństwach, które świadomie podchodzą do edukacji. Bowiem społeczeństwo bez szkoły nie jest synonimem braku edukacji, ale przeniesienia zobowiązań edukacyjnych z insty-

³⁸⁵ I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*, s. 48-49.

³⁸⁶ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 1993, s. 97-98.

³⁸⁷ H. A. Giroux, *Reprodukcja, opór i akomodacja*, [w:] Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. I, Wyd. UMK, Toruń 1991, s. 63-64.

tucji na jednostkę. To spora odpowiedzialność, która wymaga obustronnego zaufania. Między państwem i człowiekiem. Państwo bowiem refunduje edukację, która ma być bardziej twórcza dla człowieka, ale to od niego tylko zależy, czy taka sytuacja jest możliwa. W moim przekonaniu korzyść byłaby obustronna. Dla człowieka bezapelacyjnie, jeśli idzie o rozwój, dla państwa natomiast w oszczędnościach, bo na pewno nie w podporządkowaniu obywateli. Zmiana na pewno nie może się odbyć w formie rewolucji. Z pewnością zbyt wiele osób zaprzestałoby edukacji, choćby dla posiadania wolnego czasu. Zmiana mentalności w połączeniu z powyższą sugestią i nowymi technologiami i ewolucyjną zmianą pozwala jednak dostrzegać pewien realizm w utopijnej wizji.

Niepokojący wydaje się jednak fakt, że inwersja postawionego wcześniej pytania, również, paradoksalnie – istnieje. Można nabyć fraszobliwego przekonania, że szkoła staje się coraz częściej całkowicie wyalienowanym bytem i nie potrzebuje społeczeństwa. Brzmi niewiarygodnie, ale być może prawdziwie. W sytuacji, kiedy szkoły i instytucje je nadzorujące nie dostosowują warunków do istniejących potrzeb, kiedy potencjalni nauczyciele stają się nauczycielami dopiero wtedy, kiedy nie znajdą lepszej pracy, kiedy minister edukacji ogłasza amnestię dla tych, którzy nie zdają matury, łamiąc standardy, które stworzyło jego ministerstwo, trzeba zadać sobie pytanie, po co szkole ludzie? Być może lepiej pozostawić ją samą sobie. W ten sposób nie skrzywdzi nikogo. Nikogo również nie wykształci i nie wychowa. Ale skoro nie robi tego także teraz, to może te z lekka paranoidalne rozważania wcale nie są śmieszne czy bezsensowne. Ukryty program współtworzący system szkolny doprowadza do paradoksów, w których wszyscy muszą dopasowywać się do szkoły. Sama instytucja pozostaje niezmienna, gdyż ma siebie za absolutnie idealną. „W wywiadzie przeprowadzonym 3 lutego 1999 roku przez Jonathana Rutherforda Ulrich Beck (...) mówi o ‘zombi-kategoriach’ i ‘zombi-instytucjach’, które są ‘martwe, choć wydają się żywe’. Zalicza do nich w pierwszej kolejności rodzinę, klasę społeczną i więzi sąsiedzkie”³⁸⁸, nie ryzykując wiele, można stwierdzić, że szkoła jako ‘zombi-instytucja’ istnieje od dawna, pozorując procesy wychowania i nauczania. Ciągłe podkreśla jak nękana jest brakiem funduszy, że przychodzi jej się mierzyć z kryzysami: społeczeństwa i rodziny; że ceduje się na nią obowiązek wychowywania. Wszelkiego rodzaju narzekania powodują, że wszyscy doskonale wiedzą, że szkoła nie tylko niedomaga i jest zewsząd napastowana, ale ponad wszystko **jest i niezłomnie trwa**, a zatem żyje. Podejmuje także działania, aby cały czas się doskonalić, raczej pozorne, ale tego opinia publiczna nie weryfikuje. Dla poprawy sytuacji nauczycieli wprowadzono system awansu nauczycielskiego, w którym biurokratyczne procedury regulują, kto jest nauczycielem dobrym, a kto złym. W efekcie, zgodnie z kopernikańską zasadą „gorszy pieniądz wypiera lepszy” – dobrzy nauczyciele oddają, chociaż nie bez walki, chęć działania na rzecz gromadzenia papierowych kompetencji, które wypchają ich teczki przed kolejnym spotkaniem z komisją oceniającą. Gdzie w tej szkole jest uczeń? Dawno z niej uciek! Być może fizycznie ciągle jest obecny na lekcjach, ale od dawna nie zaspokajają one jego oczekiwań. Dzieci, które w dobie rewolucji informatycznej i informacyjnej najłatwiej odnajdują cię w cyberrzeczywistości, bo stanowi ich „środowisko naturalne”,

³⁸⁸ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006 [B], s. 12.

nie szukają w szkole wiedzy, tylko spełniają pewien obowiązek. Oczekiwania rodziców, rodziny, społeczeństwa, że dziecko musi chodzić do szkoły i powinno się w niej dobrze uczyć, od dawna są nieaktualne. Wiedza od pewnego czasu jest dostępna poza szkołą. Programy nauczania, które nieustannie są zmieniane, nadal nie nadążają za zmianami cywilizacyjnymi, społecznymi i politycznymi. Szkoła stała się skansenem edukacyjnym, do którego dzieci przychodzą początkowo z ciekawością, zainteresowaniem, ale każda kolejna wizyta powoduje, że poznają coraz lepiej nie tylko wystawę, ale cały gmach i wszystkich pracowników, co jakiś czas pojawia się nowa ekspozycja, ale jej świeżość szybko znika. Dzieci jak najszybciej chcą uciec z tego muzeum, bo są zwyczajnie znużone i mają świadomość, że w swoich komputerach mają nieograniczoną możliwość poznawania tego co je szczególnie interesuje, nie zaś tego co interesowało człowieka piszącego program nauczania 5, 10, 15 lat temu. Dla kogo istnieje szkoła? Oficjalnie dla ucznia. Po co istnieje? Aby uczyć ludzi! Skoro wiemy, że to zdecydowanie nieprawdziwe powody, warto zastanowić się nad prawdziwą rolą szkoły i nauczyciela. Wydaje się ona bardzo brutalna, jeśli weźmiemy pod uwagę możliwość manipulacji i skalę władzy, jaką posiadają nauczyciele i szkoła. Jacek Kuroń opisał je w ten sposób: „(...) instytucje wychowania, a zwłaszcza najbardziej z nich powszechna – szkoła – wyposażają wychowawców w niezwykłą moc czynienia zła. Dają mu mianowicie nieograniczoną władzę nad dziećmi, zaś wszelka władza deprawuje, a nieograniczona deprawuje bez granic. Dlatego szkoła, i to właśnie szkoła tradycyjna, jest miejscem kaźni dla małego człowieka”³⁸⁹. Brutalne porównanie Kuronia ukazujące dobitnie nienormalne relacje uczeń – nauczyciel, gdzie dominacja tego, który uczy, wydaje się wręcz groteskowo nieprawdziwa. Krytyczne spojrzenie Kuronia sprzed ponad dwudziestu lat bazowało na krytyce państwa totalitarnego. Pomimo zmiany systemu społecznego, politycznego (etc.) nadal można zauważyć totalitarne inspiracje szkoły, która przede wszystkim stara się obezwładnić intelektualnie ludzi, którzy zbyt mocno odstają w jakimkolwiek aspekcie od normy.

Szkoła bez społeczeństwa zaczyna być stanem naturalnym, bowiem ludzie coraz częściej świadomie dostrzegają, że szkoła oddala się od rzeczywistości, że to czego uczy, jest mało przydatne, że reformy, które się proponuje to raczej liftingi niewydolnego systemu aniżeli radykalne zmiany. Czy „ulica” jako forma edukacyjna, może być następczynią szkoły? Istnieją przesłanki³⁹⁰, że tak w istocie może się stać. Pozostaje zatem pytanie czy władza się na to zgodzi i jak ludzie poradzą sobie z tak demokratycznym systemem edukacji. ‘Zombie-szkoła’ prześladuje swoich podopiecznych (w każdym wieku) wyrabiając w nich przekonanie, że edukacja i myślenie boją. Najważniejszym zadaniem nowej, wolnej edukacji jest (i będzie) zniesienie stereotypów segregujących ludzi na uczniów lepszych i gorszych, anulowanie (lub zmiana) systemu oceniania

³⁸⁹ J. Kuroń, *Zło, które czynię*, „Krytyka”, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1984, s. 8.

³⁹⁰ Za przesłanki tej zmiany (i zamiany) edukacyjnej można uznać chociażby ciągły wzrost znaczenia organizacji pozarządowych, które przyczyniają się do budowy społeczeństwa obywatelskiego i społeczeństwa edukacyjnego. Prócz tego silniejszy i lepiej zorganizowany ruch alterglobalny, który coraz częściej skupia się na działaniach edukacyjnych, które mają wspomóc ludzi i wyrównać ich szanse. Wreszcie dostęp do wiedzy dzięki upowszechnianiu komputerów i sieci Internet, w połączeniu z wolnym oprogramowaniem, które otwiera możliwości korzystania z e-zasobów wiedzy.

i przekonanie, że wiedza i doświadczenie życiowe są kompatybilne. A także wyrobienie w uczniach poczucia sprawstwa, które sprawi, że staną się „(...) zdolnymi do podejmowania ważnych wyzwań, do stawiania pytań odnoszących się do form i treści kształcenia (...) uczniów trzeba uczyć krytycznego myślenia. (...) winni uczyć się holistycznego oglądania świata, podporządkowując ten ogląd rozumieniu relacji i zależności pomiędzy jego częściami. (...) uczniowie winni nie tylko poznawać wartości i je wyjaśniać, powinni także uczyć się, kiedy pewne wartości są niedostępne w reprodukcji ludzkiego życia. Ponadto winni rozumieć źródła własnych przekonań i działań. (...) winni poznawać strukturalne i ideologiczne siły, które wpływają na ich życie i je ograniczają”³⁹¹. Zadanie jak widać nie łatwe, ale z pewnością możliwe do wykonania pod jednym ważnym warunkiem. Szkoła, jaką znamy dziś – skończyła się w swojej formule. Aby móc wcielić propozycje Girouxa, należy rozpocząć dyskusję nad nową formą edukacji. To być może pozwoli stworzyć społeczeństwa ludzi wolnych i świadomych siebie i swojej rzeczywistości.

Szkoła była poddawana krytyce od zawsze. I zwykle niewiele z niej wynikało. Być może obecnie ten krytycyzm jest uzasadniony bardziej niż kiedykolwiek dotąd. Argumenty, jakie są po stronie uczniów i społeczeństwa, są nie do obalenia. Szkoła utraciła właściwości i przymioty, które posiadała, a rewolucje: informacyjna i informatyczna, doprowadziły do sytuacji, w której nie ma możliwości, żeby wszystko zostało tak jak było. Pierwszy raz szkoła dotarła do „punktu bez możliwości powrotu” i jeśli jeszcze o tym nie wie, to tym gorzej dla niej. Jeśli system edukacyjny, a w szczególności ludzie tworzący go zdadzą sobie sprawę z nowej sytuacji, być może szkoła przetrwa. W innym przypadku stanie się miejscem jeszcze bardziej zniewalającym i hibernującym żenujący edukacyjny *status quo*. Dzisiejsze państwa aby funkcjonować, muszą tworzyć dobre systemy edukacyjne. Dobre niekoniecznie oznacza rentowne – nie wszystko można sprowadzić bowiem do zysku lub jego braku. Ideał dobrego systemu edukacyjnego mógłby wyglądać tak jak proponuje V. Kelly: „Nie wystarczy, aby system edukacji stwarzał wszystkim dzieciom szanse, nawet równe, dostępu do tego co jest ofertą – dostępu do ‘drabiny szans’. Dalszym obowiązkiem jest zapewnienie, aby to co się oferuje, było odpowiednie dla wszystkich dzieci. To z kolei oznacza, że musi istnieć różnorodność tego, co dzieciom dane, mające odpowiadać całemu przekrojowi ich zróżnicowanych potrzeb – musi to być wielopasmowa autostrada a nie zbiór wielu wąskich tramwajowych torowisk. (...) dawanie edukacji musi skupić się w równym stopniu na korzyściach, które może i powinno przynieść każdemu dziecku jako jednostce, jak i na zaletach dla samego społeczeństwa”³⁹². Szkoła nie musi być miejscem opresji, ale aby próbować zbliżyć się do ideałów, trzeba zmienić wiele więcej niż politykę, system edukacyjny, sposoby finansowania etc. Należy rozpocząć od zmiany mentalności wszystkich zainteresowanych, co również znalazło odbicie w postulatach większości dwudziestowiecznych pedagogik.

³⁹¹ H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. V, Wyd. UMK, Toruń 1996, s. 134-135.

³⁹² A. V. Kelly, *Edukacja na rzecz społeczeństwa...*, s. 130.

Krytyka procesu wychowawczego, wychowawców, autorytetów obecna w ideach i pracach antypedagogów i pedagogów tworzących nurty: niedyrektywny czy nieautorytarny³⁹³ stała się początkiem rozważań nad nowym zdefiniowaniem relacji dziecko – rodzic; wychowanek – wychowawca; uczeń – nauczyciel, i wielu innych, w których programowo obecne były przejawy władzy i podporządkowania się jej. Zmiany cywilizacyjne w drugiej połowie XX wieku silnie wpłynęły na zachowania ludzi. Przeobrażenia te wręcz rewolucyjnie odmieniły istniejące układy. Doświadczenie: totalitaryzmów, państw terroryzujących politycznie swoich obywateli, szkół *a priori* resocjalizujących swoich podopiecznych, przemocowych koncepcji wychowania, wszystko to musiało doprowadzić do zmiany. Dziecko w nowych koncepcjach zostało silnie upodmiotowione, wychowawca zaczął zastanawiać się, jaki wpływ wywiera na wychowanek, a państwo (i jego subsystemy) zostało zidentyfikowane jako twór programowo zniewalający i dziecko, i tych, którzy się nim opiekują, wychowują je i edukują. Rodzice, nauczyciele, wychowawcy – dorośli, mieli stać się przede wszystkim osobami, które rozpoznawały potrzeby dziecka, nie zaś nakazywały mu czego ma pragnąć i co jest dla niego dobre. Hasła antypedagogów: *kto kocha dzieci ten ich nie wychowuje, być i wspierać zamiast wychowywać*, dobitnie przedstawiają, jak powinny wyglądać zmiany w relacjach³⁹⁴. Wychowanie stało się synonimem okupacji intelektualnej i emocjonalnej oraz „występuje wówczas, kiedy pojawia się ktoś przekonany, że lepiej niż wychowanek wie, co jest dla niego dobre. Mimo że przychodzi z zewnątrz, jest przekonany, że wie lepiej niż osoba, o której życiu chce decydować, co jest dla niej dobre”³⁹⁵. Uznanie wychowania za proces ograniczający wolność, podmiotowość i sprawstwo wychowywanych stało się punktem wyjścia do rozważań na temat nowych relacji. „Antypedagogika koncentruje się na możliwościach budowania prawdziwych, autentycznych, opartych na wzajemnej przyjaźni i wolności stosunkach między dorosłymi a młodym pokoleniem. Pedagogiczne roszczenia wypiera apel dzieci i młodzieży do osób dorosłych: *ja jestem odpowiedzialny za samego siebie! To należy do mojej istoty bycia człowiekiem. Dostrzeżcie to i uszanujcie! Wspierajcie mnie lojalnie, ale nie wychowujcie mnie za mnie*”³⁹⁶. Nowe role wyzwoliły niejako obie strony dotychczasowego procesu wychowawczego: dzieci, bo wreszcie uzyskały szanse podejmowania decyzji, które wpływają na ich życie, z pełnymi tego konsekwencjami; dorosłych – bo zostali uwolnieni od odpowiedzialności za decyzje wychowawcze. Dzieci w nowych koncepcjach pedagogicznych uzyskały pełne prawa także w formach posługiwania się językiem. Komunikaty z perspektyw „ja” dały dziecku możliwość wyrażania swoich potrzeb i pragnień zgodnie z tym, co czuje (tak jak w koncepcji Gordona³⁹⁷). Zmianie uległy również nieliczne szkoły, których twórcy w pełni świadomie zrezygnowali z opresyjnej natury swoich instytucji, tworząc azyl

³⁹³ Ciekawe opracowanie tych prądów pedagogicznych można odnaleźć w następujących pozycjach: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*; Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom 1; T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki...*

³⁹⁴ H. von Schoenebeck, *Antypedagogika...*, s. 5-12.

³⁹⁵ Tamże, s. 40.

³⁹⁶ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki...*, s. 146.

³⁹⁷ Zobacz: T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*; T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w praktyce*, PAX, Warszawa 1993.

dla młodych ludzi pragnących się rozwijać. Nieśmiertelnym przykładem stał Aleksander Neill i jego szkoła. „Podstawą systemu panującego w Summerhill jest wiara w to, że edukacja powinna zajmować się przede wszystkim instynktami kierującymi dzieckiem. Podświadomość jest nieskończenie ważniejsza od świadomego umysłu. Według naszej teorii dziecko powinno znajdować wolność dla wyrażania samego siebie w sposób, którego wymaga wewnętrzna siła kierująca jego poczynaniami. Możemy ją nazywać podświadomością, siłą życia czy dowolnym innym terminem. Jest to siła, która tak czy inaczej znajdzie ujście dla swej energii. Jeżeli pozostawi się jej swobodę, wyrazi się w miłości i twórczych impulsach. Jeśli się ją stłumi i zniewoli, przejawia się w niszczycielskich zachowaniach, nienawiści, chorobie duszy i ciała”³⁹⁸. Neill wspomina również o pedagogicznych doświadczeniach, jakie stały się udziałem szkoły i jej uczestników: „Możliwe, że największym odkryciem, jakie zrobiliśmy w Summerhill, jest to, że dziecko rodzi się szczere. Zabraliśmy się za to w ten sposób, że zostawiliśmy dzieci w spokoju, żeby zobaczyć, jakie one naprawdę są. Jest to jedyny możliwy sposób postępowania. Pionierska szkoła przyszłości musi dalej podążać tą drogą, jeżeli chce wnieść swój wkład w wiedzę o dziecku i, co ważniejsze, w szczęście dziecka”³⁹⁹. Nowe pedagogiki zaproponowały: niezależność, samorozwój, samoocenę, autodyscyplinę, krytyczne myślenie, rezygnację z roszczeń, sprawiedliwość (i wiele innych) jako naczelne zasady istnienia. Dziecko z sytuacji, w której pod praktycznie każdym względem było podległe dorosłym, stało się ich równorzędnym partnerem. W koncepcji Margaret Mead dzieci w kulturach prefiguratywnych stają się gwarantami istnienia społeczeństw, one bowiem najlepiej są w stanie przystosować się do szybko zmieniającej się cywilizacji i warunków jej istnienia. Zadaniem dorosłych staje się stworzenie systemów, które nie będą ograniczały dzieci i nie staną się dla nich balastem poprzez historię, tradycję, czy nawyki społeczne. Aby tego dokonać, należy przede wszystkim „stworzyć nowe wzorce dla dorosłych, którzy powinni nauczyć dzieci nie tego, czego powinny się uczyć, lecz tego, jak powinny się uczyć i nie tego, z czym się powinny identyfikować, tylko tego, jaką wartość ma identyfikacja”⁴⁰⁰. Propozycje pedagogów stają się wyzwaniem dla obu zainteresowanych stron. Dla dorosłych, bo zostają zmuszeni do weryfikacji swoich poglądów i praktyk wychowawczych, opartych na własnych doświadczeniach z czasów kiedy byli dziećmi, popartych kulturą i tradycją wychowawczą, które z pewnością stworzyły pewne nawyki wychowawcze. Ale również dla dzieci, bowiem to ich świadomość będzie określała istnienie całego społeczeństwa. W sytuacji pewnego rodzaju abdykacji wychowawczej dzieci zaczynają znajdować się w centrum zainteresowania społeczeństwa i państwa. Można chyba mówić o niespotykanym dotąd pajdocentryzmie. Nie ma natomiast mowy o pajdokracji, bowiem ani Mead, ani reformatorscy pedagodzy nie starają się tworzyć *political fiction*, w którym dzieci przejmują władzę, a dorośli stają się ich zakładnikami. Nowe propozycje nie zawsze (i nie wszędzie) zdobywały (i zdobywają)

³⁹⁸ Cytat z A. S. Neilla za: D. Gribble, *Edukacja w wolności...*, s. 17-18. Więcej o Summerhill można znaleźć [w:] A. S. Niell, *Summerhill*, Almaprint, Katowice 1991; A. S. Neill, *Nowa Summerhill*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.

³⁹⁹ A. S. Niell, *Summerhill...*, s. 96.

⁴⁰⁰ M. Mead, *Kultura i tożsamość*, s. 128.

uznanie. Zdarzało się, że proponowane rozwiązania stawały się zarzutami, zwłaszcza w społeczeństwach konserwatywnych⁴⁰¹, które nie dopuszczają informacji, że tradycyjne wychowanie i tradycyjna szkoła mają alternatywę, a dziecko ma takie same prawa jak dorosły.

Nowe koncepcje pedagogiczne uwolniły rodzica/wychowawcę/nauczyciela od wcześniej przypisywanej mu dramatycznie nieprawdziwej roli – uniwersalnego ideału: omnibusa, jedyne go sprawiedliwego, poprawnego politycznie wzoru moralnego. Jednak niedyrektywny wychowawca ma znacznie trudniejsze zadania, musi być: **autentyczny**, nie może udawać, jego odczucia muszą być prawdziwe, jego rady mają pomagać, a nie jako wyuczone formułki, uspokajać dziecko, nie rozwiązując jego problemów; **czujny**, by mógł nieść pomoc wtedy, kiedy rzeczywiście jest ona konieczna; **empatyczny**, tak aby dzięki swojej wrażliwości mógł być przyjacielem; **twórczy**⁴⁰², bowiem permanentna zmiana wpisana jest w jego habitus; **świadomy siebie**, bo jego poglądy, wiedza, sposób życia mogą być inspiracją dla innych. W praktyce zatem odpowiedzialność za podopiecznego jest znacznie większa, bo wynika z prawdziwej troski. Nauczyciel, który nie musi opierać się o z góry wyznaczone dyrektywy, może zaniechać tradycyjnie szkolnych represji wobec ucznia, zacząć umacniać jego świadomość i doświadczanie samego siebie. Nie musi konkretnie trzymać się wyznaczonych celów, minimów programowych, bo to ciekawość podopiecznych i ich wola poznawania rzeczywistości może stawać się programem same w sobie. W końcu „uwolniony” nauczyciel może odejść od wszelkich wzorców i autorytetów, po to, aby nie przesłaniać swojemu podopiecznemu wyjątkowości jego osoby i pomagać mu przełamywać trudności życiowe, jakie stają się jego udziałem, nie tylko szkolne. „Krytycznym okresem życia człowieka jest niewątpliwie przejście od roli dziecka do ról okresu dojrzałości. (...) okres ten przypada na lata niezależnienia się jednostki od swojej rodziny i ostatnie fazy uczenia się przygotowującego do zawodu. (...) Trudności ucznia są jednak najczęściej wynikiem kryzysu, jakiego doznaje on jako jednostka ludzka. Niezdolność współuczestniczenia w życiu grupy i określenia siebie i swoich celów ma bardziej fundamentalne znaczenie dla trudności szkolnych niż niskie możliwości intelektualne czy brak motywacji uczenia się. Współ-

⁴⁰¹ Taką sytuację bez większego problemu można dostrzec w Polsce. Silna pozycja Kościoła katolickiego w powiązaniu z tradycyjnym pojmowaniem wychowania powoduje, że spora część społeczeństwa podchodzi z wyraźną niechęcią do nowych trendów pedagogicznych. Zwykle głównym argumentem przeciwko wychowaniu wolnościowemu i podmiotowemu jest celowo wypaczone hasło: „róbta co chceta”, które stanowi najbardziej wulgarne odczytanie przekazu edukacyjnego nowych teorii i jest wyraźnie negatywną nadinterpretacją lub żenującym niedoinformowaniem osób i instytucji w taki sposób traktujących antypedagogikę, czy pedagogiki niedyrektywnej, albo krytyczną. Nadanie nowym trendom pedagogicznym metek: liberalizmu, lewactwa, libertarianizmu, wraz z manipulacją dotyczącą konsekwencji „takiego” wychowania (zwykle w kontekście patologii: narkomanii, prostytucji, przestępczości; kryzysu rodziny; znieczulicy młodzieży, upadku wartości, autorytetów, etc.) tworzy sytuację, w której nowe koncepcje pedagogiczne jawią się niczym zamach na rodzinę, tradycję, społeczeństwo itd. Obserwacje tego typu działań Kościoła oraz organizacji okołokościelnych w połączeniu z rządowymi reformami (AD 2006) edukacyjnymi (propozycje utworzenia Narodowego Instytutu Wychowania, nauczanie patriotyzmu w szkole) prowadzą do jednego w zasadzie wniosku, że wychowanie jest na tyle ważnym elementem kontroli społeczeństwa, że zarówno państwo jak i Kościół nie dostrzegają walorów wychowania ku wolności i woli, zupełnie świadomie, reprodukując system, tworząc ludzi doskonale omamionych, postrzegających świat jako pole rywalizacji, gdzie jedynymi pewnymi i trwałymi podmiotami są zespolone państwo i Kościół.

⁴⁰² Na podstawie B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, s. 120.

czesna szkoła, jeśli nawet stawia sobie cele bardziej ambitne niż przekazanie pewnej wiedzy, z pewnością nie dysponuje metodami, które byłyby adekwatne do osiągnięcia tych celów⁴⁰³. Kazimierz Jankowski wskazuje na psychoterapeutów, jako tych, którzy mogą pomóc uczniowi i szkole. W moim przekonaniu ta rola również w pewien sposób wpisuje się w kompetencje „nowego nauczyciela”. Relacje, które buduje z podopiecznymi, zmuszają bowiem do ciągłej ich obserwacji i wyczuwania, wyłapywania sytuacji kiedy pomoc jest potrzeba, a wręcz konieczna. Pomoc w przewyżnianiu kryzysów, ich zrozumieniu, staje się koniecznością zwłaszcza w sytuacji, kiedy coraz większa liczba młodych ludzi zaczyna mieć problemy natury emocjonalnej. Wywoływane chociażby przez świadomość ciągłej rywalizacji czy oceny. Zatem mimo braku konieczności bycia idealnym, nauczyciel/wychowawca/rodzic musi poszerzać i zwielokrotniać swoje umiejętności, aby sprostać sytuacji, w której się znalazł. Nie jest to proste zadanie, a koniecznością staje się ciągłe doskonalenie wychowawcy po to, by mógł sprostać najtrudniejszym sytuacjom, umownie nazwijmy to, wychowawczym.

Nowe propozycje pedagogiczne nie zostawiają cienia wątpliwości, że należy zerwać z dotychczasowymi formami wychowawczymi. Przyzwolenie na zniewolenie, które mniej lub bardziej świadomie propagują instytucje i osoby wychowujące dzieci, ograniczają możliwości rozwojowe człowieka i stają się źródłem jego problemów egzystencjalnych, które kwalifikuje się jako różnego rodzaju kryzysy. Pojawiły (i pojawiają) się wyraźnie nakreślone propozycje zmian. Rewolucyjne postulaty zmiany edukacyjnej można sprowadzić do kilku kwestii. Po pierwsze, skupiają się na celebracji świadomości dotyczącej zniewolenia i sposobów emancypacji. Po drugie, zajmują się wskazywaniem konkretnych sytuacji zniewolenia edukacyjnego, które można dostrzec w każdym środowisku. Po trzecie, przedstawiają radykalne sposoby zmiany rzeczywistości edukacyjnej. Po czwarte, proponują nowe rozwiązania, które mają uczynić edukację głównym narzędziem na rzecz lepszego świata i szczęśliwego człowieka⁴⁰⁴. Postulaty zmian zaczynają także weryfikować klasykę emancypacyjną. Sztandarowe pytanie kontestatorów z 1968 roku „mieć czy być?”, przestało być wyraźne i czytelne. Mimo że tradycyjnie „orientacja na bycie ma mocne zaplecze w naturze ludzkiej”⁴⁰⁵, silniejsze niż posiadanie, to w obliczu wszechobecnego konsumeryzmu i nie do końca świadomej alienacji należy rozpocząć (szyfrowe?) poszukiwanie nowej doktryny określającej istnienie człowieka. „Alternatywa ‘mieć’ albo ‘być’ rozdzielała konkurencyjne modele szczęścia i powiązanych z nimi ideałów – życia dobrego, cnotliwego, sensownego. Posiadanie, a zwłaszcza posiadanie dóbr materialnych postrzegano jako zagrożenie dla pełni bycia. ‘Posiadanie’ nie powinno dominować nad ‘byciem’. (...) ‘Posiadanie’ i ‘bycie’ wyznaczały odmienne filozofie życiowe, lecz obie stanowiły komentarze na temat podobnego rozumienia ludzkiej kondycji. ‘Posiadanie’ koncentrowało się na rzeczach, z którymi się przebywa; ‘bycie’ – na ludziach, z którymi się jest. (...) Żadna z opcji nie wydaje się szczególnie atrakcyjna; obie i odpychają, i skłaniają do unikania ich. Obie zapowiadają zależność –

⁴⁰³ K. Jankowski, *Od psychiatrii biologicznej...*, s. 374-375.

⁴⁰⁴ I. Illich, *Celebrowanie świadomości*; J. Kuroń, *Działanie*; H. von Schoenenbeck, *Antypedagogika...*; Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. V (i inne części).

⁴⁰⁵ E. Fromm, *Mieć czy być*, s. 191.

pierwsza od majątku, druga – od innych; a zależność to stan, z którego za wszelką cenę należy się wyrwać, gdyż, aby przeżyć, a co dopiero prosperować w niepewnym świecie, należy być stale przygotowanym na zmianę – zmianę błyskawiczną, niezapowiedzianą. Należy być gotowym do podróży w przestrzeni fizycznej bądź społecznej (...) ani 'posiadanie', ani 'bycie' nie pozostaną więc chyba sensownym wyborem"⁴⁰⁶.

Można odnieść wrażenie, że związek między radykalnymi zmianami w edukacji, a przetrwaniem wspólnoty ludzi, jaką jest społeczeństwo, właśnie dziś w czasach globalnej wioski jest szczególnie istotny. W sytuacji, w której reklama, śmieciowe programy informacyjne (typu *Teleexpres*) i pięciominutowe, plastikowe autorytety tworzą świadomość ludzi, być może trzeba posunąć się do rewolucji edukacyjnej, aby ocalić ludzkość przed multimedialnym i popkulturowym spamem, którego nie filtruje. Propozycji nowej edukacji, wychowania jest wiele. Niektóre całkiem poważne, inne, niemal kosmicznie nierealne są awangardowym dodatkiem do potencjalnej zmiany. Jednak przekonanie o niej, mimo że powszechne od kilku dekad, ciągle pozostaje w sferze marzeń. Należy zatem postawić pytanie: jak długo można czekać i co musi się zdarzyć, żeby ludzie wreszcie zaczęli działać? Czy obserwowane w ostatnich latach przejawy ograniczenia swobód obywatelskich⁴⁰⁷, populistyczne ugrupowania przejmujące władzę, niekompetentni politycy (traktujący swoje stanowiska jak dochodowy biznes, a nie służbę) ciągle nie są wystarczającym powodem do sprzeciwu? Rzeczywistość staje się coraz bardziej opresyjnym miejscem – intelektualną Bastylią. Więźniowie i strażnicy stali się wzajemnie zakładnikami władzy, która nie dopuszcza możliwości zmiany. Czy ktoś uczyni edukacyjny 14 lipca?

⁴⁰⁶ Z. Bauman, *Spółczesność w stanie oblężenia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006, s. 175-177.

⁴⁰⁷ Chociażby nielegalne podsłuchy telefoniczne, przetrzymywanie od kilku lat ludzi bez wyroku za to z oskarżeniem o terroryzm, kontrola linii papilarnych osób wjeżdżających do Stanów Zjednoczonych; uczestnictwo w nielegalnych wojnach (choćby polskich sił zbrojnych w Iraku, wbrew polskiej konstytucji, czy założeniom NATO i ONZ), edukacja promująca najbogatszych.

Rozdział 3

Oblicza buntu w biografiach kontestatorów

Jak i kiedy człowiek staje się buntownikiem? Dlaczego zaczyna kontestować swoją rzeczywistość? Kiedy dostrzega, że to co istnieje wokół niego jest ze wszech miar opresyjne? To zasadnicze kwestie tej rozprawy. Tego typu pytania są bardzo intymne. Sytuacja, w której człowiek podejmuje bunt, jest bowiem za każdym razem całkowicie inna. Wpływ rodziny, najbliższych przyjaciół, społeczeństwa, polityki, kultury (i wielu innych aspektów) – wszystko to ma znaczenie. To kim jest człowiek, jaki jest, gdzie się wychował, jakie wartości były wiodące w jego środowisku, a w końcu jak postrzega rzeczywistość, determinuje jego sposób myślenia o świecie i ludziach, interpretacje zdarzeń, jakich jest (był/będzie) kreatorem i uczestnikiem. To zdolność do oceny sytuacji, w której dostrzega się ograniczenia i nabywa przekonania, że można je przezwyciężyć lub należy je przyjąć jako coś obowiązującego, pozwala człowiekowi stać się buntownikiem lub przystać na rzeczywistość tworzoną przez innych. Można dojść do wniosku, że bycie buntownikiem jest wypadkową wychowania, socjalizacji i umiejętności zidentyfikowania podmiotu (lub przedmiotu), który ogranicza, krzywdzi, piętnuje. Wychowanie staje się w tym kontekście bardzo istotne, ono bowiem silnie wpływa na człowieka, konstytuując go na całe życie. Wychowanie staje się pryzmatem, przez który postrzega się świat. Jest pojęciem o wiele szerszym niż wynika z pedagogicznych, socjologicznych czy filozoficznych definicji⁴⁰⁸ i rozważań. Wychowanie, mimo że jest zdefiniowane na wiele sposobów, jest kategorią bardzo płynną i sprowadza się do osobistego związku wychowawcy z wychowankiem. Równie istotna jest socjalizacja⁴⁰⁹, która tworzy „człowieka społecznego”, który potrafi uczestniczyć w społeczeństwie, umie dekodować przekaz, z którym ciągle się spotyka oraz nadawać komunikaty, które są/będą czytelne dla innych. Jednakże i wychowanie, i socjalizacja postrzegane systemowo tworzą często jednostkę nie do końca potrafiącą wyrażać siebie i swoje pragnienia.

⁴⁰⁸ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*; B. Suchodolski, *Wychowanie i strategie...*; A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2005; Z. Bauman, *Spoleczeństwo w stanie oblężenia...*

⁴⁰⁹ K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, PWN, Warszawa 2005.

W zasadzie dokonują – mniej lub bardziej świadomej – reprodukcji, której produktem jest człowiek, potrafiący dobrze funkcjonować w świecie, ale niespecjalnie zainteresowany tym, żeby go zmieniać⁴¹⁰.

Tylko niedefiniowalne, osobiste relacje między wychowankiem i wychowawcą są w stanie wytworzyć możliwość krytycznej oceny sytuacji i nadać człowiekowi zdolność dostrzegania niebezpieczeństwa, jakie tkwi w społeczeństwie idealnie zreprodukowanych ludzi, których myślenie zredukowane jest do zaspokajania potrzeb i nie wychodzi poza określony pułap⁴¹¹. Oprócz tego, co potwierdzają wypowiedzi moich rozmówców, niezwykle istotny jest kontekst społeczno-polityczny, który daje podstawę do poszukiwania innych rozwiązań niż te, które mają gwarantować powszechną szczęśliwość. To polityka zmuszała ich do działania, społeczeństwo także w pewien sposób wymagało od nich zaangażowania, a może raczej oczekiwało, że przyjmą postawę inną od ogółu. Działanie na rzecz zmiany rzeczywistości stało się koniecznością, która przyjęła formę niemal imperatywu nakazującego podjęcie działania na rzecz zmiany, a korzystając z koncepcji Charlotte Büchler, można mówić o „byciu-dla-czegoś”⁴¹². Moi rozmówcy buntują się by zrealizować „coś” społeczne i osobiste, by udowodnić sobie, innym – także władzy, że nie na wszystko się zgadzają, lub poprzez swoją działalność chcą odmienić rzeczywistość. Zaczynają prowadzić „życoty równoległe”, próbują funkcjonować w życiu jak dotychczas (z różnym skutkiem), a jednocześnie wchodzi w nową rolę, którą najpełniej można określić mianem buntownika/buntowniczk. W ramach jednej biografii⁴¹³ – jak to przedstawia Goffman⁴¹⁴ – ludzie posiadają dwie tożsamości: osobistą i społeczną; w wypadku moich rozmówców zarówno tożsamość indywidualna jak i społeczna w pewien sposób zawłaszczone są przez działania kontestacyjne. Sam bunt zaś, korzystając z klasycznego dzieła Goffmana, staje się pewnego rodzaju piętnem, który odmienia życie moich rozmówców.

„Bycie-dla-czegoś”, jak zauważa Büchler, stało się naczelną zasadą funkcjonowania i „należy jedynie abstrakcyjnie oddzielić od egzystencji jako takiej; w rzeczywistości to ‘bycie-dla-czegoś’ jest splecione z własną ekspansją i restrykcją, a realizujemy je działając, produkując dla czegoś. A w działaniu jako takim, jak powiedzieliśmy, jesteśmy ekspansywni. Istotna jest jednak następująca sprawa: w działaniu dla ‘czegoś’ jesteśmy wprawdzie jeszcze ekspansywni, ale inaczej ma się rzecz z rezultatem. Ponieważ jesteśmy aktywni ‘dla czegoś’, to znaczy, że rezultat naszego działania obracamy na użytek nie samych siebie, lecz dla tego ‘czegoś’, dla ‘czego’ działamy, zatem – dla sprawy, człowieka, idei, czymkolwiek jest to ‘coś’ co wybraliśmy. W najwyraźniejszym i najbardziej skrajnym przypadku ‘bycia dla czegoś’ jesteśmy całkowicie wyłączeni zarówno my sami, jak i względ na naszą egzystencję, a wynik naszej aktywności służy tylko ekspansji tego

⁴¹⁰ Piszą o tym m.in.: Bernstein, Bourdieu, Passeron, Marcuse, Adorno, Mead, Kwiecieński, Kwaśnica.

⁴¹¹ A. Miller, *Dramat udanego dziecka*, Media Rodzina, Poznań 2007.

⁴¹² Ch. Büchler, *Bieg życia ludzkiego*, PWN, Warszawa 1999, s. 109-115.

⁴¹³ Za M. Malewskim przyjmuję następujące rozumienie pojęcia biografii: „Oznacza ono zgeneralizowany, względnie trwały sposób doświadczania przez ludzi własnej egzystencji. Jej podstawę stanowią zinterpretowane, rozumiane i przeżywane zdarzenia oraz świadomość władczego uczestnictwa w ich dzianiu się”, w: *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1.

⁴¹⁴ E. Goffman, *Piętno*, GWP, Gdańsk 2007, s. 100-111.

‘czegoś’, wychodzi na pożytek temu ‘czemuś’, czym być się przeznaczylimy, a w żaden sposób – nam samym⁴¹⁵. Moi rozmówcy podporządkowali swoje istnienie realizacji podjętych zobowiązań: zaczynali działać w podziemnych organizacjach opozycyjnych, stawali się wytwórcami niezależnej kultury, podejmowali studia na rzecz samowyzwolenia lub odwrotnie edukowali się samodzielnie, minimalnie korzystając z oferty szkoły, ograniczając jej wpływy na rzecz zyskania świadomości, której nijak nie byli w stanie odnaleźć w programie znienawidzonej instytucji. Starali(ją) się „być-dla-czegoś”, aby móc funkcjonować normalnie w sytuacjach i czasach, które dla nich nie są/były normalne. Jacek Kuroń w książce *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami* ukazuje, jak nierozzerwalnie powiązana jest działalność społeczna z osobistymi doświadczeniami. Za naczelną zasadę swoich rozważań przyjmuje przeswiadczenie, że „każdemu zjawisku społecznemu, zdarzeniu, procesowi lub stanowi w sferze stosunków międzyludzkich odpowiadają zdarzenia psychiczne, procesy lub stany w przeżyciach jednostki ludzkiej. I odwrotnie, słowo ‘odpowiada’ w moim ujęciu oznacza bowiem sprzężenie zwrotne. Bez względu na to, czy w danej sytuacji wychodzimy od czynników zewnętrznych czy wewnętrznych z punktu widzenia jednostki, za każdym razem uruchomiony zostaje proces interakcji owych czynników. W procesie tym kształtuje się nasza rzeczywistość wewnętrzno-zewnętrzna, przy czym po obu stronach tej całości dokonują się zasadnicze zmiany. Nędza i dobrobyt, wojna i pokój, wesela i pogrzeby oraz wiele innych zjawisk – wszystko to byłoby niemożliwe bez ludzkich emocji, ambicji, przemyśleń, postaw i tendencji osobowościowych. Można zasadnie powiedzieć, że świat przedmiotów kształtuje nasza psychika, ale równie prawdziwe będzie twierdzenie przeciwne – że to rzeczywistość materialna tworzy i przekształca nasze ‘ja’⁴¹⁶.

Poszukując odpowiedzi na pytanie dlaczego ludzie się buntują, niektórzy moi rozmówcy opowiadali historie, które ukazywały ich bunt jako kontynuację buntu ich rodziców i stały się dla nich koniecznością normalnego funkcjonowania. Wychowani buntownicy stali się kategorią buntu koniecznego, wychowania, które nakazywało być niepokornym wobec władzy, rzeczywistości, ogólnie panujących zasad społecznych, a także narzuconego porządku politycznego. W innych narracjach bunt pojawiał się jako aktywność wręcz nakazana przez opresyjne warunki społeczno-polityczne silnie związane z transformacją ustrojową. Taka wymuszona sytuacja, w wyniku której człowiek musiał stać się buntownikiem, aby nie stracić własnego punktu widzenia, aby pozostać wiernym swoim ideałom. Buntownicy z lat dziewięćdziesiątych, a więc z początku wielkiej zmiany społecznej, walczyli nie tyle z państwem, co z obszarami, nad którymi państwo utraciło kontrolę. Jako wielkie zagrożenie dla wolności dostrzegali działanie destruktywnych grup społecznych (np. skinheadów), marazm i nijakość swojej rzeczywistości. Ich bunt przyjął z kolei formę kontestacji państwa demokratycznego, wywołaną totalitarnymi skojarzeniami: Orwellovskim – w wymiarze jednakowości

⁴¹⁵ Ch. Büchler, *Bieg życia ludzkiego*, s. 111.

⁴¹⁶ J. Kuroń, *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2002, s. 5.

i braku samodzielności oraz pełnym odwołań do Kafki w kontekście świadomości i pozycji obywatela.

Można również wyróżnić bunt na nieco mniejszą skalę, dotyczący rodziny, która także podlega zmianie. Wraz z przeobrażeniami państwa i rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, mentalnej i obyczajowej, przemianie uległy także relacje w rodzinie. Z punktu widzenia dorastającego człowieka jest wiele kwestii, które różnią go z rodzicami na tyle, że musi sprzeciwić im się, w kontekście religii, polityki czy chociażby konsumpcji. Człowiek poszukujący siebie w zgiełku znaczeń i okowach iluzji, to obraz buntownika w czasach płynnej nowoczesności. Rodzina jako przestrzeń buntu staje się mini poligonem, na którym młodzi ludzie poszukują siebie i uważnie obserwują reakcje innych na swoje kontestacje, mając w świadomości poczucie komfortu polegające na tym, że nigdy nie zostanie się odrzuconym.

W rozważaniach nad buntem pojawia się również postać, którą można określić jako nie-buntownika, osobę celowo kreującą się na buntownika, zaprogramowaną i stworzoną po to by wykorzystywać bunt, do – korzystając z nomenklatury clubbingowej – lansu. Niepokorna jako produkt – i znana skądinąd – fałszywa świadomość czasów płynnej nowoczesności⁴¹⁷.

Działania buntowników na nowo określają ich status w grupie, społeczeństwie czy państwie. Zwykle otrzymują metkę „innego”, którego albo się przyjmuje do grupy, albo z niej wyklucza, w każdym razie wraz z tą etykietą wszystko ulega zmianie. Spojrzenie na świat, podsumowanie dokonanych rzeczy i wręcz paranoidalna obserwacja rzeczywistości pod kątem coraz to nowych zagrożeń oraz ambiwalencji przed oceną, którą wystawia społeczeństwo dla osoby kontestującej rzeczywistość. Raz podjęte działanie, które sprzeciwia się temu, co inni uważają za normę, wymaga ciągłej interpretacji zdarzeń uznawanych za oczywiste. Trafne wydaje się w tym kontekście spostrzeżenie Ortegi y Gasset: „Każdy, kto przybiera wobec życia postawę poważną przyjmując za nią pełną odpowiedzialność, musi odczuwać pewnego rodzaju niepewność, która go skłania do ciągłej czujności”⁴¹⁸. Moi „inni” opowiadając o swoim buncie, snują opowieści o swoim życiu prywatnym, zawodowym, pasjach, troskach. Nie oddzielają buntu w jakiś konkretny sposób, on jest po prostu częścią ich biografii. Pojawia się natomiast moment przejścia „na drugą stronę”, nieco sentymentalizowany, pewnie trochę podkoloryzowany, ale jednocześnie niepowtarzalny, za każdym razem unikatowy, chociaż wyodrębnienie poniżej pewnych skromnych kategorii ukazuje, że w jakiś sposób podlegający standaryzacji.

Bunt moich rozmówczyń i rozmówców nie pojawia się w pustej przestrzeni. Bardzo istotne w tym kontekście jest ich istnienie społeczne. Czas, kiedy się buntują, wydarzenia społeczne, które bywają tłem albo odwrotnie wymuszają ich sprzeciw, instytucje, które kontestują – wszystko ma znaczenie. Moi rozmówcy, ludzie żyjący, działający, buntujący się w ostatnich kilku dekadach, ukazują w swoich biografjach, jak zmiana społeczna wpływa na życie jednostki, jak wielka polityka przekłada się na życie zwykłych ludzi, oraz jak heroicznie zachowują się ci *zwykli ludzie*, by dochować wierności sobie, swoim

⁴¹⁷ M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa 2007.

⁴¹⁸ J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Muza, Warszawa 2005, s. 48.

najbliższym i zasadom, które uważają za bardzo istotne. Tło społeczne staje się często kluczem do zrozumienia ich wyborów.

Poszukując koncepcji, która najbardziej prawdziwie wyjaśnia przyczyny, dla których ludzie stają się buntownikami i to w jaki sposób dochodzą do przekonania, że muszą podjąć działania kontestacyjne, postanowiłem skorzystać z teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury. Koncepcja ta zakłada, że triada: *osoba – zachowanie – środowisko*, staje się głównym wyznacznikiem funkcjonowania w społeczeństwie i kulturze. Wpływ środowiska pozwala zatem na modelowanie człowieka wykorzystując do tego cały szereg wzmocnień (pozytywnych, negatywnych, zewnętrznych i wewnętrznych), których zadaniem jest przystosowanie osoby do ról, które są dla niej przewidziane lub wyzwole nie jej spod tych ról. Zachowanie, które również podlega społecznemu oddziaływaniu, nakazuje człowiekowi podporządkowanie się społeczeństwu, albo przeciwstawienie się temu co uznaje za opresyjne. Kolejny składnik, perspektywa „ja” pozwala nabywać zdolności do samodzielnego funkcjonowania, samouczenia się i w końcu samourzeczywistnienia lub odwrotnie, odtworzenia pożądanych ról. Bandura stwierdza, że teoria społecznego uczenia się „wyjaśnia ludzkie zachowanie w kategoriach stałych wzajemnych interakcji między determinantami poznawczymi, behawioralnymi i środowiskowymi. Ten proces wzajemnego determinizmu kryje możliwość wpływania przez ludzi na swój los, ale także zakreśla granice samokierowania. Zatem ta koncepcja funkcjonowania człowieka ani nie przypisuje ludziom roli bezsilnych pionków, kontrolowanych przez siły środowiskowe, ani też roli panów samych siebie, mogących stać się, kim zechcą. Zarówno ludzie jak i czynniki środowiskowe wzajemnie się determinują⁴¹⁹. Kwestia tego wzajemnego wpływu uwidacznia się chociażby w relacjach wychowawczych, w socjalizacji, edukacji, czy życiu. Pojawia się w świetle teorii Bandury sporo kwestii dotyczących kontestacji dokonywanych przez rozmówców. Kluczowe wydaje się być pytanie, na ile bunt jest samodzielnym działaniem, a na ile realizacją wpływów innych osób, środowiska, tradycji czy wartości wychowawczych? Czy w ogóle można mówić o buncie, który jest spontaniczny, czy też jest on wynikiem kumulacji czynników, które wpływały na biografie badanych? Na ile bunt stwarza możliwości wyzwolenia ludzi, a na ile pozwala na realizację pożądanych ról? Czy buntownicy są niezależni w swoim działaniu, czy odgrywają role kontestatorów? Oraz podsumowujące pytanie, w stylu Barei, ile buntu w buncie? Człowiek, który dokonuje kontestacji, musi sprzeciwić się grupom dominującym, a to oznacza, że musi dojść do konfrontacji. Opowieści moich rozmówczyń i rozmówców ukazują, że bunt poza niezbywalnym uczuciem wolności w trakcie jego dokonywania zawsze przynosi później skutki, z którymi trzeba się zmierzyć, aby być traktowanym serio przez otoczenie, ale również przez sam(ą)ego siebie. Philip Zimbardo, opisując teorię Bandury zauważa, że uwypukla ona „złożoną interakcję czynników indywidualnych, zachowania i bodźców środowiskowych. Każdy z tych elementów może wpływać na inne i zmieniać je. Ta zmiana rzadko jest jednokierunkowa – ma ona charakter wzajemny. Twoje zachowanie może pozostawać pod wpływem zarówno twoich postaw, przekonań czy uprzedniej historii wzmocnień, jak

⁴¹⁹ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007, s. 17-18.

i bodźców obecnych w środowisku. To, co robisz, może wpływać na środowisko, z kolei środowisko może oddziaływać na ważne aspekty twojej osobowości, ale także – na zasadzie – sprzężenia zwrotnego – może na nią wpływać twoje własne zachowanie. W tej istotnej dla teorii społecznego uczenia się koncepcji determinizmu wzajemnego, pełne zrozumienie ludzkiego zachowania, osobowości i ekologii społecznej wymaga zbadania wszystkich tych składników⁴²⁰.

Prezentując w poprzednich rozdziałach aspekty kontestacji, rolę kontrkultury oraz edukacyjne konteksty buntu i zniewolenia, chciałem pokazać, jak funkcjonują kontestatorzy – uczestnicy zorganizowanych grup i czym jest/był bunt w warunkach permanentnego przeciwstawiania się dominującemu nurtowi w rzeczywistości, w której bez względu na czas i miejsce się znajdowali (znajdują). Zarysowany obraz skupiał się na ogólnym przedstawieniu: buntów grup społecznych; prób odmieniania lub wpływu na kulturę dominującą; ciekawych, acz często jedynie akademickich rozważań, jak wyzwolić się spod ciągłego wpływu ludzi, instytucji czy systemów społecznych. W poniższym rozdziale odwołując się do koncepcji Bandury, prezentuję analizę biografii siedmiu osób przeciwstawiających się swojej rzeczywistości. Funkcjonujących wbrew oczekiwaniom władzy, społeczeństwa, rodziny. Perspektywa buntu jednostki jest zdecydowanie inna niż ta towarzysząca grupom. Bunt moich rozmówców nie dostarczają wielkich emocji obserwatorom, często nie są efektownie manifestowane, czasami pozostają wręcz niezauważone przez otoczenie. Zawsze jednak opowiadają historie ludzi, którzy nie potrafili/potrąfią funkcjonować wedle pożądanego przez władzę wzorców, podporządkowani jej obezwładniającym zasadom współżycia społecznego. Wybrana przeze mnie teoria społecznego uczenia się zdaje się być najlepszą do ukazania motywów decyzji i działań, które podejmują kontestatorzy. Wyswobodzenie się jednostki, zyskanie świadomości bycia kimś niezależnym (nawet jeśli to przekonanie ułudne) i poczucia sprawstwa pojawia się w każdej opowieści, potwierdzając spostrzeżenia Bandury, który zauważa, że dzięki temu „że sami się motywują i sami wywołują określone następstwa własnych działań, ludzie mogą wywierać pewien pożądaną przez nich wpływ na własne zachowania. A zatem wśród determinant danej czynności znajdują się czynniki, których źródłem jest sama jednostka. Uznanie, iż ludzie posiadają zdolność samokierowania, stało się impulsem do rozwoju paradygmatu opartego na samoregulacji, w którym to same jednostki są głównymi sprawcami zmian w swoim zachowaniu⁴²¹. Takie podejście do człowieka i jego umiejętności uczenia się z rzeczywistości, w której funkcjonuje, wydaje się być o wiele bardziej korzystne dla człowieka niż uczenie, wychowywanie, socjalizacja, każdego rodzaju działanie, które wymusza dostosowanie, poprawność, wierne odgrywanie stworzonych odgórnie ról. Zygmunt Bauman przedstawia ograniczające teorie następująco: „Model *odruchów warunkowych* – sporządzony jak gdyby na miarę świata centralnego planowania, wszędobylskiego nadzoru i powszechnego, wszystkiego i wszystkich regulowania – kierował reflektor na kierownika pracowni, który wedle swej woli manipulował laboratoryjną rutyną, a za jej pośrednictwem także i odruchami psów. Model *wzmacniania nawyków*, skrojony dla odmiany

⁴²⁰ P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1999, s. 539.

⁴²¹ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, s. 17.

na kształt i podobieństwo samosterujących się jakoby członków rynkowego społeczeństwa, pozostawiał kierownika pracowni w cieniu, ustawiając w zamian laboratoryjne szczyry w roli aktorów szukających satysfakcji na własną rękę i rachunek. Różnica była więc spora – ale obrazy pobudek i impulsów kierujących żywymi stworzeniami, wyłaniające się z dwu konkurencyjnych ponoć modeli, były do siebie zadziwiająco podobne⁴²². Koncepcja Bandury znacznie bardziej pozytywnie zdaje się ukazywać formy funkcjonowania w społeczeństwie. Człowiek jako współtwórca samego siebie, w sytuacji, kiedy jest w stanie krytycznie oceniać swoją sytuację i dążyć do jej przemiany, staje się jednym z graczy. Nie jest *a priori* skazany na porażkę, ale wie, jak wielka praca czeka go, by stać się twórcą rzeczywistości na miarę własnych możliwości.

3.1.

Bunt i wychowanie. Narracja kolejarza, działacza Solidarności

Działacz Solidarności, wiek 74 lata. Przybył po wojnie wraz z rodziną na Ziemię Odzyskane. Jako kilkuletni chłopiec widział wojnę, pierwszymi żołnierzami, których z tamtego czasu zapamiętał byli czerwonoarmiści. Działania wojenne przetrwał na terenach Kresów Wschodnich. Po wojnie przesiedlony wraz z rodziną pod Wrocław. Ukończył szkołę kolejarzką. Został nastawniczym, później kierownikiem stacji. Określa siebie jako antykomunistę. W latach 80. włączył się w działalność polityczną. Był jednym z inicjatorów stworzenia Solidarności kolejarskiej na Dolnym Śląsku oraz redaktorem jej organu prasowego *Semafor*. Był organizatorem strajków i jednym z bohaterów filmu *Kolejarze '80*. Internowany w stanie wojennym, po kilku dniach zwolniony, wrócił do działalności opozycyjnej i pracy na kolei. Doświadczył wraz ze swoją rodziną represji ze strony służb specjalnych. Wraz ze zmianą transformacyjną w 1989 roku zaczął ograniczać swoją działalność polityczną, skupiając się na pracy w branżowej gazecie. W środowisku działaczy kolejowej Solidarności uchodzi za legendę, człowieka-instytucję. Jest mocno zawiedziony obecną rolą związku zawodowego, uważa, że transformacja nie przyniosła zamierzonych skutków, zwłaszcza w kwestiach społecznych (brak społeczeństwa obywatelskiego). Lata swojej działalności politycznej wspomina jako karnawał wolności. Jest przekonany, że nie dokonał żadnych wielkich rzeczy, zrobił to, co do niego należało.

Biografia działacza pierwszej Solidarności jest soczewką skupiającą skutki wpływu wielkiej polityki na życie zwykłych ludzi. Mój rozmówca od dziecka bowiem doświadczał prześladowań, wykluczenia, tułaczki, które stały się dla niego wyznacznikiem pogardy, jaką władza totalitarna ma dla swoich obywateli. Doświadczenie wojny, exodusu ze Wschodu, represje ze strony władz komunistycznych, skrajnie zafałszowana rzeczywistość, oraz człowiek traktowany przedmiotowo to wystarczająco dramatyczne przeżycia i zbyt poważna wiedza, aby odbierać wizje istnienia w „idealnym systemie”

⁴²² Z. Bauman, *Zmieniać siebie, zmieniać świat*, [w:] Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007, s. 335.

jako coś wiarygodnego i korzystnego dla jednostki. Dodatkowo stosunkowo łatwa identyfikacja reżimu jako przeciwnika i świadomość permanentnego zniewolenia stały się kluczowe w podejmowanych przez niego działaniach. Niezgoda na rzeczywistość i sprzeciw, które dają szansę wyrównania rachunków, zerwania z zakłamaną rzeczywistością stanowiły istotną część jego życia i zmuszały do buntu. W takim właśnie kontekście pojawiają się pytania o społeczne i indywidualne wymiary jego sprzeciwu, realizowanego jako działanie w opozycji demokratycznej. Z perspektywy wielu lat i bez konieczności weryfikowania się z rzeczywistością państwa totalitarnego, łatwo – mnie jako badaczowi – zadawać pytania o spontaniczność buntu mojego rozmówcy, o to, na ile był prawdziwy, a na ile był koniecznością, którą wymuszały ważne dla niego osoby i grupy. Opowieść o buncie działacza Solidarności staje się głosem w dyskusji o roli jednostki, która zmuszona jest przez czynniki od niej niezależne, by funkcjonować w heteronomicznej rzeczywistości. Dokonując analizy biografii działacza-kolejarza poszukuję związków między wychowaniem, socjalizacją i świadomością, jako czynnikami wpływającymi na zdolność buntowania się. Można by ów sprzeciw dokładnie przedstawić snując niemal epicką opowieść, która wyglądałaby mniej więcej tak, jak biografie powszechnie znanych buntowników, często już ikon popkultury. Zawsze bowiem pojawia się motyw przewodni, który wywołuje bunt, sam akt kontestacji, rozterki jednostki, która przeżywa epizody chwały jak i niezbędne dla dramatyzmu – troski i porażki, a w końcu podsumowanie, w którym osoba stwierdza, że mimo wszystko warto było się zbuntować. I tak mogłaby wyglądać również i ta biografia, gdyby nie kategoryczne przekonanie rozmówcy, że mimo wszystkiego co zrobił w swoim życiu, żadnym buntownikiem nie jest.

Tłem buntu mojego rozmówcy jest powstanie, rozwój i upadek⁴²³ NSZZ Solidarność. Kontestacja, którą chcę ukazać, jest również momentem pewnego przejścia, w którym kolejarz zdecydował się zrealizować od dawna podjętą decyzję o zerwaniu z byciem człowiekiem udającym czy odgrywającym rolę dobrego obywatela w nienawidzonym ustroju. Zaczął (wspólnie z innymi) zmieniać rzeczywistość, którą od dawna postrzegał jako kompletnie ułudną i wyniszczającą. Podjął działania odwołujące się bezpośrednio do wychowania, które otrzymał; do własnego doświadczenia opresji, a w końcu do konfrontacji z mamiącą go od dawna ideologią, która przez różnorakie działania instytucji społecznych, a całego wręcz społeczeństwa, przekazywała jemu i wielu podobnym osobom fałszywy obraz świata. Kolejarz doskonale zdawał sobie sprawę, że świat, w którym żył, był fikcją, w której ludzie trwali żyjąc w obawie, jak zareaguje władza na jakiegokolwiek nieposłuszeństwo. Brak refleksji i stale uprawomocniany dzięki wpływowi społecznemu obraz jedynej słusznej rzeczywistości nie pozwalał podejmować działań, które mogłyby cokolwiek odmienić. Efektem takiego stanu rzeczy było z jednej strony przystosowanie ludzi do istniejących warunków i bierne trwanie oraz częste dramaty tych, którzy nie byli na tyle silni lub świadomi, by zostać wiernymi sobie, czy chociażby dostrzec jak ubezwłasnowolniają ich bierność i ślepe posłuszeństwo. Działania podjęte

⁴²³ Upadek rozumiany jako odejście od hasel sierpnia, wejście w politykę głównego nurtu, współtworzenie z AWS nieudolnego i nie odwołującego się do założeń pierwszej Solidarności rządu. Dobrą ilustracją wydaje się być książka Davida Osta, *Kłęska Solidarności*, Muza, Warszawa 2007.

przez kolejarza stają się świadomym zerwaniem z porządkiem, którym władza mami swoich obywateli; wyjście poza zniewalające prawo, wszechobecne standardy i kategorie, poza oczekiwania, metki, role społeczne oraz konsumpcję nie tylko reglamentowanych towarów, ale także jedynie słusznej idei. Praktycznie rzecz ujmując całkowita redefinicja wszystkiego, co było mu dotąd dobrze znane i z czego także korzystał. Podjęty sprzeciw stał się na początku być może nieziszczalną próbą wyjścia poza totalitarny schemat, w którym „każda grupa społeczna, każda społeczność stara się urobić swych członków w sposób korzystny dla jej istnienia i ekspansji. Czyni to również w stosunku do młodego pokolenia, kandydującego do grupy. Dzieje się to zarówno na drodze nieświadomie odbieranych i wywieranych sugestii, jak i na drodze działania zamierzonego (planowego); zarówno w toku działań wywieranych sporadycznie (rodzina), jak i w toku działań zorganizowanych i zinstytucjonalizowanych (szkoła)”⁴²⁴.

Rozważany poniżej wpływ środowiska dokonany zostanie z perspektywy rodziny jako najbliższego i najbardziej wpływającego na człowieka środowiska, jak i społeczeństwa, które zawsze wywiera silną presję na jednostkę. Pierwsza analizowana kategoria dotyczy tego, jak wpływ rodziny determinował mojego rozmówcę do stania się buntownikiem w określonych kontekstach społeczno-politycznych. Druga zaś, jak społeczeństwo może wpływać na jednostkę w warunkach państwa totalitarnego niszcząc jej indywidualizm, zawczasu ubezwłasnowolniając ją mentalnie. Ale również jak daje jej szansę na dokonanie zmiany, tak jak to robili ludzie tworzący opozycję demokratyczną. Te przeciwstawne tendencje wpływają silnie na życie mojego rozmówcy, nieustannie zmuszając go do działania, które z jednej strony ma pozwolić mu za spełnienie oczekiwań najbliższych, z drugiej zaś przetrwać w warunkach opresyjnej dla niego rzeczywistości.

Genezy buntu mojego rozmówcy należy szukać w dzieciństwie, które upływa pod znakiem wojny, przemocy, śmierci i wyniszczającej wędrówki w poszukiwaniu nowego miejsca do życia. Ogólnie rzecz biorąc, właściwie w kontekście braku dzieciństwa, rozumianego jako doświadczenie pozytywne, dające poczucie bezpieczeństwa, zakorzenienia, szczęścia, czy beztrioski. Dziecko z ukradzionym przez wielką politykę dzieciństwem stało się dorosłym, od razu wiedząc komu i czemu zawdzięcza jego brak. Doświadczając w praktyce przemocy totalitaryzmu mój rozmówca poznał od początku jak „ważny” jest dla systemu totalitarnego człowiek. Alice Miller wskazuje, że osoby doświadczające w dzieciństwie języka przemocy ze strony totalitarnego reżimu podlegają silnej manipulacji, bowiem „uważają go za jedynie prawidłowy, niezależnie od tego, czy później stają się ofiarami, czy też narzędziem tego systemu. Ale ludzie świadomi własnej historii staną po stronie życia, a nie zniszczenia, opowiedzą się za prawdą faktów, a nie za ideologią. Będą ostrzegani przed tresurą, ujarzmieniem, brutalnym podporządkowaniem, zanim będzie za późno. Z większą wrażliwością usłyszą zapowiadające zniszczenie tony niż niejeden pozornie doświadczony polityk, który ciągle jeszcze odnosi się z szacunkiem do swojego brutalnego, zakłamanego wychowania, które uważa za

⁴²⁴ Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Książka i Wiedza, Warszawa 1964.

prawidłowe i konieczne⁴²⁵. Uwrażliwienie na totalitarną rzeczywistość spowodowane traumatycznymi przeżyciami z dzieciństwa pojawia się w biografii mojego rozmówcy jako aprioryczna nieufność w stosunku do władzy ludowej, ale również jako racjonalny i krytyczny osąd jej działań. To rodzina i najbliższe otoczenie odpowiednio ukazując i komentując historię, zbudowały w nim odpowiednią perspektywę do oceny zdarzeń, których był świadkiem i tych, którzy owe działania wywołali.

*Ja pochodzę z Kresów, ze wschodu, nawet trochę ten okres pamiętam. Pamiętam jak przyjechaliśmy tu, inaczej. **Ja wysłałem z mlekiem matki wiedzę, że ten system jest opresyjny.** Dziadek mi opowiadał, myśmy mieszkali na granicy sowiecko-polskiej, że wtedy, gdy ja się rodziłem to oni widzieli płynące rzeką ukraińską zwłoki ludzi, kobiet, mężczyzn, którzy chcieli przejść na naszą stronę i zdobyć jedzenia dla swoich dzieci, dla swoich matek. I to było wiadomo, że to jest nie do przyjęcia, że to jest antyludzkie. Później 17 września 1939, oni przyszli do nas i to co robili było wiadomo, że jest nie dla nas, jest to nie do przyjęcia. Pamięta pan film Chęcińskiego „Sami swoi”, i tam jest taka scena, że jeden drugiemu wjechał w pole i zaorał ziemię, rzeczywiście tak było. Dla następnych pokoleń to jest sprawa śmieszna, ale dla tamtych ludzi własność prywatna to była rzecz święta!! Na zachodzie, w Anglii jest droga private i wszyscy respektują, bo to własność prywatna. I tak oni to traktowali. Kawalek ziemi to jest moje, ty masz swoje i ja nie mam pretensji, ale to jest moje i ja też nie pozwalam. Właśnie te trzy palce. I proszę pana, kiedy oni przyszli, zaczęto mówić o kolchozach, na Ukrainie to przeszło, ale tutaj było to nie do przyjęcia, ten system, ten ustrój. Wie pan i **to właśnie utkwiło we mnie, że to jest złe.** Przyjechaliśmy tutaj po jakimś czasie kolchozy... były referenda, wybory. Ojciec był oczywiście na anty, były wybory do sejmu, startował PSL, oni represjonowali i zabijali tych działaczy. Tutaj ze względu na element napływowy, trudniej było się zorganizować ludzie nie wiadomo kto zacz. Tam mieszkali razem od lat i wiedzieli kto jest kto. Ale i tak się ludzie porozumieli (...) Muszę powiedzieć, że ci co przyjechali z Kresów to wszyscy byli na anty. Wie pan kto był za, ci których wcielono do tej Drugiej Armii i później poosiedlali się jako osadnicy, politruki zrobili swoje i namieszali im we łbach. **To było przyczyną tego, że człowiek się aktywnie w latach osiemdziesiątych włączył w te sprawy.** Pewnie, że to był bunt społeczny, ale też co nie ulega wątpliwości, ruch społeczny.*

Jednym z najbardziej problematycznych i kontrowersyjnych pojęć pedagogiki jest wychowanie, a w zasadzie próba jego zdefiniowania i ukazania, jaki jest jego wpływ na jednostkę. Wychowanie może przygotowywać człowieka do bycia wolnym, poszukiwania prawdy, poznawania świata, tworzenia siebie, ale również skazywać go na realizację celów, które wyznaczają inni, odgrywanie z góry zaplanowanych ról, czy zachowywania się zgodnie z tym, czego oczekuje społeczeństwo. Mirosława Nowak-Dziemianowicz rozpatrując wychowanie w perspektywach: emancypacyjnej i adaptacyjnej ukazuje, jak silnie wpływa ono na biografię człowieka. W wychowaniu emancypacyjnym nadrzędnym celem tego procesu jest „rozwój rozumiany jako samorealizacja

⁴²⁵ A. Miller, *Gdy runę mury milczenia*, Media Rodzina, Poznań 2006, s. 30. Wskazany cytat odnosi się do faszyzmu, postanowiłem go jednak użyć w kontekście istnienia w systemie komunistycznym, uznając opis Alice Miller za wyjątkowo trafny i wpisujący się w biografię mojego rozmówcy.

i samowychowanie jako jednostkowe, samodzielne, podmiotowe urzeczywistnianie możliwości dziecka. Istotę oddziaływań wychowawczych w tym ujęciu stanowi organizowanie sytuacji sprzyjających rozwojowi, okazji czy też warunków do rozwoju. Relacje wychowanka i wychowawcy oparte są na partnerstwie, współdziałaniu, charakteryzuje je nieocenijące, przyjazne nastawienie do dziecka⁴²⁶. W takim kontekście wychowanie emancypacyjne nadaje człowiekowi przekonanie o jego sile sprawczej, pozwala na pozbawione kompleksów uczestnictwo w świecie, bez stwarzania presji, bez formułowania oczekiwań. Jednak istnieje również mniej pozytywne podejście, które nakazuje „traktować dzieci jak istoty, które jeszcze nie są w pełni ludźmi. Tak, jakby były niegotowe, pozbawione własnej woli i niezdolne do podejmowania za siebie odpowiedzialności”⁴²⁷. To postępowanie wyraża lęk przed stworzeniem człowieka, który będzie decydował sam o sobie, będzie niezależny. Idea pewnego ubezwłasnowolnienia pojawia się w wychowaniu adaptacyjnym, przysposabiającym i kształtującym człowieka „według pożądanych i akceptowanych społecznie wzorów osobowych, przyjętych z góry modeli osobowości, urabianie określonych cech i sposobów postępowania. Celem wychowania jest rozwój rozumiany jako adaptacja do zastanych warunków życia”⁴²⁸. Należy zauważyć w tym miejscu, że oba modele, to ściśle teoretyczne ujęcia, bo w praktyce nie ma możliwości wychowania emancypacyjnego, poprzez różne ograniczenia wynikające z uczestnictwa w życiu społecznym, ale również nie można mówić o możliwości wychowania adaptacyjnego, bo ilość bodźców, jakie jednostka dostaje poza wiedzą i wolą podmiotów wychowujących, nakazuje jej chociaż minimalne odstępstwo od doktryny, w której została wychowana. To ważne odstępstwo od modelowych ujęć można łatwo zauważyć w biografii mojego rozmówcy. Doświadcza on głównie wychowania adaptacyjnego, w zasadzie podwójnie adaptacyjnego (rodzina nakazuje mu nienawiść do władzy; władza przysposabia go do bycia pożądanym obywatelem). Wychowanie, w którym pojawia się jeden, ale determinujący jego działanie nakaz buntu, ma decydujący wpływ na biografię mojego rozmówcy. Stawia go w mocno niezręcznej sytuacji, w której jako poddany władzy, którą ma zwalczać, zmuszony jest funkcjonować przyjmując role, które nie są dla niego ani wygodne do odgrywania, ani nie dają większej szansy na spełnienie obowiązku wychowawczego. Przynajmniej do pewnego momentu. Społeczeństwo, również wywiera silny ograniczający wpływ na mojego rozmówcę. Władza totalitarna nie pozostawia nikogo samemu sobie i o każdego „troszczy” się odpowiednio urabiając jednostki. Socjalizacja, której doświadcza mój rozmówca, *de facto* produkuje ludzi w jednym wymiarze. Poddanych, posłusznych, uzależnionych od tego co oferuje władza. Legitymujących system, który w żaden sposób nie jest zainteresowany dobrem człowieka. Mój rozmówca doświadcza szantażu władzy, na każdym etapie swojego życia, podobnie jak miliony innych ludzi. I tak samo jak oni przystaje na dyktat dostając w zamian przywileje i dobra, które pozwalają mu na w miarę normalną egzystencję. Władza posłusznych obywateli obdarowuje edukacją, pracą, pewnymi dobrami materialnymi (mieszkania, samochody, darmowe wczasy), nieposłuszni nie mogą zaś liczyć

⁴²⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne...*, s. 110

⁴²⁷ H. von Schoenebeck, *Antypedagogika...*, s. 32.

⁴²⁸ M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne...*, s. 110.

na nic. Znamienne w narracji kolejarza jest ukazanie szkoły jako miejsca indoktrynacji i pierwszego łamania charakterów i bierna niezgoda z tym, że działa koniunkturalnie.

(...) trzeba było iść do szkół, a w szkołach wiadomo różna interpretacja, nie twierdzą, że się nie ulegało, często powiem szczerze, koniunkturalnie trzeba było do ZMP, bo jak nie należał były szykany, itp. Później jak zaczął pracować chłopak ze wsi, trzeba było się zapisać. Ale to tkwiło, że to nie jest to co powinno być. Jeżeli ja nie mogę powiedzieć co myślę, to dla człowieka chociaż trochę myślącego to problem.

Młody człowiek stał się ofiarą władzy, która działała dokonując „manipulowania podmiotami sprawczymi za pośrednictwem nagród obiecanych za podporządkowanie się. Oferuje się ludziom rozmaite bodźce motywujące po to, by działali w ten czy inny sposób, pozostawiając im celowo ograniczoną wolność podjęcia innego działania”⁴²⁹. ZMP, którego był członkiem, w żaden sposób nie koresponduje z treściami, które były obecne w jego wychowaniu i wyznaczały jego sposób myślenia o rzeczywistości, a mimo to działał w organizacji, bo chciał mieć wykształcenie, pracę, „normalne życie”. „Główne motywy przynależności do ZMP miały w większości charakter koniunkturalny. Tylko działacz ZMP mógł liczyć na dyplom ‘przodownika nauki’, który zapewniał otrzymanie indeksu uniwersyteckiego. (...) ZMP był w szkole nosicielem idei komunistycznej walki klas. (...) Wzorem zakładów przemysłowych ZMP organizował w szkole ‘współzawodnictwo socjalistyczne’ obejmujące frekwencję, zachowanie, prace społecznie użyteczne i wyniki nauczania”⁴³⁰. Mój rozmówca uległ wpływowi społecznemu, czasami poddając się tendencjom i rolom, jakie pojawiają się w życiu, wbrew podglądom i postawom jakie – o czym wiedział – powinien przyjąć. Funkcjonował jak inni obywatele mając co najmniej dwa oblicza, pierwsze, prywatne, w jakimś stopniu krytyczne; drugie, społeczne, milcząco przyzwalające (do czasu) i konsumujące to, co spożyć w czasach realnego socjalizmu można.

„Historia życiowa – autobiografia – jest, podobnie jak każda historia zdarzeń rozgrywających się poza nami, próbą wprowadzenia rozumnego ładu w chaos fragmentów, których prawidłowość i powiązanie wewnętrzne nie jest nam bezpośrednio dane. Tworząc własną autobiografię racjonalizujemy to, co było irracjonalne, naginamy do właściwości dyskursywnych naszego umysłu czysto społeczne potrzeby komunikowania innym i sobie czegoś o treści naszych przeżyć”⁴³¹. Zgodnie z tym co opisał Myślakowski, mój rozmówca kolejarz zaczął oswajać siebie, swoje poglądy z socjalistyczną rzeczywistością. Funkcjonował dochodząc do przekonania, że nie ma możliwości, aby zrealizować oczekiwania innych, jeśli nie spełni swoich. Jednakże doświadczenie, które posiadał, pozwalało mu być bardziej czujnym wobec działań, obietnic i oczekiwań władzy. Obawy, jakie przeżywał, związane były przede wszystkim z tym, jak poradzi sobie w sytuacji swoistej schizofrenii, rozdarty między świadomością zniewolenia, a chęcią istnienia i w jakimś stopniu konsumowania dóbr i idei, którymi posługuje się władza,

⁴²⁹ J. Scott, *Władza*, Sic!, Warszawa 2006, s. 29.

⁴³⁰ E. J. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 137-138.

⁴³¹ Z. Myślakowski, *Wychowanie człowieka...*, s. 122-123.

aby stworzyć poddanego sobie obywatela, wspomnianego w innym rozdziale *homo sovieticus*.

Istnieje jednak i druga strona wpływu społecznego, którą należy również ukazać – to wpływ opozycji, która umożliwiała jednostkom działania wbrew władzy. Opozycjoniści poddając pomysły jak organizować się by skutecznie działać, wskazywali, że to przede wszystkim od samych zainteresowanych zależy, jak będzie wyglądała ich walka. Działanie w opozycji stawało się próbą samodzielności dla ludzi, którym samodzielność była systemowo zakazywana. „Poprzez konstruowanie zbiorowych tożsamości grupy mogą (...) budować i umacniać związki czy kontakty umożliwiające im komunikowanie wartości, ideałów i informacji, służących za podstawę dla budowania zaufania i poczucia solidarności pomiędzy ich członkami i zwolennikami. Na tej właśnie podstawie ich przywódcy mogą w oparciu o perswazję podejmować wysiłki w celu zmobilizowania ludzi do przystąpienia do walki moralnej i innych form symbolicznego protestu”⁴³². Tak właśnie wyglądały działania, które inicjowali liderzy ruchów opozycyjnych.

To Kuroń uczył: nie palić komitety jak w Radomiu, ale zakładajcie własne. (...). A że hasło Kuronia się sprawdzało, to myśmy się przekonali kiedy stworzyliśmy OKP Kolejarzy. To była struktura, która umożliwiała nam już spotkanie się, wypracowanie określonych reguł postępowania, uzgodnienie jakichś postulatów, które kierowaliśmy do dyrektora okręgu. To była też struktura, która uniemożliwiała jakieś takie szowinistyczne podejście do poszczególnych ludzi reprezentujących na przykład maszynistów, drogowców, rozruch. Ta struktura pozwalała nam na unikanie tego. (...) Kiedy siadaliśmy przy stole to opracowywaliśmy wspólne stanowisko, które odpowiadało wszystkim. (...) Władza cały czas działała tak żeby wszystko rozbić, zantagonizować, nie dopuścić do takich wspólnych działań, ustalenia wspólnych stanowisk, bo wiadomo, że dla nich to było zabójcze

Świadomość jak istotna jest działalność opozycyjna, jak silnie szkodzi władzy i jak potrafi konsolidować ludzi, którzy dotąd obawiali się działać, albo po prostu nie umieli ukazuje, jak znaczące dla zwykłych ludzi były wskazówki, rady, informacje, jakie przekazywali doświadczeni działacze opozycji. W zestawieniu z socjalizacją dokonywaną za wolą władz, ta ukazywała, że emancypacja jest możliwa wówczas, kiedy porzuci się myślenie skategoryzowane, a podjęte działanie będzie przynosiło satysfakcję. W biografii mojego rozmówcy, to hasło Kuronia stało się inspiracją do działania, które pozwalało mu być człowiekiem niezależnym, ze wszystkimi tego stanu zaletami i kosztami.

Niezwykłe ciekawy wydaje się moment, kiedy mój rozmówca zaczyna odnajdywać w sobie nieodpartą konieczność przeciwstawienia się temu wszystkiemu, co do pewnego momentu – z większymi lub mniejszymi zastrzeżeniami – przyjmował. Wielki społeczny sprzeciw, który pierwszy raz daje sporej części społeczeństwa szansę by myśleć, póki co, nie o zmianie systemu, ale raczej o jego gruntownej reformie. Solidarność całym swoim ogromem, zapałem i wiarą dawała podstawy, by myśleć, że tym razem będzie inaczej niż w 1956, 1968, 1970 czy 1976 roku. Podejmowane działania opozycyjne

⁴³² J. Scott, *Władza*, s. 151.

(KOR, ROPCiO, a w końcu Solidarność i wiele pomniejszych) tym razem rozpoczynały się od znalezienia wspólnej świadomości z tymi wszystkimi, którzy dotąd buntowali się po swojemu i dla siebie. Zyskanie przekonania, że masowy sprzeciw ludzi ma sens, zmotywowało także jego do działania. Stał się współzałożycielem Solidarności kolejarskiej, był jednym z liderów. Dostrzegał, że skuteczny sprzeciw możliwy jest wtedy, kiedy dokonają go wspólnie wszystkie grupy społeczne, w tym od zawsze podzieleni robotnicy i intelektualiści. Walka o godne życie połączyła postulaty dotąd niespójne czy przypadkowe. Jak zauważa David Ost kluczem do skutecznego działania było zrozumienie, że nie uda się nic zrobić, jeśli nie połączy się sił, które dotąd były często sobie nieprzychylnie. „Intelektualiści dostrzegli w Gdańsku bunt przeciwko beznadziejności, który odebrali jako głęboką krytykę samych siebie. Swoje dotychczasowe protesty przeciw reżimowi uznali za płytkie i nieznaczące, jako powierzchowny opór maskujący ich ugodę z władzą. Robotnicy, jak się okazało, zdobyli się na odwagę i wytrwałość, dzięki którym mogły zajść zmiany, o których intelektualiści tylko mówili”⁴³³. Moment zdobycia się na bunt poza wskazanym wcześniej wpływem, wynikał również z uzyskania identyfikacji z postulatami innych związkowców i przesileniem, które spowodowało, że obywatele wypowiedzieli się przeciw władzy, dając jej jasno do zrozumienia, że nic nie będzie już takie jak wcześniej. W narracji działacza Solidarności widać, jak wielkie nadzieje pojawiają się wraz z działalnością w ruchu. Mocno wierzył, że coś wreszcie uda się zmienić, bardzo utożsamiał się ze zbiorowością protestujących, mając jednak poczucie tego, że jego wkład także coś znaczy, że on także współtworzy wielki ruch społeczny.

*W momencie kiedy rozpoczęły się te historie na Wybrzeżu, kiedy wybuchły strajki, no oczywiście media te oficjalne, to mało mówiły, albo półgębkiem. Natomiast największą wiedzę czerpało się z rozgłośni obcojęzycznych, typu BBC, Wolna Europa, Radio Maryja, itp. No, więc w pewnym momencie było oczywiste, że stanie z boku jest po prostu unikaniem, chowaniem ogona pod siebie, że w momencie **kiedy rozgłośnie podały 21 postulatów uznałem, że to są też moje postulaty**. Mimo jakichś obaw, bo tu trzeba, jak ktoś mówi, że się nie bał to jest głupi, bo to nieprawda. (...) ja miałem świadomość, że sam fakt uczestniczenia w tym ruchu (...) Prawo do powiedzenia, że teraz już mogę spokojnie umrzeć, że to było coś na co się czekało, że dawało satysfakcję, że się wykorzysta szansę, że się nie będzie stało z boku, że będzie się uczestniczyło w czymś wielkim, że będzie się w tym aktywnie uczestniczyło i **że jest w tym także tego dobrego co mamy jakaś częśćka, moja częśćka** [powiedziane z wielką siłą – P. R], **drobina, ale jest**. (...) Solidarność brała się także z pewnego kamuflażu „Socjalizm tak, wypaczenia nie”, „Socjalizm z ludzką twarzą”. (...) Akurat wczoraj, późnym wieczorem zmarł Ryszard Kapuściński i ja pamiętam jego krótki reportaż. Zapamiętałem jego charakterystyczny tytuł „Rewolucja o godność”. Wie pan, myśmy może nie myśleli tak górnołotnie, ale nam właśnie między innymi o to chodziło, o tą godność człowieka. Od tego się praktycznie zaczęło. Ja wiem, że w postulatach były sprawy też płacowe, bo przecież człowiek musi jakoś żyć, prawda? **Jakość życia też świadczy o godności**. Myśmy zaczęli zbierać postulaty, były finansowe, socjalne, bo przecież warunki pracy też były istotne, a jednocześnie,*

⁴³³ D. Ost, *Kłęska Solidarności*, s. 97.

w postulatach pisaliśmy, wyrażaliśmy troskę o firmę, o jej tabor, o to, że jest trochę zacofana ta firma w stosunku do innych zarządów kolejowych. (...) Żądaliśmy inwestycji, które by tą kolej unowocześniały, które by sprawiły, że była by to kolej porównywalna do innych. A że w innych jednostkach znalazło się wielu ludzi podobnie myślących, to myśmy się po prostu spotkali i założyliśmy, bardzo szybko, bo już we wrześniu powstała Międzyzakładowa Komisja Porozumiewawcza NSZZ Solidarność.

Strajk na Wybrzeżu, postulaty związkowców, powszechne poczucie mocy sprawczej udzieliło się społeczeństwu. Jacek Kuroń ten czas opisywał następująco: „W Polsce rodzi się teraz wielki ruch społeczny. Wiele ruchów, bo przecież nie tylko związki zawodowe. Ludzie doprowadzeni do ostateczności dotychczasową polityką władz biorą swój los w swoje ręce. Nic ich nie zatrzyma. (...) Chodzi o to, aby wszystko, co stanowi politykę wewnętrzną państwa było ustalone w drodze negocjacji między zorganizowanymi w samorządne i niezależne organizacje społeczeństwem, a władzami państwowymi. (...) Proces tworzenia się tych ruchów, wypracowywanie nowego modelu jest zarazem procesem wyrwania władzy komunistycznej kolejnych dziedzin życia społecznego. Takie ograniczanie władzy komunistów może doprowadzić do tego, że całkiem ją utracą”⁴³⁴. Także mój narrator brał czynny udział w tworzeniu związku z swoim zakładzie. Znany w środowisku szybko i sprawnie zorganizował grupę ludzi, jak on chętnych do działania. Realizując postulaty nie tylko prywatne, ale i zbiorowe, ukazując, że nie tylko zależy ludziom na poprawie warunków życia, ale również pracy. W takich sytuacjach pojawia się zawsze jakiś czynnik inicjujący, często o niewielkim zdarzeniu (w tym wypadku aktywność mojego rozmówcy i jego kolegi), który – jak pisze Sztompka: „wytwarza zainteresowanie powszechnie podnoszonymi żądaniem zmian, zwiększa poziom świadomości, tworzy wzór bohaterskiej kontestacji, prowokuje otwarte artykułowanie wyrazów poparcia i uświadamia szeroki zasięg opozycyjnego konsensu (przełamując ‘pluralistyczną ignorancję’, kiedy nikt nie jest pewien, jak wielu innych podziela jego żądania zmian i jak wielu jest rzeczywiście gotowych przyłączyć się do działania)”⁴³⁵. Działanie w NSZZ Solidarność, mimo prześladowań i niebezpieczeństw, staje się dla mojego rozmówcy, ale również dla jego kolegów *katharsis*, po raz pierwszy zyskują przekonanie, że to od nich zależy, jak będzie wyglądał ich kraj, ich praca, ich życie.

*Trzeba było robić, chodziło o to, że wielu z nas chciało przy porannym goleniu widzieć twarz, której się nie trzeba było wstydzić. I to wtedy, nieodżałowany Andrzej Wali-górski napisał, że **po raz pierwszy zawieszono flagi bez rozkazu**. (...) Chodziło nam o to, co napisał Kapuściński, godność i wolność słowa. Nawet muszę panu powiedzieć, że w momencie kiedy został ogłoszony stan wojenny, myśmy byli internowali, byliśmy szykanowani, bici ale robiliśmy swoje, **bo nam zaszczepiono nadzieję w osiemdziesiątym roku, myśmy wierzyli**. Ci którzy nie wierzyli uciekali w emigrację zewnętrzną, wewnętrzną, zakładali prorządowe związki zawodowe, a my swoje, wieszaliśmy ulotki, rewidowano nas.*

⁴³⁴ J. Kuroń, *Gwiezdny czas*, s. 160.

⁴³⁵ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, s. 267.

Działanie w opozycji, długo wyczekiwany moment buntu, silnie jednoczył ludzi nie tylko jako grupę robotników, ale przede wszystkim obywateli, którzy poczuli, być może po raz pierwszy, wielką odpowiedzialność za podejmowane działania. Tak zrodziło się społeczeństwo obywateli, którym zależy na tym, by je współtworzyć. Jak trafnie zauważa John Scott: „Zaistnienie działania zbiorowego jest zatem najbardziej prawdopodobne, gdy jednostki rozpoznają wartości i ideały, które odróżniają je od tych, którzy stanowią cel ich protestu, jako, jak im się wydaje, swoje i wspólne im wszystkim. Świadomość rodzaju i świadomość różnicy (...) motywują członków stowarzyszeń i ruchów do działania na rzecz osiągnięcia celów i łączenia się w wysiłkach dla przekonania innych co do ich wagi i znaczenia”⁴³⁶. Tak było właśnie z ludźmi Solidarności. I tak właśnie było z moim rozmówcą. Wielki społeczny bunt pozwolił mu zrealizować jego własny bunt, do którego dawno temu zaprogramowali go najbliżsi.

Heliodor Muszyński przedstawia doktrynę tworzenia społeczeństwa masowego, której doświadczyli obywatele PRL (choć mam wątpliwości czy owa doktryna w nieco zmodyfikowanej formie nadal nie jest dominująca) następująco: „Nowoczesne społeczeństwo industrialne, zorganizowane w sposób celowy i planowy, nie oczekuje od jednostki rozwoju jej indywidualności. Staje się on zainteresowaniem nie tyle osobistym, autonomicznym życiem człowieka, ile jego udziałem w działaniach zbiorowych. Osobowość człowieka zostaje więc tutaj sprowadzona do pewnego zestawu ról społecznych, które ma jednostka konstruktywnie wypełniać w ramach organizacji społecznej. Jej świat wewnętrzny nie ma znaczenia, jest indywidualną sprawą jednostki. Liczą się jedynie elementy życia ludzkiego, które mogą zostać objęte racjonalną celową organizacją. Organizacja ta obejmuje także instytucje przygotowujące jednostki do wypełniania oczekujących ją ról. Składają się te instytucje na cały społeczny system duchowego urabiania ludzi, zaś istotą jego funkcjonowania jest unifikacja”⁴³⁷. Role, które odgrywał mój rozmówca, często wypełniały założenia władzy i podległego jej społeczeństwa, był zatem, m.in.: obywatelem, robotnikiem, mężem, ojcem. Realizował program każdej z tych ról, wypełniając obowiązek jej przypisany. Jako obowiązek postrzega również bunt, którego dokonuje. Być może mój rozmówca nie jest w stanie inaczej ocenić własnej kontestacji, a może po prostu właśnie w taki sposób wypełnia najważniejsze przykazanie wychowawcze. W narracji wygląda to tak:

- Czy czuje się pan kontestatorem?
- **Ja nie, myślę, że nie.**
- Czy to co pan robił w latach osiemdziesiątych uważa pan za kontestację?
- **Nie, to był mój obowiązek!**
- Nie wszyscy poczuli się do obowiązku...
- ...ja na to nie miałem wpływu. Staralem się przekonać tych co wątpili, to tak.
- A może uważa się pan za rewolucjonistę?
- E tam panie ☺, **ja tylko zrobiłem, co powinienem był zrobić**. Oczywiście w tym sensie, co napisał Kapuściński to byłem rewolucjonistą o godność, w tym sensie. (...) Szcze-

⁴³⁶ J. Scott, *Władza*, s. 150.

⁴³⁷ H. Muszyński, *Wychowanie w społeczeństwie masowym*, [w:] H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1989, s. 170-171 – podkreślenia własne.

*rze mówiąc to żeby zacząć trzeba było mieć trochę odwagi. Człowiek nie miał pewności, że to się skończy, tak jak się skończyło. Nawet wtedy jak głodowaliśmy, myśleliśmy, że przyjadą w nocy zabiorą nas gdzieś, skończy się praca, skończy się wszystko, człowiek miał rodzinę, ryzykowało się. **Żeby ryzykować trzeba mieć do czegoś przekonanie.***

„(...) zrobiłem, co powinienem był zrobić” – wypowiedź robotnika, działacza, a także dziennikarza uderza pustką i obojętnością. Zrealizował po prostu kolejne zadanie. Działania buntownika nie-buntownika wykraczają poza pożądany przez władzę bierny ideał – to pewne, niemniej nie trudno uwolnić się od refleksji, że w pewnym stopniu jest również jej produktem i ofiarą jednocześnie. Określenie swojego działania mianem obowiązku, może być podyktowane skromnością, ale w świetle całej narracji pozwala domniemywać, że jest właśnie ukazaniem, mimo wszystko, społecznej tożsamości rodem z PRL, w której jednostka i jej prywatne osądy się nie liczą. Bunt, którego dokonał, może być jednocześnie realizacją zadań wychowawczych, oczekiwań społecznych i spełnieniem siebie. Nie ma tu sprzeczności, bowiem jako osoba poddawana permanentnej, wielostronnej indoktrynacji „gubi” się (jak całe rzesze innych ludzi) w płątaninie oczekiwań, nakazach działań, powinnościach, które należy spełnić. Jest ofiarą wielkiej polityki, ale i jej produktem. Największym paradoksem staje się to, że właśnie osoby stworzone przez państwo totalitarne dokonują jego demontażu. Mój rozmówca staje się tragicznym przykładem zmagania jednostki z totalitarnym systemem. I mimo niebywałego sukcesu, wcale nie uważa, że zwyciężył, chociaż w jego narracji podobne sytuacje wywołują oburzenie.

(...) my po 1989 roku odzyskaliśmy tą niepodległość, w 1990 roku cenzurę szlag trafił, a niech pan zwróci uwagę przy okazji takich świąt państwowych jak: 11 listopada, 3 maja tych flag jest jak kot napłakał. Wtedy to była euforia, ludzie poczuli się wolni, zaczęli mówić to co myślą, a że później wszystko się pokiełbało. (...) Dzisiaj mnie zastanawia, że znaleźli się ludzie, którzy dzisiaj kwestionują ustalenia Okrągłego stołu. My jesteśmy takie smutasy, że najlepiej nam wychodzi świętowanie kłesk. (...) Ja występuję w takim przedstawieniu „Transfer!”. I byliśmy w Berlinie na zaproszenie teatru berlińskiego tam daliśmy przedstawienie (...) Poszliśmy tam gdzie stoi dawny checkpoint dzielący strefę amerykańską i rosyjską. (...) jest taka plansza Solidarność, Polen 1989 i że ten check point stał się historią dzięki Solidarności. A my, kurwa mać, nie potrafimy się cieszyć, to oni potrafią do tego nawiązać, a my nie umiemy? Niech mi kto powie, czy w naszej takiej historii był taki moment, że armia uzbrojona po zęby armia sowiecka wyszła z tego kraju bez rozlewu jednej kropli krwi, właśnie dzięki Okrągłemu Stołowi (...) My krzyczymy hura z okazji kłeski. My jesteśmy zdeprawowani przez lata zaborów, okupacji, że państwo zawsze było be i dobrze było widziane działanie przeciwko państwu, ale mam niepłonną nadzieję, że to się zmieni.

Buntownik. Suplement 2007

Kilkadziesiąt lat po tym jak przyjechał do Wrocławia, publicznie opowiada o swoim dramatycznym życiu w przedstawieniu Jana Klaty „Transfer!”, gdzie pięcioro Polaków i pięcioro Niemców ukazuje, jak wygląda życie ludzi wyrwanych ze swoich małych ojczyzn i pozbawionych tożsamości. Opowiadają o swoich zawikłanych i dramatycznych

życiorysach. Mój rozmówca ukazywany jest w prasie⁴³⁸ jako człowiek, który przekracza wszelkie granice, który postrzega ludzi bez przyzmatu narodowości, który jako działacz Solidarności doskonale wie, co oznacza zwycięska walka, który potrafi oswoić każdą sytuację, bo to co było najgorsze spotkało go jak był dzieckiem, wzmacniając na całe życie. W luźniej rozmowie po zakończeniu nagrania opowiadał o obawach, jakie miał przed spotkaniem z Niemcami, którzy podobnie jak on zostali wypędzeni ze swoich domów, z ziem zachodnich, po wojnie, przez Polaków. Jednak wspólne doświadczenie wykorzenia, bycia świadkiem, uczestnikiem i ofiarą historii jednocześnie, zbliżyło Polaków i Niemców, a na popremierowym spotkaniu w Berlinie, wygłosił iście rewolucyjne hasło: „Wszyscy, Polacy i Niemcy, mamy za sobą tragiczne przeżycia, ale teraz jesteśmy razem. Starzy i młodzi, nie słuchajmy polityków, oni nie są nam do porozumienia potrzebni”⁴³⁹. Dostał gromkie brawa.

Czy buntownika można wychować? Biografia mojego rozmówcy ukazuje, że jest to możliwe. Wspomniana wcześniej koncepcja Bandury, funkcjonująca w triadzie wzajemnych oddziaływań: osoby – zachowań – wpływu środowiska, w kontekście biografii mojego rozmówcy ukazuje, jak mocno powiązany jest jego bunt z wpływem społecznym i wymuszonymi zachowaniami. Nie można jednoznacznie udowodnić, że jest osobą „zaprogramowaną” by podjęła bunt, ale w świetle narracji mojego rozmówcy nie ulega wątpliwości, że jego bycie buntownikiem jest w istotnym stopniu odpowiedzią na oczekiwania rodziny i ludzi, z którymi działał w opozycji, na podjęte przez nich działania wychowawcze i socjalizacyjne. Czy wychowany buntownik w takim razie jest mniej spontaniczny, żarliwy czy nieautentyczny? Wydaje się, że ma to w gruncie rzeczy niewielkie znaczenie. Popkulturowy wzorec buntownika, czy weźmiemy Che Guevarę, Steve’a McQueena, czy Malcolma X, zawsze będzie o wiele bardziej nieprawdziwy, niż wychowany do buntu działacz kolejarskiej Solidarności. Rzecz w tym, że stawiając pytania, czym jest bunt i dlaczego ludzie się buntują, nie można pominąć faktu, że kontestacja może być w jakimś stopniu zaprogramowaną funkcją społeczną. Oczywiście nie wynika z tego, że każdy w jakimś stopniu może zostać buntownikiem, chociaż śledząc dzisiejsze media, nie można ustrzec się wrażenia, że to dziś właśnie buntownicy są w cenie, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, tyle że ten bunt jest nie tyle wynikiem wychowania, co planowej produkcji. Moda na bycie niepokornym staje się trendem, który zaczyna powszechnie obowiązywać.

W kontekście narracji mojego rozmówcy, koncepcja Bandury ukazuje, jak istotne dla jego biografii jest uczenie się społeczne, od różnych osób i grup. Jak bardzo determinuje ono losy jednostki, jak silnie nakazuje jej realizację celów, które przyjmuje jako swoje. Z jednej strony wpływ rodziny, determinujący jego sposób postrzegania rzeczywistości na całe życie. Z drugiej obywatelska socjalizacja, tworząca człowieka sowieckiego, ale i także wolnościowy wpływ opozycji, który nakazuje mu się w końcu zbuntować. Człowiek ciągle znajdujący się pod wpływem innych staje się w pewnym stopniu produktem, który ma za zadanie spełnić oczekiwania innych. Wymuszenie

⁴³⁸ A. Kyzioł, *Transfer „Transferu!”*, „Polityka” 2007, nr 5, s. 57; R. Pawłowski, T. Wysocki, *Mój transfer*, „Duży Format”, 14.11.2006.

⁴³⁹ A. Kyzioł, *Transfer...*, s. 57.

działań opozycyjnych jest tak samo ingerencją w jednostkę, jak urabianie jej przez państwo totalitarne, z tym, że oczywiście konsekwencje tych wpływów dla jednostki bywają różne. Wychowany buntownik staje się kolejną rolą, którą wyznacza mojemu rozmówcy jego środowisko. Czy jest on w tej roli nieautentyczny? Myślę, że nie, bowiem nakaz, który wykonuje, nie ogranicza jego autentyzmu, on sam doświadcza wszystkiego, co odgrywana rola niesie ze sobą. Był brutalnie przesłuchiwany, zastraszany, szantażowany. Władze manipulowały jego życiem, zmuszały współpracowników do donoszenia na niego, próbowały to samo wymusić na jego synowej, a kiedy ta odmówiła, w odwecie odebrano możliwość pracy na zagranicznym kontrakcie jego synowi. Był inwigilowany, internowany, brutalnie nachodzony w domu. Można zatem wysnuć wniosek, że bycie buntownikiem, który odgrywa rolę, do której go wychowano, nie ogranicza prawdziwości doświadczeń. Wychowany na buntownika kolejarz, zrealizuje swoją, być może najważniejszą, rolę życiową narażając siebie i swoich najbliższych. Wychowanie pozwoliło mu podjąć bunt, którego wielu ludzi za wszelką cenę unikało.

3.2.

Bunt i kobieta. Narracja lekarki, działaczki Solidarności Walczącej

Lekarka, działaczka Solidarności Walczącej, wiek 72 lata. Urodziła się na terytorium dzisiejszej Białorusi w Baranowiczach. W czasie wojny jej rodzina doświadczyła przemocy ze strony żołnierzy radzieckich. Okres wojny spędziła w swojej rodzinnej miejscowości. Wraz z matką i ciotkami przybyła na Ziemię Zachodnie, rodzina osiedliła się we Wrocławiu. Jej ojciec oficer w armii Andersa, odnalazł się kilka lat po wojnie, został zakwalifikowany przez władze ludowe jako „element wywrotowy”. Ukończyła medycynę, podjęła pracę w przychodni kolejowej. Wyszła za mąż, urodziła syna. Podjęła działalność opozycyjną od razu jak pojawiła się Solidarność, później zaangażowała się w działalność Solidarności Walczącej. Udostępniała na spotkania swoje mieszkanie, zajmowała się kolportażem materiałów prasowych, działała w duszpasterstwie. Po śmierci męża samotnie wychowywała syna, zrobiła drugą specjalizację i pracowała w przychodni. W stanie wojennym nie została internowana ze względu na osobiste wstawiennictwo dyrektora przychodni. W 1986 roku, w sfigowanym procesie została oskarżona o nieudzielanie pomocy medycznej i pozbawiona możliwości wykonywania zawodu. Po zmianie systemowej została zrehabilitowana, powróciła do pracy. Działalność w Solidarności zarzuciła zniesmaczona politycznymi gierkami wokół związku. Obecnie swoje poglądy polityczne określa jako radykalnie prawicowe (ultrakatolickie, narodowe, antyliberalne), określa Okrągły Stół mianem zdrady narodowej, podkreśla, że jedyną realną opozycją była SW. Uważa, że zmiana systemowa nie spełniła oczekiwań.

Bunt lekarki, działaczki Solidarności i Solidarności Walczącej (SW) przypada również na lata osiemdziesiąte. Podobnie jak w powyższej narracji tłem jest sprzeciw jednostki wobec zniewalającego systemu totalitarnego. W tym konkretnym przypadku do-

datkowym elementem analizowanego buntu będzie płéć. To, że moja rozmówczyni jest kobietą, w istotnym stopniu wpłynęło na jej bunt, ale również na całą rzeszę podobnych jej opozycjonistek, które wykorzystały brawurowo fakt, że system nie doceniał kobiet. W zasadzie kulturowy wizerunek matki, żony, siostry tak silnie zbudował wyobrażenie o kobietach wśród (głównie mężczyzn) sprawujących władzę, że skupiając się na wyłączeniu przywódców Solidarności (i innych pomniejszych organizacji opozycyjnych) nie podejrzewali, że to kobiety przejmą działalność opozycyjną i z sukcesami ją poprowadzą. Biografia mojej rozmówczyni ukazuje, jak wielka determinacja, wiara w zwycięstwo nad systemem, świadomość udziału w doniosłym, historycznym (od samego początku) wydarzeniu i łamanie stereotypów pozwala skutecznie funkcjonować w świecie pełnym ograniczeń. Moja rozmówczyni ma świadomość, jak wielką rolę odegrały kobiety w działalności opozycyjnej, podnosi tematy nierówności płci, gorzko podsumowuje działania liderów Solidarności. Jej spostrzeżenia dotyczące roli kobiet i oceny ich działalności opozycyjnej i społecznej wpisują się w dyskurs feministyczny, jednak ona sama feministką nie jest. Ma świadomość czego była świadkiem i uczestniczką w latach osiemdziesiątych (i jako jedyna z moich rozmówców) – określa siebie wprost jako buntowniczkę. Bunt mojej rozmówczyni to przede wszystkim działalność skierowana przeciw władzom komunistycznym, ale również przeciwko stereotypom i kulturowym rolom, nie dającym kobietom prawa decydowania o sobie i swojej rzeczywistości.

Wspomniane wcześniej role matki, żony czy siostry społecznie, kulturowo, religijnie ale i politycznie niemal odgórnie determinują życiowe plany, sposób patrzenia na świat czy też formy uczestnictwa w społeczeństwie. Zwykle są to na tyle schematycznie napisane role, że trudno poza nie wyjść. A nawet jeśli uda się poza nie wykroczyć, to niejednokrotnie jest to równoznaczne z uzyskaniem pewnego stygmatu, z gatunku: wyrodnej matki, złej córki, czy przemądrzałej „baby”. Konserwatywne polskie społeczeństwo od zawsze przypisywało kobietom role towarzyszek mężczyzn. Od zawsze skutecznie ograniczało również wpływ kobiet na praktycznie każdą dziedzinę życia, budując niesłuszne społeczne przekonanie, że kobieta jest podległa mężczyźnie. Niezależnie czy ograniczenia dotyczące kobiet były wytworem instytucji państwowych, społecznych, czy religijnych za każdym razem obezwładniały (i czynią to nadal) bardzo skutecznie. Magdalena Środa w artykule „Kobiety, Kościół, katolicyzm”⁴⁴⁰ zarysowuje sytuację kobiet w Polsce, na którą silnie wpływa również Kościół katolicki. „Polska jako kraj charakteryzuje się szczególną kurtuzją wobec kobiet: przepuszcza się je w drzwiach, całuje w rękę, ustępuje miejsca etc. Jednak to symboliczne – jednej strony religijne, z drugiej etykietałne – uprzywilejowanie kobiet nie ma żadnego odzwierciedlenia w realnej sytuacji politycznej, społecznej czy ekonomicznej. Kobiety zarabiają mniej (ok. 18%) niż mężczyźni, trudniej im znaleźć pracę, łatwiej im ją stracić, ‘szklany sufit’ uniemożliwia im zrobienie kariery, bywają też ofiarami maltretowania czy molestowania. Zdawać by się mogło, że w tej sytuacji pomocne będą rozliczne święte (...) Pobieźna hagiografia współczesnych świętych wskazuje na ważność takich walorów i cnót, jak pobożność, poświęcenie na rzecz bliźnich, heroiczne macierzyństwo, prostota, posłu-

⁴⁴⁰ M. Środa, *Kobiety, Kościół, katolicyzm*, [w:] Ch. Ockrent, *Czarna Księga Kobiet*, s. 661,

szeństwo wobec instytucji Kościoła, czystość. Święte na pewno nie patronują procesom emancypacji czy walce z przemocą wobec kobiet⁴⁴¹. Autorka ukazuje permanentną stygmatyzację także poprzez system religijny. Bunt mojej rozmówczynie, być może bardziej istotnie niż polityki, dotyczy przełamywania kulturowego tabu, co kobiecie wolno, a czego nie; kim może być; jak może żyć? Zresztą bardzo zbliżone podobne relacje pojawiają się w wypowiedziach innych działaczek opozycji. „Władze głośno rozprawiały o równości kobiet w obliczu prawa, twierdziły, że ich rola w państwie jest równie ważna jak rola mężczyzn. Tymczasem w stanie wojennym w ogóle nie brały ich pod uwagę. Gdyby reżim traktował je poważnie, zgodnie z głoszonymi wcześniej hasłami, rozprawa z opozycją po wprowadzeniu stanu wojennego byłaby zakrojona na znacznie większą skalę i prawdopodobnie bardziej bezwzględna. (...) Setki kobiet wykorzystując przypisaną im rolę płciową, pracowały w podziemiu. Stereotyp służył jako kamuflaż; domowe urzędnicy pełnili funkcje schowków. (...) przedmioty i przestrzenie pełniły podwójną funkcję, a ich właścicielki żyły podwójnym życiem⁴⁴².”

Interpretacja narracji lekarki – działaczki SW, będzie dokonywana w oparciu o te podwojone aspekty życia społecznego i osobistego. Moja rozmówczynie bowiem poza tym, że w owym czasie była lekarką w przychodni kolejowej, działaczką dwóch organizacji opozycyjnych, kurierką, to również sama wychowywała syna. Wszystkie odgrywane role próbowała wypełniać jak najrzetelniej i jak najbardziej prawdziwie mając świadomość tego, że każda z nich jest dla niej niemal powołaniem. Bunt przeciw władzy, jej działalność opozycyjna była w pełni świadomą kontestacją zniechęconego systemu. Opór wobec stereotypowej roli kobiety stał się dodatkowym wymiarem sprzeciwu wobec władzy, bardziej wynikłym przy wykonywaniu aktywności politycznych, aniżeli zamierzonym działaniem.

Geneza buntu mojej rozmówczynie jest bliźniaczo podobna do powyższej relacji kolejarza. Jako dziecko była świadkiem i uczestnikiem wojny. Doświadczenia wojenne od samego niemal początku jej życia pozwoliły łatwo określić wroga, który sprawił, że jej świat – świat dziecka – legł w gruzach. Wrogiem i winowajcą stali się Związek Radziecki i komuniści. Wspomnienia z dzieciństwa ukazują brutalną rzeczywistość, w której śmierć, przemoc, pogarda dla ludzkiego życia to normy. Doświadcza przesiedlenia, a wraz z tym, co może zaobserwować w czasie przymusowej podróży, dostrzega, jak silny gniew budzi w niej władza, która zmusiła ją i jej podobnych ludzi do exodusu, który dla wielu osób oznaczał śmierć.

*Mój ojciec był w armii Andersa, był na Syberii, potem u Andersa. Potem jak nas odnalazł, tu przyjechał w 1948 roku i został zdegradowany. Nic mu więcej nie było potrzeby mówić o tym. Pamiętam jak jechaliśmy z Baranowicz tutaj, przez trzy miesiące, jak ruscy strzelali do Polaków, jak gwałcili dziewczyny. Niemców z czasów okupacji, pamiętam jako okrutnych, czystych, ale i takich przewidywalnych powiedziałabym, ale ruscy to był dziki motłoch. W tych szynelach, tych płaszczach obciążonych, wystrzępionych. Pamiętam jak oni weszli do Baranowicz, to wszystko co było po drodze, to oni napadali, gwałcili, zabijali, kradli. (...) **Nigdy tego nie zapomnę.** A potem jechaliśmy do Polski*

⁴⁴¹ Tamże, s. 661.

⁴⁴² S. Penn, *Podziemie kobiet*, Rosner & Wspólnicy, Warszawa 2003, s. 120-121.

*takimi wagonami, kiedyś pokazywali je na rynku, stały takie, to były salonki. Myśmy mieli taki wagon na dwie rodziny, bez dachu, lory takie jak się węgiel wozi. Tam był cały nasz dobytek – dwa taborety i coś. I tak myśmy jechali, zatrzymywali nas i z tymi karabinami, jak im się coś nie podobało to po prostu, strzelali w łeb, ale niektórzy ludzie mieli wódkę, to się ich uspokoiło. I tak przyjechaliśmy. Najpierw staliśmy we Wrocławiu, potem pojechaliśmy do Gorzowa Wlkp. Za dwa lata odnalazł się mój ojciec z armii Andersa, jak przyjechał to go zdegradowali. On był internowany na plaży w Gdańsku, ja to potem się dowiedziałam, przez miesiąc. On tak późno przyjechał, był u Andersa, no to szpieg. I na takiej plaży, dobrze, że to było lato, ich trzymali. Przyjechał do Gorzowa, to jeszcze mu dołożyli, ale okazało się, że w komisji weryfikacyjnej wojskowej był były oficer z Baranowicz, z ojca jednostki, to ojca uratowało puścili go. I stąd, **jak tylko się nadarzyła okazja żeby wystąpić przeciwko Ruskim, to ja występowałam. To tak jakby z mlekiem matki wysane.***

Początki buntu mojej rozmówczynie to przede wszystkim doświadczenia dzieciństwa, których pokłosiem staje się jasno obrany przeciwnik, na którego można złożyć całą odpowiedzialność i cały żal za stracone dzieciństwo, za wojenną tułaczkę, za nonsensowne ofiary. Moja rozmówczynie zdecydowanie wie, kto jest za to wszystko odpowiedzialny, a podjęte działania opozycyjne i cała droga życiowa wydają się rewanżem, możliwością wyrównania szkód. Doświadczenia z dzieciństwa nie pozwalały jej nigdy zapomnieć, że musi walczyć, bo zemsta wpisana jest w jej życiorys. Moja rozmówczynie jako dziecko doświadczyła rzeczy okropnych, które nie pozwoliły jej nigdy odbierać rzeczywistości, którą tworzyły władze komunistyczne, jako czegoś pozytywnego. Nie potrafiła i nie chciała dostrzec, jak zmienia się życie po wojnie, bo miała silne przekonanie, że system ten był całkowicie przeciwko ludziom. Mimo traumatycznych przeżyć, biografia mojej rozmówczynie wpisuje się w spostrzeżenia Ludwika Bandury zawarte w pracy *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, w których trafnie zauważa, że: „Poczucie krzywdy własnego narodu wyrobiło też pewne cechy dodatnie. Nie bez wpływu pozostały tu przykłady ruchu oporu i udział w tajnym nauczaniu. Przywiązanie do rodziny pogłębiło się, rozwinęły się zdolności opiekuńcze, wiara we własne siły, młodzież wcześniej niż zwykle czyni próby wzmocnienia własnej woli. Dzieci są uwrażliwione na krzywdę ludzką, wcześniej rozwijają się uczucia i zainteresowania społeczne, wcześniej też budzą się uczucia patriotyczne, mieszając się z uczuciem nienawiści od Niemców. (...) Młodzież stała się życiowo bardziej zaradna, nabyła trzeźwego i realnego sposobu patrzenia na życie, który jest szczególnie widoczny w chwili wyboru zawodu, ale ujawnia się też w bardziej praktycznych zainteresowaniach”⁴⁴³. Moja rozmówczynie silnie pielęgnuje pamięć o historii narodu (działalność w opozycji porównuje z Powstaniem Warszawskim), podkreśla jak istotna jest dla niej rodzina, ma świadomość tego, że dorosła bardzo wcześnie dzięki doświadczeniom wojennym, ze wzmoczoną troską dba o swojego syna, doskonali się nieustannie zarówno pod kątem umiejętności lekarskich (zrobiła dwie specjalizacje), jak i rozwija swoją wiedzę dotyczącą historii najnowszej, ze szczególnym uwzględnieniem represji aparatu państwa wobec jego obywateli w latach pięćdziesiątych. Jej biografia praktycznie wpisuje się w przedstawione

⁴⁴³ L. Bandura, *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, Wyd. UMK, Toruń 2004, s. 86.

powyżej stwierdzenie Bandury, z jednym bardzo ważnym wyjątkiem – przeciwnikiem są radzieccy komuniści (czy może szerzej – komuniści), których nienawidzi i przeciw którym walczy, pomimo tego, że widziała zbrodnie popełniane przez Niemców.

Ja widziałam potworne rzeczy jak Niemcy wieszali Polaków, ale ja nie przeżyłam z takim strachem wizyty Niemca, jak Ruska. Myśmy kiedyś poszli na rynek, i na około rynku stały słupy. Podjechały samochody ciężarowe, na nich byli chyba partyzanci z AK wileńskiego, stawiani byli na szoferkę, zakładali powróż, na jednym słupie były dwa haki, tak jak się świnie wiesza i samochód odjeżdżał. Cały rynek był nimi otoczony, na każdej latarni, to byli partyzanci, oni mieli buty z cholewami, takie jak nosili nasi. To potem ludzie się rzucili i ściągali im buty, oni tak wisieli trzy dni. Straszna była zima, potem ich zdejmowali na wóz drabiniasty rzucali jak pnie drewna, bo oni byli sztywni. I jechali, nie wiem gdzie ich wywieźli, ale ja to pamiętam. Człowiek nie powinien spać normalnie, ale to nie budzi we mnie takiej zgrozy jak Rusek, oni dali nam jeszcze więcej [???] i dlatego jak tylko powstała Solidarność, tu we Wrocławiu jest większość ludzi ze wschodu i my wiemy co to jest Rusek. Jak nie od babci, to od dziadka, albo osobiście. I stąd tu na Dolnym Śląsku był taki opór, dlatego tu powstała SW i taki miała odzew i poparcie.

Podjęty przez moją rozmówczynię bunt, wyrażony w działalności opozycyjnej, stał się wyrównaniem rachunków, można go postrzegać jako akt zemsty na systemie, który wyrządził jej osobiście, ale również osobom jej bliskim krzywdę. Podobnie jak w narracji kolejarza, moja rozmówczyni jest niejako wychowana do buntu. Komuniści i system, który tworzył, i był dla niej nie do przyjęcia. SW od początku domagała się zmiany władzy, odrzucała wszelkie kompromisy, co zdecydowanie odpowiadało mojej rozmówczyni, a radykalne hasła, które SW przedstawiała, dawały jej wiarę, że ostateczna rozprawa z systemem jest tylko kwestią czasu. Zasady ideowe i program SW stały się dla niej inspiracją do działania. A świadomość trudności, jakie czekają wyzwolone państwo, postrzegana przez nią była jako wyzwanie. „Po wyrwaniu się z komunizmu nie od razu zapanuje dobrobyt. Czeką nas pot i mózół. Nie na wiele będzie nas stać. Satysfakcję materialną osiągniemy po czasie, ale prędkiej radości dostarczy nam sensowna, dobrowolna praca dla siebie i dla Polski”⁴⁴⁴ – te postulaty stały się dla niej mottem walki, którą, jak z goryczą przyznaje, zniweczyła Solidarność podejmując rozmowy z władzami PRL.

W biografii mojej rozmówczyni pojawiają się dwa wymiary buntu, współistniejące ze sobą. Pierwszy z nich, to bunt polityczny, przeciw władzy, formom jej sprawowania, także przeciwko temu jak silnie połączona jest ona z państwem radzieckim. Drugi wymiar buntu mojej rozmówczyni to działanie wbrew stereotypom dotyczącym płci, które ją otaczają. Lekarka – działaczka funkcjonuje jako kobieta i wykorzystuje sztamkowy sposób postrzegania kobiet jako kamuflaż jej działalności społeczno-politycznej. Stereotyp kobiety w polskim społeczeństwie poza wymiarem czysto ideologicznym ma również kontekst kulturowy i religijny. Cała ocena władz dotycząca kobiet w Polsce bazowała na stosunkowo naiwnym przekonaniu, że wypełniają role: matek, żon, sióstr,

⁴⁴⁴ L. Kamiński, *Solidarność Walcząca*, Biuletyn IPN, 2007, nr 5-6, s. 42.

ewentualnie: kucharek, sprzątaczek, nauczycielek, kochanek. To stereotypowe postrzeganie ról zarezerwowanych dla kobiet w zasadzie nie pozwalało przypuszczać, że zdecydują się one podjąć działalność polityczną, nie mówiąc o tworzeniu i prowadzeniu organizacji opozycyjnych. A jednak, w sytuacji, w której władze dokonały masowych aresztowań przywódców Solidarności, to kobiety, które pozostały na wolności, przejęły z powodzeniem zadania, sztapnowo przypisane mężczyznom. W relacji Barbary Labudy – liderki wrocławskiej Solidarności to działanie kobiet wyglądało następująco: „Obok znanych wszystkim bohaterów klasy robotniczej, takich jak Władysław Frasyniuk i Zbigniew Bujak, stały kobiety. To ich dziełem była praca koncepcyjna i organizacyjna. To my, kobiety, wymyśliłyśmy siatkę i strukturę podziemia. My wydawałyśmy i kolportowałyśmy nielegalną literaturę, odbudowałyśmy sieć kontaktów, organizowałyśmy spotkania, szmuglowałyśmy pieniądze i materiały poligraficzne, przносиłyśmy listy, broniłyśmy więźniów politycznych i ich rodzin. Nie wszyscy mężczyźni mieli kwalifikacje potrzebne do kierowania podziemiem. Kobiety bywały jego mózgiem, ale się z tym nie zdradzałyśmy”⁴⁴⁵. Bunt polityczny wymusił także kontestację przypisanych systemowo i kulturowo ról. Moja rozmówczyni także poza tym, że pracowała zawodowo, samotnie wychowała syna, to włączała się w działalność opozycyjną, która stała się (mimo wszystkich innych zobowiązań) jej główną aktywnością. Nie oznaczało to w żadnym razie zarzucenia roli matki i lekarki, ale jednocześnie, w pełni zaangażowane funkcjonowanie w każdej aktywności.

*Codziennie w pracy w zasadzie się nic nie działo [po wprowadzeniu stanu wojennego – P. R.], ale podziemna Solidarność natychmiast zaczęła działać, bo myśmy już należeli do Solidarności przed wybuchem stanu wojennego, więc żeby się skrzyknąć nie było żadnej sprawy. Szliśmy wszyscy albo na Aleję Pracy, albo najczęściej do księdza Orzechowskiego i tam się wszyscy absolutnie spotykali. Prasa, gazetki, kto był internowany, kto nie, kto potrzebuje pomocy, momentalnie, to było z dnia na dzień. Myśmy wszyscy wiedzieli co mamy robić. Każdy z nas jeżeli nie dostał polecenia to szukał, gdzie, co, komu może pomóc. Nie było takich rodzin, takich ludzi, u których kogoś internowali, a na przykład rodzina została bez opieki. (...) Kolportowałam prasę, pomagałam ludziom, chodziłam na zebrania, na msze, na wiece. Podstawą był kolportaż prasy. Tu był punkt [w mieszkaniu narratorki – P. R.], ja dostawałam prasę z Politechniki, a im dawałam kolejową i SW. To było podstawowe działanie. (...) Podstawą naszego działania był kolportaż książek, prasy i bez przerwy manifestacje. Na każdej mszy myśmy byli i manifestowali swoją niezależność, swoją postawę. Wśród pracowników jak był ktoś chory od razu Solidarność czy SW, brały pod opiekę. (...) Wtedy już byłam sama, mój mąż zmarł, nie wyszłam za mąż, nie miałam czasu ☹. Syna chowałam, pracowałam ciężko, robiłam dwie specjalizacje (...) Nie znam rodzin, które z tego powodu [działalności opozycyjnej – P. R.] by się rozpadły. (...) **On [syn – P. R.] ze mną chodził na sprawy, on ze mną chodził na zadymy, ja miałam wyrzuty sumienia, że dziecko narażam**. Pierwszy był, jak Wałęsa dostał nagrodę Nobla, to było pierwsze dziecko, które mu kwiaty wręcało.*

⁴⁴⁵ S. Penn, *Podziemie kobiet*, s. 43. Wypowiedź Barbary Labudy.

Życie opozycjonistek toczyło się według podobnej formuły. W relacji Hanny Łukowskiej-Karniej, liderki SW, życie opozycjonistki wyglądało podobnie „Właściwie pracowałam na kilku etatach. W pracy ludzie przekazywali mi różne informacje. Z pracy szłam do przedszkola i do domu, zachowując się jak osoba śledzona. Obowiązki gospodyni domowej spełniałam błyskawicznie i przy pomocy dzieci. (...) Z pracy nie zawsze wracałam. Gdy wydawało mi się, że jestem ‘czysta’, załatwiałam sprawy konspiracyjne (...) Żyłam w nieustającym napięciu”⁴⁴⁶. Władza wymuszała na kobietach ciągłe działanie w konspiracji i mimo wielu trudności związanych z połączeniem obowiązków dawały sobie z tym radę, budując opozycję w sytuacji, w której jej liderzy nie mogli działać. Jak zauważa Maria Janion, we wstępie do książki *Podziemie kobiet*: „Gdy przywódcy ruchu zostali odizolowani (internowani, uwięzieni, zmuszeni do ukrywania się), zadanie podtrzymania i rozwijania ‘Solidarności’ wzięły na siebie kobiety jako przede wszystkim twórczynie ‘telerewolucji’ (według określenia Timothy Garton Asha) – organizatorki całego bardzo sprawnego i skomplikowanego podziemnego systemu informacji, ich zbierania, i przekazywania. Były to znakomite redaktorki, dziennikarki, intelektualistki, specjalistki od jawnej i tajnej komunikacji, ale i od ukrywania, także ludzi. Pada zwykle proste pytanie: niektórzy się ukrywali, ale kto ich ukrywał? Zawsze występowały w imieniu męskich bohaterów. ‘Podkreślałyśmy, że to oni są prawdziwymi przywódcami’ (Ewa Kulik). Kobiet przecież nikt by nie słuchał. Pozostawały niewidzialne zarówno w konspiracji, jak i potem, kiedy się skończyła”⁴⁴⁷. Spostrzeżenia Marii Janion, potwierdza wypowiedź mojej rozmówczynie.

Oczywiście, większość było nas – bab. Ja szłam do pracy, po drodze niosłam, tam dostawałam prasę. Przyjeżdżałam i jechałam dalej. Myśmy wszystkie nosiły w majtkach prasę, książki, wszystkie byłyśmy grube. (...) To co zrobiła Hanka Karnej, to był mózg. Morawiecki by bez niej nic nie zrobił, a o niej się nic nie mówi. Cała prasa, kolportaż, łączność z całym światem to robiła Hanka, bo on siedział zamknięty i żart co mu się donosi, a to wszystko robiła ona, ale się mówi Kornel Morawiecki.

Mimo ogromnej aktywności, rola kobiet w oficjalnym zarządzaniu Solidarnością w żaden sposób nie potwierdzała ich heroicznego wysiłku. Mimo tego, że „kobiety stanowiły około połowy z dziesięciu milionów członków związku i że odpowiadało to mniej więcej ich odsetkowi wśród zatrudnionych. Jednak polityczna reprezentacja kobiet w strukturach formalnych ‘Solidarności’ była znacznie skromniejsza. Jak pisała amerykańska historyczka Barbara Jancar, ‘im wyżej w hierarchii Solidarności, tym mniej kobiet. Stanowiły zaledwie 7,8% (69) z 881 uczestników I Krajowego Zjazdu Delegatów we wrześniu 1981 roku. I tylko jedna znalazła się w Komisji Krajowej’. Ich udział w wybieranych władzach trudno więc nazwać reprezentacyjnym”⁴⁴⁸. Udział we władzach potwierdzał dominację mężczyzn – przywódców, całe działanie kobiet zostało silnie zignorowane. Mimo tego moja rozmówczynie opowiadając o swojej dzia-

⁴⁴⁶ E. Kondratowicz, *Szminka na sztandarze. Kobiety Solidarności 1980-1989*, Rozmowy, Sic!, Warszawa 2001, s. 298.

⁴⁴⁷ S. Penn, *Podziemie kobiet*, s. 7.

⁴⁴⁸ Tamże, s. 31-32.

łałości opozycyjnej, o ruchu, który współtworzyła, podkreśla wyjątkowy charakter relacji międzyludzkich, wpływ autorytetów moralnych, wiarę w zwycięstwo.

To był cud, który, w ogóle nie wiem jak to się stało, że powstała Solidarność i że myśmy potrafili tak się wszyscy zjednoczyć mimo tej całej hordy zomowców, im ich więcej było, tym nasz bunt, myśmy się w ogóle nie bali, to było przerażające. Myśmy się zachowywali jak dzieci, bo myśmy sobie zupełnie nie zdawali sprawy. To co panu pokazałam [petarda, której używali zomowcy do rozbijania demonstracji, lekarka zachowała ją na pamiątkę – P. R.] oni w nas rzucali, myśmy odrzucali. Myśmy wierzyli, że oni nam nie dadzą rady, bo nas jest za dużo. Wtedy było dużo autorytetów moralnych, bo w tej chwili to już się okazało, jak ktoś był autorytetem moralnym, to umarł. Nie ma Jana Nowaka Jeziorańskiego, każdy słuchał RWE. Dla nas był autorytetem Brzeziński, Kościół – cały, ksiądz Orzechowski, Gulbinowicz. Jak komuś było smutno, jak coś mu się nie powiodło, jak kogoś aresztowali, to szedł do Kościoła. Tam nie było jakiegoś bezmyślnego siedzenia, tylko jak Gulbinowicz coś powiedział ludziom, czy Orzechowski, (...) to ludzie wychodzili wzmocnieni, myśmy się naprawdę nie bali. A potem te wybory przecież, tak jak śpiewała Rinn, to w każdym domu i już nam rosły skrzydła, żeby wygrać te wybory, a potem wybrali Jaruzelskiego na prezydenta.

Biografia mojej rozmówczynie ukazuje, jak ważne dla niej było uczestnictwo w ruchu, jak silnie wpływało ono na jej życie i jak je zmieniało. Te wszelkie zmiany są zaś oceniane dziś po prawie dwu dekadach jako przygoda życiowa, jako zrządzenie losu, dzięki któremu mogła się spełnić, ale i jako szansa nie wykorzystana przez kraj i działaczy Solidarności. Jak wspomniałem powyżej moja rozmówczynie nie jest feministką, mimo tego można dostrzec, jak pozytywnie opowiada o kontekstach emancypacyjnych kobiet, które wyniknęły z prowadzonej przez nie działalności opozycyjnej. Działaczka SW swoje obecne poglądy polityczne określa jak radykalnie prawicowe i sytuuje się po stronie osób nastawionych wrogo do transformacji, która w jej wypadku, w żaden sposób nie polepszyła jej statusu materialnego. Oceny dokonywane w blisko dwie dekady po zmianie systemowej są dla Solidarności bardzo chłodne. Wałęsa, Michnik, Kuroń, Labuda, Frasyniuk, to osoby, które według niej zdradziły idee Solidarności. Wszyscy opozycjoniści, którzy w jakikolwiek sposób dorobili się majątku, określani są mianem złodziei. Moja rozmówczynie ma za złe, że nie dokonano rozliczenia z funkcjonariuszami z czasów PRL i do dziś zajmują oni eksponowane stanowiska, a najważniejszym przykładem stawianej przez nią tezy jest dyrektor jednej z wrocławskich przychodni zdrowia, który na swoim stanowisku pozostaje od lat osiemdziesiątych, mimo że m.in. sfabrykował wobec niej dowody na procesie, który pozbawił ją uprawnień lekarskich na prawie trzy lata. Moja rozmówczynie wydaje się bardzo niepokodzona ze swoją sytuacją. Politycznie jest usatysfakcjonowana z dokonanej zmiany, natomiast inne koszty transformacji przyjmuje gorzko, kwitując zdaniem: nie tak miało być. Jej rozgoryczenie zwiększa również emigracja zarobkowa jej dorosłego syna do Irlandii i rozłąka z nim, która jest dla niej bardzo bolesna.

Bunt polityczny jako świadomy wybór lekarki i bunt przeciw rolom społecznym, jako niemalże ukryty program działalności politycznej, stały się motywami determi-

nującymi życie opozycjonistki. Dopuszczenie się działalności przeciw władzy i przeciw społeczeństwu, wraz z zyskaniem przeświadczenia o moralnym nakaz działania na rzecz wyzwolenia spod zniechęconego, opresyjnego ustroju stały się ważniejsze od potencjalnych restrykcji i kar (których zresztą doświadczyła). Uczestnictwo w opozycji stało się dla mojej rozmówczynie podwójnie wyzwalające. Po pierwsze wyzwalało ją od posłuszeństwa wobec władzy i pozwalało zachować swoją prywatną perspektywę oceny tego co dobre, a co złe. Po drugie wzbudzało w niej przeświadczenie, że może dokonać wszystkiego, wbrew społecznym nakazom, oczekiwaniom, wyobrażeniom. Stała się świadomą politycznie i społecznie osobą, która działalność opozycyjną traktowała jako szansę być może pierwszego w życiu wyzwolenia od nakazów totalitarnej władzy i omamionego społeczeństwa. Biografia mojej rozmówczynie komponuje się z rozważaniami Camusa „(...) człowiek buntuje się tak samo przeciw kłamstwu, jak przeciw uciskowi. Ponadto, wychodząc od tych determinacji, zbuntowany w najgłębszym swoim porywie nie osłania niczego, ponieważ wszystko stawia na jedną kartę. Na pewno żąda szacunku dla siebie, ale w tej mierze, w jakiej utożsamia się z pewną wspólnotą naturalną”⁴⁴⁹.

Kobieta zbuntowana w przypadku mojej rozmówczynie oznacza osobę przede wszystkim wolną. Bunt przeciwko rzeczywistości i stereotypom jako droga do wolności wydaje się być w warunkach państwa totalitarnego jedynym możliwym działaniem. W sytuacji kiedy kultura i społeczeństwo osaczają, wolność zaczyna być utożsamiana z buntem. Jednakże jest to sytuacja dyskomfortowa, bowiem odcina drogę do wolności dla wielu kobiet, które nie rozumiejąc, że tylko kontestacja może je wyzwolić, nigdy nie sprzeciwia się ograniczającym oczekiwaniom, na zawsze pozostając zakładniczkami stereotypów. Biografia mojej rozmówczynie ukazuje, jak istotne miejsce w jej życiu zajmuje zmaganie się z okolicznościami, instytucjami i ludźmi, którzy zdeterminowani są, by w jakiś sposób ograniczyć jej wolność. Moja rozmówczynie odrzucając pożądaną przez reżim rolę kobiety ulegającej wpływow otoczenia, nie przestaje być matką, córką, koleżanką czy lekarką, udowadniając przede wszystkim sobie, że jest niezłomna. Zyskuje w ten sposób spokój ducha i podkreśla, że czuje się spełniona. Nie zyskuje na zmianach, o które walczyła, żyje za marne pieniądze, dorabia stale do skromnej emerytury, czeka codziennie na telefon syna-emigranta z Irlandii, ale nie narzeka, bo wie, że zmiana, zgodnie z założeniami jej organizacji, wymaga wyrzeczeń. Jedyne co jej nie pozwala spokojnie spoglądać na świat, o który walczyła, to poczucie zdrady ideałów u ludzi, którzy spieniężyli swoją działalność opozycyjną, stając się w nowym systemie postaciami, z jakimi walczyli w latach osiemdziesiątych.

Narracje lekarki i kolejarza, działaczy organizacji opozycyjnych w PRL, ukazują jak wielki wpływ na podjęcie ich działalności kontestacyjnej miało dzieciństwo, wychowanie, wpływ rodziny oraz doświadczenia wojenne. Władza utożsamiona z okupantem, od którego oni i ich rodziny zaznali sporo zła, nakazała buntować się w sytuacji, w której nastąpiły ku temu warunki. Wychowani na buntowników ludzie postawili na szali z jednej strony bezpieczeństwo swoje i swoich rodzin, miejsca pracy i wszystko co po-

⁴⁴⁹ A. Camus, *Człowiek zbuntowany*, Muza SA, Warszawa 2002, s. 25.

siadali, na drugiej zaś niezłomne przekonanie, że tak właśnie należy zrobić. Przełamali tym samym presję, którą starała się wywierać władza. W jednej chwili przestali liczyć się jako obywatele, dobrzy pracownicy, stali się przeciwnikami władzy, która nie tolerowała ludzi w wymiarze innym od tego, który sama reprodukowała. Poddawani wielkiej presji, molestowani psychicznie, pozbawieni pracy, narażający swoje rodziny trwali niezłomnie z przekonaniem, że tylko konsekwencja może doprowadzić do upadku systemu. Trwając przy swoich poglądach, będąc w nielegalnych organizacjach. Zgodnie z tym co pisze Albert Bandura, samowzmacniali siebie, w sytuacji, w której wzmocnienia nie było dookoła nich. Bo pomimo tego, że w pewnym momencie Solidarność stała się ruchem masowym, to na dobrą sprawę władza miała mnóstwo sposobów, by uświadamiać jednostce, że wbrew wszystkiemu jest sama. Samowzmocnienie „jest zwykle wykonywane pod nieobecność bezpośredniego zewnętrznego wzmocnienia. Niektóre czynności są podtrzymywane przez przewidywalne konsekwencje własnych działań, większość jednak jest pod kontrolą samowzmocnienia. Kontrola ta zachodzi dzięki temu, że ludzie ustanawiają dla samych siebie pewne standardy zachowania i reagują na swoje własne działania w sposób samonagradzający bądź samokarzący”⁴⁵⁰.

Wydzieranie państwu totalitarnemu przestrzeni, w których ludzie mogliby realizować swoje postulaty nie przychodziło łatwo. Władza, która dla własnego bezpieczeństwa wolała kontrolować wszystko, nie dopuszczała myśli, że zbuntowani przeciw niej obywatele mogą podjąć jakiegokolwiek niekontrolowane przez nią działania. Wbrew opresyjnym działaniom władz lekarza i kolejarz stali się animatorami ruchów politycznych, a ich działania stawały się inspirujące dla ludzi z najbliższego otoczenia. Te przełamywania oporu władzy miały charakter indywidualnego zaangażowania w zdarzenia o skali masowej. Połączenie celów osobistych ze społecznymi w drodze świadomego wyboru, a nie konieczności i nakazu (także wychowawczego). Indywidualizm lekarza i kolejarza wywał się w postawach, działaniach i konsekwentnej realizacji swoich planów, ich działania wpisują się w koncepcje indywidualizmu, które w kontekstach zmiany społecznej analizuje Zbigniew Bokszański. Powołując się na koncepcję Burkarta zauważa, że „uwolnienie – emancypacja jednostki, różnicowanie oraz koncentracja na postawach wobec siebie”⁴⁵¹ są niezbędne dla *indywidualizmu samorealizacji*. Znajduje to potwierdzenie w działaniach opozycjonistów. Można dostrzec, jak istotne jest pojęcie wyzwolenia zarówno w kwestii osobistej jak i społecznej. Różnicowanie polegające w tym wypadku na odróżnianiu oficjalnych komunikatów wydawanych przez władzę, wzorów obywatela przez nią promowanego/wymuszanego od rzeczywistości, w której ludzie byli *de facto* przytłoczeni jej niezbywalnością.

Oddziaływanie opozycjonistów na społeczeństwo, wiedza jaką zdobywali w trakcie nielegalnej działalności politycznej, w końcu stworzenie sprawnie działających organizacji podziemnych, nie tylko w wymiarze stricte politycznym, ale również edukacyjnym (np. Towarzystwo Kursów Naukowych, liczne nielegalne wydawnictwa drukujące niedostępną literaturę, kluby dyskusyjne). Wszystko to ukazuje, jak bardzo kwestie uczenia się z rzeczywistości wzmacniały szanse na wyzwolenie. Edukacja w wymiarze

⁴⁵⁰ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, s. 128.

⁴⁵¹ Z. Bokszański, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, PWN, Warszawa 2007, s. 88.

całkowicie pozaformalnym pozwoliła na stworzenie niemal równoległej rzeczywistości, w której ludzie działali w wolnościowych organizacjach, mogli czytać niedostępne książki, uczyć się rzeczy, które uznawali za ważne dla siebie, a wszystko jakby w oderwaniu od totalitarnej rzeczywistości lub zupełnie obok niej. Biografie lekarki i kolejarza ukazują, jak ważna w wymiarze indywidualnym stała się działalność opozycyjna. Wyzwalająca nie tylko całe społeczeństwo, ale przede wszystkim ich samych. Ta osobista perspektywa jest szczególnie istotna również przy analizie skutków transformacji, bo zarówno lekarka jak i kolejarz są zawiedzeni zmarnowaną szansą. Nie potrafią zrozumieć, w jaki sposób, mimo wielkiej przemiany, system pozostał tak samo opresyjny dla zwykłych ludzi, takich jak oni.

3.3.

Bunt i zmiana. Narracja anarchisty

Anarchista, plastyk, nauczyciel sztuki, 37 lat. Ukończył studia plastyczne, jeszcze jako student rozpoczął pracę w szkole jako nauczyciel plastyki (później sztuki). Jako nastolatek zaczął fascynować się punk-rockiem i anarchizmem. W przełomowym roku 1989 był działaczem grupy *happenerskiej* wzorującej się na sytuacionistach i Pomarańczowej Alternatywie, jednocześnie coraz częściej jego działalność ocierała się o politykę. Na początku lat dziewięćdziesiątych jego środowisko podjęło konfrontację z coraz silniejszym ruchem *skinheadowskim*. Brał udział w licznych „zadymach”, włączył się aktywnie w działanie międzynarodówki antyfaszystowskiej. Nawiązał kontakty z działaczami organizacji anarchistyczno-lewackich. Jednocześnie stale uczył w szkole, stał się rozpoznawalnym twórcą. Wrz z grupą znajomych zainicjował cenione widowiska multimedialne. Uważa siebie za „niedzielnego buntownika”, który w razie konieczności podejmie sprzeciw. Skupia się na twórczości i doskonaleniu siebie. Doznał wielkiej straty, zmarła mu matka, która była dla niego bardzo ważną osobą, bardzo przeżył jej śmierć.

Bunt anarchisty – plastyka pojawia się w czasie zmiany ustrojowej w 1989 roku. Jako młody człowiek doświadczał wielkich przemian społecznych, politycznych, ekonomicznych, ale również kulturowych. Nie był nimi specjalnie zainteresowany, bowiem posiadając poglądy anarchistyczne uznawał każdą formę państwowości za przejaw zniewolenia, przez instytucje, nakazy społeczne, wymagania, które wytwarzają człowieka pożądanego przez władzę. W zasadzie wielka zmiana wówczas dla niego i grupy, w której działał, to przede wszystkim możliwość tworzenia *happeningsów* mających podkreślać surrealizm chwili, którą większość społeczeństwa uznała za wyjątkową. Bunt przeciw transformacji ukazywał niezgodę młodego człowieka (i jego otoczenia) na przejście z jednego systemu ograniczającego ludzi, do drugiego, który w zasadzie czyni to samo, tyle że w sposób na samym początku zawoalowany przez co niemal niezauważalny. Dodatkowo problemem, który trapił wówczas mojego rozmówcę, była narastająca siła ruchów skrajnie prawicowych, neofaszystowskich. *Skinheadzi* zaczynali

pokazywać się jako silna grupa, która chciała kontrolować miasto. Zmiana społeczna stała się tłem dla walki między dwiema grupami, które w żaden sposób nie dopuszczały możliwości koegzystencji. Mój rozmówca był uczestnikiem antyfaszystowskiej grupy, która podejmowała walkę z neofaszystami wszelkimi środkami, nie wyłączając przemocy fizycznej. W biografii młodego człowieka doświadczającego zmiany całego nieźle dotąd znanego świata pojawiło się wiele obaw nie pozwalających mu na przyjęcie konformistycznych ról, których odgrywanie nie przeszkadzałoby w konsumpcji, zabawie czy spełnianiu społecznych oczekiwań. Mój rozmówca stał się świadomie niepokorny, a wszelkie jego działania legitymizowała grupa przyjaciół-działaczy, która stała się dla niego bardzo istotna, z nią najsilniej się utożsamiał, czasami nie potrafiąc oddzielić działań, które podejmował sam, od tych, których dokonał kolektywnie. Zmianę, której był świadkiem, odbiera z perspektywy człowieka, który fascynuje się książkami i myślami twórców takich jak Hannah Arendt, Zygmunt Bauman, Aldous Huxley czy Herman Hesse, zyskując dość intrygującą perspektywę oceny świata, który jest w trakcie przejścia z epoki industrialnej do postindustrialnej. Ponowoczesne migotanie znaczeń stało się dla niego wyzwaniem, które rzucają nowe czasy ludziom, którzy potrafią stawiać pytania – jak funkcjonować w zmieniających się warunkach. Mój rozmówca zafascynowany epoką przemysłową wyraża w swojej twórczości wątpliwości dotyczące miejsca człowieka, który przestaje liczyć się w obliczu potęgi maszyn, które stworzył, dociera do marksowskich wątków dehumanizacji ludzkości, przez maszyny. Bunt, który podejmuje to działanie przeciw zmianie, na rzecz zachowania własnej tożsamości, podtrzymania wartości, które ulegają erozji, zastanowienia się nad człowiekiem, od którego ciągle się czegoś wymaga. Mój rozmówca znajduje się w sytuacji, w której bardzo trudno mieć odniesienie do czegokolwiek, bowiem wszystko, co znane uległo (i nadal ulega) przemianie. Refleksyjność, która pozwala mu na ocenę zmieniającej się rzeczywistości, staje się kluczem do rozumienia (a może lepiej odgadywania?) świata, oczywiście całkowicie subiektywnie pojmowanego, wynikającego z własnego doświadczenia, wiedzy, zdolności łączenia ze sobą faktów. Jak zauważa Sławomir Krzychała: „Zwiększeniu potencjału refleksyjności sprzyja ekspansja nauki, przenikanie fachowej wiedzy w życie codzienne, jak i krytyczna nieufność skierowana do ekspertów szukających alternatywnych źródeł wiedzy o otaczającej nas rzeczywistości, refleksyjność nie stanowi zatem tylko i wyłącznie pewnej ‘popularyzatorskiej’ wiedzy ‘na co dzień’, jej kompozycja jest równie paradoksalna, ponieważ refleksja (racjonalne myślenie) miesza się tutaj z refleksą (spontaniczną reakcją na cywilizacyjne zagrożenia). (...) (Po?)nowoczesność żyje z symbiozy paradoksów, z współwystępowania przeciwstawnych tendencji (...)”⁴⁵². Biografia mojego rozmówcy staje się egzemplifikacją takiego spojrzenia na refleksyjność. Dzięki wiedzy, spostrzegawczości, zdolności dostrzegania paradoksów, potrafi w stopniu dla siebie ważnym, odczytywać to, co dzieje się dookoła niego i jakoś na to odpowiadać. Wypowiada(ł) się przeciwko: wszechpotężnemu państwu, nie angażującemu się społeczeństwu, obezwładnianiu ludzi przez instytucje i systemy, które miały ich wspierać (np. przeciw szkole), przeciwko zarządzaniu strachem, które

⁴⁵² S. Krzychała, *Ryzyka własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2007, s. 46-47.

przymusza ludzi do tego, by żyli posłusznie w zgodzie z nakazami i zarządzeniami władzy. Spostrzeżenia mojego rozmówcy wpisują się w rozważania Maxa Horkheimera: „Sprawiedliwość i wolność są pojęciami dialektycznymi. Im więcej sprawiedliwości, tym mniej wolności”⁴⁵³. Zgodnie z tym, każde działanie władzy na rzecz zwiększenia któregoś z chwytliwych haseł-sloganów typu: wolność, równość, braterstwo oznacza ograniczenie pozostałych.

Okres przed transformacją i czas kiedy się rozpoczęła w narracji mojego rozmówcy w żaden sposób nie koresponduje z powszechnymi zachwytemi lub utyskiwaniami nad wskaźnikami ekonomicznymi, zmianami kulturowymi, nowymi zjawiskami na rynku pracy etc. Przedstawia jednakże idealnie koloryt zmiany, która pojawia się na ulicach dużego polskiego miasta i silnie wpływała na życie młodych ludzi, niezależnie po której stronie barykady się znajdowali. Przedstawione poniżej fragmenty ukazują rzeczywistość mojego rozmówcy, w której on i jego znajomi angażowali się w życie społeczne, od początku wiedząc, że dla nich ważniejsza była polityka, która pojawiała się na ulicy – brutalnie prawdziwa, od tej, którą mogli zobaczyć w każdym wydaniu telewizyjnych informacji. Surrealizm zmiany ukazany został obrazowo w happeningu, który również realizował mój rozmówca.

*W tym czasie byłem też związany z subkulturą punkową. **Prowadziliśmy** różnego rodzaju eksperymenty artystyczne, **zakładaliśmy** zespoły, **robiliśmy** gazetki, pisma. To był właśnie ten czas takiej działalności na temat polityki, ale poza polityką **nie mieliśmy** jakiś szczególnych opcji, **uczestniczyliśmy** w performencjach i happeningach Pomarańczowej Alternatywy, która można powiedzieć była ruchem apolitycznym, a z drugiej strony trochę politycznym... W każdym razie **my traktowaliśmy**, czy **ja traktowałem** to jako jakiś rodzaj zabawy. 1989 rok, upadek systemu, pierwsze jakby autorskie działania, to było powołanie czegoś takiego jak – oczywiście to cały czas mówię o młodzieżowych działaniach, o takich wygłupach, że się tak wyrażę – było powołanie PZPR Walczącej. To były jaja, rodzaj dowcipu, **wydawaliśmy** takie piśmko „Barykada”, **stanęliśmy** w sumie w opozycji do przemian. **Nasz żart** polegał na tym, że po prostu **stworzyliśmy** sobie fikcyjne państwo totalitarne, które odrodzi się wraz z upadkiem Solidarności, no i tak w zasadzie to wyglądało. (...) Później **zaczęliśmy** poważniej pracować, to już było na pierwszym roku studiów, **dostrzeżliśmy** w 90, 91 roku duże zainteresowanie młodych ludzi taką modą na nacjonalizm, na skrajny nacjonalizm, wręcz faszyzm, pojawiło się mnóstwo skinów. Pod koniec lat osiemdziesiątych, bodajże w osiemdziesiątym szóstym, skinheadzi pojawili się we Wrocławiu, od tamtego czasu rozpoczęły się konflikty na koncertach, czy przed koncertami. Dochodziło nawet, wręcz do fizycznych konfrontacji, bójek. Później było coś takiego co mógłbym określić masowością ponieważ były całe osiedla, całe dzielnice gdzie ludzie, którzy mieli inne poglądy, czy fryzury, czy nawet spodnie czerwonego koloru, takie sytuacje miały miejsce gdzie **czuliśmy się** wszyscy zagrożeni. Wpadała grupa dwudziestu skinów i zaczęła rozbijać, rozwalać koncert. I tak **zastanawialiśmy się**, że to chyba jest bardzo poważny problem, bo **nie wiedzieliśmy**, w którą stronę te przemiany początku lat dziewięćdziesiątych pójdą. Pojawiły się wtedy takie organizacje, wydawałoby się skrajne, ZChN, mnóstwo jakichś popłuczyn po ONR Falanga, czy partia Tejkowskiego. przekrój różnych partii się*

⁴⁵³ Wywiad H. Gumniora z M. Horkheimerem – *Tęsknota za całkowicie innym*, „Kronos” 2007, nr 1, s. 26.

pojawiał, od słowiańskich po neopogańskie, po ultra katolickie czy NOP, który gdzieś tam później się zbliżył z MW. No i powstała taka organizacja, która się nazywała ANF – Anty Nazi Front. **Ja to zakładałem z kolegami ze studiów.** Wszyscy byli plastykami i się jak gdyby **skontaktowaliśmy, poznaliśmy się z ekipą z PA.** (...) Doszło do pierwszej konfrontacji, w której **się udało nam,** nie wiem, pokazać, że jesteśmy znaczącą siłą, że nie jesteśmy tylko grupką przestraszonej młodzieży, bo taka atmosfera wtedy była i to były właśnie takie czasy, że skinom się schodziło z drogi, było dużo przemocy. Takie sytuacje jak wejścia do domów, mieszkania były demolowane, po prostu było też trochę ofiar. W ramach działalności ANF-u, **robiliśmy też filmy – jeden chyba przetrwał. Jeździliśmy** po szpitalach do pobitych cudzoziemców. Wcześniej jeszcze była ta akcja z afrykańską młodzieżą studencką, gdzie doszło do ataku na noże w trakcie manifestacji w rocznicę uwolnienia Nelsona Mandeli. Jak się dzisiaj opowiada tą sytuację, gdzie nie ma skinów, takiego zagrożenia, bo wtedy można było widzieć skinów, faszystów, normalnie na ulicach.

Rzeczywistość ciągłej zmiany wymusza baczność obserwacji tego co dzieje się dookoła. Transformacja systemowa stała się dla wielu osób całkowicie niepojętym ciągiem zdarzeń, które zmieniły znane im dotąd miejsce w coś, czego nie rozpoznawali. Nowa gospodarka, nowa polityka, wielkie otwarcie na świat, zniesienie cenzury i mnóstwo innych sytuacji spowodowały, że trudno było znaleźć jakiegokolwiek odniesienie do tego, co było poprzednio. Powszechna dezorganizacja także odmieniła samych ludzi, którzy z dnia na dzień pozostawieni zostali samym sobie. W opowieści plastyka można odnaleźć elementy festiwalu społecznego, jaki towarzyszył zmianie systemu. Młodzi ludzie, wówczas studenci, odrzucili wielkie, pompatyczne przeżywanie zmiany i na fali surrealizmu, który towarzyszył Pomarańczowej Alternatywie, której byli świadkami i uczestnikami, zaczęli bawić się nową rzeczywistością powołując fikcyjne państwo, obierając dyktatora i tworząc PZPR Walczącą. W sytuacji zmiany, którą początkowo wysmiewali, dostrzegli jednak niepokojącą aktywność ruchów neofaszystowskich, które wykorzystują ogólny chaos, by wejść na scenę polityczną, by kolejny raz pojawić się w przestrzeni publicznej. W odbiorze anarchizujących młodych ludzi sytuacja wyglądała na tyle niepokojąco, że zaczęli działać, powołują – tym razem prawdziwą – organizację, która odpowiadała na zauważone brunatne zagrożenie. Efektem podjętego działania stały się „spięcia” ideologiczne, ale również przemoc fizyczna. Transformacja w narracji plastyka stała się (dla niego i jego grupy) przede wszystkim polem ideologicznej konfrontacji, ale nie między państwem a obywatelami, jak dotychczas, ale między grupami obywateli wyznającymi skrajnie różne poglądy. Bowiern dla opinii społecznej zarówno anarchiści jak i skinheadzi są grupami ekstremalnymi, które budzą powszechnie strach i kojarzą się z przemocą. W narracji anarchizującego plastyka niesamowicie silnie podkreślane jest działania grupy. W zasadzie nie jest w stanie oddzielić (mimo kilku prób) swojej działalności od tego, co robiła grupa. Perspektywa grupy, czyli „my”, zdecydowanie łatwiej pozwala opisać zarówno stany, których doświadczał(li), jak i podejmowane działania (opowieść z perspektywy „ja” pojawia się dopiero przy ewidentnie osobistych sytuacjach, jak na przykład o śmierci matki, o wizycie w Izraelu i Palestynie, czy o sztuce). Podkreślane wielokrotnie, grupowe działanie ma wzmocnić siłę przekazu, uwiary-

godnić grupę, a jednocześnie ukazuje, jak silnie narrator utożsamia się z kolektywem. Mamy w tym przypadku do czynienia z opisywaną przez Leszka Kochanowicza „*mocną wspólnotą* opartą na podzielanych przez jej członków wartościach i celach. Co więcej, jest to wspólnota językowa, a więc w dużej mierze wspólnota ludzi świadomych swej przynależności do niej i potrafiących tę przynależność wyartykułować⁴⁵⁴. Anarchista wielokrotnie w swojej opowieści podkreśla, jak ważna jest grupa i co dzięki niej udaje się stworzyć, sprowadza swoją rolę za każdym razem do uczestnika grupy i nie wskazuje siebie jako jej lidera, czy chociażby osobę, która coś inicjuje, mimo że można wywnioskować, że takim przywódcą bywa.

Podjęmowane przez niego i grupę działania odwołują się do pojęć takich jak wolność, dobro, zło i silnie korespondują z hasłami, które pojawiają się pracach teoretyków anarchizmu. Działalność mojego rozmówcy oscyluje wokół rozważań Kropotkina: „Pojęcia dobra i zła żyją pośród ludzkości. Człowiek, niezależnie od stopniu rozwoju na jakim się znajduje, i niezależnie od tego, że poglądy jego są zaciemniane przez przesady czy interes osobisty, zawsze uważa za dobre to, co jest użyteczne dla społeczności, do której należy⁴⁵⁵. To rozumienie dobra społecznego w wypadku mojego rozmówcy dotyczy aktywnego sprzeciwu wobec organizacji neofaszystowskich, które uznaje on i jego środowisko za wyjątkowo szkodliwe. Zwłaszcza w Polsce, kraju, który stracił znaczną część swoich obywateli w wyniku ludobójstwa, jakiego dopuścili się faszyci.

Opowiadając o transformacji, mój rozmówca bezbłędnie określa przejawy zniewolenia społecznego. Jako nauczyciel dostrzega w obowiązku szkolnym elementy opresji. Doskonale rozpoznaje działania, które ograniczają wolność, jest na to silnie wyczulony. Anarchistyczne pojmowanie świata wręcz go do tego zobowiązuje. Dodatkowo podkreśla, jak presja społeczna wpływa na ludzi, od początku nakazując im realizację czynności i zachowań pożądaných społecznie.

(...) wszyscy, którzy gdzieś tam mają jakieś, nie wiem, odmienne poglądy, na edukację czy na religię to jednak jest nawoływanie do pójścia w szeregu. Wyobraźmy sobie rodzinę, która chce sama wychować dziecko w obecnym społeczeństwie, to co się dzieje? To są kary, to jest tzw. zaniedbywanie obowiązku edukacji dziecka, wręcz musi oddać dziecko pod opiekę państwa. Nie wiem może ktoś się dobrem dziecka kierował w tym przypadku, ale jeśli mamy dwoje wykształconych ludzi, którzy nie chcą na przykład postać dziecka. Co się dzieje jak ktoś się leczy niekonwencjonalnie, albo na przykład ludzie, którzy mają swoje wierzenia, od razu wciskani są w sektę. (...) Jest jakiś rodzaj presji. Już nie mówię o tym jak trzeba chodzić ubranym na przykład do pracy. W zależności od regionu kraju różnie to wygląda, ale czuje się niewidoczne łańcuchy, które jednak sprawiają, że możemy się czuć skrępowani zwłaszcza jeśli ktoś ma inne horyzonty myślowe, jeśli ktoś myśli bardziej abstrakcyjnie, czy też idzie za głosem swojego serca, który podpowiada inne rozwiązania życiowe, no to może się czuć niewolnikiem tego wszystkiego...

⁴⁵⁴ L. Kochanowicz, *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencjonalne*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2005, s. 194.

⁴⁵⁵ P. Kropotkin, *Pomoc wzajemna*, Oficyna Wydawnicza Bractwa „Trojka”, Poznań 2006, s. 195.

W działaniach mojego rozmówcy przeciw zmianom, które ograniczają ludzi, można bez większego trudu odnaleźć postulaty buntu szlachetnego, którego zadaniem jest wyzwolenie ludzi. Ideolog anarchizmu kolektywistycznego, Michaił Bakunin, stwierdza: „Jeżeli dobro zostało w despotyczny sposób narzucone jako prawo absolutne bądź przez religię, bądź przez doktryny filozoficzne, bądź przez kodeksy polityczne, prawne, społeczne lub niepisany kodeks patriarchalno-rodzinny – słowem, jeżeli dobro, lub to, co się uznaje za dobro, jest narzucone jednostce i stanowi negację, nie zaś wynik wolności”, wtedy dobro wywołuje zło, a „bunt przeciwko temu narzuconemu dobru jest czymś nie tylko naturalnym, ale i usprawiedliwionym. Bunt taki nie jest złem, przeciwnie – jest dobrem”⁴⁵⁶. Działania mojego rozmówcy, kontestacja obszarów transformacji, które uważa za szkodzące ludziom, staje się działaniem na rzecz dobra społecznego, jakkolwiek by to nie zabrzmiało w kontekście walk ulicznych ze skinheadami. Głównym postulatem jest samostanowienie o sobie, ale również odpowiedzialność społeczna jednostki racjonalnie postrzegającej rzeczywistość. Z działań i refleksji mojego rozmówcy wynika jednoznaczna chęć przejścia odpowiedzialności za siebie, którą na każdym kroku odbiera ludziom władza. Działania mojego rozmówcy wpisują się w trafne spostrzeżenia Marii Czerepaniak-Walczak, która stwierdza, że: „Pragnienie samodzielności i korzystania z praw sprawia, że niektórzy ludzie przekraczają poziom roszczeń i wyrażają swoje oczekiwania i marzenia w konkretnych, nowych jakościowo pól i przestrzeni aktywności. Prawo decydowania o sobie i korzystania z wolności w poszczególnych sferach podmiotowego życia może być przedmiotem podmiotowych aspiracji. Aspiracje są kolejnym poziomem podmiotowej aktywności nakierowanej na zmianę. Aspiracje emancypacyjne są wyrażone przez podmiot (indywidualny/zbiorowy) poprzez wskazywanie praw, które pragnie osiągać, oraz argumentowanie ich znaczenia i roli w podmiotowym życiu”⁴⁵⁷. Dążenia mojego rozmówcy to wyzwolenie siebie i innych, które dokonać się może poprzez nowe odczytanie stosunków społecznych i relacji, jakie są między władzą i obywatelami; działanie przeciw ideom i formacjom politycznym, które propagują treści nawołujące do nienawiści między ludźmi, i ostatecznie, w wymiarze indywidualnym, osiągnięcie spokoju ducha, który pozwoli mu na pracę nad własną osobowością.

W opowieści anarchisty bunt pojawia się jako istotna składowa jego tożsamości. Podejmowaną świadomie kontestację postrzega jako działanie, które ma emancypować jego siebie i najbliższe mu otoczenie. Działania, które podejmuje, mają odmienić rzeczywistość, w której funkcjonuje. Działania, o których opowiada, emocje, jakie towarzyszą kolejnym przekroczeniom sztywnych ról, norm wpisują się w działania, które można określić, korzystając z koncepcji Józefa Kozielskiego, jako transgresyjne, w których „człowiek świadomie przekracza dotychczasowe granice materialne, społeczne i symboliczne (...) Aktywność transgresyjna, te czyny – wyczyny, pozwalają przekształcać rzeczywistość. W wyniku ich powstają nowe odkrycia, wynalazki, rodzą się dzieła sztuki przestrzenie wirtualne, kształtują się oryginalne struktury polityczne i zanikają

⁴⁵⁶ P. Laskowski, *Szkice z dziejów anarchizmu*, Muza SA, Warszawa 2006, s. 48. Fragment łączący cytaty z Bakunina, jest autorstwa P. Laskowskiego.

⁴⁵⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 146.

już przestarzałe. Wykraczanie poza granice, w których działała jednostka i zbiorowość, to jakby kolejne akty stwarzania – lub przynajmniej poszerzania – świata⁴⁵⁸. Aktywności mojego rozmówcy, osoby postępującej zgodnie z sobą, nie ulegającej przesadnie otoczeniu, dają możliwość kreowania rzeczywistości mniej opresyjnej od tej, z którą nie może się pogodzić. Sztuka, jaką tworzy, nie zmusza go do kompromisów, jest przygotowany na krytykę, bo doskonale wie co i jak chce wyrazić. Jako nauczyciel ma pełną świadomość, jak niedoskonały jest system edukacyjny i jak pobieżnie traktuje uczniów ucząc ich tego, czego społeczeństwo będzie od nich oczekiwało. Jako obserwator świata, w którym uczestniczy, wychodzi znacznie poza rolę baumanowskiego turysty, dokładnie przyglądając się nowo poznawanym miejscom, zgłębiając problemy i zalety życia ludzi w innych kulturach (opowieść o wizycie w Izraelu i Palestynie to potwierdza). Dbając o swój osobisty rozwój zdaje się omijać kryzysy, o których pisze Fromm: „Naszym moralnym problemem jest obojętność człowieka wobec siebie samego. Oznacza to, że utraciliśmy poczucie ważności i niepowtarzalności jednostki, że przekształciliśmy się w narzędzia służące celom, które są nam obce, że przeżywamy siebie i traktujemy siebie jak towar, nie zostaliśmy wyalienowani od naszych rzeczywistych mocy. Staliśmy się rzeczami, podobnie jak nasi bliźni. W rezultacie czujemy się bezsilni i gardzimy sobą za tę niemoc. Ponieważ nie ufamy własnym mocom, nie mamy wiary w siebie, ani w to, co dzięki naszym możliwościom możemy stworzyć. Nie posiadamy sumienia w sensie humanistycznym, ponieważ nie śmiemy ufać władzy sądenia. Jesteśmy jak stado, które idzie drogą wierząc, iż dojdzie do celu, ponieważ inni również nią idą⁴⁵⁹. Świadomość siebie, którą posiada mój rozmówca, wynika z jego doświadczeń i wsparcia, jakiego zawsze doświadczał ze strony matki i grupy. Z czasem, bunt stał się dla niego kategorią niemal historyczną, bo jak zauważa – nie musi się buntować, aby być. To jakby kwestia, która potwierdza dojrzałość mojego rozmówcy. Osoba, która dokonywała działań silnie wykraczających poza wszelkie normy, dochodzi do wniosku, obserwując swoje życie, że bunt jest istotny w nim, ale nie jego celem, sam w sobie.

Powiem ci, że jest tak, że [cisza] w momencie kiedy przestałem współpracować, czy działać w jakichś grupach to pozwoliło na bardziej wewnętrzne przemyślenia, czy wewnętrzną pracę nad sobą. Bardziej mnie interesuje to co mam w środku. Swoje problemy, praca nad osobowością niż to co jest na zewnątrz. Nie wiem czy to przeminęło z wiekiem, czy po prostu już się nie czuję buntownikiem, bo po prostu już się zajmuję. Są rzeczy, które mi się nie podobają i w tym co robię jak gdyby kontestuję. Nie nazywam tego szumnie, że jestem zbuntowany. Jest to droga życiowa i myślenie w kategoriach buntu już nie funkcjonuje. Bo też jest to szerokie pojęcie być buntownikiem. Są rzeczy, które mnie oburzają i przeciw, którym będę zawsze protestował. To życie takie zewnętrzne, wiesz fenomen radia Maryja, homofonia, seksizm, rasizm, ale to są tematy przemielone przeze mnie. Ciężko mi jest tym cały czas się tym zajmować. Nie jestem etatowym rewolucjonistą, który całe życie porusza się w kontekście tych problemów. Oczywiście z takimi postawami jestem przeciwko. Ale żeby powiedzieć, że jestem buntownikiem zawodowym ☺, który wstaje o 17, konstruuje manifest ☺ itd. (...) Czasami robi się coś

⁴⁵⁸ J. Koziński, *Transgresja i kultura*, s. 43.

⁴⁵⁹ E. Fromm, *Niech stanie się człowiek*, s. 201.

z poczucia chwili, tak jak z antyfaszyzmem, była potrzeba żeby coś się w Polsce takiego pojawiło – bo byliśmy pionierami, jedynymi, którzy dostrzegali ten problem byli sami poszkodowani i młodzież alternatywna i kontrkulturowa, cały establishment medialno-urzędniczy tego nie dostrzegali. (...) Jestem buntownikiem takim, że czasem przychodzi moment na wyrażanie siebie i się wtedy budzi buntownik. Dla higieny warto być nie-dzielnym buntownikiem niż takim zawodowym.

Spostrzeżenia eks-buntownika ukazują, jak zmieniają się jego priorytety, jak silnie pracuje nad sobą i jak refleksyjnie postrzega rolę buntu w swoim życiu. Dokładnie analizuje to, czego dokonał, wie przeciw czemu i dlaczego się buntował i ma wielką pewność, że istnieją sprawy, które zawsze będzie kontestował. Podkreśla, że dla spokoju ducha, dla – jak to zauważa – higieny warto być niepokornym, warto powątpiewać, nie można rezygnować z siebie. Dostrzega pułapkę fałszywego wyzwolenia w rzeczywistości, w której wszyscy przekonują wszystkich, że najważniejsza jest wolność, sprawiedliwość, prawo. Nie nabiera się na slogany, o których również pisze Bauman: „Uczucie braku ograniczeń i swobody działania oznacza, że udało się osiągnąć równowagę między pragnieniami, wyobraźnią i zdolnością działania: człowiek czuje się wolny, gdy jego wyobraźnia nie wykracza poza odczuwane pragnienia i gdy wyobrażone i upragnione cele nie przekraczają możliwości jego działania. Dopóki udaje się zachować taką równowagę, dopóty ‘wyzwolenie’ pozostaje martwym sloganem pozbawionym inspirującej mocy”⁴⁶⁰. Mój rozmówca posiadając bogate doświadczenie buntownika jest przekonany o tym, że nie można wierzyć w slogany, hasła wyborcze i zapewnienia o tym, że władza i politycy robią wszystko w imię najbardziej nieskalanych przymiotów, które akurat dane społeczeństwo ceni. W przypadku anarchisty-plastyka, tym co pozwala mu zachować dystans do otaczającego świata, jest pewność siebie i zdolność do przekraczania wszelkich granic. Dodatkowo, jak zauważa Koziński: „Doniosłą rolę w planowaniu i realizacji transgresji kulturotwórczych posiada odwaga twórcza, cywilna i moralna. Potrzebna jest ona przede wszystkim w podejmowaniu zupełnie nowych problemów naukowych czy reformatorskich. Problemów, których jeszcze nikt nie stawiał, które wymagają przekraczania granic, nigdy nie sforsowanych. Odwaga ta wiąże się z wielkim ryzykiem niepowodzenia, mogącym złamać karierę (...)”⁴⁶¹. Narracja anarchisty/nauczyciela/plastyka to transgresyjne działanie w każdym niemal aspekcie jego biografii skierowane zawsze na udowodnienie sobie, że niezależność jest zawsze w zasięgu. Tyle, że trzeba o nią walczyć.

Bunt w biografii mojego rozmówcy wyraża się również w działaniach artystycznych, które podejmuje lub które zarzuca. Bunt artysty jest również sprzeciwem wobec rzeczywistości, która wymusza określone kanony tworzenia, albo zarzuca twórcom, że przekaz, który tworzą, jest zbyt banalny albo nazbyt polityczny. Eksperymentuje z nowymi mediami, tworząc multimedialne pokazy, szukając przestrzeni, dzięki którym próbuje dotrzeć do masowej publiczności. Stara się jako artysta działać wbrew apriorycznej wizji, którą przedstawił w 1970 roku Horkheimer: „Sądzę, że w tym za-

⁴⁶⁰ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, s. 27.

⁴⁶¹ J. Koziński, *Transgresja i kultura*, s. 238.

rządzanym świecie ludzie nie będą swobodnie mogli rozwijać swoich zdolności, lecz będą się dopasowywać do racjonalistycznych zasad, w końcu zaś będą ich przestrzegać w sposób instynktowny. Człowiek tego przyszłego świata będzie działał automatycznie: będzie stał na czerwonym świetle, na zielonym maszerował. Będzie posłuszny znakom. [po akapicie – P.R.] Indywidualność będzie odgrywała coraz bardziej poślednią rolę⁴⁶². Działanie na rzecz zachowania wolności twórczej prowadzi mojego rozmówcę do komunikowania się z odbiorcami jego sztuki w taki sposób, aby musieli się zastanowić na tym, jak zmienia się świat, w jaki sposób oni w nim funkcjonują.

*Dla mnie malarstwo się w ogóle skończyło, dlatego skończyłem malować. Ja nie przedstawiam już na płaskich powierzchniach, bo dla mnie to za słaby środek wyrazu. Jak jest wideo dostępne, komputery można z tą wizją „urealniac”. (...) Dla mnie **dziś największą siłą przekazu mają multimedia**. Tam gdzie jest spotegowanie obrazu, ruchu, dźwięku, koloru. Aczkolwiek ja czarnobiałe rzeczy robię, więc z tym kolorem to przesada ☹. Mnie interesują proste historie. Przekaz ma być prosty. (...) Jedna z moich prac to były komunikatory, zresztą kupiona przez dolnośląską Zachętę, polegała na wymianie ikonek w sygnalizacji świetlnej. Jak są światła dla pieszych, że ktoś ma przejść, albo stać na pasach, to ja powymieniałem ikony wstawiając ikony powszechnie rozpoznawalne przez naszą popkulturową rzeczywistość. Pacyfka zestawiona ze swastyką, dwa znaki. W ogóle poruszamy się w mieście, kiedy stać, kiedy iść. Wiadomo, że w tym chodzi o porządek. Ale są sytuacje, że zamknięto kładkę bo ktoś po niej jeździł i stwarzał zagrożenie, ktoś może ochronił paru zwariowanych nastolatków, którzy jeżdżą na motorze, natomiast cała rzesza emerytów i rencistów, którzy przechodzili przez te tereny zielone została odcięta od tej, nie wiem radości (?). Ktoś im zabrał przestrzeń, ale dał większe bezpieczeństwo. Coś kosztem czego zawsze się odbywa, może nie zawsze, ale często tak jest. W tej mojej pracy chodziło o wybór, czy decydujesz się – umownie oczywiście – zestawienie symboli religijnych Wschodu i Zachodu, czyli krzyża i znaczkę jing-jang. Dużo było propozycji takich. (...)*

Wyjście poza stereotypowe postrzeganie świata, próba przekazania ludziom swoich poglądów, nakaz informowania o tym, jak manipuluje się jednostkami i społeczeństwami i jak mogłoby wyglądać społeczeństwo ludzi wolnych, staje się ideą twórcy, który przelamuje formy i struktury. Współtworzy potężne widowiska multimedialne, w których przedstawiane są tematy związane z istnieniem w społeczeństwie, państwie, podległością władzy. Widowiska stają się medium, dzięki którym można komunikować się z ludźmi na wielu poziomach, wzmacniając siłę przekazu nowymi technikami audiowizualnymi. Sztuka, którą tworzy mój rozmówca ma przemieniać rzeczywistość, poprzez ukazanie jej opresyjnego charakteru. Możliwość odbierania jej na wielu poziomach (obraz, dźwięk, przestrzeń, zapach) nie wymusza interpretacji i zostawia odbiorcę samego sobie, po to by mógł sam odpowiedzieć na pytania, które sobie postawi. Przekraczanie granicy w sztuce od zawsze interesowało mojego rozmówcę, ono również pozwalało mu odzyskać wolność w abstrakcyjnym świecie twórców, który również podlega(ł) prawom i kanonom wyznaczanym przez kustoszy, krytyków, koneserów,

⁴⁶² M. Horkheimer, *Spoleczna funkcja filozofii*, s. 25.

mecenasów, którzy wszystkim pozostałym wyznaczali ramy zachwytu percepcji, oceny i zachwytu, albo pogardy.

Bunt anarchisty to działanie przeciw zmianie społecznej, która wymusza na człowieku określone zachowania, przyjęcie pożądaných społecznie ról, wszystko zaś pod pozorem stworzenia społeczeństwa ludzi wolnych i wyzwolonych. To wyzwolenie, które proponuje nowa władza, w nowym systemie przymusza niejako do tego, by postrzegać wolność jako arbitralnie narzucone odczucie, które jest modyfikowane w zależności od tego, jak ktoś uznaje, że powinno wyglądać. Biografia mojego rozmówcy ukazuje sprzeciw wobec takiemu właśnie „wyzwoleniu”. W transformacji dostrzega mnóstwo nowych ograniczeń, nakazów, zakazów, które zniewalają człowieka równie skutecznie jak poprzedni system. Zamiana komunizmu na kapitalizm nie jest zauważalna pod kątem wolności, czy zdolności sprawczych jednostki, bowiem oba systemy oczekują ludzi poddanych, realizujących oczekiwania władzy⁴⁶³. Oczywiście metody osiągnięcia posłuszeństwa są zdecydowanie inne, skutek jednak jest podobny – człowiek skazany na funkcjonowanie w rzeczywistości stworzonej przez innych. Instytucje społeczne, które przygotowują człowieka do bycia obywatelem „urabiają” do tego, aby był posłuszny. Mój rozmówca, jako nauczyciel sztuki dostrzega, jak szkoła przedmiotowo traktuje dzieci przygotowując je do roli idealnych obywateli, którzy płacą na czas podatki, głosują w wyborach legitymizując demokratyczne władze i wypełniają nakazy tych władz, wszystko w przekonaniu o dobrym spełnieniu swojego obywatelskiego obowiązku. Anarchista opowiadając o systemie i o szkole wpisuje się w krytyczne spostrzeżenia Althussera opowiadającego o ściśle zaplanowanej alokacji zasobów ludzkich, która tworzy społeczeństwa dokładnie według zamierzeń władzy⁴⁶⁴.

Bunt mojego rozmówcy przeciw zmianie i jego radykalne działania nie powodują kolejnej przemiany rzeczywistości. Skinheadzi nadal funkcjonują i budzą grozę, anarchiści dalej z nimi walczą, szkoły ciągle zniewalają ludzi, działania emancypacyjne dalej pozornie wyzwalają. W zasadzie wiele rzeczy jest takich jak na początku lat dziewięćdziesiątych. Sprzeciw wobec opresyjnej rzeczywistości, którego dokonał mój rozmówca, przynosi mu poczucie spełnienia. Może spokojnie pracować nad sobą z przekonaniem, że doświadczenie, które posiada, pozwala mu rozpoznać, kiedy ktoś próbuje dokonać zamachu na jego wolność, czy poglądy. Ma również wyobrażenie tego, że jest czy tego chce czy nie skazany na system, który między innymi jako nauczyciel legitymizuje. Paradoks istnienia w społeczeństwie wzorcowo ukazuje jego buntowniczą biografię. Buntownik niedzielny – jak sam siebie określa, jest idealnym opisem tego, kim jest. Mając багаż doświadczeń, będąc pewnym siebie, buntuje się gdy musi lub chce, a nie po to, by być.

⁴⁶³ Opowiadają o tym np. Chomsky, Marcuse, Horkheimer, Bauman, Foucault, Wallerstein czy Althusser.

⁴⁶⁴ L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, dokument elektroniczny, pobrano 15.07.2007 z witryny <http://www.recykling.uni.wroc.pl/index.php?section=5&article=188>

3.4.

Bunt i anomia. Narracja rockmana

Rockman, happener, 37 lat. Jest człowiekiem dwóch kultur (matka Polka, ojciec Sudańczyk), wychowywał się w Polsce i Sudanie. Matka dbała, aby znał kulturę i polską historię, był wychowywany na historiach sienkiewiczowskich bohaterów. W wyniku zawirowań politycznych w Sudanie wrócił do Polski w czasie wielkiego przełomu. Nie odnalazł się w nowej rzeczywistości, ciągle postrzegany jako ktoś obcy, inny. Odnalazł się w środowisku poznańskiej anarchizującej młodzieży. Założył zespół, który znalazł swoje miejsce na muzycznym rynku. Niepokorna muzyka, ciągle dążący do perfekcji lider ze zdecydowanymi poglądami na życie, stygmat Innego stał się jego „metką”. Rockman nie odnalazł się w środowisku showbiznesu. Muzyka, którą tworzy, zawładnęła jego życiem, jego kolejne etapy powiązane są z kolejno wydawanymi płytami. Uznaje się za człowieka niepokornego, karmi się buntami ludzi, z którymi przebywa. Jest zniesmaczony polityką, wyzyskiem, chciwością. Realizuje międzykulturowe projekty, ciągle poszukuje swojego miejsca. Doświadczenie dwóch kultur uznaje za wzbogacające, ale jednocześnie posiada świadomość, że zawsze jest odbierany jako Inny, może nawet Obcy.

Początek lat dziewięćdziesiątych przynosi transformację systemu w każdym możliwym wymiarze. W narracji rockmana pojawia się zmiana odbierana jako działanie wywołujące w społeczeństwie i jednostkach bierność i wyczekiwanie, że ktoś powie ludziom jak mają żyć, co robić, kim mają być. Obserwacja społecznej bezsilności mocno zderza się z ideałami społeczeństwa ludzi niepokornych, które mój rozmówca zna z patriotycznych opowieści matki, która w ten sposób przekazywała wiedzę o swoim kraju dzieciom wychowywanym na obczyźnie. Zderzenie człowieka przekonanego o niezwykłej sile i waleczności polskiego społeczeństwa (podsycanej przez bohaterów sienkiewiczowskiej trylogii) z ludźmi, którzy w żaden sposób nie próbują działać na rzecz zmiany swojego życia, doprowadziło do frustracji i w pewien sposób wpłynęło destrukcyjnie na moją rozmówcę (kłopoty z alkoholem, z brakiem wizji co chce robić). Nie był on w stanie zrozumieć i pogodzić się z powszechnym marazmem i apatią. Anomia, która dotknęła społeczeństwo w trakcie zmiany, kompletnie zdeorganizowała życie społeczne i jednostki. Bunt mojego rozmówcy, to działanie przeciw stanowi rzeczy, który Krystyna Szafraniec opisuje jako: „moralną pustkę, nicość i entropię [która – P. R.] może być zjawiskiem efemerycznym, pojawiającym się na skutek chwilowych, ale gwałtownych lub przypadkowych zaburzeń w systemie społeczno-kulturowym (...), ale równie dobrze postępująca ‘laicyzacja’ społeczeństwa, utrata przez niego wiary i zaufania do dotychczasowych wykładni i wzorców moralnych oraz ich ‘nadawców’ może być trwałą, strukturalną cechą systemu. Jeśli cały wysiłek edukacyjny systemu społecznego skoncentrowany jest na zaszczepianiu ludziom celów, wartości i zasad tworzących jego kulturowe podstawy i tożsamość, jeśli mają one charakter wyłącznie fasadowy, kamuflujący faktyczne interesy ich nadawców i gdy stan głębokiego pomieszania znaczeń i wartości utrzymuje się dłużej, dochodzi do tego, że dewiacje i patologie stają się

powszechnie akceptowalną i stosowaną normą, będąc często podstawą dla procesów wtórnej adaptacji ludzi do zaistniałej sytuacji i 'szansą' na odnalezienie dla siebie nowej – rozszczępionej – tożsamości. W skrajnych przypadkach nie pojawia się nawet cień myśli, że taki stan rzeczy można by zanegować, bo wszystko, łącznie ze stosowanymi sankcjami, zdaje się potwierdzać jego zasadność⁴⁶⁵. Pojawiające się w narracji rockmana opisy rzeczywistości zwykłych ludzi, uczestników transformacji systemowej, niemal dokładnie wpisują się w przytoczony fragment. Anomia społeczna doprowadza ludzi do stanu, w którym nie potrafią odpowiedzieć sobie, czego oczekują lub kim są. Postrzegają jako swoje to wszystko co wpaja im władza, nie potrafią oddzielić zniewalających nakazów rządzących od reguł, którymi winno kierować się państwo i społeczeństwo w warunkach demokracji i pluralizmu. Mój rozmówca w żaden sposób nie próbuje przystosować się do sytuacji, w których musi podporządkować się obywatelskim zasadom i regułom, aby móc spokojnie funkcjonować. Podejmowane przez niego działania artystyczne, stosowane środki wyrazu, jego wizerunek artysty, na każdym kroku podkreślają brak zgody na jednakowość, niepokorę i nakaz działania „pod prąd”. Wszelkie podejmowane aktywności ukazują niezgodę i sprzeciw wobec władzy i systemu, które kompletnie tworzą jednostkę posłuszną i w żaden sposób nie będącą dla nich zagrożeniem. Podjęty przez niego sprzeciw Paleczny opisuje jako taki, który: „Zawiera w sobie stosunek emocjonalny i oceny względem realnych struktur i instytucji. Coś jest aprobowane lub nie, oceniane jako dobre albo złe, słuszne czy niesłuszne. Wartościowanie określa emocjonalny stosunek zarówno do kultury, jak i do samych uczestników kontestacji. W ten sposób tworzy się podatny grunt do zaistnienia więzi typu wspólnotowego, subkulturowego”⁴⁶⁶. Opowieść mojego rozmówcy potwierdza, że bunt, który podjął, mógł się dokonać w dużej mierze dzięki inspirującemu istnieniu w grupie, co było dla niego bardzo istotną kwestią, bowiem grupa dawała mu poczucie przynależności, akceptacji i w jakimś stopniu bezpieczeństwa, które u młodego chłopaka, przybyłego z Afryki, było wielce deficytowe.

Wróciłem z Sudanu, miałem zostać tylko chwilę, ale okazało się, że klęska żywiołowa, która tam miała miejsce uniemożliwiła mi powrót. Musiałem pójść do szkoły i kontynuować naukę tutaj i cóż, bardzo szybko z tej szkoły wylądowałem tutaj blisko, na Starym poznańskim Rynku. Zacząłem poznawać subkultury, głównie punk rockowe. Ludzi, który mocno się buntowali przeciw systemowi. Różne to miało formy. Spędzałem masę czasu i swojego życia w przeróżnych sytuacjach, spotykając się z nimi na ulicy, w podejrzanych miejscach i chłonałem to wszystko całym sobą. (...) generalnie zawsze chciałem być w jakiejś grupie, w jakiejś ekipie, a okazywało się, że wśród muzyków nie mam tych ludzi, że mam tych ludzi na ulicy. Były to często piękne znajomości i przyjaźnie i wiele rozmów o tym czym jest system i o tym jak bardzo niszczy jednostkę i jak bardzo kontroluje ludzi. Obojętnie czy jest to system zorganizowanej religii czy wtedy upadającego komunizmu. (...) Myślę, że łatwo było w latach dziewięćdziesiątych być punkiem w Londynie, a trudniej było tutaj, gdzie cały czas byliśmy zatrzy-

⁴⁶⁵ K. Szafranec, *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Wyd. UMK, Toruń 1986, s. 145-146.

⁴⁶⁶ T. Paleczny, *Bunt „nadmaturalnych”*, Universitas, Kraków 1998, s. 59.

*mywanie przez policję z różnych, błahych powodów, szykanowani, zamykani na izby wytrzeźwień i gonieni po mieście. Ci ludzie byli jak szczury tak naprawdę a jednocześnie byli najpiękniejszymi ludźmi jakich w tym kraju poznałem. O coś im chodziło, żyli inaczej i mieli przede wszystkim odwagę, bo wtedy to była poważna odwaga i akt wystawienia się. Wtedy, chociaż w sumie dziś też, uniformizacja w Polsce jest tak ciężką sprawą, że **nie musisz być super niezwykły żeby się wystawić** i wtedy tak naprawdę nie jest łatwo.*

Wiedza o stosunkach panujących w świecie, bezkompromisowo negatywna ocena władzy, walka z systemem, ukazanie jak ludzie bywają ograniczani przez narzucane z góry reguły, jasno ukazują, jak wielki wpływ na mojego rozmówcę miało środowisko, które tak dobrze wspomina. Zaszczepiona przez punków nieufność w stosunku do władzy i jej wytworów staje się podstawą postrzegania świata. Wszelkie działania podejmowane przez mojego rozmówcę noszą znamiona przeciwstawiania się temu co zniewala i ogranicza. Nie trzeba szokować (choć on często to robi), wystarczy funkcjonować chociaż trochę inaczej, by stać się osobą, która jest postrzegana jako odmieniec. Biografia mojego rozmówcy, artysty, człowieka dwóch kultur, na każdym kroku potwierdza, jak opresyjna bywa inność. Bunt mojego rozmówcy, pewnie w jakimś sensie odwołuje się do hasła *sex, drugs & rock'n'roll*, które w latach sześćdziesiątych stało się wyznacznikiem kontrkulturowego stylu bycia twórców rocka, ale nie sposób nie odnieść wrażenia, że o wiele poważniej podchodzi on do swojej roli – artysty, który ma coś ważnego do przekazania, który musi ludziom opowiedzieć, jak dostrzegać przejawy zniewolenia w codzienności. Narracja rockmana ukazuje, jak ważne w jego funkcjonowaniu są działania zmierzające do przełamania anomii, która dla niego wyklucza godność jednostki i odbiera możliwość względnie świadomego funkcjonowania. Biografia rockmana ukazuje, jak bycie niepokornym oznacza ciągłą ekskluzję i tylko świadomość siebie i wiara w możliwość zmieniania siebie i swojego otoczenia pozwala mu na funkcjonowania w świecie, w którym ciągle ktoś uznaje, że wolność szkodzi.

Oczekiwana przez ludzi w Polsce zmiana w 1989 roku miała stworzyć nowy, lepszy świat. Nadzieje i przypuszczenia jak będzie on wyglądał, dalece odbiegały od rzeczywistości, która dla sporej części społeczeństwa stała się o wiele bardziej represyjna (zwłaszcza ekonomicznie) niż poprzedni system. Ludzie oczekujący spełnienia obietnic składanych przez polityków nie byli w stanie odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Stracili poczucie odzyskania państwa, festiwal wolności skończył się w sytuacji, kiedy okazało się, że spora część społeczeństwa nie potrafi odnaleźć się w nowych warunkach. Wolność, którą zdobyli, nie przyniosła im spodziewanego wyzwolenia spod przymusu, lecz stała się źródłem opresji. Ludzie nie nauczeni, w jaki sposób poruszać się w świecie, w którym władza nie posiada pełnej zdolności sprawczej, nie potrafili korzystać z pełni praw i wolności. Wspomniana wcześniej anomia stała się wymuszonym stanem istnienia w gwałtownie zmieniającym się świecie. Ludzie zagubieni w nowej rzeczywistości przyjęli do wiadomości, że przetrwanie w nowych warunkach jest możliwe jedynie w sytuacji, kiedy przyjmą nowe reguły jako niepodważalne. Tak rzeczywistość rabunkowego kapitalizmu stała się zamiennikiem komunistycznego zniewolenia. W obu

systemach hasła wolność i godność były jednakowo abstrakcyjnymi ideami. A kulturowe nakazy do bycia aktywnym przeniesione żywcem z USA, o których wspomina Merton⁴⁶⁷, w żaden sposób nie trafiały na polski grunt, ponieważ ludzie nie potrafili odnaleźć się w nowej sytuacji, bo jej nie rozumieli.

Mój rozmówca również ukazuje, że zmiana, na którą oczekiwał, miała wyglądać inaczej. To, czego był świadkiem, w żaden sposób nie korespondowało z wyobrażeniami o „nowym świecie”. Było to także bolesne rozczarowanie, które zweryfikowało opowieści matki o Polakach – ludziach walecznych, niespokojnych, przeciwstawiających się represyjnym władzom. Rzeczywistość stała się bardzo brutalna, nawet instytucje dotąd umacniające więzy społeczne zaczęły postrzegać jako narzędzia walki politycznej, które same również mają plany jak podporządkować sobie ludzi. Relacja mojego rozmówcy jest bardzo gorzka, ukazuje jego bolesny zawód. Nie takiej zmiany oczekiwał, nie tak mieli żyć ludzie.

(...) czekałem na to, tak jak wszyscy i była to wielka radość z jednej strony, a z drugiej oczekiwania. I dość szybko poczułem się zawiedzony tym, że dla mnie było to tak jakby do pewnego momentu kumulowanie siły i energii, kiedy ten cel został osiągnięty, co myślę, że powinno być dopiero początkiem mega solidnej pracy, żeby to oczyścić już wtedy, co uniemożliwiłoby wylew tego szamba, które mamy dzisiaj i nikt się w nim nie łapie i się nigdy nie połapie. Czekałem tak naprawdę na ukaranie winnych, na zamknięcie przeszłości ludzi, którzy torturowali, zabijali, przesłuchiwali i spisywali ludzi na straty i likwidowali potencjał intelektualny tego kraju. Czekałem na to, aż zostaną osądzeni i zostanie im na zawsze zabrana możliwość sprawowania jakiegokolwiek władzy. Z przerażeniem obserwowałem, że tak się nie dzieje. Małe wojenki, niesnaski już na samym początku rozdierały to wszystko od wewnątrz (...) Każdy kolejny rząd znieważał i wysyłał z tego narodu piękno i potencjał. Sprowadzał do poziomu, że ludzie którzy tutaj żyją wstydzą się kto i jak nimi rządzi (...) Wydaje się, że ludzi nic nie jednoczy. Nie jednoczy kultura, przestał łączyć papież. Tak naprawdę religia jest dziś wykorzystywana by dzielić. By nastawiać jedną część społeczeństwa przeciw drugiej i rozdzielaniu na grupy zbyt słabe żeby coś znaczyły. Tak przeżywałem te zmiany. Powrót komunistów do władzy to było jakby mi ktoś napluł w twarz i nie rozumiałem znajomych, którzy mówili ten przynajmniej dobrze wygląda, fajnie mówi, dla mnie to była zniewaga na pograniczu ordynarnego, więziennego zcewlenia

W wypowiedziach dotyczących transformacji, mój rozmówca wyraźnie podkreśla, jak niepomyślnie przebiegła i jak niepokojące są jej skutki społeczne. Ocena, którą prezentuje jednoznacznie wskazuje, że wszelkie teorie ekonomiczne, polityczne czy społeczne ukazujące, jakim sukcesem stała się transformacja, nie do końca odpowiadają rzeczywistości i doświadczeniom zwykłych ludzi. Trudno zestawiać bowiem wskaźniki makroekonomiczne z poziomem, jakością życia i odczuciami ludzi, którzy nie potrafili odnaleźć się w nowych warunkach. Relacja rockmana ukazuje, że zmiana systemu po-

⁴⁶⁷ Robert Merton ukazuje kulturowe zalecenia, które pozwalają ludziom funkcjonować, tak aby zrealizować *american dream*. Są następujące zasady: „pierwsza, wszyscy powinni zdążyć do tych samych, istotnych celów, gdyż są one dostępne dla wszystkich; druga, obecne, widoczne niepowodzenie jest tylko przystankiem na drodze do ostatecznego sukcesu, i trzecia, autentyczną porażką jest wyłącznie ograniczenie lub wyzbycie się ambicji” – R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 2002, s. 204.

litycznego i ekonomicznego w żaden sposób nie oznacza dla ludzi wyzwolenia. Ogranicza ich po prostu w inny niż uprzednio sposób. O wiele skuteczniejsze od terroru politycznego stały się wytwarzane presje osiągnięcia sukcesu, w postaci: kariery, posiadanych dóbr, zdolności kredytowej czy realizacji propagowanych wzorców osobowych. Oceny dotyczące tego, jak funkcjonują ludzie, sprowadzają się do konkluzji, że zostali oni pozbawieni godności, która z kolei stała się kluczowym hasłem w filozofii życiowej, a także twórczości rockmana. Niezgoda z tym, że ludzie tak łatwo odpuszczają sobie godność, a władza chętnie ich do tego nakłania, wywołuje bunt przeciw rzeczywistości w jednym wymiarze, przeciw standaryzacji wszystkiego co nas otacza i wymuszaniu określonych zachowań. Krytyka, którą podejmuje, koresponduje z podejściem Horkheimera dotyczącym funkcji filozofii krytycznej, które zakłada „zapobieganie temu, aby ludzie nie zagubili się w tych ideach i sposobach postępowania, które podsuwa im społeczeństwo w jego obecnym kształcie. Ludzie powinni nauczyć się dostrzegać związek pomiędzy swoją indywidualną działalnością a tym, co przez to zostaje osiągnięte, między swoją konkretną egzystencją a powszechnym życiem społeczeństwa, między swoimi codziennymi projektami, a wielkimi ideami, które cenią”⁴⁶⁸. Bunt mojego rozmówcy objawia się w przełamywaniu ograniczeń wynikających ze stereotypów i nakazów. Kolejne wydawane przez niego płyty opowiadają o jego rozterkach, o tym jak postrzega świat, jak silnie czuje się ograniczany przez system. Jego działania artystyczne to element samowyzwolenia, to fragment przemyśleń, to przekaz dla tych, którzy chcą usłyszeć to co ma do powiedzenia. Działania artysty wpisują się w charakterystyczną dla punkrockowca niezgodę na istniejący stan rzeczy. Sztuka, którą tworzy, jest pozbawiona kompromisów, jak sam stwierdza w wywiadzie dla pisma muzycznego: „Nigdy nie chciałem wchodzić w jakiegokolwiek układy. Brzydziłem się tym. Nie chciałem zawdzięczać komukolwiek, cokolwiek. Chciałem zebrać taką ekipę zatracenców i świrów jak ja, która doprowadzi w Polskim showbiznesie do rewolucji, będąc ludźmi znikąd. Czułem, że mam w sobie moc aby to zrobić. (...) Tu nie ma miejsca na kompromis”⁴⁶⁹. Zespół, w jego przekonaniu, stał się medium, za pomocą, którego mógł (i może) przekazać ludziom swoje przemyślenia.

Bardzo chciałem założyć band, że móc wykrzyzczyć – no właśnie często myślę co, tak naprawdę? Z czym się nie zgadzałem? Nie zgadzałem się ze słabością jednostki w Polsce z jej naprawdę – zauważałem to wtedy mocno po tym powrocie – minimalnym wpływem na rzeczywistość, a tak naprawdę nie zgadzałem się z biernością. Dla mnie to był naród i kraj, który – wydawało mi się, nie wydawało mi się, ale wydaje mi się, że to jest uśpione, stan uśpienia jakiejś globalnej hipnozy, a tak naprawdę, efekt skutecznego rozwalania tego metodami wyszkolonymi przez system komunistyczny. Sądzę, że te metody są nadal stosowane na potężną skalę i wtedy nie mogłem tego znieść (...) w Polsce był to zawsze system, który miał ludzi za nic i nigdy nie widziałem przejawów – poza czasem wyborów – dbania o ludzi, o jednostkę, o młodzież, o to by zapewnić jej dobry byt, dostęp do kultury, wspierać jej inicjatywy. (...) Dla mnie to są te rzeczy, z którymi nie mogłem się zgodzić z szacunku dla ludzi starszych, spisania ich na mar-

⁴⁶⁸ M. Horkheimer, H. Gumniór, *Tęsknota za całkowicie innym*, „Kronos” 2007, nr 1, s. 24.

⁴⁶⁹ Wywiad, dokument elektroniczny, pobrano 15.12.2006 z witryny: www.rockmetal.pl.

gines, zrobienia z nich ludzi, którzy są niepotrzebni, którzy są nie produktywni, których nie nagradza się za to co przepracowali, cierpieli. To jest to przeciwko czemu buntowałem się i co cały czas jest obecne, a teraz tylko nabiera na sile.

Bunt rockmana staje się działaniem przeciw anomii, na „własną rękę”. Próbuje metodami dostępnymi twórca podjąć dyskusję o roli człowieka w obeszładniającym społeczeństwie. Jako artysta może pozwolić sobie na środki wyrazu zdecydowanie bardziej spektakularne niż ktokolwiek inny i sprawnie z tego korzysta. Jego działalność wpisuje się w spostrzeżenia Mirosława Filipiaka, dotyczące twórczości artystów silnie zaangażowanych w subkultury, grupy radykalnie ideologiczne, dla których naczelną wartością to: „wolność jednostki, swoboda własnego stylu życia, zgoda na odczuwanie i zaspokajanie potrzeb i pragnień, szukanie szczęścia i zadowolenia w życiu jako elementarne prawa każdego człowieka, a z drugiej strony – sprzeciw wobec norm społecznych i kulturowych, autorytetów i tradycji”⁴⁷⁰. W zorganizowanym w sposób absolutnie ograniczający wolność systemie, rockman dopatruje się wszelkich problemów, które dotyczą ludzi. W świecie coraz bardziej kontrolowanym przez człowieka, ograniczeniom poza przestrzenią i materią podlega również człowiek. I zdobywa przekonanie, że to właśnie ona ma szansę zmienić tę rzeczywistość. On – człowiek dwóch kultur, happener, twórca. Jego postawa zdecydowanie wpisuje się rozważania Herberta Marcuse, dotyczące panowania człowieka nad człowiekiem, które „zmniejsza wolność, która jest koniecznym *a priori* wyzwolenia. Jest to wolność myśli w jedynym sensie, w jakim myśl może być wolna w administrowanym świecie – jako świadomość jego represywnej produktywności, i jako absolutna potrzeba wyłamania się z tej całości”⁴⁷¹. Działalność mojego rozmówcy doprowadza go do sytuacji, w której, aby wiernie realizować swoje idee, rezygnuje z wielu osób i sytuacji, które zdecydowanie ułatwiłyby mu funkcjonowanie. Niepokora nie jest na sprzedaż. Brzmi to trywialnie, zwłaszcza kiedy ma się w pamięci niepokornych rockmanów z lat sześćdziesiątych, którzy dzisiaj odcinają kupony od swojego dawnego braku satysfakcji.

Zbuntowany artysta wzbudza niepokój, a w zasadzie pytania o to, na ile jego bunt jest prawdziwy, a na ile jest działaniem mającym wykreować wizerunek sceniczny, tudzież wzmocnić sprzedaż kolejnych płyt. Trudno w dobie masowej produkcji zbuntowanych gwiazdek i ikoniek nie stawiać pytań o prawdziwość buntu artysty. Co więcej, pojawia się pytanie, jak w oceanie „niepokornych” twórców rozróżnić tych, którzy buntują się jedynie w czasie koncertów, wywiadów, czy sesji zdjęciowych, od tych, którzy poprzez sztukę wyrażają swoją niezgodę na rzeczywistość. Włączając dowolny kanał muzyczny, przeglądając strony internetowe twórców, trudno oprzeć się wrażeniu, że tak niepokornie przedstawiane postaci w rzeczywistości nie mają żadnych problemów, by sprzedawać swój wizerunek zbuntowanych, dla tych, którzy akurat potrzebują do tego, aby uświetnić dowolnie wybraną uroczystość, od obchodów urodzin danej miejscowości, przez piknik wyborczy, do otwarcia nowego centrum handlowego. Zbuntowana gwiazda wyraża zapewne swój bunt niezgodą na zbyt niskie wynagrodzenie za koncert,

⁴⁷⁰ M. Filipiak, *Od subkultury do kultury alternatywnej*, s. 102.

⁴⁷¹ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, s. 309.

sesję, wywiad. Mój rozmówca nie pojawia się na piknikach, festynach czy otwarciach. Nie bywa również często w telewizjach, stacjach radiowych, a w ogóle nie jest widoczny w kolorowych magazynach. Mocno brzmiąca muzyka, ostre teksty, ideologiczny przekaz nie sprzedają się w *prime time*, ani nie są łatwe i miłe w odbiorze, a w każdym razie zmuszają do pewnego zastanowienia. Ale to nie jedyna różnica. Pojawia się jeszcze kwestia buntu wypływającego z doświadczenia i dość specyficznego pojęcia słowa buntownik, w żaden sposób nie pasującego do tych kontestatorów z listy przebojów, wpisującego się zamiast tego w kontekst społeczno-polityczny. Być może pytania dotyczące prawdziwości buntu mojego rozmówcy nie są weryfikowalne. Być może nie warto ich zadawać, bo każdy sprzeciw nosi znamiona działań, które nie do końca są spontaniczne. Analizując biografię mojego rozmówcy, wywiady z nim, które pojawiają się w czasopiśmie „branżowych”, słuchając jego muzyki, wczytując się w jego teksty nie sposób nie zauważyć, że faktycznie to, co robi wygląda autentycznie. Wspomniane doświadczenie dwóch kultur czyni go człowiekiem wrażliwym na biedę, ubóstwo, na wykorzystywanie ludzi. Zmusza go do tego, by mówić publicznie o tym, co jest niedobłą praktyką naszych czasów. Pojawiają się kwestie rasizmu, wyniszczania człowieka, radykalne oceny działań polityków, nie tylko lokalnych, ale również tych, którzy kreują globalne trendy. Mój rozmówca podkreślał wielokrotnie, że bunt jest dla niego formą uczestnictwa w świecie, mimo że nie do końca wie, czy sam siebie może nazwać buntownikiem.

*Nie wiem czy tak siebie postrzegam? Na pewno w jakiś sposób tak. Ale bardziej postrzegam siebie jako osobę, która używając... Takiego jak pokerzystę, który mając pewne rzeczy do przekazania, wiele razy musiałem blefować, wiele razy byłem w krytycznych sytuacjach, nie mogłem powiedzieć, że tak jest i było wiele podstępów w tych działaniach. Bardziej postrzegam siebie jako kogoś, kto używa sztuki do walki o przetrwanie na własnych zasadach. Trudno powiedzieć, że ktoś żyje w 100% naprawdę po swojemu i nie ma na niego wpływu świat zewnętrzny, bo po prostu ma. (...) **Kiedy zbuntowałbyś się przeciwko porządkowi rzeczy na tym świecie to mógłbyś być równie dobrze zlinczowany na każdym rogu, jak tylko ktoś rzuci hasło terrorysta.** Nic cię nie uchroni. Boję się tych wszystkich zjawisk, ale na siłę staram się myśleć racjonalnie, brać pod uwagę różne czynniki, również i prowokacje i to co jest uznawane za teorie spiskowe. I akurat uważam, że bolesna prawda wygląda tak, że za tym terroryzmem stoją wielkie korporacje, wielkie pieniądze i władza nad światem i to jest jedyne wytłumaczenie.*

Buntownik w opinii mojego rozmówcy jest określeniem bardzo pojemnym. Można dostrzec jak w jego przekonaniu łatwo buntownika przemienić we czy wroga publicznego, czy nawet terrorystę. Wszystko na mocy osądu władz i mediów, które są w stanie kreować rzeczywistość w sposób dokładnie pożądanym. Z określeniem buntownika, mój rozmówca buduje jednocześnie kontekst społeczno-polityczny, który buntowników piętnuje i wyklucza, wskazując ich jako jednostki niepożądane społecznie. Perspektywa, która nasuwa się jednoznacznie, to kolejne porównanie władzy demokratycznej z totalitarną, które w relacji mojego rozmówcy mogą występować niemal zamiennie. Perspektywa buntu w obu systemach oznacza dla buntownika represję, oczywiście nieporównywalnie różne, ale nadające dokładnie taki sam komunikat: ktoś nieposłuszny

władzy, systemowi, istniejącym normom jest niepożądany. Buntownik zawsze funkcjonuje w kontekście sprzeciwu wobec władzy i mimo represji, jakie władza przewiduje dla buntowników, a także kosztów, jakie ponoszą sami buntownicy, ten rodzaj współistnienia trudno jednak nazwać inaczej niż symbiozą, bowiem „zyski”, jakie czerpią władza i buntownicy z aktu sprzeciwu pozwalają jednym i drugim trwać i legitymizować swoją działalność. Działalność mojego rozmówcy jest egzemplifikacją tej tezy. Istnienie jego jako kontestatora opiera się na zdolności krytycznej oceny swojej rzeczywistości oraz na refleksyjnym podejściu do własnych doświadczeń, do społecznych kontekstów jego funkcjonowania. Istotne w ocenie siebie jako buntownika jest również osobiste odczytanie historii i polityki jako społecznych przestrzeni doświadczenia i pewnego rodzaju edukacji (zapewne w wymiarze całkowicie nieformalnym). Oceny systemu i jego relacji z jednostką wyrażane przez mojego rozmówcę wpisują się dywagacje nad rolą refleksyjności w kształtowaniu „ja”, które Elliott opisuje, nazywając je istotnym procesem „samodefiniowania opierającym się na obserwowaniu, kontrolowaniu i poddawaniu refleksji psychologicznych i społecznych informacji dotyczących refleksji psychologicznych i społecznych informacji dotyczących możliwych wyborów i dróg życiowych. Tego rodzaju informacje nie są po prostu czymś pozbawionym większego znaczenia i czysto przypadkowym w obrębie współczesnego życia kulturowego, lecz stanowią konstytutywny element ludzkiego działania w rozmaitych postaciach”⁴⁷². Zdolność oceny i wyciągania wniosków pozwala mojemu rozmówcy stać się buntownikiem, który jest świadomy siebie, swojej możliwości wpływania na innych i tego, jak jest postrzegany.

Przełamywanie anomii, którą mój rozmówca dostrzega i uważa za niepokojącą, jest działaniem przeciw władzy, która ogranicza swoich obywateli. Podejmowane przez niego działania niosą za sobą chęć informowania o tym, jak system działa na ludzi. Artysta ma możliwości przekazywania swoich dokonań szerokim masom odbiorców. Bunt mojego rozmówcy jest wołaniem o zmianę, próbą docierania do ludzi, tak samo jak on z rzeczywistością nie pogodzonych. Dochodzi do sytuacji, w której postrzega on siebie nie tylko jako kogoś, kto ma coś do przekazania, ale jako pewnego rodzaju inspiratora zbiorowego sprzeciwu. Raczej nie rewolucjonistę, ale przeciwnika systemu, który – jak wierzy – można zmienić. Chociaż ma świeżo w pamięci jak wyglądała zmiana, której doświadczył on i miliony Polaków na początku lat dziewięćdziesiątych. Mój rozmówca buntuje się przeciwko demokratycznej władzy, przeciwko relacjom społecznym, przeciwko traktowaniu ludzi jak przedmioty, które należy wykorzystać do tego, by zbudować społeczeństwo ludzi pozornie szczęśliwych, którym kolejno sprawujący władzę będą tłumaczyć, z czego i jak powinni być zadowoleni. Mój rozmówca nie dostrzegł w zmianie systemowej działań na rzecz wyzwolenia ludzi, dostrzegł natomiast symptomy dehumanizacji systemu społecznego i sprowadzenia człowieka do jeszcze bardziej wyniszczającej niż w komunizmie roli wyrobownika, którego zadaniem, poza wykonaniem określonej normy, jest odgrywanie coraz większej liczby ról, które człowiek musi zsiścić, by wreszcie mógł zostać określony jako ktoś wykształcony, zaradny, bogaty etc.

⁴⁷² A. Elliott, *Koncepcje „ja”*, Sic!, Warszawa 2007, s. 50.

Działania artystyczne, jakie podejmuje mój rozmówca, mają na celu ukazanie ludziom, że można inaczej odczytać świat, w którym żyją. Przelamywanie form i przestrzeni, eklektyzm dostrzegalny w jego twórczości, przekraczanie granic zarezerwowanych dla różnych twórców, wszystko to ma na celu ukazanie, że nie ma jednej możliwości odczytywanie czegokolwiek, także sztuki. Bunt rockmana to wyzwanie rzucone systemowi przez twórcę niepokornego, nie tylko z metki, którą posiada, ale również z działań, które podjął i podejmuje. To wyzwanie rzucone również komercyjalnemu wymiarowi sztuki, słupkom sprzedaży, wielkim kampaniom reklamowym i pokazywanym w mediach popkulturowym, łatwym, miłym i przyjemnym widowiskom.

3.5.

Bunt i ponowoczesne „ja”. Narracja alterglobalisty

Alterglobalista, socjolog, 32 lata. Bunt pozwala mu funkcjonować. Buntował się przeciwko szkole, do której wysłali go rodzice, aby podtrzymywał tradycje rodzinne. Buntował się przeciwko rodzicom. Wychowany w ateistycznej rodzinie, stał się katolikiem, a następnie powrócił do ateizmu. Został liberałem, wbrew lewicowo nastawionym rodzicom. Zapisał się do partii o neoliberalnym programie. Za namową matki podjął studia socjologiczne – uważa to za bardzo ważny dla siebie wybór. Wyjechał na stypendium do USA, tam stał się przeciwnikiem liberalizmu ekonomicznego, dostrzegł, że istnieją alternatywy dla świata, który funkcjonuje opierając się na prawach popytu i podaży. Ewolucja w poglądach doprowadziła go do alterglobalizmu. Stał się animatorem ruchu we Wrocławiu. Jest przeciwnikiem globalizacji w neoliberalnym wydaniu, wojny w Iraku, także wszelkich działań, których priorytetem jest zysk. Wykłada socjologię.

Narracja alterglobalisty ukazuje bunt zwielokrotniony. Podejmowane kontestacje w pewien sposób pomagają mojemu rozmówcy określić jego miejsce w ciągle zmieniającym się świecie. W swojej opowieści alterglobalista przekazuje informacje o zmianach rzeczywistości silnie związanych z transformacją systemową. Opowiada o doświadczeniach młodego człowieka, który zauważa, jak transformacja zmienia życie jego i osób mu najbliższych, ale również o tym, jak zmieniały się jego odczucia wraz z tym jak uzyskiwał świadomość w jakiej rzeczywistości przyszło mu funkcjonować. W tle opowieści o życiu mojego rozmówcy można odnaleźć efekty przeobrażeń, jakie dokonały się w latach dziewięćdziesiątych. Przewijają się wątki ukazujące pierwsze doświadczenia ludzi z kapitalizmem, pojawia się zachwyty nad gospodarką rynkową i jej radykalna krytyka. W biografii mojego rozmówcy pojawia się wiele sytuacji i zjawisk, którym silnie się sprzeciwiał, z którymi w żaden sposób nie mógł i nie chciał się pogodzić. Mój narrator podejmuje bunt przeciwko rodzicom, a w zasadzie przeciwko ich wartościom i ideom, które wyznają. Sprzeciw mojego rozmówcy dotyczył również szkoły jako instytucji zniewalającej ludzi i podporządkowującej ich całkowicie systemowi społecznemu. W końcu przeciwstawiał się polityce swoich rodziców, stał się liberałem, ale w niedługim czasie odszedł od liberalizmu i zamiaru funkcjonowania jako yuppie, na rzecz bycia świa-

domym krytykiem rzeczywistości. Doświadczenia, jakie zdobył w czasie stypendium naukowego w USA, kontakt z krytycznie usposobionymi nauczycielami akademickimi, pozwoliły mu zdobyć perspektywę oceny polskiego i globalnego kapitalizmu jako przestrzeni całkowicie obezwładniającej ludzi. Stał się działaczem i publicystą związanym z ruchami lewicowymi i organizacjami społecznymi kontestującymi „jedynie słuszną” kapitalistyczną i wolnorynkową drogę zmian.

Bunty mojego rozmówcy wpisują się w ponowoczesną ambiwalencję, która w żaden sposób nie daje punktu odniesienia, bowiem wszystko co dotąd mogło uchodzić za względnie trwałe (instytucje społeczne, autorytety, wartości), ciągle podlega zmianie. Rzeczywistość, którą poznaje mój rozmówca, jest płynna i nieustannie podlega metamorfozom. Mój narrator doświadcza wielkiej zmiany społecznej jako kilkunastoletni chłopak. Nie do końca rozumiejąc czego tak naprawdę jest świadkiem, zauważa na przykładzie swojej rodziny jak bardzo odmienia się jej życie. A później swoje odczucia wpisuje w transformację systemową dokonując ich analizy z perspektywy socjologa. W takim kontekście interpretuje to, czego doświadczył, wpisując siebie i swoją rodzinę właśnie w realia tej wielkiej i nie do końca przejrzystej zmiany społecznej, w której w zasadzie wszyscy musieli uczyć się życia na bieżąco. Bunty mojego rozmówcy stają się poszukiwaniem jego tożsamości; wartości, z którymi się identyfikuje (lub które odrzuca); wpisywaniem siebie właśnie w ową zmianę. Często nie będąc do końca przekonanym o swojej słuszości odrzuca znane od dziecka wartości, by z wielką gorliwością zgłębiać kolejne. Jego biografia ukazuje człowieka w sytuacji permanentnej zmiany, osobę, która mocno chce odnaleźć siebie i swoje miejsce w świecie, w którym coraz rzadziej można powiedzieć, że coś jest stałe, niezmienne, że jest punktem odniesienia, czy pewnego rodzaju wyznacznikiem. Mój rozmówca podejmuje radykalne działania, by zyskać spokój, którego w żaden sposób nie może odnaleźć. Odnajduje zamiast niego przekonanie, że wszystko i wszyscy, którzy są dookoła niego w pewien sposób wywierają na niego wpływ ograniczając jego wolność i zdolność oceny sytuacji, w których się znajduje. Podejmowane działania przynoszą mu chwilowe ukojenie, uspokojenie, a czasem neoficką pewność, że dobrze wybrał, ale tylko na moment, bowiem zawsze w pozornie komfortowej sytuacji/relacji odnajduje element, który w pewien sposób niszczy utopijne wyobrażenie o szczęśliwości. Staje się więc poszukiwaczem miejsc, idei i ludzi, którzy pomogą mu funkcjonować w rzeczywistości, którą często postrzega jako opresyjną. Jego poszukiwania/bunty potwierdzają spostrzeżenia Anthony'ego Elliotta, który zauważa: „Gdy człowiek zostaje wtłoczony w świat abstrakcji i powierzchownych kontaktów, słabych więzi i wymiennych relacji, gdy wszystkie one kształtowane są przez nakazy podejmowania ryzyka i nieustannego wynajdowania siebie na nowo, władza tradycyjnych norm społecznych i kulturowych zaczyna ulegać osłabieniu. Zjawisko to może wydawać się początkowo wyzwalające – jednostka jest odtąd w stanie definiować siebie ciągle na nowo, tworzyć płynne i nowatorskie relacje społeczne. Może się ono jednak okazać źródłem głębokich niepokojów, gdyż jaźń, która konstytuuje siebie jedynie w oparciu o fragmentaryczne doświadczenia i epizody, nie jest w stanie utrzymać spójności na poziomie emocjonalnym (...) wraz z załamywaniem się spójnych narracji życiowych osłabieniu ulega symboliczna osnowa jaźni. W dzisiejszych warun-

kach społecznych miejsce trwałej jaźni zajęło coś na kształt hipermarketu tożsamości – chaotycznego zbioru strzępów doświadczenia, przypadkowych pragnień, spotkań i kontaktów, przygodnych i tymczasowych zdarzeń⁴⁷³.

Działania podejmowane przez mojego rozmówcę wpisują się w kontekst funkcjonowania człowieka usiłującego zrozumieć zmianę, która poddaje dekonstrukcji całe jego doświadczenie, znane dotąd przestrzenie społeczne, a nawet międzyludzkie relacje. Mój rozmówca staje się poszukiwaczem zagubionej tożsamości, która jak zauważa Giddens „jest projektem refleksyjnym, za który jednostka jest odpowiedzialna. Jesteśmy nie tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie zrobimy. (...) to, kim stanie się jednostka, wynika z jej starań zmierzających do jej rekonstrukcji. Oznacza to więcej niż po prostu ‘lepsze poznanie samego siebie’. Samorozumienie jest podporządkowane szerszemu i bardziej fundamentalnemu celowi, jakim jest wytwarzanie i odtwarzanie spójnego i satysfakcjonującego poczucia tożsamości. (...) ‘Ja’ tworzy trajektorię rozwoju od przeszłości do antycypowanej przyszłości. Jednostka przystosowuje swoją przeszłość, analizując ją ze względu na to, czego spodziewa się po (refleksyjnie zorganizowanej) przyszłości. Trajektoria tożsamości jest spójna i wynika z poznawczej świadomości różnych faz przebiegu życia⁴⁷⁴. Mój rozmówca kolejno podejmowanymi buntami starał się odnaleźć siebie w sytuacjach, w których kompletnie nie mógł mieć pewności kim jest, ani kim chce być. Jego refleksje dotyczące własnych buntów, dokonywane z perspektywy kilku lat oraz z doświadczeniem i wiedzą naukowca i badacza kultury, jednoznacznie umiejscawiają podejmowane bunty jako mniej lub bardziej udane próby poszukiwania siebie w zgiełku znaczeń i w sytuacjach, które nie tyle go przerastają, co nie pozwalają mu funkcjonować tak, jak chce w obliczu ciągle przymuszających go do określonych zachowań oczekiwań ze strony rodziny, instytucji, czy też grup, w których działa. Mój rozmówca podejmując kolejne bunty odgrywa coraz to nowe role. Szkolnego „nihilisty” (jak określa go nauczycielka), który odrzuca reguły panujące w szkole; chrześcijanina – katechumena, który świadomie, chce stać się członkiem Kościoła katolickiego; początkującego yuppie – studenta socjologii, działacza młodzieżówki partyjnej, zafascynowanego wolnym rynkiem, kapitalizmem i liberalizmem; alterglobalisty, działacza społecznego – krytycznego obserwatora rzeczywistości, który podejmuje aktywność społeczną, by zmieniać najbliższą sobie rzeczywistość; i *last but not least* – dziecka, ciągle (mimo upływu lat) buntującego się przeciwko rodzicom. Wszelkie podejmowane bunty miały (mają) doprowadzić mojego rozmówcę do stanu, w którym będzie wiedział kim jest, dlaczego się buntuje i jak chce funkcjonować. Mój rozmówca stał się „multibuntownikiem”, który być może swoją rolę życiową odnalazł w permanentnej kontestacji, która nawet nie tyle daje wyzwolenie, co pozwala w sytuacji, kiedy przestaje czuć się względnie komfortowo, na podjęcie kolejnego sprzeciwu z nieco naiwnym przekonaniem, że tym razem podjęta kontestacja zapewni mu poszukiwany spokój, pewność siebie i przekonanie, że istnieje dokładnie tak jak sobie zaplanował. Mój rozmówca wybiera bunt jako ekstremalną w wyrazie formę uczestnictwa w społeczeństwie, poprzez negację różnych jego obszarów. Podejmowane przez niego kontestacje tworzą jego toż-

⁴⁷³ Tamże, s. 161-162.

⁴⁷⁴ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa 2001, s. 105.

samość, wrażliwość społeczną, jednocześnie nie dają mu, jak się wydaje, spokoju ducha, bowiem ciągle dostrzega, że musi się buntować, by względnie normalnie żyć.

Mój rozmówca, wykładowca akademicki, socjolog, bezbłędnie rozpoznaje relacje, w których jako młody człowiek odczuwał dyskomfort związany z silnym wpływem innych na jego życie. Relacje z rodzicami, o których wspominał, niosły ze sobą elementy przymusu czy też roszczenia wychowawczego. Jako dziecko przyjął wiele zachowań i poglądów, które były właściwe dla jego rodziców i dla niego, do czasu kiedy zauważył, że tak naprawdę nie chce powielać bezwolnie podglądów, które *de facto* uznawał za niewłaściwe czy też w zasadzie jemu obce. Dostrzegł, jak w kontekście transformacji odmieniło się również życie jego rodziców, jak zmieniły się ich preferencje konsumenckie, w jaki sposób zaczęli postrzegać rzeczywistość, jak (zbyt łatwo dla mojego rozmówcy) stali się idealnymi produktami nowego systemu. Mój rozmówca, jako nastolatek, zaczyna okazywać, że jest osobą samodzielną, jednostką autonomiczną. W inny sposób odczytuje wybory rodziców, podkreśla swoje zdanie i to, że jest człowiekiem świadomym siebie. Zaczyna inaczej się ubierać, przechodzi na wegetarianizm, nie zgadza się z wyborami swoich rodziców, czuje się skrępowany tym, że w jego domu pracuje kobieta, która wykonuje prace domowe, które sami mogliby wykonywać (i dawniej bez trudu wykonywali). Okazuje swoją niezależność manifestując ją przy każdej nadarzającej się sytuacji. Zaczyna decydować sam o sobie przekraczając granice zarezerwowane do pewnego momentu dla rodziców. Jako nastolatek przełamuje nieświadomie „pedagogiczne tabu”, które Hubertus von Schoenebeck dostrzega w szeregu działań i przekonań osób dorosłych, które praktycznie nie dają dziecku szans na samorealizację, posiadając niezwykłe przekonanie, że dziecko sobie nie poradzi, bo nie potrafi wyciągać wniosków, oceniać, analizować, a zatem nie może decydować o sobie (a tym bardziej o innych), bo tego nie potrafi⁴⁷⁵. Działania podejmowane przez mojego rozmówcę potwierdzają, że jako młody człowiek (kilkunastoletni) potrafi rozpoznawać sytuacje, które ocenia jako ograniczające jego wolności, lub będące wbrew jego przekonaniom. Potrafił im się również przeciwstawić, starając się pokazać swój pogląd, chociaż nie zawsze wprost artykułując o co mu chodzi, czasami ukazywał swój sprzeciw przez bierny opór czy też działania podkreślające jego odmienne stanowisko. Jego kolejno podejmowane bunty pomagają zrozumieć rzeczywistość i być może ją w jakimś stopniu oswoić, ale również wpływają na jego rozwój osobisty, który, jak trafnie zauważa Giddens: „polega na przewyciężaniu blokad emocjonalnych i znoszeniu napięć, które uniemożliwiają nam zrozumienie, kim jesteśmy naprawdę. Umieć działać autentycznie to więcej niż tylko działać w świetle najprawdźszej i najpełniejszej wiedzy o sobie. Umiejętność taka zakłada również zdolność rozdzielenia (...) ‘ja’ prawdziwego od ‘ja’ fałszywego. Jako jednostki nie jesteśmy w stanie ‘tworzyć historii’, ale jeśli zlekceważymy nasze wewnętrzne doświadczenie, odtworzymy ją skazani na wędrówkę po śladach, które wiodą donikąd, bo odcisnęły je narzucone nam przez innych uczucia i sytuacje z przeszłości, a szczególnie z dzieciństwa”⁴⁷⁶. W takim kontekście podejmowane bunty można również rozpatry-

⁴⁷⁵ H. von Schoenebeck, *Antypedagogika...*, s. 34-37.

⁴⁷⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, s. 109-110.

wać jako autoterapię, która pozwoli mojemu rozmówcy na wyzwolenie się (w każdym razie względne) z ograniczeń, które nie pozwalały mu funkcjonować.

*(...) rodzice zatrudniali przez jakiś czas pomoc domową, to była kucharka, wiesz z Ukrainy, i ja się czułem strasznie dziwnie z tym, bo to nagle ktoś przychodzi, wiesz robi ci obiady, sprząta czyli coś co ja robiłem jako dziecko, które pomaga w domu, a tu nagle zacząłem się czuć jako, kurde coś jest innego. **Ja zacząłem jakoś się przeciwko temu buntować.** Być może to, że nosiłem jakieś łachy, że sobie sam zacząłem łątać dzinsy, zamiast poprosić mamę o pieniądze na nowe, że wiele moich ciuchów, wiesz wynosiłem, i na przykład bezdomnym na ulicy świdnickiej, taki z psami był, on chyba zmarł, ja go na śmietniku łapałem i dawałem te rzeczy. Chodziłem do jakiegoś bezdomnego pod katedrą, to takie, na zasadzie takiej właśnie przeciwwagi. **Wiesz, może była to jakaś forma buntu czy sprzeciwu, właśnie takiego zwrócenia uwagi na los ludzi, którzy mają zupełnie inaczej niż ja.** Pamiętam jakiś taki moment przełomowy, znaczy jeden z momentów przełomowych, gdzieś tam wracaliśmy od babci we Wrocławiu, i szliśmy na postój taksówek i rodzice powiedzieli, że nie wsiądziemy, tam był chyba duży fiat stał jako pierwszy, nie wsiądziemy do tego dużego fiata tylko do mercedesa, bo on stał jako drugi. Takie wiesz, to było dla mnie, że kurde co, to takie przykre przecież ten z fiata też chce zarobić, no ja tam jakiś 17 czy 18 letni chłopak, chyba nie miałem jeszcze 18 lat, **jakoś tak się po prostu buntowałem bardziej wewnątrz.** **Zewnątrz to było tak, że po prostu nosiłem takie ciuchy, nie chciałem tam na uroczystości rodzinne się przystrajać, tylko w jakichś tam swetrach.** Zaczęli mnie akceptować. Aha jeszcze do tego doszedł jakiś mój wegetarianizm, potem odszedłem na wiele lat od tego wegetarianizmu, do którego potem wróciłem.*

Bierny opór, wegetarianizm, wyrażanie siebie ubiorem to sprzeciw wobec reguł, swego rodzaju autoterapia, która pozwalała młodemu człowiekowi kontestować w rzeczywistość, której się przeciwstawiał, aby wyrazić siebie. Działania skierowane przeciw najbliższym były w zasadzie symbolicznym wyrażeniem niezadowolenia, sprzeciwieniem się prywatnym regułom istniejącym i wytwarzanym w rodzinie. Jednak fakt, że mój rozmówca nigdy nie został przez rodziców odrzucony, napiętnowany za podejmowane bunty dał mu przyzwolenie do kontestowania kolejnych przestrzeni życia, tym razem w wymiarze społecznym. Buntem skierowanym przeciwko mierzwiącym go regułom rozpoczął działania, których środkiem był opór, a celem miało być wyzwolenie. W dorosłe życie wkroczył jako osoba świadoma tego, jak ważne w życiu jest bycie w zgodzie ze sobą nawet wbrew innym. Jego działania wpisują się w postulaty, które przedstawiają krytyczni obserwatorzy rzeczywistości tacy jak Mead⁴⁷⁷, Miller⁴⁷⁸ czy Schoenebeck⁴⁷⁹, których celem jest człowiek potrafiący przekraczać ograniczenia w poszukiwaniu siebie.

Te poszukiwania w przypadku mojego rozmówcy dotyczą również kwestii wiary i Boga. Wychowany w niepraktykującej żadnej religii rodzinie postanowił w wierze poszukać miejsca dla siebie. Przeszedłszy całą drogę katechumenatu, po przyjęciu chrztu

⁴⁷⁷ M. Mead, *Kultura i tożsamość...*

⁴⁷⁸ A. Miller, książki: *Gdy runę mury milczenia...*, *Dramat udanego dziecka...*, i inne.

⁴⁷⁹ H. von Schoenebeck, *Antypedagogika...*

i innych sakramentów stał się katolikiem. Jednak nie odnalazł w wierze spokoju, o którym marzył. Z Kościoła katolickiego przeszedł (na chwilę) do protestanckiego, a potem zarzucił praktyki religijne nabywając przekonania, że nie odnajduje w nich tego, co odnaleźć się spodziewał. Można w tym działaniu dostrzec również ślady buntu przeciwko rodzicom, którzy świadomie wychowywali go bez żadnej religii. Jednak jak sam zauważa do wszelkich jego pomysłów i działań podchodzili z pewną rezerwą, ale nie wypowiadali się przeciwko niemu, mimo tego, że czasem mogli odczytać jego działania jako skierowane jednoznacznie przeciwko sobie. Poszukiwanie ukojenia w religii wydaje się również elementem wpływu społecznego ze strony katolickiego społeczeństwa i przekonania, że w sytuacji zagubienia, religia i modlitwa dają człowiekowi nadzieję i wiarę, jakiś rodzaj wytchnienia. W przypadku mojego rozmówcy religia nie dała mu oczekiwanego spokoju, aczkolwiek doświadczenie z religijnością utwierdziło go, że nie religia jak każdy zorganizowany system społeczny dokonuje ubezwłasnowolnienia jednostki.

(...) ja pochodzę z rodziny gdzie w zasadzie moi rodzice byli niewierzący, ojciec pochodzi z rodziny katolickiej, można tak powiedzieć, matka – moja babcia, już nie żyje – była wierząca, ojciec był normalnie ochrzczony, bierzmowany nawet był. W wojsku zmienił poglądy, wyszedł poznał moją matkę. A mama pochodzi z rodziny komunistycznej, pradziadek, wiesz, był komunistą przedwojennym i też był jakoś tam zasłużony dla walki z faszyzmem w czasie wojny, mój dziadek, wiesz jako oficer zaczynał karierę w zasadzie w latach stalinowskich, więc tu kompletnie już nie było mowy o jakiś, wiesz, inklinacjach katolickich, mama i ciotka – jej siostra – nie były ochrzczone i mnie też postanowili wychować bez, w zasadzie, religii. (...) Także, powiedzmy, to że trafiłem do takiej wspólnoty odnowy w Duchu Świętym przy parafii katolickiej u mnie na osiedlu to było jakoś też związane poniekąd, teraz to widzę, z moim buntem przeciwko temu co działo się w mojej rodzinie. (...) Z czasem zacząłem się określać jako agnostyk lub nawet ateista chwilami. Dziś mówię, że jestem ateistą, w przyplwywie słabości, że agnostykiem © nie ma to zresztą dużego znaczenia, ta etykieta, po prostu religia przestała dla mnie być, może tak to ujmijmy, przestała mi być potrzebna w życiu. (...) moi rodzice mieli ze mną kłopot, bo raz, że się ochrzciłem, oni to zaakceptowali, aczkolwiek widziałem, że tak, wiesz, no nie tyle, że niechętnie, co nie wiedzieli co z tym zrobić. Oni jakąś tam imprezę zrobili, moi znajomi przyszli, ale trzymali się z boku.

Poszukiwania siebie w wierze, w przypadku mojego rozmówcy noszą wyraźne intencje oporu wobec rodziców. Dzisiaj określając siebie jako ateistę, nie ma wątpliwości, że poszukiwanie Boga było buntem, pewnego rodzaju pretekstem do ukazania rodzicom, że jest człowiekiem dorosłym, który może podejmować naprawdę istotne decyzje dotyczące własnego życia. Bunt wobec rodziców noszą również znamiona „odpępowienia” mojego rozmówcy, które Anna Oleszkowicz opisuje jako zdolność do „dojrzałego funkcjonowania w społeczeństwie, co wiąże się ze zjawiskiem samookreślenia poprzez wybór i akceptację norm i wartości. (...) Przekonanie o słuszności przyjętych norm pozostaje w opozycji wobec wszystkiego co jest narzucane, wymuszane, regulowane pod groźbą kary. Aby zasadę tę przyjąć i wprowadzić w życie, młody człowiek potrzebuje czasu i dystansu. Buntując się przeciw wymaganiami i ograniczeniom narzucanym przez rodzinę lub społeczeństwo, młodzież poszukuje dla siebie przestrzeni

psychologicznej, w której jest miejsce na samodzielną refleksję. Sądy i działania nastolatka są jednak w dużej mierze zależne od opinii i zachowań rodzicielskich, także w tym sensie, że stanowią ich zaprzeczenie⁴⁸⁰. W tym sensie bunty mojego rozmówcy są właśnie potwierdzeniem jego dążeń emancypacyjnych. Podejmowane przez niego działania wpisują się w początkowo nie do końca świadome, a potem coraz lepiej rozumiałe tworzenie własnego „ja”, które Erik Erikson opisuje jako „poczucie bycia ześrodkowanym i aktywnym, całym i świadomym, przewyżczając tym samym poczucie istnienia bez własnego centrum, bierności, fragmentaryzacji i niedookreślenia”⁴⁸¹.

Szkoła w biografii mojego rozmówcy zajmuje ważne miejsce. To przez odczucie opresyjności, której w niej doświadczył, rozumiał jak funkcjonuje system społeczny. To dzięki obecności na uczelni wyższej dostrzegł, że na każdym etapie edukacji człowiek podlega manipulacji i wpływowi ze strony innych osób czy instytucji. Doświadczenia szkolne, o których opowiadał, nadały mu piętno innego, outsidera. W szkole podstawowej był jedynym uczniem w swojej klasie, który nie chodził na religię, szkolna ksywka *bezbożnik* nadana przez rówieśników piętnowała chłopca na tle wszystkich innych chodzących na religię dzieci. W szkole średniej został nazwany *nihilistą*, nijak bowiem nie pasował do kanonów grzecznego ucznia, mając na koncie ucieczkę z domu, rozpoznawalny w uczniowskim środowisku zespół rockowo-bluesowy i silnie antyszkolne zachowania i poglądy. Studia również wywołały w nim zmianę. Początkowo zafascynowany zmianami zajął się polityką (o tym poniżej) i stał liberałem, aby skończyć jako lewicowo usposobiony działacz społeczny, alterglobalista. W edukacyjnych wątkach biografii mojego rozmówcy dominującym motywem jest edukacja nieformalna, dzięki której nabywa świadomość i wiedzę o świecie w wymiarze, jaki jest dla niego wygodny, a nie wymuszonym przez system szkolny. Szkoła jako instytucja postrzegana jest jako miejsce zniewalające człowieka, nie tylko poprzez jej program, ale również sposób, w jaki do niej trafia. I kolejny raz pojawia się bunt powiązany z rodzicami, a także przymus wpływu społecznego, którym kierują się najbliżsi wybierając szkołę, która dla chłopca jest odpowiednia. Edukacja w życiu mojego rozmówcy zajmuje istotne miejsce. Jako nauczyciel akademicki, młody naukowiec dostrzega w niej wielką szansę na wyzwolenie ludzi, pod warunkiem, że będzie świadoma i krytyczna. W swojej biografii potrafi dostrzec zniewalające konteksty edukacji i ukazać sposoby, za pomocą których im się przeciwstawił.

Śluchaj całą podstawówkę zrobiłem w PRL-u. Kończyłem ósmą klasę w 1989 roku. To już było po Okrągłym Stole, równoległe z wyborami do Sejmu Kontraktowego, ale wiesz wtedy jeszcze kwitły technika i szkoły zawodowe. (...) rodzice byli właśnie przeświadczeni, że jako chłopiec to ja powinienem pójść do technikum, bo po technikum będę miał zawód. No i ponieważ ojciec jest energetykiem, to będę kontynuował. Babcia w elektrociepłowni, ojciec energetyk awansował, no więc może ja się też w tym wybiję. Poszedłem do tego technikum. I w drugiej klasie się okazało, że to błąd, że mnie to nie kręci, że nie rozumiem tych technicznych przedmiotów, że ja mam zacięcie humanistyczne, że gdzieś tam zacząłem pisać wiersze. Więc w tej szkole to ja po prostu

⁴⁸⁰ A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Scholar, Warszawa 2006, s. 119-120.

⁴⁸¹ E. H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Rebis, Poznań 2002, s. 108.

kombinowałem jak się da żeby zachować i rozwinąć swoją tożsamość właśnie takiego humanisty, no artyści to za dużo powiedziane, bo to bez przesady, ale takiego wiesz artystycznie zorientowanego właśnie młodego chłopaka, zbuntowanego właśnie. To się jakoś tam przejawiało też w szkole, w tym sensie, że ostentacyjnie nie czytałem programowych lektur tylko, wiesz, wypracowania gdzieś tam, cytaty z Jima Morrisona dawałem, ze Stachury, takie wiesz, jakies Marka Knopflera kawałki, (...) też zespół założyłem z kumplami i zaczęliśmy być znani, bo mieliśmy w szkole próby, koncerty, nawet zrobiliśmy z innymi zaprzyjaźnionymi zespołami, takie wiesz bluesowe. Ale generalnie wiesz o co mi chodzi, że ten mój bunt na pewno nigdy nie był takim buntem takim robotniczym, on był właśnie taki, może dlatego rozumiałem dobrze ten bunt taki hippisowski, że, no to był taki jednak bunt dziecka, na polskie warunki przynajmniej, taki powiedzmy rodzącej się klasy średniej, przeciwko takiemu zatraceniu się wartości duchowych, w takim konsumpcyjnym materializmie

Szkoła jako miejsce opresji stała się dla mojego rozmówcy podwójnie ograniczająca. Po pierwsze przez rodziców, którzy jak widać w przytoczonej wypowiedzi zdecydowali o wyborze za niego, kierując się wszystkimi względami, poza zdaniem najbardziej zainteresowanego. Po drugie poprzez system edukacyjny, w którym młody człowiek w żaden sposób nie mógł, a potem także nie chciał się odnaleźć. Ukazane przez mojego rozmówcę szkolne sytuacje jednoznacznie wpłynęły na jego zachowanie. Coraz bardziej zaczął pokazywać, jak silnie się nie zgadza na swoją rzeczywistość, zyskując przy tym metkę niepokornego. Poszukiwanie możliwości zrealizowania siebie w sytuacji, która nie dawała na to większych szans, stało się głównym celem mojego rozmówcy. Jego wybory, mimo że kontrowersyjne, były działaniem skierowanym na uzyskanie wolności. Jak stwierdza Ewa Bilińska-Suchanek: „Wolność wyboru stanowi dla ludzi istotną wartość, a pozbawienie wolności lub jej ograniczanie rodzi opór i przeciwstawianie się. Opór wobec tego co ogranicza wolność jest ‘drugą stroną’ definicji wolności. (...) Akt oporu jest formą protestu, który uwidacznia otwarcie lub w sposób ukryty potrzebę przeciwstawiania się dominacji i przemocy. Spełnia funkcję odkrywczą, niosącą w sobie krytykę zastanego stanu rzeczy; jest okazją do przemyśleń i refleksji, która wyposaża człowieka w odwagę walki w interesie samostanowienia i wyzwolenia”⁴⁸². Działania podejmowane w szkole przez mojego rozmówcę przejawiały się głównie w działalności artystycznej (zespół muzyczny, zwycięstwo w konkursie poetyckim) i – jak sam ocenia po latach – hippisowskim podejściu do życia. Nie tylko były odmienne od pożądanego przez szkołę wizerunku ucznia, ale również nadawały mojemu rozmówcy metkę odmieńca, którą przy okazji w jakimś stopniu także dyskutował zapewniając sobie przetrwanie w szkole, która w żaden sposób nie ciekawiła go i nie dawała mu większych szans na rozwój. Przymus edukacyjny, którego stał się ofiarą, musiał doprowadzić do buntu, który dawał szanse na pozostanie sobą. Szkoła w odbiorze mojego rozmówcy jawi się jako miejsce opresji, które zabija jakiegokolwiek przejawy indywidualizmu, niejako produkując ludzi obezwładnionych, którzy idealnie wykonują wszelkie zalecenia władzy. Bunt przeciw szkole w jego wydaniu polegał na odrzuceniu jej systemu nauczania i wychowania, który „przyczynia się w niezrównany sposób do utrwalenia

⁴⁸² E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły...*, s. 57-58.

struktury stosunków klasowych i tym samym do jej uprawomocnienia – ukrywając fakt, że produkowane przezeń hierarchie szkolne reprodukują hierarchie społeczne. Jest to możliwe, ponieważ systemowi temu udaje się wywołać złudzenie, że jego działalność wdrażania jest całkowicie odpowiedzialna za produkcję habitusu kulturalnego, lub złudzenie wyraźnie sprzeczne, że efekty różnicujące uczniów poddanych tej działalności zależą jedynie od wrodzonych zdolności, a zatem jest ona niezależna od wszelkich uwarunkowań klasowych⁴⁸³.

Opór wobec szkoły jako działanie wyzwajające stał się dla mojego rozmówcy ważną aktywnością. Odejście od szkoły i całego jej programu pozwalało mu cieszyć się większą niż inni swobodą, ale jednocześnie naznaczało go jako osobę, której należy się bacznie przyglądać, bowiem jest inna niż pozostałe. Stał się jednostką nieujarzmioną w świecie ludzi całkowicie podległych władzy. Przełamał moc systemu szkolnego, który ograniczał jednostki strachem przed tym, że zawsze jest w stanie ocenić działanie, które wykracza poza dopuszczalne normy. Obalił dla siebie szkolny *panopticon*, ukazując, że można w szkole istnieć poza jej kanonami, zyskując co prawda piętno, które czasem – jak w jego przypadku – paradoksalnie odmieńcowi pomagało. Obecność w szkole mojego rozmówcy można włączyć w kontekst istnienia jednostki w całkowicie obezwładniającym ją systemie. W tym kontekście rozważania Foucaulta dotyczące nadzorowania i karania w ramach *panopticonu* rozciągają się na całą przestrzeń stosunków międzyludzkich, ukazując uniwersalne założenia każdej władzy, które zwykle sprowadzają się do tego, jak objąć kontrolą wszystko i wszystkich. Można je również rozciągnąć z powodzeniem – jak się wydaje – na system edukacyjny. Opis, którego Foucault używa do ukazania funkcjonowania policji, ukazuje całkiem nieźle specyfikę stosunków władzy w szkole: „Aby zaś działać, władza ta musi wyposażać się w narzędzie stałego, kompletnego, wszechobecnego, zdolnego wszystko uwidocznic nadzoru, który na dodatek sam będzie niewidzialny. Ma być niczym spojrzenie bez twarzy, które przekształca całość ciała społecznego w pole percepcji: tysiące rozmieszczonych wszędzie oczu, ruchliwe i gotowe na zawołanie punkty obserwacyjne, rozległa hierarchiczna siatka (...) Zaś zwieńczeniem tej nieustannej obserwacji winien być szereg raportów i rejestrów (...) Rejestruje się w nim, inaczej niż w pisaniu sądowym lub administracyjnym, sposób życia, postawy, ewentualności, podejrzenia – permanentny bilans ludzkich zachowań⁴⁸⁴”. Szkoła w biografii alterglobalisty stała się miejscem opresji, które mimo wszystko pozwoliło mu poznać siebie jako osobę, która buntuje się w sytuacji kiedy odczuwa przymus. W tym wypadku ze strony instytucji.

Polityka w życiu mojego rozmówcy od pewnego czasu zaczęła odgrywać bardzo ważną rolę. Być może nawet kluczową. Przez jej pryzmat zaczął postrzegać świat, z jej pomocą zaczął interpretować zdarzenia, których był świadkiem, uczestnikiem, a czasami współtwórcą. Polityczne sympatie mojego rozmówcy zmieniały się wraz z doświadczeniem i wiedzą, które zdobywał na studiach, w trakcie stypendiów zagranicznych i poznając ludzi, którzy stawali się dla niego przewodnikami w świecie, który poznawał.

⁴⁸³ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja*, s. 320.

⁴⁸⁴ M. Foucault, *Nadzorować i karać*, s. 208.

Wszelka działalność polityczna zaczęła się na dobrą sprawę od wyboru kierunków studiów, który silnie wpłynął na życie mojego rozmówcy.

(...) *Mama wybiła mi to z głowy, bo ja chciałem chodzić do roboty i do tej szkoły muzycznej. I bardzo dobrze, że mi mama wybiła to z głowy. Któregoś wieczora ze mną usiadła, to już było po maturze, przeglądaliśmy informator Uniwersytetu. Ja bardzo chciałem też polonistykę w związku z tą poezją i tak dalej, no ale mama mi to wybiła z głowy, już nie pamiętam jak to było, sugerowała mi filozofię, co może by nie było głupie, ale ostatecznie wybór padł właśnie na socjologię. Bo ja się trochę interesowałem polityką, lubiłem wtedy tygodniki opinii czytać, po Wprost, po Politykę sięgałem. Zdałem egzaminy, jak się okazało bardzo dobrze. Pamiętam, że były osoby tym zszokowane, gdzieś tam w dalszej rodzinie, „jak to, po technikum socjologię, jak to można?“, ale po prostu poszedłem na socjologię. I się okazało, że bo był bardzo dobry wybór. Zacząłem te studia. Wszedłem w to z takim wielkim głodem intelektualnym i pamiętam od pierwszych miesięcy studiów wiedziałem, że chcę zostać na uczelni, że chcę zrobić doktorat, profesurę nawet, że mi się to strasznie podoba i tak dalej, że to jest ciąg różnych wyzwań intelektualnych, że po prostu poszerza mi się horyzont. Ja się w ogóle nie bałem, że ta wiara mi gdzieś tam upadła, bo stwierdziłem, że prawda jest ważniejsza niż wiara, jeśli wiara nie mieści się w prawdzie, no to sorry. Logika mi się na przykład bardzo podobała, albo właśnie filozofia, takie wyzwanie, stawianie pytań; w ogóle te wszystkie przedmioty, które tam mieliśmy w sumie.*

Mój rozmówca jako student socjologii zaczął inaczej spostrzegać świat. Zakończył definitywnie epizod religijny w swoim życiu. Stał się racjonalistą, zaczął tłumaczyć sobie świat naukowo potwierdzając lub obalając to, co budziło jego wątpliwości. Wszelkie podejmowane działania wpisywały się w panujący wówczas powszechnie wyścig młodych po karierę, doświadczenie, budowanie CV, stawanie się po prostu konkurencyjnym. Mój rozmówca również odnalazł się w tej rzeczywistości, udowadniając sobie, że także potrafi być taki jak inni. Także może być człowiekiem sukcesu. „Szkolny nihilista” poczuł się wreszcie nieskrępowany więzami, które non stop krępowały go w szkole. Studia były inne, w nich odnajdywał wolność, mógł robić co chciał, a w zasadzie realizował pożądaną wówczas model młodych, gniewnych yuppie, który po czasie określił jako propagandę neoliberalną, w której jak najbardziej się odnalazł. W jego życiu pojawiała się na poważnie polityka. Stał się działaczem partii liberalnej, utożsamiał się z ideami, które przyświecały zmianie społecznej, a którym kilka lat temu sprzeciwiał się kontestując chociażby zachowania konsumenckie rodziców. Liberalna ideologia dawała odpowiedzi na to, co działo się wówczas w Polsce.

(...) *A potem wiesz ten cały dyskurs kapitalistyczny się pojawił, nie bezpośrednio nawet na uczelni, ale wiesz, gdzieś tam coś się słyszało, czytało, zwłaszcza w Wyborczej, że studenci, późnych lat, z różnych kierunków – „Grasz o staż” – wiesz to warto by kiedyś przeanalizować jak tego rodzaju konkursy i akcje też promują neoliberalną ideologię, konkurencję na rynku pracy, stosunkach międzyludzkich. Ja wszedłem w to, tak jak ci powiedziałem, **chciałem być bardzo konkurencyjny**. Chciałem też swoją intelektualną tożsamość zachować. Buntownika tyle zostało we mnie, że pomimo, że ściąłem włosy i ubrałem marynarkę, to grałem w zespole, nawet jakiś tam sukces mieliśmy – wyróż-*

nienie na festiwalu *Lykend* w 1997 roku – i tam wiesz znajomi wiedzieli, że ja gram i to był dla mnie taki *wentylek bezpieczeństwa* w stronę taką, że ja robię coś takiego, że nie „zmieszczaniałem”, ale **nie miałem nic przeciwko temu żeby zrobić fajną karierę**, itd. Zresztą nawet zacząłem studiować prawo (...) Potem w 1998 roku zapisałem się do Unii Wolności, **miałem bardzo liberalne poglądy, liberalne gospodarczo – bardzo i lekko konserwatywne poglądy, może nie tyle obyczajowo, co na takie kwestie jak feminizm**. Bo nad mniejszościami seksualnymi to ja się w ogóle nie zastanawiałem specjalnie. Ale to było właśnie na zasadzie takiej hecy trochę, że Korwin-Mikke takie śmieszne rzeczy mówi, to ja będę to powtarzał i wielu ludzi też to powtarzało.

Jako student socjologii zaczął funkcjonować tak jak inni. Nie dostrzegał przejawów zniewolenia w wyścigu szczurów, w którym brał udział. Nie miał oporów przeciw robieniu kariery, bowiem wszyscy dookoła niego robili to samo, nie przeszkadzała mu jednakowość, którą do tej pory usilnie kontestował w szkole średniej. Jako liberał kolejny raz odrzucił idee, które przekazywali mu rodzice związani niemal poprzez rodzinne tradycje z lewicą. Świadomie zostawił sobie, jak to określa – *wentylek bezpieczeństwa*, w postaci zespołu, który dawał mu oddech pomiędzy czasem, w którym usiłował robić karierę. A może zespół podkreślał jego umiejętności, wyróżniając go z całego morza podobnych jemu polskich yuppie. Nie buntował się, nie miał przeciw czemu. Był na ciekawym, prestiżowym kierunku studiów, miał spore szanse na zrobienie wymarzonej kariery, w najbliższej perspektywie stypendium w USA. Wszystko na najlepszej drodze, aby zrealizować marzenie o sukcesie, który był na wyciągnięcie ręki.

Amerykańskie stypendium zdecydowanie odmieniło jego życie. Doświadczenie, które zdobył w USA, obaliło jego naiwne przekonania o idealnym świecie w wydaniu liberalnym. Spotkania z Ameryką, z krytycznie nastawioną kadrą naukową, z mieszanką ludzi z różnych kontynentów, wzbudziło w nim wiele pytań dotyczących tego, jak postrzegał dotąd świat. Zaczął dostrzegać, że świat nie działa wedle reguł popytu i podaży, że kapitalizm nie rozwiązuje problemów świata, a nawet samej Ameryki. Student socjologii zaczął weryfikować swoje dotychczasowe wyobrażenia o świecie. Uświadomił sobie, jak bardzo jednostronnie patrzył na świat i ze złością zreflektował się nad rolą, którą odkrywał. Zaczął buntować się przeciw temu, jak łatwo dał się zmanipulować idei, która wydawała mu się najlepszą receptą na wszystko. Spostrzegł jak usilnie pomijany jest dyskurs lewicowy w polskiej humanistyce, a jak korzystają z niego nauczyciele akademicy w Stanach Zjednoczonych i w Anglii.

(...) bardzo dużo się zmieniło w czasie mojego wyjazdu do Stanów na stypendium w 98 i 99 roku. Ja nie wróciłem do Polski na święta i byłem tam prawie rok. Pojechałem tam z bardzo neoliberalnym, czy neokonserwatywnym wyobrażeniem Ameryki, bo takie znałem z polskich mediów. Czytałem *Gazetę Wyborczą* już i inne media, gdzie wielcy kurwa polscy intelektualści typu Szacki pisali krytyczne teksty o politycznej poprawności, o akcji afirmatywnej, której nikt u nas nie rozumie tego całego kontekstu strukturalnego, tej walki mniejszości rasowych itd., czy feminizmu amerykańskiego, ale ja zacząłem to tam poznawać. Początkowo wiesz, dla mnie było szokiem, że my na przykład odwołujemy się, chodzę na zajęcia ze stosunków etniczno rasowych, a tam w podręczniku są normalnie odwołania do Marksa, w kontekście tych teorii. Czy moja

profesorka, z którą zresztą jakoś tam się zaprzyjaźniłem, która zaprosiła mnie kiedyś na lunch i opowiada, że jej brat jest robotnikiem w fabryce i zarabia dwa razy więcej niż ona jako profesorka na uniwersytecie, ale ona uważa, że tak jest dobrze, bo jest wykonywany. Ona ma dużo więcej autonomii w pracy i trzy miesięczne wakacje, nie musi karty zegarowej odbijać i mówi „a może ja jestem marksistką”, a dla mnie to taki szok, że ktoś tak mówi. Ale zacząłem się zastanawiać. (...) W Polsce nie było w ogóle takiego dyskursu. Cały dyskurs lewicowy został spacyfikowany praktycznie. (...) Widziałem w tych Stanach w tym, wiesz, siedlisku kapitalizmu i imperializmu, ja widziałem lewicową kulturę i okazało się, że to jest w ogóle fajne. **Ja się nie stałem lewicowcem z dnia na dzień, ale gdzieś mi tam zapadło w pamięć.** A potem w Anglii też, nie wprost politycznie, ale to byli jacyś naukowcy, czy naukowczynie, którzy posługiwali się dyskursem bardziej krytycznym niż w naukach społecznych u nas. Dla mnie w okolicach lat 98-02 moją główną tożsamością była tożsamość, studenta socjologii, młodego socjologa, doktoranta socjologii, to był główny mój wyznacznik i to wiesz wokół tego, jak się pojawiły protesty antywojenne zacząłem postrzegać siebie wiesz, jako społecznika, kogoś bardziej w politykę zaangażowanego, nie tylko w kategoriach czysto akademickich.

Zagraniczne stypendia, fascynacja poznanymi tam, krytycznie nastawionymi naukowcami, kontekst polityczny (nierozwiązywalny konflikt z byłej Jugosławii, wojna w Iraku, globalizacja), a także emocjonalne zaangażowanie i związek z dziewczyną, która podobnie jak on zaczyna odbierać świat, skłoniły mojego rozmówcę do przewartościowania swoich poglądów, do kolejnej przemiany siebie, do kontestacji świata, który niedawno uznawał za całkiem sprawnie działający. W wymiarze osobistym i w jakimś stopniu symbolicznym zmienia swój wizerunek, wraca do długich włosów i wegetarianizmu. W wymiarze politycznym zwraca się ku lewicowo zorientowanym ludziom i zaczyna jako działacz społeczny współorganizować środowisko lewicującej (głównie) młodzieży akademickiej. Wspólnie ze spontanicznie tworzoną grupą zaczyna protestować przeciwko wojnie w Iraku, bierze udział w Europejskich Forach Społecznych, antyszczytach⁴⁸⁵. Zaczyna postrzegać siebie jako alterglobalistę. A inni postrzegają go jako jednego z liderów tego ruchu. Mój rozmówca postrzega rzeczywistość z perspektywy krytycznej, wspierając się tekstami Chomsky'ego, Wallersteina, czy Klein. Dostrzega mnóstwo problemów związanych z funkcjonowaniem świata w oparciu o kapitalizm i demokrację liberalną i tworzeniu hegemonii najbogatszych państw świata, oraz globalnych korporacji, które w żaden sposób nie próbują walczyć z powszechną biedą, pozorując od czasu do czasu działania, których głównym celem jest rozgłos medialny i kupienie dzięki niemu czystego sumienia. Jako alterglobalista zaczął dostrzegać problemy w skali świata. Świadomie zrezygnował z udziału w wyścigu szczurów, a swoje aktywności skierował na działalność społeczno-polityczną, naukową i publicystyczną. Zaczął usilnie kontestować rzeczywistość, w której wyłączeni ze względów ekonomicznych ludzi przestają uczestniczyć w społeczeństwie.

Polityczne wątki biografii są dla niego bardzo istotne. Wiele jego aktywności podporządkowanych było realizacji określonych planów z nią związanych. Jako liberał

⁴⁸⁵ Antyszczyty to spotkania alterglobalistów, nieformalnie i zwykle w gorącej atmosferze „towarzyszące” głównie oficjalnym spotkaniom głów państw, ekonomistów.

przeciwstawiał się w wyraźny sposób sobie z czasów szkoły i ponownie swoim rodzicom. Jako alterglobalista i działacz lewicowy kontestuje siebie w wydaniu liberalnym. Aktywność polityczna w jego przypadku była i jest ewidentnie skierowana na znalezienie swojego miejsca w społeczeństwie. W narracji alterglobalisty można dostrzec, jak ważne dla niego jest działanie i jak wiele trudu przysposabia mu odnalezienie siebie, wobec zmiany, która go otacza. Poszukiwania to także role, które odgrywa: liberała i alterglobalisty. W pierwszej ewidentnie chce odnaleźć siebie jako członka grupy, w drugiej próbuje grupę stworzyć sam, zyskując przekonanie, że tym razem wie najlepiej jak działać. W każdej z przyjmowanych ideologii i neofickim przekonaniu, że każda kolejna jest najlepsza, widoczne pozostaje pewne zagubienie człowieka, który zawsze znajduje się pod kontrolą innych, mimo nieustająco płonnych wysiłków zmierzających do odrzucenia takiego stanu rzeczy. Mój rozmówca doświadcza płynnej rzeczywistości w swoim życiu, po wszelkich perturbacjach związanych z buntowaniem się, określa siebie jako liberała w kwestiach obyczajowych, ale jednocześnie jako socjalistę w sprawach gospodarczych. Jego biografia wręcz idealnie ukazuje, jak ponowoczesna zmiana wpływa na człowieka nie dając mu możliwości istnienia, tak jak sam chce, bowiem każda z przyjmowanych koncepcji i ideologii zaczyna prędzej czy później go ograniczać. Jako socjolog zna doskonale koncepcje Baumana, Giddensa, Lacana czy Faucaulta i zdaje sobie sprawę z owej płynności życia, niemniej nie jest w stanie kontrolować swojego życia, dokładnie tak jak chce. Brak jakichkolwiek pewników w otaczającej hiperrzeczywistości nie pozwala w żaden sposób żyć człowiekowi w sposób, jaki sobie wymarzył. Polityka w połączeniu z mediami tworzy rzeczywistość, w której bardzo trudno jest funkcjonować w oparciu o własne ideały, zasady i potrzeby. „Nie powinniśmy czuć się zaskoczeni, dowiadując się, że hiperrzeczywistość obejmuje w końcu także samą strukturę ludzkiego doświadczenia, zamykając percepcję w polu uwodzenia, halucynacji i wirtualności. Wraz ze wzrostem wpływu elektronicznych zapośredniczeń takich jak ekrany telewizyjne czy Internet, jaźń staje się jedynie widzem wpatrzonym z zachwytem i jednoczesnym obrzydzeniem w przepływające przed nią w nieskończoność obrazy kultury masowej. (...) W naszym zdecentralizowanym świecie komunikacji jednostki nie są w stanie zapanować nad kulturową logiką rządzącą przekazem informacji, a tym bardziej jej kontrolować”⁴⁸⁶. Biografia mojego rozmówcy ukazuje, jak człowiek może tracić kontrolę nad swoim życiem, nawet jeśli posiada świadomość tego, że takie zagrożenie występuje.

Biografia alterglobalisty pełna jest buntów, które mają go wyzwolić, mają dać mu przekonanie o tym, że jest człowiekiem wolnym. Trudno jednak oprzeć się przekonaniu, że wolność nigdy nie stanie się jego udziałem, bo być może jest ona po prostu chwytem propagandowym, czy marketingowym. Odwołując się do autorów zajmujących się ponowoczesnością nie trudno stwierdzić, że hasła, które niegdyś oznajmiały nową jakość życia społecznego, a mianowicie: wolność, równość, braterstwo, dzisiaj istnieją przy okazji różnych akcji społecznych, które przede wszystkim okazują się wielkimi medialnymi przedstawieniami, które mają wywołać zbiorowe poczucie winy i jednocześnie

⁴⁸⁶ A. Elliott, *Koncepcje „ja”*, s. 174.

katharsis. O wolności zwykle dyskutuje się, kiedy można obalić niewygodnego dyktatora; o równości słychać gdy zbiera się pieniądze na ludzi, których miejsca zamieszkania dotknęły klęski żywiołowe; a o braterstwie śpiewają znużone gwiazdy rocka na koncertach typu Live(8)Aid. Zawsze media donoszą o tym, jak solidarni i hojni są uczestnicy zbiórek, zwłaszcza ci, którzy wysłali sms siedząc przed telewizorem. Uniwersalne zasady, o które niemal ciągle walczy buntując się mój rozmówca, być może nie istnieją. A jego zmagania i chwilowe wyzwolenia, okazują się pyrrusowymi zwycięstwami, które diametralnie jego życia nie zmieniają. Multibuntownik staje się kolejną ponowoczesną rolą, którą można by uzupełnić proponowane przez wspomnianych wcześniej klasyków typologie. Człowiek, który buntuje się przeciwko opresyjnemu dla niego systemom, nie jest na dobrą sprawę nigdy stwierdzić czy jest wyzwolony, bo nigdy nie zyskał wiedzy, czym jest wyzwolenie.

Odmieniona rzeczywistość wcale nie stała się bardziej przyjazna ludziom po upadku państwa totalitarnego. Kraj bez dominującej partii komunistycznej i potężnej maszyny biurokratycznej nie stał się miejscem lepszym do życia z samego faktu braku tych instytucji. Moi rozmówcy, wówczas bardzo młodzi ludzie, dostrzegali wiele aspektów rzeczywistości, które mimo zmiany systemu nie wpłynęły na zmianę jakości życia, czy też zwiększenie społecznego zaangażowania. Przeciwnie, w nowym państwie dało się zauważyć coraz więcej mankamentów. Wolność w warunkach turbokapitalizmu i demokracji liberalnej uzależniona jest od stanu posiadania. Anomia, brak zainteresowania tym, co się dzieje, zwątpienie ludzi zastraszonej masowymi zwolnieniami oraz brak zrozumienia wskaźników ekonomicznych, które zaczęły wyznaczać wszelkie konteksty funkcjonowania zwykłych ludzi, ukazywały nową rzeczywistość. Moi rozmówcy, każdy po swojemu, sprzeciwiali się rzeczywistości, która zniewala ludzi podobnie jak wcześniej państwo totalitarne. Poszukiwali ludzi, z którymi mogli współdziałać i w grupie dostrzegali szansę na przetrwanie. Nie korzystali ze wsparcia rodziny, tak silnie jak wspomniani wyżej działacze opozycji, a jeśli już to radzili się matek (co ciekawe, o ojcach prawie nie wspominali). Skupiali się na znajomych, którzy mieli zbliżone doświadczenia, podobne poglądy, z którymi wspólnie dobierali taktyki radzenia sobie z codziennością. Anarchista i jego grupa walczyli z neofaszystami, z ksenofobią i polityczną obojętnością. Rockman poszukiwał akceptacji, którą odnalazł stając się liderem grupy muzycznej. W tekstach swoich piosenek domaga(ł) się szacunku dla ludzi, przestrzega(ł) przed chciwością i siłą pieniądza, nawołuje(ywał), aby nie wierzyć władzy. Alterglobalista poszukiwał grupy, w której mógłby funkcjonować i działał w nich aktywnie, do czasu kiedy odkrywał, jak bardzo go ograniczały, czy zawężyły jego horyzonty, porzucając wówczas działanie.

Moi rozmówcy doświadczali transformacji jako działań silnie opresyjnych dla nich osobiście, jak również dla grup, w których funkcjonowali(ują). Zmiany dokonywane poza wiedzą i wolą ludzi, nawet w państwie demokratycznym, nakazywały przynależność do dominującej grupy lub wykluczenie. Transformacja w narracjach różni się od opisów pojawiających się w licznych publikacjach z dziedziny ekonomii, nauk

politycznych, czy socjologii⁴⁸⁷ ukazujących jak bardzo wielkim i udanym eksperymentem była, mimo tego, że pociągała za sobą wysokie koszty społeczne. Doświadczenia moich rozmówców ukazują, jak trudny był dla nich czas wielkiej zmiany, która zdekonstruowała ich rzeczywistość w każdym wymiarze. Anarchista-plastyk, rockman-happerner i socjolog-alterglobalista, chociaż w różnych wymiarach, wszyscy zostali poddani pewnej ekskluzji w momencie, w którym zrozumieli, że nie chcą funkcjonować w społeczeństwie na zasadach wytworzonych odgórnie. Młodzi ludzie poszukując miejsca dla siebie, zaczęli działać wbrew narzuconym regułom. Moi rozmówcy tworzyli siebie, a grupy, w których działali, dawały im poczucie akceptacji i potwierdzały ich wybory. Działalność w grupach, zdobycie istotnych dla nich pozycji, pozwalało im na wytwarzanie elementów samowzmocnienia (o których wspomina Bandura⁴⁸⁸) i nakazu ciągłego działania, wbrew otaczającemu zubożeniu. Warto podkreślić, że wiedza, którą zdobywali, a także doświadczenie wypływała z nieformalnych kontekstów uczenia się. Przestrzenią edukacyjną była ulica, wiedza o działaniu ruchów społecznych i doświadczana opresja. Również grupy, do których należeli, przekazywały sporo informacji o tym, jak żyć, jak funkcjonować. Zakorzeniały ich w momencie, w którym tego potrzebowali. Więzy, jakie wytwarzali w kontaktach z innymi uczestnikami grup, często zastępowały relacje z rodzinami, w których nie potrafili lub nie chcieli funkcjonować.

Refleksje, które towarzyszą kontestatorom, ukazują rzeczywistość demokratycznego państwa jako nie bardzo różniącą się od tego, co można było zaobserwować w rzeczywistości totalitarnej. Państwo nadal zachowało kluczową pozycję; transformacja nie zmieniała niczego w życiu zwykłych ludzi, nienadających się na kowali własnego losu przed nią i po niej; kapitalistyczna rzeczywistość była równie obehwładniająca jak ta w dobie centralnego planowania; konsumeryzm zaś, po przemianie stał się naczelną ideologią, ograniczającą skuteczniej niż jakakolwiek inna. Obserwacje kontestatorów wpisują się chociażby w „Charakterystykę instytucji totalnych” Ervinga Goffmana⁴⁸⁹, który przedstawia totalny charakter instytucji, które z założenia obehwładniają i dokonują podziałów na linii swój-obcy, jednoznacznie skazując wszystkich nie-swoich, na znoszenie sytuacji przemocowych i depryzację. Totalna rzeczywistość transformacji nie pozostawia wątpliwości, przetrwanie w warunkach opresji łatwiejsze byłoby przez adaptację do istniejących warunków, ale biografie kontestatorów świadczą, że za jedyny dla siebie możliwy uznali wybór drogi emancypacyjnej, zaś uczenie się z rzeczywistości za jedyną formę konfrontacji, która dawała szanse na pozostanie sobą, cokolwiek to oznaczało w obliczu permanentnej dekonstrukcji.

⁴⁸⁷ M. Bałtowski, M. Miszewski, *Transformacja gospodarcza w Polsce*, PWN, Warszawa 2007; W. Baka, *W tygłu transformacji ustrojowej. Szkice i komentarze*, Książka i Wiedza, Warszawa 2004; A. Nowak, *Fenomen transformacji. Próba analizy*, Wyd. UW, Warszawa 2004; J. Błuszkowski, K. Jajecznik, M. Lasocki, A. Zięba, *Studia politologiczne. Polska transformacja. Stan i perspektywy*, Wyd. UW, Warszawa 2006; E. Wnuk-Lipiński, *Granice wolności. Pamiętnik polskiej transformacji*, Scholar, Warszawa 2003; R. Sojak, *Szara strefa przemocy. Szara strefa transformacji przestrzenie przymusu*, Wyd. UMK, Toruń 2007.

⁴⁸⁸ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, s. 127-153.

⁴⁸⁹ E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych...*

3.6.

Moda na bunt (?/!). Narracja feministki

Studentka, feministka, 22 lata. Jako studentka zaczęła uczęszczać na spotkania uniwersyteckiej grupy *Gender Studies*, uważa siebie za feministkę. Walczy o poprawne formy językowe, upomina znajomych, aby przeciwstawiali się seksistowskim dyskryminacjom, jej złość wywołują kulturowe stereotypy postrzegania płci. Wzbudza swoim feminizmem kontrowersje wśród rodziny i nowo poznawanych ludzi. W przyszłości chce być kobietą sukcesu, na wzór matki, która jest dyrektorką w dużej firmie. Impонуje jej ojciec, który wyrobił w niej nawyk myślenia krytycznego, podsuwał książki, które mocno na nią wpływały. Feministka, studentka jest przekonana, że kobieta musi odnieść sukces, żeby była brana na poważnie i tak kształtuje swoje życie, aby było one udane zawodowo i rodzinnie.

Narracja feministki, studentki socjologii i *Public Relations*, to opowieść o feminizmie i buncie wobec społeczeństwa wykluczającego i piętnującego kobiety. Historia tego, jak młoda dziewczyna przeciwstawia się stereotypom, kulturowemu przypisywaniu ról, czy chociażby językowi, w którym *żeńskie końcówki* są ignorowane, zwłaszcza w kontekście wykonywanych zawodów oraz stanowisk piastowanych przez kobiety. Moja rozmówczyni opowiada o swojej niezgodzie na otaczającą ją rzeczywistość. Przedstawia się jako kobieta świadoma, która potrafi odnaleźć elementy, przestrzenie i ludzi, którzy ograniczają i nie pozwalają kobietom funkcjonować w sposób, w jaki chcą lub jakiego pragną, bowiem wiele z ich aktywności pozostaje nadal w sferze marzeń. Studentka, początkująca działaczka ruchu feministycznego opowiada o swoich odczuciach dotyczących dyskryminacji kobiet w Polsce na początku XXI wieku. Jej narracja to opowieść człowieka wychowanego w państwie demokratycznym i w tym aspekcie wyraźnie różni się od historii uprzednio przedstawionych. Ta perspektywa wolności i demokracji określa też status mojej rozmówczyni. Nie musi walczyć o możliwość posiadania swojego zdania czy wierzenia w to, co uznaje za ważne dla siebie. Opowiadając o swojej drodze do feminizmu i o tym, czym ta idea jest dla niej, nie stara się bardzo wyjść poza swoją perspektywę, nie próbuje użyć swojej wiedzy socjologicznej do tego, by opowiedzieć o tym, jak funkcjonuje społecznie feminizm, a jeśli nawet gdzieś się taka śladowa ocena pojawia, to często funkcjonuje ona jako slogan. Wątki społeczne buntu mojej rozmówczyni pojawiają się przede wszystkim w aspektach jej funkcjonowania w rodzinie, grupie studenckiej, czy wśród znajomych. Początkująca feministka nie opowiada o feminizmie jako o wielkiej społecznej doktrynie, ale snuje opowieść o tym, co dla niej znaczy być feministką. Z jej wypowiedzi wynika również, że istnienie jako feministka dla niej staje się również metką, która ją wyróżnia na tle innych. W jej przypadku feminizm jest znakiem rozpoznawczym, dzięki któremu nikt jej nie pomyli, bo to ona jest „główną feministką” w swojej rodzinie, wśród znajomych spoza grupy studenckiej. Bunt przeciw opresyjnej dla kobiet rzeczywistości w jej przypadku przejawia się w uczestnictwie w uniwersyteckim kole *Gender Studies* i chodzeniu na wszystkie – jak sama podkreśla – manifestacje oraz czytaniu książek feministycznych i *Wysokich Obcasów*. Wszystko

po to, by zdobyć wiedzę i świadomość o ruchu i idei. W wypowiedzi mojej rozmówczynie nie pojawiają się wielkie hasła polityczne, nie sposób również odnaleźć w niej radykalnych postulatów. Zamiast tego jest poszukiwanie siebie i odnajdywanie ograniczeń, które przeszkadzają jej funkcjonować tak jak chce. Wiedzę o feminizmie zdobywa z książek, z prasy, Internetu i dyskusji z koleżankami feministkami. Bunt mojej rozmówczynie nie jest spektakularny, nie jest również bardzo dramatyczny, ale dla niej jest wystarczająco inspirujący, aby swoje feministyczne rozważania uznać za coś istotnego w jej życiu. Bunt feministki jawi się również trochę jako produkt. Można dostrzec w nim przejawy kultury popularnej, silny wpływ mediów, zdania o feminizmie powtarzane niemal jako mantra. Być może bunt-produkt to znak czasów. Należy się jakoś wyróżniać, aby móc funkcjonować. Bycie feministką oznacza przecież, że „buntuje się”, a przez to jest rozpoznawalna. Być może w jej i podobnych przypadkach można mówić o soft- lub pop-feminizmie. Względnie łatwym, miłym i przyjemnym, podnoszącym mimo to drażliwe kwestie, które ciągle pojawiają się w naszej rzeczywistości. Feminizm w wydaniu mojej rozmówczynie to uczestnictwo w manifestacjach, czytanie weekendowego dodatku do opiniotwórczej gazety i naklewanie plastra antykoncepcyjnego w widocznym miejscu, tak jak robią to znane aktorki. Można stwierdzić, że w pewien sposób to bunt całkowicie zaplanowany, wykreowany i nieprawdziwy. Ale z drugiej strony można postawić pytanie, czy inny wymiar buntu jest dziś możliwy? W świecie opartym na prawach rynku, skażonym konsumeryzmem, którego sztucznych potrzeb nie można zaspokoić, być może bunt staje się działaniem wyzwalającym, które jednocześnie ma przynieść kontestatorce (i kontestatorowi) popularność, a w każdym razie zaspokoić na moment i w jakimś stopniu potrzebę wyzwolenia się ze schematów. Czyli klasyczne „dwa w jednym” – jak mówi reklama. Trzeba również stwierdzić, że biografia studentki, gdyby nie jej feministyczny sprzeciw, wpisywałaby się w życiorysy wielu młodych ludzi w Polsce i w Europie, wychowanych w dobrobycie, którzy w żaden sposób nie byli zmuszeni walczyć o cokolwiek w swoim życiu, bo dostali wszystko od swoich zamożnych rodziców. Moja rozmówczynie staje się buntowniczką, która *de facto* nie buntuje się w sposób, który wymaga od niej wielkich wyrzeczeń i poświęceń, a jej narracja w jakimś stopniu koresponduje z artykułem Anny Tyszeckiej „Młodzi grzeczni”, w którym pojawia się opowieść o młodych Niemcach, którzy w ogóle się nie buntują, bo nie mają czego kontestować, albo bunt im się po prostu nie kalkuluje. „Młodzi Niemcy, wychowani w warunkach finansowej i socjalnej stabilizacji Niemiec Zachodnich lat 80., chcą żyć zasobnie i w harmonii ze światem; w przyjaznej atmosferze, którą zapamiętali z rodzinnych domów. Niemal 70 proc. chciałoby wychowywać dzieci dokładnie tak, jak robili to ich rodzice. (...) niedysiejsze spory pokolenia 1968 r. z rodzicami o pryncypia, moralność i styl życia to już przeszłość. Młodzi nie mają dzisiaj powodu do kontestacji. Nie widzą w rodzicach ani wrogich ideologów, ani zniechęconych autokratów. (...) Młodzi nie są zainteresowani prowadzeniem pokoleniowych wojen również dlatego, że pierwsze doświadczenia dorosłego życia przyniosły im rozczarowania i trudności. Ucierpiałoby więc przede wszystkim ich przekonanie o własnej wyjątkowości, wyniesione jeszcze z rodzinnych domów. Okazało się także, że upragniony dyplom wyższej uczelni nie zawsze był w stanie zapewnić wymarzoną posadę. Nie wspomi-

nając już o dochodach, które pozwalałyby na beztronską konsumpcję. W odróżnieniu od starszych o 10 lat, którzy zdążyli zachłysnąć się jeszcze możliwościami (i mirażami) turbokapitalizmu, dzisiejsze dwudziestoparolatki tych możliwości już nie mają. Skutki globalizacji wymusiły głębokie reformy niemieckiej gospodarki i przyniosły radykalne cięcia w przywilejach socjalnych. Młodzi Niemcy wiedzą już, że nie ma co liczyć na wspaniałomyślną pomoc państwa. To już raczej rodzice sięgną głębiej do kieszeni, aby w razie czego wesprzeć dzieci⁴⁹⁰. Feministka-studentka nie buntuje się przeciw rodzicom, przeciw temu jak ją wychowywali, nie kontestuje ich stylu życia, przeciwnie jest dumna, że odnieśli sukces i ona chce być taką jak matka – kobietą sukcesu. Nie dostrzega problemów zwykłych kobiet, które tracą pracę będąc w ciąży, są dyskryminowane finansowo, czy mają problemy już na rozmowach kwalifikacyjnych, kiedy ktoś pyta czy będą chciały mieć dziecko. Patrzy na pracę pod kątem kariery i stanowiska, jakie osiągnęła jej matka – dyrektorka, nie dopuszczając nawet myśli, że z nią będzie inaczej. Młoda feministka nie krytykuje systemu polityczno-ekonomicznego, chociaż ma zastrzeżenia do stylu uprawiania polityki przez obecnych decydentów (ale kto ich nie ma?), nie dostrzega, albo pomija fatalne skutki przemian społecznych dla większości Polaków żyjących na granicy lub poniżej minimum socjalnego. Moja rozmówczyni nie kontestuje, tak jak młodzi Niemcy, samego systemu społecznego. Jej sprzeciw budzi jego wybrany fragment. Jest buntowniczką wyspecjalizowaną w feminizmie. Poza tym ogólnie jest usatysfakcjonowana. Być może, także w jej przypadku, moda na bycie popularnym i wyróżniającym się doprowadza do wykorzystywania idei społecznie zaangażowanych jako gadżetów podkreślających wyjątkowość ich użytkownika czy zgodnie z postulowaną formą – użytkowniczką.

Opowieść mojej rozmówczyni ukazuje, jak ważne w jej życiu było oddziaływanie rodziców i jak silnie wpływało na jej postrzeganie świata. Zauważa jak bardzo jej rozwój uzależniony był od solidnego wykształcenia, statusu materialnego i społecznego rodziców, którzy w pewien sposób wymuszali na niej zainteresowanie książkami, które doprowadziły ją do feminizmu. Jako studentka socjologii podkreśla, jak kapitał kulturowy wyniesiony z domu zdeterminował jej drogę do feminizmu. Od razu zaznacza, że nie chodzi o przymuszanie, ale o zachęcanie. Jednak wielokrotne powtórzenie słowa *zmuszanie* ukazuje, że wpływ był w istocie dość silny. Opowiadając o swoim feminizmie podkreśla rolę ojca w swoim rozwoju intelektualnym. Lektury, które jej podsuwał, uznaje za bardzo istotne. Zauważa również, że sama także potrafiła odnaleźć sytuacje opresyjne dla kobiety w życiu codziennym. Ważnym medium, dla jej świadomości feministycznej, staje się również Internet jako przestrzeń, w której potrafi odnaleźć interesujące i inspirujące ją informacje. Grupa studencka, do której trafiła, konkretnie koleżanki, posiadały poglądy zbliżone do jej spojrzenia, co z kolei utwierdziło ją w przekonaniu, że młode kobiety w bardzo podobny sposób docierają do swojego feminizmu. Podkreśla też wyjątkowość studiów socjologicznych, na których łatwiej mogła odnaleźć dziewczyny myślące podobnie jak ona. Pojawia się zatem pytanie, czy można w jej przypadku mówić również o buncie wymuszonym przez rodzinę i najbliższe otoczenie? Jej

⁴⁹⁰ A. Tyszecka, *Młodzi grzeczni*, „Polityka” 2007, nr 16, s. 58.

feminizm w jakimś stopniu z pewnością jest spełnieniem ich oczekiwań, ale być może bardziej wymuszony jest kulturowymi i społecznymi oczekiwaniami, jakie stawia się młodej, wykształconej kobiecie, która powinna odnieść sukces. Operując kategoriami Ritzera, można mówić o **nie-buncie**, działaniu, które nosi przejawy jakiejś kontestacji, ale być może wcale kontestacją nie jest, a wręcz działa akomodacyjnie na jednostkę, pozwalając jej dzięki nie-buntowi funkcjonować bardziej komfortowo.

*Ostatnio się nad tym zastanawiałam kiedy zaczęłam być świadoma, że identyfikuję się z tym ruchem. U mnie jest to bardzo trudne do zauważenia, bo moi rodzice są bardzo dobrze wykształceni, tato ma doktorat, mama też ma wyższe wykształcenie i zawsze, już od małego, **zmuszali** mnie, to znaczy może nie zmuszali, ale zachęcali do czytania. Moi rodzice mają raczej liberalne poglądy więc feminizm nie jest jakąś anomalią, ale czymś normalnym. Od małego były mi jakieś artykuły podsuwane, **zmuszali** nas rodzice do krytycznego myślenia. Zaczęłam czytać jakieś książki i zaczęłam się natykać na jakieś doktryny feministyczne, bo wiadomo, że człowiek cały czas się uczy i cały czas odkrywa. Natomiast mój tato, który był bardzo wymagający i dalej jest bardzo wymagający, sam **zmuszał** mnie i **popychał** kiedy widział, że coś złapałam, coś mnie zaciekawilo, podsuwał mi książki. Czy to o różnicy płci, czy o konstruowaniu społecznego ciała, czy coś tego typu i to powodowało, że sama zaczynałam szukać. I jakby mój feminizm na początku był drogą trochę nieświadomą, że to rzeczywiście jest feminizm. Ja się burzyłam zawsze, że kobiety stawiane są zawsze na innym poziomie niż mężczyźni, że to im wolno więcej. Jak uczyłam się jeździć to instruktor od razu zakładał, że ja nie będę umiała zaparkować, bo jestem kobietą, że będę gorzej jeździła (...) Jestem liberalną feministką i teraz już się z tym ruchem identyfikuję, od niedawna zaczęłam działać w Gender Studies. Do wszystkiego dochodziłam sama, na pewno Internet mi pomógł, wchodziłam z pewną wiedzą wiedziałam czego mam szukać. Nigdy nie miałam ani w liceum, ani na studiach na początku, koleżanek feministek. (...) Na socjologii spotkałam dziewczyny takie jak ja. I jak się zastanawiamy czasami skąd feminizm i **jak stałyśmy się feministkami**, no to, któraś przeczytała jakiś artykuł, inna trafiła do jakiejś organizacji, natomiast **najwięcej przez Internet**.*

Liberalna feministka nie kontestuje systemu ekonomiczno-politycznego, w którym funkcjonuje. A jej bunt być może faktycznie w dużym stopniu to działanie wymuszone przez rodziców i chociażby grupę studencką, które ma przynieść jej realizację oczekiwań i planów. W polskiej rzeczywistości ciągle trudno mówi się o kobietach sukcesu, zaraz bowiem pojawia się pytanie, co było ceną tego sukcesu, z czego kobieta musiała zrezygnować? Moja rozmówczyni jako feministka, kobieta niezależna nie musi odpowiadać na takie pytania, bo feministkom nikt ich nie zadaje. Medialny wizerunek kobiet zaangażowanych w walkę o prawa kobiet ukazuje zawsze działaczki o silnych osobowościach, zajmujące eksponowane stanowiska i potrafiące w mediach mówić rzeczy kontrowersyjne, chociaż jak najbardziej prawdziwe. Jednak wizerunek większości Polek wygląda nieco inaczej, zarówno w rzeczywistości, jak i w mediach. „Kończąca przyśpieszony kurs kapitalizmu Polka upchana jest gdzieś między ‘tradycyjnymi wartościami’, czyli kuchnią, mężem i możliwie jak najliczniejszym potomstwem, a ‘nowoczesnością’, czyli oszałamiającą karierą zawodową wraz ze wszystkimi profitami, jakie kariera taka

niesie – między przymusowym lub dobrowolnym bezrobociem, a szczytami władzy i bogactwa, o których wcześniej nie mogła nawet marzyć. (...) Malowany przez media obraz tworzy istotę wręcz bajkową – zdolną, ponadprzeciętną, piękną i elegancką, wiecznie młodą i szczęśliwą. Niezbędnym elementem tego wizerunku jest sukces zawodowy, tyle tylko, że nigdy tak do końca nie wiadomo, jak do niego doszło. Dominują tutaj dwie postawy – arogancka: ‘to mi się po prostu należało’ lub skromnie zakłopotana: ‘ach, jaki tam sukces’ (...) O samej pracy, o drodze na szczyt, o cenie, jaką trzeba było zapłacić, o błędach, jakie się popełniło, a których można było uniknąć, o szklanym suficie mówi się niewiele lub wcale. Pytania o pracę wydają się być zarezerwowane tylko dla męskich symboli sukcesu zawodowego⁴⁹¹. Działalność mojej rozmówczynie, jej metka feministki – czyli kobiety zbuntowanej, uwalniają ją od stereotypu „matki Polki”, który ciągle funkcjonuje w świadomości społecznej, jednocześnie nadając jej inny – feministki, kobiety, która ma, w potocznej opinii, problemy z mężczyznami i najprawdopodobniej z sobą.

Bunt nie-bunt mojej rozmówczynie faktycznie wygląda na wymuszony, ale w żaden sposób nie wydaje się, aby ją ograniczał. Przeciwnie otwiera przed nią nowe możliwości interpretacji świata. Feministka nie używa często narracji zbiorowości. Oceny rzeczywistości, których dokonuje, dotyczą bezpośrednio jej perspektywy. Młodej, kształcącej się kobiety, z dużego miasta i pochodzącej z zamożnej rodziny. Perspektywa zdecydowanie lepsza aniżeli u sporej części Polek. W dyskursie feministycznym pojawia się częściej ta mniej sympatyczna perspektywa. Wanda Nowicka, działaczka ruchu feministycznego zauważa, że „przemiany polityczne zainicjowane w Polsce w 1989 roku w wymiarze symbolicznym przyniosły Polkom powrót patriarchy w sposób szczególnie ostentacyjny. Patriarchalna struktura społeczna, pozornie zlikwidowana w okresie komunistycznym, a w każdym razie nieakceptowana politycznie, w rzeczywistości zaś jedynie utajona i dobrze zakonserwowana, znalazła legitymizację w poglądach reprezentowanych przez nowe władze nawołujące do powrotu tradycyjnych wartości⁴⁹². W opisie mojej rozmówczynie nie pojawia się kwestia patriarchy, a jedynie śladowo ukazuje szowinistyczne postrzeganie kobiet. Ograniczenia, o których piszą Środa czy Nowicka, w narracji mojej rozmówczynie odgrywają jedynie rolę wątków mocno zmarginalizowanych. Oczywiście zna je i ma na ich temat odpowiednie zdanie, ale nie są one jej rzeczywistością i nie specjalnie się nimi przejmuję. Celem jej nie-buntu jest stworzenie siebie, nie zaś wyzwolenie wszystkich kobiet. Taki mały bunt na miarę własnych potrzeb.

Chaos, czy może raczej pewnego rodzaju eklektyzm, który pojawia się w biografii mojej rozmówczynie, związany jest z istnieniem w świecie, który podlega ciągłym przemianom, nie dając zupełnie wytchnienia osobom, które tak jak ona poszukują swojego miejsca, wychodzą poza scenariusze napisane przez społeczeństwo. Czasy płynnej nowoczesności, o których wiele pisze Zygmunt Bauman, przynoszą również konieczność spojrzenia na życie pod kątem jego nieustającej przemiany i zagrożeń niepewności, jakie z niej wynikają. „Grunt, na którym przypuszczalnie opierają się nasze życiowe

⁴⁹¹ B. Halaba, *Kobieta sukcesu*, Biuletyn OŚKi, dokument elektroniczny, pobrany 24.06.2007 z witryny <http://www.oska.org.pl/biuletyn/b2/sukces.html>.

⁴⁹² W. Nowicka, *O niektórych aspektach sytuacji kobiet w Polsce*, [w:] Ch. Ockrent, *Czarna księga kobiet*, s. 663.

perspektywy, jest bezspornie niepewny – podobnie jak nasze miejsca pracy i przedsiębiorstwa, które je nam zapewniają, nasi partnerzy i grupy przyjaciół, pozycja, jaką się cieszymy w szeroko rozumianym społeczeństwie, oraz pewność siebie i przekonanie o własnej wartości, które temu wszystkiemu towarzyszą. ‘Postęp’, niegdyś najskrajniejszy przejaw radykalnego optymizmu oraz obietnica podzielanego uniwersalnie i długotrwałego szczęścia, przesunął się na przeciwny, dystopijny i fatalistyczny biegun oczekiwań: reprezentuje dziś zagrożenie bezustanną i nieuniknioną zmianą, która zamiast zwiastować pokój i wytchnienie, niesie ze sobą wyłącznie ciągły kryzys i napięcie, nie pozwalając na moment odpoczynku”⁴⁹³. W takim kontekście, biografia feministki pełna jest pozornych sprzeczności, które dają obraz młodej buntującej się osoby, która aby względnie normalnie (cokolwiek to oznacza) funkcjonować, wplata w swoje życie mnóstwo, często wykluczających się wątków. W ten sposób na przykład spostrzeżenie Fromma: „Jestem tym co posiadam i tym, co konsumuję”⁴⁹⁴, oddaje sens działań mojej rozmówczynie, bowiem feminizm, który uznaje jako naczelną dla siebie ideę, konsumuje jak każdy inny produkt. Idea również wyznacza w pewnym stopniu jej społeczne konteksty funkcjonowania (ale na tyle, na ile sobie tego życzy), dzięki niej postrzegana jest jako osoba niepokorna. Nieustannie również edukuje się w doktrynie, doskonaliąc swoją wiedzę o świecie i samoświadomość. Moja rozmówczynie nie przedstawia feminizmu wyłącznie jako poważnej idei politycznej, często formatując ją do swoich potrzeb i w związku z tym, można zauważyć, że utożsamia modę na feminizm z samą ideą; pojawianie się na manifestacjach z działaniem na rzecz ruchu; a piętno, jakim polskie społeczeństwo obdarza feministki z logo, dzięki któremu staje się rozpoznawalna. Można nabyć przekonania, że jest to popkulturowy wizerunek feminizmu, który na potrzeby niniejszych rozważań nazywam pop-feminizmem, przez który rozumiem jako nieco uproszczoną wersję idei, dopasowaną do osobistych potrzeb, nie zanedo angażującą, nie nazbyt wymagającą, a dającą poczucie satysfakcji, przekonanie o własnym zaangażowaniu i pożądaną *image*. Można odnieść wrażenie, że plany, które posiada, oczywiście uwzględniają karierę, rodzinę i szczęście osobiste, dokładnie tak, jak to zalecają *Wysokie obcasy*. Ta konsumpcja idei jest dla niej użyteczna, gdyż (podając za Melosikiem): „nie represjonuje tożsamości, lecz dostarcza źródeł fascynacji możliwymi do przybrania tożsamościami”⁴⁹⁵. Tożsamości: studentki socjologii, studentki PR, feministki, kobiety skazanej na sukces etc., to zasobny wachlarz możliwości i zwiększone szanse na odnalezienie wypadkowej tożsamości, z którą najlepiej poczuje się moja rozmówczynie. W swojej narracji ukazuje, jak bywa postrzegana przez pryzmat swojego feminizmu i wygląda na to, że z tą tożsamością silnie się identyfikuje i całkiem nienajgorzej czuje.

Jak mówię, że jestem feministką, to kiedyś mi się zdarzyło jak byłam w klubie ze znajomymi i jacyś nowi ludzie przyszli, ktoś spytał: ty jesteś feministką? Dlaczego przecież jesteś ładna? Często feministka to jest sfrustrowana baba, która ma problemy, nie umawia się z mężczyznami na randki, nie nosi spódnic i jest brzydka. Ja chciałabym walczyć z takim stereotypem, bo tak nie jest. Często wypowiadają to ludzie, którzy nie

⁴⁹³ Z. Bauman, *Płynne życie*, Sic!, Warszawa 2007, s. 20.

⁴⁹⁴ E. Fromm, *Mieć czy być?*, s. 144.

⁴⁹⁵ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, „Edytor”, Toruń-Poznań 1995, s. 198.

mają w ogóle kontaktu z takimi ruchami, i którzy nie chcą się nawet kontaktować. (...) Przed wszystkim chodzę na manifestacje i to praktycznie wszystkie. (...) Krzyk na ulicy wydaje mi się ważny. Wychodzę z założenia, że jeśli choć jedna osoba weźmie od nas kartkę, przeczyta coś, zwróci uwagę i nie ważne czy wejdzie na naszą stronę internetową sprawdzi co mówimy i co chcemy robić, ale zauważy, że istnieje ruch, który broni praw kobiet, który chce coś zmienić zauważa jakieś nierówności, to wydaje mi się, że to jest warte jakiegos zachodu. Drugą sprawą, od iluś lat **toczę, strasznie twardy spór z moimi znajomymi o żeńską końcówkę, ponieważ uważam, że kobiety pozbawione są swojej kobiecości i same się niej pozbywają.**

Moja rozmówczyni w kręgu znajomych jest postrzegana jako feministka. A wśród nowo poznawanych osób wzbudza zainteresowanie, bowiem nie specjalnie pasuje do stereotypu, który funkcjonuje w obiegowej opinii. Zyskuje dzięki swojemu wizerunkowi popularność, staje się rozpoznawalna, ona jest „tą feministką”. Dodatkowo wśród najbliższych znajomych podejmuje działalność „edukacyjną”, wymuszając używanie *damskich końcówek* w wyrazach, które można odmieniać również w rodzaju żeńskim, podkreślając tym samym kobiecość, nadając kulturową świadomość, że zawody i stanowiska są tak samo kobiece jak i męskie. Podjęta przez nią misja wpisuje się w dyskurs środowisk feministycznych. Jak zauważa Hanna Samson: „Zmieniać świat można z różnych stron, także od strony języka. To trąci przesadną, męczącą poprawnością polityczną – stwierdza na blogu jedna z dyskutantek, a jednocześnie widzi problem w utrwalaniu przez szkolne podręczniki stereotypów dotyczących roli kobiety i w odebraniu kobietom prawa do decydowania o własnej prokreacji. A mnie się zdaje, że to wszystko się ze sobą łączy. Brak żeńskiej końcówki i brak prawa do decydowania o swoim życiu. Akurat przez kobiety. Gdy w języku swobodnie zagości polityczka, ministra, prezydenta, my także łatwiej będziemy gościć w polityce. Co tam gościć! Będziemy ją tworzyć. Ale my nie, my często w drugą stronę”⁴⁹⁶. Moja rozmówczyni do sprawy żeńskiej końcówki podchodzi z powagą mając świadomość tego, że w wielu wypadkach jej działanie wzbudza uśmiech na twarzy wielu osób. Co zresztą wpisuje się w spostrzeżenia Anny Falkiewicz, autorki pracy magisterskiej „Płeć w języku polskim”, której fragment można odnaleźć na portalu www.feminoteka.pl: „Niektórzy uważają, że żeńskie formy są śmieszne czy wręcz kabaretowe, że język nie zawsze daje się naginać do naszych potrzeb. Ale pozwolimy sobie się z tym nie zgodzić. Przecież w ciągu ostatnich kilku lat pojawiło się mnóstwo nowych trendów językowych i wyrażań. Hiszpanie wzdragali się przed używaniem nowych słów, a po jakimś czasie weszły one do języka i dziś nikt się z nich nie śmieje. Podobną rewolucję przeszedł język angielski, gdzie już dawno na słowo ‘przewodniczący/-a’ nie ma określenia ‘chairman’ – istnieje ‘chairperson’. To samo stało się z językiem francuskim, niemieckim (Angela Merkel nie jest w języku niemieckim kanclerzem Niemiec! jest ‘die Kanzlerin’)⁴⁹⁷. Działania, które podejmuje moja rozmówczyni utwierdzają ją w przekonaniu, że wzbudzenie świadomości o tym, jak

⁴⁹⁶ H. Samson, *Żeńska końcówka*, dokument elektroniczny, pobrano 15.06.2007 z witryny http://www.oska.org.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=527&Itemid=342.

⁴⁹⁷ A. Falkiewicz, *Płeć w języku polskim*, praca magisterska, fragment, pobrano 15.06.2007 z witryny http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article_id=2.

ważne są końcówki, może doprowadzić do zmiany kulturowego postrzegania miejsca kobiet. Na forach portali internetowych kwestia końcówek bywa podnoszona zarówno w kontekście genialności tego pomysłu, jak i również jego nonsensu. Trudno stwierdzić jednoznacznie czy ten pomysł jest trafiony, w powyższych rozważaniach wpisuje się on w pop-feminizm, jest bowiem dla mojej rozmówczynie dodatkowym znakiem rozpoznawczym, znajomi i rodzina tworzą jej postać feministki również dzięki *damskim końcówkom*. Sama zaś opowiadając jak ważne są one dla równouprawnienia kobiet, nie stosuje ich podczas rozmowy.

Pop-feminizm pojawia się również jako kwestia spojrzenia na świat, w którym życie kobiet ulega ciągłej zmianie na lepsze, w każdym razie w relacji mojej rozmówczynie. Perspektywa, w której ta optymistyczna ocena pojawia się, dotyczy świata znanego i w jakimś stopniu przez nią współtworzonego (choćby poprzez konsumpcję produktów i idei). Świata mediów, znanych ludzi, popularnych haseł i bezkrytycznego rozszerzania perspektywy świata popkulturowej iluzji na rzeczywistość, która ją otacza. Opowiadając o sytuacji kobiet studentka-feministka przedstawia obrazki z kolorowych gazet i reklam. Opowiada językiem mediów i sloganów, o tym jak wygląda życie młodych – pięknych – bogatych kobiet, naiwnie nie dostrzegając, jak jest ono nieprawdziwe i upozorowane.

*To znaczy, jeżeli miałabym ogólnie popatrzeć na feminizację kobiet w społeczeństwie, w polityce, gdzieś na moich kierunkach – studiuje na dwóch kierunkach – to **sytuacja kobiet dla mnie się diametralnie zmieniła od tego co było wcześniej, dziesięć, dwadzieścia lat wcześniej, ponieważ wydaje mi się, że świadomość jest wyższa. Same akcje takie w mediach typu antykoncepcyjne plasterki, gdzie tam Anna Mucha miała, czy Patrycja Markowska brała udział, wydaje mi się, że one rozszerzają świadomość pokazując jakby, że ta kobiecość i stymulowanie seksualnością kobiet jest jakaś taka bliska, naturalna, normalna** i widzę nawet, że jak kiedyś na studiach się o tym nie rozmawiało to teraz jest to temat normalny. Rozmawiamy, ta ma plasterki, ta tabletki używa, dziewczyny zaczynają myśleć świadomie. (...) Co się jeszcze zmieniło? No to na pewno to, że **kobiety dochodzą do głosu. Ten głos feminizmu kiedyś w ogóle nie był brany pod uwagę, teraz jest już brany. To wiedzę na przykład w takich gazetach, że wychodzą „Wysokie Obcasy”, one teraz fajnie zmieniły szatę graficzną, ciągle się zmieniają, jest jakaś grupa odbiorców, którzy chcą ją czytać. To co mi się podoba – bo **czytam tą gazetę cały czas, jest jedną ze stałych, które czytuję** – jest liberalna, muszę przyznać. Jak czyta moja mama to mówi: wkurzają mnie te artykuły, nie powinny takie być. Bo pokazują rodzinę homoseksualną, dwóch kobiet, lesbijek. Widzę, że moją mamę to burzy się jej się to niepodobna, natomiast mi to odpowiada, to jest fajne, że taki przekaz, taki artykuł trafia do szerokiej grupy odbiorców, oprócz tego, że przeczyta to taka kobieta jak ja, która ma jakieś poglądy i uważa, że to jest słuszne albo nie, natomiast to trafia też do mojej mamy, która się zastanawia i mówi: rzeczywiście może to jest jakaś zmiana mentalna. Coś się zmienia w spojrzeniu na kobiety***

Moja rozmówczynie zdaje się nie dostrzegać różnicy pomiędzy światem, który prezentują media, a rzeczywistością. Ale ten brak dystansu nie wydaje się być wynikiem ignorancji, ale braku odpowiedniej perspektywy. Młoda feministka nie utożsamia się

z kobietami, które mają problem ze znalezieniem pracy, oddaniem dziecka do przedszkola, awansem etc. Problemy, które dostrzega, dotyczą kobiet, które mają dobre stanowisko, satysfakcjonującą pozycję społeczną i chcą także odnaleźć dla siebie jakieś idee, które mogą realizować, podkreślając przy tym swoją niezależność, społeczne nastawienie, a także indywidualizm. Inspiracja w postaci „Wysokich Obcasów”, dodatku do weekendowego wydania Gazety Wyborczej, również ukazuje krąg odbiorców, jako osoby dobrze sytuowane, zwykle z wykształceniem wyższym i z dużych miast⁴⁹⁸. Perspektywa pop-feminizmu w relacji mojej rozmówczynie wynika z o wiele łatwiejszego utożsamienia się z aktorką, piosenkarką, dziennikarką, aniżeli z bezrobotną kobietą, matką samotnie wychowującą dzieci, czy mieszkanką małego miasteczka czy wsi. Pop-feminizm w jej wypadku jest koncepcją wielkomiejską, która pozwala na weekendową lekturę i dyskusję nad kontrowersyjnym artykułem, z matką, która w niektórych wypadkach ma odrębne zdanie. Feminizm, o którym opowiada moja rozmówczynie, nie wyzwala jej, ale wiąże w nieprawdziwym przekonaniu o tym, jak zmienia się życie kobiet. Weekendowy dodatek, *damska końcówka*, manifestacje czy przyklejony plaster antykonceptyjny nie są wyznacznikami ruchu, o którym opowiada. Idea, którą przedstawia studentka, to pochwała działania *copywriterów*, którzy stworzyli produkty i hasła w taki sposób, że młoda kobieta nie potrafi do końca określić co oznacza feminizm i kiedy ona może siebie uznać za feministkę. Ta sytuacja niemal jednoznacznie wpisuje się w przedstawiane wcześniej rozważania Chomsky’ego dotyczące istnienia ludzi, którzy ciągle podlegają manipulacji ze strony *klasy specjalistów*, nie potrafiących funkcjonować bez ram wyznaczanych przez władze, media etc. Ale jednocześnie w biografii mojej rozmówczynie widać brak świadomości siebie i ciągłe poszukiwanie wizerunku, czy też może gombrowiczowskiej gęby, która wreszcie będzie dla niej satysfakcjonująca. Brakuje też refleksyjności, bez której nie może do końca oddzielić siebie od społecznego wyobrażenia o sobie, które stworzyła i ciągle doskonali. Feministka konsumuje swój wizerunek, w ten sposób zyskując przekonanie o tym, jak bardzo niepokorną i autentyczną jest postacią. Jej biografia wpisuje się w rozważania podejmowane przez Sławomira Krzychałę w kontekście kopiowania życia; powołując się na koncepcję Hitzlera i Honera opisuje on „biografie zrób to sam” czy też „biografie do majsterkowania”, które „nabywa jednostka na małych kult(ur)owych ‘straganach’ albo w rozbudowanych ‘supermarketach’, podsuwających asortyment sensu, symboli, znaczeń i wyjaśnień wszelkiego rodzaju (...) Nie ma przy tym potrzeby, by w jakiś trwalszy sposób wiązać się wewnątrznie z tymi ideami, można przecież płynnie zmieniać różne kulturowe prefabrykaty, które – wyrwane ze swego pierwotnego kontekstu – stają się samodzielnymi, nierzadko jednak krótkotrwałymi modami. Samodzielnie improwizowany projekt życia to codzienna, częsta zmiana orientacji z jednej na inną, to okazjonalna transpozycja zaangażowania, kontekstowa zamiana ról społecznych. Zmiana sytuacji lub kontekstu

⁴⁹⁸ Na podst. http://akson.sgh.waw.pl/biip/www/biuro/Reklama_prasowa/Badania_czytelnictwa/wyborcza03.pdf oraz H. Jakubowska-Mroskowiak, *Wyzwolenie czy zniewolenie – co kryje się w nowoczesnym modelu kobiecości? Analiza zawartości Wysokich Obcasów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 4, s. 135-151.

społecznego otwiera kolejną przestrzeń praktycznych i estetycznych asocjacji: jak mam się zachować, jak wypadnę, jak zachować niezależność itd.”⁴⁹⁹

Biografia mojej rozmówczynie ukazuje zmagania młodej osoby, których celem jest wykreowanie wizerunku, który jednoznacznie będzie przedstawiał studentkę socjologii i PR jako kobietę niepokorną – feministkę. To pewnego rodzaju osobista kampania promocyjna, która zahacza w pewien sposób o bunt. Osoba zbuntowana bywa popularna i rozpoznawalna. Poprzez bunt nie-bunt, młoda dziewczyna wykorzystuje ważną ideę społeczną, aby stworzyć swoją postać. W zestawieniu z działaczką Solidarności Walczącej, która poprzez swój bunt promowała idee, a nie siebie, kampania mojej rozmówczynie wydaje się błaha i co najmniej moralnie ambiwalentna. Jednakże czasy, w których feministka istnieje, wymuszają zbiorowe udawanie, odgrywanie czy kreowanie, a jej działanie w tym kontekście nie wydaje się bardziej naganne niż kogokolwiek innego. W paradoksalnych sytuacjach, które nas dotyczą i otaczają pozorowanie i koloryzowanie wydaje się bardziej pożądane niż zachowania prawdziwe i szlachetne. Media, które informują ludzi o odnalezieniu masowej broni i usprawiedliwiają militarną interwencję, później bez najmniejszych skrupułów mówią o mistyfikacjach polityków, których same promują. Konserwatywne organizacje, które promują nienawiść religijną, rasową i polityczną, chwilę później nawołują do powszechnego przebaczenia, nie bacząc jak sprzeczny dają przekaz. Ludzie stanowiący prawo w instytucjach publicznych, non stop okazują się być zamieszani w malwersacje, których nie pojmują zwykli ludzie. W czasach powszechnych niedomówień i nadinterpretacji – jak zwykle o kłamstwach opowiadają media – zwykli ludzie również chcą się wyróżniać i koloryzują swoje życie. Biografię mojej rozmówczynie w tym kontekście można odczytać jako zachowanie konsumenckie, w którym konsumpcja winna być „interpretowana jako wymiana symboli pomiędzy aktorami starającymi się przekazać informacje na temat swojego stylu życia i tożsamości. (...) Konsumowanie bez komunikowania nie jest w tym podejściu możliwe, a anty-konsumeryzm nie może uciec przed byciem kolejnym stylem konsumpcji”⁵⁰⁰, dokładnie tak samo jak bunt nie-bunt.

3.7.

Bunt przeciw szkole. Narracja działacza Inicjatywy Uczniowskiej

Uczeń, działacz IU, 17 lat. Przeciwstawia się szkole, uważa ją za instytucję opresyjną, wychowany w państwie demokratycznym (ur. w 1990 r.), dostrzega w systemie edukacyjnym niemal totalitarny wpływ państwa. Szkoła jako aparat przymusu jest po to, aby ujednocilić społeczeństwo wedle potrzeb rynku. Był jednym z inicjatorów IU we Wrocławiu, jest zaangażowanym działaczem organizacji antywojennych. Uznaje aktywność społeczną za coś bardzo istotnego dla swojego rozwoju. Jest również skinheadem z grupy RASH, przeciwstawia się rasizmowi, jest przeciwnikiem grup neofaszystow-

⁴⁹⁹ S. Krzychała, *Ryzyka własnego życia...*, s. 121-122.

⁵⁰⁰ A. Aldridge, *Konsumpcja, Sic!*, Warszawa 2006, s. 30.

skich. Ze szkoły nie rezygnuje tylko dlatego, aby móc w przyszłości studiować filozofię. Ma słaby kontakt z rodzicami, uważa, że matka stara się wychowywać go dobrze, ale jej to nie wychodzi; z ojcem, który skupił się na zarabianiu pieniędzy, praktycznie nie ma kontaktu. Jest pod wpływem starszego brata – dziennikarza i grupy rówieśniczej, podobnie jak on zbuntowanej przeciw szkole i mainstreamowej polityce młodzieży.

Narracja ucznia liceum, działacza Inicjatywy Uczniowskiej, ukazuje bunt młodego człowieka wobec instytucji, którą postrzega jako kompletnie zniewalającą ludzi, i z którą nie może, ze względu na obowiązujące prawo, rozstać się. Szkoła w opowieści młodego działacza społecznego jawi się jako miejsce, w którym obezwładnia się ludzi odbierając im jakąkolwiek szansę na realizację siebie, swoich marzeń, czy chociażby posiadanie własnych poglądów. Spostrzeżenia ucznia wpisują się w teorie krytyków systemów społecznych, politycznych i edukacyjnych, którzy w procesie edukacji dostrzegają również przejawy ograniczania rozwoju osób uczących się, a także silną manipulację szkołą, na każdym poziomie. Opowieść ucznia ukazuje, jak człowiek nie wpisujący się w oczekiwane przez szkołę schematy staje się odmieniec, osobą naznaczoną, czy wręcz edukacyjnym banitą. Szkoła z miejsca, w którym człowiek uczy się wiedzy o otaczającym świecie, staje się miejscem przymusowego pobytu czasowego i apriorycznej resocjalizacji, której celem jest przygotowanie obywatela posłusznego i powielającego schematy. Szkoła, jak pisze Piotr Laskowski, odwołując się do klasyków myśli anarchistycznej, „podlega kontroli władzy politycznej i jest narzędziem formującym dzieci i przystosowującym je do potrzeb panującego systemu ekonomicznego i społecznego. (...) Państwo zapewniło organizację powszechnego systemu szkolnego nie po to, aby dać ludziom możliwość pełnego rozwoju, lecz dlatego, że potrzebowało rzeszy pracowników przystosowanych do systemu podziału pracy (...) kontrola nad szkołą jest państwu niezbędna, by zachować wierzenia, stanowiące fundament dyscypliny społecznej. Szkoła jest instytucją przemocy, dominacji – fizycznej, moralnej i intelektualnej – nad dzieckiem”⁵⁰¹. Narracja licealisty to przekaz, który jednoznacznie wskazuje, że w polskiej szkole (którą on zna) nie ma miejsca na swobodne dyskusje, wolne przemyślenia, pluralizm czy jakąkolwiek inność. System edukacyjny, który krytykuje on i jego środowisko, to przestrzeń: w której nie istnieją jednostki, ale masa; w której nikt nie jest zainteresowany rozwojem poszczególnych uczniów, ale statystykami ukazującymi, jakie postępy czyni zbiorowość; w której ideologie wyznawane przez aktualne władze wpływają na program edukacyjny, bez refleksji nad tym czy faktycznie ma on komuś pomóc zrozumieć świat. Szkoła z opowieści mojego rozmówcy to miejsce, w którym on nie chce i nie może się odnaleźć, ma bowiem świadomość, że nic pozytywnego nie wynika dla rozwoju człowieka ze ślepego posłuszeństwa zasadom, które realizują cele władzy, ograniczając wolność jednostki. W swoich ocenach dotyczących systemu edukacyjnego mój rozmówca odwołuje się do ograniczeń, które w nim powstają, uniemożliwiających swobodną egzystencję. Nawiązania do szkoły *Summerhill*, do poglądów Abramowskiego czy Kurońa ukazują wolnościowe sympatie młodego człowieka, który w żaden sposób nie potrafi odnaleźć w szkole przestrzeni przyjaznej człowiekowi, któ-

⁵⁰¹ P. Laskowski, *Szkice z dziejów...*, s. 484-485, autor odwołuje się w tym fragmencie do poglądów Francesco Ferrera.

ry chce stanowić sam o sobie. Chcąc udowodnić sobie, że człowiek nie musi podporządkowywać się ograniczającym jego wolność regułom, podkreśla swoją odrębność na każdy możliwy sposób. Poglądami, wyglądem, uczestnictwem w kontrowersyjnych grupach społecznych, własnym zdaniem, którego nie obawia się przedstawiać. Efektem jego postawy są wrogie zachowania nauczycieli, którzy nie zadają sobie trudu, żeby go poznać, stereotypowo traktując go jako zagrożenie dla porządku szkolnego. Brak pokory wobec nauczycieli, instytucji szkoły, relacji jakie w niej panują utrudniają funkcjonowanie mojego rozmówcy i nadają mu metkę „złego ucznia”, cokolwiek ona oznacza i kogokolwiek opisuje. Radykalne, niepoprawne politycznie poglądy mojego rozmówcy nie są w szkole poszukiwane. „Dobry uczeń” – enigmatyczny obiekt pożądania systemu edukacyjnego, w przeciwieństwie do działacza IU, udaje, że ma swoje poglądy, nigdy nie polemizuje z nauczycielami w sposób, który mógłby ich urazić, nie interesuje się otaczającą rzeczywistością, jest politycznie obojętny, a w każdym razie poprawny. Taki wzór ucznia wpisuje się w opowieść Ortegi y Gasset o ludziach, którzy istniejąc jako masa nie posiadają własnej świadomości, zdolności oceny, czy chociażby świadomości w czym uczestniczą. Są całkowicie zamknięci w sobie, co oznacza przede wszystkim „hermetyczność intelektualną. Dany osobnik poruszający się wśród pewnego zbioru idei, który w sobie nosi, zadowala się nimi, uznając się zarazem za intelektualnie dojrzałego i pełnego. Nie zwracając najmniejszej uwagi na to, co się dzieje wokół niego, rozsiada się wygodnie i na stałe wśród swoich własnych idei. (...) Nie chodzi o to, że człowiek masowy jest głupi. Wręcz przeciwnie, dzisiaj jest bystrzejszy i ma większe zdolności intelektualne niż jego poprzednicy w jakiegokolwiek innej epoce. Ale zdolności te do niczego mu nie służą; co więcej, niejasne poczucie, że je posiada, prowadzi jedynie do tego, że jeszcze szczelniej zamyka się w sobie, zupełnie ich nie wykorzystując”⁵⁰². Szkoła jest miejscem, które masy produkuje, hołubi i wyrabia w nich przekonanie jak bardzo są niezbędne dla państwa, społeczeństwa etc. Działalność mojego rozmówcy, jego poglądy i zachowanie przeczą wszystkiemu temu, czego szkoła oczekuje od swoich uczniów, co wyraża się w sposobie, w jaki traktuje odmienca. Licealista podważa nie tylko system edukacyjny, również zastanawia się nad programem nauczania, który ubezwłasnowolnia uczniów. Jako przykład podaje nową maturę z języka polskiego, na której można wybrać interpretację wiersza, której z kolei można nauczyć się na lekcjach, opanowując jedynie poprawny system interpretacji. Prócz tego zastanawia się nad sensem zgłębiania mnóstwa informacji, które w żaden sposób nie są one użyteczne. Spostrzeżenia ucznia wpisują się we wnioski Petera McLaren, który jako mity edukacyjne ukazuje właśnie technicyzowane nieprzydatne nauczanie, które opiera się przede wszystkim na wiedzy „eksperckiej” nauczycieli, oraz neokonserwatywne konteksty demokratyzacji systemu edukacyjnego, które prowadzą do „kultu zazdrości” czy też wpływają na rozwinięcie zdolności merkantylnych pozwalających na sprawne przystosowanie do reguł panujących na każdym rynku, na którym konieczne będzie prezentowanie swoich umiejętności nabytych na przykład na różnych poziomach edukacji. Odwołując się do krytyków konserwatywnego porządku społecznego McLaren

⁵⁰² J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, s. 72-73.

zauważa, że mity edukacyjne istotnie wspomagają działanie systemu społecznego, który skutecznie i łatwo generuje nierówności społeczne i używa ich by uświadomić ludziom, że odpowiada za nie środowisko, z którego się wywodzi⁵⁰³. Narracja ucznia liceum ukazuje, jak uczestnictwo w systemie edukacyjnym wymusza bunt na człowieku, który nie zgadza się na kompromisy. Przedstawia także, jak silny wpływ na człowieka poszukującego wolności ma grupa ludzi podobnie jak on negujących system społeczny i kulturowy, w którym funkcjonują. Opowieść działacza IU ukazuje, jak funkcjonują ludzie nie podporządkowujący się władzy i jak są za swoje poglądy piętnowani. To historia, która przywodzi na myśl klasycznych już autorów Kunderę, Kafkę czy Orwella, którzy na kartach swoich poczytnych książek ukazywali jednostkę wplataną w konflikt z władzą i zagubioną w obezwładniającym ją systemie społecznym. Różnica jest jednak zasadnicza, mój rozmówca nie jest bohaterem powieści, a jego zmagania nie są fikcją literacką, ale pomimo tych kluczowych odmienności można dostrzec podobny poziom absurdu, który objawia się w „uszcześliwianiu” jednostki na siłę przez władzę, która (jak się wydaje) zawsze – czy to w świecie fikcji, czy też rzeczywistości – wiedziała (i wie!) co jest dla obywatela najlepsze.

Narrację licealisty można ukazać jako triadę: edukacja – bunt – utopia. Pokłosiem edukacji, której doświadczył (i nadal doświadcza) jest w istotnym stopniu jego bunt. Marzeniem kontestatora jest z kolei idealny system społeczny, a zatem utopia. Droga, jaką przebywa między edukacją a buntem wobec systemowi szkolnemu, społeczeństwu, a także państwu, ukazuje przemiany, jakich doświadcza i świadomość, którą zdobywa. Szkoła z miejsca zabawy staje się miejscem intelektualnego uwięzienia. Zaczyna dostrzegać, że program nauczania, nauczyciele, instytucja celowo nie przygotowują go do samodzielnego myślenia, nie starają się usłyszeć jego opinii, ocen, argumentacji. Przeciwnie chcą, by oceniał przez pryzmat oceny nauczyciela, argumentował tak jak nakazuje podręcznik, myślał tak, by nie wychodzić poza wyznaczone horyzonty. Mój rozmówca na swoim przykładzie dostrzega (przytaczane wcześniej) mechanizmy, które Freire określał mianem edukacji bankowej, przeciw którym Illich wypowiadał się krytykując instytucję szkoły, a Jacek Kuroń postulował tworzenie alternatywnych do szkoły obywatelskich stowarzyszeń o charakterze edukacyjnym. Działacz IU dostrzega, że szkoła, którą zna, nie jest dla niego miejscem ani bezpiecznym, ani wygodnym. Młody chłopak zauważa, że nie może w szkole uzyskać odpowiedzi na pytania, które go nurtują. Nie może prowadzić dyskusji, bowiem nauczyciele nie traktują go jako partnera do poważnych rozmów. A w końcu nie ma jak podzielić się swoimi krytycznymi spostrzeżeniami, bowiem kiedy tylko próbuje wypowiedzieć się, jest niemal pacyfikowany. Podejmowane przez mojego rozmówcę działania ukazują, że nie zamierza on poddać się systemowi szkolnemu, a opór, który stosuje, ma za zadanie w jakiś sposób go wyzwolić. Nie jest to jednak łatwe zadanie, bowiem system edukacyjny, „wiedza, programy, ideologie i praktyki szkolne promują sposoby myślenia, odczuwania i wartościowania, które albo zmuszają jednostki i grupy do ‘dopasowania się’ do istniejącego porządku społeczne (i stąd reprodukują go), albo pozwalają im teoretycznie angażować

⁵⁰³ P. McLaren, *Life in Schools...*, s. 238-241.

się w rzeczywistość w celu kształtowania możliwości dla 'innej wersji życia'⁵⁰⁴. Nawet owe „teoretycznie” w praktyce polskiej szkoły nie istnieje, bowiem każda inność jest traktowana jako potencjalne niebezpieczeństwo, o czym świadczą kompromitujące publiczne wystąpienia kolejnych ministrów edukacji czy brak sensownych pomysłów na zmianę istniejącego stanu rzeczy. Brak perspektyw na dobrą szkołę przebija się z relacji mojego rozmówcy, ucznia jednego z wrocławskich liceów.

*Początkowe lata [szkoły – P. R.] to były głównie... zabawą, nie było prawdziwej nauki, to tyle co pamiętam z tamtych lat. Nie było tyle do nauki, takiego przymusu. Znaczący wcześniej go tak nie zauważałem, niż to jest teraz (...) przedmioty są nauczane tak, że uczeń musi wkuć wszystko na pamięć. Musi [???znać?] te wszystkie regułki, bez kreatywnego spojrzenia na rzeczywistość, musi umieć wszystko to, czego wymagają bez jakiegось kreatywnego myślenia. (...) Rola ucznia w szkole? Hmm, uczeń musi się podporządkować, przede wszystkim, musi robić wszystko to co nauczyciel każe, uczeń jest dla nauczycieli, a nie odwrotnie. To uczniowi są dla szkoły, a nie odwrotnie. (...) Nauczyciel ma władzę najwyższą, może robić co mu się podoba, może ucznia wyrzucić z sali. Są takie aparaty represji jak na przykład szkolny pedagog, który jest tylko, tylko po to, żeby był. Nie robi praktycznie nic. (...) Jak potrzebujesz powiedzieć coś kreatywnego, a nauczycielka się z tym nie zgadza, to od razu zostajesz zmuszony do zamknięcia się i wrócenia na swoje miejsce. (...) Miałem obniżoną ocenę z KOSS-u [Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej – P. R.] na koniec gimnazjum. Nauczyciel doszedł do wniosku, że ktoś, kto jest jego przeciwnikiem politycznym nie może dostać szóstki z KOSS-u. (...) Myślę, że gdybym nie był upolityczniony byłoby mi lepiej ponieważ nie dostrzegałbym hipokryzji jakie panują w szkole. **Świadomość jest bolesna, ale jednak jest lepsza.***

Relacja ucznia jednoznacznie wskazuje na opresyjny charakter szkoły. Od poziomu gimnazjum zdobywa przeświadczenie, że źle się w niej czuje. Dostrzega silne przejawy ograniczenia wolności i świadomości. Dodatkowo jako osoba zaangażowana w działania społeczne, członek grup anarchistycznych potrafi łatwiej niż rówieśnicy rozpoznać, jak owe zniewolenie jest dokonywane. Zaznajomiony z literaturą wolnościową potrafi zdefiniować przeciwnika w postaci aparatu władzy i odnaleźć metody, którymi będzie się przeciwstawiał. Działalność w Inicjatywie Uczniowskiej, współorganizacja manifestacji na wrocławskim rynku przeciw ministrowi edukacji Giertychowi, współtworzenie niezależnej gazetki uczniowskiej i forum internetowego dla „niepoprawnych” uczniów ukazuje, jak poważnie i aktywnie działa zbuntowany uczeń i niepokorny obywatel jednocześnie. Bunt przeciw systemowi edukacyjnemu staje się jednocześnie manifestacją polityczną. Mój rozmówca jest skinheadem utożsamiającym się z antyrasistowskimi i lewicowo-anarchistycznymi ruchami SHARP i RASH⁵⁰⁵, jego poglądy, wygląd, sposób bycia przysparzają mu wiele problemów zwłaszcza w szkole. Nauczyciele nie próbują

⁵⁰⁴ E. Bilińska-Suchanek, *Teoria oporu. Droga do racjonalności emancypacyjnej*, [w:] A. Karpiński, J. Kojkoł, J. Kwapiszewski (red.), *Filozofia wychowania a nowożytnie przemiany religijne*, Słupsk 1997, s. 265, przytoczone za R. Sultana.

⁵⁰⁵ SHARP – *Skinheads Against Racial Prejudice* – Skinheadzi przeciwko uprzedzeniom rasowym
RASH – *Red and Anarchist Skinheads*.

ją z nim rozmawiać o jego poglądach, traktują go jako nazistę, chociaż jego ideologia jest całkowicie antynazistowska. Metki, które otrzymuje w szkole od nauczycieli, którzy nadają mu określony nieprawdziwy wizerunek, tak samo jak te, które otrzymuje od innych uczniów, którzy nie odbierają go jako osobę *trendy* (nie przykłada wagi do gadżetów typu komórka, odtwarzacz mp3, markowe ubrania), jednoznacznie wzbudzają w nim przekonanie, że szkoła nie jest miejscem dla niego. Czuje się w niej obco. Nikt nie chce go wysłuchać. On przestaje chcieć mówić cokolwiek. Nieustannie zastanawia się nad porzuceniem szkoły. Dodatkowo nie posiada wsparcia w rodzicach. Ojciec nie jest zainteresowany tym co dzieje się w rodzinie, głównie pracuje. Matka, jak sam przyznaje, nieudolnie zajmuje się wychowaniem, chociaż się stara. Z narracji licealisty wynika, że autorytet w jego oczach posiada starszy brat, dziennikarz. A wsparcie uzyskuje również ze strony bliźniaka, który ma takie same jak on poglądy. Poza tym, punktem odniesienia jest grupa, w której aktywnie uczestniczy i dzięki której edukuje się oczywiście całkowicie nieformalnie. Kontestacja mojego rozmówcy wpisuje się idealnie w typologię przedmiotu buntu, którą przedstawia Anna Oleszkowicz, a zatem buntuje się on przeciwko: rodzicom „z braku akceptacji i zainteresowania”; nauczycielom wobec ich „niesprawiedliwości przy ocenianiu, robieniu przez nauczycieli częstych wyjątków, złemu traktowaniu uczniów, z powodu braku zrozumienia ze strony nauczyciela, przeciwko obłudzie, nudnym lekcjom”; innym ludziom „faszystom, ludziom narzucającym własne zdanie, (...) bezmyślnej młodzieży”⁵⁰⁶. Szerokie spektrum kontestacji ukazuje, jak bezkompromisowo podchodzi do rzeczywistości młody człowiek, który nie chce godzić się na żadne półprawdy, czy zasady go ograniczające. Głównym motywem jego sprzeciwu jest szkoła, bo wokół niej kręci się jego uczniowskie życie. To w niej czuje się najbardziej represjonowany i to ona jest swoistym poligonem jego sprzeciwu. Szkoła, którą krytykuje, jest wedle politycznych wskazań: demokratyczna, pluralistyczna, wolnorynkowa. Opisywana tysiącem, względnie pozytywnych, przymiotników, dla niego i tak pozostaje miejscem przemocy. Politycznie przeciwstawia się tak samo jak jego środowisko konsumeryzmowi i traktowaniu edukacji jako towaru, którym można handlować. Postulaty młodego anarchisty wpisują się w spostrzeżenia Stewarda Ransona, w których: „Edukacja jest instytucją, która może ‘selekcjonować’ (screen) lub ‘przefiltrowywać’ jednostki pod kątem uprzywilejowanych zawodów, zatem wraz z aspiracjami jednostek do zdobycia kwalifikacji o najwyższej wymiennej wartości, wzrasta rywalizacja. Wykształcenie, podobnie jak oryginalne dzieła sztuki lub dom nad morzem, może stać się ‘dobrem statusowym’ (positional good), które z definicji są mało obfite. (...) Walutą na tym rynku towarowym jest niewątpliwie status społeczny (...) Cena płacona przez konsumentów za wejście do uprzywilejowanych nisz rynku jest jedną z manifestacji kapitału kulturowego”⁵⁰⁷. Bezkompromisowość licealisty ma jednak granice, bowiem mimo wszystkich skarg na szkołę, staje się jej zakładnikiem. Jego marzeniem jest studiować filozofię, a nie może spełnić swojego planu bez ukończenia liceum. Edukacja, której potrzebuje, nie jest dostępna w szkole. Osoby, które ucząją i powinny wspo-

⁵⁰⁶ A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieży...*, s. 69.

⁵⁰⁷ S. Ranson, *Rynki czy demokracja dla edukacji*, [w:] Z. Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. V, Wydawnictwo UMK, Toruń 1997, s. 78-79.

magać ucznia, w żaden sposób nie realizują swoich zadań. Jak zauważa, w przytoczonej powyżej narracji uczeń w szkole nie liczy się jako podmiot. Jest umocowany najniżej w hierarchii, to on musi się dostosować do tego, czego żądają inni. Szczególnie zaś brutalne jest przekonanie ucznia, że świadomość w szkole boli. Opresyjność systemu szkolnego w jego wypadku staje się jednocześnie nakazem do działania na rzecz zmiany.

Edukacja, której działacz IU przeciwstawia się, to sztamkowe programy, przez które uczeń zamiast osoby myślącej staje się przenośną pamięcią, która na żądanie nauczyciela ma przedstawić swoje zasoby. Bunt przeciw edukacji to przede wszystkim odwołanie do użyteczności programów szkolnych, do ich prawdziwości, czy chociażby możliwości weryfikacji w życiu codziennym. Postulaty licealisty korespondują z poglądami Johna Deweya, zawartymi w ciągle aktualnym, klasycznym tekście *Szkola i społeczeństwo*, w którym zauważa, że: „Społeczeństwo jest to pewna liczba ludzi, związanych ze sobą wspólną pracą, ożywionych wspólnym duchem i dążących do wspólnych celów. Wspólne potrzeby i cele wymagają coraz doskonalszej wymiany myśli coraz większego zespalania się uczuć sympatii. Zasadniczym powodem, dla którego obecna szkoła nie może się zorganizować w naturalną jednostkę społeczną, jest właśnie brak tego czynnika wspólnej produktywnej pracy. (...) W klasie brak jest zarówno motywu, jak i łącznika dla wytworzenia organizacji społecznej. Tragicznym niedomaganiem dzisiejszej szkoły pod względem etycznym jest to, że usiłuje ona przygotować przyszłych członków ustroju społecznego w środowisku, w którym brakuje zupełnie warunków dla wytworzenia ducha społecznego”⁵⁰⁸. Tekst z 1927 roku idealnie oddaje problemy szkoły i ze szkołą na początku XXI wieku. Mimo ciągłych (pseudo)reform nadal nie ma recepty na sensowną zmianę, bo jeśli za zmianami w szkole stoi polityka, to nie ma możliwości dokonania faktycznej transformacji systemu edukacyjnego, bowiem zawsze narusza ona czyjeś interesy. Edukacja jawi się coraz częściej jako towar i przywilej, a nie jako prawo. I nie sposób nie zgodzić się z tym, co zauważa Vic Kelly: „Społeczeństwo nie będzie prawdziwie demokratyczne, jeżeli podstawowe zasady demokracji nie będą odzwierciedlone w każdej z jego instytucji społecznych. Jedno z głównych zagrożeń dla utrzymania i rozwoju demokratycznych systemów społecznych rodzi się z niezdolności zapewnienia przestrzegania tych zasad w każdej dziedzinie życia społecznego, a nie tylko w sferze wyboru władz”⁵⁰⁹. Brak demokracji w szkole objawia się chociażby w cytowanej opowieści działacza IU. Podział na wszechwładnych nauczycieli i na podporządkowanych im uczniów nie stwarza możliwości jakiegokolwiek sensownego dialogu. Władza, którą dysponują nauczyciele, uniemożliwia konstruktywne współdziałanie. Brak refleksyjnej edukacji ogranicza z kolei rozwój uczniów, którzy prędzej czy później przystają na istniejące warunki, zapewniając sobie (poprzez ich przestrzeganie) względny spokój. Poniższa wypowiedź licealisty ukazuje, dlaczego nie akceptuje szkoły i co trzeba w niej zmienić.

Lekcje, na które trzeba chodzić, aparat ucisku, nauczyciele, wstrętne rzeczy, których trzeba się uczyć. Nie chciałem chodzić do szkoły, bo mi się ona nie podobała. Chciałem

⁵⁰⁸ J. Dewey, *Szkola a społeczeństwo*, Wyd. Żak, Warszawa 2005, s. 15.

⁵⁰⁹ A. V. Kelly, *Edukacja na rzecz społeczeństwa...*, s. 124.

robić to czego naprawdę chcę. **Chciałem się rozwijać w innym kierunku, a nie rozwijać się przez rzeczy, które nigdy mi się nie przydadzą.** Chcę się rozwijać w konkretnym kierunku, na przykład filozofia. Są klasy z filozofią ale tam nie jest najwyższy poziom, zresztą różnie jest ona przez nauczycieli wykładana. (...) **Szkoła uczy teorii. Matematyka z funkcjami trygonometrycznymi, nie ma odniesienia w rzeczywistości.** [... stosunki w szkole, P. R.] Ludzie dyskryminują tych, których nie stać na nowe buty czy oryginalne ciuchy. Dyskryminują jak mają gorszą komórkę czy inną fryzurę. [..., o pierwszej IU, P. R.] na ulotkach mieli tak ładnie napisane: **niech zapłoną szkoły Wrocławia.** Później tekst był wytłumaczony, **szkoły powinny być spalone, ale w naszych umysłach, po to żeby pojawiło się coś nowego, co my chcemy stworzyć, coś co by było dla nas, czego my byśmy chcieli, wspólnie uczniowie by chcieli dla siebie** [..., o hasło Kuro-nia: „człowiek by żyć musi się buntować”, P. R.] Człowiek musi się buntować. To dobre stwierdzenie. Myślę, że to nie może być bunt młodzieńczy dla samego buntowania się. Musi się opierać na konkretnych przesłaniach. Bo inaczej to żaden bunt.

Mój rozmówca dokładnie wie, czego oczekuje od szkoły i czego w niej nie znajdzie. Daje jaskrawe przykłady edukacji, która nie pozwala młodym ludziom realizować pragnień. Nauczania milczącej większości młodych ludzi, którzy pojawiają się w szkole bo muszą (pewnie tak samo jak większość nauczycieli). System edukacyjny, w którym nie ma miejsca na krytyczne pytania i nie oczekuje się jakiegokolwiek refleksji od uczniów, w żaden sposób nie przyczynia się do budowy społeczeństwa obywatelskiego, ale ogranicza ludzi, tworząc coś na kształt wspomnianego wcześniej *panopticonu*. Milcząca większość, która nie odzywa się ze strachu przed naznaczeniem, przyzwala swoim zachowaniem na obezwładniające działanie każdego systemu społecznego (z edukacyjnym na czele). Jak zauważa Jean Baudrillard: „Masa stanowi ucieleśnienie paradoksu polegającego na niebyciu podmiotem czy grupą-podmiotem, lecz również na jednoczesnym niebyciu przedmiotem. Wszelkie wysiłki, by uczynić z niej podmiot (rzeczywisty bądź mityczny), napotyka ją rzucającą się w oczy niemożność uzyskania autonomicznej świadomości”⁵¹⁰. Cicha większość jest bez wyrazu, nie przejawia jakichkolwiek aktywności i milcząco przyzwala na nadużywanie władzy, przez wszystkich, którzy tego chcą. Edukacja przestaje być szansą na wyrównanie możliwości równego startu dla ludzi pochodzących z różnych środowisk czy klas społecznych, staje się natomiast kolejnym elementem nieformalnej segregacji na lepszych i gorszych, bogatszych i biedniejszych, może nawet na mądrzejszych i głupszych. Rynek usług edukacyjnych, który jak każdy inny sugeruje się prawami popytu i podaży, tworzy szkoły-getta dla najlepszych i najgorszych, przy czym *a priori* można wskazać, gdzie znajduje się państwowy system edukacji. Spostrzeżenia Kelly’ego, ukazują sedno sprawy, edukacja jest konieczna dla demokracji, ale systemy nazywające siebie demokratycznymi nie potrzebują wcale wyedukowanych obywateli by trwać. „Dawanie edukacji to w społeczeństwie demokratycznym imperatyw zarówno moralny, jak i praktyczny. Jest ono konsekwencją zarówno systemu wartości, który streszcza w sobie pojęcie demokracji, jak i praktycznych nakazów wiążących się z przygotowaniem obywateli do właściwych form uczestnictwa

⁵¹⁰ J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości*, Sic!, Warszawa 2006, s. 43.

w rządzeniu. Dlatego poglądy na edukację i ideologie edukacji, byłyby nie do pogodzenia z jakąkolwiek spójną wewnętrzną koncepcją demokracji⁵¹¹.

Edukacja, którą kontestuje mój rozmówca nie przyczynia się do rozwoju człowieka, ale ogranicza go na każdym etapie jego życia. Młody anarchista dostrzega w pozornie normalnych relacjach szkolnych wiele elementów przemocy symbolicznej, która skutecznie obezwładnia jakąkolwiek inicjatywę młodych ludzi. Jego spostrzeżenia i postulaty wpisują się w założenia pedagogiki krytycznej. Zarzuty, jakie stawia programom nauczania, dotyczą braku praktycznych zastosowań przekazywanej w szkole wiedzy oraz nonsensownego odtwarzania materiału, który w żaden sposób nie nadąża za potrzebami i zmianami, jakie pojawiają się ciągle w rzeczywistości każdego z uczniów. Koresponduje to z krytycznymi uwagami dotyczącymi edukacji, jakie czyni Maria Czerepaniak-Walczak: „Uczenie się i wychowywanie odbywa się w naturalnych sytuacjach w świecie życia. Jednakże w rozważaniach nad relacjami kształcenia i emancypacji ważne miejsce zajmuje teza o roli szkolnej wiedzy w procesie kształtowania kompetencji emancypacyjnych. Przede wszystkim należy podkreślić, że jednolity obowiązkowy system oświatowy jest ustanowiony w celu przekazywania i legitymizowania wiedzy i wartości służących zachowaniu i reprodukcji systemu władzy. Ponadto iluzją jest, że centralnym zadaniem szkoły jest edukacja. Szkoła przede wszystkim jest czynnikiem społecznej kontroli. W sferze kształcenia zaś skupia się bardziej na przygotowaniu do pracy zawodowej aniżeli na rozwijaniu krytycznego myślenia. Uczniowie, niezależnie od wieku i poziomu formalnej edukacji, mają niewiele szans na doświadczanie refleksyjnej praktyki, która sprzyja uwalnianiu się od ideologicznych ograniczeń⁵¹². Edukacja i system szkolny w odbiorze mojego rozmówcy jawią się jako aprioryczny system resocjalizacyjny, na który wszyscy uczniowie na wszelki wypadek zostają skazani. Człowiek wykształcony/urobiony(?) w takich warunkach nie ma najmniejszych szans na to, by wiedzieć kim jest, czy jak naprawdę wygląda świat, w którym żyje. Działania, które podejmuje licealista, mają jeden wyraźny cel: odmienić diametralnie istniejący stan rzeczy. Żeby nie było wątpliwości, jego propozycja nosi wszelkie znamiona utopii.

Zmiana, jakiej oczekuje mój rozmówca, ma wyzwolić ludzi od podporządkowania władzy. Ma dać im możliwość realnego wpływu na otaczającą rzeczywistość. W kwestii edukacji proponuje, aby to uczniowie decydowali czego i w jaki sposób mają się uczyć. Opowiadając o tym jak zmiana mogłaby wyglądać, odwołuje się do klasyków myśli anarchistycznej, lewicowej oraz krytycznie usposobionych pedagogów. Jako ideał szkoły podaje nieśmiertelne *Summerhill*, a systemu społecznego sprawdzoną w samorządach lokalnych i pracowniczych (zwłaszcza w Ameryce Południowej) – demokrację uczestniczącą, system który łączy w sobie elementy demokracji bezpośredniej i przedstawicielskiej, w którym charakterystyczne jest kolektywne podejmowanie decyzji dotyczących danej społeczności. Mój rozmówca, działacz ruchów wolnościowych, stawia radykalne hasła zmiany. Rozmyślnie przedstawia idealistyczne postulaty, które mają stworzyć system nie szkodzący obywatelom. Ma świadomość tego, że mówi o utopii. Można go zatem określić mianem utopisty, który jak zauważa Szacki jest przymio-

⁵¹¹ A. V. Kelly, *Edukacja na rzecz społeczeństwa...*, s. 129.

⁵¹² M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 127.

tem jak najbardziej pozytywnym, określa bowiem osobę, która „dostrzega zło i szuka środków zaradczych”⁵¹³. Mój rozmówca posiadając doświadczenie człowieka uwikłanego w obezwładniającą edukację, pragnie zasadniczo odwrócić relacje w szkole, dać ludziom szansę na to, by wreszcie mogli być wolni. Sprawić, by uczyli się rzeczy, które będą przydatne w życiu codziennym. Marzy o szkole, w której nie będzie nakazów, ani zakazów. Jednocześnie ma świadomość, że powodzenie ewentualnej zmiany zależy przede wszystkim od zaangażowania obywateli. Idealny system edukacji powinien jednostkę „uwolnić od wszelkich uwarunkowań, żeby mogła odnaleźć własną drogę rozwoju i własne cele. Trzeba zatem odrzucić myślenie o edukacji w kategoriach z góry założonych celów – uczeń ma się stać tym, kim zechce być. (...) ma stać się nowym człowiekiem w nowych czasach, człowiekiem wolnym w epoce, w której wolność myśli przekształci się w wolność woli”⁵¹⁴.

To uczniowie powinni decydować czego chcą się uczyć, w jakim zakresie. Jeżeli uczeń, nie chce się czegoś uczyć, w sensie jakiego przedmiotu, to po co ma być do tego zmuszany. Tak samo w szkole uczniowie powinni wybierać sobie siatkę godzin, kiedy chcą się uczyć i też te oddziały klasowe nie powinny liczyć tyle osób, ile teraz liczą, bo nie ma sensu, przy takiej zgrai uczniów nauczyciel nie ma prawa czegoś nauczyć. [...], o szkole wolnościowej, P. R.] To taka szkoła, w której uczniowie wybierają to czego warto się uczyć, zakres materiału, godziny w jakich chcieliby to robić, gdzie oceny nie mają wpływu na to, czy się przechodzi do następnej klasy ponieważ wystarczy, że uczeń chce dalej się uczyć i to... jak człowiek się zachowuje, czy są szczęśliwi, że chodzą do szkoły i się uczą. To powinno być ich miernikiem wiedzy. Ich miernikiem zadowolenia. (...)

Sami możemy się świetnie wychowywać. Sami dobrze wiemy czego chcemy, uczymy się na własnych błędach. [...], o społeczeństwie obywatelskim, P. R.] *musi się zacząć organizować! Tylko wtedy będzie miało realny wpływ na rzeczywistość. Musi się zacząć organizować w oddolne grupy, które chcą coś zmienić. [... o grupach społecznych, P. R.] Ważne żeby dążyły do realnej zmiany. Nie do tego czego chcą politycy. Ludzie muszą wiedzieć czego chcą tak naprawdę i powinni mieć wspólny cel. Myślę o demokracji uczestniczącej. [...], o idealnym systemie społecznym, P. R.] Anarchizm tam czułbym się dobrze, nawet bardzo dobrze. Komunizm ten wedle założeń Marksa jest mi bliski, bo wiąże się z anarchizmem. Też komunizm pierwotny.*

Pojawiające się w narracji wyobrażenia dotyczące lepszej rzeczywistości społecznej i edukacyjnej wpisują się w rozważania krytycznych obserwatorów rzeczywistości. Wizje mojego rozmówcy nawiązują do zmiany stosunków społecznych, nowych fundamentów państwa, całkowicie innego systemu edukacyjnego opartego przede wszystkim na wolności wyboru i poszanowaniu jednostki. Rewolucyjność proponowanych zmian wpisuje się w szereg dywagacji dotyczących opresyjności systemów demokratycznych, w którym od pewnego czasu pojawia się coraz więcej ograniczeń, ukazujących obywatelom, że nie mają realnego wpływu na swoje życie. Dyskusje nad problemami demokracji nierozłącznie związanej z kapitalizmem i gospodarką neoliberalną jednoznacznie ukazują potrzebę poszukiwania rozwiązań, które nadadzą możliwość decydowania

⁵¹³ J. Szacki, *Utopie*, Iskry, Warszawa 1968, s. 20.

⁵¹⁴ P. Laskowski, *Szkice z dziejów...*, s. 492. Autor odwołuje się do poglądów Maxa Stirnera.

o sobie i swoim środowisku osobom i grupom społecznym, które obecnie podlegają permanentnej ekskluzji ze względu na stan posiadania, wykształcenie (lub jego brak), miejsce w którym żyją, albo poglądy, które posiadają. Wśród krytycznie usposobionych badaczy i publicystów pojawia się przekonanie, że demokracja przeżywa trudności, a nawet jak zauważa Noam Chomsky – słabnie. „To stało się widoczne. Ale jednocześnie narasta opór wobec jej niszczenia. Jeszcze kilka lat temu nikt nie kwestionował neoliberalnej drogi. W mediach i politycznych elitach antyglobalistów przedstawiano jako grupkę frustratów i szaleńców. Dziś nasz głos jest słyszalny i słuchany – także w wielkich mediach, na uniwersytetach, nawet w parlamencie”⁵¹⁵. Grupy alternatywne, odwołujące się do sprawiedliwości społecznej, postulujące upodmiotowienie jednostek i grup społecznych, żądające ochrony najsłabszych, coraz częściej zaczynają trafiać do społeczności, które dotąd w żaden sposób nie próbowały odmienić swojego losu posiadając wyrabiane latami przekonanie, że nie mając niczego nie są w stanie decydować o sobie. Przykłady pojawiające się w Ameryce Południowej ukazują, że uwłasnowolnienie ludzi następuje poprzez edukację (oczywiście całkowicie nieformalną), zdobycie świadomości i kolektywne działanie na rzecz animacji swojego środowiska lokalnego. W książce *Świat nie na sprzedaż* Artur Domosławski ukazuje, jak całkiem sprawnie funkcjonuje alterświat, oderwany od świata-pozorów, w którym obok wystaw najbogatszych sklepów żyją nędzarze skazani na wymuszoną łaskawość innych. Poszukując genezy nowych ruchów sprzeciwu, nietrudno zgodzić się z wypowiedzią redaktora naczelnego *Le Monde Diplomatique* Ignatio Ramoneta: „Źródłami są przede wszystkim bieda i cierpienie ubogich społeczeństw. Wraz z upadkiem muru berlińskiego stanęliśmy w obliczu nowej sytuacji. Na początku nie mówiło się jeszcze o ‘globalizacji’, samo słowo nie było w użyciu; mówiło się raczej o neoliberalizmie. (...) Myślę, że jesteśmy świadkami narodzin ‘czegoś’. Jedni mówią o ‘międzynarodowej solidarności’, inni – o nowej formie ‘Narodów Zjednoczonych’, ‘zjednoczonych ludach’, ‘zjednoczonych społeczeństwach obywatelskich’, a także o nowej utopii. Pewne jest, że rodzi się ‘coś’. Ale co – tego jeszcze nie wiemy”⁵¹⁶. To „coś” staje się bardzo pojemnym bytem, bowiem poza zmianą stosunków politycznych i gospodarczych pojawia się sporo pomysłów na przebudowanie świata, w którym to ludzie wyedukowani będą decydowali o swoim życiu mając świadomość kim są i czego potrzebują. Problemy dzisiejszego świata wynikają z niezrozumienia różnic rozwojowych i cywilizacyjnych. Zwykle udaje się je przezwyciężyć państwowi najbogatszym i najbardziej wpływowym, pozostałe nie liczą się w walce o posiadanie złóż energii, w tworzeniu nowych technologii czy politycznemu wpływowi na globalną politykę. Owe niedostosowanie, pojawiające się w wielu wymiarach życia społecznego i indywidualnego trafnie charakteryzuje Ulrich Beck: „Jesteśmy gdzieś pomiędzy światem nowoczesnym, a tym, co ma przyjść po nim. Wciąż mamy państwa narodowe, mamy rynki pracy z coraz bardziej iluzorycznymi ograniczeniami, mamy nawet chłopów, tradycyjne rodziny, partie związki zawodowe skrojone na miarę wczesnej nowoczesności. Problem polega na tym, że bronimy sta-

⁵¹⁵ J. Żakowski, *anty. TINA*, s. 46, rozmowa z Noamem Chomskym *Na lewo od ściany*.

⁵¹⁶ A. Domosławski, *Świat nie na sprzedaż...*, s. 77-78. Rozmowa z Ignatio Ramonetem „Rynek – tak, tyrania rynku – nie”.

rych instytucji, chociaż świat już do nich nie pasuje. Stary ład już nie działa, bo nowoczesność stała się zbyt radykalna, a my nie mamy projektu ładu nowoczesnego”⁵¹⁷. Przy czym należy zauważyć również, że jeśli obywatele państw Południa zaczynają się sami troszczyć o siebie, wywołuje to również pewne kontrowersje. Nowo zorganizowane społeczności są zaś odbierane jako szczególnie niebezpieczne przez państwa, które trącą nad nimi władzę, mimo że posuwają się nawet do zastosowania środków przymusu bezpośredniego, które dotąd były skuteczne. Terror państwa skończył się, bo siła fizyczna nie jest wystarczająca, by powstrzymać ludzi zdeterminowanych, aby żyć lepiej, godniej i z poczuciem, że sami decydują o sobie.

W postulaty tej zmiany wpisują się również konteksty edukacyjne. Utopijne pragnienie wolnej szkoły i systemu edukacyjnego, który pomaga ludziom w ich życiu to nie tylko postulat młodego anarchisty, ale również krytycznie zorientowanej grupy badaczy. Peter McLaren uważa, że w pięciu obliczach przejawia się ucisk społeczny: wykorzystywanie, marginalizacja, bezsilność, imperializm kulturowy, przemoc⁵¹⁸. Pierwszy z przejawów ucisku, wykorzystywanie pojawia się z jednej strony w dominacji grup mniejszościowych nad większością społeczną (na przykład grupy zarządców, którzy dominują nad robotnikami), a z drugiej w odwrotnej sytuacji, kiedy to mniejszość silnie odczuwa przejawy eksploatacji (McLaren podaje przykład Afroamerykanów i Latynosów w USA). Marginalizacja przejawia się w wyłączeniu z aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym grup mniejszościowych i praktycznie w przymuszeniu ich do podporządkowania się kulturze dominującej. Ceną uczestnictwa w społeczeństwie staje się odejście od własnych korzeni. Bezsilność z kolei określa znaczną liczbę ludzi, którzy w pracy nie muszą wykazywać się praktycznie żadną autonomią czy kreatywnością, wykonują swoje zadania technicznie poprawnie, ale nie próbują niczego zmieniać. Są zadowoleni z istniejącego stanu rzeczy, bo zapewnia im przetrwanie. Nie dostrzegają jednak w swojej pracy zagrożeń dla siebie czy systemu społecznego (McLaren wspomina o rasizmie i seksizmie). Imperializm kulturowy przejawia się w uniwersalizacji zasad/norm kulturowych grupy dominującej w danym środowisku. Wymusza to na osobach podporządkowujących się narzuconym zasadom wytworzenie podwójnej świadomości, która z jednej strony pozwoli im przetrwać w opresyjnym środowisku, z drugiej zaś da im możliwość wyznawania także swoich idei (McLaren przedstawia imperializm kulturowy odwołując się do relacji między: mężczyznami a kobietami; autochtonami a emigrantami; chrześcijanami a Żydami; osobami heteroseksualnymi a homoseksualnymi etc.). Ostatnim przedstawianym przez Petera McLarena aspektem ucisku jest strach przed systematyczną i zalegalizowaną przemocą, której doświadczają członkowie prześladowanych grup. Przemoc ta jest dopuszczalna przez grupę dominującą jako element współistnienia społecznego. Zawsze jednak przemoc ta skierowana jest na mniejszości lub „ciche większości”, a zatem grupy tradycyjnie prześladowane, z przekonaniem, że nie przeciwstawią się one agresorom. Oblicza ucisku wymienione przez McLarena idealnie oddaje narracja licealisty, uczeń szkoły na każdym poziomie poddawany jest działaniom, które sprawiają, że nigdy nie spróbuje przeciwstawić się

⁵¹⁷ J. Żakowski, *Koniec, Sic!*, Warszawa 2006, s. 114. Rozmowa z Ulrichem Beckiem *Spółczesność globalnego ryzyka*.

⁵¹⁸ P. McLaren, *Life In Schools...*, s. 35-42.

panującym zasadom, bo jest przeświadczony fałszywie o tym, że poza nimi nic nie istnieje. To oczywiście nieprawda, ale człowiek wychowany, uformowany, wykształcony w tym przekonaniu nie zaryzykuje swoim życiem sprawdzenia czy istnieje jakaś alternatywa. Pedagodzy krytyczni ukazują, że szkoła i społeczeństwo może funkcjonować w warunkach wolności osobistej i systemu, który nie krępuje obywateli. Pedagogika rewolucyjna (*revolutionary pedagogy*), jak określa ją McLaren to działania, które „przekraczają znane dotąd relacje między nauczycielami a uczniami, które na nowo definiują i przygotowują szanse na tworzenie społeczeństwa uwolnionego od ściśle określonych struktur, hierarchii itp. Rewolucyjność pedagogiki rewolucyjnej może polegać na przełamaniu istniejących schematów, na umożliwieniu tworzenia własnych, osobistych, nieskrępowanych przez nikogo narracji/biografii, w których jedynym decydemem będzie wyzwolony i wyedukowany człowiek”⁵¹⁹. McLaren odwołuje się do pedagogiki i niezwyklej biografii Paulo Freirego oraz do koncepcji zmiany społecznej i samej postaci Che Guevary, ukazując jak silnie związane są ze sobą ruchy emancypacyjne i rewolucyjne. Wyraźnie zafascynowany obiema postaciami ukazuje mariaż rewolucji i edukacji, które działają na rzecz wyswobodzenia zwykłego człowieka. Rozważania McLarena wpisują się w myśl społeczną Che Guevary, który uważał, że: „Społeczeństwo jako całość powinno stać się gigantyczną szkołą”⁵²⁰. Pedagogiki rewolucyjna i krytyczna u McLarena pojawiają się jako koncepcje, które ukazują siłę działań oddolnych na rzecz emancypacji. Kwestie związane z lewicą, teologią wyzwolenia, ruchami separatystycznymi, grupami wolnościowymi ukazują niezwyklej prawidłowość, która również w Polsce pojawia się w postaci działania grup wolnościowych. Siła oddziaływania na ludzi nie leży w strachu i pogardzie, ale w animacji grup na rzecz ich wyswobodzenia. Szczególnie poprzez edukację.

Narracja działacza IU ukazuje bunt młodego człowieka wobec instytucji, na którą został skazany przez system społeczny. Jednak mimo złych doświadczeń jest przekonany o tym, jak bardzo potrzebuje edukacji, dzięki której będzie mógł pozostać sobą. Bunt przeciw szkole, instytucji państwa demokratycznego, ukazuje właśnie kryzys państwa, które w żaden sposób nie stara się dostrzegać i doceniać różnorodności i inności. Sztampowe programy, schematyczne podejście do problemów ludzi, dehumanizująca i wszechobecna biurokracja, to wszystko musi wywoływać gniew ludzi. Młodzi ludzie, uczniowie i studenci, którzy krytycznie i z głębokim namysłem postrzegają swoją rzeczywistość jako pasmo ograniczeń, nie potrzebują pełnych sklepów, ciągłych promocji i coraz bardziej wyszukanych gadżetów, oni przede wszystkim łakną wolności i poszanowania dla indywidualizmu, odrębności ze strony buńczucznej (od zawsze) władzy i skostniałego społeczeństwa. Bunt licealisty wyraża pragnienie niewielkiej liczby młodych, zaangażowanych ideowo ludzi, którzy nie potrzebują popkulturowych idoli, kolejnych realisty show, skierowanych do nich kampanii sieci telekomunikacyjnych. Chcą być po prostu sobą.

⁵¹⁹ Na podstawie P. McLaren, *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*, Rowman & Littlefield Publishers Inc., Maryland 2000, s. 183-204.

⁵²⁰ E. Che Guevara, *Socjalizm i człowiek na Kubie*, „Rewolucja” 2001, nr 1, s. 365.

Narracje feministki i działacza IU osadzone są w realiach kraju, który ma za sobą kilkanaście lat transformacji. Studentka i uczeń znają rzeczywistość państwa demokratycznego, liberalnego ekonomicznie, wolnorynkowego. I mimo propagandy sukcesu wyrażanej wartością PKB, ilością aktywowanych kart sim, czy wzmożoną konsumpcją dóbr wszelakich, dostrzegają opresyjny wymiar państwa, w którym żyją. Studentka podnosi kwestie równouprawnienia, uczeń opowiada się przeciwko szkole, miejscu przemocy symbolicznej i agresji ze strony władzy, oraz przeciw polityce, która ma tworzyć ludzi według jednego mentalnego wzorca. Ich bunty różnią się od działań uprzednio wymienionych buntowników. Nie chodzi tylko o brak represji ze strony władz, czy poczucia odpowiedzialności za rzeczywistość. Nie ma tu również mowy o przełamaniu społecznego zniechęcenia, czy skupianiu się na poszukiwaniach siebie w zgiełku otaczających znaczeń. Bunt studentki-feministki trąci nieco chęcią wyróżnienia się, modą na bycie Inną. Kontestacja ucznia chociaż wydaje się być bardziej skierowana na państwo i politykę, ale osadzona jest również wewnątrz silnie hermetycznej grupy, która dopuszcza tylko jedną wizję rzeczywistości. Feministka i działacz IU nie czują się specjalnie odpowiedzialni za otoczenie, nie próbują rozszerzać swojej perspektywy poza siebie, ewentualnie własną grupę. Nie specjalnie przejmują się szerszym otoczeniem, skupiając się przede wszystkim na sobie. Nie są to jednak kontestacje gorsze, czy lepsze od wcześniejszych. Nie są również mniej odpowiedzialne, czy skuteczne, ani też bardziej trywialne. Nie wydaje się, aby jakiegokolwiek porównanie było sensowne czy wręcz uprawnione. Można natomiast dojść do wniosku, że ich kontestacje ukazują pewne aspekty zmian systemowej i kulturowej, które pokolenie studentki i ucznia testuje, nieświadomie, na sobie. Nie można odmówić im zaangażowania i przekonania, że to, co robią, jest konieczne by przetrwać. Zmieniła się jednak mocno perspektywa. Zarówno feministka, jak i uczeń działając (nawet w grupie) budują przede wszystkim swój wizerunek osoby niepokornej, który pozwala im bezbłędnie zidentyfikować jako niepokornych. Rozpoznawalność staje się być może najbardziej istotna w ich kontestacjach. Mówi o tym wprost i z dumą feministka, ale również potwierdza to w swej narracji uczeń. Być może buntownicy z czasów płynnej nowoczesności swój bunt utożsamiają z popularnością. Zbigniew Bokszański opisuje indywidualizm późnej nowoczesności, powołując się na Ulricha Becka i zauważa, że mamy do czynienia z instytucjonalizacją indywidualizmu, która „kieruje naszą uwagę na dwie właściwości współczesnej sytuacji jednostki. Po pierwsze, należy uwzględnić fakt, że indywidualizacja była dawniej rodzajem dobra rzadkiego. Niewielu mogło sobie na nią pozwolić; była oczekiwana od niewielu i realizowana przez niewielu. Nową jakością jest natomiast jej postępująca demokratyzacja. Po drugie, powszechność indywidualizacji jest następstwem jej narzucenia, czy wręcz wymuszenia, przez strukturalne właściwości społeczeństw Zachodu. Znaczy to tyle, że wiele zasad funkcjonowania istotnych obszarów życia społecznego (od rynku pracy, poprzez edukację, zabezpieczenia społeczne i legislację) jest tak skonstruowanych, że ich adresatem jest jednostka. Liczne strukturalnie uwarunkowane wymagania i oczekiwania zmuszają do ‘samotworzenia się’ jednostek jako indywidualów: do plano-

wanie, 'kreowania siebie' i działania właśnie jako jednostki"⁵²¹. Wymuszone kulturowo wyróżnianie się jak najbardziej koresponduje z narracjami studentki i ucznia. Postrzegani za osoby niepokorne, muszą podtrzymać wizerunek. Przy okazji tworzenia go, stają się zwolennikami swoich ideologii, trafiają do grup, zdobywają przekonanie o słuszności swoich poglądów, legitymizują siebie jako osobę niepokorną.

Wymiary społecznego uczenia się w przypadku feministki i działacza IU odwołują się do kwestii utrwalenia swojej pozycji osoby innej. Uczą się, jak być osobami rozpoznawalnymi. Przyjmuje to charakter wzmocnień zewnętrznych⁵²², ze strony zarówno grup, do których przynależą, jak i informacji, które do nich dochodzą, ze strony osób, które mimo że ich dobrze nie znają (np. nauczyciele, osoby z dalszego otoczenia), to rozpoznają ich i klasyfikują ich jako osoby kontestujące zastany porządek, indywidualistów. To zewnętrzne potwierdzenie wizerunku wzmacnia zarówno feministkę, jaki i działacza IU, przekonując ich, że podejmowane działania są skuteczne. Chcą być postrzegani jako osoby niepokorne i są za nie uważani. Co ciekawe, wiedzę o swoich ideologiach, podobnie jak opisane wcześniej osoby, nabywają dzięki edukacji nieformalnej i pozaformalnej. System edukacji formalnej pomija bowiem zarówno aspekty feminizmu, czy szerzej *gender studies*, oraz koncepcje wolnościowe, zwłaszcza bazujące na tekstach anarchistów. Wiedzę o doktrynach, które ich ciekawią, biorą z książek, których nie ma w programach nauczania, dyskusji ze znajomymi (feministka z ojcem), czy Internetu. Szkoła wykluczając niektóre treści ukazuje swój totalnie opresyjny charakter, zwłaszcza że zwielokrotnione źródła wiedzy bez trudu dostarczają niezbędnych informacji. Być może jedyną rzeczą łączącą wszystkich przedstawionych kontestatorów i kontestatorki jest system formalnej edukacji, który z założenia zajmuje się ograniczaniem dostępu do wiedzy, która może ludzi nastawiać wbrew władzy i jej programowi powszechnej kontroli.

3.8.

Buntownicy vs. rzeczywistość

Powyżej przedstawione biografie ukazują bunt jako konieczność działania wbrew ogólnie utartym zasadom, rolom, społecznym powinnościom na rzecz odmienienia opresyjnej rzeczywistości. Nakaz buntowania się oznacza przymus; moje rozmówczynie i rozmówcy odczuwali takie naciski ze strony swoich rodzin, grup, w których działali, a także z rzeczywistości, którą odbierali jako przymusowo-nakazową i w której wszelkie wykonywane działania wydawały im się z góry narzuconymi i perfekcyjne zaplanowanymi scenariuszami, w których pozostało jedynie miejsce na ich odegranie ról, bez możliwości jakiegokolwiek odstępstwa od planu. Bunt w takim kontekście stał się jedyną możliwością, która pozwala człowiekowi na realizację planów innych niż te, które przewidziała władza, ale jednocześnie i tak wymuszonych w jakimś stopniu przez

⁵²¹ Z. Bokszański, *Indywidualizm...*, s. 65; M. Jacyno, *Kultura...*

⁵²² A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, s. 100-115.

otoczenie. Zmiana taka oznaczała, w każdej z ukazanych narracji, otrzymanie statusu osoby *innej*, w jakimś kontekście napiętnowanej, to zaś określało człowieka jako kogoś wyróżniającego się z ogółu, a tym samym poddawanego nieustannie jakiejś presji. Opozycjoniści z lat osiemdziesiątych doświadczali represji politycznych, zawodowych, społecznych, ukazywani byli jako wrogowie publiczni. Tracili przywileje, jakimi władza nagradzała posłusznych obywateli. Kontestatorzy z lat dziewięćdziesiątych nie stali się dzięki swoim działaniom beneficjentami transformacji, z której najbardziej skorzystało ich pokolenie, a poza tym byli jednoznacznie poza każdym wymiarem głównego nurtu zarówno w kwestiach politycznych, społecznych i ekonomicznych. Nie stali się opinio-twórcami, nie tworzyli pożądanego przez władzę klasy średniej, byli natomiast klasyfikowani jako przedstawiciele grup mniejszościowych. Jeśli zaś chodzi o buntowników z najmłodszego pokolenia, to ich piętno ma w zasadzie formę metki, czy marki, która określa ich status, zarówno wśród rodziny, jak i znajomych ukazując, że są osobami niepodporządkowanymi, ale nie niedostosowanymi, chociaż ich opinie, oceny, sposób myślenia nie pasują do ogólnie przyjętych nurtów. Są traktowani jako odmieńcy, czy „oryginały” wyróżniające się nie nowymi elektronicznymi gadżetami, ale co raczej nie spotykane, wyraźnie sprecyzowanymi poglądami politycznymi. Bunt zatem w każdym czasie dookreślał osobę, opowiadał fragment jej historii, kreował tożsamość osobistą i społeczną i ukazywał pewien rodzaj uwikłania w rzeczywistość, odmienny od przyjętego wzorca. Co więcej, bunt w każdym przypadku stawał się stylem życia, bo poza informacją o człowieku i jego poglądach wymuszała ustosunkowanie się do represji, jakie fundował osobie niepokornej system. Bunt oznaczał utratę miejsca pracy, prześladowania rodziny, zastraszanie, ograniczanie wolności, przemoc fizyczną i symboliczną, prześladowanie za poglądy etc. Za tymi wszystkimi działaniami stało pytanie, jak sobie z nimi poradzić: ulec?, trwać przy swoim?, udawać dostosowanie i dalej robić swoje? Można w powyższych narracjach odnaleźć każdy wariant. Bowiem walka o zachowanie siebie w sytuacji ciągłej presji i mnóstwa sytuacji silnie opresyjnych nakazywała działanie, które pozwoli przetrwać i pozostać sobą, maksymalizować szanse na bycie w opozycji do jednowymiarowej wizji świata.

Wymiary stawania się buntownikiem, powody oraz skutki podjętych działań i postaw, za każdym razem wyglądały inaczej i w każdej sytuacji były odbiciem funkcjonującego systemu społecznego. Zawsze nosiły też ślady wpływu ze strony osób i grup, które były najbardziej istotne dla kontestatorów oraz ich osobiste doświadczenia, przemyślenia, odczucia. Bunt w każdym przypadku był wypadkową elementów, na których Albert Bandura oparł teorię społecznego uczenia się. Dlaczego dochodziło do buntu? W każdej z biografii można odnaleźć punkt krytyczny, którego przekroczenie oznaczało, że nie ma możliwości powrotu do poprzedniego stanu rzeczy. Opozycjoniści odnaleźli się w działaniu na rzecz szeroko rozumianego demontażu istniejącego systemu i wyzwolenia się spod wpływu zniechęcającego totalitarnego państwa. Działacze z lat dziewięćdziesiątych protestowali przeciwko, najogólniej ujmując, popytowo-podażowej wizji człowieka i społeczeństwa. Feministka i uczeń przeciwko instytucjom i ideom, które przystosowywały do bycia biernym i sprawnego adoptowania się do istniejących warunków, w których oni nie chcieli i nie potrafili się odnaleźć. Bunt zatem, mimo

że u każdej z przedstawionych osób inny, zawsze dotyczył wyzwolenia spod presji większości. Zawsze oznaczał też kłopoty w funkcjonowaniu w społeczeństwie.

Pomimo tego, że porównywanie biografii kontestatorów jest dość niebezpieczne i w kontekście tej pracy nie do końca celowe, nie sposób nie dostrzec, że dwa wymiary buntu ewidentnie pojawiają się we wszystkich narracjach. Z jednej strony jest to opresja, jakiej doświadczają osoby, za każdym razem w sposób zupełnie indywidualny. Z drugiej zaś, kwestie związane z samourzeczywistnieniem (uwłasnowolnieniem), które przyjmowało także całkiem różne formy. Opresji zarówno w formie działań symbolicznych jak i tych skierowanych wprost doświadczali na szereg różnych sposobów, z których każdy w określony sposób działał na rzecz uprzykrzenia życia dla osób funkcjonujących po swojemu, wbrew przyjętym standardom czy zasadom. Uwłasnowolnienie zaś przejawiało się w możliwości tworzenia własnej rzeczywistości również w warunkach opresji. Karnawał Solidarności, spontaniczne działania grup wolnościowych w latach dziewięćdziesiątych, inicjatywy obywatelskie studentki i ucznia, wszelkie podejmowane działania za każdym razem dawały moim rozmówczyniom i rozmówcom przekonanie, że są wytwórcami swojej rzeczywistości, że tworzą znaczenia, opisują świat po swojemu i nie są zmuszani do ich odtwarzania go z pamięci. Oczywiście te podejmowane przez kontestatorów działania miały charakter ewidentnie prowokujący konserwatywnie nastawione masy, zawsze skutecznie zaimpregnowane na zmianę, dostrzegające w potencjalnych przeobrażeniach wszystko co najgorsze. Ale tylko prowokacyjne działania zdawały się być na tyle skuteczne, by przełamać wszelkie tabu, niedomówienia i przekłamania. Niosły ze sobą jednocześnie niebezpieczeństwo „wystawiania” się odpowiednim organom władzy, które nigdy nie odpuszczały okazji pokazowego ukarania kontestatorów. Podjęcie buntu to niemal rytuał przejścia między światami całkowitego podporządkowania i niedefiniowalnej wolności. Człowiek podejmując decyzję o sprzeciwie wobec rzeczywistości, wartości czy osób, które dotąd akceptował, tracił poczucie bezpieczeństwa, zakorzenienia i przynależności, ale jednocześnie (jak ukazują narracje) zyskuje choćby chwilowe poczucie nieskrępowanej wolności, zwycięstwa, euforii, wszystkich tych stanów emocjonalnych, które utwierdzają w przekonaniu, że postąpił słusznie. Przynajmniej na chwilę. Potem zaczyna się opresja rzeczywistości, która ich mierzi coraz bardziej; problemy z ludźmi, którym nie podoba się to wyzwolenie i ogólnie odczuwane przez buntowników poczucie trudu bycia wbrew temu, co większość przyjmuje za normę. Nie ma w przedstawionych powyżej kontestacjach nic prometejskiego, a jeśli trzymać się mitologicznej nomenklatury, to ich działania przypominają zdecydowanie bardziej pracę Syzyfa, bowiem wszystkie osoby dostrzegają, że otoczenie nie zmieniło się na lepsze dzięki wysiłkowi ich, czy grup, w których działali. Buntownicy mają świadomość mikroskali swoich działań. Nie mają siebie za demiurgów, którzy samodzielnie pokonali komunizm; barbarzyńców w ogrodzie, którzy przełamują dominację określonych grup; czy wieszczów przewidujących bez trudu, jak będzie, tłumaczących z pełnym przekonaniem jak było i zawile opowiadających dlaczego jest jak jest, a nie tak jak miało być.

System społeczny za każdym razem opowiadał się przeciwko działaniom kontestacyjnym, przeciwko zmianie, która miała odmienić jakość życia. Nie jest to tylko dome-

na państwach totalitarnych. Systemy demokratyczne również źle znoszą działania oddolne, zwłaszcza jeśli sprzeciwiają się one mechanizmom i instytucjom, które działają z pewnością na rzecz systemu, ale niekoniecznie dla dobra ludzi. Totalność państw totalitarnych polega na jawnym zawłaszczeniu wszelkich przestrzeni społecznych. Na tworzeniu „idealnego” świata na zrębach doktryn uznanych za jedynie słuszne. Na całkowitym opanowaniu rzeczywistości i wmawianiu ludziom, że to dla ich dobra. Każde zaś niepodporządkowanie systemowi jest karane i winno być przestrożą dla innych. Totalność demokratycznych systemów polega dokładnie na takiej samej manipulacji, z tą różnicą, że nie mówi się wprost o zawłaszczeniu przestrzeni, czy o ideologii, w zamian podkreśla się znaczenie wolności. Naruszenie standardów państwa demokratycznego również podlega represji i także jest ukazywane jako przestroga dla innych. Pojawia się w takim kontekście pytanie o miejsce człowieka w systemie społecznym. Kim człowiek jest dla systemu? Czy ma jakiegokolwiek prawa do decydowania o sobie? Obserwacja rzeczywistości w narracjach moich rozmówczyń i rozmówców ukazuje, że w każdej sytuacji człowiek poddawany jest presji otoczenia i za każdym razem doświadcza przemocy. Wychowanie, socjalizacja, edukacja wytwarzają obraz człowieka pożądanego, przystosowanego i uspołecznionego według określonych standardów, dodatkowo wiedzącego, że wychodzenie poza te standardy oznacza przewinienie wobec tej większości, która nie przekracza wyznaczonych granic. W takim kontekście działania podejmowane przez kontestatorów ukazywane są jako wyzwanie rzucone nie tylko systemowi, ale przede wszystkim jego uczestnikom, którzy często bardziej niż instytucje pilnują poprawności, najszybciej reagując, jeśli ktoś odstaje od ogółu w jakikolwiek sposób. Buntownicy znając z autopsji takie mechanizmy wykluczania zaczęli przyjmować różne strategie radzenia sobie z tą presją. Część osób przestała przejmować się reakcjami innych, inni wiedli podwójne życie, aby móc działać i nie narażać siebie i swoich rodzin na problemy, jeszcze inni wytworzyli swoje rzeczywistości, udając się na emigrację wewnętrzną. Za każdym razem celem było przetrwanie po swojemu w warunkach totalnej opresji.

Istotne wydają się również aspekty edukacyjne stawania się buntownikiem⁵²³. Zwłaszcza w kontekście edukacji pozaformalnej. Szkoła jako instytucja podlegająca wpływowi władzy, silnie zideologizowana i programowo przystosowująca do realizacji oczekiwanych przez władzę zadań, nie mogła być dla kontestatorów przestrzenią uczenia się. Edukacja poza szkołą odbywa się dosłownie wszędzie. Moje rozmówczynie i rozmówcy uczestniczyli w grupach, które również zajmowały się samokształceniem. Dyskusje, lektury, które należało znać, umiejętności radzenia sobie w każdej sytuacji, animowanie ruchów społecznych, zdobycie rozległej wiedzy, dzięki której mogli zweryfikować, to czego (nie)nauczyli się w szkole, ale również zdobyć inną perspektywę do oceny, tego co obserwowali dookoła siebie. Pozaformalna edukacja pojawiająca się jako ważny postulat u krytycznie usposobionych pedagogów (Illich, Kuroń, Freire), dawała również podstawy do myślenia refleksyjnego i krytycznego, które zdecydowanie pozwala na identyfikację przestrzeni, które ludzi ograniczają. Edukacja w biografjach kontestatorów ukazuje, jak bardzo istotne jest uczenie się oparte nie tylko na instytu-

⁵²³ Więcej o tych kontekstach w kolejnym rozdziale – P. R.

cjach edukacyjnych, ale przede wszystkim na obserwacji tego co dzieje się dookoła ludzi. Jak bardzo ważne jest dla świadomego działania opieranie się na różnych źródłach i weryfikacja posiadanej wiedzy.

Wspomniana we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału koncepcja Charlotte Búchler: „bycia-dla-czegoś”, w przypadku moich rozmówczyń i rozmówców jest bardzo istotna. Zawsze pojawia się powód ich buntu, który silnie determinuje praktycznie każde działanie, jakie podejmują w swoim życiu. Naznacza ich jako osoby, które muszą zachować się w określony sposób, zawsze słuszny w ich przekonaniu. Biografia każdej z przedstawionej postaci ukazuje konfrontację jednostki ze sobą, z systemem społecznym, z wielką polityką, z ideami. Walkę, w której od początku stoją na straconych pozycjach, a mimo to podejmują wyzwanie przekonani o słuszności swoich działań, motywacji i poglądów. Istotna jest wierność sobie i próba realizacji własnych założeń. Opozycjoniści lat osiemdziesiątych odcinają się od dzisiejszej Solidarności, nie są zadowoleni ze zmian lat dziewięćdziesiątych, mają żal do rządzących, że nie wykorzystali szansy tak skutecznie jak mogli. Kontestatorzy z lat dziewięćdziesiątych są zawiedzeni znieczulicą społeczną, nie mogą pogodzić się, że konsumeryzm stał się wiodącą ideologią. A najmłodszy buntownicy mają problem z tym, jak odnaleźć siebie w rzeczywistości, która z jednej strony wymusza od ludzi bycie oryginalnym, spontanicznym, kreatywnym, po to by za chwilę okazać, że te cechy są wyjątkowo niepożądane i na dobrą sprawę funkcjonują jedynie jako slogany. Eklektyzm przedstawionych postaci, czasów, w których funkcjonują, ich problemów, a w końcu motywów działania i poglądów ukazuje, że w każdych warunkach funkcjonują ludzie, którzy odczuwają jak bardzo opresyjna może być rzeczywistość i jak należy jej się przeciwstawiać. Ambiwalencja towarzysząca chociażby podsumowaniu siebie i działań, które podejmowali, zauważalna jest w narracjach. Ludzie dostrzegający jak wielkim i ciągłym przeobrażeniem podlega świat nie byli i nie są w pełni świadomi, czego uczestnikami byli i są świadkami. Ich wielkie i szlachetne idee są obecnie dla większości ludzi nieistotnymi historiami, które przeszkadzają się cieszyć codziennością. Bunt stał się sloganem, który świetnie się sprzedaje, bo moda na bunt i buntowników nie przemija. Każde pokolenie ma swoich zbuntowanych idoli. Coraz częściej można się przekonać, że aby stać się buntownikiem, wystarczy odwiedzić najbliższe centrum handlowe. Bunt jest doskonałym towarem, a producenci wszelkich branż skwapliwie z tego korzystają. Poprzez ubiór i gadżety każdy kto tylko chce wyrażać się jako osoba zbuntowana ma do tego idealne warunki. Wszechobecne arafatki, berety z gwiazdą, punkowe gadżety, t-shirty z niepokornymi hasłami, militarne kroje niemilitarnych ubrań, dready na głowach ludzi, którzy nie kojarzą fryzury z ideą, wszystko to podkreśla „wyjątkowość” użytkownika-konsumenta, a nade wszystko jego „niepokorę”. Zarabiający na swoim buncie idole masowej publiczności podkreślają, że trzeba się buntować, trzeba rozbijać mury, trzeba wychodzić poza ograniczenia, trzeba być kreatywnym. Bunt stał się towarem i zaczął podlegać prawom rynku.

Nie sposób oddzielić społecznych wymiarów buntu od indywidualnych. Wszystkie powyżej przedstawione osoby doświadczały buntu zarówno na płaszczyźnie osobistej jak i społecznej. Doświadczenia te wywoływały za każdym razem różne reakcje,

działały na ludzi mniej lub bardziej opresyjnie, ale za każdym razem dawały odczucie, że sprzeciwianie się woli grupy dominującej (choć niekoniecznie większości), jest wielkim wyzwaniem, wymagającym poświęcenia, odwagi i determinacji. Trudno mówić o buntach bardziej ważnych od innych. Nie ma bowiem miary, która ukazywałaby, który z nich byłby bardziej prawdziwy. Nie o to chodzi. Kwestia stawania się buntownikiem to każdorazowo wyzwanie rzucone przede wszystkim sobie. Z jednej bowiem strony pojawia się pytanie, czy zbuntowana osoba jest w stanie zmierzyć się z nieprzychylną i nie rozumiejącą jej większością. A z drugiej, czy jej działania zostaną zaakceptowane przez osoby i grupy, z którymi się liczy, które są dla niej ważne. To balansowanie pomiędzy kontestowaniem i dopasowaniem jest, co ukazują powyższe biografie, niezmiernie trudne. Ludzie z czasem zyskują świadomość tego kim byli i co robili odczuwają niedostatek, mają poczucie, że zrobili zbyt mało, ale pojawia się też duma i zadowolenie, że potrafili być wierni sobie i wytrwali w sytuacjach, kiedy łatwiej byłoby płynąć z prądem. Swój bunt zawsze oceniają jako działanie wyzwolające, bez względu na cenę, jaką zań płacili.

Rozdział 4

Nie-rzeczywistość spektaklu i wyzwajające uczenie się w biografiach kontestatorów

Bunt jest punktem zwrotnym w biografiach moich rozmówców. Obezwładniająca presja otoczenia wymusza na ludziach działanie przeciwko dotąd akceptowanej rzeczywistości. Zwykli obywatele, pracownicy, artyści, uczniowie, stali się kontestatorami. Nie trafili na koszulki jak Che Guevara, nie stali się ikonami kultury popularnej, nie dostali szansy na medialne „życie po życiu”, ale zyskali przekonanie, że potrafią być sobą w sytuacji, kiedy większość dookoła nie potrafi się na to zdecydować. Moment, w którym uzmysłowili sobie, że należy wypowiedzieć się przeciw ustalonemu porządkowi, aby pozostać człowiekiem wolnym, pozwolił im żyć po swojemu bardziej aniżeli było to możliwe wcześniej. Można opowieści moich rozmówców rozpatrywać w kontekście rozmaitych koncepcji z zakresu nauk społecznych, ale bardziej istotne wydają się ich własne interpretacje rzeczywistości, którą próbowali odmienić. Działania podejmowane przez kontestatorów doskonale charakteryzują słowa Vaclava Havla: „Jeśli raz zdecydujesz się bronić pewnych wartości, popierać je, nawet poświęcać się dla nich wbrew ludziom dookoła, to obliguje cię do wytrwania, a nawet do pójścia dalej i dalej. To niekończący się łańcuch, przeznaczenie, od którego nie możesz uciec, którego nie możesz oszukać aż do śmierci, nawet jeśli mówienie o czymś, polityczne zaangażowanie czy uczestnictwo w życiu publicznym może być niewygodne lub nieprzyjemne. W końcu i tak musisz to zrobić, ponieważ pewnego dnia ta odpowiedzialność stanie się twoim losem. To nie do uniknięcia. W dodatku im później starasz się z tego wyplątać, tym gorzej ci to wychodzi, bo to oznaczałoby całkowite ‘cofnięcie swego życia’ do momentu, w którym zaczęło się walczyć”⁵²⁴.

Zwykle to opresyjna rzeczywistość wymuszała na moich rozmówczyńiach i rozmówcach określone aktywności: odgrywanie ról, postępowanie według zasad, których

⁵²⁴ *Róża dla Aung San Suu Kyi*, wywiad z Vaclavem Havlem, e-dokument, pobrano 17 sierpnia 2007 z witryny http://www.e-polityka.pl/a.2997.d.39.Roza_dla_Aung_Suu_Kyi.html.

często nie rozumieli lub którym byli przeciwni. Odwrotna sytuacja również miała miejsce, kiedy to właśnie kontestatorzy odciskali swoje znamię na bliższym i dalszym otoczeniu ukazując, że można żyć inaczej aniżeli wymaga tego zniewalająca rzeczywistość. Wszystkie osoby próbowały odrzucać system społeczny, który uznały za zniewalający i upodlający człowieka, na tyle, na ile było to możliwe. Próbowali przemieniać te wymiary, które ich ograniczały(ją). Opowieści zbuntowanych (w różnych czasach i przeciw różnym aspektom życia) osób ukazują, że pomimo wszelkich różnic zwykle cel ich kontestacji był (i jest) podobny i sprowadzał się do wyzwolenia spod władzy państwa, społeczeństwa, edukacji, ograniczających koncepcji, narzuconej świadomości itd. Kontestujący opresyjną rzeczywistość buntownicy zdają się realizować model biografii, który Mieczysław Malewski określa mianem „życia jako walki”. W biografie tego rodzaju wpisują się ludzie, którzy „postrzegają rzeczywistość jako sferę rozlicznych, nakładających się na siebie przymusów, ograniczających ich podmiotowe dążenia. Napotykanie ograniczenia w zakresie wolności życiowych wyborów, braku swobody działania, niemożności realizacji osobistych celów i zaspokajania potrzeb, będzie definiowana jako sytuacja społecznego zniewolenia. Będzie odczytywana jako sytuacja niezawiniona i niesprawiedliwa. Kwalifikacje takie będą stanowiły moralne uzasadnienie dla podejmowania walki o wyeliminowanie barier i utrudnień zawężających należną ludziom autonomię i motywować do jej wytrwałego prowadzenia”⁵²⁵. Moje rozmówczynie i rozmówcy podkreślali, że świat, w którym żyli(ją), często jest tak niewyobrażalnie opresyjny, że trudno wyobrazić sobie, że można w nim naprawdę funkcjonować. Polityka, której byli i są świadkami i współtwórcami; kultura, której ograniczających aspektów nie akceptowali do końca; konteksty istniejących w ich świecie ideologii, których nie potrafili(ą) zrozumieć, to wszystko prezentowało(uje) się kompletnie nierealnie, jak rzeczywistość upozorowana. Można dojść do wniosku, że byli i są aktorami, w kompletnie źle napisanym przedstawieniu, a ich życie to po prostu spektakl, który musi być, pomimo wszystko odgrywany. W takim kontekście warto przyjrzeć się narracjom buntowników pod kątem teorii Guya Deborda, który opowiada o *społeczeństwie spektaklu*, oraz Krzysztofa Rutkowskiego, twórcy koncepcji *Widowiska Wcielonego*. Świat, w którym wszystko jest zaplanowane, poukładane i wy tłumaczone od zawsze mierzył ludzi, którzy potrzebowali wolności, spontaniczności, indywidualizmu, by czuć się dobrze. Odrzucając jednak stworzony porządek narażali się władzy, dla której upozorowany świat spektaklu jest wygodny, bo nie zaskakuje nieprzewidywalnością, wielorodnością czy autentycznym pluralizmem, które bywają – jak wielokrotnie w historii można było się o tym przekonać – zabójcze dla systemów społeczno-politycznych. W mechanizmach funkcjonowania nowoczesnych państw można odnaleźć elementy manipulacji społeczeństwem. Noam Chomsky zauważa, że: „Na czoło wysuwa się klasa, pełniąca czynną rolę w prowadzeniu spraw publicznych. Są to ludzie, którzy analizują, wykonują, podejmują decyzje i kierują działaniem systemów: politycznego, ideologicznego i ekonomicznego. Jest to niewielki odsetek populacji. Naturalnie, każdy, kto wysuwa takie idee, zawsze należy do tej niewielkiej grupy, i mówi o tym, co należy zrobić z pozosta-

⁵²⁵ M. Malewski, *Przymus i wolność w edukacji...*, s. 47.

łymi obywatelami. Ci pozostali – nie należąca do owej niewielkiej grupki zdecydowana większość społeczeństwa, to według określenia Lippmana ‘zdezorientowane stado’⁵²⁶. Ograniczani przez władzę obywatele nie zawsze przyjmują jej program jako swój, narracje kontestatorów ukazane w poprzednim rozdziale przedstawiają sprzeciw wobec władzy w różnych wymiarach, w różnej formie, w całkowicie odmiennej rzeczywistości społecznej i politycznej. Jednak pomimo wszelkich różnic, zasadniczy cel sprzeciwu zawsze pozostaje taki sam – uzyskanie wolności, wyswobodzenie się spod ograniczeń, zakazów i nakazów, które zamiast wprowadzać pożądany przez władzę porządek, stają się dla niewielkiej grupy ludzi katalizatorami sprzeciwu na rzecz wyzwolenia, który podejmują znacznie szybciej aniżeli cała reszta obywateli. Oblicza buntu moich rozmówców ukazują, jak rzeczywistość wymusza podporządkowanie, oraz w jaki sposób ludzie stają się kontestatorami w warunkach kompletnie zniewalającego ich otoczenia.

Innym ważnym aspektem wydają się być działania podejmowane przez kontestatorów w kontekście samodoskonalenia na rzecz wyzwolenia. Narracje ukazują, jak ważna dla buntowników była edukacja nieformalna, nie skażona zakazami i nakazami instytucji, wymogami programów szkolnych, czy państwową certyfikacją wiedzy. Edukacja, która poniekąd była i jest skutkiem ubocznym systemów społecznych, które kontestowali, przynosiła bezcenne poczucie wyzwolenia. Kontestatorzy uczyli się z rzeczywistości, docierali do osób, książek, czy idei, dzięki którym zyskiwali nowe wiadomości o otaczającym świecie i zdobywali świadomość, jak funkcjonować wbrew jego nakazom. Edukacja na rzecz wyzwolenia stała się bardzo istotnym elementem w biografjach kontestatorów. W walce o autonomię – jak zauważa Mieczysław Malewski – „ludzie mogą sięgać po wszystkie dostępne im środki. Mogą nimi być także środki edukacyjne, o ile – co rozumiały – uważane one będą za skuteczne w emancypacji z opresywnego świata życia”⁵²⁷. Takie wątki edukacji na rzecz wyzwolenia są ukazane poniżej.

4.1.

Spółeczeństwo spektaklu i bunt

Koncepcja przedstawiona przez Guya Deborda w *Spółeczeństwie spektaklu* ukazuje „niereczywistą rzeczywistość” spektaklu, upozorowaną przez stosunki społeczne, polityczne, ale nade wszystko ekonomiczne, które regulują formy istnienia społecznego wpisując całość w wizję przedstawienia. Kapitalistyczny porządek z ekonomii przenosi się na relacje społeczne władzy z obywatelami, ukazując swoje zniewalające konteksty. „Spektakl podporządkowuje sobie ludzi, ponieważ całkowicie podporządkowała ich ekonomia. Jest on właśnie ekonomią rozwijającą się na własny użytek, wiernym odbiciem produkcji rzeczy i fałszywą obiektywizacją wytwórców”⁵²⁸. Ludzie istniejący w danym systemie w zasadzie nie mogą mieć zastrzeżeń co do spektaklu, bowiem istnieje on jako „niedostępna i niepodważalna faktyczność. Jego przesłanie brzmi: ‘co się ukazu-

⁵²⁶ N. Chomsky, *Początki historii...*, e-dokument.

⁵²⁷ M. Malewski, *Przymus i wolność...*, s. 47.

⁵²⁸ G. Debord, *Spółeczeństwo spektaklu. Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, PIW, Warszawa 2006, s. 37, teza 16.

je, jest dobre, a co jest dobre ukazuje się'. Domaga się biernej akceptacji i w gruncie rzeczy, poprzez swój monopolistyczny i wykluczający wszelką dyskusję sposób ukazywania się – już ją sobie zapewnił⁵²⁹. Brak możliwości jakiegokolwiek polemiki z otaczającym systemem, władzą, czy rzeczywistością w ogóle sprawia, że ludzie zaczynają przestrzegać zasad, które są dla nich nie tylko niewygodne, ale również obozwładniające. Dochodzi do sytuacji, że potulne i szampowe istnienie w ramach systemu staje się niepodważalnym nakazem, któremu w szerszym bądź węższym zakresie podlegają wszyscy. Ograniczenia, które stawia system swoim obywatelom, z czasem przestają nosić znamiona zniewolenia i stają się (paradoksalnie) regułami współżycia społecznego, które należy realizować, by przetrwać w fikcyjnym spokoju. Ludzie nieustannie występują przed innymi próbując swoją grą przekonać otoczenie o własnej spontaniczności, kreatywności czy prawdziwości. Wymagają od obserwatorów, jak zauważa Hoffman, „by uwierzyli, że oglądana przez nich postać posiada rzeczywiście cechy, które zdaje się posiadać, że wykonywane przez nią zadanie będzie miało efekty zgodne z zadeklarowanym zamiarem oraz że rzeczy mają się tak, ja je przedstawia”⁵³⁰. Taka sytuacja sprawia, że przestaje być dostrzegana jakakolwiek różnica pomiędzy światem rzeczywistym a wykreowanym. To zatarcie różnic między rzeczywistością, a fikcją określa przestrzeń spektaklu, w którym ludzie bezwiednie funkcjonują. Całe społeczeństwa skazane na wszechobecność instytucji, z których każda ukazuje idealny model (ucznia/obywatela/pracownika itp.) tracą zdolność oceny tego kim właściwie są i do czego zmierzają. Przystają orientować się, w jaki sposób są „urabiani”, lub wcale nie zdobywają świadomości, że ktoś/coś ich ogranicza. Uczestnicy społeczeństwa spektaklu zdają się istnieć w zbiorowym letargu, z którego być może nigdy nie przyjdzie im się obudzić. Mechanicznie wykonują swoje obowiązki, pożądamy to, czego pożądamy ktoś im wmówi, replikują system społeczny nie zdając sobie często sprawy z tego, jak doskonale łatwo przychodzi im nie-bycie sobą. Krzysztof Rutkowski przedstawia koncepcję Widowiska Wcielonego (bazując na spektaklu Deborda), które „obdziera” człowieka z wszelkiej prywatności, czyniąc go postacią bez tajemnic, bez jakichkolwiek niekontrolowanych przez władzę przestrzeni, a w końcu bez intymności, którą Widowisko znosi. „To, co intymne stało się publiczne, to, co publiczne – widowiskowe. Widowisko wystawia więc ciało i ciało wystawia się w Widowisku. Skoro Widowisko Wcielone stało się jedynym możliwym i obowiązującym sposobem bycia, ciało stało się obiektem politycznym. Polityka postdemokratyczna ogranicza się do troski o ciało i polega na szukaniu najsukcesywniejszych sposobów jego wystawiania. (...) Cele polityki postdemokratycznej polegają na zdobywaniu środków na Widowisko i na czuwaniu, by trwało ono bez przerwy”⁵³¹. Pełna kontrola nad obywatelami staje się rzeczywistością nie tylko systemów totalitarnych, ale wszystkich, które w obozwładnieniu swoich obywateli dostrzegają szanse na sprawne, skuteczne i względnie bezproblemowe sprawowanie władzy. Opierając się na koncepcji *instytucji totalnych* Ervinga Goffmana można mówić o państwach totalnych, które działają przede wszystkim w oparciu o instytucje zhierarchizowane, sform-

⁵²⁹ Tamże, s. 15, teza 12.

⁵³⁰ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia...*, s. 47.

⁵³¹ K. Rutkowski, *Ostatni pasaż, słowo/obraz/terytoria*, Gdańsk 2006, s. 23.

malizowane, posiadające sztywne, nieprzekraczalne normy, ściśle dzielące na grupy (my – oni, personel instytucji – petenci/pacjenci/klienci), zorientowane w działaniu na osiągnięcie celu (bez względu na koszty), a nade wszystko dehumanizujące poprzez nieustannie wcielane przedmiotowe traktowanie ludzi, którzy z danej instytucji korzystają⁵³². W takim kontekście za systemy totalne można uznać zarówno państwa totalitarne jak i demokratyczne. Jedne i drugie bowiem wpływają na obywateli przekonując ich, że najlepiej wiedzą o ich potrzebach, i że potrafią je zaspokajać, za każdym razem używają również przesłanek odwołujących się do fasadowej demokracji i respektowania praw, które w praktyce same tworzą. Do kontroli społecznej wykorzystują zaś wszelkie istniejące instytucje i ideologie. Różnice między państwami demokratycznymi i totalitarnymi w rzeczywistości spektaklu praktycznie się zacierają. Instytucje totalne, o których wspomina Goffman, tak sprawnie manipulują ludźmi, że „nie dążą właściwie do przeforsowania kultury własnej, lecz wytwarzają i podtrzymują swoiste napięcie między środowiskiem macierzystym podwładnego, a światem instytucji, które wykorzystują jako narzędzie kierowania ludźmi”⁵³³. Opisując spektakl Guy Debord dokonuje całościowej analizy systemu społecznego, który nie koncentruje się na człowieku, ale na tym jak ogranicza go system, używając do tego wszelkich dostępnych mechanizmów. Debord odwołuje się zarówno do wpływu społecznego, polityki, kultury, jak i do systemu ekonomicznego, ukazując jak silny wpływ na społeczeństwo wywiera kapitalizm faktycznie konstruując całokształt nieprawdziwych relacji. Jakub Majmurek, w recenzji „Społeczeństwa spektaklu”, trafnie zauważa: „Spektakl jest ‘nieprawdziwym’, ideologicznym obrazem rzeczywistości, ale jednocześnie wypływa z realnych procesów społecznych, ekonomicznych i politycznych, bez uchwycenia których jego zrozumienie nie jest możliwe. Spektakl pokazując ‘nieprawdziwy’ obraz rzeczywistości jednocześnie przekształca ją na podobieństwo obrazu, który tworzy. Przy tym rzeczywistość spektaklu jest jedyną wspólnie dzieloną zewnętrzną rzeczywistością przedstawicieli współczesnych społeczeństw. Nie jest on jednak tylko medium pośredniczącym w postrzeganiu „obiektywnej” rzeczywistości; spektakl to jedyna obiektywna, zewnętrzna rzeczywistość (przy tym ideologiczna i zafalszowana). Współczesny człowiek bardziej ogląda niż przeżywa wydarzenia; to nie spektakl jest cieniem rzeczywistości, ale rzeczywistość wydaje się być cieniem swoich obrazów z królestwa spektaklu. Jej przeżywanie jest ‘mniej intensywne’, niż przeżywanie spektaklu, który stanowi jej reprezentację”⁵³⁴. Spektakl zatem jawi się jako „nieustanny pean, jaki panujący porządek wygłasza na swoją cześć jego chełpliwy monolog. To autoportret władzy w epoce jej totalitarnego zarządzania warunkami bytu. (...) owa ‘komunikacja’ jest zasadniczo jednokierunkowa. Koncentracja mediów oznacza, że w rękach administratorów istniejącego systemu skupiają się środki umożliwiające dalsze zarządzanie tym systemem”⁵³⁵. Gdzie w tym widoku znajduje się człowiek-obywatel? Można bez trudu dostrzec, że przestaje się liczyć jako wytwórca idei (ta rola jest zbędna w toczącym się spektaklu), ale jako przedmiot,

⁵³² E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych...*

⁵³³ Tamże, s. 155.

⁵³⁴ J. Majmurek, *W cieniu spektaklu*, e-dokument, pobrano 06.06.2007 z witryny www.lewica.pl/?id=13944.

⁵³⁵ G. Debord, *Społeczeństwo spektaklu...*, s. 39-40, fragment tezy 24.

jako konsument rzeczywistości, jako uczestnik upozorowanego świata jest niezbędny do legitymizacji fikcji spektaklu/Wcielonego Wydarzenia. Uprawomocnienie spektaklu odbywa się poprzez nieograniczoną konsumpcję dóbr i idei. Konsumeryzm opisywany przez Fromma, Baumana, Ritzera czy Baudrillarda staje się naczelną zasadą spektaklu. „Społeczeństwo konsumpcji jest także społeczeństwem przyuczania do konsumpcji, społecznego tresowania i wdrażania w konsumpcję, innymi słowy, nowym i swoistym modelem uspołecznienia, mającym związek z pojawieniem się nowych sił wytwórczych i monopolistyczną restrukturyzacją systemu gospodarczego o wysokim poziomie produkcji”⁵³⁶. Obywatele-konsumenci są dla państwa nie tylko wygodni ideologicznie (jedyną istotną ideą staje się konsumpcja), ale co ważniejsze oni poprzez *swoje wybory* uwierzytelniają władzę, oddając jej uprawnienia do zarządzania państwem w sposób, jaki uzna za słuszny, o ile nie zakłóci im konsumpcji. Odwołując się do poglądów członków Szkoły Frankfurckiej, Alan Aldridge zauważa, że masowe społeczeństwo skupione na konsumpcji, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej traci wspólne podstawy współistnienia. Wyodrębnia kilka cech, które pogłębiają rozpad tradycyjnych relacji: atomizację, która prowadzi do zaniku więzi wspólnotowych i obywatelskich; dehumanizację, która przejawia się w ogłupianiu, infantylizacji i przyuczaniu do mimowolnego potakiwania; wyzyskiwanie ujawniające się we współistnieniu opartym na rywalizacji prowadzącej do wyzysku; kontrolę społeczną powodującą kulturowy konformizm i uśpienie kreatywności; pseudo-indywidualizację sztucznie wmawiającą zestandaryzowanym obywatelom jak bardzo różnią się od siebie; fetyszyzm towarowy, poprzez który wszelkie relacje społeczne zdominowane są przez środki finansowe; diachroniczną standaryzację jako silne przekonanie o niezwykłej dynamice rozwoju, czy wyolbrzymienie innowacyjności; no i ostatecznie konsumeryzm jako sposób życia promujący bierność i wytwarzający nieistniejące podziały, które mają ukazywać zróżnicowanie społeczne⁵³⁷. Społeczeństwo spektaklu opisywane przez Deborda opiera się przede wszystkim na relacjach ekonomicznych, do których dopisuje się określoną ideologię. Stosunki społeczne wyznaczane są zaś przez pryzmat zasad kapitalistycznej ekonomii. Konsumpcję masową, na której opiera się spektakl „umożliwiła rewolucja techniczna, głównie zastosowanie energii elektrycznej w gospodarstwie domowym (...) oraz trzy wynalazki społeczne: taśma produkcyjna (...), rozwój marketingu (...), sprzedaż ratalna (...) W sumie konsumpcja masowa oznaczała zgodę na to, by w decydującym obszarze stylu życia – zarówno społecznego, jak i osobistego – przyjęła się idea zmiany. Miała ona zarazem zapewnić legitymizację tym, którzy w kulturze, tak jak i w produkcji torowali drogę innowacjom”⁵³⁸. Innowacje zaś doprowadziły do sytuacji, w której poza kolejnymi gadżetami (w postaci urządzeń gospodarstwa domowego, samochodów, coraz doskonalszych środków komunikacyjnych, wszechobecnych dziś komputerów) obywatele-konsumenci przestali przejmować się cokolwiek, a zwłaszcza polityką, zostawiając ją jako domenę władzy, rezygnując tym samym z możliwości kreowania swojej rzeczywistości w sposób inny aniżeli korzystanie z ciągle pojawiających się promocji i wy-

⁵³⁶ J. Baudrillard, *Społeczeństwo konsumpcyjne...*, s. 94.

⁵³⁷ A. Aldridge, *Konsumpcja*, s. 102-106.

⁵³⁸ D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, PWN, Warszawa 1998, s. 102.

przedaży wszystkiego co ich otacza. Spektakl i konsumpcja stały się zarówno u Deborda, jak i Rutkowskiego nierozzerwalne. Autor *Ostatniego pasażu* zauważa nawet, że najsilniej jednocy „nadrzędna rola konsumenta. Istota roli konsumenta polega na obowiązkowym, rytmicznym, spokojnym, regularnie rosnącym (bez niekontrolowanych ‘wstrząsów’) konsumowaniu konsumpcji. (...) Konsument konsumuje konsumpcję i przez konsumowanie jego życie nabiera sensu”⁵³⁹. W dywagacjach dotyczących konsumeryzmu i spektaklu bierze również udział twórca koncepcji makdonaldyzacji – George Ritzer, który konsumpcję uważa za najbardziej istotny element powszechnego i nieświadomego uczestnictwa w spektaklu. W niej dostrzega największą zdolność tworzenia Widowiska. „Dawniej spektakl był zwykle integralną częścią życia codziennego i z niego brał początek (na przykład wiejski jarmark). W dzisiejszym społeczeństwie spektaklu przedstawienie nie jest nieodłącznym elementem zwyczajnego życia”⁵⁴⁰, bo na dobrą sprawę przedstawień jest tak wiele, że nie zdajemy sobie sprawy, w którym akurat uczestniczymy, każdy wymiar naszej aktywności nosi elementy jakiegoś widowiska. Tracimy zatem zdolności rozróżniania spektaklu od rzeczywistości, bowiem nakaz ciągłej ekscytacji nowością i możliwością posiadania wszystkiego czego „potrzebujemy” (bez względu czy nas na to stać, czy nie) powoduje, że jakiegokolwiek racjonalne argumenty ukazujące jak bardzo ludzie są ograniczani przez kreatorów spektaklu nie trafiają do większości konsumentów, przekonanych, że realizowany przez nich scenariusz życia/konsumpcji jest najlepszym, co im się mogło przytrafić.

4.2.

Spektakl w narracjach kontestatorów

W narracjach moich rozmówców można odnaleźć elementy spektaklu. To w zasadzie nie-rzeczywistość widowisk, w których przyszło im żyć, doprowadza do sprzeciwu wobec ustalonymu przez władzę porządkowi społecznemu. Biografie moich rozmówców ukazują, jak funkcjonują ludzie, którzy nie zgadzają się na odgrywanie ról, które dla nich zostały stworzone; w jaki sposób wychodzą poza schematy instytucji totalnych i formaty systemów politycznych; jak potrafią w systemie społecznym dostrzec elementy spektaklu, ograniczenia jakie ze sobą niesie, a co najważniejsze, jakie są jego konsekwencje społeczne. Moi rozmówcy przyjmują postawę, o której wspomina Phillip Zimbardo: „Zawsze są ludzie, którzy się nie podporządkowują i nie ulegają, ale również zawsze stanowią oni mniejszość, wręcz mniejszość śladową. Reprezentują oni postawę heroiczną. (...) Oczywiście, są ludzie, których całe życie jest niejako zorientowane na heroizm: Mahatma Gandhi, Nelson Mandela... Jednak większość bohaterów, jacy trafiają się w życiu, to bohaterowie chwili: na polu walki, w czasie pożaru, gdy nagle biegną ratować czyjeś życie, bądź tacy, którzy zdobywają odwagę, żeby ujawnić coś skrywanego, np. korupcję. Nie ma żadnych dowodów na heroizm tych ludzi przed i po dokonaniu heroicz-

⁵³⁹ K. Rutkowski, *Ostatni pasaż*, s. 34.

⁵⁴⁰ G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, s. 185.

nego czynu⁵⁴¹. Osoby, z którymi rozmawiałem, stają się bohaterami chwili, w sytuacji dla nich ważnej przyjmują postawę, która zwykle jest opozycyjna względem większości czy władzy, świadomie narażają się na reperkusje związane praktycznie każdorazowo z tym heroizmem. Stają się buntownikami na moment, w którym dostrzegają, że dalej nie mogą trwać w rzeczywistości, która ich ogranicza. Za każdym razem motywacje do przyjęcia postawy buntowniczej bywają inne, ale bez względu na wszelkie różnice wywołane skutki są zbliżone. Stają się bowiem ludźmi niepokornymi, zyskują poczucie wolności, często tracąc w zamian życiowy spokój. Ceną za obalenie porządku spektaklu jest różnie pojmowana ekskluzywa: zwolnienie z pracy i sfingowany proces; represjonowanie rodziny i degradacja zawodowa; przemoc fizyczna; wyłączenie ze zbiorowości; pejoratywnie odczytywany status *Innego*; napiętnowanie w szkole i zaszufladkowanie; uzyskanie metki tej *Innej*, przełamującej stereotypy; czy też permanentne wykluczanie siebie z wszelkich grup, które prędzej czy później odkrywa się jako ograniczające indywidualizm i wolność. Biografie moich rozmówców ukazują, jak wygląda przełamywanie nie-rzeczywistości spektaklu. Poprzez swoje obserwacje, działania, sądy, przemyślenia kontestatorzy, z którymi rozmawiałem, wykazują chęć przemiany systemu, w którym nie potrafią i nie chcą się odnaleźć. Przejawiają postawę krytyczną wobec tego kim są i jacy byli. Dostrzegają gdzie i w jaki sposób dali się urobić, ale jednocześnie doskonale wiedzą, czego dokonali, by pozostać sobą. Snując opowieści o rzeczywistości jakiej pragną, o jaką walczyli, sami bezwiednie ukazują kolejne „idealne” scenariusze... spektakli. Bunt i spektakl w biografjach moich rozmówców są nierozzerwalne. Walka z systemem społecznym jest jednoczesnym wypowiedzeniem się przeciw spektaklowi, któremu jednostka podlega i paradoksalnie współtworzeniem kolejnego... który również podda krytyce.

Opowieść plastyka

Plastyk-anarchista dość szybko i łatwo odnalazł zniewalające konteksty spektaklu w swoim otoczeniu w czasie transformacji. Przeciwstawiał się pravicowym ekstremistom, dostrzegając, że zmiana ogranicza ludzi, dzieli ich być może silniej niż kiedykolwiek wcześniej, przestał lękać się, że nowe władze będą bliżej swoich obywateli. Ale najsilniej doświadczył wszechobecności spektaklu podczas swojej podróży do Izraela i Palestyny. Rozpoznając represyjność systemów, które poznawał poprzez obserwację uczestniczącą, wyszedł poza rolę baumanowskiego turysty zyskując maksymalnie prawdziwy obraz zniewolenia, który stał się wojenną rzeczywistością kolejnych pokoleń Palestyńczyków i Izraelczyków. Mój rozmówca jest obserwatorem i na moment uczestnikiem widowiska masowej nienawiści i praktycznie jednocześnie, niespotykanej wspólnotowości. Poznał świat, w którym obok siebie żyją ludzie, którym ciągle wmawiane jest, że mają siebie nienawidzić, że mają być wrogami, że nie mogą się porozumieć, chociaż pozornych prób było już nie wiadomo jak wiele. Rzeczywistość, którą postrzegał jako skrajnie opresyjną, łatwo potrafi opisać, gdyż posiada dystans, którego trudno nabyć

⁵⁴¹ *Efekt Lucyfera, czyli Bush, Cheney i Rumsfeld na ławie oskarżonych*. Rozmowa Artura Domosławskiego z Phillepem Zimbardo, „Le Monde Diplomatique”, nr 9, wrzesień 2007.

w warunkach „domowych”. Opowieść anarchisty ukazuje jak polityka (ale pewnie też w istotnym stopniu zantagonizowane religie) potrafi doprowadzić do zniekształcenia relacji międzyludzkich, skazując ludzi na bezinteresowną nienawiść.

(...) zostałem zaproszony do kibucu, miałem ciekawą przygodę, mogłem przez ponad miesiąc poznać jak to faktycznie wygląda życie we wspólnocie, w kibucu na pustyni Ge-new. To było bardzo ciekawe doświadczenie (...) co mi się bardzo spodobało i co oczywiście później cały czas rzutuje to poczucie wspólnoty, no bo wszyscy żyli, chyba trzysta osób, jakiś rodzaj wsi, gdzie jest wspólna stołówka, gdzie wszyscy wspólnie spożywają posiłki, no i to nie wyglądało jak stołówka zakładowa oczywiście, bardziej to wyglądało jak restauracja, no i to było ciekawe, bo duży wybór dań i to, że jak ktoś miał urodziny to wspólnota razem to przeżywała, czy jakieś święta. (...) To było na takiej zasadzie, że przyjeżdżali i ludzie uczyli się języka, taki najbardziej fajny sposób, kiedy mogli przejść do normalnej klasycznej społeczności to przez rok, dwa byli członkami kibucu, a później sobie odchodzili. Oczywiście nikt na takich ludzi się nie obrażał. Kibucnikiem zostaje się, że się tak wyrażę, nie z przymusu, ale z jakiegoś tam zamiłowania, jest dużo osób, które opuszcza kibuc, a po paru latach bywa tak że wracają. Po prostu jednak wychowani w kibucu czują się samotni. Człowiek jest chyba naturalnie przystosowany do stada i musi mieć poczucie jakiejś wspólnoty, a że żyjemy akurat w taki sposób, że braterskie relacje są zachwiane, ludzie siedzą w domach itd. (...) W każdym razie było tam dużo ciekawych sytuacji, bo żyć w takiej społeczności, dla nas to też był rodzaj wakacji, bo byliśmy taki wczasowiczami, turystami w sumie, którzy mogli przez te parę tygodni poznać to życie. (...) Druga część no to Palestyna. Pojechaliliśmy do Palestyny i tam to dopiero mogliśmy przyjrzeć się z bliska jak wygląda ten nierozwiązywalny w sumie konflikt między Palestyńczykami a Izraelczykami. (...) to dziwne, bo jak jesteś w Jerozolimie i stoisz na jednym wzgórzu, jedno wzgórze po Palestyńczyków, drugie do [Izraelczyków – P. R]. Duży żal przede wszystkim jest. Jeździliśmy też do obozu dla uchodźców. Jest taki rodzaj napięcia. Porządni, fajni, ciekawi ludzie, którzy – można powiedzieć – żyją pod okupacją. Widzieliśmy różne sytuacje, na tych bramach kontrolnych, wjeżdżając, czy wyjeżdżając ze Strefy dużo upokorzeń doświadczają Palestyń-czycy z rąk chłopców, którzy mają po 19 lat i są w mundurach armii izraelskiej. Także każdy kto ma władzę i karabin w ręku ma jeszcze do tego inna grupę ludzi wyzna-niowo – rodzi to konflikty, o których my nie słyszymy w telewizji. Takie konflikty dnia codziennego, media nas o nich nie będą informować, że ktoś komuś rzucił dokumenty na ziemię i kazał je podnieść, ale takie przypadki ja miałem nieprzyjemność oglądać. Poza tym napisy długopisem na plecach żołnierzy izraelskich „zabij ich wszystkich” (...), ja takie sytuacje w każdym razie widziałem. Żołnierz, który patroluje stare miasto w Jerozolimie ma taki napis. **Może sam się wskazuje jako wroga?**

Opowieść anarchisty ukazuje sytuację, która na co dzień jest dla odbiorców mediów tylko kolejną informacją w oglądanych wiadomościach, czy czytanych gazetach. Obecność i możliwość obserwacji pozwoliła mojemu rozmówcy poznać prawdziwe relacje (na tyle na ile mógł). Uzyskał obraz konfliktu, który jako przekaz medialny nie jest absolutnie równie dramatyczny. Pominięte cierpienie zwykłych ludzi, nadanie konfliktowi wymiaru stricte politycznego, deprecjonuje konflikt, który przede wszystkim jest zabójczy dla zwykłych ludzi. Nierzeczywistość spektaklu zweryfikowana przez mojego

rozmówcę uzmysławia mu, że problem leży w systemach, które nastawiają ludzi przeciw sobie. W polityce, która nie prowadzi do dialogu, w religiach, które podsycają konflikty, ale także w kulturach, które dążą do wzajemnego unicestwienia. Mój rozmówca czyniąc na własny użytek rozważania o świecie bez wolności, bez przestrzeni, bez szacunku dla zwykłych ludzi, zyskuje przekonanie o nieprawdziwości spektaklu i jego destrukcyjnym charakterze. Jego obserwacje dotyczące przedstawionego powyżej konfliktu wpisują się w rozważania Basila Bernsteina dotyczące reprodukcji kultury, także poprzez izolację. „Jeśli kategorie osób działających lub kategorie dyskursu mają charakter wyodrębniony, to z konieczności każda z nich ma swą własną, określoną tożsamość i właściwe sobie, określone granice. Odrębność każdej z nich jest stwarzana, podtrzymywana, odtwarzana *tylko* wtedy, gdy zachowane są stosunki *między* kategoriami w obrębie danego ich zbioru. (...) To właśnie siła izolacji stwarza przestrzeń, w której jakaś kategoria może uzyskać określoność. Chcąc swą odrębność powiększyć, kategoria musi zaangażować środki, by stworzyć niezbędną izolację, będącą pierwotnym warunkiem odrębności, do której dąży. Im silniejsza izolacja między kategoriami, tym bardziej wyrazista między nimi granica i tym bardziej określona przestrzeń jaką każda z kategorii zajmuje (...)”⁵⁴².

Refleksje dotyczące przejawów nieprawdziwości spektaklu dodatkowo wzmacnia wypowiedź odnosząca się bezpośrednio do doświadczenia mojego rozmówcy. Sztuczne życie (w warunkach spektaklu) jest tak łatwo dostępne, że rezygnacja z własnych pomysłów na świat przychodzi praktycznie bez zauważenia. Powrót do „siebie”, odnalezienie swoich uczuć bywa bardzo bolesne i w przypadku mojego rozmówcy dokonuje się za sprawą osobistej tragedii.

*Hydroxizinum to jest taki lek na uspokojenie. Wiesz, że żyjemy w takim znerwicowanym społeczeństwie, że potrzebujemy takich środków lub nam się je wmawia. Ja korzystałem z tego leku. Ma bardzo ciekawą nazwę hydroksyzyna – spodobało mi się to. To lek kiedy są podwyższone emocje to po zażyciu lekarstwa zostają wyciszone, to wycisza. Po śmierci mojej mamy przez jakiś tam okres czasu brałem właśnie ten lek. Miałem taką sytuację, że mama mi umierała na rękach. **To było takie silnie, mocne, traumatyczne przeżycie widzieć zgon swojej mamy, który trwa nie jak w filmie dwadzieścia sekund, tylko trwa z pół godziny.** Wykorzystałem nazwę tego leku do filmu.*

Spektakl tworzy scenariusze, które są przez ludzi praktycznie bezwiednie realizowane. Dobrze wiadomo na przykład: co jest śmieszne i jak się cieszyć; wiadomo co jest tabu i jak w nim trwać, lub odwrotnie, przełamywać. Wiemy również co jest poprawne politycznie, a co jest jawnym naruszeniem reguł społecznego współistnienia. Relacja plastyka ukazuje, jak w różnych wymiarach dostrzega on nieprawdziwość sytuacji, w których się odnajduje. Zarówno tę polityczną w Izraelu i Palestynie, jak i własną prywatną, która weryfikuje medialną ułudę w sposób najbardziej brutalny. Narracja anarchisty ukazuje, jak w wielu wymiarach potrafi dostrzec obezwładniającą siłę systemu. Jako twórca ciągle jest narażany na krytykę, bo ktoś zarzuca mu, że prace, które tworzy są zbyt banalne, bo mają prosty przekaz. Odchodzi od palety kolorów, wychodząc z założenia, że biel, czerń i odcienie szarości są wystarczająco silne, aby wzmacniać jego prze-

⁵⁴² B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, s. 232-233.

kaz. Dostrzega zniewolenie w wielu płaszczyznach życia coraz bardziej utwierdzając się w przekonaniu, że człowiek może być wolny tylko jako samotnik/pustelnik. Obecność innych, wpływ mediów, wyimaginowane problemy i potrzeby, to wszystko ograniczenia codzienności. Rutkowski odwołując się do *panopticonu*, ukazuje „homogeniczne efekty władzy”, które mają „wzbudzić w uwięzionym świadome i trwałe przeświadczenie o wi-
dzialności, które daje gwarancję automatycznego funkcjonowania władzy. (...) Wcielone Widowisko jest Panoptykonem powszechnym (...) Zniknęła nie tylko centralna wieża strażnicza, nie tylko kręgielny budynek więzienia, nie tylko cele i kraty, lecz też strażnicy, a nawet więźniowie, ponieważ każdy uczestnik Widowiska Wcielonego pragnie stać się więźniem oraz swym własnym strażnikiem”⁵⁴³. Narracja plastyka ukazuje człowieka, który zyskuje świadomość siebie, swojej pracy i swojego miejsca w świecie. Wyzwolenie od oczekiwania na kolejne recenzje sfrustrowanych krytyków, wyjście poza wymiary płótna, na którym tworzył swoje prace, a w końcu czas na poznawanie i doskonalenie siebie daje mojemu rozmówcy namiastkę swobody, której wcześniej nie mógł odnaleźć. Społeczne aspekty jego buntu widoczne są w przekazie, który zawiera w swoich pracach i działaniach artystycznych, które ukazują człowieka doświadczającego opresji z każdej strony.

Opowieści kolejarza

Celem spektaklu staje się także wymuszenie określonych zachowań. Społeczeństwa idealnie zreprodukowane reagują w sposób bardzo podobny. Nie jest to bardzo dziwne, skoro przytłaczająca większość została wykształcona w masowych szkołach bazujących na prawie identycznym programie, realizowanym z pieczołowitą starannością, po to aby stworzyć ludzi dopasowanych do potrzeb systemu (o czym wspominałem w poprzednich rozdziałach). W sytuacji kiedy spora część relacji międzyludzkich kreowana bądź kontrolowana jest poprzez różnego rodzaju instytucje, nie trudno ograniczyć spontaniczność, wolność słowa i poglądów, a w każdym razie doprowadzić do sytuacji, w której ludzie utracą chęć rozmawiania ze sobą, spierania się, czy chociażby wyrażania swoich myśli. Ten właśnie problem porusza kolejarz, działacz Solidarności. Dostrzega on niepokojącą prawidłowość w zachowaniach ludzi, którzy rezygnują z wyrażania własnych poglądów, emocji, także oczekiwań. W jego narracji pojawiają się ważne ujęcia polskiej rzeczywistości przed transformacją i po niej. Ukazuje własną ocenę ruchu społecznego, który przyczynia się do zmiany, a także słabość tego ruchu i swoisty ukryty program organizacji, która sama promuje patologiczne relacje. Działacz „S” pokazuje jak niewiele zmieniała się mimo wszelkich przemian świadomość ludzi. Jego opowieść koresponduje z krytyczną analizą „Solidarności”, której dokonuje David Ost, „Ogólnie rzecz biorąc, w dyskursie o demokratyzacji w krajach postkomunistycznych ludzie pracy zostali sprowadzeni na margines. Jest to niewątpliwie jedno z najbardziej niezwykłych zjawisk w dziejach socjologii politycznej. Sto lat temu demokratyzację utożsamiano z wkroczeniem robotników (‘mas’) do polityki i dlatego konserwatyści tak się przeciwstawiali demokracji. To robotnicy domagali się włączenia, a ich sukces na tym polu oznaczał

⁵⁴³ K. Rutkowski, *Ostatni pasaż*, s. 62-65.

rozszerzenie demokracji⁵⁴⁴. Solidarność współprowadziła do wielkiej zmiany, wywołała w ludziach chwilową euforię, ale również w istotnym stopniu doprowadziła (poprzez nie wykorzystanie własnego potencjału i wejście w politykę) do sytuacji, w której zupełnie tak jak w zniechęconym systemie ludzie ponownie utracili poczucie wolności, przestali wypowiadać się na kluczowe dla nich tematy, stali się jak w komunizmie potrzebni jedynie do pracy. „Po prostu – postkomunizm to okres, w którym nowe elity starają się zdegradować ludzi pracy. Dążą między innymi do likwidacji mechanizmów, za których sprawą przynależność do klasy robotniczej przynosiła ekonomiczne korzyści. W Polsce oznaczało to, że cenę za polityczną transformację musieli zapłacić ci, którzy ją umożliwili. Nie zapłacili jej ich inteligency sojusznicy z dawnej koalicji dysydentów ani nawet nie cała dawna elita partyjna⁵⁴⁵. Obserwacja kolejjarza jest jak najbardziej trafna, brak identyfikacji z nową rzeczywistością powoduje w ludziach marazm, który doskonale znany był w poprzednim systemie. Anomia w świecie demokracji i kapitalizmu staje się kolejny raz normą społeczną. Robert B. Reich w wywiadzie „Kapitalizm niszczy demokrację” ukazuje sedno mechanizmów, które poddają destrukcji system demokratyczny. „Demokracja ustanawiała zasady, a kapitalizm wypełniał je swoim dynamizmem. W ten sposób obywatel, który jest w każdym z nas, prowadził na forum publicznym niekończące się negocjacje z konsumentem i inwestorem, którzy też w każdym z nas siedzą. Inwestor i konsument dbali o indywidualne interesy. A obywatel dbał o to, co ludzie muszą robić wspólnie. Bo każdy z nas może do pewnego stopnia indywidualnie pomnażać swoje ekonomiczne zasoby i każdy może sam konsumować, ale są ważne potrzeby, których indywidualnie zaspokoić się nie da. [... Demokracja – P. R.]. Służyła, dopóki istniała równowaga między obywatelem z jednej a konsumentem i inwestorem z drugiej strony. Dziś demokracja dramatycznie osłabła, bo konsument i inwestor w większości z nas i w skali społecznej zdominowali, a właściwie podporządkowali sobie obywatela. A bez obywateli nie ma demokracji⁵⁴⁶. Podobny problem dostrzega mój rozmówca. Nie opowiada on o konsumentach czy inwestorach, ale ukazuje ludzi, którzy nie potrafią być obywatelami aktywnie działającymi na rzecz systemu, który wywalczyli, stają się natomiast żałobnikami oplakującymi narodowe zwycięstwa. Działacz Solidarności dostrzega brak woli sprawczej, brak euforii i spontaniczności w ludziach, którzy doprowadzili do zmiany. Oczywiście wie dlaczego tak się dzieje, znajomość mechanizmów działania systemu nie pozwala mu nie dostrzec, że apatia jest wynikiem cynizmu i tchórzostwa liderów, którzy wykorzystali ludzi tworzących „Solidarność”, a po zwycięstwie nie opowiedzieli się po ich stronie. Ale również wie, że wielka część dzisiejszej sytuacji to wynik nieodpowiedzialności władzy, która nigdy nie była po stronie ludzi, tylko działała na rzecz uzyskania jak największych korzyści dla siebie. To wszystko łącznie doprowadza w ocenie kolejjarza do marazmu, znacznie bardziej niebezpiecznego niż w warunkach państwa totalitarnego. Ludzie przekonani o tym, że żyją w demokratycznym ustroju, zaprzestają jakiegokolwiek aktywności, wy-

⁵⁴⁴ D. Ost, *Kłęska Solidarności*, s. 52.

⁵⁴⁵ Tamże, s. 56.

⁵⁴⁶ *Kapitalizm niszczy demokrację*, „Niezbędnik inteligenta”, „Polityka” 2007, nr 39, s. 4. Wywiad Jacka Żakowskiego z Robertem B. Reichem.

chodząc z założenia, że jakkolwiek źle nie jest to i tak jest lepiej aniżeli było w PRL. Takie podejście sprawia, że władza czuje się silniejsza niż kiedykolwiek wcześniej i bez przeszkód może niszczyć kolejne pokolenia.

Niech pan zwróci uwagę, my po 1989 roku odzyskaliśmy tę niepodległość, w 1990 roku cenzurę szlag trafił, a niech pan zwróci uwagę przy okazji takich świąt państwowych jak: 11 listopada, 3 maja tych flag jest jak kot napłakał. Wtedy to była euforia, ludzie poczuli się wolni, zaczęli mówić to co myślą, a że później wszystko się pokiełbało, zresztą było wiadomo w momencie kiedy zaczęła się retoryka typu Polak-katolik, kiedy pojawiły się inteligentkie... rozniecali, ci którzy sami mienili się inteligentami, a były to po prostu miernoty. W takim ruchu nie szło eliminować, każdy był dobry, deklarowałeś poparcie, chciałeś być z nami, to byłeś dobry. Później stan wojenny dokonał kolejnej, bardzo istotnej selekcji. A nie mówiąc już o tym, że lata 89 doprowadziły do takich rzeczy, które mamy w tej chwili. [cisza] Znowu wróciła zasada mierny, bierny, ale wierny i to akurat nie oto nam chodziło. Chodziło nam o to co napisał Kapuściński, godność i wolność słowa. Nawet muszę panu powiedzieć, że w momencie kiedy został ogłoszony stan wojenny, myśmy byli internowali, byliśmy szykanowani, bici, ale robiliśmy swoje, bo nam zaszczerpiono nadzieję w osiemdziesiątym roku, myśmy wierzyli. Ci którzy nie wierzyli uciekali w emigrację zewnętrzną, wewnętrzną, zakładali prorządowe związki zawodowe, a my swoje, wieszaliśmy ulotki, rewidowano nas. (...) Dzisiaj mnie zastanawia, że znaleźli się ludzie, którzy dzisiaj kwestionują ustalenia Okrągłego stołu. My jesteśmy takie smutasy, że najlepiej nam wychodzi świętowanie klęsk. Zauważył pan? (...) Ja występuję w takim przedstawieniu Transfer! I byliśmy w Berlinie na zaproszenie teatru berlińskiego tam daliśmy przedstawienie (...) Poszliśmy tam gdzie stoi dawny checkpoint dzielący strefę amerykańską i rosyjską. (...) jest taka plansza Solidarność Polen 1989 i że ten checkpoint stał się historią dzięki Solidarności. A my, kurwa mać, nie potrafimy się cieszyć, to oni potrafią do tego nawiązać, a my nie umiemy? Niech mi kto powie, czy w naszej takiej historii był taki moment, że armia uzbrojona po zęby armia sowiecka wyszła z tego kraju bez rozlewu jednej kropli krwi, właśnie dzięki Okrągłemu Stołowi (...) My krzyczymy hura z okazji klęski. My jesteśmy zdeprawowani przez lata zaborów, okupacji, że państwo zawsze było be i dobrze było widziane działanie przeciwko państwu, ale mam niepełną nadzieję, że to się zmieni. Rosną młodzi ludzie, narzekają niektórzy, że wyjeżdżają za granicę. To dobrze, część zostanie tam i będą pracowali, część się dorobi i wróci. [kolejarz, działacz „S”]

Spektakl w opowieści mojego rozmówcy to oderwana od wyobrażeń i pragnień społecznych rzeczywistość, która nie pozwala ludziom na jakąkolwiek spontanizację. Ciągła kontrola, strach jako fundament społeczeństwa, manipulacja jako sposób zarządzania nim i aktywność obywatelska skupiona na konsumpcji to z pewnością nie jest rzeczywistość, o jakiej marzyli ludzie tworzący opozycję demokratyczną w latach osiemdziesiątych. Władza tworzy opresyjne warunki istnienia, by móc legitymizować swoje działania wymuszoną zgodą swoich obywateli na wszelkie działania, które zaplanuje. Jednostki pozostawione same sobie częściej troszczą się o własne życie, zostawiając decydowanie o sobie innym. Odejście od państwa totalitarnego ograniczającego *de facto* wolność (rozumianą na każdy sposób), ale zapewniającego przetrwanie, nie dało

oczekiwanych skutków, bowiem ludzie, którzy zostali pobawieni wsparcia państwa, nie próbują nawet korzystać z (pozornych) wolności skupiając się na tym jak przetrwać w nowych warunkach. Ulrich Beck w *Spoleczeństwie ryzyka* zauważa: „Kolektywny los w obliczu braku powiązań klasowych, w zindywidualizowanych warunkach życia przekształcił się w *osobisty los jednostkowy*. Jest on wprawdzie statystycznie uchwytny, nie stanowi jednak zjawiska społecznie przeżywanego i musiałby dopiero z tego rozbitcia, ze sfery osobistej, zostać ponownie włączony w los kolektywny”⁵⁴⁷. Ten postulat wydaje się niemożliwy do zrealizowania, ale sentyment, który ciągle tkwi w społeczeństwie, wykorzystywany jest przez populistów, korzystających z naiwnego przeświadczenia ludzi, że władza może być lepsza, że może się o nich troszczyć, czy ich jednoczyć. Osobisty los jednostkowy daje szansę przetrwania w warunkach ciągłej opresji, nie pozwala jednak na stworzenie jakiegokolwiek przeciwwagi dla władzy. Poszukiwanie miejsca dla siebie, tworzenie na nowo własnej tożsamości, weryfikacja działań władzy, to zajęcie zdecydowanie wymagające od jednostki sporej samoświadomości. Coraz częściej można odnaleźć we współczesnych społeczeństwach powiązania, których celem nie ma być społeczna kontrola władzy, ale realizacja jej pomysłów, która zapewni względnie spokojne przetrwanie. Społeczeństwo konsumentów nie zadaje pytań, które zmuszają władzę do niewygodnych odpowiedzi. Ludzie, których głównym celem jest konsumpcja, pozwalają władzy trwać przekonani o tym, że to ona zabezpiecza im możliwość realizacji planów, które posiadają. Trafne wydaje się spostrzeżenie Piotra Żuka: „Jednostka, chcąc kierować swoim życiem, zdaje się na pomoc sił, które kierują całym jej światem. Czy można wyobrazić sobie bardziej skuteczną kontrolę społeczną?”⁵⁴⁸.

Opowieści kobiet

Nie-rzeczywistość spektaklu wyłania się również z narracji moich rozmówczyń. Kobiety, które różni niemal wszystko, opowiadają o swoich odczuciach i odgrywanych rolach w sposób bardzo podobny. Ukazują, jak miejsce kobiety w społeczeństwie wyznacza za nią władza, kultura, religia czy polityka. Moje rozmówczynie dostrzegają, że kobiety niepokorne, wychodzące poza schematy dla nich stworzone stają się niebezpieczne dla porządku społecznego. Lekarka, działaczka SW ukazuje, jak system nie doceniający kobiet, pozwolił im tworzyć opozycję (i zwyciężyć!) w sytuacji, w której dotychczasowi liderzy nie mogli działać zamknięci w więzieniach lub ukrywając się przed aresztowaniem. Feministka, studentka przedstawia problemy, jakie spotkają młodą, aktywną kobietę, która chce przełamywać stereotypy w warunkach państwa demokratycznego i co wynika dla działaczek ruchu z ich świadomości. W obu narracjach wyłania się opresyjna rzeczywistość systemów totalnych. System totalitarny wyznaczający warunki życia kobiet w czasach PRL dokładnie buduje wyobrażenie, jaka powinna być kobieta w państwie socjalistycznym. Nie trudno odnaleźć zatem model matki polki – kobiety, która *żadnej pracy się nie boi*, a zatem jest równocześnie matką, opiekunką, kochanką, sprzątaczką, pracuje zawodowo, prowadzi dom, troszczy się o wszystkich dookoła

⁵⁴⁷ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka*, Scholar, Warszawa 2004, s. 136-137.

⁵⁴⁸ P. Żuk, *Demokracja symulacji, czyli mcdonaldyzacja życia publicznego w III RP*, [w:] P. Żuk (red.), *Demokracja spektaklu*, Scholar, Warszawa 2004, s. 54.

i nie musi specjalnie zajmować się sobą, bowiem raz w roku (8 marca) obchodzi swoje święto i wtedy wszyscy ją doceniają i wtedy może poczuć jak bardzo jest szczęśliwa. A przynajmniej powinna. Represyjność życia kobiety w warunkach państwa demokratycznego, która pojawia się w opowieści feministki, polega na topornym przystosowaniu roli matki polki do kapitalistycznej rzeczywistości, co w praktyce oznacza realizację wszystkich wcześniej wymienionych elementów wzbogaconych o konkurencyjność, dyspozycyjność, kreatywność, imponujące CV. Z narracji feministki wyłania się pożądany społecznie obraz kobiety, która musi łączyć tradycję z nowoczesnością. Oprócz wszelkich wymagań rynku, rodziny, społeczeństwa, współczesna kobieta ponad wszelką wątpliwość powinna imponować zagadkową osobowością i emanować seksem. Stereotyp kobiety idealnej, w rzeczywistości feministki, zakłada wszystko co jest niezbędne do osiągnięcia sukcesu i szczęścia, bez uwzględnienia opinii kobiet. A w sytuacji, kiedy jednak one same upominają się o swoje prawa naznaczeniem ich metką feministki, która ukazuje powszechnej opinii same pejoratywne wymiary bycia kobietą niezależną. W narracjach obu moich rozmówczyń można odnaleźć satysfakcję, z jaką pokonują one stereotypy, ale również problemy, jakie stwarza to ich wyzwolenie. Działalność moich rozmówczyń nakazuje im wyjście poza oczekiwane schematy, odejście od wymagań, które narzuca spektakl, ale jednocześnie podejmowane kontestacje wcale nie uwalniają/wyzwalają ich z ram spektaklu. Opozycjonistka, która walczy z systemem komunistycznym, w państwie demokratycznym popiera radykalnie konserwatywne partie i organizacje społeczne, które posługują się metodami władzy, z którą walczyła. Feministka zaś krytykując stereotypy poniekąd sama wytwarza kolejne. Krytykując obezwładniający system społeczny, zdaje się nie dostrzegać, że tylko dzięki niemu może funkcjonować jako działaczka feministyczna, a co więcej nie odrzuca całego systemu, a jedynie te jego elementy, które kłócą się z jej wizerunkiem. Kontestatorki wpisują się w spostrzeżenia Deborda, które pojawiają się w *Rozważaniach nad społeczeństwem spektaklu*, suplemencie do swojego najważniejszego dzieła: „Jednostka, którą zubażające myślenie spektakularne przeorało *głębiej niż jakikolwiek inny element wykształcenia*, podporządkowuje się już na wstępie panującemu porządkowi, choćby nawet kłóciło się to z jej najszczerzszymi intencjami. W zasadniczych kwestiach będzie kierować się językiem spektaklu, gdyż jest to dla niej swojski język: ten, którym uczono ją mówić. Nawet gdyby ośmieliła się piętnować jego retorykę, i tak posługiwałaby się jego składnią. Oto jedno z największych osiągnięć spektakularnej dominacji”⁵⁴⁹. Mimo że moje rozmówczynie aktywnie działały (działają) na rzecz ograniczenia swoich spektakli, tak na dobrą sprawę nie są w stanie tego uczynić. Odrzucając pewne zniewalające konteksty rzeczywistości zyskują przekonanie wyzwolenia, które niestety nie jest takie, o jakim mogłyby marzyć.

(...) **Oczywiście większość było nas – bab.** *Ja szłam do pracy, po drodze niosłam, tam dostawałam prasę. Przyjeżdżałam i jechałam dalej. Myśmy wszystkie nosiły w majtkach prasę, książki, wszystkie byłyśmy grube (...) Kolportowałam prasę, pomagałam ludziom, chodziłam na zebrania, na msze, na wiece. Podstawą był kolportaż prasy.*

⁵⁴⁹ G. Debord, *Spoleczeństwo spektaklu...*, s. 169-170.

Tu [w mieszkaniu – P. R.] był punkt, ja dostawałam prasę z Politechniki, a im dawałam kolejową i SW. To było podstawowe działanie, dostawałam z za granicy materiały do kolportażu. (...) Proszę pana, bo potem myśmy zajęły się domem, **a te które się wybiły, nie były dla mnie wzorem, ani koleżankami, ani nawet nie chciałabym koło nich stać.** To co zrobiła Hanka Karnej, to był mózg. **Morawiecki by bez niej nic nie zrobił, a o niej się nic nie mówi.** Cała prasa, kolportaż, łączność z całym światem to robiła Hanka, bo on siedział zamknięty i żarł co mu się donosi, a to wszystko robiła ona, ale się mówi Kornel Morawiecki.

[lekarka, działaczka SW]

(...) **Feministka jest traktowana jako beznadziejna baba, sfrustrowana, karierowiczka, a nie taka, która mogłaby stworzyć ognisko domowe.** Wydaje mi się, że jeśli taka będzie postawa społeczeństwa wobec nich to, czyli będą raczej „be”, bo większość kobiet się nie przyznaje do tego ruchu, mówią, że feministki to największe zło, które może być dla kobiet, to myślę, że o żadnej edukacji nie można mówić. Feminizm mógłby w bardzo fajny sposób edukować, pokazywać konstrukty społeczne, bo ten ruch rzeczywiście niesie niesamowitą wiedzę, jest wielką literaturą na ten temat, ona dochodzi do głosu na socjologii, na kulturoznawstwie. (...) **mój feminizm na początku był drogą trochę nieświadomą, że to rzeczywiście jest feminizm. Ja się burzyłam zawsze, że kobiety stawiane są zawsze na innym poziomie niż mężczyźni, że to im wolno więcej. Jak uczyłam się jeździć to instruktor od razu zakładał, że ja nie będę umiała zaparkować, bo jestem kobietą, że będę gorzej jeździła** (...) Nie ma edukacji jeśli nie zaczniemy patrzeć na ten ruch jako na zdrową organizację, formację. Ludzie nie szukają, że to **wszystko jest zakodowane w procesie socjalizacji, uczą nas, że chłopcy powinni się bawić samochodami, dziewczyny lalkami, dziewczynki nie mogą chodzić po drzewach bo nie wypada i my działamy w tym wszystkim,** to właśnie jest taki konstrukt. Babcia mi mówi: do kuchni, bo ty ciasta nie umiesz ugotować! **Nie interesuje mnie to, robię coś innego!**

[feministka, studentka]

W narracjach kobiet przebija się bezapelacyjnie element dominacji, jaką ma kultura i społeczeństwo nad jednostką. Zwłaszcza jeśli mówimy o kobietach. Sytuacje przedstawione przez moje rozmówczynie dobitnie ukazują upozorowaną przez stereotypy rzeczywistość, której kobiety mogą być uczestniczkami, ale już nie specjalnie twórczyniami. Nawet same opowiadając o sytuacji kobiet odrzucają te, które różnią się od nich samych. Opozycjonistka ostentacyjnie odcina się od kobiet, które odniosły sukces. Feministka ma za złe swojej babci, że wymaga od niej rzeczy, które jej nie interesują, często również doświadcza dyskryminacji w codziennych sytuacjach. Erving Goffman zauważa: „Kiedy jednostka prezentuje siebie innym, jej występ bardziej niż jej zachowanie jako całość, ucieleśnia i odzwierciedla wartości oficjalne danego społeczeństwa”⁵⁵⁰. Feministki prezentując swoje poglądy jednoczą konserwatywną część społeczeństwa przeciwko sobie. Opozycjonistka na co dzień będąc matką, lekarką, gospodynią domową nie skupiała na sobie uwagi, bowiem teoretycznie realizowała stereotyp. Metody walki o swoje poglądy bywają różne, ale zasadniczo przynoszą podobne refleksje,

⁵⁵⁰ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia...*, s. 65.

kobieta w nie-rzeczywistości spektaklu podlega ciągłym ograniczeniom i to nie tylko przez mężczyzn, ale również przez inne kobiety. Opresja ze strony otoczenia jest zatem nie tylko nakierowana na płęć, ale przede wszystkim jest wynikiem uczestniczenia większości w systemie, który nastawia(ł) grupę dominującą przeciwko wszelkim mniejszościom. Widać to chociażby po działalności Partii Kobiet, która nie uzyskała wielkiego poparcia ze strony Polek, mimo że w swoich założeniach powstała po to, aby w jakimś stopniu dokonać ich emancypacji. Manuela Gretkowska, animatorka partii, w założeniach ideowych „Polska jest kobietą” pisze: „Politycy zmieniają się, odchodzą z rządu, a kwestia polepszenia warunków życia kobiet i ich praw zostaje niezmiennona. Dlatego uważam, że kobiety powinny założyć własną partię, bez względu na to czy mają lewicowe czy prawicowe poglądy. Kobiety, które są aktualnie w parlamencie nie reprezentują wystarczająco naszych interesów. Tkwiąc w sporach ideologicznych nie załatwimy nawet tego minimum spraw dotyczących nas wszystkich i najbardziej bezbronnych – dzieci. (...) Chodzenie z pikietami pod sejm, manifestacje, zbieranie podpisów, są szlachetną i heroiczną formą protestu, ale jak widać nieskuteczną. Dlatego kobiety powinny wejść do sejmu. Stworzyć realną siłę nacisku politycznego – partię. Nie musimy się tylko buntować, żyjemy w demokracji i możemy sięgnąć po swoje prawa zgodnie z zasadami państwa demokratycznego. Wierzę, że się to nam uda i kobiety będą miały w nowym parlamencie partię reprezentującą swoje interesy. (...) Polepszenie losu kobiet jest w interesie naszego kraju, więc każdy świadomy tego mężczyzna jest wśród nas mile widziany! Ich ilość w zarządzie partii będzie wyznaczona przez parytet. Ważne są nie cechy płciowe, ale cechy umysłu – przekonanie, że zmodernizowanie Polski jest możliwe przez polepszenie losu kobiet”⁵⁵¹. Ciekawe i chwytliwe hasła założycielek nowej partii nie przysporzyły wielkiego poparcia ich przedsięwzięciu, bowiem ugrupowanie uzyskuje poparcie na granicy błędu statystycznego. O ile trafne wydają się postulaty, to brak odzewu, czy też poważniejszej debaty społecznej nad nową partią ukazuje, że nie trafiła ona na pewno do mężczyzn, ale co ważniejsze również kobiety, czyli teoretycznie najbardziej zainteresowane, nie odpowiedziały głosami poparcia czy choćby większym zainteresowaniem. Być może społeczeństwo nie było gotowe na inicjatywę, która odniosła sukces w Szwecji czy Indiach, a być może po prostu Partia Kobiet nie spełniła podstawowych wymogów spektaklu. Nie określiła wyraźnie politycznej opcji (w mało wszakże prawdziwej, ale nadal funkcjonującej triadzie lewica – centrum – prawica), za którą się opowiada, nie wypowiedziała się po stronie żadnego z istniejących środowisk kobiecych, a nawet nie odcięła się od mężczyzn, co w społeczeństwie żadnym konfliktów mogło przysporzyć głosów wyborczych. Nie sprawiła w zasadzie niczego, aby stworzyć nowe ważne, a co najbardziej istotne – spektakularne widowisko, a to błąd kiedy naczelną zasadą systemu jest widowiskowość. „W społeczeństwach postdemokratycznych nikt już (prawie) się nie łudzi, że politycy prezentują program polityczny, który zamierzają urzeczywistnić po dojściu do władzy, oraz że poszczególne programy różnią się między sobą czymkolwiek istotnym. Nikt już chyba nie wątpi, że politycy zmierzają do osiągnięcia najbardziej eksponowanej pozycji widowiskowej

⁵⁵¹ M. Gretkowska, *Polska jest kobietą*, e-dokument, pobrano 25 września 2007 z witryny http://www.polskajestkobieta.org/index.php/?page_id=13.

dla siebie i dla swojej trupy oraz utrzymania jej jak najdłużej dzięki sztuczkom (...) zależni od prestidigitatorów medialnych uzyskują status samodzielników medialnych kontrolujących przebieg procesu konsumowania konsumentów⁵⁵². Partia Kobiet poza pół-nagimi plakatami wyborczymi (skierowanymi do mężczyzn?) nie dała sobie i swojemu potencjalnemu elektoratowi szansy na zaistnienie w „prawdziwej” polityce.

Spektakl w narracjach moich rozmówczyń przejawia się w stereotypach, kulturowych ograniczeniach, precyzyjnie napisanych, sztucznych rolach, które muszą odgrywać. Wyjście poza stworzone schematy oznacza represje. W przypadku lekarki jest to sfingowany proces w latach osiemdziesiątych, trudne warunki życiowe po utracie pracy, represje natury politycznej. Decydując się na działalność opozycyjną w warunkach państwa totalitarnego rzuciła wyzwanie systemowi, w którym nawet nie pojawiło się wyobrażenie o kobietach, które mogły by kreować politykę, poza oficjalnym nurtem. Moja rozmówczyni jest zadowolona ze swojej działalności. Traktuje ją jako spełnienie swojego życia.

Feministka doświadcza spektaklu za każdym razem kiedy ktoś uświadamia jej, że aktywności, które podejmuje, nie są przewidziane dla kobiet, lub *a priori* ocenia, że jako kobieta musi wykonywać je gorzej. Staje się zakładniczką przesądów i również stereotypów, które utrudniają jej funkcjonowanie w sposób, jaki sobie zaplanowała. W obu przypadkach można odwołać się do idei panoptyzmu, którą moje rozmówczynie przełamują, doświadczając represji systemu. Oczywiście kary, jakich doznaje lekarka, różnią się znacznie od „upomnień” otrzymywanych przez feministkę, niemniej jednak ukazują, że systemy, w których funkcjonują silnie ograniczają niepokorę, wolność osobistą i chęć istnienia wbrew ustalonym regułom. To spektakl wyznacza zasady, a osoby które je naruszają, ponoszą konsekwencję, które mają być przestrożą dla innych.

Opowieść alterglobalisty

W opowieści alterglobalisty pojawia się spektakl zwielokrotniony, o wiele bardziej opresyjny dla niego, człowieka usilnie poszukującego miejsca, w którym poczuje się nieskrępowany. Mój rozmówca doświadcza zmiany systemowej, poznaje świat *american dream* od środka i odkrywa inny, nieoczekiwany wymiar Ameryki. Poszukuje również bezskutecznie przestrzeni dla siebie w ideologiach, w różnych grupach społecznych, w filozofii życiowej, którą próbuje sobie nieustannie stworzyć. Za każdym razem, prędkiej lub później, uzyskuje pewność, że nie odnajduje miejsca dla siebie w żadnym z poznanych systemów. Odrzuca je nabywając przekonania, że wszystkie są dla niego w jakimś stopniu opresyjne, zniewalające. Wiedza i doświadczenie, które zdobywa w trakcie edukacji, obserwacji zmieniającej się rzeczywistości pozwala mu na uchwycenie ograniczających cech systemów, w których przyszło mu funkcjonować. Jego opowieść, przedstawiana z punktu widzenia socjologa, ukazuje jak zdobywa przekonanie, iż wszystko co robi wpisane jest właśnie w spektakl, który oczekiwaniami społecznymi, wizjami idealnych systemów, obietnicami mamy swoich obywateli. Poszukiwania, które stają się leitmotywem jego narracji ukazują obezwładniającą siłę spektaklu, który ogranicza na każdym

⁵⁵² K. Rutkowski, *Ostatni pasaż*, s. 26.

kroku. Alterglobalista dostrzega problemy związane z konsumeryzmem, potrafi odnaleźć obezwładniające konteksty edukacji formalnej, odnajduje upozorowane przez media wątki nie-rzeczywistości, w końcu doświadcza piętna Innego, który nie potrafi się podporządkować. Narracja socjologa ukazuje dylematy młodego człowieka poszukującego miejsca dla siebie, w świecie, który postrzega jako miejsce silnie ograniczające ludzi myślących, nakazujące im działać wedle konsumenckiej logiki spektaklu. Jednocześnie można odnieść wrażenie, że alterglobalista wraz ze swoimi zmaganiem jawi się jako współczesny Syzyf. Człowiek podążający za swoimi marzeniami, wyobrażeniami, pragnieniami zмага się z nie-rzeczywistością spektaklu, za każdym razem przegrywając, w każdym razie rezygnując z realizacji „scenariusza”, który do pewnego momentu uważał za optymalny dla siebie, czyli wyzwajający. Nie ustaje jednak w swoich wysiłkach naiwnie wierząc, że być może kolejnym razem uda mu się żyć w sposób jakiego pragnie. Jednakże ilekroć próbuje stać się niezależny, tyle razy ktoś lub coś uświadamia mu, że póki co, to pragnienie pozostaje utopią. Nie-rzeczywistość spektaklu jest bowiem totalnie ograniczająca. Kontroluje praktycznie wszelkie dziedziny życia nie pozwalając *de facto* na scenariusze inne niż te, które sam tworzy, dopuszcza i kontroluje. Wszelkie zaś przejawy nieposłuszeństwa, samowoli czy niezależności można potraktować jako *wentyle bezpieczeństwa*, dzięki którym widowisko może trwać nie obawiając się tego, że zostanie zdemaskowane, albo nawet obalone. Poczucie oderwania od oczekiwanych wzorów, które pojawia się w „alternatywnych” wobec spektaklu ruchach staje się zniewalające przez sam fakt dawania ludziom fałszywej nadziei, czego dowodem wydaje się być właśnie narracja alterglobalisty. Świat krytykowanej globalizacji neoliberalnej umożliwia powstanie i funkcjonowanie alterglobalizmu, pozorna różnica między wykluczonymi przystosowanymi staje się szansą na realizację polityk i postulatów jednych i drugich. Różnica między światem biednego Południa i bogatej Północy staje się nieoczekiwane elementem spajającym obie strony. Jak bardzo niepoprawnie politycznie to zabrzmi bogactwo Północy potrzebne jest nędzy Południa i *vice versa*. Podziały, które zauważa mój rozmówca, chociaż faktycznie dzielą świat mocniej niż kiedykolwiek wcześniej, w logice spektaklu spajają go jednocześnie równie silnie. „Spektakl, podobnie jak nowoczesne społeczeństwo jest zarazem jednolity i podzielony. Tak jak ono buduje swoją jedność, na rozdarcie. Sprzeczność ta, kiedy ujawnia się w spektaklu, sama z kolei znajduje swoje zaprzeczenie i ulega odwróceniu, tak iż ukazwany podział wydaje się jednolity, podczas gdy ukazwana jedność jest podzielona”⁵⁵³. Wielość sprzecznych i ograniczających sytuacji, których doświadcza mój rozmówca, pomimo wszystko zmusza go do ciągłego poszukiwania siebie, chociaż jako socjolog kultury ma świadomość, że być może nigdy nie podoła temu zadaniu. Staje się baumanowskim włóczęgą, który nieustannie szuka swojego miejsca. Jeśli jak mu się wydaje, odnajduje je – staje się od razu turystą. Poznaje jak skonstruowany jest świat według nowej idei, jest zachwycony jego doskonałością... do momentu, w którym zauważa, że nie wszystko jest w nim jednak idealne, więc ponownie wraca do roli włóczęgi poszukując nowego ideału, utopii etc. „Włóczęga nie wyobraża sobie, że może żyć inaczej niż turysta: nie ma innej uto-

⁵⁵³ G. Debord, *Spoleczeństwo spektaklu...*, s. 53, teza 54.

pii, nie ma własnego programu politycznego ani własnych celów. Jedyna rzecz, której pragnie, to móc być turystą – jak my wszyscy... W świecie, który nie zna spoczynku, być turystą oznacza jedyny możliwy do przyjęcia i ludzi sposób bycia w ciągłym ruchu. (po akapicie) Zarówno turysta, jak i włóczęga są konsumentami, a późnonowoczesny i ponowoczesny konsument jest kolekcjonerem przeżyć i zbieraczem wrażeń, ze światem łączy go przede wszystkim związek natury *estetycznej*: odbiera świat jako pożywkę dla własnej możliwości, matrycę do doświadczeń (...), według których tworzy on mapę świata⁵⁵⁴. W narracji mojego rozmówcy multiplikacja spektakli związana jest z wielokrotną zmianą ról, poprzez które poszukuje swojego miejsca. Jest zatem alterglobalistą/ liberałem/działaczem młodzieżówki/studentem/katechumen/społecznikiem, po to by najlepiej czuć się w roli włóczęgi lub turysty.

(...) *ja nie miałem tego religijnego zaplecza, co nie znaczy, że nie miałem zaplecza duchowego, znaczy ja je sobie jakoś kształtowałem właśnie poprzez poezję, muzykę, itd. I oczywiście wtedy to ja sobie interpretowałem bardzo! Duchowo tak wiesz, bardzo religijnie, że poznałem Boga, Chrystusa itd., dzisiaj wiesz jestem w stanie na to spojrzeć czysto socjologicznie, że po prostu młody człowiek poszukuje. To boom jest w latach 90. na początku na różne nowe ruchy religijne, również w Kościele katolickim, ta wiesz, odnowa charyzmatyczna, czy jaka tam w Duchu Świętym. Wielu moich znajomych przystąpiła do tego i wiele mi opowiadali, że życie ich się zmieniło na lepsze, że duchowo są szczęśliwsi, itd. **Pewnie pod wpływem nie tyle presji, co działania otoczenia, ja też się do tego przyłączyłem i po roku czasu przyjąłem chrzest i tak bardzo chciałem wejść w ten katolicyzm, poznać go** (...) poszedłem na studia. Zwłaszcza w drugiej połowie lat 90. tak dzisiaj to widzę, **byłem po prostu ofiarą, po prostu obietnic i iluzji ideologii neoliberalnego kapitalizmu. Młode pokolenie, które się kształci, które ma być tym, które wiesz, zbuduje polską klasę średnią, polską gospodarkę, ma się uczyć języków, ma być dynamiczne, odmienić rynek pracy i ja złapałem, przyswoiłem sobie tę ideologię, miałem kumpla takiego na studiach, zresztą graliśmy razem w zespole, to nie przeszkadzało w tym, żeby chodzić na takie spotkania typu „kariera dla najlepszych”, targi pracy** (...) W pewnym momencie zacząłem nosić marynarkę, to było... jakoś tam uwierzyłem w to i **zacząłem też mieć bardziej prawicowe poglądy**. Nigdy nie były one skrajnie prawicowe. (...) Byłem też na czwartym roku szefem koła naukowego, też to postrzegałem, że to takie prestiżowe. Taki **konformizm, nie cyniczny, po prostu ja tyknąłem całą neoliberalną ideologię sukcesu, rywalizacji przede wszystkim**. (...) Pojechałem tam z bardzo neoliberalnym, czy neokonserwatywnym wyobrażeniem Ameryki, bo takie znałem z polskich mediów. Czytałem Gazetę Wyborczą już i inne media, gdzie wielcy kurwa polscy intelektualiści typu Szacki pisali krytyczne teksty o politycznej poprawności, o akcji afirmatywnej, której nikt u nas nie rozumie tego całego kontekstu strukturalnego, tej walki mniejszości rasowych itd. Czy feminizmu amerykańskiego, ale ja zacząłem to tam poznawać. Początkowo wiesz, **dla mnie było szokiem, że my na przykład odwołujemy się, chodzę na zajęcia ze stosunków etniczno rasowych, a tam w podręczniku są normalnie odwołania do Marksa, w kontekście tych teorii**. Czy moja profesorka, z którą zresztą jakoś tam się zaprzyjaźniłem, która zaprosiła mnie kiedyś na lunch i opowiada, że jej brat jest robotnikiem w fabryce i zarabia dwa razy więcej*

⁵⁵⁴ Z. Bauman, *Globalizacja*, PIW, Warszawa 2000, s. 111-112.

niż ona jako profesorka na uniwersytecie, ale ona uważa, że tak jest dobrze, bo jest wykazywana. Ona ma dużo więcej autonomii w pracy i trzy miesięczne wakacje, nie musi karty zegarowej odbijać i mówi „a może ja jestem marksistką”, a dla mnie to taki szok, że ktoś tak mówi. Ale **zaczęłam się zastanawiać**. Albo wykład jakiegoś profesora z Columbia University, który przyjechał tam do Greensborough jakiś afroamerykanin, który mówi, że akcja afirmatywna w ogóle za mało została posunięta do przodu i deklaruje się jako socjalista. **Dla mnie to był szok. W Polsce nie było w ogóle takiego dyskursu.** (...) w tych Stanach dostrzegłem, że ten model amerykański nie jest taki cudowny jak to się przedstawia, są biedni, widziałem getta, że za torami jest po prostu inna dzielnica, jest nędzna. Widziałem, wiesz, podróżując autobusem, widziałem tę Amerykę klasy robotniczej, że jest przepaść. Czytałem trochę, słyszałem ludzi, którzy krytykują, ale też co ważne, zetknąłem się z taką lewicową kulturą na kampusie. Może nie jakąś radykalną, ale widziałem, że kadra jest lewicowo nastawiona, że na przykład krytykują NATO, wtedy kiedy Polska przystąpiła do NATO i były bombardowania Jugosławii. **To mi się w ogóle z tym co czytałem w polskich mediach** [nie zgadzało – P. R.] **poszedłem na studia doktoranckie po powrocie ze Stanów. Zaczęłam czytać różne teksty, wiesz nie było jakiegoś momentu przełomowego, zaczęłam generalnie jakby zastanawiać się, że no coś jest nie tak z tym, że ten porządek tak się przedstawia, a widać ewidentne luki w nim po prostu. Potem się zaczęłam zastanawiać nad bezrobociem, od tych mniejszości to się chyba zaczęło. Zaczęłam słuchać ludzi, bo też się sprawami żydowskimi zajmowałam w kontekście doktoratu. Potem pojechałam do Anglii, potem sprawa Jedwabnego, zobaczyłem, że ludzie są jednak, nawet moi liberalni znajomi, są dosyć konserwatywnie nastawieni. Nie są może antysemitami, ale gdzieś to jest podskórnie. W tej Anglii, potem też się zetknąłem z takimi lewicowymi postawami i mówię to gdzieś tam się to zaczęło przewartościowywać. Też się pewnie zaczęłam interesować tą historią żydowską, a więc jakimiś tam ruchami socjalistycznymi, komunistycznymi i gdzieś tam zaczęłam czytać. Aha ta religia słabła też, nie. Generalnie **zaczęłam nabierać takiego bardziej racjonalistycznego, świeckiego, z czasem światopoglądu.** Z czasem zaczęłam się określać jako agnostyk lub nawet ateista chwilami. (...).**

Opowieść alterglobalisty ukazuje, że jego poszukiwania i zdobywanie świadomości dotyczącej tego, w jaki sposób ograniczają role życiowe, miejsca zajmowane w społeczeństwie, przełamywanie kulturowych, społecznych, politycznych i religijnych tabu, wzmagają opresję spektaklu. Każda podejmowana z wysiłkiem próba przystosowania siebie do istniejących warunków kończy(ła) się prędzej bądź później odrzuceniem oswojonej w jakiś sposób rzeczywistości. Mój rozmówca ma świadomość tego, w jaki sposób funkcjonuje spektakl, mimo wszystko usiłuje żyć po swojemu, sam sobie nadaje metkę Innego, ta zaś nakazuje mu każdorazowo podjąć działanie z nadzieją, że to kolejne przyniesie wyzwolenie i pozwoli odnaleźć mu swoje miejsce i ludzi, którzy go zaakceptują. Nie jest to jednak łatwe, bowiem jak zauważa Ryszard Kapuściński, człowiek na co dzień doświadczał kontaktu z Innymi, kluczem do wyjaśnienia wielu kwestii współczesności, które wyłączają Innego, jest „przymiotnik *masowy*. Jest więc kultura masowa i masowa histeria, masowe gusta (czy raczej brak gustu) i masowy obłęd, masowe zniewolenie i wreszcie – masowa zagłada. Jedynym bohaterem na scenie świata jest tłum, a główną cechą tego tłumy, tej masy jest anonimowość, bezosobowość, brak

tożsamości, brak twarzy. Jednostka zgubiła się w tym tłumie, masa zalała ją, zstąpiły się nad nią wody jeziora. Stała się ona, żeby użyć określenia Gabriela Marqueza, 'bezosobowym anonimem w stanie cząstkowym'. (...) brakującym ogniwem jest jednostka, wyodrębniony z masy *konkretny człowiek*, konkretny Ja i konkretny Inny, jako że zgodnie z twierdzeniem filozofów dialogu Ja mogą zaistnieć jako określony byt określony *tylko w stosunku do* – w stosunku do Innego, kiedy pojawi się on na horyzoncie mojego istnienia, nadając mi sens i ustalając moją rolę⁵⁵⁵. Mój rozmówca, *Inny*, nie potrafi odnaleźć się w spektaklu. Liczne próby, o których wspomina, ukazują człowieka, któremu nie udaje się zaaklimatyzować, a konflikt staje się normalnością. Spektakl podporządkowuje sobie masy, piętnuje bądź nawet eliminuje (na ile to możliwe) inność. Jak zauważa Jacek Kuroń: „Nie trzeba specjalnej przenikliwości, by stwierdzić, że ludzie nie panują nad swym życiem, nie kierują nim. (...) Rodzina, szkoła, praca, konsumpcja, stosunki międzynarodowe – wszędzie otwiera się przestrzeń konfliktów”⁵⁵⁶. Narracja alterglobalisty ukazuje człowieka skonfliktowanego nie tylko z nie-rzeczywistością spektaklu, ale również ze sobą i swoim najbliższym otoczeniem. Mój rozmówca kontestując spektakl jednocześnie próbuje odnaleźć rzeczywistość, która być może nie istnieje. Dąży do ideału, którego nie ma, sam więc wytwarza swoje widowisko, dając obserwatorom możliwość postrzegania siebie jako osoby niepokornej, samodzielnej i konsekwentnej w działaniu, tworzy nieprawdziwe wyobrażenie o sobie, człowieku mimo wszystko zagubionym. Jak zauważa Bauman „tego co wirtualne, nie da się już oddzielić od tego, co rzeczywiste, ponieważ jedno i drugie w tym samym stopniu posiada lub pozbawione jest 'obiektywności', 'zewnętrznosci' i 'mocy wymierzania kar', które Emil Durkheim wymieniał jako cechy każdej rzeczywistości”⁵⁵⁷. Świadome próby wyjścia poza spektakl nie przynoszą żadnego efektu. Mój rozmówca staje się zakładnikiem rzeczywistości, której nie jest w stanie się oddzielić. Wielorodność przestrzeni, w których dostrzega zniwielające konteksty, nie przekonuje go o nędznych szansach, jakie ma na obalenie systemu, przeciwnie wzmagają w nim przekonanie, że następnym razem się uda. Jakie są koszty tej syzyfowej pracy? Dla mojego rozmówcy to pewnie w jakimś stopniu brak poczucia stałej przynależności do grupy, poczucie alienacji, ale również nieco ambiwalentne odbieranie swojej inności. Z jednej strony napawające optymizmem, że nie dał się urobić nie-rzeczywistości, z drugiej zaś przekonanie, że być może nigdy nie będzie mógł zakończyć swoich poszukiwań. Wielość strategii życia jakie przyjmuje, jedna po drugiej, czynią z mojego rozmówcy osobę, która mimo wykształcenia, doświadczenia i wysokiego poziomu samoświadomości jest zagubiona w spektaklu o wiele bardziej, aniżeli nieświadomi jego działania współobywatele.

W opowieści socjologa można odnaleźć silną potrzebę wyróżnienia się z całej masy ludzi podporządkowanych spektaklowi. Elżbieta Czykwin w książce *Stygmat społeczny* ukazuje między innymi obraz człowieka z perspektywy teorii odrębności, który zdaje się w pewnym stopniu tłumaczyć działania podejmowane przez alterglobalistę chęcią ukazania własnej osoby „nie tyle przez jej podobieństwo do innych, co przez odmien-

⁵⁵⁵ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Znak, Kraków 2006, s. 54, esej „*Inny w globalnej wiosce*”.

⁵⁵⁶ J. Kuroń, *Działanie*, s. 8.

⁵⁵⁷ Z. Bauman, *Globalizacja*, s. 105.

ność od innych”⁵⁵⁸, w związku z tym naczelną pytanie, które zadaje sobie mój rozmówca brzmi: „kim nie jestem?”⁵⁵⁹. Tak zadane pytanie pozwala na zbudowanie niepokornego obrazu siebie poprzez negację wszystkich grup społecznych, ideologii, ról, z którymi mój rozmówca nie utożsamia się, które odrzucał w przeszłości, bo w jakimś stopniu przestawały one spełniać jego oczekiwania, wymogi, potrzeby – stawały się niewystarczająco rzeczywiste, zbyt mocno podlegające wpływowi, jak na jego oczekiwania. Z wielokrotnieniem poszukiwań (roli, miejsca) w narracji mojego rozmówcy ma pewne uzasadnienie, bowiem rzeczywistość, w której przyszło mu funkcjonować, traktuje zmianę jako coś naturalnego, nawet jeśli ona nigdy się nie kończy i staje się naczelną zasadą nie-rzeczywistości spektaklu. Jak stwierdza Czykwin: „W dobie globalizacji odmiennosc staje się kategorią znacznie obszerniejszą, bardziej złożoną i dynamiczną, co z kolei skłania podmioty do szukania podobieństw: lokalizmów, korzeni cywilizacyjnych, języków, a więc tego co wspólne”⁵⁶⁰. Biografia socjologa – alterglobalisty, mieszkańca globalnej wioski, ukazuje ambiwalencję, jaka towarzyszy jego poszukiwaniom wspólnoty. Konflikt przybieranych tożsamości, postrzeganie świata, jako miejsca totalnie podporządkowanego konsumeryzmowi, budzi w nim nakaz ciągłej weryfikacji otoczenia i wyłapywania elementów, które są dla niego nie do przyjęcia, albo odwrotnie pozwalają mu względnie normalnie funkcjonować. Coraz łatwiej rozpoznawane ograniczenia nakazują mojemu rozmówcy kolejne poszukiwanie siebie, które być może tym razem przyniesie pożądane wyzwolenie. Spektakl w narracji alterglobalisty staje się zatem miejscem permanentnej opresji jednostki poszukującej wolności, tam gdzie jest ona tylko towarem, który można zakupić jeśli tylko okaże się potrzebny.

Opowieść licealisty

Opowieść działacza IU ukazuje nie-rzeczywistość spektaklu w warunkach funkcjonowania szkoły i systemu edukacyjnego. Relacja ucznia przedstawia obraz szkoły zdecydowanie odmienny od tego, który oficjalnie propagują władza, media czy też opinia publiczna. Szkoła w narracji działacza Inicjatywy Uczniowskiej, to instytucja wymuszająca posłuszeństwo, zabijająca kreatywność, tworząca relacje przemocowe w kontaktach uczniów z nauczycielami. Szkoła, nauczyciele, realizowany program zawłaszczają umysły dzieci, doktrynalnie konstruując sposób postrzegania świata, przekazując treści, których założeniem jest przeniesienie szkolnych relacji władzy i podporządkowania na relacje społeczne. Rozszerzając koncepcję instytucji totalnych Goffmana na szkołę, można zauważyć, że proponowana charakterystyka systemu władzy niemal idealnie funkcjonuje również w instytucjach edukacyjnych. Aspekt pierwszy: „(...) władza ma tu charakter *grupowy* (echelon). Każdy członek personelu ma prawo karania każdego podwładnego”; aspekt drugi: „władza stosuje tu sankcje za wykroczenia przeciw bardzo licznej grupie zachowań występujących stale i stale podlegających karze. Notorycznie stosuje się sankcje za niewłaściwy ubiór, zachowanie, współżycie społeczne, obyczaje itd.”; aspekt trzeci: „cechą władzy w instytucjach totalnych jest fakt, że za wykroczenie

⁵⁵⁸ E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, PWN, Warszawa 2007, s. 255.

⁵⁵⁹ Tamże, s. 255-256.

⁵⁶⁰ Tamże, s. 257.

w jednej dziedzinie stosuje się sankcje także w innych dziedzinach⁵⁶¹. Szkoła w takim ujęciu staje się instytucją, która za pomocą przemocy nie tylko symbolicznej działa na uczniów przymuszając ich do określonych zachowań. Wywierana presja wystarcza, aby w przygniatającej większości ograniczyć działania opozycyjne uczniów (rodziców, także nauczycieli), którzy próbują dokonać jakiegokolwiek zmiany. Jak podkreśla Goffman: „Łącząc te trzy cechy władzy w instytucji totalnej dostrzeżemy, że wytwarza ona wokół podwładnego sieć przymusu, osądu i presji, spod których nie łatwo jest mu się wymknąć. (...) istnieją liczne, specyficzne i rygorystycznie postrzegane przepisy, wskutek czego podwładni żyją w ciągłym lęku przed ich łamaniem i stale obawiają się konsekwencji. Pragnienie *pozostawiania z dala od kłopotów* oznacza stałe napięcie uwagi i może prowadzić do powstrzymywania się od integracji społecznej ze współtowarzyszami w celu uniknięcia konfliktów jakie mogłyby z niej wynikać⁵⁶². Opowieść licealisty ukazuje szkołę jako instytucję niemal wzorowaną na koncepcji Goffmana. Działacz IU podkreśla jak bardzo źle czuje się w sytuacji, w której uczeń funkcjonuje jedynie jako dodatek do systemu edukacyjnego, nie zaś podmiot, dla którego ów system powstał. Posiadając kilkuletnie doświadczenie szkolne, nie ma najmniejszych wątpliwości, że rola ucznia w szkole stworzona jest w taki sposób, aby czuł, że miejsce, w którym się znalazł, wymaga od niego pełnego posłuszeństwa i przystosowania do istniejących reguł. Młody działacz społeczny zauważa, że szkoła wspólnie z innymi instytucjami tworzy państwo, nawiązuje również do koncepcji anarchistycznych przedstawiając szkołę jako aparat przemocy. Wpisuje się nie tylko tym spostrzeżeniem w dyskurs ukazujący szkołę jak czołową instytucję propaństwową, która tworzona jest w ściśle określonym celu. Narracja ucznia bezpośrednio koresponduje z opisem Piotra Laskowskiego, który przedstawia relację władza państwowa – szkoła następująco: „Niegdyś, gdy szkoły dostępne były tylko dla elit, kontrolę sprawowano, utrzymując lud w ignorancji. Wówczas należało się domagać upowszechnienia szkoły. Dziś edukacja jest już powszechna, o szkole mówi każda partia polityczna, jednak zniewolenie trwa, a zakres kontroli się nie zmienił. Wprowadzenie powszechnej edukacji wiąże się bowiem ściśle z nowymi warunkami produkcji. Państwo zapewniło organizację powszechnego systemu szkolnego nie po to, by dać ludziom możliwość pełnego rozwoju, lecz dlatego, że potrzebowało rzeszy pracowników przystosowanych do systemu podziału pracy. (...) kontrola nad szkołą jest państwu niezbędna, by zachować wierzenia, stanowiące fundament dyscypliny społecznej. Szkoła jest instytucją przemocy, dominacji – fizycznej, moralnej i intelektualnej – nad dzieckiem⁵⁶³. Uczeń przedstawia siebie jako człowieka przesładowanego za poglądy, ukazuje, że polityka w szkole nie jest niczym niezwykłym, a co więcej można być przeciwnikiem politycznym swojego nauczyciela, co wiąże się z określonymi „kosztami”. Obraz szkoły, jaki wyłania się z opowieści mojego rozmówcy, specjalnie nie dziwi, zwłaszcza jeśli jej tłem jest wielowątkowy serial, w którym być może najbardziej dotąd kontrowersyjny szef MEN⁵⁶⁴, za pomocą konferencji praso-

⁵⁶¹ E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych...*, s. 156-157.

⁵⁶² Tamże, s. 157.

⁵⁶³ P. Laskowski, *Szkice z dziejów...*, s. 484-485.

⁵⁶⁴ Wówczas szefem MEN był Roman Giertych.

wych zarządzał edukacją w sposób dalece niefrasobliwy, ukazując na każdym kroku, że szkoła ma być miejscem, w którym uczniów się bezrefleksyjnie formuje/formatuje, a nie edukuje, pozwalając na krytyczne spostrzeżenia. Szkoła w narracji działacza IU prezentuje się następująco:

[... o szkole – P. R.] przedmioty są nauczane tak, że uczeń musi wkuć wszystko na pamięć. Musi [??] te wszystkie regułki, bez kreatywnego spojrzenia na rzeczywistość, musi umieć wszystko to, czego wymagają bez jakiegoś kreatywnego myślenia. (...) Rola ucznia w szkole? Hmm **uczeń musi się podporządkować, przede wszystkim, musi robić wszystko to co nauczyciel każe, uczeń jest dla nauczycieli, a nie odwrotnie. To uczniowi są dla szkoły, a nie odwrotnie.** (...) uczymy się głupich regulek, które nie mają się nijak do rzeczywistości. Powinniśmy, nie wiem, uczyć się z, w praktyce. Bo takie odniesienie, nie wiem jak, funkcje trygonometryczne nic nam się nie przyda w rzeczywistości ☺ w późniejszym życiu. (...) Nauczyciel ma władzę najwyższą, może robić co mu się podoba, może ucznia wyrzucić z sali. Są takie aparaty represji jak na przykład szkolny pedagog, który jest tylko, tylko po to, żeby był. Nie robi praktycznie nic. [... Aparat represji w szkole – P. R.] na przykład komisje wychowawcze. KW można dostać za złe wyniki w nauce, za nie usprawiedliwioną ilość godzin, za złe zachowanie. KW to jest dyrektorka, spotyka się z wychowawczynią, z rodzicami i zależnie od sytuacji z policjantem. Podpisuje się kontrakt, że będzie przestrzegał regulaminu szkoły, na jej terenie i poza nią, będzie dobrze się odnosił. Jeżeli będzie jedno wykroczenie to uczeń wylatuje ze szkoły po takiej komisji. (...) nauczycielka nam powiedziała, po KW nikt nie został dłużej w tej szkole, po prostu sami się wynieśli. **Taka hipokryzja panuje, to jest nie do wytrzymania,** więc ja się nie dziwię. Wystarczy, że coś się nauczycielowi nie spodoba i już od razu może donieść, a wtedy uczeń wylatuje albo ma takie konsekwencje. (...) Miałem obniżoną ocenę z KOSS-u [Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej – P. R.] **na koniec gimnazjum. Nauczyciel doszedł do wniosku, że ktoś, kto jest jego przeciwnikiem politycznym nie może dostać szóstki z KOSS-u.** (...) Myszę, że gdybym nie był upolityczniony byłoby mi lepiej ponieważ nie dostrzegalbym hipokryzji jakie panują w szkole. Świadomość jest bolesna, ale jednak jest lepsza. (...) Dla mnie buntować się, przynajmniej teraz, to wyrażać swoje zdanie, bo, tak naprawdę nie możemy tego robić normalnie. Trzeba mieć własne zdanie. [... o hasle Kuronia – P. R.] Tak. Człowiek musi się buntować. To dobre stwierdzenie. Myszę, że to nie może być bunt młodzieńczy dla samego buntowania się. Musi się opierać na konkretnych przesłaniach. Bo inaczej to żaden bunt.

Działacz Inicjatywy Uczniowskiej nie potrafi odnaleźć w szkole niczego, co działa na korzyść uczniów. Jego doświadczenia jednoznacznie ukazują szkołę jako miejsce, w którym przemoc wobec uczniów jest „metodą” dydaktyczną i wychowawczą. W narracji licealisty szkolny pedagog nie pomaga uczniom, nauczyciele wykorzystują swoją pozycję do osiągnięcia niebezpiecznej przewagi nad swoimi podopiecznymi, a program szkolny, który realizują, ma się nijak do potrzeb młodych ludzi, ubezwłasnowolnia ich i nakazuje jak mają funkcjonować, żeby bez większych uszczerbków przetrwać czas edukacji, jednocześnie przystosowując ich do biernego uczestnictwa w społeczeństwie. Mój rozmówca dostrzega szkołę jako miejsce silnego wpajania jedynie słusz-

nych ideologii. On sam jako aktywny działacz organizacji wolnościowych przeciwstawia się konserwatywnie zorientowanym nauczycielom, doświadczając dyskryminacji, ze względu na posiadane poglądy. Kilkunastoletni człowiek dochodzi w szkole do wniosku, że *świadomość jest bolesna*. Nie potrafi odnaleźć w systemie edukacyjnym niczego, co dawało by mu satysfakcję z bycia uczniem. Ale jednocześnie, w pełni świadomie, nie chce odnaleźć się w miejscu, które dzieli ludzi na lepszych i gorszych, przy czym każdy ze statusów wyznaczany jest na wielu płaszczyznach. Uczeń wie, że segregacji szkolnej dokonują nie tylko nauczyciele, ale również i sami uczniowie. Doświadcza tych podziałów osobiście, będąc uznawanym za odmieńca zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów (ubiera się inaczej, nie posiada gadżetów, posiada niepopularne poglądy, jest radykalny i nie jest *trendy*). Permanentna ekskluzja z systemu szkolnego buduje jego tożsamość – niepokornego. Mój rozmówca świadomie dąży do bycia napiętnowanym, bowiem taki status pozwala mu na przekraczanie wszelkich granic, nic bowiem nie ma do stracenia będąc skreślonym tak samo przez uczniów, jak nauczycieli.

Młody anarchista próbuje odmienić szkołę poprzez aktywne działanie społeczne. Wierzy bowiem, że to społeczeństwo obywatelskie i demokracja uczestnicząca są antidotum na wszelkie problemy nie tylko szkoły, ale społeczeństwa i państwa. Podejmuje działalność w nieformalnych organizacjach przeciwstawiając się wojnom prowadzonym przez Polskę, wypowiadając się przeciwko kapitalistycznej rzeczywistości, wymuszającej permanentny wyścig szczurów, a nade wszystko przeciwko szkole i jej decydom. Działalność w IU jest dla niego naturalną formą wyrażania sprzeciwu poprzez uprawianie radykalnej polityki. Uczestnictwo w ruchu społecznym, który przeciwstawia się władzom edukacyjnym i krytykuje nieudolny system jest dla niego przejawem troski o szkołę, ale nade wszystko o młodych ludzi, którzy być może uwierzą w siłę swojego sprzeciwu. Inicjatywa Uczniowska staje się dla niego wyzwaniem, jakie młodzież rzuca w stronę władz, wołaniem o zmianę systemu, który ogranicza i dehumanizuje. Jak ukazuje poniższa narracja, ta aktywność dla mojego rozmówcy jest bardzo istotna.

*Inicjatywa powstała w 1994, 95 roku – jakoś tak. Ostatnie materiały jakie mamy z 94, chyba z Wrocławia. To było parę osób walczących o wolne szkoły. Dosłownie parę osób. Mamy po nich stare ulotki, materiały. Później IU się rozpadła, albo działała w takim podziemiu, że nie mamy o niej żadnych wieści. Dopiero się reaktywowała w 2004 roku w Warszawie. We Wrocławiu również, ale to dopiero później. (...) na ulotkach mieli tak ładnie napisane: **niech zapłoną szkoły Wrocławia**. Później tekst był wytłumaczony, **szkoły powinny być spalone, ale w naszych umysłach, po to żeby pojawiło się coś nowego, co my chcemy stworzyć, coś co by było dla nas, czego my byśmy chcieli, wspólnie uczniowie by chcieli dla siebie.** (...) Uczniowie dostrzegli jednak ten istotny problem. Zaczęli się organizować, postawili konkretny sprzeciw wobec tego co nam państwo narzuca. Żeby tą szkołę zmienić, a nie tylko o tym mówić, że się nie podoba. Bo z tego co wiem, większość, duża większość uczniów, praktycznie wszyscy są przeciw Giertychowi, są temu przeciwni, przeciw temu systemowi jaki panuje teraz w szkole. Jednak ci sami ludzie, nie potrafią albo nie chcą się zorganizować. Z tego co wiem nie chcą, bo brakuje im czasu, są też lekcje. **Ludzie nie mają czasu się organizować, nie potrafią, nie chcą.** (...) Moi koledzy, na przykład, bardzo się zdziwili, że między innymi ja byłem*

organizatorem akcji. Oni też się sprzeciwiają temu, jednak nie brali w tym udziału. (...) mają za mało wiedzy i jakoś, nie wiem, nie chcieli by się w tym pogłębiać na temat wolnościowych szkół. IU nie wystarczy sam protest przeciw Giertychowi, tylko postulaty dla utworzenia szkół wolnościowych. Ci ludzie są tylko przeciw Giertychowi. [... o pomysłach mundurków w szkole – P. R.] Myślę, że to nic nie zmieni, klasowość i tak pozostanie w szkołach, po tym jaką kto ma komórkę, jaki nosi plecak, czy buty. Mundurki tego nie zmieniają, a jedynie mogą to pogorszyć. (...) Ludzie dyskryminują tych, których nie stać na nowe buty czy oryginalne ciuchy. Dyskryminują jak mają gorszą komórkę czy inną fryzurę. (...) marki wiadomo robią swoje. Przynajmniej wśród kasiatych uczniów, którzy uważają się za lepszych.

Inicjatywa Uczniowska stała się odpowiedzią młodzieży na złą sytuację, w której uczeń jest tylko kłopotliwym dodatkiem do całego systemu edukacyjnego. Działania uczniowskiej organizacji przyniosły chwilowy rozgłos medialny, ale nikt specjalnie się nimi nie przejął, wrzucając protest uczniów do jednego worka z utyskiwaniami pozostałych niezadowolonych grup społecznych. Sam minister edukacji, który w znacznej części stał się katalizatorem protestów, sprowadził sprawę do politycznych przepychanek i uznał, że młodzież nasłali jego polityczni oponenti, wykorzystując fakt, że to właśnie on jest szefem edukacji. Rachityczna organizacja uczniowska nie przetrwała póki co próby czasu i rozwiązała się we wrześniu 2007. Nerozwiązane natomiast pozostały kwestie, o które młodzi się upominali. Nikt nie potraktował postulatów wolnościowych jako poważnych żądań obywatelskich, politycy, media, a w końcu znaczna część opinii publicznej uznała kolejny raz, że *dzieci głosu nie mają*. Nawet jeśli mówiono o sprawach, które dotyczyły bezpośrednio ich. Brak społecznego poparcia doprowadził do sytuacji, w której młodzi ludzie zostali pozbawieni możliwości wyartykułowania swoich żądań wobec władzy. Ich bunt był dobry na „niusa” we wszystkich wydaniach programów informacyjnych, ale nie wystarczająco poważny, żeby podjąć debatę, w której sami, najbardziej zainteresowani mogliby się wypowiedzieć. Być może w przyszłości kolejnym działaczom IU za wzór organizacji protestu posłuży przykład, jaki przedstawia w artykule „Rewolta pingwinów”⁵⁶⁵ Artur Domosławski, ukazując bunty uczniowskie w Chile, które doprowadziły do rozmów z władzami, debaty i (nie)trafionych zmian systemu edukacyjnego. Wzór jedynie organizacyjny, bo mimo, że władze zostały przymuszone do uznania postulatów, że młodzież miała poparcie społeczne, to zmiana i tak w żaden sposób nie spełniła oczekiwań uczniów, bowiem kolejny raz zadziałała biurokracja, która uznała postulaty za zbyt niebezpieczne.

Szkoła jako miejsce, w którym dokonuje się reprodukcja kulturowa, staje się najważniejszą instytucją spektaklu. Ona bowiem umożliwia mu trwanie. Powszechne utożsamienie edukacji z sukcesem, dobrobytem, wymarzoną (wedle określonych standardów) przyszłością daje szkole niezbywalne prawo do urabiania ludzi, w sposób jakiego oczekuje władza. Brak większych szans na wcielenie w życie alternatywnych pomysłów edukacyjnych, szkół wolnościowych, czy chociażby rezygnacja z polityki w szkole nie są postulatami możliwymi do realizacji. Edukacja, której ukrytym programem staje się

⁵⁶⁵ A. Domosławski, *Rewolta pingwinów*, Gazeta Wyborcza, 14.09.2007.

tworzenie zbiorowych marzeń i ich częściowa realizacja chociażby poprzez alokację zasobów ludzkich w sposób pożądaný przez rynek i władze jest wystarczającym powodem, aby utrzymywać w społeczeństwie mylne przekonanie, że szkoła nie tylko dobrze kształci, ale i również skutecznie wspiera wychowanie, przygotowując społeczeństwu ludzi dobrze przygotowanych do funkcjonowania w nim. To mylne przekonanie o jedynie pozytywnej roli szkoły powoduje, że ludzie przestają interesować się tym, jak ona funkcjonuje i czego uczy. Gerard Gutek pisząc o filozoficznych i ideologicznych kontekstach edukacji wyraźnie stwierdza, że szkoła „powiela ideologicznie poprawny prototyp, realizując oficjalny, jasno sprecyzowany program nauczania oraz stwarzając specyficzne środowisko (które można nazwać ukrytym programem nauczania). (...) Ideologia nie ogranicza się jedynie do formułowania teorii – ma mobilizować do działania, dostarczając dyrektyw postępowania w sferze politycznej, społecznej, gospodarczej i edukacyjnej. Ponieważ zinstytucjonalizowane wychowanie, zwłaszcza nauczanie, wykorzystuje się jako narzędzie służące do realizowania tej polityki, edukacja znajduje się pod przemożnym wpływem ideologii”⁵⁶⁶. Ograniczająca obywateli szkoła, promująca zawsze określone treści ideologiczne jest zatem bardzo istotnym elementem spektaklu. Narracja ucznia nie pozostawia wątpliwości, że zideologizowana szkoła jest jak sam zauważa „aparatem przemocy”, zwłaszcza dla takich jak on *odmieńców*, którzy próbują zmieniać ją w instytucję demokratyczną.

Spektakl i kontestatorzy

Spektakl i kontestacja są nierozzerwalnie ze sobą związane. W ujęciu pozytywnym kontestacja skierowana przeciwko nie-rzeczywistości spektaklu ma za zadanie obalić ową nieprawdziwość. W ujęciu negatywnym każdy bunt wpisany jest w ułudę Widowiska jako „wentyl bezpieczeństwa”, i w zasadzie dodaje jej spektakularności, dramatyzmu, a zatem wszystkiego co sprawia, że spektakl stanie się jeszcze bardziej atrakcyjny, jeszcze mocniej wpływający na masy, bardziej zniewalający. Każda z przedstawionych powyżej opowieści funkcjonuje w obu ujęciach. Z jednej strony moi rozmówcy wyzwalał się z ograniczeń swoich rzeczywistości, zyskują przekonanie co do słuszności podejmowanych działań, spełniają się jako osoby niepokorne, *zarażają* swoimi ideami innych. Z drugiej zaś dalej tkwią w rzeczywistości, która ogranicza ich tym razem może jeszcze bardziej – są bowiem przeświadczeni, że w jakimś sensie ją oswoiłi, a może nawet pokonali, gdy tymczasem to oni zostali okiełznani. Nie-rzeczywistość spektaklu pozwala, by jednocześnie czuli się spełnionymi buntownikami, a z drugiej strony nadal mieli poczucie przygniatającej ich codzienności. Można w ich narracjach odnaleźć sytuacje, w których funkcjonują w nie-rzeczywistości nie zwracając uwagi na to, że ich ogranicza. Są także przykłady buntu, który nie zmienia niczego, pojawia się na zasadzie *sztuki dla sztuki*. W istocie zacierają się granice między buntem rzeczywistym a upozorowanym. Ludzie funkcjonując w ciągle zmieniającej się rzeczywistości przestają łatwo rozpoznawać nieustannie przemieniające się otoczenie, pozostają nadal we własnym przekonaniu wierni sobie, funkcjonując coraz zwyczajniej w warunkach spektaklu. Tracą dystans

⁵⁶⁶ G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne...*, s. 142-143.

do nie-rzeczywistości, bowiem nie zawsze potrafią ją rozpoznać. Zwłaszcza w sytuacji, w której dzięki wszelkim mechanizmom demokracji, pluralizmowi czy masowym mediom, zyskują złudne poczucie, a może nawet przekonanie, że wreszcie potrafią błędnie rozpoznać swoją rzeczywistość, a nawet dzięki chociażby głosom wyborczym odmieniać ją w taki sposób, by była przyjazna ludziom. Ta przemiana zwykle odbywa się poprzez (także mimowolną) konsumpcję dóbr i idei, dzięki którym świat – jak przekonują w sloganach *copywriterzy* i *spin doktorzy* – jest miejscem coraz bardziej dopasowanym do potrzeb jednostek. Konsumpcja sprawia, że kontestacja staje się elementem spektaklu. Spektakl zaś dopuszcza wewnętrzne „rewolty”, aby stać się coraz bardziej atrakcyjną przestrzenią. Ubezłasnowolnia więc dzięki konsumpcji buntowników, którzy aby względnie normalnie funkcjonować, muszą również konsumować jak wszyscy inni. Pewien dysonans pojawia się w sytuacji, w której kontestatorzy w sposób prawdopodobnie nieświadomy zaczynają konsumować swój bunt, wykorzystując posiadaną „metkę” buntownika. Stają się uczestnikami społeczeństwa konsumentów, którego członkowie – jak zauważa Zygmunt Bauman – „sami są dobrami konsumenci i właśnie ta cecha czyni ich *bona fide* członkami społeczeństwa. Proces stawania się towarem rynkowym i funkcjonowania w tej roli jest główną przyczyną niepokoju konsumentów, chociaż najczęściej niepokoje te pozostają ukryte, rzadko kiedy są uświadamiane, a co dopiero wyrażane wprost. (...) *Zrobienie z siebie towaru rynkowego* staje się indywidualnym obowiązkiem każdego człowieka, zadaniem o charakterze *zrób to sam*. Zwróćmy uwagę: *zrobienie siebie*, a nie stawanie się”⁵⁶⁷. Moi bohaterowie będąc sobą, mając świadomość swojego buntu, i tak stają się konsumentami i towarami zarazem. Przyczyniają się w jakimś stopniu do reprodukcji spektaklu. Działacze Solidarności już praktycznie nie identyfikują się ze Związkiem, nie są również zadowoleni z transformacji, ciągle są aktywni, lecz już wiedzą, że tak bardzo oczekiwana zmiana niewiele im przyniosła, chociaż kosztowała sporo wyrzeczeń. Uznają się za zwycięzców moralnych. Kolejarz jest redaktorem branżowego czasopisma i jego legendą, a także aktorem-amatorem, którego przedstawienie odnosi sukces, a on staje się zauważony. Lekarka spędza czas na tropieniu *układów* i swoje opozycyjne doświadczenia konsumuje razem z kolejnymi hasłami populistycznych polityków, którzy obiecują, że osoby takie jak ona wreszcie odzyskają to, co jest im należne. Plastik-anarchista wie, że zrobił wiele, aby walczyć z ksenofobią, rasizmem. Ma przekonanie, że jako artysta jest dojrzałym twórcą, tworzy świadomie multimedialne przedstawienia, zawsze z wyraźnym wydzwiękiem społecznym. Ale wie również, że jako nauczyciel produkuje podporządkowane władzy masy i nie wie jak sobie z tym poradzić, bo dalej nie dowierza państwu i systemowi. Rockman na każdym kroku prezentuje swoją niezgodę na rzeczywistość, podkreśla swoje zaangażowanie społeczne, swój radykalizm. Ale jednocześnie ta niepokora ideologiczna ma również wydzwięk marketingowy, bowiem dzięki wizerunkowi zbuntowanego twórcy pojawia się w mediach, a także zarabia. Alterglobalista, który nieustannie poszukuje miejsca dla siebie i buntuje się przeciwko ograniczającej rzeczywistości, jako przeciwnik globalizacji staje się zakładnikiem „podwójnej świadomości”,

⁵⁶⁷ Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007, s. 140 – Esej: *Zmiana miejsc: wolność w epoce płynnej nowoczesności*.

bowiem będąc przeciw wielu aspektom globalnej wioski, zmuszony jest do korzystania z nich, a co więcej uczestniczenia w świecie, który działa wedle zasad, które ostro krytykuje i stale próbuje odrzucić. Uczeń-działacz silnie przeciwstawia się szkole, jednakże wie, że istnieje granica, której nie może przekroczyć. Chce zdać maturę, aby studiować, musi zatem w jakimś stopniu współpracować z nauczycielami i realizować wymagania systemu, który zasadniczo odrzuca. I *last but not least*, młoda feministka, która walczy o damskie końcówki, emancypację i odejście od kulturowych stereotypów, sama realizuje kolejne mając w planach bycie kobietą sukcesu, tak jak nakazuje jej środowisko, moda, gazety. Wyznaje feminizm w odmianie *ultra lekkiej*, niespecjalnie przejmując się rzeczywistością innych kobiet. Co więcej korzysta z posiadanej metki i cieszy się, że mogła mieć chłopaka o skrajnie prawicowych poglądach, którego pociągała dziewczyna... feministka.

Wszystkie te przykłady ukazują, że ambiwalencja dotycząca buntów moich rozmówców i samych kontestatorów jest być może najlepszą charakterystyką zarówno zjawiska jak i samych kontestatorów. Trudno bowiem stwierdzić, czy bunt może być prawdziwy, a jeszcze trudniej potwierdzić jego nieprawdziwość. Mamy zatem do czynienia ze złudzeniem buntu, być może nawet z pewną iluzją, która jednocześnie ukazuje prawdziwość działań kontestatorów, ich dramatyzm i konsekwencje, ale równocześnie ich obezwładnienie przez spektakl. Problem dotyczący niemożliwości rozróżnienia prawdy od fałszu staje się normą. Hiperrzeczywistość – jak zauważa Baudrillard – znosi różnicę między symulacją a rzeczywistością. „Odkąd rzeczywistość przestała być już tym, czym była, nostalgia nabiera swego pełnego znaczenia. Mnożą się i rosną w cenę mity początku i znaki rzeczywistości. Mnożą się i rosną w cenę wtórne prawdy, obiektywności i autentyczności. (...) Panicznie produkuje się rzeczywistość i referencję, a proces ten przebiega równolegle i ma większe jeszcze napięcie niż szaleństwo produkcji materialnej”⁵⁶⁸. Nierozłączność buntu ze spektaklem przewijająca się w narracjach ludzi ukazuje jak bardzo rzeczywistości, w których przyszło im funkcjonować były podobne, za każdym razem równie obezwładniające co wyzwalające. Za każdym razem finalnie ukazujące, jak wielkim problemem jest kwestia wyzwolenia z nie-rzeczywistości.

4.3.

Uczenie się wyzwalające w narracjach kontestatorów

Edukacja w biografiach moich rozmówców i rozmówczyń odgrywa istotną rolę, często bowiem funkcjonuje jako czynnik silnie wspomagający (a nawet determinujący) ich bunt. Edukowanie się to często pozainstytucjonalny i mimowolny proces nabywania świadomości o sobie, o swojej rzeczywistości i przestrzeniach, w których następuje ograniczenie człowieka przez władzę, system społeczny, czy też najbliższe otoczenie. Edukacja jest dla nich ważnym elementem, który silnie wpływa na odmianę ich życiorysów, skłania ku działaniom na rzecz wyzwolenia. Rozpoznawana przez moich roz-

⁵⁶⁸ J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, Sic!, Warszawa 2005, s. 12.

mówców kohabitacja instytucji oświatowych z władzą tworzy przestrzeń edukacyjną, która obezwładnia i podporządkowuje. Szkoła i codzienność podlegają oddziaływaniu systemu państwowego. Wpływ ten znajduje silne odzwierciedlenie w treściach kształcenia, normach i rolach społecznych. Od najmłodszych lat człowiek jest formowany wedle przyjętych zasad społecznych, kulturowych i państwowych. I tak z różnym natężeniem jest zawsze i wszędzie. Natężenie jest tutaj słowem kluczowym, od jego siły zależy wpływ, jaki władza wywiera na edukację i społeczeństwo, a tym samym stworzenie idealnie poddanych obywateli lub danie im pozornej szansy na bycie sobą. Nabywanie wiedzy, w warunkach totalnej opresji ze strony systemu społecznego zmusza moich rozmówców do poszukiwań własnych sposobów zdobywania informacji, dzięki którym nabędą świadomości poza oficjalnymi instytucjami edukacyjnymi, poza proponowanymi programami nauczania, poza podręcznikami, które przekazują pożądane treści, konstruując jedynie słuszny obraz rzeczywistości. Kontestatorzy w swoich opowieściach przekazują, jak ważne dla nich jest uczenie się przez doświadczenie, które warunkuje ich postrzeganie świata. Podkreślają, że istotne miejsce w ich edukacji odgrywają osoby, dzięki którym odmienił się ich sposób myślenia, czy umiejętność opisu rzeczywistości, która ich otacza. Często opowiadają także o autorach i książkach odmieniających ich życie. Kontestatorzy dostrzegają także opresję edukacyjną, która istnieje praktycznie w każdej instytucji zajmującej się kształceniem. Doświadczają, jak niełatwo funkcjonują ludzie, którzy łamią kolejne stereotypy i monopole, z edukacyjnym na czele. Poddając dekonstrukcji tradycyjne podziały na uczniów i nauczycieli, na tych którzy mówią i tych, którzy mają słuchać, a w końcu na autorów i odbiorców, mają nadzieję na odkłamanie edukacji i jej emancypacyjne działanie. Moje rozmówczynie i rozmówcy zatem z jednej strony pozostają nadal uczniami, ale jednocześnie uczą innych, ukazują jak bardzo płynna jest rola nauczyciela, każdy bowiem może przekazywać wiedzę, w każdych warunkach. Starają się dzielić z innymi swoim doświadczeniem, obserwacjami, przemyśleniami. Całkowicie nieformalna edukacja na rzecz wyzwolenia staje się koniecznością, bowiem formalna edukacja, jak zauważa Mieczysław Malewski, „jest systemem instytucji oświatowych, zbudowanych w sposób hierarchiczny, który poprzez świadectwa i dyplomy szkolne selekcjonuje uczących się do rozlicznych ról społecznych i lokuje ich na różnych poziomach struktury społecznego zróżnicowania”⁵⁶⁹. Funkcjonując również poza systemem instytucjonalnej edukacji moi rozmówcy dostrzegają szansę na przełamanie opresyjnych dla siebie rzeczywistości. Dzieje się tak zarówno w warunkach państwa totalitarnego jak i demokratycznego. Wszelkie działania edukacyjne podejmowane przez kontestatorów mają na celu samodoskonalenie i uzyskanie wiedzy, która pozwoli przemienić świat, uznawany przez nich za silnie ograniczający, a w każdym razie „oswoić” go na tyle, by móc rozpoznawać jaki jest. Poszukiwania edukacji wyzwajającej, to działanie na rzecz emancypacji, która jak stwierdza Robert Kwaśnica: „bez względu na to, kto i w jakich okolicznościach ją podejmuje, jest poszukiwaniem możliwości wyzwajania się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata. Możliwości takich szukamy wówczas, gdy wartością nadającą sens naszemu istnieniu jest

⁵⁶⁹ M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej...*, s. 57.

rozwój rozumiany jako samorealizacja, a nie jako doskonalenie się w zdefiniowanych poza nami rolach. Wartością jest więc tu otwieranie się na nowe, a przy tym wypowiedane we własnym imieniu, wartości, na nowe znaczenia i nowy sposób doświadczania świata⁵⁷⁰. Edukacyjne konteksty buntu moich rozmówców są integralną częścią sprzeciwu podejmowanego przeciw opresyjnej rzeczywistości. Jednak tak samo jak w innych wymiarach ich buntowniczych biografii, także w kwestiach edukacyjnych można odnaleźć elementy zniewolenia, którego w żaden sposób nie udało im się pokonać, z prostego powodu. Otóż, nie byli w stanie odrzucić od początku edukacji, bowiem jako dzieci zmuszeni byli do uczestniczenia w niej. System edukacyjny, w którym uczestniczyli, nakazał im *de facto* przyswojenie wiedzy i treści edukacyjnych, których nie mieli jak zignorować. Ta właśnie opresyjna edukacja dała im możliwość, a może raczej nakazała im funkcjonowanie w rzeczywistości, w której nie potrafili i nie chcieli uczestniczyć. To doświadczenia życiowe, wnikliwa obserwacja rzeczywistości oraz przeświadczenie o tym jak bardzo otaczające ich rzeczywistości są ograniczające nakazują również kontestację systemu edukacyjnego, które za pedagogami krytycznymi można nazywać *deskolaryzacją*. Wszelkie bowiem podejmowane działania są świadectwem wydzierania szkole edukacji, jako przestrzeni emancypacji.

Kontestatorzy nie oddzielają uczenia się od innych aktywności, jest ono bowiem dla nich czymś naturalnym. Często nawet słowo edukacja jest zbędne, bowiem każde ich działanie, każda rozmowa, wszelkie przeczytane teksty uczą w formie tak popularnej, że praktycznie niezauważalnej. Tapio Aittola opowiadając o takiej edukacji charakteryzuje ją następująco: „uczenie się jest składową codziennego świata życia, działania praktyczne oraz wszelkie sfery życia codziennego i sytuacje działania powinny być traktowane i badane jako znaczące elementy środowiska edukacyjnego. W społeczeństwie późnego modernizmu uczenie się zostało umiejscowione w kontekście życia codziennego, społecznych układach i zmieniających się sytuacjach działania obywateli⁵⁷¹. Edukacja kontestatorów, to właśnie działanie na rzecz zmiany rzeczywistości, w istocie może nawet najważniejsze, bowiem bez nowej świadomości, bez wyrobienia w sobie odruchu weryfikacji informacji, którymi nieustannie karmi nas społeczeństwo, władza i instytucje edukacyjne, ludzie popadają w stan intelektualnej petryfikacji, o której wspominają chociażby pedagodzy krytyczni. Funkcja wyzwająca edukacji realizowana poprzez uczenie się z rzeczywistości to być może najbardziej istotny wątek funkcjonowania moich rozmówców jako buntowników. W swoich narracjach kontestatorzy ukazują, jak wiele wysiłku wymagało od nich wyjście poza schematy, które sami realizowali, i które również ich współtworzyły. Połączenie emancypacji i edukacji tworzy nową jakość ich życia, czyni ich ludźmi, którzy zdobywają przekonanie o tym, że wiedza, którą posiada człowiek pozwala na bycie sobą, na wychodzenie poza zakazy i nakazy ustanawiane przez innych, a w końcu wytwarza w nich przekonanie, że sami mogą współtworzyć własną rzeczywistość. Edukacja dla wyzwolenia to idea, która podnoszona jest wszędzie tam, gdzie w sposób nieuzasadniony (zwykle) władza przejmuje

⁵⁷⁰ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN, Wrocław 1987, s. 70.

⁵⁷¹ Z. Wołk, *Świat jako market. Edukacja, praca, doradzanie w neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Impuls, Kraków 2005, s. 191.

kontrolę nad swoimi obywatelami, projektując im życie w każdym możliwym wymiarze. Edukacja na rzecz wyzwolenia to wszelkie działania, choćby te najmniej istotne, które wytwarzają w ludziach zdolność do myślenia refleksyjnego i krytycznego, które pozwala weryfikować rzeczywistość. Edukacja wyzwajająca to wyjście poza technologiczne koncepcje kształcenia, które mają przede wszystkim wyprodukować człowieka podporządkowanego, przystosowanego do bycia niekłopotliwym składnikiem systemu społecznego nie zaś jego współtwórcą. To także zerwanie z modelem kształcenia, w którym „zasadniczym zadaniem nauczyciela dorosłych jest ‘wlewanie przez lejek’ gotowej i nieproblematycznej wiedzy do pustych krypt umysłów słuchaczy oraz odzwierciedlenie w ich świadomości obrazu świata, w którym przyjdzie (przyszło) im żyć i pracować. Obraz ten jest prezentowany jako system naturalnie istniejących instytucji, ról społecznych, norm moralnych oraz procedur postępowania (...)”⁵⁷². Przedstawione poniżej fragmenty narracji ukazują wymiary edukacji nieformalnej, która pozwala ludziom na funkcjonowanie poza systemem edukacyjnym, ukazując jak istotne dla ich rozwoju było odrzucenie budujących stereotypy, tworzących granice i naszpikowanych jedynie słusznymi ideologiami programów edukacyjnych.

Poza systemem oficjalnej edukacji

Edukacyjne konteksty biografii kontestatorów ukazują całkowicie różne przestrzenie zdobywania wiedzy i jeden wspólny jej mianownik – świadomość, którą zyskują i dzięki której zamierzają się wyzwolić. Pojęcia takie jak: szkoła, nauczyciel, uczeń, program nauczania, oceny, w żaden sposób nie opisują ich edukacji. Zniesienie powyższych wyznaczników związanych z procesem kształcenia już samo w sobie ukazuje elementy wyzwolenia, ale mimo braku jakichkolwiek formalnych uregulowań nie prowadzi wcale do chaosu. Przeciwnie system edukacyjnego rozumianego jako całokształt instytucji edukacyjnych, pracowników tychże instytucji i programu przez nich realizowanego, wcale nie jest beład w edukacji, jak można by sądzić wsłuchując się chociażby w wypowiedzi kolejnych edukacyjnych włodarzy, lecz samodzielne, niekierowane instytucjonalnie i niewymuszane uczenie się przez doświadczenie, przez kontakty z innymi, przez lektury niekoniecznie obowiązkowe. Moje rozmówczynie i rozmówcy obalają przymus edukacyjny, ucząc się tego czego chcą, od tych, od których chcą i w sposób, jaki sobie sami zaplanowali, zorganizowali czy wymyślili. Ich edukacja nie jest nakazem, czy obowiązkiem, który wymusza państwo, lecz jest działaniem dobrowolnym, w którym bez trudu można dostrzec przejawy: obywatelskości (bowiem uczą się, by być świadomymi obywatelami); odpowiedzialności (to edukacja pozwoli im decydować o sobie bardziej niż dotąd); i nieposłuszeństwa (bo nie mają ochoty uczyć się tego, czego nakazuje władza, by ich sobie podporządkować). Uczenie się jako przejaw obywatelskiego nieposłuszeństwa staje się jednym z elementów kontestacji systemu. Edukacja wychodząca poza ramy szkoły i wąsko rozumianego kształcenia zmienia postrzeganie świata. Buntownicy zaczynają interpretować swoją rzeczywistość jako miejsce całościowego uczenia się. Ich edukacja nigdy się nie kończy, w żaden sposób nie ogranicza

⁵⁷² M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej...*, s. 48.

ich, a co najważniejsze, pozwala zdobywać wiedzę w każdej możliwej przestrzeni ich funkcjonowania. Peter Alheit opowiada o takiej edukacji następująco: „Uczymy się podczas rozmowy z przyjaciółmi; uczymy się próbując nowych rzeczy, uczymy się oglądając telewizję i czytając książki, wertując katalogi czy przeglądając strony internetowe. Uczymy się wówczas, gdy zastanawiamy się nad czymś i gdy snujemy plany. Niezależnie od sposobu uczenia się, czy jest on spontaniczny czy refleksyjny, nie możemy działać inaczej – uczniami pozostajemy przez całe nasze życie”⁵⁷³.

Edukacja w biografiach moich rozmówców funkcjonuje jako istotna składowa ich aktywności jako kontestatorów. Edukowanie się w takiej wolnościowej formie zdaniem Jacka Kuronia jest „narzędziem” dającym możliwość nieskrępowanego dostępu do kultury i kształtowania swojego życia. W tym kontekście edukacja staje się tym, co pomaga ludziom wyzwolić się z różnorodnych życiowych opresji. „Ludzie wyedukowani pełniej żyją, lepiej z życia korzystają, są bardziej kreatywni, otwarci na świat. (...) Potrafią tworzyć nowe obszary ludzkiej aktywności. (...) Edukacja była więc potrzebna ludziom, by czuli się bardziej ludźmi. By mogli rozwijać swoją kreatywność”⁵⁷⁴. Takie dokładnie zadania realizuje chociażby założony przez Kuronia Uniwersytet Powszechny im. Jana Józefa Lipskiego w Teremiskach. Jak pisze asystentka w UP, Dorota Borodaj: „Teremiski pragną kształcić ludzi potrafiących samodzielnie dokonywać wyboru wartości, aktywnych społecznie, którzy nie tylko potrafią odnaleźć się w dzisiejszej rzeczywistości (...) ale potrafią wziąć za tę rzeczywistość odpowiedzialność. Znowu zdajemy się tu sięgać do niemożliwego, ale takiego właśnie wyciągania ramion jak najwyżej uczył Jacek Kuroń, powtarzając, że człowiek nie uczy się po to, aby przystosować się do świata, ale by zmieniać. (...) Otwarcie na drugiego człowieka, a także zainteresowanie i reakcja na otaczającą nas rzeczywistość to wartości zdolne zmienić bieg historii”⁵⁷⁵. Edukacja nie nastawiona na zyski, nie żadna najlepszych, nie oczekująca wyników, lecz dająca ludziom poczucie samorealizacji i otwierająca przed nimi możliwość konstruowania świata po swojemu. W narracjach moich rozmówców pojawia się ona jako własne odczytywanie chociażby hasła Kuronia i funkcjonowanie wedle nich, ale również interpretacja rzeczywistości niezależna od opinii publicznej, od jej wymagań i nakazów. Wyzwalające konteksty nieformalnej edukacji ściśle powiązane są z biografiami moich rozmówców. Nie da się oddzielić edukacji od biografii, jest ona bowiem elementem życia, a często bardzo istotnym jego składnikiem.

W narracji kolejarza, działacza „S”, hasło Kuronia wcielane w życie pozwala ludziom skutecznie się organizować. Kolejarz sam, dzięki własnemu doświadczeniu potrafi doskonale odczytać swoją rzeczywistość. Kiedy trzeba działać, nie uchyla się od konspiracyjnych aktywności, staje się nawet twórcą niezależnej prasy i „nauczycielem” dla tych, którzy w nim widzą lidera i sprawnego organizatora podziemnej opozycji, ale sam uważa, że po prostu realizuje w działalności opozycyjnej obywatelski obowiązek. W de-

⁵⁷³ P. Alheit, *Podwójne oblicze całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2, s. 55.

⁵⁷⁴ R. Walenciak, *Testament Jacka Kuronia*, e-dokument, pobrano 23.04.2006 z witryny <http://www.przeglad-tygodnik.pl/index.php?site=kraj&name=65>.

⁵⁷⁵ D. Borodaj, *By zostawić po sobie świat trochę lepszym...*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 2, s. 51-52.

mokratycznej rzeczywistości nie przyłącza się do pojawiających się utyskiwań na wielką falę emigracji młodych, lecz dostrzega w niej pozytywne cechy. Widzi w wyjazdach ludzi nie tylko szansę wzbogacenia się poprzez pracę za granicą, ale także możliwość edukacji przez doświadczenia, którą z pewnością wykorzystają kiedyś po powrocie. Dystans do rzeczywistości, który posiada mój rozmówca, w pewnej mierze zawdzięcza właśnie swojemu doświadczeniu życiowemu. Stara się trzeźwo oceniać każdą rzeczywistość, nie popada w zachwyty, nie jest krytykantem. Pojmuje rzeczywistość zdroworozsądkowo. Edukacja, jaką otrzymał w czasie działalności opozycyjnej, nakazuje mu przyglądać się krytycznie każdej władzy, bo brak społecznej, oddolnej kontroli może wypaczyć najlepsze idee, tak jak to stało się, w jego przekonaniu, z Solidarnością.

[... o edukacyjnych kontekstach opozycji – P. R.] **To Kuroń uczył: nie palić komitety jak w Radomiu, ale zakładajcie własne. I to przyniosło efekt.** (...) Bratkowski starał się edukować społeczeństwo w sposób jaki był możliwy, nagrywał kasety. Mówił: **uczcie się, projektujecie, róbcie do szuflad. Przyjdzie czas, kiedy będzie to można wykorzystać!** [... o swojej działalności jako człowieka uczącego innych – P. R.] **ze mną próbowano nawiązać jakieś tam kontakty. Oczekiwano, że coś tam podpowiem, że jak to tak będziemy siedzieli cicho. Ja na przykład z gumoleum wycinałem matryce, oni robili i rzucali pod katedrą, czy z domu towarowego rzucili, to gdzieś tam leciało na ulice. Zachowała mi się matryca do dziś (...)** Ja założyłem biuletyn, a później zostało to przekształcone w organ Sekcji Krajowej Kolejarzy, „Semafor” się to nazywało, byłem naczelnym tego. Zwracano się do mnie żeby przy jakiejś okazji coś napisać [... o emigracji i edukacji – P. R.] **Rosną młodzi ludzie, narzekają niektórzy, że wyjeżdżają za granicę. To dobrze, część zostanie tam i będą pracowali, część się dorobi i wróci. Ja byłem w latach sześćdziesiątych w Anglii, udało mi się wyjechać. I wujek zaprowadził mnie do liceum polskiego, tam była taka uroczystość i ja sobie rozmawiałem z tymi absolwentami. Pytałem: co masz zamiar teraz robić? – A wie pan, jadę na pięć lat do Nigerii. – A czemu tam, a nie tu? – Bo tam zarobię lepiej, i przyjadę tu, będę urządzony i podejmę pracę. – A ja pojadę do USA, bo wiem że w Kalifornii otwierają nowe zakłady zajmujące się elektroniką. To dla nich było normalne, a dla mnie to był szok co słyszałem. A teraz jak nasi mogą wyjechać, to widzi pan co się robi. (...)** **Wydaje mi się, że skoro ci mogą wyjeżdżać, pracować, jedni wracają, inni zostają, to w sierpniu też o to chodziło.**
[kolejarz, działacz „S”]

Do koncepcji Kuronia nawiązuje również licealista, który przede wszystkim poszukuje w niej inspiracji dla swojego buntu. Dostrzega również, że zachowania opozycyjne znacznej części społeczeństwa w latach osiemdziesiątych dzisiaj są już tylko elementem historii, ludzie bowiem nie mają wielkiej motywacji, aby sprzeciwiać się rzeczywistości, która ich ogranicza. Inspiracje do swojego buntu odnajduje w książkach, które ukazują mu świat w perspektywie, która nie jest obecna w szkole⁵⁷⁶. Klasyka myśli anarchistycznej, filozofia, tematy związane z grupami wolnościowymi, stanowią podstawy edukacji młodego działacza społecznego, który pragnie wyrwać się ze szkoły, a jednocześnie ma świadomość, że jego bunt nie jest do końca możliwy, bo aby zrealizować swoje eduka-

⁵⁷⁶ A nawet nie jest do niej wpuszczana, zgodnie z zarządzeniem byłego szefa MEN R. Giertycha o zakazie wstępu do szkół organizacji pacyfistycznych, wolnościowych i antywojennych.

cyjne marzenia – studia filozoficzne – musi skończyć szkołę, która tak bardzo go mierzi. Dostrzega paradoks edukacji, która zniewala, ale jest konieczna do samowyzwolenia.

Kuroń [cisza] to był człowiek, który współtworzył Solidarność. Wtedy działał prawdziwy [???] ludzie potrafili się buntować. Dzisiaj coś takiego nie ma prawa bytu. Nie dostrzegają ucisku. (...) Dużo czytam książek filozoficznych, anarchistycznych, proekologicznych (...) Mieliliśmy stworzyć, coś co na razie upadło, Uniwersytet Wolnościowy, my czyli grupy anarchistyczne. (...) cały czas człowiek się uczy, a jak jesteś w grupie to ciągle masz nowe informacje, cały czas człowiek się edukuje! [... – Skoro szkoła nie edukuje, to może wychowuje? – P. R.] Na pewno nie! Raczej uczy podporządkowania, starszym, władzy, schematom. (...) Szczerze mówiąc mam dylemat, czy nie rzucić szkoły. Ale chyba tego nie zrobię. Chciałbym studiować filozofię. Nie rzuć szkoły żeby nie mieć kłopotów. Obowiązek szkolny. Później jak nie będę podlegał obowiązkowi, rzucać szkoły nie będzie się opłacało.
[licealista, działacz IU]

Rockman z kolei karmi swój bunt niepokornością przyjaciela, który podobnie jak on, jest obcy i ciągle poszukuje swojego miejsca. Doświadczenie Ormianina, który stał się uciekinierem, koresponduje z jego biografią, człowieka istniejącego między dwoma światami, w których dostrzega przejawy ograniczenia, ze strony kultury, polityki czy religii. Rockman uważa, że bunt może edukować, że doświadczenie życiowe jest kluczowe do interpretacji świata, a samo wykształcenie, które nie jest poparte doświadczeniem, niekoniecznie musi edukować, może po prostu przystosowywać, zabierając ludziom, to jest najcenniejsze – ich osobiste spojrzenie na świat. O tym czy ktoś jest wyedukowany nie świadczy certyfikat, dyplom, świadectwo, ale zdolność bycia sobą. Rozpoznawania rzeczywistości i zdolności do konfrontacji z nią. Przekraczanie granic, wychodzenie poza opresyjną rzeczywistość, to najważniejsze w byciu buntownikiem, w byciu wolnym człowiekiem.

[... o człowieku, który wywarł na niego wpływ – P. R.] *Pojawił się na mojej drodze stunkowo niedawno, (...) VB, Ormianin, który ze względu na bunt przeciwko ludziom, z którymi walczył o wolność w Armenii, którzy z totalnego undergroundu poprzez partyzanckie działania zburzyli system fizycznie, obalili rząd, on był w tej ekipie, która obaliła rząd, wyrwała prezydenta z więzienia, starego, schorowanego, ale charyzmatycznego. Dali mu prezydenturę i dość szybko zaczęli kraść i konsumować swoje zwycięstwo. On nie przyjął zaproszenia i pozycji w rządzie, stwierdził, że czas się wycofać (...) i jego koledzy stali się dla niego zagrożeniem (...) na tyle, że musiał uciekać przed swoimi eksprzyjaciółmi. Nie mógł się pogodzić ze sprzedażą ideałów. Dotarł tutaj, poznaliśmy się, on był napędem i tak naprawdę tylko rozkręcił we mnie potrzebę żeby spojrzeć na to globalnie, przemyślać w tym nuty, które mogą być zrozumiałe na całym świecie. I to z nim większość idei, które od tamtego czasu powstały rozkręcam. **Karmiłem się od niego niepokornością wizji V, który robi potężne działania, wielkie sprawy jako malarz i jako rzeźbiarz-performer, a jednocześnie też jest tutaj obcy i jest mu dość ciężko, ale wspieramy się.** (...) Myszę, że ideały i autorytety są bardzo potrzebne, szacunek dla starszych, ich dokonań, do tego co wnieśli, co przeżyli, szacunek do mądrości życiowej jest elementarną istotą rzeczy i istnienia. Utrata szacunku dla ludzi starszych*

jest dla mnie potężnym rozczarowaniem. [...o buncie i edukacji – P. R.] Mnie edukował zawsze ten bunt, który ja jakby chłonałem, cokolwiek zmusza do wysiłku mentalnego i do myślenia, do docierania do istoty rzeczy, uważam, że jest to najlepsza edukacja i trzeba to jakby umiejętnie wprowadzać w świat dziecka, czy człowieka, który dorasta, ale uważam, że najwspanialszy rodzice to tacy, którzy wprowadzając młodego człowieka w życie nie chronią go przed buntem, ale każą mu kwestionować różne rzeczy. Uważam, że bunt w sztuce, łamanie kanonów, odważne cięcia, zmienianie rzeczywistości, łamanie przestrzeni do są bardzo edukujące rzeczy. [...edukacja i wyzwolenie – P. R.] Na pewno tak, ale nie jest to podstawą wyzwolenia. Myślę, że podstawą jest otwarty umysł, który tą mądrość wchłonie tak czy inaczej, w innej formie, bo człowiekiem mądrym może ktoś kto w życiu nie dotknął książki, a może być tysiąc razy mądrzejszy od nas, bo posiada otwarty umysł i chłonie własne doświadczenia, które my mamy w zbiorowej podświadomości, i do których można dotrzeć w skupieniu. A jeżeli nauka jest skupieniem, a jednocześnie punktem wyjścia do własnych dociekań to tak.

[rockman]

Działaczka „SW” ukazuje jak ważna dla jej edukacji była działalność w opozycji. Deklaruje wyraźnie, że studia, na których uczyła się swojego zawodu nie zapewniły jej również edukacji obywatelskiej, stworzyły ją jedynie jako fachowca, dając jej wiedzę niezbędną do wykonywania pracy i nic ponad to. Wszystko czego nauczyła się o życiu pochodzi z opozycji. Doświadczenie konspiratorki, kurierki, osoby narażonej na ciągłe niebezpieczeństwo, a w końcu poddanej silnej opresji (proces, zakaz wykonywania zawodu, brak pracy), tworzy ją jako osobę, która potrafi zawsze sobie poradzić. Opozycja dała jej szansę na poznanie literatury, na zdobycie wiedzy o świecie i o systemie, w którym nie mogła się odnaleźć. Jej opowieść o edukacyjnych kontekstach działalności opozycyjnej przedstawia obraz człowieka, który dzięki buntowi jest w stanie odnaleźć siebie jako obywatela, wychodząc poza sztywne ramy technokraty-profesjonalisty.

[o edukacji i działalności edukacyjnej – P. R.] *Proszę pana, całego Miłosza, całego Norwida, wszystkie sztuki polskie, które były. To były też teatry podziemne. Przyjeżdżał Kapuściński, Hanka Skarżanka, to była encyklopedia. Ja wozila ją, miałam starego rozwalonego malucha, byłam złym kierowcą, gdzie wyjechałam to się walnęłam, on był cały w czarne plamy, ale oni nie zwracali na mnie uwagi. Jak trzeba było ją przewieźć, czy któregoś z aktorów to ja jechałam tym swoim gratem, nigdy mnie nie zaczepili. (...) Artystyczne podziemie, ludzie dopiero zaczęli czytać. Ja mam całego Kukiela, całą historię. Jak ktoś kończy medycynę to jest głupi jak but, bo nie ma czasu na studiach czytać, to robi się wszystko potem. Ja to wszystko dzięki „S” nadrobiłam. Nie ma jakiejś dobrej pozycji, której ja bym nie przeczytała, o której bym nie słyszała, nie miała. Mam całego Gombrowicza, myśmy to wszystko czytali. (...) jak myśmy kolportowali te książki to człowiek się dowiadywał co powinien przeczytać. Kto teraz z młodych wie kto to jest Norwid? A myśmy wszyscy, stawał taki Olbrychski, to on nam Norwida wciskał, to był i jest nasz sztandar.*

[lekarka, działaczka SW]

Socjolog staje się alterglobalistą i przeciwnikiem świata, który wcześniej akceptował dzięki spotkaniom ludzi i doświadczeniom, które ukazały mu, że prawdziwy świat nie wygląda tak jak prezentują go media, czy jak opowiadają o nim intelektualści. Odnajduje w nowej rzeczywistości mnóstwo sprzecznych z jego wiedzą komunikatów i sytuacji. Dostrzega, że świat, który znał z przekazów innych w istocie wygląda inaczej, doświadczenie, które uzyskał w połączeniu z ważnymi krytycznymi pozycjami książkowymi i autorami, którzy go zainspirowali doprowadza do zmiany młodego liberała w aktywnego działacza, lidera grup lewicowych. Istotne w tej edukacji przez doświadczenie wydaje się nabycie refleksyjności pozwalającej spojrzeć na rzeczywistość z dystansem i namysłem. Jako nauczyciel akademicki stara się uzmysłowić swoim studentom, jak człowiek ograniczany jest przez społeczne wymagania, nakazy i obowiązki, które produkują ludzi podporządkowanych nie tylko wielkim ideologiom, ale i sloganom, za pomocą których próbuje się tłumaczyć rzeczywistość. Istotną rolę w jego edukacji odgrywa zdolność dekonstrukcji rzeczywistości i umiejętność nazywania stanów i procesów indywidualnych i społecznych, tak jak on je odbiera, a nie tak jak chociażby nakazuje to kultura czy też jej badacze.

(...) zawsze tłumaczę studentom na pierwszych zajęciach z socjologii, że to **twierdzenie, że człowiek jest kowalem swojego losu, to największa bzdura jaką można wymyślić**, zwłaszcza w naszym systemie i uczę ich o tym kapitale społecznym i kulturowym i jakie znaczenie ma socjalizacja i ludzie, których się spotyka i klasa społeczna, to nawet nie są tylko ludzie, to jest cały, szerszy kontekst. [... o uzyskaniu świadomości – P. R.] **Generalnie taki rozwój refleksyjności, to byli rówieśnicy to na pewno byli rówieśnicy**. Ta grupa rówieśnicza i ci którzy jakby wcześniej mieli z tym styczność. Były to **jakieś charyzmatyczne osoby, gdzieś przelotnie poznane, jakiś Jacek, teraz sobie przypominam, w 1991 roku poznany w Bieszczadach, włóczęga, który, opuścił miasto i pracę w jakiejś firmie wiesz, który też w szkole się buntował bo nosił dredy i zielone włosy czy coś takiego i po prostu jeździł, spał w pociągach i osiadł w Bieszczadach, między drwalami i opowiadał przy ognisku, gdzieś na polu namiotowym. To takie wiesz budowanie sobie takiego mitu. [...o sobie w czasie stypendium w USA – P. R.] **Ja dużo czytałem, zacząłem pisać jakieś tam swoje teksty naukowe, także to było poprzez lekturę i ludzi, których gdzieś tam spotkałem, którzy mi zupełnie otwierali głowę na różne sprawy.** (...) No i dużo, dużo lektur. To były na przykład lektury Bauman, bardzo mnie w taką lewicową stronę pchnęły lektury Bauman i to takie, wiesz nie wprost ideologiczno-polityczne „Nowoczesność i zagłada”, która pokazała widzenie pewnych problemów, o moralności jak on tam pisze. Zastanawiam się kto jeszcze. Bo-urdieu zacząłem podczytywać. Generalnie taka, wiesz, **literatura, która dawała mi narzędzia intelektualne żeby sobie wcześniejsze, nawet moje własne wyobrażenia, a również to co widziałem w mediach – dekonstruować.****

[alterglobalista, socjolog]

Studentka, dzięki wpływowi rodziców, zaczyna krytycznie spoglądać na otaczającą rzeczywistość. Ale to spotkanie z rówieśniczkami, które tak samo jako ona poszukują siebie w feminizmie dostarcza jej pewności, że ta ideologia to nie tylko ważne pytania, czy odważniejsze odpowiedzi, ale również pryzmat patrzenia na rzeczywistość, w wy-

miarze, o który jej chodzi. Dostrzega, że feminizm może i powinien edukować, komunikat jaki z niego płynie „wszyscy są równi” jest kluczowy i to on prowadzi do społeczeństwa w pełni demokratycznego. Doświadczenie młodej feministki budowane jest również przez kontakty osobiste. Jako przykład zdobywania wiedzy o sobie, o feminizmie i jego postrzeganiu społecznym wchodzi w związek z chłopakiem z Młodzieży Wszepolskiej, który fascynuje ją przede wszystkim jako przeciwnik ideowy i potencjalnie bardzo ciekawy dyskutant. Opowiadając o swoim związku z nim nie mówi słowa o uczuciach, ukazuje natomiast, ile dowiedziała się o sobie i swojej idei w dyskusjach ze swoją sympatią(?/!).

*Na socjologii spotkałam dziewczyny takie jak ja. I jak się zastanawiamy czasami skąd feminizm i jak stałyśmy się feministkami, no to, któraś przeczytała jakiś artykuł, inna trafiła do jakiejś organizacji, natomiast najczęściej przez Internet. (...) Miałam kiedyś chłopaka, który był skrajnie prawicowy i to mi się chyba w nim najbardziej podobowało, bo mieliśmy o czym dyskutować. To było fajne, bo potrafiłmy godziny siedzieć i dyskutować. On szanował mnie i ja szanowałam jego. Rozpadło się to ze względów doktrynalnych, w którymś momencie zaczęło mu przeszkadzać, że jestem feministką i tak jestem postrzegana. Wiedziałam, że ma z tym problem. Kiedyś mi przyniósł artykuł pokazujący kobiety, które zostają nagle bez mężczyzn z trójką dzieci i zaczynają nagle studia i świetnie sobie radzić. Był w wielkim poczuciu, że zaraz pokaże mi, że rzeczywiście jak jakoś tu wszystko demonizuję, wyolbrzymiam, że te kobiety są zaradne i ja nie wierzę w kobiety. Dla niego feministki to były wrzeszczące baby, które nie wiedzą czego chcą. (...) **feminizm powinien edukować nie tylko kobiety, ale też mężczyzn. Uważam za największy problem feminizmu, że uważa się, że jest on skierowany tylko do kobiet, że on w swoich przesłaniach w tym co mówi, jak robi i jak działa powinien trafiać do kobiet.** Wydaje mi się, że tak nie jest, trzeba przekonać sferę męską, bo jeśli oni zaczną traktować kobiety z należnym im szacunkiem, to znaczy „żeńską końcówkę”, że mają takie samo prawo głosu, na takich samych pozycjach mogą być, to one też zaskoczą i będą tak funkcjonować. W edukacji feminizmu, to jest strasznie przegrana walka feministek na terminologię. (...) Feminizm mógłby w bardzo fajny sposób edukować, pokazywać konstrukty społeczne, bo ten ruch rzeczywiście niesie niesamowitą wiedzę, jest wielka literatura na ten temat, ona dochodzi do głosu na socjologii, na kulturoznawstwie. (...) **Nie ma edukacji jeśli nie zaczniemy patrzeć na ten ruch jako na zdrową organizację, formację. To chyba jest największy problem feministek.***

[studentka, feministka]

Plastyk, anarchista jest czytelnikiem autorów, którzy demaskują ułudę systemów społecznych ukazując pułapki, jakie napotyka człowiek, który nie próbuje samodzielnie weryfikować swojej rzeczywistości. Wspierany przez grupę rówieśniczą działa społecznie, jest aktywny politycznie, staje się twórcą zaangażowanym. A przy okazji próbuje edukować innych, prowadząc Infoshop, sklep, w którym kolportuje materiały ideologiczne, fanzyny, muzykę, która nie jest dostępna w komercyjnych wydawnictwach fonograficznych. Edukuje się poprzez doświadczenie, wspiera go zawsze silna grupa przyjaciół, tworzy, by edukować innych. W swojej sztuce także chce zawrzeć prosty i wyraźny

przekaz – „nigdy więcej” – ideologiom totalitarnym, niszczeniu ludzi, wykorzystywaniu ich słabości.

[... o inspiracjach – P. R.] *Na pewno Hannah Arendt, Zygmunt Bauman na pewno. Ale też książki Dicka, Huxleya, Hesse. (...) Jeśli chodzi o sztukę, pamiętam bo mi siostra podrzucała, jak się ma 14-15 lat to się staje człowiek buntownikiem, to mi podrzucała surrealistów i to był dadaizm też. Chodziłem na DKF-y. (...) Okres fascynacji Malcolmem X, Orwellem [... o działaniach „około” edukacyjnych – P. R.] założyliśmy taki Infoshop, sklep. Sklep, który się nazywał Alert, po prostu Alert. Miał kilka miejsc we Wrocławiu – zmienialiśmy dość często miejsca, ale było to takie miejsce gdzie można było kupić gadzety antyfaszystowskie, lewicową prasę, feministyczną prasę, antyfaszystowską prasę, anarchistyczną, po prostu Infoshop, gdzie można było znaleźć tak zwany trzeci obieg. I oczywiście do tego cała scena wydawnictw muzycznych niezależnych, czyli wszystkie Pasażery itd. W każdym bądź razie to co było rynku dostępne w tym obrocie takim niezależnym, to u nas było. I oczywiście sprzedawaliśmy z racji tego, że samymi gazetkami i muzyką nie mogłoby się to utrzymać, sprzedawaliśmy buty przy okazji ☺ po prostu dzięki temu mogliśmy prowadzić taki Infoshop. (...) **Dla mnie dziś największą siłą przekazu mają multimedia. Tam gdzie jest spotęgowanie obrazu, ruchu, dźwięku, koloru.** Aczkolwiek ja czarnobiałe rzeczy robię, więc z tym kolorem to przesada ☺. **Mnie interesują proste historie. Przekaz ma być prosty.***

[anarchista, plastyk]

Edukacja w biografjach kontestatorów pozwala na ich funkcjonowanie jako obywateli i ludzi wyzwalających się z opresji swoich rzeczywistości dzięki posiadanej wiedzy i doświadczeniu. Wyjście poza sferę edukacji formalnej, odrzucenie edukacyjnego przymusu, który wymuszała na nich określone postawy, dało im szansę spojrzenia na świat z perspektywy zupełnie niedostępnej ludziom realizującym politycznie poprawne i zarazem kompletnie obezwładniające normy, które wyznaczały zakres ich nauczania, wychowania i socjalizacji. Przedstawione powyżej edukacyjne konteksty biografii moich rozmówców korespondują z teorią *uczenia się transformatywnego* Jacka Mezirowa, w której „uczenie się jest integralnym składnikiem życia ludzi i rozgrywa się w naturalnym układzie ‘człowiek-świat’. Informacje uzyskiwane z bycia w świecie są nieustannie konfrontowane z informacjami budującymi struktury życiowego doświadczenia, kreując dialektyczny proces interpretacji generującej nowe znaczenia i nowe sensory. W ten sposób rodzi się wiedza. Nie jest ona kanonem prawd ustanowionych przez autorytety, które to prawdy trzeba pamięciowo opanować, a następnie bezbłędnie i bezkrytycznie reprodukować”⁵⁷⁷. Takie rozumienie wiedzy i edukacji pozwala na bycie obywatelem świadomym swojej rzeczywistości, ale jednocześnie ponoszącym nieustannie koszty związane z ową świadomością. Edukacja w biografjach moich rozmówców ma charakter zdecydowanie wyzwalający, pozwala bowiem na korzystanie z wiedzy, której niewyczerpane zasoby tkwią w zwykłych czynnościach i przestrzeniach, które mają się nijak do rzeczywistości szkoły i systemu edukacyjnego będących w każdym systemie zakładnikami władzy. Nieformalne działania edukacyjne pozwalają na przełamanie

⁵⁷⁷ M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, s. 106-115.

adaptacyjnego charakteru rzeczywistości, który wpływa na życie ludzi, przystosowując ich do bycia posłusznymi, nie przekraczającymi wyznaczonych reguł obywatelami. Edukacja bazująca na doświadczeniach osobistych i obserwacji rzeczywistości i na nie kontrolowanym i nie limitowanym dostępie do wszelkich nieformalnych źródeł wiedzy pozwala ludziom na zdobywanie wiedzy w sposób jak najbardziej dla nich wygodny, użyteczny i naturalny. Jednocześnie ta nieformalność pozwala moim rozmówcom na możliwość używania posiadanej wiedzy w codziennych sytuacjach życiowych, nie zaś tylko wtedy, kiedy ktoś tego od nich wymaga i w sposób jaki został im narzucony. Ważny jest również odpowiedni kontekst społeczny, jak słusznie zauważa Zbigniew Kwieciński, w rozważaniach nad pedagogiką krytyczną: „Role obywatelskie i demokracja, sfera publiczna powinny być problematyzowane i rekonstruowane dla każdego pokolenia i jego specyficznych warunków”⁵⁷⁸. Edukacyjne konteksty biografii moich rozmówców i rozmówczyń zdają się ten postulat potwierdzać jednak, brak „aktualizacji” ról społecznych, niedostosowanie systemu społecznego i politycznego do zmian, jakie w społeczeństwach zachodzą, pseudoreformy systemu edukacji, prowadzą do ograniczenia społeczeństwa i wykluczenia jednostek nie stosujących się do obezwładniających nakazów systemowych. Brak reakcji na zmiany, które dokonują się nieustannie w rzeczywistości, prowadzi do marazmu systemu edukacyjnego, za który nikt nie chce przyjąć odpowiedzialności. A wszelkie próby zmiany tej fatalnej sytuacji nie przynoszą żadnych skutków, co najwyżej puste frazesy o tym, jak istotni dla demokracji są wykształceni obywatele. Nic nie wynika z wielkich dyskusji nad szkołą, systemem społecznym i edukacją, jeśli nie porusza się kwestii człowieka, jego wolności i doświadczenia jako istotnego elementu bycia obywatelem. Brak krytycznego dyskursu o roli szkoły, edukacji i obywatelskości prowadzi do nieszczęsnej sytuacji, którą opisuje Zbigniew Kwieciński: „Debatowanie nad kwestiami globalnymi ludzkości, wielkie konferencje nad zadaniami nauczyciela wobec zjednoczenia Europy, wielkie objazdowe kongresy pedagogów z całej Europy na podobne tematy stają się eleganckimi fasadami pustego pola problemowego teorii pedagogicznych i pustej sceny polityki oświatowej”⁵⁷⁹. Dyskusja nad edukacją wyzwajającą nie jest potrzebna żadnej władzy, dlatego też nie jest dziwne, że mimo wszelkich zmian ostatnich lat nikt nie podjął rzeczowej dyskusji nad rolą edukacji na rzecz świadomego obywatelstwa. Z punktu władzy to zrozumiałe, z punktu obywateli wytłumaczalne konsumenckim obezwładnieniem.

Edukacja w narracjach moich rozmówców jest jednym z istotnych składników ich buntowniczej postawy. Bez świadomości, bez krytycznej zdolności patrzenia na siebie i swoją rzeczywistość nie byłoby szansy na działanie wbrew obezwładniającym kontekstom rzeczywistości. Z jednej strony przypatrując się biografom moich rozmówców można zauważyć, że ich bunty były często (choć nie zawsze) realizacją oczekiwań wychowawczych ze strony najbliższych. Z drugiej zaś stały się sprzeciwem wobec socjalizacji, która wymuszała (i nadal wymusza) akceptację opresyjnych warunków funkcjonowania w społeczeństwie. Podejmowane przez nich działania ukazują, jak można odmieniać przestrzeń społeczne oraz jak przełamywać wymuszane podporządkowa-

⁵⁷⁸ Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby...*, s. 22.

⁵⁷⁹ Tamże, s. 40.

nie. Oczywiście nie w każdym wymiarze równie skutecznie, ale na pewno jeśli chodzi o edukację. Moje rozmówczynie i rozmówcy mają świadomość, jak ważna była dla nich edukacja – dokonywana w trudnych warunkach i praktycznie tylko dzięki własnym siłom i niemałemu samozaparciu.

Biografie kontestatorów ukazują zdolność do wielopłaszczyznowej kontestacji rzeczywistości, przedstawiają umiejętność ograniczenia wpływów jednej socjalizacji, na rzecz... kolejnej. Trudno bowiem nie wspomnieć o tym, że wraz z prawdziwie imponującym odrzuceniem zasad dominującej ideologii, przyjmują kolejną, podporządkowując się jej niejednokrotnie w sposób jeszcze bardziej ograniczający. Te konteksty wyzwolenia spod jednej ideologii, niewątpliwie niosą za sobą elementy zniewolenia inną. Człowiek działający w grupie, istniejący w społeczeństwie nie ma innej możliwości. Jest nieustannie poddawany próbie. Nie ma próżni edukacyjnej, socjalizacyjnej czy wychowawczej. Człowiek przynależąc do grupy poddawany jest presji, zawsze jest obezwładniany. Każde działanie emancypacyjne uzyskuje po pewnym czasie status normy i zaczyna być adaptującym. Nie inaczej jest z kontekstami edukacyjnymi w biografach moich rozmówców. Na podziw zasługują ich zdolności wyswobodzenia się z opresji, ale jednocześnie nie sposób nie zauważyć, jak sami wikłają się w kolejne. Nowy porządek, nowa idea i nowe postulaty polityczne są przez nich postrzegane jako szansa na lepsze, bardziej wolnościowe i demokratyczne życie. Skojarzenia z Syzyfem nie wydają się niestety przypadkowe...

Podsumowanie

Pytania o bunt postawione w niniejszej rozprawie przynoszą sporo odpowiedzi dotyczących tego, czym jest kontestacja, jakie są do niej drogi, jak wielowymiarowo można analizować bunt i jakie są jego społeczne i indywidualne oblicza. Nie dają natomiast jednoznacznej odpowiedzi czym jest bunt. Biografie moich rozmówczyń i rozmówców ukazują różne drogi dochodzenia do buntu, różnorodne przestrzenie kontestacji oraz zróżnicowane sposoby myślenia o buncie, o sobie jako buntowniku, czy o zmianach, jakie dokonały się poprzez bunt w biografiami osób, z którymi rozmawiałem. Ta wieloznaczność w rozumieniu i doświadczaniu buntu ukazuje nie tylko różnice indywidualne, ale i społeczne. Może nawet odwrotnie, bo często to społeczny kontekst buntu określał jego indywidualny wymiar. Bowiern to konteksty społeczne tworzyły nie tylko przestrzenie, w których buntownicy się pojawiali, ale również pozwalały zaistnieć moim narratorom w rolach, które właśnie społecznie zostały określone jako buntownicze. Bez społecznego kontekstu, bez sytuacji opresyjnej, bez całej gamy nakazów i zakazów, które musieli pokonać, nie staliby się buntownikami. Opresyjna rzeczywistość i niezgoda na nią, do której w różnym czasie i różnymi drogami dochodzili, stworzyła role buntowników, które moje rozmówczynie i rozmówcy wypełnili swoimi działaniami, emocjami, czy najogólniej biografiami. Stawali się buntownikami, kiedy ich społeczne otoczenie tak zaczynało ich postrzegać. Bez tego społecznego „namaszczenia” na kontestatorów, moje rozmówczynie i rozmówcy funkcjonowali jako osoby niepokodzone ze światem, nie wiedzące czego od swojej rzeczywistości oczekują, kim mają być?! Przekonanie o istnieniu w roli buntowników przychodziło wraz ze społecznym dookreśleniem tej roli. Być buntownikiem oznaczało za każdym razem: bycie rozpoznawalnym przez środowisko jako postać niepokorna; niepodporządkowywanie się regułom; dążenie do zmiany społecznej; przekraczanie własnych ograniczeń; posiadanie przekonania, że grupa, która jest dla nich istotna uwiarygodnia ich postawy i akceptuje wybory/działania. Czym jest w takim kontekście bunt? Na to pytanie nie sposób w pełni odpowiedzieć. Ambiwalencja towarzysząca *mnie-badaczowi*, z jednej strony nakazuje poszukiwanie tej odpowiedzi, z drugiej zaś, pojawia się przeświadczenie, że nie ma możliwości, aby powstał pełen opis tego procesu. Co więcej definicja taka nie może się wręcz pojawić, bo unikatowość buntu tworzona jest przez niepowtarzal-

ność biografii, kontekstu, w którym do niego dochodzi, społecznej inspiracji, odbioru i rozumienia kontestacji.

Refleksje związane z opowieścią o buncie budzą wiele pytań dotyczących tego, czy można było podejść do zagadnienia kontestacji inaczej? Ukazane w części teoretycznej konteksty związane ze zjawiskami kontestacji i kontrkultury prezentowały społeczne, polityczne i kulturowe przestrzenie buntu; dynamikę ruchów społecznych; wymiary tworzenia „nowej jakości” funkcjonowania w społeczeństwie; czy też w ogóle nowych sposobów myślenia o państwie, władzy, kulturze. Rozdział poświęcony edukacji ukazywał konteksty pedagogiczne związane ze sprzeciwem edukacyjnym wobec dominującej kultury, władzy, czy ideologii, które nakazywały odejście od jednowymiarowych wzorców funkcjonowania w świecie, na rzecz szeroko rozumianej emancypacji. Użyte teorie ukazują bunt jako zjawisko ważkie społecznie, silnie wpływające na rzeczywistość, często wręcz ją w pewnych obszarach modelujące. Prezentują jak istotne dla odmienniania opresyjnej rzeczywistości jest rozpoznanie przestrzeni, w których dokonuje się zniewolenie. Uważam, że tym kontekście użyte koncepcje ukazują wielowymiarowość buntu, prezentują społeczne, polityczne i kulturowe tło kontestacji. Mam jednak tę bolesną świadomość, że można było przedstawić bunt pełniej, używając innych jeszcze koncepcji, ukazując proces z innej strony, wydobywając inne jego przestrzenie. Wiedza ta jednak pojawiła się już po badaniach, jako refleksja nad biografiami moich rozmówczyń i rozmówców. Świadomość, że możliwe było szersze spojrzenie na bunt, że można było lepiej przedstawić wymiary zjawiska, jest w tej chwili przykrą, dla *mnie-badacza*, oczywistością.

Bardzo istotne w rozważaniach nad buntem są wątki edukacyjne. Edukacja w biografjach kontestatorów związana jest z refleksyjnością, świadomością i krytycznością. Wyposażyła moje rozmówczynie i rozmówców w kompetencje, które pozwalają na demaskowanie ograniczających wymiarów społecznego i indywidualnego funkcjonowania. Edukacja, o której wspominają, ma charakter nieformalny, uczą się przez sytuacje, w których znajdują się jako osoby niepokorne, dzięki tej perspektywie odczytują na nowo role, które kiedyś odgrywali. Dostrzegają, że wychowanie, socjalizacja i edukacja, które znają z własnego doświadczenia, sprowadzały się często do manipulowania człowiekiem tak, aby odtwarzał role, które narzucała władza. Refleksyjna edukacja zezwala na rozpoznawanie mechanizmów, które adoptują do uczestnictwa w rzeczywistości zarówno państwa totalitarnego, jak i demokratycznego, zniewalając człowieka. Edukacja wyzwalająca w biografjach kontestatorów skłania do konstruowania własnych postaw wobec opresyjnych systemów, w których władza bez względu na jej charakter próbuje przejąć kontrolę nad życiem swoich obywateli. Wątki edukacyjne, o których wspominają kontestatorzy, ukazują aspekty emancypacyjne. Moje rozmówczynie i rozmówcy sami konstruują znaczenia, próbują kontrolować swoje życie, chcą być świadomymi, odpowiedzialnymi obywatelami, chcą mieć wpływ na rzeczywistość, nie boją się odpowiedzialności. Nie chcą bezrefleksyjnie reprodukować systemu, który ich ogranicza, ich działania ewidentnie ukazują jak bardzo istotne jest dla nich rozumienie świata i rozpoznawanie swojej w nim roli. Edukacja, o której opowiadają, ma charakter osobisty, nie ma tu masowej jednowymiarowej myśli nakazującej realizację pożądanых

społecznie modeli. Nie ma w ich edukacji przemocowych postulatów, które wytwarza szkoła. Rola ucznia i nauczyciela w ich opowieściach jest całkowicie płynna. Nauczycielem bywa ten, kto w danym momencie jest w stanie przekazać wiedzę, dla tych którzy jej potrzebują. Uczniem jest się wtedy, kiedy potrzeba zdobyć wiedzę od kogoś bardziej doświadczonego czy kompetentnego. Eliminacja przemocy z edukacji pozwala na korzystanie z niej zgodnie z potrzebami, które sami wytwarzają, a nie nakazami i regułami, które określają kto jest człowiekiem wyedukowanym, a komu jeszcze wiedzy brakuje. Edukacja z rzeczywistości, o której wspominają przelamuje tabu, odkłamuje rzeczywistość, tworzy człowieka świadomego, działającego na rzecz samourzeczywistnienia i jest niezbędnym warunkiem buntu skutecznego.

Zajmowanie się buntem w czterdzieści lat po roku 1968 zmusza także do zmierzania się z wieloma legendami, mitami, postaciami, które stały się symbolami sprzeciwu wobec dominujących ideologii, władz etc. Przymus ten wywoływany jest w zasadzie monopolem, jaki dzierży w obecnym świecie pokolenie buntowników '68, sprawujące władzę polityczną w wielu państwach, mające wpływ na intelektualne dysputy, ale także silnie oddziałujące na wielowymiarową rzeczywistość społeczno-polityczną. Nie sposób zajmując się buntem nie odwoływać się do lat sześćdziesiątych (w Polsce również osiemdziesiątych). Ludzie sprzeciwiający się w '68 roku władzom, obezwładniającym ideologiom, wprost zarzucający politykom, że kłamią, dziś znajdują się często w miejscach, które kontestowali, tworzą świat czasami nawet bardziej brutalny niż ten, w którym nie mogli się odnaleźć. Przeciw nim i ich wartościom protestują dziś jednak nieliczni. Brak kolejnej generacji buntowników nie jest przypadkowy, łatwo bowiem zauważyć, że pokolenie dzieci buntowników i ich wnuków w zasadzie straciło motywację do buntu. Wywalczona wolność światopoglądowa, rynek pełen wszelkich dóbr, których konsumpcja odbywa się na koszt rodziców i dziadków, pociągająca perspektywa życia w świecie bez granic nie wymagają budowania barykad, marszów protestacyjnych, czy chociażby krytycznego namysłu. Bunt zaś staje się przede wszystkim elementem mody, a nie dyskursem społecznym. W ten kontekst wpisują się wyniki sondy dotyczące buntu młodych Polaków. Postawione młodzieży pytania dotyczące buntu, w rocznicę marca 1968, jednoznacznie ukazują brak powszechnego przekonania, że należy zmieniać świat, być niepokornym, dostrzegać przejawy ograniczenia. 86% z badanych nie chciałoby, aby ich pokolenie doświadczyło buntu takiego jak w 1968 roku, ale jednocześnie prawie połowa sądzi, że człowiek powinien się buntować⁵⁸⁰. Barbara Fatyga, komentując wyniki sondy, słusznie zauważa, że „bunt młodzieżowy dzisiaj przybiera formę ewolucyjnej, a nie rewolucyjnej zmiany obyczajowej, naprawdę poważne powody, jak te, o które pytano w sondzie niespecjalnie młodzież ruszają. Ale młodzież je wymienia, bo wie, że tego starsi po niej oczekują”⁵⁸¹.

Obserwując kontestatorów sprzed kilkudziesięciu lat nie sposób nie odnieść wrażenia, że ich wizerunek z dawnych lat jest obecnie elementem pewnej współczesnej

⁵⁸⁰ Na podstawie badań, jakie zleciła „Gazeta Wyborcza” w rocznicę marca '68. Badania telefoniczne przeprowadzono na grupie 500 osób (gimnazjaliści, licealiści, studenci), w: W. Szacki, *Marzec '68 niepamiętany*, GW, 5 marca 2008, s. 4.

⁵⁸¹ Tamże.

mitologii. Polityczni, radykalni działacze zostali członkami parlamentów i rządów; nie są już dysydentami, ale stali się ważnymi decydentami. Niezależni dawniej twórcy wydają obecnie płyty dla globalnych koncernów, kręcą filmy bez przekazu, piszą felietony do wysokonakładowych czasopism, albo sami je wydają, nie tylko opisując rzeczywistość, ale również ją współtworząc. Zestawiając te historyczne wyobrażenia o buncie z narracjami osób, które w różny sposób i w różnych czasach stawały się buntownikami, należy pokusić się o demitologizację zjawiska buntu.

Bunt w narracjach moich rozmówczyń i rozmówców wygląda mniej spektakularnie. Jest osobisty. Nabiera społecznego charakteru poprzez tło wydarzeń, działalność w grupach społecznych, różnoraki wpływ na kontestatorów, ale jednocześnie żadna z osób, z którymi rozmawiałem, nie rości sobie prawa mówienia głosem całego pokolenia. (Tę możliwość dopuszczają natomiast znani kontestatorzy, dawni przywódcy ruchów, którzy udzielając kolejnych wywiadów, wygłaszając wykłady, rozszerzają swoją perspektywę na całe pokolenie, ignorując inne głosy.) Prezentowana w narracjach osobista perspektywa ukazuje ludzi dochodzących do swojego buntu; ich motywacje; wpływy, jakim podlegali; koszty, jakie ponosili i refleksje dotyczące siebie, swojej rzeczywistości i tego, co dało/daje im bycie osobą niepokorną. Można odnaleźć w tych narracjach wspólne wątki, związane z rozpoznaniem opresyjnych wymiarów rzeczywistości; elementami wpływu najbliższego otoczenia; czy też uczenia się przez doświadczenie. Zawsze jednak dominuje perspektywa indywidualna ukazująca, że kontestacja staje się na zawsze częścią życia, wpływającą na to, jak się ono potoczy, a czasami wręcz kreującą całe życie w perspektywie dokonanego buntu.

Samo pojęcie buntu/kontestacji, jak wspominałem powyżej, jest polisemiczne – wiadać to doskonale w zaprezentowanych narracjach. Termin ten wydaje się równie niedefiniowalny i dyskusyjny, jak: wolność, emancypacja czy miłość. W niniejszej pracy nie pojawia się zatem opis samej kategorii buntu, ale próba przedstawienia, jak funkcjonuje on w biografjach ludzi, którzy nie chcieli/nie chcą się dostosować do opresyjnej rzeczywistości. Pytania o istotę buntu, o jego rolę w życiu i społecznym funkcjonowaniu, a także o formę, jaką przybierał bunt i to, jak wpływał na życie ludzi, za każdym razem tworzy wielowymiarowy obraz funkcjonowania buntowników i odbierania kontestacji jako bardzo ważnego doświadczenia w ich życiu.

Moda na bunt, którą nieustannie można obserwować, tworzy fałszywy obraz tego, czym jest kontestacja. Stygmatyzuje bunt i buntowników, wrzucając pojęcie i ludzi do szufladek zarezerwowanych dla gwiazdorów i działań z kategorii „nadludzkich”. To mylne wyobrażenie skazuje ludzi na odbieranie buntu w kategoriach ludycznych i komercyjnych. Można bowiem „doświadczyć” buntu odtwarzając film z niepokornym bohaterem, albo kupując z nim koszulkę. Nie ma to jednak nic wspólnego z wyobrażeniem buntu z opowieści moich rozmówczyń i rozmówców. To popkulturowe tworzenie znaczenia absolutnie skomercjalizowanego ogranicza możliwość myślenia o buncie jako kategorii działania zwykłych ludzi. Nadaje mu niewłaściwą manierę niedostępności i zwykle przedstawia jako walkę, która kończy się zwycięstwem głównego bohatera. Tymczasem bunt w narracjach niekoniecznie przyjmuje formę walki, jest raczej formą świadomego działania, które prowadzi do wyzwolenia. Ta emancypacja może wiązać

się z podjęciem walki, ale nie musi oznaczać porażki którejś ze stron, albo porażkę symboliczną (np. tak odczytują dzisiejszą Solidarność działacze z lat osiemdziesiątych). Sprowadzenie buntu do kategorii walki odbiera wrażliwość i refleksyjność, która pojawia się w opowieściach kontestatorów.

Trudno uznać ludzi, z którymi rozmawiałem za ikony buntu – często są oni niekonsekwentni, nie szukają sławy, nie są nieustannie niepokorni, takimi osobami stają się/są tylko czasami; nie mają nawet zamiaru trafić na *t-shirty* – są zwykli, tak jak buntownicy, których dokonują. Niezwykle jest jednak to, jak pojmują swoje kontestacje – są to dla nich zwykłe działania, które uzupełniają ich codzienne funkcjonowanie. Dla niektórych bunt oznacza możliwość głoszenia swoich poglądów w czasach, kiedy nie było to dozwolone; innym pozwala na oswojenie mocno odmienionego świata i odnalezienia w nim miejsca dla siebie; kolejnym daje możliwość wyznaczenia pozycji społecznej w grupie rówieśniczej, a przy okazji sprawdzenia siebie w działaniu, które wymaga wiedzy, odwagi i świadomości siebie. Narracje osób buntujących się ukazują wymiary buntu w codzienności i skutki, jakie on wywołuje. Przedstawione narracje są bogate w emocje, refleksje, uwagi krytyczne, ukazują człowieka w procesie konstruowania czy też bardziej rekonstruowania swojej rzeczywistości, przedstawiają ludzi, którzy postanowili przeżyć własne życie wbrew jednowymiarowej presji społeczeństwa. Moje interpretacje tych narracji tworzą obraz człowieka skazanego na funkcjonowanie w rzeczywistości postrzeganej jako heteronomiczna matnia. W pułapce tej jednostka uzależniona od systemu społecznego, w którym funkcjonuje, ma do wyboru w zasadzie dwie możliwości: przystosować się i zrealizować plan życia według wymogów otoczenia lub zbuntować się i odczuć jak bardzo system społeczny nie toleruje alternatywnych scenariuszy. Narracje ukazują ludzi, którzy opisując swój bunt, przedstawiają jednocześnie wizję różnych rzeczywistości, które łączy za każdym razem obowiązujący model człowieka podporządkowanego.

Motywacje osobiste, które skłoniły mnie do podjęcia badań nad buntem w biografii ludzi, nakazywały podejście do buntu jako sytuacji nadzwyczajnej. Moje wcześniejsze zainteresowania kontestacją koncentrowały się wokół ikon kultury popularnej i bunt, siłą rzeczy, oznaczał coś widowiskowego, tworzącego wokół postaci nimb tajemniczej niezgody na świat, w którym funkcjonowała. Tym razem perspektywa buntu nie była spektakularna, co więcej, czasami wręcz raziła nudną prozą codzienności. A jednak bunty zwykłych ludzi pozwoliły mi dostrzec w działaniach kontestacyjnych prawdziwość. Sporo dowiedziałem się o „zwykłym buncie”. Uzyskałem istotną wiedzę o ludziach, którzy nie zgadzając się na społeczne ograniczenia podejmowali działania emancypacyjne. A także o przestrzeniach wolnej edukacji, ale i o ekskluzji spotykającej ludzi funkcjonujących inaczej niż wymaga tego władza, która jest wynikiem tak kluczowych dla pedagogiki obszarów i aktywności jak: wychowanie, socjalizacja czy edukacja.

Odczarowany, zdemitologizowany bunt w narracjach kontestatorów pozwala na normalne funkcjonowanie, na kontrolowanie własnego życia w sposób o wiele bardziej rzeczywisty aniżeli kiedykolwiek przed podjęciem kontestacji. Daje ludziom szansę na tworzenie siebie i prawdziwe przeżywanie swojego życia. Taki bunt zwykłych lu-

dzi jest w zasadzie realizacją postulatów Jacka Kuronia, zakładającego działanie na rzecz przejęcia kontroli nad życiem i rzeczywistością.

Korzyści osobiste płynące ze zdobytej wiedzy zdecydowanie wykraczają poza naukowe wnioski czy refleksje krytycznego badacza. Zdobywając wiedzę o buncie jako specyficznej praktyce społecznego funkcjonowania oraz o indywidualnych wymiarach tego buntu dla buntowników, zdobyłem wiedzę o sobie. Człowieku czasem zbuntowanym, czasem nad wyraz uległym. Osobie zafascynowanej przesłaniem wyłaniającym się z niepokornych pieśni Kaczmarzkiego i zbulwersowanym hipnopedycznym warunkowaniem, o którym wspomina Huxley, a które można odnaleźć w każdym systemie społecznym. Zdobyłem dystans do siebie jako osoby zaangażowanej społecznie, a jednocześnie zakładnika konsumeryzmu i neoliberalnego rozumienia świata. Bunt jako aktywność człowieka myślącego krytycznie i świadomego siebie nie jest czymś, na co człowiek odważa się raz i zdobywa na zawsze swoją własną niepokorną perspektywę. Bunt staje się codzienną walką o siebie wbrew dominującym trendom. Bunt jest formą realizacji człowieka, który nie obawia się żyć po swojemu, w zgodzie z własnymi przekonaniami, wbrew mainstreamowej jaźni wszytkowiedzących mediów, czy mniej lub bardziej zawołanym nakazom bycia postacią jednowymiarową. Dziś bunt jest dla mnie elementem niezbędnym do istnienia w świecie, którego nie lubię i w którym czuję się źle.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Wyd. UJ, Kraków 2003.
- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wyd. UJ, Kraków 1994.
- Adorno T. W., *Dialektyka negatywna*, PWN, Warszawa 1988.
- Aldridge A., *Konsumpcja*, Sic!, Warszawa 2006.
- Alheit P., *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2.
- Alheit P., *Podwójne oblicze całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2.
- Anderson T. H., *Movement and the sixties*, Oxford University Press, New York 1995.
- Arendt H., *O rewolucji*, Czytelnik, Warszawa 2003.
- Ash T. G., *Polska rewolucja, „Solidarność” 1980-1982*, Wydawnictwo Krąg, Warszawa 1988.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004.
- Baka W., *W tyglu transformacji ustrojowej. Szkice i komentarze*, Książka i Wiedza, Warszawa 2004.
- Balibar E., *Linie, strefy, warstwy czyli granice w świecie bez granic*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 10.
- Ball S. J., *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Impuls, Kraków 1999.
- Bałtowski M., Miszewski M., *Transformacja gospodarcza w Polsce*, PWN, Warszawa 2007.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.
- Bandura L., *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, Wyd. UAM, Toruń 2004.
- Barker Ch., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Wyd. UJ, Kraków 2005.
- Battelle J., *Szukaj. Jak Google i konkurencja wywołali biznesową i kulturową rewolucję*, PWN, Warszawa 2007.
- Baudrillard J., *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Sic!, Warszawa 2000.
- Baudrillard J., *Symulakry i symulacja*, Sic!, Warszawa 2005.
- Baudrillard J., *W cieniu milczącej większości*, Sic!, Warszawa 2006.
- Baudrillard J., *Złudzenie estetyczne i jego kres*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 3.
- Bauman T., *Badacz jako krytyk*, [w:] Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków 2006.

- Bauman Z., *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 1, GWP, Gdańsk 2007.
- Bauman Z., *Globalizacja*, PIW, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Jak wytłumaczyć niewytłumaczalne*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 7.
- Bauman Z., *Kultura i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1966.
- Bauman Z., *Okrakiem na barykadzie*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 3.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Płynne życie*, Sic!, Warszawa 2007.
- Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2.
- Bauman Z., *Spółczesność w stanie obłąkania*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.
- Bauman Z., Starnawski M., *Wybierając odpowiedzialność, odpowiadając za wybór*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 2.
- Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Zmiana miejsc: wolność w epoce płynnej nowoczesności*, [w:] Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Zmieniać siebie, zmieniać świat*, [w:] Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Życie w pośpiechu czyli wyzwania dla edukacji w epoce płynnej nowoczesności*, [w:] Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007.
- Bauman Z., Żakowski J., *Wiek kłamstwa*, [w:] Żakowski J., *anty.TINA*, Sic!, Warszawa 2005.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Beck U., *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, PWN, Warszawa 1998.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Impuls, Kraków 2003.
- Bilińska-Suchanek E., *Teoria oporu. Droga do racjonalności emancypacyjnej*, [w:] Karpiński A., Kojkoł J., Kwapiszewski J. (red.), *Filozofia wychowania a nowożytnie przemiany religijne*, Słupsk 1997.
- Blusz K., *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków 2000.
- Błuszkowski J., Jajeczny K., Lasocki M., Zięba A., *Studia politologiczne. Polska transformacja. Stan i perspektywy*, Wyd. UW, Warszawa 2006.
- Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Piwowarski R., *Wskaźniki edukacyjne: Polska 2000*, IBE, Warszawa 2001.
- Bokszański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna*, PWN, Warszawa, 2007.
- Borodaj D., *By zostawić po sobie świat trochę lepszym...*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 7.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*, Scholar, Warszawa 2005.
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja*, PWN, Warszawa 2006.

- Bourdieu P., *Homo academicus*, Les Editions du Minuit, Paris 1984, [za:] Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią a kulturą*, IBE, Warszawa 2007.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, WAM, Kraków 2005.
- Bron A., *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 4.
- Bryant I., Johnston R., Usher R., *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych (perspektywa postmodernistyczna)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 2.
- Büchler Ch., *Bieg życia ludzkiego*, PWN, Warszawa 1999.
- Buliński T., *Kulturowy wymiar wychowania*; [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 1, GWP, Gdańsk 2007.
- Burszta W. J., *Kontrkultura – mit zdegradowany?*, [w:] Burszta W. J., Czubaj M., Rychlewski M. (red.), *Kontrkultura. Co nam z tamtych lat?*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2005.
- Burszta W. J., Czubaj M., Rychlewski M. (red.), *Kontrkultura. Co nam z tamtych lat?*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2005.
- Bybluk M. (red.), *Antoni Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne z końca wieku*, Wyd. UMK, Toruń 1999.
- Camus A., *Człowiek zbuntowany*, Muza S.A., Warszawa 2002.
- Chłopek M., *Bikiniarze. Pierwsza polska subkultura*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2005.
- Chomsky N., *Polityka, anarchizm, lingwistyka*, Trojka, Poznań 2007.
- Chomsky N., *Hegemonia albo przetrwanie: amerykańskie dążenie do globalnej dominacji*, Studio Emka, Warszawa 2005.
- Chomsky N., *Przyzwolenie bez zgody: Dyscyplinowanie ludzkiego umysłu*, [w:] *Zysk ponad ludzi*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000.
- Correa de Oliveira P., *Rewolucja i kontrrewolucja*, Arcana, Kraków 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem, a zmianą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Reformowanie edukacji w perspektywie emancypacji i dystansu władzy*, „Forum Oświatowe” 2001, nr 1(24).
- Czerepaniak-Walczak M., *Badanie w działaniu – perspektywa akademicka*, [w:] Krajewski J., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2001.
- Czermińska M., „Punkt widzenia” jako kategoria antropologiczna i narracyjna w prozie niefikcyjnej, [w:] Mitosek Z. (red.), *Opowiadanie w perspektywie badań porównawczych*, Universitas, Kraków 2004.
- Czubaj M., *Jeźdźcy po burzy. 11 fragmentów o rewolucji*, [w:] Burszta W. J., Czubaj M., Rychlewski M. (red.), *Kontrkultura. Co nam z tamtych lat?*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2005.
- Czykwini E., *Stygmat społeczny*, PWN, Warszawa 2007.
- Czyżewski M., *Wprowadzenie do tekstu Fritza Schützego*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1.

- Dabert D., *Kino moralnego niepokoju*, Wyd. UAM, Poznań 2003.
- Daguerre A., *Nowe formy wyzysku*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 6.
- Dahrendorf R., *Teoria konfliktu w społeczeństwie przemysłowym*, [w:] Jasińska-Kania A., Nijkowski L. M., Szacki J., Ziółkowski M. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, Scholar, Warszawa 2006.
- Danielewska J. (red.), *Granice wolności i przymusu w redakcji szkolnej*, Wyd. UJ, Kraków 2001.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczycieli. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004.
- Debord G., *Społeczeństwo spektaklu*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1998.
- Debord G., *Społeczeństwo spektaklu. & Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, PIW, Warszawa 2006.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Wkraczanie na pole badań jakościowych Wprowadzenie do podręcznika*, AUNC „Socjologia Wychowania”, t. XIII, Toruń 1999.
- Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2005.
- Dijk van T. (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, PWN, Warszawa 2001.
- Domośławski A., *Ameryka zbuntowana*, Świat Książki, Warszawa 2007.
- Domośławski A., *Rewolta pingwinów*, „Gazeta Wyborcza”, 14.09.2007.
- Domośławski A., *Świat nie na sprzedaż. Rozmowy o globalizacji i kontestacji*, Sic!, Warszawa 2002.
- Drogosz M. (red.), *Jak Polacy przegrywają?, jak Polacy wygrywają?*, GWP, Gdańsk 2005.
- Dubik A., *Filozofia i opór*, Wyd. UMK, Toruń 2003.
- Duclos D., *Jeszcze raz o wielkiej rewolcie francuskich przedmieść*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 8.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2004.
- Dyjakon D., *Wywiad autobiograficzny jako źródło poznawania zmian w tożsamości*, [w:] Koczanowicz L., Nahorny R., Włodarczyk R. (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Ehrenreich B., *Za grosze pracować i (nie)przeżyć*, WAB, Warszawa 2006.
- Ekiert-Oldroyd D., *Dokąd zmierza edukacja? Wizje „szkoły przyszłości” w raporcie OECD*, „Edukacja” 2002, nr 1.
- Elliott A., *Koncepcje „ja”*, Sic!, Warszawa 2007.
- Erikson E. H., *Dopełniony cykl życia*, Rebis, Poznań 2002.
- Filipiak M., *Od subkultury do kultury alternatywnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
- Filipiak M., *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś*, WSS, Tyczyn 2001.
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, PIW, Warszawa 1977.
- Foucault M., *Nadzorować i karać*, Aletheia, Warszawa 1998.
- Foucault M., *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970 roku*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2002.
- Foucault M., *Trzeba bronić społeczeństwa*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998.

- Fraser N., Honneth. *Redystrybucja czy uznanie*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006.
- Freire P., „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] Blusz K., *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków 2000.
- Freire P., Giroux H. A., *Edukacja, polityka, ideologia*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. III, Wyd. UMK, Toruń 1993.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, 1996.
- Freud Z., *Kultura jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1992.
- Fromm E., *Mieć czy być*, Rebis, Poznań 1997.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek*, PWN, Warszawa-Wrocław 1994.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, Rebis, Poznań 1994.
- Fromm E., *Rewolucja nadziei*, Rebis, Poznań 1996.
- Fydrych Major W., *Żywoty Mężów Pomarańczowych*, Pomarańczowa Alternatywa, Wrocław-Warszawa 2002.
- Gańko N., *Sposób na halne dzieci*, „Polityka” 2006, nr 26.
- George S., *Jak powstaje myśl jedynie słuszna*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 5.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa 2001.
- Giddens A., *Poza lewicą i prawicą*, Zys i S-ka, Poznań 2001.
- Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2005.
- Giroux H. A., Murchland B., *Marzenie o edukacji radykalnej*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. II, Wyd. UMK, Toruń 1992.
- Giroux H. A., *Reprodukcja, opór i akomodacja*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. I, Wyd. UMK, Toruń 1991.
- Giroux H. A., Witkowski L., *Edukacja wobec wyzwania demokracji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 3-4.
- Giroux H. A., *Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu*, [w:] Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.
- Giroux H. A., *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling, A Critical Reader*, Westview Press, 1997.
- Giroux H. A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.
- Giroux H. A., *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition Revised and Expanded Edition*, Bergin & Garvey Paperback, 2001.
- Giroux H. A., *W kierunku nowej sfery publicznej*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. I, Wyd. UMK, Toruń 1991.
- Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych. Teoria i praktyka socjologii empirycznej*, IFiS PAN, Warszawa 1990.
- Godlewska A., *Najnowsza historia teatru polskiego*, Wydawnictwo Siedmioróg, Warszawa 2004.

- Goffman E., *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] Derczyński W., Jasińska-Kania A., Szacki J. (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, PWN, Warszawa 1975 lub [w:] Jasińska-Kania A., Nijakowski L. M., Szacki J., Ziółkowski M. (red.) *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, Scholar, Warszawa 2006.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Goffman E., *Piętno*, GWP, Gdańsk 2007.
- Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, PWN, Warszawa 2006.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, PAX, Warszawa 2007.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w praktyce*, PAX, Warszawa 1993.
- Gribble D., *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Impuls, Kraków 2005.
- Grzymała-Kazałowska A., *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 1.
- Guevara Che E., *Socjalizm i człowiek na Kubie*, „Rewolucja” 2001, nr 1.
- Gutek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1 i 2, PWN, Warszawa 2002.
- Hałas E., *Interakcjonizm symboliczny*, PWN, Warszawa 2006.
- Hoffmann B., *Rock a przemiany kulturowe końca XX wieku*, WN Semper, Warszawa 2001.
- Horkheimer M., Gumnior H., *Tęsknota za całkowicie innym*, „Kronos” 2007, nr 1.
- Horkheimer M., *Społeczna funkcja filozofii*, PIW, Warszawa 1987.
- Horsdal M., *Ciało, umysł i opowieści – o ontologicznych i epistemologicznych perspektywach narracji na temat doświadczeń osobistych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 2.
- Illich I., *Celebrowanie świadomości*, Rebis, Poznań 1994.
- Illich I., *Społeczeństwo bez szkoły*, PIW, Warszawa 1976.
- Jabłońska B., *Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2006, nr 1 (t. 2).
- Jabłoński A. W., *Kultura polityczna i jej przemiany*, [w:] Jabłoński A. W., Sobkowiak L., *Studia z teorii polityki*, t. 2, Wydawnictwo UW, Wrocław 1998.
- Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa 2007.
- Jakob G., *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Wyd. UŁ, Łódź 2001.
- Jakubowska-Mroskowiak H., *Wyzwolenie czy zniewolenie – co kryje się w nowoczesnym modelu kobiecości? Analiza zawartości Wysokich Obcasów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 4.
- Jankowski K., *Hipisi. W poszukiwaniu ziemi obiecanej*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co., Warszawa 2003.
- Jankowski K., *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*, PIW, Warszawa 1975.
- Jankowski K., *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej... Dwadzieścia lat później*, Santorski & Co., Warszawa 1994.

- Janson S., *Rynki czy demokracja dla edukacji*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. V, Wyd. UMK, Toruń 1997.
- Jawłowska A., *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975.
- Jaworski S., *Co się mieści pod maskami*, [w:] Mitosek Z. (red.), *Opowiadanie w perspektywie badań porównawczych*, Universitas, Kraków 2004.
- Jedlicki W., *Klub Krzywego Koła*, Wydawnictwo „Solidarni”, Warszawa 1989.
- Jędrzejowski M., *Młodzież a subkultury*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1999.
- Johnson R., *Uczenie się dorosłych obywatelstwa; odkrywanie założeń praktyki edukacyjnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 1.
- Jupowiecka E., *Między równością a wolnością – oblicza polityczności w wielokulturowym świecie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 4.
- Kaiser Ch., *1968 in America*, Grove Press Books, New York
- Kamiński Ł., *Solidarność Walcząca*, Biuletyn IPN, 2007, nr 5-6.
- Kapuściński R., *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 1.
- Kapuściński R., *Ten Inny*, Znak, Kraków 2006.
- Kargulowa A., Kwiatkowski A. M., Szkudlarek T. (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Impuls, Kraków 2005.
- Katznelson I., *Krzywe koło liberalizmu*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006.
- Kaźmierska K., *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] Czyżewski H., Piotrowski A., Rokuszewska-Pawełek A. (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1997.
- Kelly A. V., *Edukacja na rzecz społeczeństwa demokratycznego*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. V, Wyd. UMK, Toruń 1997.
- Kelly P., *Liberalizm, Sic!*, Warszawa 2007.
- Kerouac J., *W drodze*, PIW, Warszawa 1993.
- King M. L., *Dlaczego nie możemy czekać*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
- Kirchner H., *Korczak. Myśli*, PIW, Warszawa 1987.
- Klein N., *No Logo*, Świat literacki, Warszawa 2000.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa*, PWN, Warszawa 2005.
- Koczanowicz L., *Mity „Solidarności” i co z nich wynikło*, [w:] Żuk P. (red.), *Demokracja spektaklu*, Scholar, Warszawa 2004.
- Koczanowicz L., Nahorny R., Włodarczyk R. (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Koczanowicz L., *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencjonalne*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Kondratowicz E., *Szminka na sztandarze. Kobiety Solidarności 1980-1989. Rozmowy, Sic!*, Warszawa 2001.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko?*, Santorski & Co., Warszawa 2004.

- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. 1-4, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Kosiorok M., *Ukryte wymiary instytucji edukacyjnych. Przegląd wybranych koncepcji i badań*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2007, nr 1.
- Kowalik T., *Wina i wiara Jacka Kuronia*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 4.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1997.
- Kropotkin P., *Pomoc wzajemna*, Oficyna Wydawnicza Bractwa „Trojka”, Poznań 2006.
- Krüger H.-H., *Wprowadzenie w teorie i metody poznawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kruszelnicka J., *Ukryty program szkół alternatywnych – projekt badań*, [w:] Śliwerski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Impuls, Kraków 2001.
- Kryńska E. J., Mauersberg S. W., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Krzemiński A., *A w sercu ciągle maj*, „Polityka” 2003, nr 20.
- Krzemiński A., *Który Joshka jest prawdziwy*, „Polityka” 2001, nr 6.
- Krzemiński I., *Spółczesność obywatelskie i symbole wspólnoty*, [w:] Drogosz M. (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, GWP, Gdańsk 2005.
- Krzychała S., *Ryzyka własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2007.
- Krzychała S. (red.), *Spółeczne przestrzenie doświadczenia: metoda interpretacji dokumentarnej*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2004.
- Krzyżaniak-Gumowska A., *Na białą go nie pomaluję*, „Duży Format” 31/692.
- Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków 2006.
- Kuligowski W., *Płeć kontrkultury*, [w:] Burszta W. J., Czubaj M., Rychlewski M. (red.), *Kontrkultura. Co nam z tamtych lat?*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2005.
- Kundera M., *Śmiech i tragedia w teatrze pamięci*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 3.
- Kuroń J., *Działanie*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2002.
- Kuroń J., *Gwiazdny czas*, Aneks, Londyn 1991.
- Kuroń J., *W stronę demokracji*, [w:] *Polityka i odpowiedzialność*, Aneks, Londyn 1984.
- Kuroń J., *Wiara i wina*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1995.
- Kuroń J., *Zło które czynię*, „Krytyka”, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1984.
- Kurz R., *Kim jest „Wielki Brat”?*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 5.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN, Wrocław 1987.
- Kwaśnica R., *Ku dialogowi w pedagogice*, „Prace Pedagogiczne” CVIII, Wrocław 1995.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczyciela. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2004.
- Kwiecińska-Zdrenka M., *Badacz w działaniu – opisywać czy zrozumieć, czy też zmieniać zastygną rzeczywistość?*, AUNC „Socjologia Wychowania” t. XIV, Wyd. UMK, Toruń 2000.
- Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. V, Wyd. UMK, Toruń 1997 (i inne części).
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, PWN, Warszawa 1990.

- Kwieciński Z., *Ideologie i kompetencje edukacyjne w świadomości potocznej. Studium empiryczne*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 1-2(19).
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejęciu stuleci*, [w:] Nalaskowski A., Rubacha K. (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Wyd. UMK, Toruń 2001.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wyd. UMK, Toruń-Olsztyn 2002.
- Kwieciński Z., *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, „Nieobecne Dyskursy” cz. V, Wyd. UMK, Toruń 1997.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, MWN, Olecko 1995.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, tom 1, PWN, Warszawa 2004.
- Kwieciński Z., *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wyd. UMK, Toruń 2002.
- Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Kyzioł A., *Transfer „Transferu!”*, „Polityka” 2007, nr 5.
- Laskowski P., *Szkice z dziejów anarchizmu*, Muza, Warszawa 2006.
- Lesiakowski K., Perzyna P., Toborek T., *Jarocin w obiektywie bezpieki*, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa 2004.
- Leszniewski T., *O teorii tożsamości w naukach społecznych w kontekście współczesności*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 1.
- Lieven A., *Amerykański klinch. Zapaść unieruchomionego systemu*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 4.
- Lipski J., J., *KOR, Wokół nas & Wydawnictwo Głos Śląsko-Dąbrowski*, Gliwice 1988.
- Lizut M., *Punk Rock Later, Sic!*, Warszawa 2003.
- Łopiński M., Moskit M., Wilk M., *Konspira. Rzecz o podziemnej „Solidarności”*, Polski Dom Wydawniczy/Modem Oficyna Wydawnicza, Gdańsk-Warszawa 1989.
- MacCannell, *Turysta*, Muza S.A., Warszawa 2005.
- Machiavelli N., *Księżę*, PIW, Warszawa 1994.
- Makarenko A., *Poemat pedagogiczny*, KiW, Warszawa 1949.
- Malewski M., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1-2.
- Malewski M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 1.
- Malewski M., *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne*, Wyd. UWr, Wrocław 1998.
- Malewski M., *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 2.

- Marcuse H., *Człowiek jednowymiarowy*, PIW, Warszawa 1991.
- Marcuse H., *Eros i cywilizacja*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 1998.
- Marcuse H., *Rozum i rewolucja*, KiW, Warszawa 1966.
- Markiewicz W., *Nasi nazi*, „Polityka” 2006, nr 32.
- McLaren P., *Antystruktura oporu*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. II, Wyd. UMK, Toruń 1992.
- McLaren P., *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Maryland 2000.
- McLaren P., *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. I, Wyd. UMK, Toruń 1991.
- McLaren P., *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Allyn & Bacon, 2002.
- McLaren P., *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. I, Wyd. UMK, Toruń 1991.
- McLaren P., *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures (Culture and Education)*, Rowman & Littlefield, 1999.
- Mead M., *Kultura i tożsamość*, PWN, Warszawa 2000.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wyd. UMK, Toruń 1993.
- Meighan R., *Wczesne wychowanie i kształcenie*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. V, Wyd. UMK, Toruń 1997.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń-Poznań 1995.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków 2008.
- Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 2002.
- Męczkowska A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej dekonstrukcji*, Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006.
- Michnik A., Żakowski J., *Gustaw-Konrad z Waryńskim w tle*, „Gazeta Świąteczna”, dodatek do „Gazety Wyborczej”, 8-9 marca 2008.
- Michnik A., *Wyznania nawróconego dysydenta*, „Zeszyty Literackie”, Warszawa 2003.
- Miles M. B., Huberman A. M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.
- Miller A., *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, Santorski & Co., Warszawa 1995.
- Miller A., *Gry runą mury milczenia*, Media Rodzina, Poznań 2006.
- Miller A., *Pamięć wyzwolona: jak przetrwać łańcuch toksycznego dzieciństwa*, Santorski & Co., Warszawa 1995.
- Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Miller T., *The Hippie and American Values*, University of Tennessee Press, Knoxville 1991.
- Mitosek Z. (red.), *Opowiadanie w perspektywie badań porównawczych*, Universitas, Kraków 2004.
- Młyniec E., *Teoria stereotypu*, [w:] Jabłoński A. W., Sobkowiak L., *Studia z teorii polityki*, t. 2, Wydawnictwo UW, Wrocław 1998.
- Mondin B., *Teologowie wyzwolenia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988.

- Mouffe Ch., *Paradoks demokracji*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006.
- Mroziewicz K., *Co zostało z kontrkultury?*, „Polityka” 2003, nr 11.
- Muchalska B. (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 2, Impuls, Kraków 2006.
- Muggleton D., *Wewnątrz subkultury*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2004.
- Muszyński H., *Procesy wychowania społeczno-moralnego dzieci w wieku szkolnym i ich organizacja*, [w:] *Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna*, t. 4, PWN, Warszawa 1966.
- Muszyński H., *Wychowanie w społeczeństwie masowym*, [w:] Muszyński H. (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1989.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Książka i Wiedza, Warszawa 1964.
- Nace T., *Gangi Ameryki. Współczesne korporacje a demokracja*, Muza S.A., Warszawa 2004.
- Negri A., *Alfabet biopolityczny*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.
- Negri A., Hardt M., *Imperium*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2005.
- Neill A. S., *Nowa Summerhill*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Neill A. S., *Summerhill*, Almaprint, Katowice 1991.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.
- Nowak A., *Fenomen transformacji. Próba analizy*, Wyd. UW, Warszawa 2004.
- Nowak J. A. (red.), *Satanizm Rock Narkomania Seks*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2006.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Funkcje edukacji alternatywnej wobec szans i zagrożeń współczesności*, [w:] Śliwowski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Impuls, Kraków 2001.
- Nowak-Dziemianowicz M., Kurantowicz E. (red.), *Teraźniejszość młodego pokolenia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr specjalny.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Nowicka W., *O niektórych aspektach sytuacji kobiet w Polsce*, [w:] Ockrent Ch., *Czarna księga kobiet*, WAB, Warszawa 2007.
- Ockrent Ch., *Czarna księga kobiet*, WAB, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1997.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1988.
- Oleszkowicz A., *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Scholar, Warszawa 2006.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, Muza, Warszawa 2005.
- Ossowski S., *O strukturze społecznej*, PWN, Warszawa 1986.
- Ost D., *Kłęska Solidarności*, Muza, Warszawa 2007.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Impuls, Kraków 2000.
- Paleczny T., *Bunt „nadmormalnych”*, Universitas, Kraków 1998.

- Paleczny T., *Grupy subkultury młodzieżowej. Próba analizy – propozycje teoretyczne*, „Kultura i Społeczeństwo” 1993, nr 3.
- Paleczny T., *Kontestacja: Formy buntu we współczesnym społeczeństwie*, Kraków 1997.
- Paqout T., *Przeskakujmy mury*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 9.
- Paszyński W., *Reforma od końca*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 1999, nr 2.
- Pawłowski R., Wysocki T., *Mój transfer*, „Duży Format”, 14/11/2006.
- Penn S., *Podziemie kobiet*, Rosner & Wspólnicy, Warszawa 2003.
- Pęczak M., *Kwiaty przeciw korzeniom*, „Polityka” 2003, nr 20.
- Pęczak M., *Off, ale pop*, „Polityka” 2002, nr 46.
- Pęczak M., *Słownik subkultur młodzieżowych*, wyd. Temper, Warszawa 1992.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001.
- Piotrkowski P., *Subkultury młodzieżowe*, Wyd. „Żak”, Warszawa
- Podmuch ducha świętego* – wywiad Kamila Sipowicza z Prorokiem, „Rzeczpospolita” 26.05.2007.
- Potulicka E., *Edukacja dla demokracji*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 2, GWP, Gdańsk 2007.
- Poznańska M. W., *Pedagogika alternatywna, New Age*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Radziejewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej*, GWP, Gdańsk 2004.
- Ranson S., *Rynki czy demokracja dla edukacji*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy” cz. V, Wyd. UMK, Toruń 1997.
- Reich Ch., *Zieleni się Ameryka*, KiW, Warszawa 1976.
- Reich R. B., Żakowski J., *Kapitalizm niszczy demokrację*, „Niezbędnik inteligenta”, „Polityka” 2007, nr 39.
- Ritzer G., *Macdonaldyzacja społeczeństwa*, Muza, Warszawa 1997.
- Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, Muza, Warszawa 2004.
- Rogers C. R., *Tworzenie klimatu wolności*, [w:] Blusz K., *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków 2000.
- Rogers C., *O stawaniu się sobą*, Rebis, Poznań 2002.
- Rokuszewska-Pawełek A., *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.
- Roszak T., *Making of a counterculture*, University of California Press, Berkeley 1995.
- Rubacha K., *Badania etnograficzne w edukacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 1.
- Rutkowski K., *Ostatni pasaż, słowo/obraz/terytoria*, Gdańsk 2006.
- Rychlewski M., *Rock-kontrkultura*, [w:] Burszta W. J., Czubaj M., Rychlewski M. (red.), *Kontrkultura. Co nam z tamtych lat?*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2005.
- Ryszkowie E., F., *Między utopią a zwątpieniem*, PIW, Warszawa 1970.

- Sadownik A., *Krytyczne spojrzenie na pedagogiczny dyskurs integracji*, [w:] Kurantowicz E., Nowak-Dziemianowicz M. (red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2007.
- Salling Olesen H., *Podmiot uczący się i „historia życia” – jakościowe podejście do badań nad uczeniem się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 2.
- Sapir J., *Neoliberalnymi mit konkurencji*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 6.
- Scarpetta G., *Guy Debord: bez zawieszenia broni*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 10.
- Schaeffer K., *Jak przeżyć szkołę*, GWP, Gdańsk 2005.
- Schaff A., *Filozofia człowieka*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
- Schmeling M., *Opowiadanie o konfrontacji: Inny w narracji współczesnej*, [w:] Mitosek Z. (red.), *Opowiadanie w perspektywie badań porównawczych*, Universitas, Kraków 2004.
- Schoenebeck von H., *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Santorski & Co., Warszawa 1994.
- Schoenenbeck von H., *Kocham siebie takim jakim jestem*, Impuls, Kraków 1994.
- Schütze F., *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1.
- Scott J., *Władza, Sic!*, Warszawa 2006.
- Scruton R., *Intelektualiści Nowej Lewicy*, Zys i S-ka, Poznań 1999.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2007.
- Singer D., *Prelude to revolution*, South End Press, Cambridge 2002.
- Siwak W., *Estetyka rocka*, Temper, Warszawa 1993.
- Skuza P., *Kilka uwag o edukacji jutra*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 4.
- Sobkowiak L., *Świadomość i socjalizacja polityczna*, [w:] Jabłoński A. W., Sobkowiak L., *Studia z teorii polityki*, t. 1, Wydawnictwo UW, Wrocław 1998.
- Socha R., *Produkty markopodobne*, „Polityka” 2005, nr 46.
- Sojak R., *Szara strefa przemocy. Szara strefa transformacji przestrzenie przymusu*, Wyd. UMK, Toruń 2007.
- Staszewski W., *Byłeś buntownikiem?*, WN Semper, Warszawa 1995.
- Stiglitz J., *Fair Trade szansa dla wszystkich*, PWN, Warszawa 2007.
- Stiglitz J., *Globalizacja*, PWN, Warszawa 2005.
- Stiglitz J., *Wizja sprawiedliwej globalizacji propozycje usprawnień*, PWN, Warszawa 2007.
- Suchodolski B., *Wychowanie i strategię życia*, WSiP, Warszawa 1983.
- Szacki J., *Utopie*, Iskry, Warszawa 1968.
- Szafraniec K., *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Wyd. UMK, Toruń 1986.
- Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, tom 1, PWN, Warszawa 2004.
- Szkudlarek T., *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, AUNC „Socjologia Wychowania” t. XIII, Wyd. UMK, Toruń 1997.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 1992.

- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 1993.
- Szlachcicowa I. (red.), *Biografia a tożsamość*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 2003.
- Szostkiewicz A., *Bunt młodych*, „Polityka” 2008, nr 1.
- Szostkiewicz A., *Czwarty czakram*, „Polityka” 2001, nr 30.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków 2005.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Impuls, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005.
- Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, GWP, Gdańsk 2007.
- Środa M., *Kobiety, Kościół, katolicyzm*, [w:] Ockrent Ch., *Czarna księga kobiet*, WAB, Warszawa 2007.
- Teusz G., *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 4.
- Thorne T., *Słownik kultury postmodernistycznej*, Muza, Warszawa 1995.
- Tillmann K.-J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, PWN, Warszawa 2005.
- Tischner J., *Homo sovieticus. Między Wawelem a Jasną Górą*, „Tygodnik Powszechny”, 24 czerwca 1990.
- Tivoli P., *Śladami T-shirta*, PWN, Warszawa 2007.
- Toeplitz K. T., *Czy koniec epoki Michnika?*, „Le Monde Diplomatique” 2006, nr 2.
- Toffler A., *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 2000.
- Toffler A., *Zamiana władzy*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Tokarczyk R., *Utopia „Nowej Lewicy” amerykańskiej*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
- Tyszecka A., *Młodzi grzeczni*, „Polityka” 2007, nr 16.
- Urbaniak-Zajac D., *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, [w:] Koczanowicz L., Nahorny R., Włodarczyk R. (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2003.
- Vise D., *Google story. Opowieść o firmie, która zmieniła świat*, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2007.
- Wallerstein I., *Analiza systemów-światów. Wprowadzenie*, Dialog, Warszawa 2007.
- Wallerstein I., *Koniec świata jaki znamy*, Scholar, Warszawa 2004.
- Wargacki S. A., *Odmiennie stany świadomości a kontrkultura*, [w:] Burszta W. J., Czubaj M., Rychlewski M. (red.), *Kontrkultura. Co nam z tamtych lat?*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2005.
- West L., *Wstęp. Obszary sporu: badania nad edukacją i całożyciowym uczeniem się w Wielkiej Brytanii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 1.
- Widmo alterglobalizmu, dyskusja o ruchu alterglobalistycznym*, „Recykling Idei” 2004, nr 2.
- Wielgosz P., *Opium globalizacji*, „Dialog” 2004.

- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, IBE, Warszawa 2007.
- Wnuk-Lipiński E., *Granice wolności. Pamiętnik polskiej transformacji*, Scholar, Warszawa 2003.
- Wolska D., Brocki M. (red.), *Clifford Geertz – lokalna lektura*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.
- Wołk Z., *Świat jako market. Edukacja, praca, doradzanie w neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] Kargulowa A., Kwiatkowski S. M., Szkudlarek T. (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Impuls, Kraków 2005.
- Wróbel A., *Relacja wychowanie – manipulacja w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] Śliwerski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Impuls, Kraków 2001.
- Wróbel A., *Wychowanie i manipulacja*, Impuls, Kraków 2006.
- Yeffeth G. (red.), *Wybierz czerwoną pigułkę. Nauka, filozofia i religia w Matrix*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2003.
- Załużska W., Uhli D., *Jak pokolenie '68 zmieniło świat*, „Gazeta Wyborcza”, 10.03.2008.
- Zielińska H., *Paulo Freire – dialog, komunikacja, edukacja*, „Edukacja” 2000, nr 2.
- Zieliński P., *Scena rockowa w PRL*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2005.
- Zimbardo P. G., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1999.
- Zimbardo P. G., Domośławski A., *Efekt Lucyfera, czyli Bush, Cheney i Rumsfeld na ławie oskarżonych*, „Le Monde Diplomatique” 2007, nr 9.
- Żakowski J., *anty.TINA, Sic!*, Warszawa 2005.
- Żakowski J., *Koniec, Sic!*, Warszawa 2006.
- Żuk P., *Demokracja symulacji, czyli mcdonaldyzacja życia publicznego w III RP*, [w:] Żuk P. (red.), *Demokracja spektaklu*, Scholar, Warszawa 2004.
- Żuk P., *Prywatne troski, globalne problemy. Socjologiczne refleksje o tworzeniu narracji w społeczeństwie rynkowym*, [w:] Koczanowicz L., Nahorny R., Włodarczyk R. (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Żuk P., *Spółczesność w działaniu, ekolodzy, feministki, skłotersi*, Scholar, Warszawa 2001.

E-bibliografia

- Althusser L., *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa, dokument elektroniczny*, pobrano 15.07.2007 z witryny <http://www.recykling.uni.wroc.pl/index.php?section=5&article=188>
- Bakunin M., *Katechizm rewolucyjny*, dokument elektroniczny, pobrano 24 maja 2005 r. ze strony <http://ibw.com.pl/modules/xfsection/article.php?articleid=220>
- Chomsky N., *Początki historii propagandy*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony <http://ibw.com.pl/modules/xfsection/article.php?articleid=40> 15 kwietnia 2005 r.
- Falkiewicz A., *Płeć w języku polskim*, praca magisterska, fragment, pobrano 15.06.2007 z witryny http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article_id=2
- Ginsberg A., *Skowyt*, www.republika.pl/czarodzieje/sources/how1.htm, pobrano 12 listopada 2004r

- Gretkowska M., *Polska jest kobietą*, e-dokument, pobrano 25 września 2007 r. z witryny http://www.polskajestkobieta.org/index.php/?page_id=13
- Halaba B., *Kobieta sukcesu*, Biuletyn OŚKi, dokument elektroniczny, pobrany 24.06.2007 z witryny <http://www.oska.org.pl/biuletyn/b2/sukces.html>
- Havel V., *Róża dla Aung San Suu Kyi*, e-dokument, pobrano 17 sierpnia 2007 r. z witryny http://www.e-polityka.pl/a.2997.d.39.Roza_dla_Aung_San_Suu_Kyi.html
- Kopkiewicz A., *Sztuka buntu – koncepcje teatru alternatywnego lat '60-'70*, dokument elektroniczny, pobrano z witryny <http://www.innyswiat.most.org.pl/19/bunt.htm> 05 września 2005 r.
- Kuroń J., *List do przyjaciół antyglobalistów*, Warszawa 2004, pobrano ze strony trybuna.com.pl 27.04.2004
- Majmurek J., *W cieniu spektaklu*, e-dokument, pobrano 06.06.2007 z witryny www.lewica.pl/?id=13944
- Paleczny T., *Kontestacja: Formy buntu we współczesnym społeczeństwie*, Kraków 1997. Wersja elektroniczna książki pobrana z domeny http://www3.uj.edu.pl/ISR/kulturoznawstwo_miedzynarodowe/publikacje/kontestacja.htm 10 października 2004 r.
- Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony http://www.undp.org.pl/nhdr/2004/roz12_hdi.pdf 15 października 2006 r.
- Samson H., *Żeńska końcówka*, dokument elektroniczny, pobrano 15.06.2007 z witryny http://www.oska.org.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=527&Itemid=342
- The State Of The World's Children* 2005, e-dokument pobrano ze strony <http://www.unicef.pl/364.htm>
- Wajda K., *Kontestacja, Kontrkultura, Kino*, dokument elektroniczny, pobrano z witryny http://witryna.czasopism.pl/gazeta/artukul.php?id_artykulu=327 15 marca 2005 r.
- Walczak E. M., *Kultura alternatywna dzisiaj?*, <http://www.verte.art.pl/wlasnymzdaniem/kulturaalternatywna/>, dokument elektroniczny, pobrano 10 maja 2005 r.
- Walenciak R., *Testament Jacka Kuronia*, e-dokument, pobrano 23.04.2006 z witryny <http://www.przeglad-tygodnik.pl/index.php?site=kraj&name=65>
- Wiśniewski T. R., *Krytyka i zniesienie polityki według Teorii Krytycznej*, dokument elektroniczny pobrany z witryny <http://www.tezajedenasta.webpark.pl/pn/index.php> 14 lipca 2005 r.
- <http://ibw.com.pl/modules/xfsection/article.php?articleid=40>
- <http://ibw.com.pl/modules/xfsection/article.php?articleid=220>
- <http://www.unicef.pl/364.htm>
- http://www.kprm.gov.pl/english/english/archiwum/7810_7993.htm
- <http://www.recykling.uni.wroc.pl/index.php?section=5&article=188>
- <http://www.innyswiat.most.org.pl/19/bunt.htm>
- http://witryna.czasopism.pl/gazeta/artukul.php?id_artykulu=327
- http://www.kaczmarek.art.pl/media/wywiady/mury_demokracji.php
- http://www.teksty.fc.waw.pl/go/show/id/24118/Zaopiekuj_sie_mna.html
- <http://popolsku.org/t/thebeatles/lovedmedo.php>
- <http://www.teksty.csa.pl>
- <http://serwisy.gazeta.pl/edukacja/1,51813,875112.html>

<http://www.teksty.org/p/perfect/chcemybycsoba.php>
<http://www.teksty.org/t/turbo/dorosledzieci.php>
<http://flashmob.republika.pl/>
<http://www.amish-heartland.com/>
http://polskaludowa.com/opozycja/dokumentacja/21_postulatow.htm
<http://www.blackpanther.org>
http://ma.essortment.com/sdsstudentsfo_rmsx.htm
<http://forum.gazeta.pl/forum/0,53940,2435023.html>
<http://www.laptop.org/index.pl.html>
http://pl.wikipedia.org/wiki/Strona_główna-strona_polska
http://www.google.com/press/pressrel/revenues_q206.html
<http://www.google.com/corporate/index.html>
<http://pl.wikipedia.org/wiki/Metr>
<http://pl.kaizen.com/>
http://www.undp.org.pl/nhdr/2004/roz12_hdi.pdf
<http://www.tezajedenasta.webpark.pl/pn/index.php>
[http://akson.sgh.waw.pl/biip/www/biuro/Reklama_prasowa/Badania_czytelnictwa/wybor-
cza03.pdf](http://akson.sgh.waw.pl/biip/www/biuro/Reklama_prasowa/Badania_czytelnictwa/wybor-
cza03.pdf)
http://www.feminoteka.pl/readarticle.php?article_id=2
http://www.oska.org.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=527&Itemid=342
<http://www.oska.org.pl/biuletyn/b2/sukces.html>
<http://popolsku.org/t/thedoors/lightmyfire.php>
trybuna.com.pl
www.kaczmarski.ltd.pl
www.thebeatles.art.pl
www.thedoors.com
www.t-love.art.pla

(...) Jest to rozprawa oryginalna, wręcz unikatowa w polskiej pedagogice i socjologii edukacji, świadcząca nie tylko o dużej erudycji Autora, ale też o jego kompetencjach badawczych, teoretycznych i analitycznych, bardzo dobrym opanowaniu studiów hermeneutycznych i jakościowych metod badań empirycznych.

Zrecenzji Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego



(...) Paweł Rudnicki podjął się realizacji zadania badawczo trudnego, ale ambitnego. Dotyczy to zarówno warstwy poznawczej, jak i rozwiązań warsztatowych. Przedłożył książkę merytorycznie profesjonalną, w której szereg pytań pozostaje bez jednoznacznej odpowiedzi. O tym decyduje jednak, zarówno nowatorskość samego tematu, jak i złożoność poddanej badaniu materii. Buntownicy/kontestatorzy w sposób stały zaznaczają swoją obecność w dziejach ludzkości. W różnym jednak stopniu są kreatorami, ludźmi twórczymi, którzy przyczyniają się do zmiany. W równie niejednoznaczny sposób ich działalność jest też oceniana.

Zrecenzji Profesora Ryszarda Borowicza