

Nr 2

29 maja 2014  
GnieznoRedaktor naczelny:  
Mieszko CiesielskiRedaktorzy:  
Marek Błaszczuk  
Tomasz Błaszczuk

I N S T Y T U T U K U L T U R Y E U R O P E J S K I E J U A M

W NUMERZE: Adrianna Jackowiak „Gender w pigułce” – artykuł, s. 1; Tomasz Błaszczuk „Nowy *Emil*, czyli o kształtowaniu podmiotowości studenta” – esej, s. 5; Paulina Bruderek, „Brutalna pogoń za (nie)realnością” – recenzja, s. 9.

Adrianna Jackowiak (IKE UAM)

## Gender w pigułce

*Gender studies*, czasami tłumaczone na język polski jako badania genderowe, to interdyscyplinarny nurt badawczy dotyczący problematyki inności, związany z zagadnieniem płci jako przestrzeni kulturowej, społecznej gry oraz represji. Z kolei *queer studies* (badania queerowe)<sup>1</sup> to nurt zajmujący się badaniami dotyczącymi kwestionowania tożsamości normatywnych. Można powiedzieć, że zarówno badania genderowe jak i badania queerowe charakteryzuje wrażliwość na inność; jak podaje Anna Burzyńska w *Teoriach literatury XX wieku*: „W wypadku gender jest to uwrażliwienie na różnice płciowe oraz na ich funkcję w społeczeństwie i kulturze (...)”.

Tę kategorię badań postmodernistycznych należy powiązać z problemem tożsamości płciowej (*gender*), a w zasadzie z jej niejednoznacznością oraz konstruowalnością. To dzięki *gender* problematyka seksualności oraz różnicy płci została zauważona przez różnorodne dyscypliny naukowe<sup>2</sup>. Przejęty z języka angielskiego termin *gender* początkowo oznaczał tyle, co „rodzaj gramatyczny”<sup>3</sup>. Współcześnie pod pojęciem tym należy rozumieć „społeczno-kulturowy

<sup>1</sup> Badania te rozwinęły się na gruncie badań gejowsko-lesbijskich.

<sup>2</sup> M. Baer i M. Lizurej zauważyły, że „(...) dzięki ekspansji *women's* i *gender studies* w przestrzeniach akademickich zaczęto poważnie traktować kwestie płci, seksualności, podmiotowości, formowania i rozszczepiania tożsamości oraz relacje władzy”. M. Baer, M. Lizurej, *Z odmiennej perspektywy. Pomiędzy studiami gejowsko-lesbijskimi a studiami queer. Wprowadzenie*, [w:] *Z odmiennej perspektywy. Studia queer w Polsce*, red. M. Baer, M. Lizurej, Wrocław 2007, s. 8.

<sup>3</sup> Współczesne teorie *gender* w sposób znikomy wykorzystują to pierwotne znaczenie terminu. Tłumaczenia terminu *gender*, jak wspomina A. Burzyńska, nie są na ogół zbyt adekwatne (np. płeć kulturowa), często za mało precyzyjne (np. rola płciowa) bądź niezbyt zręczne (np. „świadomość społeczno-kulturowa determinacji płci”). Pragnę zatem – wzorem samej Burzyńskiej – omawiając ten termin, pozostawić go w jego pierwotnej postaci, zaznaczając jedynie, iż za najlepszy jego polski odpowiednik zwykle uznaje się zwrot „płeć społeczno-kulturowa”.

wymiar płci<sup>4</sup>, wartości, normy, działania jednostki, czyli to, co jest uznawane za «typowo męskie» i «typowo kobiece», a co nie wynika z płci biologicznej; stanowi wyznacznik tożsamości<sup>5</sup>. *Gender* to także pryzmat, przez który można postrzegać rzeczywistość, nadający jej określone cechy oraz ukazujący zależności w niej zachodzące. Najczęściej jednak przyjmuje się, że *gender* to płęć kulturowa<sup>6</sup> czy społeczno-kulturowa tożsamość<sup>7</sup> płci, którą badacze w sposób zasadniczy odróżniają od płci biologicznej<sup>8</sup>. Kategoria ta „sygnalizuje (...) otwieranie pola badań i interpretacji literatury na to, co do pewnego czasu funkcjonowało jedynie na marginesach zainteresowań lub wręcz było z tego powodu usuwane – na funkcjonowanie różnic płciowych oraz seksualnych i wszelkiego rodzaju odmienności w dyskursach literackich i literaturze poświęconych”<sup>9</sup>.

Za prekursorkę badań genderowych w humanistyce należy uznać antropolożkę amerykańską Margaret Mead, która w książce *Płęć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych* analizowała zależność roli i statusu danych jednostek w społeczeństwie od ich płci<sup>10</sup>. Dla literaturoznawców szczególnie wartościowa jest jedna z odmian badań genderowych – literacka krytyka genderowa (*Gender Criticism*): badacz odczytuje na nowo tekst literacki oraz spogląda na niego pod kątem różnic płciowych w nim wytwarzanych [badacz, analizując i interpretując tekst, dąży do odszukania i ujawnienia znaków świadomości społeczno-kulturowej i nacechowania płciowego (ang. *gendered*) w utworze] oraz zmierza do wyjaśnienia takich problemów, jak: narzucanie czy tłumienie płciowości przez konwencje kulturowe, sposoby określania płci przez języki oraz dyskursy czy też funkcjonowanie mechanizmów definiowania płci. Szczególnie interesujące dla badacza jest to, w jaki sposób autorka lub autor przyporządkowani przez społeczeństwo do określonych płci biologicznych nadają nacechowanie płciowe swoim tekstem<sup>11</sup>. Można powiedzieć, że krytyka genderowa traktuje tekst jako swego rodzaju tajemniczy zapis kulturowy, który warto odszyfrować. Krokiem do wypełnienia tego zadania jest uświadomienie i

<sup>4</sup> Płęć społeczno-kulturową tworzą atrybuty, wyobrażenia, oczekiwania społeczne, a także zbiór norm związanych z płcią biologiczną. Te składowe części wyznaczają funkcje pełnione przez określoną jednostkę w przestrzeni społecznej oraz kulturowej, nadając jej odpowiedni status i przysługujące prawa. Por. A. Burzyńska, *Gender i queer*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006, s. 444.

<sup>5</sup> A. Wiktorska-Święcka, *Traktat o rzeczach codziennych. Sex i gender*, Wrocław 2009, brak numeracji stron.

<sup>6</sup> I. Iwasiów, *Gender dla średnio zaawansowanych. Wykłady szczecińskie*, Warszawa 2004, s. 13.

<sup>7</sup> „Tożsamość – to przekonanie o tym, kim jesteśmy, jak się postrzegamy, jak funkcjonujemy w relacjach z innymi; tożsamość płci wiąże się z pełnieniem określonych ról i przypisaniem określonych znaczeń pojęciu kobiecości i męskości”. A. Wiktorska-Święcka, op. cit.

<sup>8</sup> Jak podaje A. Wiktorska-Święcka, płęć biologiczna (z języka angielskiego *sex*) to „uwarunkowania biologiczne decydujące o cechach anatomicznych i możliwościach prokreacyjnych człowieka”. A. Wiktorska-Święcka, op. cit. A. Burzyńska dookreśla tę definicję w następujący sposób: płęć biologiczną tworzy określony zespół faktów anatomiczno-fizjologicznych, dzięki którym możliwe jest odróżnienie osobnika płci męskiej od osobnika płci żeńskiej. A. Burzyńska, op. cit., s. 443).

<sup>9</sup> A. Burzyńska, op. cit., s. 441.

<sup>10</sup> Tamże, s. 443; M. Mead, *Płęć i charakter*, [w:] *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. A. Chałupnik, wstęp i red. M. Szpakowska, Warszawa 2008.

<sup>11</sup> A. Burzyńska, op. cit., s. 453. Zob. np. E. Showalter, *Krytyka feministyczna na bezdrożach*, „Teksty Drugie” 1993, nr 4/5/6; I. Iwasiów, *Rewindykacje. Kobieta czytająca dzisiaj*, Kraków 2002.

zrozumienie, które nie zawsze jest sprawą prostą, ponieważ recepty na interpretację genderową wciąż brak<sup>12</sup> (zauważyć jednak można, iż wspólnota interpretacyjna, jaką tworzą genderyści, posiada jasno wytyczone cele: badacz-genderysta szuka w tekście kultury przede wszystkim dowodów istnienia obozu przeciwnego, metod kamuflowania jego celów oraz śladów oporu<sup>13</sup>).

Współcześnie *gender* postrzegać można jako propozycję badawczą, wzbogacającą zarówno literaturę, jak i jej interpretację. Krytykę genderową należy zatem uznać za dodatkowe i rozwijające, a nie redukujące narzędzie w rękach interpretatora<sup>14</sup>. Jak zauważa Inga Iwasiów, krytyka ta stara się uporządkować problemy z tożsamością wypowiedzi literackiej, szukając w niej autorskiego indywidualizmu. Jest podróżą, w trakcie której można napotkać wiele interesujących obszarów refleksji<sup>15</sup>. Wreszcie krytyka ta to nowatorski sposób pojmowania i rozumienia tekstu literackiego, ubogacający jego interpretacje.

Należy stwierdzić, że przybliżona tu perspektywa stwarza niesłychanie szerokie możliwości interpretacyjne: spojrzawszy na tekst literacki poprzez jej pryzmat (pryzmat *gender*), badacz może uzyskać odpowiedzi na pytania dotyczące konstrukcji obu płci, stosunku władzy do kobiet, mężczyzn itd.

Możliwości, które oferuje perspektywa badawcza *gender*, wykorzystują także polscy badacze literatury. Nurt ten, podobnie jak metodologie badań gejowsko-lesbijskich, przeszczepiony zostały na grunt polski z Zachodu<sup>16</sup>, w związku z czym konieczne (ale i badawczo owocne) było swoiste „dostrojenie” tej myśli do innych warunków społeczno-kulturowych i historycznoliterackich. Zadanie to jako pierwsze podjęły polskie organizacje kobiece<sup>17</sup> w tym zwłaszcza lesbijskie (Ogólnopolskie Lesbijskie Archiwum Feministyczne kierowane przez Olę Stefaniuk)<sup>18</sup>. Za pioniera w dziedzinie badań polskiej literatury gejowskiej uznać można natomiast Germana Ritza, którego koncepcja „literatury niewyraźnego pożądania”<sup>19</sup> była wielokrotnie dyskutowana<sup>20</sup> i stała się podstawą licznych kreatywnych analiz tekstów artystycznych<sup>21</sup>.

<sup>12</sup> G. Borkowska w książce *Cudzoziemki* wylicza cechy myślenia o kulturze, do których należą: silne upodobnienia aktu twórczego, świadomie polemiczny stosunek do rozmaitych tradycji badawczych, naruszenie granic między życiem a sztuką. M. Wilk, *Gender a literatura*, <http://genderstudies.w.interia.pl/Liter/1970.htm>, data dostępu: 9.05.2007; G. Borkowska, *Cudzoziemki. Studia o polskiej prozie kobiecej*, Warszawa 1996.

<sup>13</sup> I. Iwasiów, *Gender dla średnio zaawansowanych*, s. 7.

<sup>14</sup> M. Wilk, op. cit.

<sup>15</sup> I. Iwasiów, *Gender dla średnio zaawansowanych*, s. 28.

<sup>16</sup> Zob. M. Baer, M. Lizurej, op. cit., s. 18.

<sup>17</sup> „Liczne książki o problematyce genderowej wydaje na przykład Fundacja Kobiecej eFKa. Z kolei (...) akademickie czasopismo naukowe «Katedra. Gender Studies UW» wydawane było w latach 2001-2004 przez Fundację Res Publica (...)”. M. Baer, M. Lizurej, op. cit., s. 19, przypis 43.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>19</sup> Zob. np. G. Ritz, *Nić w labiryncie pożądania*, Warszawa 2002.

<sup>20</sup> Zob. np. B. Warkocki, *Homo niewiadomo. Polska proza wobec odmienności*, Warszawa 2007, s. 32.

<sup>21</sup> Zob. np. *Ciało, płęć, literatura. Prace ofiarowane Profesorowi Germanowi Ritzowi w pięćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. M. Hornung, M. Jędrzejczak, T. Korsak, Warszawa 2001.

Prace przywołanych tu autorów dowodzą, że zastosowanie teorii genderowych do polskich warunków społecznych, historycznych i kulturowych jest możliwe, a nawet pożądane. W Polsce jako kraju o silnych tradycjach patriarchalnych, zdominowanym przez myślenie heterocentryczne, konieczna wydaje się zmiana perspektywy mająca na celu demokratyzację stosunków międzyludzkich. Analizy prowadzone w ramach metodologii *gender* dążą do takiej demokratyzacji poprzez ukazywanie różnorodności społeczeństwa, jego wewnętrznego bogactwa, a także poprzez ujawnianie sieci społecznych ograniczeń narzucanych jednostkom, które w jakiś sposób wykraczają poza przyjętą normę obyczajową.

Pytania o to, czym jest płeć biologiczna i kulturowa<sup>22</sup> (a także jakie są ich źródła), w jaki sposób matryca heteroseksualności, którą uznać należy za normatywną, wytwarza płeć oraz tworzy narzucane arbitralnie modele seksualne, wzbudziły ogromne zainteresowanie badaczy postmodernistycznych. Ich grono zasila między innymi amerykańska filozofka i feministka, Judith Butler. W swej książce *Gender Trouble* zakwestionowała istnienie wszelkich tożsamości normatywnych oraz skrytykowała opozycję „płeć biologiczna – płeć społeczno-kulturowa”. Według Butler, zarówno te dwa typy płci, jak i tożsamość płciowa i seksualna<sup>23</sup> są określonymi konstruktami, wytworami dyskursu władzy<sup>24</sup> normatywnej i kulturowo obowiązującej heteroseksualności. Płeć kulturowa dla Butler nie jest czymś niezmiennym czy określonym, lecz dynamicznym (wpływ na jej zmiany ma władza), jest czymś, co „się dzieje” a nie tym, „co jest”. W tym sensie płeć społeczno-kulturową należy traktować konstrukcyjnie, tj. jako pewnego rodzaju konstrukcję pojęciową, dyskursywną, wytworzoną przez społeczeństwo. Za słuszne w tym kontekście należy uznać wręcz kultowe już słowa Simone de Beauvoir, że „nikt nie rodzi się kobietą, ale raczej się nią staje”. Poprzez twierdzenie Beauvoir należy rozumieć, iż płeć kulturowa jest tożsamością ciągle konstytuującą się w czasie, ustanawianą poprzez stylizowane powtarzanie aktów (o charakterze performatywnym – dodałaby Judith Butler). Według niej, płeć kulturowa jest codziennym sposobem, w jaki nasze ruchy, gesty oraz role, które przybieramy, tworzą iluzję istnienia określonej tożsamości płciowej<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> Powszechnie dzisiaj rozróżnienie płci biologicznej i kulturowej wprowadziła w 1972 roku amerykańska feministka Anne Oakley. A. Burzyńska, op. cit., s. 445; A. Oakley, *Sex, Gender and Society*, London 1972.

<sup>23</sup> W myśli Butler tożsamość seksualna to proces dostosowywania gestów, zachowań, a nawet ciała do określonej normy i nazwy. Badaczka dowodzi, iż kategoryzacje płciowe opierają się na iluzji naturalności, którą próbują podtrzymać. A. Burzyńska, op. cit., s. 462; M. Lizurej, *Między teorią queer a praktyką queer, czyli co to znaczy, że jesteśmy różni*, s. 35-39; J. Butler, *Akty performatywne a konstrukcja płci kulturowej. Szkic z zakresu fenomenologii i teorii feminizmu*, [w:] *Lektury inności. Antologia*, red. M. Dąbrowski, R. Pruszczyński, Warszawa 2007; J. Butler, *Zapis na ciele, performatywna wywrotowość*, [w:] *Lektury inności*, op. cit.

<sup>24</sup> Butler, kontynuując myśl Michela Foucaulta, stwierdza, że władza nie istnieje jako całość, nie można jej złożyć z elementów, usystematyzować i uznać: „to właśnie jest władza”, gdyż jest ona rozproszona i nie istnieje jako systematyczna całość. Skoro nie da się jej określić, trudno jest odkryć także jej mechanizmy. Możemy zatem widzieć jedynie działanie władzy i konkretne jej skutki.

<sup>25</sup> J. Butler, *Akty performatywne...*

Krytyka spod znaku *gender* otwiera przed badaczem możliwość analizowania sposobów postrzegania kobiecości i męskości w społeczeństwie oraz zapoznania się z procesami społecznego „nadawania” („narzucania”) płci i jej znaczenia. Dla genderysty sprawą oczywistą jest także czytanie tekstu pod kątem performatywności płci autora, podmiotu lirycznego bądź postaci. *Gender* oferuje również możliwość „wydobywania na wierzch” nacechowania płciowego tekstu poprzez próbę odpowiedzi na pytania, za pomocą jakiego języka, jakich środków i figur stylistycznych tekst staje się „upłciowiony”. Na uwagę zasługuje ponadto kwestia badacza-interpretatora: „Biografia badacza – pisze Inga Iwasiów – staje się częścią tekstu. Nawet więcej: bez biografii i jej przełomów, bez «zdziwienia, zdumienia, ciekawości» nie istnieje poemancyjny dyskurs”<sup>26</sup>. Myślę, że genderowa propozycja krytyki wrażliwej na płęć (autora, bohaterów czy nawet badacza tekstu) jest nad wyraz ciekawą opcją interpretacyjną.

Mając na względzie wszystkie przywołane tu aspekty metodologii *gender*, nie sposób nie spostrzec, że przyjęcie perspektywy badawczej uwzględniającej ten nurt nie jest dla badacza zadaniem łatwym, wymaga bowiem uchwycenia tego, co nieuchwytne, odemknięcia tego, co zamknięte i zakwestionowania wszelkich arbitralnie ustanowionych kategorii i opozycji. Zarysowana tu propozycja metodologiczna wydaje się jednak wystarczająco cenna poznawczo i interpretacyjnie intrygująca, by podjąć ów trud badawczy i „spojrzeć na obcego z bliska”<sup>27</sup>.

\* \* \*

Tomasz Błaszczyk (IKE UAM)

### **Nowy *Emil*, czyli o kształtowaniu podmiotowości studenta**

Nie ulega wątpliwości, że edukacja – także na studiach wyższych – to proces bardzo złożony. Składa się na nią tak nauczanie, jak i wychowanie, stąd może być ona nakierowana w większym lub mniejszym stopniu na to pierwsze, bądź na drugie wspomniane działanie edukacyjne. Działanie równoważące nauczanie i wychowanie określa się mianem kształcenia, przez które

---

<sup>26</sup> I. Iwasiów, *Gender dla średnio zaawansowanych*, s. 86-87.

<sup>27</sup> Zob. Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1996, s. 61.

rozumieć należy normowanie podmiotowości, wiedzy i umiejętności. Stąd nie ma szkoły, która by tylko nauczwała albo tylko wychowywała. Człowiek nie może funkcjonować, oparłszy się wyłącznie na jednym z tych filarów – nie byłby wtedy dostosowany do życia w społeczeństwie, a instytucja edukacyjna nie spełniałaby swojej roli.

Kształtowanie podmiotowości studenta to jedno z ważniejszych zadań nauczyciela akademickiego. Dlaczego jest tak ważne? Jak powiedział JM Rektor w czasie inauguracji roku akademickiego 2007/2008, studia to finalny etap kształtowania osobowości, dojrzewania do dorosłości, to czas krystalizowania się wartości i postaw. Uniwersytet ma za zadanie kształcenie światłych obywateli. Ale ta światłość wypływa przede wszystkim z nauczania się funkcjonowania w społeczeństwie; przejawia się ona w rozumieniu wzajemnych więzi i zależności, w postawach wobec życia określających jego sens i cele, wreszcie w akceptacji samego siebie, w określeniu, zdefiniowaniu się, swojej własnej osoby, wobec świata i społeczeństwa. Świadomość własnej podmiotowości rodzi się więc właśnie w czasie studiów, w toku różnorodnych działań, programowych lub pozaprogramowych. Nauczyciel zaś jest tą osobą, na której spoczywa obowiązek (i odpowiedzialność) właściwego pokierowania młodym człowiekiem.

Kim jest student pierwszego roku? Młodym, niedoświadczonym człowiekiem, który – z racji tego, że ukończył 18 rok życia, może brać udział w wyborach i legalnie pić alkohol czy palić papierosy – rości sobie prawo do „dorosłości”. Ten obraz może wydawać się mocno przerysowany, bo przecież człowiek z maturą powinien reprezentować pewien poziom intelektu, zachowania i obycia. Niestety, obserwuje się obecnie, iż ów poziom u maturzystów i studentów pierwszych lat systematycznie się obniża, a to, co jawi się jako średnie wykształcenie, jest czymś nieporównanie mniejszym niż jego odpowiednik sprzed dwudziestu, trzydziestu lat. Stąd tym większy nacisk na rolę nauczyciela akademickiego i tym większa jego odpowiedzialność za kształtowanie dorosłości i – tym samym – podmiotowości studenta.

Jako że nie jestem ani psychologiem, ani socjologiem, moje pojęcie podmiotowości z pewnością można kwestionować. Wywodzę je z zainteresowania filozofią, według którego – przynajmniej w pewnych filozoficznych nurtach – podmiotowość utożsamiana jest z osobowością. Tę drugą rozumiem jako konstytutywną cechę osoby, czyli podmiotu obdarzonego rozumem i wolą. Zauważyć można, że na omawianym gruncie podmiotowość bywa podobnie definiowana: „ze sformułowaniem postulatu podmiotowości łączą się życzeniowe zdania typu: „żeby uczeń stawał się kimś (...)”, „żeby stawał się, kształtował jako osoba”. Mowa jest nadto o „samodzielności”, „aktywności własnej”, „ekspresji twórczej”, „samorządności”, „autonomicznej sosnowości” itp.<sup>28</sup> – czytamy w *Pedagogice społecznej*. Na tej podstawie przyjmuję, że podmiotowość to zespół cech,

---

<sup>28</sup> *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, pod red. T. Pilcha i I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 191.

umiejętności oraz odczuć niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie. Przyjmuję też, że nie jest to wartość stała, lecz taka, która zmienia się, ewoluuje, dopełnia i nigdy nie ma charakteru ostatecznego. Trudno bowiem mówić, na przykład, że dziecko pozbawione jest podmiotowości (choć są i tacy, którzy twierdzą – uwaga, kolokwializm – że „dzieci i ryby głosu nie mają”). Podmiotowość dziecka z całą pewnością różni się jednak od podmiotowości osoby dorosłej. Zajmować się będziemy – z racji obranego tematu – tylko tą drugą.

Jak wspomniałem wyżej, studia to czas dorastania do dorosłości, a zatem intensywnego, choć nie definitywnego dopełniania podmiotowości człowieka. To – przynajmniej w mojej ocenie – początki dorosłości. Dlatego właśnie w tym okresie, tak ważnym dla młodego człowieka, jego opiekun, pedagog, nauczyciel, powinien być szczególnym oparciem. Oparciem, a zatem nie koniecznym zwierzchnikiem, przełożonym (czyli osobą, która dużo wymaga, a mało pomaga), lecz raczej mentorem, przyjacielem, czyli kimś, kto wskaże właściwy kierunek, kto – nawiązując do myśli Marii Montessori – pomoże zrobić coś samemu.

Podejście do wychowania zmieniało się w toku historii naszej kultury. Nawiążę teraz do kilku dawnych, choć może nie aż tak dawnych, koncepcji, by pokazać, co miało wpływ na kształtowanie się tej myśli pedagogicznej.

Jeszcze w czasach świetności XVIII-wiecznych Prus sądzono, że najważniejsza w wychowaniu jest dyscyplina i posłuszeństwo. Często podaje się jako anegdotę, że żołnierz pruski bardziej winien się obawiać stojącego na tyłach oficera niż atakującego wroga. Może i było to skuteczne, ale brzmi strasznie, podobnie jak czyn Fryderyka Wilhelma I, który – aby zdyscyplinować syna, późniejszego króla Fryderyka II – stracił na oczach swego potomka – jeszcze dziecka – jego przyjaciela. Pruskie wychowanie opierało się na bezwzględnym posłuszeństwie – dziś chyba każdy zauważyłby, że te metody to raczej tresura niż wychowanie.

Łagodniej rzecz wygląda na uniwersyteckim przykładzie nie Prus, ale już Niemiec: według anegdoty, wybitny filozof Martin Heidegger miał twierdzić, że przez cztery pierwsze lata kształcenia student winien jest słuchać i chłonąć wiedzę, a w polemiki wchodzić mu wolno jedynie na ostatnim roku edukacji. Wtedy to może nawet rzec „Panie Heidegger, pan jest głupi!”, gdyż przez cztery lata zdobędzie już – przynajmniej teoretycznie – podstawy do kwestionowania autorytetów. Trochę przypomina to obecnie bardzo modny system boloński, gdzie przez trzy lata kształtuje się głównie wiedzę studenta, a przez dwa kolejne – jego umiejętności.

Ostatnia już anegdota, która posłuży tu za drogowskaz w pojmowaniu wychowania: Roman Ingarden, polski filozof, uczeń Edmunda Husserla (który był też mistrzem wspomnianego wyżej Heideggera), miał stwierdzić, że studenci dzielą się na dwie kategorie: samouków i nieuków. Ta prosta kategoryzacja pokazuje w sposób dobitny, że nie każdy – wbrew temu, co dzieje się obecnie

– powinien zdobywać wyższe wykształcenie, a studia stanowić winny raczej – jak dawniej – przywilej dla wybitnych.

Jeśli to pierwsze, przedstawione wyżej, podejście do wychowania należałoby odrzucić, a drugie można zaakceptować, to trzeba powiedzieć, że trzecim z nich wypada się kierować. Aby bowiem się czegoś nauczyć, do czegoś dorosnąć i – ogólnie – coś osiągnąć, człowiek musi chcieć, a wola ta winna wypływać z niego samego, a nie być narzucona z zewnątrz pod groźbą kary. Jest to podstawowy warunek podmiotowości, nad który cała reszta stanowi jedynie nadbudowę. Stąd przede wszystkim należy kształtować u studentów świadomość wolności dorastania i uczenia się, a także – co z tym związane – odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

To, że osoba (student) poddaje się kształtowaniu osobowości, wynika – jak wskazaliśmy – z jego woli. Lecz owa zgoda studenta to nie koniec roli, jaką ma on do odegrania w tym procesie. W dużej mierze bowiem rozwijanie podmiotowości, na tym etapie kształcenia, należy do samego podmiotu, czyli właśnie podopiecznego, studenta. Jest to więc samokształcenie, samouctowo – jak może określiłby to Ingarden. Co więcej, profesor Muszyński zauważa, że „człowiek nie jest biernym wytworem warunków, w których żyje, lecz czynnym twórcą tych warunków. I właśnie przez aktywne kształtowanie świata kształtuje siebie samego. Wychowanie jest przygotowaniem człowieka do tej twórczej roli”<sup>29</sup>.

W tym miejscu, jeśli mowa o twórczej roli i samokształceniu, właściwym będzie poświęcić trochę miejsca myśli zamarkowanej wyżej Marii Montessori. Jakkolwiek jej metoda przeznaczona jest do edukacji dzieci w okresie przedszkolnym i szkolnym, pewne założenia można by przenieść także na grunt uniwersytecki, zmieniając nie ich istotę, a jedynie skalę: Maria Montessori zakładała edukację przez zabawę, a podstawowym założeniem była dla niej wolność i swoboda poznawcza ucznia. Jak konkluduje Barbara Stein, „jako gwarant tej swobody nauczyciel musi być w stanie wycofać się na drugi plan i ograniczyć swoją władzę oraz własne wyobrażenia o celach działania. Dziecku trudno jest podjąć jakąś decyzję zgodnie z własnymi wyobrażeniami, jeśli czuje, że nauczycielka [lub nauczyciel – T.B.] „właściwie” oczekuje od niego czegoś innego, niż ono samo chciałoby wybrać”<sup>30</sup>.

Metoda Montessori, zakładając pewną negocjację tego, co i jak nauczane, pewien kompromis pomiędzy uczniem i nauczycielem, wydaje się tym bardziej być adekwatną do kształcenia uniwersyteckiego, gdzie nierzadko nauczyciel i uczeń są w podobnym wieku, a przynajmniej różnica między nimi jest znacząco mniejsza, niż dziecka i nauczyciela w przedszkolu czy szkole podstawowej. Stąd wniosek, że student i wykładowca powinni być raczej partnerami w

---

<sup>29</sup> H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1977, s. 152-153.

<sup>30</sup> B. Stein, *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Kielce 2003, s. 42.



działaniu. Oczywiście nie chodzi o to, by zanegować kategorie autorytetu, zwierzchnictwa, czy – określając dobitniej, po Foucaultowsku – władzy. Niemniej jednak, jak określono w powyższych akapitach, podmiotowość ucznia nie może zostać mu narzucona, lecz powinno dojść do jej samouświadomienia. Autorytet – i owszem – jest konieczny, lecz nie w znaczeniu niedoścignionego wzorca, do którego – z założenia – z trudem się dąży, ale jako dostępnego „przyjaciela”, czy – jak głosi tradycja romantyczna – ogrodnika<sup>31</sup>, który nie narzuca, a wspiera naturalny rozwój człowieka. Koresponduje to z hasłem „pomóż mi zrobić to samemu”, głoszonym przez Marię Montessori, wyjaśniając tym samym adaptację jej myśli to kształcenia uniwersyteckiego.

Pozostawienie studentowi swobody w działaniu przynosić może wymierne efekty w kształtowaniu jego podmiotowości rozumianej jako osobowość i samoświadomość. Sądzę, że – poprzez pracę, działanie, w który może się wykazać – uczeń na nabiera doświadczeń i dorasta do ról społecznych niejako samemu. Rola pedagoga może ograniczyć się tedy do konsultacji i koordynacji działań ucznia, wskazywania właściwego kierunku, bez nadmiernej ingerencji w samo działanie. Do wszystkiego w życiu człowiek dochodzi przecież własną, ciężką pracą, nierzadko ucząc się na własnych błędach. By uniknąć tego ostatniego, można uczyć się na błędach cudzych – a w tym miejscu pojawia się nauczyciel akademicki jako ten, który czuwa i opiekuje się; ten, do którego można przyjść z problemem po to, by wskazał właściwą drogę postępowania. Myślę, że określenie jego roli jako „spolegliwego opiekuna” (w nawiązaniu do myśli Tadeusza Kotarbińskiego) dobrze podsumuje niniejsze rozważania. To ktoś, kto winien nie tyle rozwijać podmiotowość, co stymulować rozwój podmiotowości studenta.

\* \* \*

Paulina Bruderek (IKE UAM)

## **Brutalna pogoń za (nie)realnością**

Jednym ze znanych, sprawdzonych już i powszechnie akceptowanych sposobów na odpoczęcie od codzienności jest pogrążenie się w lekturze. Albo w filmie. Taki właśnie był mój zamiar, gdy zdecydowałam się obejrzeć *Fight Club*. Oczywiście przy wyborze akurat tego filmu

---

<sup>31</sup> Zob. A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008, s. 258-259.

kierowały mną jeszcze różne czynniki, takie jak nazwisko reżysera, obsada aktorska czy rekomendacje znajomych, ale potrzeba przeżycia chwili innym życiem była decydująca. Szybko przekonałam się, że istnieją też inne sposoby na ucieczkę od szarej i nudnej egzystencji.

Możliwość taką, choć balansującą na granicy skrajności, zaprezentowano właśnie w *Fight Clubie*. Główny bohater filmu, młody mężczyzna żyjący anonimowo w wielkim, amerykańskim mieście, również poszukiwał sposobu na oszukanie rzeczywistości. Jest on przykładem człowieka zmęczonego monotonią i bezcelowością własnego życia, które opierało się na pracy i kolekcjonowaniu drogich elementów wyposażenia mieszkania. Nie dzielił go z nikim, był samotny. Z potrzeby przynależności i bycia wysłuchanym uczęszczał na spotkania ludzi śmiertelnie chorych, gdyż twierdził, że tylko tam miał szansę na zwrócenie na siebie czyjejs uwagi. Jednak to nie wystarczało. Nawet zawarta tam znajomość, a raczej to właśnie ona, odsunęła bohatera od dalszego uczestnictwa w spotkaniach - Marla Singer od początku filmu jawi się jako przekleństwo naszego bohatera. Grana przez Helenę Bonham Carter bohaterka ma wszystkie cechy, które towarzyszyć mogą charakternej postaci kobiecej – jest tajemnicza, emanuje fatalną zmysłowością i nie ma nic do stracenia. Dlatego już w tym miejscu pochwalę dobór aktorów, którzy są niemal stworzeni do swoich ról. W postać narratora, a zarazem głównego bohatera, wciela się Edward Norton. Z jego postacią łączy go pozorna przeciętność, ale i ukryty w rysach twarzy mrok. Dlatego gra aktorska tak mnie przekonuje. Wracając jednak do wątku – mężczyzna poszukujący odrealnienia drogę do niego znalazł paradoksalnie w zwyczajnej podróży służbowej. Poznał wówczas człowieka, który stanowił jego zupełne przeciwieństwo.

Tyler Durden (w tej brawurowej roli oglądamy Brada Pitta) odmienia życie naszego bohatera. Pokazuje mu to wszystko, czego poszukiwał. Alternatywne, krytyczne i świadome spojrzenie na otaczający ich świat, rodzaj specyficznej mądrości życiowej i przede wszystkim ich własne miejsce w rzeczywistości. Tytułowy podziemny krąg, który zakładają wspólnie, jest miejscem, w którym sfrustrowani mężczyźni mogą bezkarnie wyładować pokłady agresji poprzez wdawanie się w bójki. Z pozoru zwierzęce zachowania okazują się jednak środkiem na utrzymanie w ryzach tego, co w przeciwnym wypadku mogłoby owocować krzywdą reszty społeczeństwa. Mężczyźni ci spotykają się w miejscu, w którym obowiązują jasno określone zasady, wśród powierzchownego chaosu panuje równowaga i hierarchia. To, co wydaje się najbardziej nieokiełznane, reżyser filmu ukazuje jako posiadające największy sens i niosące za sobą większą wartość, niż to, co w mniemaniu opinii publicznej jest cywilizowane. Tyler, jako swoisty mentor głównego bohatera, na każdym kroku objawia mu zakłamanie i rozkład „prawdziwego” świata. „Jesteśmy konsumentami. Produktem ubocznym obsesyjnej dążności do narzuconego stylu życia. Morderstwa, zbrodnie, ubóstwo – tego się nie boję, ale boję się kolorowych pism, pięciuset

kanałowej kablówki, czyjegoś nazwiska na moich gaciach (...)” – te słowa w ustach przekornej postaci, jaką jest Tyler Durden, stanowią wnikliwą i szczerą analizę współczesnego, konsumpcyjnego świata. Dla zestawienia pojawiają się sceny walki bohaterów. „Uderz mnie z całej siły”, mówi jeden z nich. W ten sposób reżyser zwraca uwagę odbiorcy na wagę fizyczności człowieka w innym kontekście, niż zwykły to robić znane szerokiemu gronu odbiorców amerykańskie produkcje. Nie mamy tu głębokich dekoltów ani wyrzeźbionych klatek piersiowych wystawionych w celu wzbudzenia zachwyty lub kompleksów u widzów, a raczej surowe, męskie ciała gotowe przyjąć ból; poczuć coś, co jest prawdziwe. Podziemny krąg sam w sobie jest złowrogo nierealny (jego członkowie w codziennym życiu nie przyznają się do uczestnictwa), lecz mimo tego stanowi coś bardziej prawdziwego, niż obraz życia prezentowany w reklamach, produktach kultury masowej czy sklepowych witrynach.

Klimat filmu jest bardzo specyficzny, a jednak na swój sposób typowy dla jego reżysera. W dziełach takich jak *Alien*<sup>3</sup>, *Se7en* czy *The Game*, choć są to dość odmienne produkcje, możemy dostrzec pewne upodobania Davida Finchera do charakterystycznego mroku, narastającego i dobrze wyważonego napięcia oraz zmuszania widza do wysiłku umysłowego. Nie brak tego w *Fight Clubie*. Atmosfera budowana jest za pomocą umieszczenia bohaterów w ponurym mieście, wśród zatechłych zaułków i deszczowych dni. To wszystko sprawnie zastępuje potencjalne efekty specjalne i komputeryzację (może nie zachwycające, lecz w 1999 roku już całkiem dostępne). Narracja w filmie nie jest przeładowana wyjątkowymi rozwiązaniami, a mimo to dynamiczna i trzymająca w napięciu. Ciekawym zabiegiem jest przedstawienie Tylera Durdena podczas jego pracy w kinie, gdzie był operatorem, odpowiedzialnym za przekładanie rolek taśmy filmowej. Scena ta stylizowana jest na film dokumentalny odsłaniający tajniki pracy operatorów, a więc odbiega całkowicie od konwencji całego filmu. W interesujący sposób współgra to jednak z jednym z głównych aspektów historii, gdyż rodzi myśl – co jest prawdziwe?

Najsilniej powyższe pytanie widoczne jest w relacji głównego bohatera z jego partnerem od bójek i rewolucji. Wspólnie tworzyli światek, podzielali jedną filozofię życiową, wzajemnie wspierali i budowali gang, będący wkrótce postrachem miasta. Gang nastawiony na destrukcję. Wydawać by się mogło, że dzielili wszystko. Życie, idee a nawet kobietę - Marłę. Reżyser po raz kolejny zaskakuje widzów potężną tajemnicą. Tyler Durden nie istnieje. A raczej istnieje tylko Tyler Durden. Nie mamy do czynienia z dwoma głównymi bohaterami, lecz z jednym bohaterem o rozdwojonej jaźni. Łatwo się zagubić w tych zagmatwanych korytarzach ludzkiej psychiki, a sposób, w jaki nakręcony jest *Fight Club* sprawia, że to zagubienie staje się wartościowe i wciągające.

Zazwyczaj po obejrzeniu filmu wyłączam telewizor, poświęcam pół minuty na ocenienie go na przeznaczonym do tego celu portalu i wracam do własnych obowiązków. Jednak tym razem było inaczej. Siedziałam wbita w fotel próbując zrozumieć, co chwilę wcześniej obejrzałam. Porządkowałam w głowie wątki i motywy, szukając jednoznacznej odpowiedzi. Lawirowałam między opisaną w filmie historią o samotności, destrukcji, przemocy i pogardzie dla konsumpcjonizmu; między negatywną panoramą społeczeństwa amerykańskiego a równie ponurym obrazem współczesnych mężczyzn; między studium choroby psychicznej jednostki a agresywnej zgnilizny mentalnej ludzkości. Twórcy filmu (w tym miejscu nie mogłabym wyróżnić ani reżysera, ani aktorów) sprawili, że poczułam się ciężka, a jednocześnie pusta. Ku własnemu przerażeniu rozumiałam, na czym polegał magnetyzm filmowego Klubu. Główny bohater odnalazł drogę ucieczki pod ziemią, wśród pięści i unoszącej się w powietrzu brutalności, gdzie ryzykował życiem, lecz zyskiwał cały bagaż emocji. Film *Fight Club* cenię przede wszystkim za to, że dał mi możliwość przeżycia czegoś podobnego we własnym, bezpiecznym pokoju, bez konieczności łamania prawa i kolekcjonowania blizn. A także za to, że zawsze mogę do tych emocji powrócić.

\* \* \*