

ZBYSZKO MELOSIK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## PEDAGOGIKA I KONSTRUKCJE TOŻSAMOŚCI MŁODZIEŻY W „KULTURZE KONTROLI” I „KULTURZE ROZPROSZENIA”

ABSTRACT. Melosik Zbyszko, *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”* [Pedagogy and the Constructions of Youth Identity in „culture of control” and „culture of dispersion”]. *Studia Edukacyjne* nr 31, 2014, Poznań 2014, pp. 7-24. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2781-6. ISSN 1233-6688

Article includes the author’s pedagogical proposal concerning the shape of youth identity in the time of domination of culture of control and culture of dispersion. The several selected dimensions of this problem are analyzed with the special attention paid to: the antynomy high culture/popular culture; neoliberalism and neopragmatism as well as other socially constructed components of identity.

**Key words:** youth, identity, popular culture, neoliberalism, pedagogy

W moim niniejszym tekście podejmę próbę przedstawienia propozycji pedagogicznych odnoszących się do konstruowania tożsamości współczesnego młodego pokolenia. Nie pragnę stworzyć jakiegokolwiek spójnego „programu pedagogicznego”. Będą to jednak, ważne z mojej perspektywy, sugestie. Ich celem jest, przy zachowaniu wierności dla perspektywy społecznego konstruktywizmu, którego jestem zwolennikiem, próba pokazania wybranych kontekstów możliwych działań we współczesnej „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”<sup>1</sup>. Próba ta, o czym jestem całkowicie przekonany, jest przy tym jeszcze jedną konstrukcją społeczną, wypadkową moich

---

<sup>1</sup> Kultury te opisane są w mojej książce: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013 (w artykule tym wykorzystano obszernie fragmenty zakończenia tej książki).

doświadczeń biograficznych (w tym też osobistych) oraz lektur. Moje sugestie pedagogiczne nie aspirują więc do roli rozwiązań uniwersalnych (czy nadrzędnych wobec innych). Stanowią odzwierciedlenie własnych, „lokalnych” poglądów, posiadanych na tym etapie życia.

Poprzednie moje teksty z dziedziny socjologii kultury i socjologii edukacji miały charakter zdecydowanie „diagnostyczny”. Próbowałem w nich zarysować obraz rzeczywistości społeczno-kulturowej w kontekście konstruowania tożsamości człowieka – na zasadzie w miarę „zimnej diagnozy”, bez podejmowania próby odpowiedzi na pytanie: jak, moim zdaniem, „byłoby lepiej, żeby było” (czy tym bardziej na pytanie: jak wychowywać?). Uważałem, że określanie czy definiowanie oparte na własnym subiektywnym systemie wartości, sposobów i metod działania pedagogicznego stanowi wyraz nieuprawomocnionej „modernistycznej arogancji”. Jest też sprzeczne z założeniami wspomnianego społecznego konstruktywizmu, który stanowi dla mnie najbardziej adekwatne podejście zarówno do rzeczywistości społecznej, jak i tożsamości.

Jednakże, w obliczu dramatycznych przemian mających obecnie miejsce – przemian w kulturze współczesnej – pojawiło się w moim umyśle banalnie proste, a jednak niezwykle istotne pytanie: w jaki sposób jako dorośli, rodzice czy pedagodzy, powinniśmy działać? Co możemy w obliczu zachodzących wokół nas zmian społecznych i kulturowych zaproponować młodym ludziom, aby stać się ważną częścią ich środowiska socjalizacyjnego?

Pobieżna choćby analiza przemian kultury współczesnej zdaje się nie prowadzić do pedagogicznie optymistycznych wniosków. Oto bowiem, niezależnie od swoich subiektywnych odczuć, młodzież zdaje się być z jednej strony, przynajmniej z perspektywy tradycyjnego „zdrowego rozsądku”, wręcz skazana na wolne (bezwolne?) dryfowanie po współczesnej (pop)kulturze. Wydaje się być w niewoli wolności dokonywania nieustannych – choć pozbawionych dawnego brzemienia odpowiedzialności – wyborów. Znajduje się nieustannie w ruchu, bez zatrzymania i bez punktu dojścia. Nie ma też możliwości jakiegokolwiek „powrotu”, bowiem niezależnie od swoich retrosentymentów kultura popularna entuzjastycznie porzuca dawne dyskursy – na rzecz nowych, nowszych, najnowszych. Młody człowiek znajduje więc się, z mojej perspektywy, w niewoli popularnej wolności, choć sam postrzega to zupełnie inaczej. Pełen radości oczekiwania na nowe wrażenia i wyobrażenia, przyjemności i gadżety tożsamościowe zdaje się (w euforii popularnego lotu) nieustannie przeszukiwać popularne przestrzenie. Bez żadnych problemów przekracza wszelkie granice, zarówno geograficzne, jak i tożsamościowe; konstruuje się i rekonstruuje (przy czym owa rekonstrukcja zdaje się być celem samym w sobie). Z perspektywy

dawnych standardów, taki młody człowiek jest powierzchowny, wręcz banalny; nie posiada głębi i celów życiowych. Żyje zarówno w niewoli nieustannie relatywizującej się poprzeczywistości, jak i w niewoli nieustannie relatywizującej się popożsamości. I na tym polega zniewalająca władza kultury popularnej, że przymusza ona do dryfowania i dokonywania tysięcy wyborów, dając w zamian jedynie mozaikową przyjemność – i żadnego oparcia w jakkolwiek nie rozumianych „podstawach” czy „źródłach”. Tak więc, o ile w przeszłości niewola dotyczyła zamknięcia we własnej przesocjalizowanej tożsamości, to współcześnie polega ona na niemożności wyjścia poza „tożsamościowy dryf” i dryfujący styl życia oraz na braku stałego układu odniesienia.

Z drugiej strony, współczesna młodzież (jak również przedstawiciele wszystkich innych grup wiekowych) znajduje się w bardzo konkretnej niewoli władzy współczesnych instytucji życia społecznego, która – choć mniej widzialna i mniej systemowa niż kiedyś – jest bardzo skuteczna. W tym z kolei kontekście, tożsamość i życie codzienne muszą podporządkować się, często bardzo skodyfikowanym, żądaniom społecznym, a fenomeny „prawnicyzacji”, medykalizacji, instytucjonalizacji, biurokratyzacji, czy wskaźnikowania są tutaj najbardziej wymownymi przykładami (dochodzi do tego także władza systemu szkolnego, redukująca edukację do wydajności w zakresie rozwiązywania testów). Młodzież podlega również wszechmocnej ideologii neoliberalizmu, która zwykle skutecznie wciąga ją w zwykle bezwzględną walkę o sukces. Z sieci, którą tworzy władza prawa, instytucji i biurokracji, medycyny, a także wskaźników oraz zinternalizowanej ideologii sukcesu, wymknąć się nie można. I choć władza ta coraz rzadziej ma jasno zdefiniowaną twarz, a coraz częściej odgrywana jest jak gdyby „przez wszystkich dla wszystkich”, to jednak tworzy (jakkolwiek nie rozproszony i mało widzialny) gorset, który „ogranicza ruchy”<sup>2</sup>.

W takiej sytuacji powtórzę postawione już raz wyżej nieodwołalne pytanie: w jaki sposób rodzice, dorośli, pedagodzy mogą interpretować zaistniałą sytuację tożsamościową młodzieży?, w jaki sposób mogą działać?

W przeszłości kultura popularna była przez pedagogów odrzucana jako niepoważna i banalna, a także postrzegana jako wręcz niemoralna i nieestetyczna. Ignorowano ją bądź dążono (bardzo nieskutecznie) do jej marginalizacji. Pedagodzy w sposób zdecydowany preferowali kulturę wysoką, której symbolami były: spektakle w teatrze, muzyka poważna w filharmonii, obrazy klasycznego malarstwa w muzeum, czy wielkie dzieła literatury światowej

---

<sup>2</sup> Zjawiska biurokratyzacji i instytucjonalizacji oraz jurydyzacji, medykalizacji, wskaźnikowania i technologizacji tożsamości zostały opisane w trzeciej części mojej książki: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*; tam również zrekonstruowana jest tożsamość neoliberalna.

wej. Współcześnie inwazja kultury popularnej jest tak bardzo wszechogarniająca, że kultura wysoka znajduje się w zasadniczej defensywie (i konstatacja ta dotyczy też milionów dorosłych, włączając w to także większość rodziców i pedagogów). Klasyczny kanon staje się przeżytkiem, a kontakty z kulturą wysoką mają miejsce poprzez incydentalne akty. O ile jeszcze kilka dekad temu kultura popularna zdobywała sobie dopiero miejsce w codzienności (i w czasie antenowym), to obecnie zdominowała codzienność (a w czasie antenowym dla kultury wysokiej nie ma niemal w ogóle miejsca).

W moich tekstach sprzed kilkunastu lat proponowałem, aby kultura popularna stała się płaszczyzną konstruowania wzajemnych relacji między dorosłymi a młodzieżą – poprzez negocjowanie znaczeń; również i w obszarze formalnej edukacji. Pisałem między innymi w kontekście zrozumienia roli kultury popularnej w życiu młodzieży:

Podstawową kwestią byłoby tu badanie, w jaki sposób młodzież konstruuje poczucie sensu w ramach dostępnych jej przekazów kulturowych, przy odrzuceniu przekonania, że istnieje jakiegokolwiek „niedwuznaczne, odwieczne prawdziwe stanowisko” (ważna byłaby w tym kontekście próba zrozumienia „mikrozwyuczajów” codziennego życia młodzieży). Zrezygnowano by więc z przekonania, że istnieje „esencjalistyczne doświadczenie konstytuujące młodzież”. Przekonanie takie zawiera bowiem nic innego, jak „metanarracyjną wiedzę” dotyczącą tego, jakie **powinno** być „właściwe” doświadczenie młodzieży (młodzież jest wówczas umieszczana w totalizującej narracji z pedagogiem jako głównym bohaterem jej życia). Preferowane przeze mnie podejście dąży natomiast do odpowiedzi na pytanie o kształt kulturowej dyskursywnej walki, w trakcie której młodzież jest konstruowana i w której bierze ona aktywny udział jako podmiot. Walka ta toczy się wokół odpowiedzi na pytanie „co to znaczy być młodzieżą?”<sup>3</sup>

Obecnie nie trzeba już walczyć o społeczny status kultury popularnej, bowiem jej sytuacja zmieniła się całkowicie. Rzeczywistość kultury popularnej, jako integralna część społeczeństwa konsumpcji, w sposób nieuchronny zaczyna dominować codzienność życia zarówno młodzieży, jak i dorosłych. Popkultura odpowiada doświadczeniom młodzieży, jak również konstruuje je zwrotnie. Jest adekwatna – nie tylko w kwestii poruszanych problemów, lecz także stosowanego języka swojej ekspresji. Obecnie świat kultury popularnej (i czas wolny młodzieży) całkowicie wymknął się spod kontroli dorosłych, tym bardziej że i oni sami z największą ochotą poddają się jej działaniu (w poszukiwaniu drobnych, zwykle wizualnych przyjemności, stanowiących antidotum na troski codziennego dnia).

<sup>3</sup> Cytat ten pochodzi z mojego tekstu: *Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001, s. 55-56.

Z kolei, rozwój edukacji szkolnej nie postąpił w kierunku konstruktywne-  
go wykorzystania kultury wysokiej i popularnej do kształtowania tożsamości  
młodzieży. Szkoła w coraz większym stopniu działa w ramach wyznaczonych  
przez ideologię testów i przygotowania do skutecznego odnalezienia się na  
niestabilnym rynku pracy. Według mojej opinii, współczesna szkoła prze-  
kształcając się w „neoliberalną maszynkę” do testowania i sortowania mło-  
dych ludzi, przestała być płaszczyzną znaczącej „socjalizacji kulturowej”.  
Rezygnuje się w niej już z tego celu, jakim jest kształtowanie bogatej, mądrej,  
krytycznej tożsamości. Ignoruje się w niej nie tylko kulturę popularną, ale  
także kulturę wysoką. Obowiązkowe „studiowanie”, niekiedy tylko frag-  
mentów, dzieł wielkich romantyków czy pozytywistów nie służy już by-  
najmniej realizacji idei wykształconego człowieka, a tylko zwiększeniu jego  
efektywności w testowych wyborach między „a”, „b”, „c” i „d”.

Cóż więc można zrobić? Na wstępie odwołam się tutaj do pojęcia  
„wszystkożerności”, które stało się integralną częścią współczesnej teorii  
kulturowej oraz praktyki codziennego dnia. Zwolennicy podejścia opartego  
na „wszystkożerności” argumentują, że współczesne klasy średnie zrezy-  
gnowały z charakteryzującego je w przeszłości ekskluzywnego i snobistycz-  
nego smaku: obecnie potrafią „doceniać już wszystko”<sup>4</sup>. Reprezentanci tych  
klas tworzą swoją tożsamość przez „wybieranie tego, co chcą” ze wszystkich  
form kultury, tym bardziej że dorastali w warunkach jej rozkwitu – była  
integralną częścią ich socjalizacji<sup>5</sup>. Korzystając z założeń tej koncepcji, pra-  
gnę wyrazić swoją opinię, że współczesny młody człowiek powinien mieć  
aspiracje oraz kompetencje w zakresie swobodnego poruszania się po obu  
otaczających go kulturach: zarówno wysokiej, jak i popularnej. Postrzegam  
je obie jako komplementarne wobec siebie, zarówno w sensie „obiektyw-  
nym” – jako części realnie otaczającej nas rzeczywistości, jak i (potencjalnej)  
części tożsamości młodzieży.

Stwierdzę jednoznacznie, jakiegokolwiek „pedagogiczne wysiłki” na rzecz  
wykluczania kultury popularnej jako źródła tożsamości i ważnej części stylu  
życia nie przyniosą żadnych rezultatów. Nie powinny też być podejmowane.  
Kultura popularna stała się bezwarunkową i ważną częścią naszej rzeczywi-  
stości. Kompetencje pozwalające młodym ludziom na swobodne poruszanie  
się po jej obszarach są tożsamościowo i społecznie konieczne. Młodzież zdo-  
bywa je jednak samodzielnie, niejako w procesie samokształcenia, poprzez  
bezpośredni kontakt z popkulturowymi „falami socjalizacyjnymi” oraz  
w popularnych kontaktach z rówieśnikami. Wybiera (i przebiera) spośród

<sup>4</sup> Por. S. Stewart, *Culture and the Middle Class*, Surrey-Burlington 2010, s. 119; na temat  
wszystkożerności por. też Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość*, s. 37-43.

<sup>5</sup> Por. S. Stewart, *Culture and the Middle Class*, s. 124.

dostępnej oferty popkulturowej; nie ma większych problemów, aby się w niej odnaleźć. W tym kontekście, aby odwołać się do słynnego podziału Margaret Mead, nasza kultura ma charakter prefiguratywny w tym znaczeniu, że dorośli uczą się od dzieci kompetencji popkulturowych (jak również w zakresie wykorzystania nowych technologii)<sup>6</sup>.

Jestem jednak przekonany, że współczesna młodzież polska powinna mieć też pogłębione kompetencje w zakresie poruszania się po obszarach kultury tradycyjnie określanej jako wysoka. Uważam bowiem, że stanowi ona integralną część historycznie ukształtowanego dziedzictwa kulturowego Zachodu, którego jesteśmy częścią. Zapomnienie czy rozproszenie kultury wysokiej oderwałoby całą kulturę Zachodu od jej przeszłości, a to z uwagi na efemeryczność współczesnych fenomenów (pop)kulturowych. W triumfalnym wytwarzaniu znaczeń i praktyk kulturowych, z dużą szybkością następują one po sobie, wymazując swobodnie to, co jeszcze wczoraj uważane było za fascynujące i adekwatne. Rezygnacja z kultywowania kultury wysokiej spowodowałaby, że Zachód zaczynałby się wówczas „zawsze od początku”. Historyczny rdzeń kultury Zachodu powinien być więc, moim zdaniem, przechowywany zarówno w materialnych wytworach, jak i w tożsamości kolejnych pokoleń. I to nie dlatego, że historia i wartości Zachodu mają stanowić – jak chcieliby tego zachodni modernistyczni ideolodzy – gotowy do powielania wzór dla reszty świata, ale dlatego że są one „nasze własne” (o tym kontekście będę pisał więcej poniżej). Dlatego – powtórzę raz jeszcze – że zapewniamy ciągłość naszej kultury.

Zrezygnowałbym przy tym zdecydowanie z wartościującego podziału współczesnej kultury na wysoką i popularną oraz określania tej drugiej mianem „niskiej”. Pojęcie kultury wysokiej nie jest równoznaczne z pojęciem kultury wyższej czy lepszej. Jest to dla mnie jedynie kategoria „diagnostyczna”, wyróżniająca pewną kategorię dzieł i praktyk kulturowych, odnosząca się do historycznych wytworów kultury europejskiej (najchętniej zrezygnowałbym z używania pojęcia wysoka – lecz to ono właśnie funkcjonuje w świadomości nas wszystkich i jego zastąpienie spowodowałoby zamęt pojęciowy i znaczeniowy). W tym kontekście więc, nieustannym zadaniem dorosłych jest przekazywanie młodemu pokoleniu wiedzy i kompetencji w zakresie dostrzegania i doceniania owej tak zwanej kultury wysokiej – jednak wyłącznie w jej roli nośnika historii i kultury Zachodu. Nie jest natomiast uzasadnione eksponowanie jakiegokolwiek stratyfikującej funkcji podziału między kulturą wysoką a popularną. Nie można przekonywać, że ta pierwsza reprezentuje wartościowy i bogaty kapitał kulturowy, podczas gdy ta druga

<sup>6</sup> Por. M. Mead, *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.

symbolizuje kapitał trywialny i niezasługujący na szacunek. Nie można także twierdzić, że to zawartość i wartość kultury wysokiej przesądza o wyższości kultury Zachodu nad innymi kulturami. Nie można tworzyć sztucznych kryteriów oceny w zakresie „wartościowania wartości” kultury wysokiej i popularnej, jak również kultury Zachodu – w porównaniu z wszystkimi innymi kulturami. Kultura zachodnia nie ma charakteru uniwersalnego i nie może do tego aspirować. Stanowi lokalną (czy „regionalną”) konstrukcję społeczną, ukształtowaną w pewnym czasie i pewnej przestrzeni. Jednakże, jest to konstrukcja bardzo ważna, przesądzająca o ciągłości kultury Zachodu, w związku z tym, jeśli nie chcemy, aby kultura ta nie została „prze-wirowana” w ogólny „eintopf”<sup>7</sup> (popkulturowy i wielokulturowy), to należy troskliwie dbać o jej przenoszenie z pokolenia na pokolenie, zachowując dla niej szacunek. Kultura wysoka jest ważna i zasługuje na przetrwanie oraz kultywowanie.

Dzieła Dostojewskiego, Szekspira, Beethovena, czy Rembrandta powinny więc tworzyć ważny kulturowy układ odniesienia dla tożsamości młodzieży. Jednak nie dlatego, że – powtórzę raz jeszcze – przesądzają one o wyższości tradycji europejskiej nad innymi tradycjami lub że stanowią skrajne przeciwieństwo łatwego popu, programów typu reality show, czy meczów piłkarskich. Istotne jest tutaj tworzenie ram dla pełnego, „wszystkożernego” udziału młodego pokolenia w kulturze współczesnej, zarówno wysokiej, jak i popularnej. W takiej, preferowanej przeze mnie, perspektywie entuzjastyczny udział w koncercie ulubionej gwiazdy popowej czy rockowej może poprzedzać spokojną kontemplację wystawy malarstwa dziewiętnastowiecznej Anglii (lub następować po nim). Podobnie, na biurku nocnym mogą znajdować się jednocześnie: „Cosmopolitan” lub „Elle”, jak i książka Marcela Prousta względnie poezje Gałczyńskiego. I nie można tego wartościować, jest to bowiem egzemplifikacja pełnego udziału w kulturze współczesnej.

Stwierdzą w tym miejscu, że badacz współczesnej kultury, diagnozujący rolę różnych jej fenomenów w konstruowaniu tożsamości młodego człowieka, a przy tym umieszczający swoje rozważania w kontekście pedagogicznym, stoi przed bardzo trudnym zadaniem. Logiczną bowiem konsekwencją

<sup>7</sup> *Eintopf* (z języka niemieckiego – jeden garnek) – potrawa z mojego dzieciństwa, cytując w tym miejscu wyjątkowo Wikipedię można stwierdzić, że jest to „potrawa jednogarnkowa, popularny posiłek przygotowany w jednym naczyniu, zastępujący cały obiad”, przy czym „składnikiem dania może być boczek lub inne mięso, warzywa, ziemniaki, ryż lub kasza albo inne, dostępne w danej chwili dodatki”. *Eintopf*, „w zależności od składników może przypominać zupę, gulasz lub potrawkę” – „jest to typowe jedzenie ludzi ubogich – niewielkim kosztem osiąga się danie o dużej objętości”; por. <http://pl.wikipedia.org/wiki/Eintopf> [dostęp: 10.06.2013].

odwołania się do uniwersalnych i esencjalistycznych zasad wychowania jest zawsze próba ukształtowania tożsamości młodzieży zgodnie z jakąś „prawdziwą prawdą”. Z drugiej strony, konsekwentna, doprowadzona do ostatecznych konsekwencji, akceptacja założeń społecznego konstrukttywizmu prowadzi pedagoga do „punktu pedagogicznej niemocy”. Nie ma wówczas uprawomocnienia dla sformułowania jakiegokolwiek programu pedagogicznego, bowiem w obliczu braku możliwości odwołania się do „prawdziwej prawdy” wszystkie propozycje pedagogiczne są jednakowo (bez)wartościowe.

Nie mogąc w oczywisty sposób znieść konsekwencji tej dychotomii, odwołam się do propozycji neopragmatyzmu, który ją w akceptowany przeze mnie sposób „zawiesza”. Neopragmatyzm zdecydowanie przeciwstawia się typowym dla „wieku abstrakcji” poszukiwaniom „ostatecznych rozwiązań”<sup>8</sup>. Ma on charakter antyesencjalistyczny. Jest koncepcją, która akceptuje przygodność naszych poglądów, co implikuje zaakceptowanie „naszego dziedzictwa” i „rozmowy z innymi ludźmi” jako jedyne go poradnika w życiu<sup>9</sup>. Dąży się tu do „zamazania” różnicy między tym co obiektywne i tym co subiektywne, między faktami a wartościami<sup>10</sup>. Odrzucając oświeceniowy uniwersalizm, pragmatyści są jednak przekonani o możliwości podejmowania decyzji epistemologicznych, etycznych oraz estetycznych, a także o możliwości urzeczywistniania ich w praktyce. Krytycyzm i osądzanie tego co dobre i złe, piękne i brzydkie, co prawdziwe (w pragmatyzmie zawsze przez małe „p”) i fałszywe jest przy tym osadzone w kontekstach naszych własnych społeczności (w tym przypadku społecznością taką jest dla mnie Zachód). Nie wynikają one więc – powtórzmy raz jeszcze – z jakiegoś uniwersalnego układu odniesienia, który kształtowałby ostateczne i obiektywne decyzje<sup>11</sup>. „Nie można nic powiedzieć ani o prawdzie, ani o racjonalności oprócz opisanie znanych procedur uzasadniania, których dane (nasze) społeczeństwo używa w badanej sferze” – twierdzi R. Rorty<sup>12</sup>. Z tego powodu każde „wartościowanie”, „akceptowanie” lub „odrzucanie” jest uprawomocnione na gruncie norm danej historycznej społeczności (powtórzę raz jeszcze – tutaj zachodniej), a nie na gruncie „jakiegoś utopijnego po-

<sup>8</sup> Por. C.H. Cherryholmes, *Power and Criticism. Poststructural Investigation in Education*, New York 1988, s. 183.

<sup>9</sup> Por. rozważania R. Rorty’ego na ten temat w jego: *Consequences of Pragmatism (Essays 1972-1980)*, Minneapolis 1982, s. 161-167.

<sup>10</sup> R. Rorty, *Science as a Solidarity, [w:] Dismantling the Truth. Reality in the Postmodern World*, red. H. Lawson, L. Appiganasi, London 1989, s. 10.

<sup>11</sup> Por. C.H. Cherryholmes, *Power and Criticism*, s. 179.

<sup>12</sup> Podaję za: tamże, s. 183.



rzędu utopijnej racjonalności”<sup>13</sup>. W tych warunkach społeczeństwo żyje według swoich praw, lecz „nie kłopotce się ich utwierdzeniem”<sup>14</sup>. W propozycji Rorty’ego, walka o definiowanie tego co jest „obiektywne” zostaje zastąpiona ideą „nieprzymuszonego porozumienia”, która daje nam (na sposób „obiektywnej prawdy”) to, co chcielibyśmy: „intersubiektywną zgodę”<sup>15</sup>. „Nieprzymuszone porozumienie” i „wolne otwarte spotkania” mają zająć miejsce takich pojęć, jak „obiektywność”, „wola Boga”, „prawo moralne”<sup>16</sup>. Rozwój demokracji – zdaniem Rorty’ego – opiera się na etyce konsultacji, kompromisu, wzajemności i współpracy<sup>17</sup>. Jest on zainteresowany równoważeniem konkurujących twierdzeń oraz uzyskaniem „refleksyjnego equilibrium”<sup>18</sup>.

Celem edukacji w politycznym liberalizmie Rorty’ego jest „urzeczywistnienie idei, aby wolność stawała się miejscem autokreacji jednostki”. Edukacja ma umożliwić ludziom wybór sposobów życia, które przyniosłyby im najwyższy stopień rozwoju i samorealizacji<sup>19</sup> (jak pisze Rorty:

polityka nie powinna zadawać pytania, jacy ludzie powinni być idealni, ani jakie wartości duchowe powinni wyznawać. Powinna ona po prostu stawiać kwestię: jak można maksymalizować warunki sprzyjające autokreacji, jednocześnie eliminując możliwość okrucieństwa<sup>20</sup>).

Nie jest celem tego tekstu ani szczegółowa analiza poglądów Rorty’ego, ani przedstawienie krytyki pod jego adresem<sup>21</sup>. Wydaje się jednak, że Rorty zaproponował bardzo dojrzałą próbę recepcji postmodernistycznej teorii społecznej. Umieszcza on swój projekt w kontekście lokalnym; rezygnując z uniwersalnych metanarracji, akceptuje „małą”, wyrosłą z tradycji, narrację, co pozwala na konstruowanie projektów politycznych i pedagogicznych, bez odwoływania się do uniwersalnych i absolutnych wartości.

<sup>13</sup> Por. omówienie poglądów Rorty’ego w: C.H. Cherryholmes, *Power and Criticism*, s. 187.

<sup>14</sup> R. Rorty, *Habermas i Lyotard o postmodernizmie*, *Colloquia Communia*, 1986, 4-5, s. 147-156.

<sup>15</sup> R. Rorty, *Science as Solidarity*, s. 10-11.

<sup>16</sup> Tamże, s. 18-19.

<sup>17</sup> K. Kolenda, *Rorty’s Humanistic Pragmatism. Philosophy Democratized*, Gainesville 1990, s. 42.

<sup>18</sup> J.M. Fritzman, *Lyotard’s Paralogy and Rorty’s Pluralism: Differences and Pedagogical Implications*, *Educational Theory*, 1990, 3, s. 378.

<sup>19</sup> K. Kolenda, *Rorty’s Humanistic Pragmatism*, s. 161.

<sup>20</sup> Liberalizm, lewica i mądrość powieści. Rozmawiają R. Rorty i L. Witkowski, [w:] *Nieobecne dyskursy*, t. III, Toruń 1993, s. 102.

<sup>21</sup> Niektóre linie krytycznej argumentacji wobec poglądów R. Rorty’ego przedstawiono w książce: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995, s. 110-113.

W tym kontekście pedagogika podejmowałaby świadome ryzyko walki o kształt narracji typowych dla danego społeczeństwa, w tym przypadku zachodniego (czy polskiego). Wychodziłaby przy tym od wartości charakterystycznych dla ludzi, którzy w nim żyją. Projekty edukacyjne nie opierałyby się na esencjalistycznych, ponadczasowych i pozaprzestrzennych wartościach i pojęciach, a pedagog nie miałby aspiracji „wnoszenia” ich do świadomości ludzi. Punktem wyjścia ich konstruowania byłyby aspiracje i przekonania właściwe danej społeczności. Pedagog zdawałby sobie przy tym sprawę, że świat i jego prawdy (tak czy inaczej) są konstruowane społecznie i w związku z tym przyjmowałby postawę świadomego uczestnika walki o kształt otaczającej go rzeczywistości, w tym wypadku – w ramach tradycji i wartości Zachodu<sup>22</sup>.

W konceptualizacji zarysu mojej propozycji pedagogicznej skoncentruję się na dwóch kontekstach. Pierwszy odnosi się do tożsamości młodego człowieka *sensu stricto*, a drugi – do jego sposobu postrzegania oraz interpretowania współczesnej rzeczywistości.

### **Pedagogika rdzenia tożsamości**

Trudno mi zaakceptować wylaniającą się z analizy współczesnej rzeczywistości kulturowej tendencję do fragmentaryzacji i rozproszenia tożsamości, co w logiczny sposób może prowadzić do braku jej ciągłości (również i poprzez tworzenie możliwości „wymiany” przez jednostkę tożsamości na zasadzie: „w każdej chwili mogę stać się każdym”). Nie chodzi mi tutaj o uzyskanie jakiegokolwiek „ostatecznej”, czy „zamkniętej” tożsamości, lecz o zachowanie jej rdzenia, części względnie stałej, która trwa przez życie (nie chcę tu absolutnie definiować struktury czy treści tego rdzenia; zależy to od konkretnego człowieka i jego biografii). W takim podejściu, człowiek może rekonstruować swoją tożsamość opierając się na dostępnych źródłach kulturowych, jednakże „dobierając” je do rdzenia tożsamości, a nie wymieniając swoją tożsamość na nową (niczym kolejny sezonowy strój). Celem pedagogiki rdzenia tożsamości byłoby więc dostarczanie młodym ludziom źródeł i podstaw do kształtowania trwałej i względnie stabilnej „istoty swojego ja”. Nie uważam za korzystne posiadanie przez człowieka stałej dyspozycji – psychicznej i społecznej – do „zaczynania siebie od nowa”.

---

<sup>22</sup> Por. też te warunki socjalizacyjne konstruowania tożsamości młodzieży, które opisane są przez A. Gromkowską-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dystansu*, Kraków 2011; także, *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk 2007 oraz A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

## **Pedagogika maksymalnej akceptacji podmiotowości i kształtowanie poczucia własnej wartości**

Istotą jest tu maksymalny szacunek dla tożsamości młodego człowieka, bezwarunkowa akceptacja jego osoby oraz wzmacnianie jego dyspozycji do dokonywania własnych makrożyciowych i mikro sytuacyjnych wyborów. Duże znaczenie ma też wytwarzanie w nim przekonania, iż jest ważny, wartościowy i zdolny do działania w życiu oraz że może wpływać na kształt swojej biografii i świata, w którym żyje. Występuje tutaj zdecydowane odrzucenie wszelkich przejawów autorytaryzmu w wychowaniu. To pedagogika we wczesnym dzieciństwie konstruuje sfery mikrowolności dziecka po to, aby wraz z jego dorastaniem przejść do konstruowania sfer makrowolności, odnoszących się do ważnych decyzji życiowych. Istotnym komponentem takiego podejścia jest kształtowanie nawyku dostrzegania pozytywnych (a nie wyłącznie negatywnych) stron życia, rzeczywistości i tożsamości innych ludzi.

## **Pedagogika krytycznego myślenia i dystansu**

Celem takiej pedagogiki byłoby konstruowanie kompetencji w zakresie krytycznego myślenia, a jednocześnie posiadanie dystansu do takich, przesyconych władzą, konstrukcji życia społecznego, jak: ideologia neoliberalnego sukcesu (również i w szkole), medykalizacja i „prawnicyzacja” życia, jego instytucjonalizacja i biurokratyzacja. Ważna byłaby także dyspozycja do dystansu do ideologii konsumpcji, jak również wszelkich ideologii oraz tych idei, które aspirują do przejęcia roli „Wielkich Idei” (czy wielkich metanarracji). Pedagogika krytycznego myślenia i dystansu miałaby więc charakter zdecydowanie antyfundamentalistyczny. Ważny byłby w niej dystans względem oferty popkulturowej i dryfującej nieograniczonej wolności (czy poczucia wolności), która jest dla niej typowa. Byłaby to także zdolność do dostrzegania makro- i mikroform działania władzy (która działa często współcześnie jako forma zniewalającej wolności).

Wszystko to nie oznacza, iż jestem zwolennikiem oporu wobec społecznego i edukacyjnego sukcesu, instytucji społecznych, idei i ideałów, kultury popularnej, mass mediów, czy konsumpcji samej w sobie. Pedagogika krytycznego myślenia i dystansu zmierzałaby natomiast do wytworzenia w młodym człowieku dyspozycji do nawyku analizy mechanizmów władzy (kulturowej, społecznej, ekonomicznej, czy politycznej), tkwiącej w przywołanych wyżej formach życia społecznego, praktykach, czy fenomenach. By-

łaby to pedagogika, której celem jest niedopuszczenie do bezkrytycznego i bezwładnego lub fatalistycznego, względnie wręcz przeciwnie euforycznego podporządkowania się tej władzy.

### **Pedagogika trwałych relacji międzyludzkich**

Istotą pedagogiki trwałych relacji międzyludzkich jest kształtowanie dyspozycji do konstruowania całościowych (lub przynajmniej długotrwałych), całościowych i stabilnych związków, a także troskliwość i dbałość o nie. Stanowić mogłaby ona antidotum na – wyłaniającą się w kulturze współczesnej – tendencję do łatwej „wymiany ludzi” w życiu oraz postępującą fragmentaryzację relacji międzyludzkich.

### **Pedagogika szacunku dla kultury wysokiej i kultury popularnej**

Istotą pedagogiki szacunku dla kultury wysokiej i popularnej byłoby, opisywane już wyżej, uprawomocnianie obu tych form w tożsamości młodzieży – jako ważnych i komplementarnych, akceptowanych części rzeczywistości (i związanych z nimi praktyk kulturowych), bez wartościowania wyższości którejs z nich. Młody człowiek, mając do dyspozycji całą paletę barw w tym zakresie, mógłby sam stworzyć sobie projekt uczestnictwa w kulturze wysokiej i popularnej, jak też określić swoje związane z nim priorytety.

### **Pedagogika szacunku dla różnicy i odmienności**

Celem takiej pedagogiki byłoby przekazanie przekonania, że zarówno w skali całego świata (odmienne kultury), jak i naszego społeczeństwa (grupy i jednostki) istnieją różne tradycje w zakresie istniejących systemów wartości, sposobów kształtowania tożsamości oraz stylów życia i podejmowanych praktyk kulturowych. Jeden partykularny wariant w tym zakresie nie może pretendować do rangi uniwersalnego, prawdziwego, czy obowiązującego. Możliwe jest współistnienie różnych – również i sprzecznych ze sobą – wartości, tożsamości, stylów życia i praktyk kulturowych. Istotą jest tutaj jednak wyjście poza „zimną tolerancję” – w kierunku intelektualnego i emocjonalnego zrozumienia – a następnie akceptację tego co jest odmienne

i różne. Uważam natomiast, iż o ile konieczne jest kształtowanie dyspozycji do empatii w mikro sytuacjach społecznych, o tyle permanentna dyspozycja do empatycznego współodczuwania z innymi w zakresie ich własnych systemów wartości, tożsamości, stylów życia i praktyk kulturowych mogłaby doprowadzić do rozmycia czy rozproszenia własnej tożsamości w niekończącej identyfikacji z tym co odmienne. Ważne jest więc nie tyle permanentne współodczuwanie, ile zrozumienie i akceptacja innego podejścia do rzeczywistości.

### **Pedagogika walki z konkretną nieadekwatnością świata**

Istotą tej pedagogiki jest rozbudzanie wrażliwości na konkretne formy nieadekwatności rzeczywistości społecznej, które można bardzo łatwo dostrzec i zdefiniować: przemoc i uzależnienia, bezdomność i bezrobocie, przestępczość, deprivacja i marginalizacja, czy nierówności. Istotne jest tutaj uświadamianie młodym ludziom, że obok rzeczywistości konsumpcji, popkultury, czy mediów, jak również zinstytucjonalizowanego życia i kariery, istnieje także konkretna „rzeczywistość krzywdy” ludzkiej, której nie można ignorować, w którą można i trzeba ingerować. I w tym kontekście jawi się wspomniana wyżej dyspozycja do owej mikro sytuacyjnej empatii jako punktu wyjścia wspierania innych ludzi w sytuacji tragedii czy walki o swoją godność.

### **Pedagogika nie-mediowanych i nie-edytowanych form ekspresji tożsamości oraz kontaktów „twarzą w twarz”**

Pedagogika taka ma stanowić antidotum na postępującą wirtualizację tożsamości (wyrażanie jej w redukcjonistyczny sposób przez różne formy uczestnictwa w cyberprzestrzeni) oraz przeniesienie ciężkości w relacjach międzyludzkich na takie ich formy, które są mediowane przez nowoczesne technologie (głównie Internet i telefon komórkowy). Istotą nie jest tutaj absolutnie rezygnacja z kontaktów poprzez e-mail, czy telefonię komórkową, które dostarczają znakomitych możliwości w sferze komunikacji, a także podtrzymywania relacji międzyludzkich. Niemediowalne kontakty w relacjach ze światem oznaczają natomiast bezpośredni, wręcz fizyczny, kontakt z przyrodą i kulturą (symbolicznie: las i muzea) oraz kultywowanie kontaktów bezpośrednich „twarzą w twarz” jako zapewniających bliskość intelek-

tualną oraz emocjonalną, jak również stanowiących wstęp do nawiązywania głębokich i trwałych związków.

### **Pedagogika szacunku dla (czytania i gromadzenia) książek oraz biblioteki**

Wirtualizacja sposobów zdobywania wiedzy i informacji spowodowała, iż książka (i szelest kartek) znajduje się w społecznej defensywie. Wypierana jest przez sfragmentaryzowane przekazy medialno-wirtualne. Książka w swojej formie materialnej stanowi, z mojej perspektywy, unikatową przestrzeń zdobywania doświadczenia, refleksji i kontemplacji w sposób prywatny, czy wręcz osobisty. Tradycyjna biblioteka, z tysiącami książek na półkach, stanowi dla mnie odświeżającą alternatywę dla bezwarunkowej dominacji Internetu (z jego kulturą klikania, której atrakcyjności nie kwestionuję) i dla telewizji (z przeskakiwaniem z kanału na kanał). Gromadzenie książek w ich postaci materialnej (co nie wyklucza gromadzenia tekstów na twardym dysku) stanowi formę kultywowania tradycji kulturowej. Nie oznacza to jednak żaden sposób odrzucenia uczestnictwa w rzeczywistości medialno-wirtualnej, tworzonej przez Internet, telewizję, inne technologie. Obydwa te sposoby zaangażowania – jeden związany z kulturą druku (i szelestem kartek), a drugi z kulturą wizualną (i nowymi technologiami) – są ważne i warte kultywowania.

### **Pedagogika koncentracji uwagi i kontemplacji oraz zdolności do porządkowania**

Maggie Jackson twierdzi, iż w epoce dominacji nowych technologii „tworzymy kulturę społecznego rozproszenia, intelektualnej fragmentacji, zmysłowego oddzielenia”. Gubimy w niej zdolność do zachowania uwagi i koncentracji<sup>23</sup>. Mamy do czynienia z „erozją naszej zdolności do głębokiej, trwającej w czasie, percepcyjnej uwagi – stanowiącej podstawę prywatności, mądrości i postępu kulturowego”<sup>24</sup>. Jesteśmy, jej zdaniem, wręcz ukształtowani przez dekoncentrację<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> M. Jackson, *Distracted. The Erosion of Attention and the Coming Dark Age*, Amherst 2009, s. 13.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże, s. 14.

W swojej książce używa ona dla określenia nowego sposobu funkcjonowania umysłu pejoratywnego i odwołującego się do makdonaldyzacji pojęcia „McThinking” (makmyślenie).

Istnieje więc możliwość, iż wielu współczesnych młodych ludzi jest przestymulowanych przez bodźce (kakofonię dźwięków i następujących po sobie niezwykle szybko obrazów). Bodźce te mają charakter chaotyczny, rozproszony i nie dają żadnego całościowego obrazu. Pedagogika koncentracji uwagi, zatrzymania i kontemplacji oraz zdolności do porządkowania tworzyłaby warunki do „zatrzymania (się)” w czasie i przestrzeni. Owo zatrzymanie się, podobnie jak czytanie książek, dałoby możliwość dystansu wobec „świata bodźców” oraz przejścia od klikania do linearności w procesie rekonstrukcji własnej tożsamości<sup>26</sup>.

W tym miejscu przedstawię jeszcze jedną refleksję. I tak mogę przeciwstawić sobie dwie postacie. Pierwsza to nastolatek sprzed czterdziestu laty, który miał do dyspozycji czarno-biały obraz telewizyjny i mógł czytać przygody Tomka Sawyera. Druga postać, to nastolatek digitalny, który ma nieograniczone możliwości dostępu do obrazów i dźwięków w przestrzeni wirtualnej oraz niemalże „nieskończonej” liczby kanałów telewizyjnych. Przepaść w dostępie do informacji, bodźców i wrażeń, stymulacji, przestrzeni, czasów, czy kolorów na korzyść tego drugiego jest oczywista. Świat nastolatków sprzed kilku dekad wydaje się spokojny i linearny, wręcz nudny – w porównaniu z pełnym nieprawdopodobnych możliwości w sferze każdej formy mobilności i zdobywania doświadczeń, jaką posiadają nastolatki współczesne. Ale czy można powiedzieć jednoznacznie, że współczesne nastolatki są mądrzejsze, bardziej twórcze, inteligentne lub posiadają bogatszą tożsamość (i są szczęśliwsze) niż te sprzed czterdziestu laty? Jestem przekonany, że nie. Więcej, coraz częściej mam wrażenie, że życie w owej spokojnej i linearnej rzeczywistości dawało większe możliwości rozwojowe niż współcześnie. Tworzyły bowiem warunki dla władzy umysłu do wytwarzania własnych myśli i znaczeń, z własnej woli – poprzez twórczą rekonstrukcję uprzednich doświadczeń socjalizacyjnych. Ludzie z przeszłości, których doświadczenie w kontaktach z rzeczywistością było bardzo ubogie w porównaniu z teraźniejszymi, potrafili więcej z niego „wydobyć” (kiedyś wracano nieustannie do tych samych wierszy, obecnie wraca się do labiryntu tych samych gier interaktywnych). Fascynuje mnie władza umysłów wielkich samotnych myślicieli sprzed wieków, którzy pozbawieni niemalże bodźców zewnętrznych tworzyli epokowe teorie, korzystając wy-

---

<sup>26</sup> Por. też M. Klichowski, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012.

łącznie z owej władzy (samoistnego kreowania wspaniałych myśli). Potencjał samotności i braku bodźców może być więc taki sam, jak potencjał interakcji i stymulacji (lub nawet większy). Dodam, że obecnie rzeczywistość jest przez nas otrzymywana głównie poprzez pryzmat rozproszonych „pakietów” dźwiękowo-wizualnych. Wydaje się, że jesteśmy wszędzie i nigdzie, możemy mieć wszystko i nic jednocześnie. Tracimy zdolność do refleksji. Stąd, moja propozycja pedagogiczna stanowić ma niejako antidotum na postępujące rozproszenie doświadczeń socjalizacyjnych.

Zdaję sobie sprawę, że zarysowane wyżej moje fragmentaryczne propozycje mogą zostać uznane, w zależności od przyjętej perspektywy, za wręcz konserwatywne lub niemalże relatywistyczne. A jednak, dają one obraz moich poglądów na wychowanie (także i moich dzieci). Stanowią one też w swojej jakkolwiek nie ogólnikowej całości alternatywę dla innych – nieakceptowanych przeze mnie – wersji pedagogik, które mniej lub bardziej świadomie, czy mniej lub bardziej milcząco, są praktykowane przez nauczycieli i rodziców.

Pierwszą z nich jest pedagogika „Wielkich Prawd”, pedagogicznej ortodoksji czy fundamentalizmu, przesycona modernistyczną arogancją narzucania znaczeń i wartości oraz dążeniem do wyrzeźbienia tożsamości, według przedtem arbitralnie skonstruowanej matrycy. W tym przypadku mamy do czynienia do apolegotyką przeszłości oraz kultury wysokiej i (skazanymi na klęskę) wysiłkami na rzecz zdeprecjonowania kultury popularnej.

Druga istniejąca forma to „pedagogika dryfowania”, której istotą jest brak jakiegokolwiek wyraźnej reakcji na istniejące trendy kulturowe i *stricte* instytucjonalne, przy mniej lub bardziej świadomej akceptacji zasady *anything goes* (wszystko co ma miejsce jest uprawomocnione przez sam fakt, że ma miejsce). Polega to na biernej akceptacji nowych fenomenów, tendencji i nowych form tożsamości, przy założeniu, że stanowią one naturalny rezultat zmiany społeczno-kulturowej. Takie podejście ma charakter świadomie bezrefleksyjny i nie wymaga – poza uczeniem adaptacji – żadnego wysiłku pedagogicznego. Pedagogika taka jest w praktyce „funkcjonalna” wobec każdej nowej wersji rzeczywistości, zarówno w odniesieniu do kultury popularnej, jak i zinstytucjonalizowanych form życia społecznego oraz neoliberalnej wizji sukcesu tożsamościowego.

Moja propozycja pedagogiczna jest, jak sądzę, „miękką” i otwartą na negocjacje. Stanowi być może konstruktywną odpowiedź na wieloznaczność tego świata. Pozwala na konstruowanie znaczeń – zarówno na warunkach, które preferuje duża część młodzieży, odwołujących się do wartości popkultury, jak i na warunkach, które stawia kultura wysoka, przesądzająca o ciągłości Zachodu.



## BIBLIOGRAFIA

- Cherryholmes C.H., *Power and Criticism: Poststructural investigations in education*, New York 1988.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.
- Fritzman J.M., *Lyotard's Paralogy and Rorty's Pluralism: Differences and Pedagogical Implications*, *Educational Theory*, 1990, 3.
- Gromkowska-Melosik A., *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk 2007.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dystansu*, Kraków 2011.
- Jackson M., *Distracted. The Erosion of Attention and the Coming Dark Age*, Amherst 2009.
- Klichowski M., *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012.
- Kolenda K., *Rorty's Humanistic Pragmatism. Philosophy Democratized*, Gainesville 1990.
- Mead M., *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995.
- Melosik Z., *Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Rorty R., *Consequences of Pragmatism, (Essays 1972-1980)*, Minneapolis 1982.
- Rorty R., *Habermas i Lyotard o postmodernizmie*, *Colloquia Communia*, 1986, 4-5.
- Rorty R., *Science as a Solidarity*, [w:] *Dismantling the Truth. Reality in the Postmodern World*, red. H. Lawson, L. Appiganasi, London 1989.
- Rorty R., Witkowski L., *Liberalizm, lewica i mądrość powieści*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, t. III, Toruń 1993.
- Stewart S., *Culture and the Middle Class*, Surrey-Burlington 2010.

<http://pl.wikipedia.org/wiki/Eintopf> [dostęp: 10.06.2013].