

Karolina Starego

Uniwersytet Gdański

karolina.starego@ug.edu.pl

Gniew, współczucie, solidarność – w stronę politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji

Summary

Anger, compassion, solidarity. Towards a critical and political pedagogy of emotions

This paper will address an issue that is not often discussed in the context of civic and democratic education – the shaping of political emotions. My main purpose is to outline pedagogical currents that are oriented towards cultivating the ability to identify with the suffering of the Other. This emotional identification is based on an ability to perceive structural processes that generate marginalisation and injustice and can serve as a basis for an affirmative, collective action. The thesis presented in this paper is that educational institutions should work towards fostering democratic and collective forms of subjectivity. Drawing on ideas from the existing literature I will discuss the political dimension of anger and the notion of critical pedagogy of compassion that are placed in a broader perspective of radically conceived solidarity.

Słowa kluczowe: polityczne emocje, afekty, pedagogika emocji, solidarność, gniew

Keywords: political emotions, affects, pedagogy of emotions, solidarity, anger

Zwrot paradygmatyczny, jaki dokonał się humanistyce i naukach społecznych, określany jako „emotional turn” (Lemmings, Brooks 2014; Boler, Zembylas 2016), czy w bardziej współczesnej wersji „affective turn” (Hoggett, Thompson 2012) wydaje się tylko w niewielkim stopniu wpływać na współczesną myśl pedagogiczną oraz refleksję o edukacji (Baker i in. 2004). Ten teoretyczny deficyt jest szczególnie dotkliwy w wypadku myśli pedagogicznej zorientowanej na problematykę politycznego uwikłania procesów edukacyjnych, relację między edukacją a demokracją oraz zagadnienie intencjonalnego formowania politycznych i zbiorowych, czy zorientowanych na zbiorowość, tożsamości. Jak piszą Kathleen Lynch, John Baker i Maureen Lyons, edukacyjne zaniedbania w zakresie emocji, związane są między innymi z obecnością dominującego w jej ramach modelu racjonalnego obywatela oraz naciskiem na kształcenie dzieci oraz uczennic i uczniów głównie do życia publicznego, a więc do sfery ekonomicznej, politycznej i kulturowej – kosztem wymiaru relacyjnego (Lynch i in. 2009: 16)¹.

¹ W obszarze tym przeważa paradygmat „deliberatywny”, oparty na imperatywnie kształtowaniu umiejętności i kompetencji komunikacyjnych, z założenia niezbędnych dla poprawnego funkcjonowania sfery

Normatywna eliminacja kwestii emocji oraz afektu, wynikająca z ujmowania ich jako czynników zaburzających sprawne funkcjonowanie demokracji i sfery publicznej, odzwierciedla szerszy trend dotychczasowego niedoceniań ich znaczenia w myśli politycznej i społecznej (Clarke i in. 2006; Demertzis 2013). Tymczasem „[w]szystkie społeczeństwa przeniknięte są emocjami” (Nussbaum 2013: 1), a afekty oraz uczucia – nie tylko polityczne – zaczynają odgrywać coraz bardziej istotną rolę w kształtowaniu sfer publicznych krajów zachodnich. W sytuacji banalizacji, delegitymizacji, czy nierozpoznanie istotności emocjonalnego „budulca” rzeczywistości społecznej, silne pokłady społecznego gniewu – porzucone przez pedagogów, socjologów, politologów oraz bardziej progresywnych polityków, i pozostawione do zagospodarowania siłom resentymetu i zachowania – bywają najczęściej lokowane i kanalizowane w antagonizujących przestrzeń społeczną postawach ksenofobicznych i rasistowskich (Ost 2007; Frank 2008; Frank 2016)².

Dominacja separatystycznych w swoich konsekwencjach społecznych emocji, sprowadza na margines, czy nawet przyczynia się do zaniku – również w obszarze społecznej wyobraźni – afektów „komunizujących”, potencjalnie przynajmniej przyczyniających się do redukcji nierówności, społecznego cierpienia, wykluczenia oraz marginalizacji. W konsekwencji, jak zauważają badacze, mamy – szczególnie obecnie – do czynienia ze zjawiskiem „erozji empatii” (Baron-Cohen 2011; Boler 2005; Pedwell 2016), z „kryzysem współczucia” oraz „litości” (Zembylas 2013; Boltanski 1999), a w szerszej perspektywie z zanikiem społecznej solidarności (Delanty 2008; Bauman 2004).

Te pesymistyczne diagnozy kierują uwagę – w sposób całkowicie uzasadniony – w stronę edukacji. Problem jest przy tym szczególnie istotny, nie tylko w kontekście wąsko sprofilowanej, a więc nakierowanej na lokalny kontekst społeczny edukacji obywatelskiej, czy edukacji stawiającej sobie zadania związane z demokratyzacją, najbliższego doświadczeniu uczennic i uczniów życia społecznego, ale również w kontekście szerszych zjawisk globalnych: kryzysów, katastrof oraz dramatycznych procesów politycznych, które z racji swojej medialnie zapośredniczonej obecności, stanowią istotny element codziennego doświadczenia ludzi.

Celem artykułu jest zarysowanie, zwykle marginalizowanego w myśli pedagogicznej, a istotnego z punktu widzenia namysłu nad politycznym uwikłaniem edukacji, problemu emocji, uczuć oraz afektów. Z uznaniem istotności świadomego włączenia tego ele-

publicznej (Ruitenber 2010; Ruitenber 2010a; Ruitenber 2009). W szerszej perspektywie wpisuje się on w dość powszechną tendencję myślenia o demokracji kategoriach indywidualnych deficytów obywateli w zakresie „racjonalności” (zwykle obwinianych za diagnozowany kryzys demokracji), które można prewencyjnie korygować, kompetencyjnie zorientowaną edukacją społeczną czy obywatelską (Biesta 2014; Starego 2016).

² Nie chodzi tu przy tym tylko i wyłącznie o nacjonalistyczne sentymenty, zwrócone przeciwko wszystkim tym, którzy nie mieszczą się w wąsko pojmowanej, i tym samym ekskluzywnej, substancji narodu, ale także o rasizm kulturowy, redefiniujący i legitymizujący klasowe podziały społeczne w orientalizujących kategoriach dystansu kulturowego. Pogarda i symboliczna agresja wobec kulturowych i klasowych Innych posiada równie afektywne zakotwiczenie jak karmiący się symboliką narodową dyskurs szowinistyczny.

mentu do edukacji szkolnej od najniższych poziomów kształcenia, wiąże się podstawowa teza artykułu o konieczności wyjścia poza perspektywę socjalizacyjną i kompetencyjną (Biesta 2009; Biesta 2011, Starego 2016) w przygotowaniu społecznym, obywatelskim oraz demokratycznym uczennic i uczniów, w stronę pedagogiki upodmiotowienia (Biesta 2010), pedagogiki relacji (Męczkowska 2007) oraz pedagogiki solidarności (Freire 2000; Margonis 2007; Chutorański, Szwabowski 2016).

Jak podkreśla Małgorzata Karwowska-Struczyk, działania na uczennic i uczniów na rzecz innych oraz ich zachowania prospołeczne, nie stanowią żywotnego przedmiotu zainteresowania nauczycieli oraz badaczy edukacji. Tymczasem, jak kontynuuje Autorka, już „wczesne dzieciństwo to wiek najbardziej odpowiedni do modelowania takich zachowań. (...) już 3–5-latki spontanicznie pomagają innym. Dorośli zaś bardzo często na takie spontaniczne próby nie zezwalają i ich nie dostrzegają” (Karwowska-Struczyk 2009: 379). Zwrócenie baczonej uwagi na ten element edukacji szkolnej, jakim jest wrażliwość na potrzeby Innego, empatia oraz możliwość uczuciowej identyfikacji z jego/jej pragnieniami oraz afirmatywne solidaryzowanie się z jego/jej problemami i gotowość do współdziałania w sytuacjach kryzysów, wymaga więc koncentracji na emocjonalnym wymiarze przygotowania szkolnego. Jak pisze Sarah S. Amsler, kwestia efektu jest kluczowa nie tylko dla wąsko pojętego procesu uczenia się, ale przede wszystkim dla każdej, społecznie odpowiedzialnej formy edukacji (Amsler 2011: 52).

Tematem wiodącym i spajającym – często *implicite* – podejmowane w artykule zagadnienia będzie więc kwestia solidarności, która kieruje uwagę, raczej na afektywną mobilizację dziecięcych/uczniowskich pokładów emocjonalnych oraz na konieczność ich zagospodarowywania oraz ukierunkowywania ich manifestacji w stronę możliwego kolektywnego działania na rzecz demokracji, społecznej a także globalnie rozumianej równości oraz sprawiedliwości. Jak pisze amerykański filozof polityczny, Todd May:

polityczne działanie (...), które opiera się na wspólnym splataniu składników kognitywnych i afektywnych wokół aksjomatu równości, ma swoją, choć nieczęsto przywoływaną, nazwę – solidarność. Polityczna solidarność nie jest więc niczym innym niż operacją zakładania fundamentalnej równości, właściwej kolektywnemu podmiotowi politycznego działania (May 2007: 33 za Ruitenbrg 2010: 45).

Nie chodzi zatem o sentymentalistyczną i sentymentalizującą pedagogię, ale problem polityczności i politycznie rozumianej edukacji.

Upolitycznianie emocji w edukacji społecznej, obywatelskiej i demokratycznej

Opisany na wstępie brak zainteresowania ze strony pedagogiki kwestią emocji oraz afektu nie oznacza, że problematyka ta jest całkowicie nieobecna we współczesnych teoriach edukacyjnych. Problemem podkreślanym przez badaczy jest więc ostatecznie szczególny naukom o wychowaniu sposób podejmowania tego zagadnienia. Megan Boler, autorka

jednej z bardziej wpływowych książek na temat emocji w kontekście edukacji, *Feeling Power: Emotions and Education* (Boler 2005), zwraca uwagę na dominujący w tym obszarze paradygmat „dyscyplinarny” i „kontrolny”, który stanowi kombinację kilku obecnych w kulturze zachodniej i dominujących sposobów myślenia o emocjach: naukowego, racjonalistycznego oraz religijnego³, i jako taki wiąże się z koniecznością sprawowania swego rodzaju „władzy pastoralnej” nad emocjami (Boler 2005: 32). Dyscyplinarny charakter „emocjonalnej” edukacji, w ramach której emocje stanowią rodzaj medium dla procesu internalizacji ideologii oraz socjalizacji dzieci oraz uczennic i uczniów do istniejącego *status quo*, wpisuje się tym samym w szerszy mechanizm zarządzania populacją przez kształcenie nawyków samokontroli w sferze afektywnej (Boler 2005: 33).

Szczególna kontrola kierowana jest przy tym w stronę najbardziej, w tej perspektywie, niepożądaną społeczną emocją jaką jest gniew. Jak podkreśla Boler, reprodukowane w dyskursie edukacyjnym, rodzicielskim i terapeutycznym, potoczne podejście do kwestii dziecięcego i uczniowskiego gniewu, rozumianego w kategoriach zaburzającego zdolności umysłowe rozstroju psychologicznego, legitymizowane jest z jednej strony autorytetem nauk medycznych oraz hiperpoprawną formą racjonalizmu, z drugiej natomiast, związane jest z rozwojem edukacji moralnej w kierunku normatywnych ideałów takich jak „dobre usposobienie”, samokontrola oraz samodyscyplina, traktowanych jako kluczowe dla zachowania społecznej harmonii, a tym samym jako remedium na targające rzeczywistością społeczną konflikty (Boler 2005: 34–35).

Gniew ujmowany jest zatem w kulturze zachodniej przede wszystkim w kategoriach moralnych (Zembylas 2008; Boler 2005) i apolitycznych (Mouffe 2005). Jak podkreśla współpracująca z przywoływaną wcześniej Boler, Michalinos Zembylas – zajmująca się krytycznie zorientowaną pedagogiką emocji (Zembylas 2013a) – w dominującej tendencji myślenia na temat gniewu, a w szczególności w imperatywie racjonalnego nim zarządzania, ujawniają się silne wpływy dyskursu biznesowego oraz managerskiego, z ich kompulsywną wręcz obsesją na punkcie skuteczności, efektywności, moralnej autokontroli, kulturowej asymilacji oraz normalizacji umiejętności emocjonalnych (Zembylas 2008: 123).

³ Źródła pierwszego, który autorka określa również jako dyskurs „patologizujący”, odnajdujemy w naukach przyrodniczych, medycznych, neuropsychologii oraz w naukach społecznych, zwłaszcza w psychologii. Wpłynął on, zdaniem Boler, w najbardziej żywy sposób na potoczne wyobrażenia na temat emocji, których odzwierciedlenie odnajdujemy w języku codziennym oraz kulturze popularnej. U jego podstaw stoi normatywna koncepcja „emocjonalnego equilibrium” oraz założenie o pasywnej podatności jednostek na działanie afektu (Boler 1997). Inna znana badaczka problematyki emocji, Sara Ahmed, określa opisany sposób myślenia jako model „z zewnątrz do wewnątrz” (emocje pochodzą z zewnątrz), i lokuje go w tradycji raczej socjologicznej, jednocześnie przypisując psychologii myślenie wedle modelu „z wewnątrz na zewnątrz” (emocje jako cecha wewnętrzna jednostek) (Ahmed 2014: 8–9). Kolejny, religijny, związany z imperatywem zarządzania emocjami w imię boskiej transcendencji, umożliwia kanalizowanie emocji takich jak gniew bądź pożądanie, a więc uznanych za niekorzystne bądź szkodliwe, wedle wskazówek religijnej doktryny. I wreszcie, racjonalistyczny, który dokonuje kategoryzacji, kodyfikacji, uniwersalizacji oraz instytucjonalizacji emocji, określając dopuszczalność i legitymizację niektórych z nich (Boler 1997).

W opozycji do tego, obie wymienione Autorki podkreślają potencjalnie polityczny, subwersywny i emancypacyjny charakter gniewu oraz rolę, jaką może odgrywać w kształtowaniu – przede wszystkim w szkole – indywidualnych i zbiorowych form świadomości politycznej oraz oporu wobec społecznie i strukturalnie determinowanych przejawów niesprawiedliwości (Zembylas 2008; Boler 2005). Myślenie to odzwierciedla obecną już w myśli społecznej, filozoficznej i politycznej ideę, zgodnie z którą gniew postrzegany jest jako fundamentalny wymiar doświadczenia politycznego: „pierwsza polityczna emocja”, „emocja motywująca”, czy „nastrój, który pobudza podmiot” (Critchley 2006: 148), ale również jako zasadniczy element procesu demokratyzacji (Ost, 2007: 57) oraz jako podstawowa forma oporu (Hessel 2011). Zdaniem przywoływanego powyżej Simona Critchley’a ukonstytuowanie się politycznej tożsamości, wiąże się więc w pierwszym rzędzie z poczuciem rozczarowania, zawodu oraz braku, a tym samym, z uświadomieniem sobie, istnienia w rzeczywistości społecznej, niesprawiedliwości i przemocy. W tej perspektywie, pojawienie się pierwotnego doświadczenia dyskomfortu umożliwia, w dalszej kolejności, skonstruowanie „podstawowych zasad normatywnych, które dają szansę na skuteczne zmierzenie się z obecną sytuacją polityczną” (Critchley 2006: 23). Doświadczenie rozczarowania decyduje zatem o możliwości pojawienia się, zorientowanej na zmianę niesprawiedliwego *status quo*, etyki politycznej (Critchley 2006: 27).

Należy jednak podkreślić, że nie każdy gniew jest edukacyjnie „pożądany”. Oznacza to, że nie zawsze istnieje możliwość odnalezienia w nim potencjału emancypacyjnego. Gniew bywa niekonstruktywny, bądź wcale nie polityczny. Z tego względu, zadaniem Boler (2005) i Zembylas (2008), edukacyjny potencjał gniewu zależy również od rozpoznania, uznania i podejmowania jego ambiwalencji oraz analizowania jego ewentualnych przyczyn. Z jego „polityczną” wersją, mamy więc do czynienia tylko wtedy, jeśli pojawia się on jako reakcja na doświadczenie bądź dostrzeżenie zróżnicowanych form i przejawów niesprawiedliwości (Lyman 1981 za Zembylas 2008: 127)⁴. Bez świadomości tego, a co gorsza, w przypadku prewencyjnych prób jego systematycznego tłumienia, oswojania, patologizowania, czy wypierania, pozostawiony sam sobie, może prowadzić do resentymentu, wściekłości, a nawet przemocy (Zembylas 2008: 131).

Na problem ten zwracają uwagę badacze politycznej dynamiki społeczeństw demokratycznych. W ujęciu Chantal Mouffe, uciszanie pasji oraz uniemożliwianie artykulacji społecznego sprzeciwu, może prowadzić do zaostrzenia jego przejawów w sferze publicznej, dodatkowo w formach odległych od demokratycznych standardów (Mouffe 2005; Mouffe 2010). Z kolei analizy Davida Osta oraz Thomasa Franka pokazują, w jaki sposób gniew generowany przez istniejące *status quo*, może stać się przedmiotem cynicznego zarządzania w partyjnej walce o władzę, będąc jednocześnie kanalizowanym w żądania (zwykle ksenofobiczne i szowinistyczne), nie mające nic wspólnego, a często przeczące możliwości zmiany warunków pierwotnie ten gniew wywołujących (Starego 2014; Ost 2007; Frank 2008; Frank 2016).

⁴ Boler, wyraźnie podążając tropem nomenklatury Arystotelesowskiej, określa ją również w kategoriach „gniewu moralnego” (Boler 2005).

Diagnozy te, mimo, że konstruowane w wydawałoby się dość odległych od problemów szkoły dyscyplinach, mają niebagatelne znaczenie dla społecznie odpowiedzialnej, a więc zorientowanej na cele demokratyczne oraz solidarnościowej edukacji. Jeśli wiedza społeczna i polityczna dzieci/uczennic i uczniów w znacznej mierze kształtowana jest w najbliższym środowisku domowym (Zielińska 2008; Wiłkomirska 2013), z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że podobna sytuacja dotyczy socjalizacji w zakresie, oraz socjalizacji do, politycznych emocji⁵. Polityczny gniew, czy raczej jego ukierunkowanie oraz inne przejawy politycznego zaangażowania nie są wolne, podobnie jak polityczne poglądy, od procesów społecznej reprodukcji⁶. Równie istotną rolę odgrywa dominujący w danym kontekście społecznym dyskurs publiczny, który funkcjonując na zasadach obowiązującego uniwersum symbolicznego dostarcza uczestniczącym w nim aktorom – w tym również dzieciom oraz uczennicom i uczniom – języka do mówienia i myślenia o rzeczywistości oraz określa ramy dla możliwych wyobrażeń o tym jak mogłoby być inaczej, bądź odwrotnie, aktywnie blokuje możliwość pojawienia się alternatywnych społecznych imaginariów (Starego 2014).

Z tego właśnie względu kolejna zwolenniczka praktyki edukacyjnej zorientowanej na kształtowanie w szkole politycznych emocji, Klaudia Ruitenberga, tłumaczy konieczność nie tylko uwzględniania w edukacji politycznej wdrażania do rozumienia społecznych ograniczeń, ale również pozostawiania miejsca na afektywnie zakotwiczone fantazje oraz pragnienia. W jej ujęciu, uczennice oraz uczniowie powinni być zachęceni, z jednej strony, do wyrażania – generowanego warunkami strukturalnymi, ale doświadczanego w codzienności – oburzenia i gniewu oraz z drugiej, motywowani do konstruowania alternatywnych, pożądanych ich zdaniem, form organizacji społecznej. Uznanie za relewantne i polityczne tylko takich emocji, które nie są związane z esencjalistyczną koncepcją tożsamości kolektywnej oraz włączanie równoległego konstruowania zmysłu solidarności i waloryzowanie gniewu ukierunkowanego na przejawy niesprawiedliwości wobec słabych oraz zajmujących nieuprzywilejowane społeczne pozycje, pozwala, zdaniem Ruitenberga uniknąć afektywnej inwestycji w imaginaria oparte na utrzymywaniu granic oraz na kolektywnej, nacjonalistycznej identyfikacji (Ruitenberga 2009: 277).

⁵ Najświeższym przykładem, choć publicystycznym, ale pokazującym – jeśli nie stopień – to przynajmniej charakter opisanego niebezpieczeństwa są nie tak dawne doniesienia prasowe na temat wykorzystywanych przez nawet młodsze dzieci przezwisk „ty uchodźco”, czy „ty imigrancie” (Sikora 2015; Suchecka 2015; Suchecka 2015a). Bardziej naukowe opracowania, ale już zróżnicowanych form dyskryminacji w polskiej szkole możemy znaleźć w publikacji *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona* (Gawlicz i in. 2015).

⁶ Należy jednak podkreślić, że problem ten nie dotyczy jedynie dzieci z rodzin społecznie i ekonomicznie defaworyzowanych, co mogłyby sugerować wspomniane wcześniej analizy Osta, czy Franka. Jak zaznaczono na początku, równie emocjonalne zakotwiczenie posiada „rasizm klasowy” (Balibar 1991), wiążący się z elitarystycznie uwarunkowanym strachem i generowaną przez niego pogardą wobec klas ludowych. Różnica polega tylko na tym, że w drugim wypadku publiczne przejawy politycznego gniewu rzadziej są jako takie identyfikowane oraz, że prawo do jego manifestacji jest nierówno, a nawet klasowo, dystrybuowane.

Podobnego zdania jest przywoływana wcześniej Zembylas, która twierdzi, iż uczenie się wsłuchiwanie i wysłuchiwanie tylko gniewu związanego z niesprawiedliwością, może prowadzić do pojawienia się w szkole konstruktywnych dialogów na temat aktualnego uczennicom i uczniom kontekstu społecznego. Wykorzystanie go jako przedmiotu realizowanych w klasie szkolnej analiz, daje w jej zdaniem nadzieję na zmianę sposobu w jaki – nie tylko uczennice i uczniowie, ale również nauczycielki i nauczyciele – myślą na temat społecznej odpowiedzialności (Zembylas 2008: 131).

Od odczuwanego współczucia do afirmatywnego działania

Jak pisze Martha Nussbaum, „Publiczna edukacja, na każdym poziomie kształcenia powinna pielęgnować zdolność do wyobrażania sobie doświadczeń innych oraz partycypacji w ich cierpieniu” (Nussbaum 1996: 50 za Zembylas 2013: 504). Tymczasem, podobnie jak w wypadku gniewu, zagadnienie współczucia relatywnie rzadko podejmowane jest w kontekście edukacyjnym. Wyjątek stanowią sentymentalizujące oraz moralizatorskie ujęcia problemu, które oddalają uwagę od determinantów strukturalnych, kierując zainteresowanie w stronę samego doświadczenia cierpienia i tym samym uniemożliwiają kształcenie u uczennic oraz uczniów odruchów aktywnej, a więc zorientowanej na działanie, solidarności (Zembylas 2013). Właściwe realizowanie „polityki współczucia” w praktyce szkolnej nie jest jednak wolne od niebezpieczeństw. Dla zobrazowania tego problemu przywoływana Zembylas różni dwa podejścia: koncentrujące się na odczuwaniu litości (łączonej z dyskursem moralizatorskim) oraz na odczuwaniu współczucia (prowadzącego do radykalnej solidarności).

W pierwszym przypadku mamy do czynienia z empatyczną identyfikacją z doświadczającymi cierpienia. Niepożądaną konsekwencją jest w tym wypadku dystans oraz uprzedmiotowienie, które generują sentymentalizującą relację obserwatora i cierpiącego (Zembylas 2013): litość pozwala na uczuciowy dystans, daje „zadowolenie sama w sobie” i w konsekwencji prowadzi do „gloryfikacji jej przyczyn, czyli cierpienia innych” (Arendt 2003: 108). Innymi słowy mówiąc, odczucie przykrości z powodu czyjejs krzywdy niekoniecznie wywołuje chęć podejmowania działań zmierzających do prób jej eliminacji bądź eliminacji jej przyczyn (Zembylas 2013). W opozycji do tego, współczucie, szczególnie w swojej krytycznej wersji, oznacza unikającą paternalizmu i zorientowaną na działanie relacją podmiotową. Niebezpieczeństwo voyeurizmu, charakterystycznego dla relacji opartej litości, eliminowane jest tutaj przez odwołanie się do bardziej uniwersalistycznej w swojej istocie kategorii jaką jest „podatność na zranienie”⁷ (w miejsce cierpienia), która odnosząc się do właściwej wszystkim istotom żywym właściwości, zawiesza niebezpieczne w swoich konsekwencjach dychotomiczne podziały na „nas” (litujących się) oraz „onych” (doświadczających krzywdy i cierpiących) (Zembylas 2013).

Przewaga pierwszego, ale także nieumiejętne i bezkontekstowe stosowanie drugiego podejścia, prowadzić mogą do bardzo niebezpiecznych i trudnych do usunięcia konse-

⁷ Zembylas używa tu kategorii Judith Butler (Butler 2004 za Zembylas 2013: 512).

kwencji, takich jak: „zmęczenie współczuciem”, „odwrażliwienie”, czy „autowiktymizacja”. W dwóch pierwszych przypadkach, mamy do czynienia z zagrożeniem pojawienia się u uczennic oraz uczniów pasywności, obojętności, czy nawet tendencji do niedostrzegania dramatycznych wydarzeń jakie dotyczą innych. Zmęczenie współczuciem jest przy tym rozumiane jako reakcja na przeładowanie obrazami cierpienia i jako takie może przejawiać się bądź w postaci „efektu obserwatora” (obojętność), bądź „efektu bumerangu” (powrót do wywołanego poczuciem bezsilności gniewu, czy złości). Autowiktymizacja dotyczy z kolei osób, które doświadczają niesprawiedliwości i wiąże się z narcystyczną koncentracją na własnym cierpieniu, a co za tym idzie, powoduje niemożliwość identyfikacji z doświadczającymi cierpienia Innymi (Zembylas 2013: 509–511). Z tego względu, w adekwatny sposób wdrażana krytyczna pedagogika współczucia powinna, zdaniem Zembylas, zakładać tworzenie takiej przestrzeni edukacyjnej, w której będzie miejsce na działanie oraz na krytyczną analizę przejawów rasizmu i szowinizmu, a także ujawnianie związanych z nimi afektywnych „inwestycji”, które uniemożliwiają emocjonalną identyfikację z określonymi Innymi bądź zachęcają do identyfikacji tylko z niektórymi (Zembylas 2013: 517–518).

Zwolennicy radykalnie i krytycznie pojmowanego współczucia, proponują przy tym – w celu jego aktywizacji w doświadczeniu uczennic oraz uczniów – pedagogiczne podejście określane „przyjmowaniem pozycji świadka” (Boler 2005; Zembylas 2006), które pozwala na uniknięcie niebezpieczeństwa pasywnej litości i voyeurystycznej obojętności. W ujęciu Boler, postawa radykalnego i aktywnego „świadkowania” lokuje się w szerszej perspektywie „pedagogiki dyskomfortu”, oznaczającej z jednej strony edukacyjny proces krytycznego badania konstruowanych przez siebie wizerunków własnej tożsamości, które determinują to, w jaki sposób uczymy się postrzegać Innych. Jej istotnym elementem jest koncentracja uwagi na rozpoznawaniu warunkujących ten proces czynnikach emocjonalnych, które określają to czy Inny i jego/jej problemy i dramaty są dla nas w ogóle dostrzegalne (a jeśli tak, to w jaki sposób), czy też nie mieszczą się w polu naszej percepcji (Boler 2005: 176–177).

Edukacyjna praktyka pedagogiki dyskomfortu jest przy tym w zamierzeniu, procesem kolektywnym a nie indywidualnym. Zdaniem Boler, wspólne, czy wspólnotowe/kolektywne dociekanie, realizowane nie tylko przez same uczennice oraz uczniów, ale również przez współpracujące z nimi nauczycielki i nauczycieli, pozwala na uświadomienie zmiennej i przygodnej natury skierowanych na siebie oraz Innych, procesów percepcji. Kolektywność oznacza pracę nad dostrzeganiem tego, w jaki sposób pożądanym i posiadany wizerunek siebie jest immanentnie zapośredniczany przez istnienie innych oraz jak jego zmienność i czasowe utrwalenie warunkowane są przez historię, potoczność, wierzenia, wartości i emocjonalne inwestycje, a także jak proces ten iterowany w kulturze popularnej, mediach, książkach, czy dominujących i społecznie podzielanych wartościach. Z kolei przygodność wiąże się z uświadamianiem historyczności oraz relacyjności procesów tożsamościotwórczych. Chodzi tutaj o unikanie solipsystycznej koncentracji na sobie – stawanie się świadkiem rozumiane jest zawsze w relacji do innych, do osobistej i powszechnej historii oraz warunków materialnych (Boler 2005: 178).

Podobne ujęcie problemu odnajdujemy u Zembylas. Idea stawania się świadkiem jest jednak tutaj w większym stopniu zapośredniczona przez Agambenowską teorię obecności w imieniu tych, którzy nie mogą mówić (Zembylas 2006). Koncentruje się więc bardziej na dramatycznych i traumatycznych w konsekwencjach procesach globalnych i politycznych, normatywnie określając pozycję, jaką wobec nich oraz ich ofiar, ale również wobec siebie nawzajem, powinni zająć stający się „świadkami” uczennice i uczniowie. W koncepcji Agambena, „świadek, który przemawia w imieniu drugiego, musi zgodzić się na jego obecność w swoim wnętrzu” (Jankowicz, Mościcki 2008: 208). Proces ten ma zatem również charakter kolektywny, umożliwiający wspólne uczenie się widzenia, czucia i działania inaczej, czy w inny sposób (Zembylas 2006: 322). Jak pisze Zembylas, „kiedy uczniowie staną się afektywnymi świadkami, których działania uwarunkowane będą emocjonalnymi relacjami z ofiarami traumatycznych przeżyć, ze sobą nawzajem oraz z innymi współświadkami, a tym samym odnajdą podstawę dla solidarności, klasa szkolna stanie się miejscem potencjalnej transformacji politycznej” (Zembylas 2006: 322–323).

Warunki możliwości radykalnej i uniwersalistycznej solidarności

Obecna w tej koncepcji idea solidarności do pewnego stopnia zbieżna jest, z najbardziej rozpowszechnioną w pedagogice, zwłaszcza krytycznej, koncepcją solidarności Paulo Freirego, którą Noah De Lissovoy i Anthony L. Brown określają jako „komunijną” (Lissovoy, Brown: 2013). Podobnie jak przedstawione wcześniej teorie, wymierzona jest – przez nacisk, jaki kładzie na kwestie kolektywizmu i kolektywnego działania – w istniejące w rzeczywistości społecznej podziały (Margonis 2007: 63), bądź w potencjał ich powstawania. Odróżnia się tym samym od wąsko pojmowanej, wykluczającej i opartej na antagonizmie, formy solidarności jako „jedności” (na przykład narodowej tożsamości), oraz solidarności jako „sojuszu” (zawijazywanej między zróżnicowanymi jednostkami bądź grupami w celach strategicznych) (Lissovoy, Brown: 2013). U jej podstaw stoi założenie o wywłaszczającym tożsamościowo procesie afektywnej i etycznej identyfikacji z Innymi.

Splatanie wspólnoty nie dokonuje się więc w oparciu o esencjalistycznie rozumianą tożsamość, ani w odniesieniu do wspólnie podzielanych interesów, ale przez zawiązywaną we wspólnym działaniu relację, która mediowana jest, czy zapośredniczana przez trzeci element – świat (Starego 2016a). Działanie to z kolei opiera się z jednej strony na eliminowaniu przyczyn obecnej w świecie niesprawiedliwości i z drugiej, na wspólnym tworzeniu go na nowo. Podobnie jak w przywoływanej przez Zembylas teorii Agambena, gdzie świadek traci ugruntowanie we własnej tożsamości, przez zgodę na obecność wewnątrz siebie niemego drugiego, któremu oddaje głos, tak tutaj, wywłaszczenie rozumiane jest jako rodzaj symbolicznego „doświadczenia wielkanocnego” – śmierci i jednoczesnych narodzin po stronie cierpiących, marginalizowanych, wykluczanych oraz tych, którzy nie mogą mówić, bądź których głos nie jest słyszalny (Freire 1985: 122–123).

Taka forma solidarności, będąc warunkowaną przez pierwotne polityczne poczucie dyskomfortu oraz gniewu, krytycznie zorientowane i aktywnie rozumiane, ale i wywłasz-

czające z ustalonej i substancjalnej tożsamości, współczucie – które zamienia uczestników traumatycznych i dramatycznych wydarzeń oraz niesprawiedliwych procesów społecznych w świadków oraz współświadków – może się pojawić w szkole od najmłodszych etapów kształcenia, dzięki zapowiedzianemu na wstępie, procesowi upodmiotowienia (odróżnionemu od socjalizacji i kwalifikacji, jako dominujących celów edukacji).

W ujęciu przywoływanej tutaj koncepcji Gerta Biesty, dotyczy ono „możliwości istnienia ‚poza’ danym, czy też ustalonym porządkiem” (Biesta 2013: 129), a więc poza społecznie konstruowanymi i dominującymi sposobami odczuwania, myślenia i wartościowania oraz ulegitymizowanymi formami działania. Jest to również idea rzeczywiście demokratycznego i demokratyzującego procesu edukacyjnego, umożliwiającego realizację, opartych na aksjomacie równości (Ranciére 1991) kolektywnych i demokratycznych form współlbycia społecznego w szkolnym i społecznym kontekście.

Taka forma politycznej i radykalnej solidarności może pojawić się tylko przy uwzględnieniu w procesie edukacyjnym wymiaru emocjonalnego oraz afektywnej mobilizacji dziecięcych/uczniowskich pokładów emocjonalnych. A więc dzięki edukacyjnej realizacji politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji.

Literatura

- Ahmed S. (2014), *The cultural politics of emotion*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Amsler S.S. (2011), *From ‘therapeutic’ to political education: The centrality of affective sensibility in critical pedagogy*. „Critical Studies in Education”, 52(1).
- Arendt H. (2003), *O rewolucji*. Warszawa, Czytelnik.
- Baker J.L., Cantillon K.S., Walsh J.(2004), *Equality: From Theory to Action*. Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Baker J., Lynch K., Lyons M., Feeley M., Hanlon N. Walsh J., Cantillon S. (2009), *Affective equality: Love, care and injustice*. Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Baron-Cohen S. (2011), *Zero Degrees of Empathy: A New Theory of Human Cruelty*. London, Penguin.
- Bauman Z. (2004), *Życie na przemiał*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Biesta G.J.J. (2007), *Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education*. „Teachers College Record”, 109(3).
- Biesta G.J.J. (2011a), *From Teaching Citizenship to Learning Democracy*. W: G.J.J. Biesta, Learning Democracy in School and Society. Education Lifelong Learning and the Politics of Citizenship. Rotterdam Boston Taipei, Sense Publishers.
- Biesta G.J.J. (2010), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London, Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2013), *Beautiful Risk of Education*. London, Routledge Taylor & Francis Group.
- Boler M. (2005), *Feeling power: Emotions and education*. New York, London, Routledge.
- Boler M. (1997), *Disciplined emotions: Philosophies of educated feelings*. „Educational Theory”, 47(2).

- Boler M., Zembylas M. (2016), *Interview with Megan Boler: From 'Feminist Politics of Emotions' to the 'Affective Turn'*. W: M. Zembylas, P.A. Schulz (Eds.), *Methodological advances in research on emotion and education*. Springer International Publishing.
- Boltanski L. (1999), *Distant Suffering: Morality, Media and Politics*. Cambridge, Cambridge.
- Chutorański M., Szwabowski O. (2016), *O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności – zaproszenie do dyskusji*. „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, 1(73).
- Clarke S., Hoggett P., Thompson S. (Eds.) (2006), *Emotion, politics and society*. Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Critchley S. (2006), *Nieustające żądanie. Etyka polityczna*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Delanty G. (2008), *Fear of others: social exclusion and the European crisis of solidarity*. „Social Policy & Administration”, 42(6).
- De Lissoyoy N., Brown A.L. (2013), *Antiracist solidarity in critical education: Contemporary problems and possibilities*. „The Urban Review”, 45(5).
- Frank T. (2008), *Co z tym Kansas? Czyli opowieść o tym, jak konserwatyści zdobyli serce Ameryki*, Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Frank, T. (2016), *Listen, Liberal: Or, What Ever Happened to the Party of the People?*. Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Freire P. (1985), *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Westport, Connecticut, London, Bergin & Garvey.
- Freire P. (2000), *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition, New York, London, Continuum.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Stamański M. (2015), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Hessel S. (2011), *Czas oburzenia*, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Hoggett P., Thompson S. (Eds.) (2012), *Politics and the emotions: The affective turn in contemporary political studies*. New York, London, Continuum.
- Jankowicz G., Mościcki P. (2008), *Projekt homo sacer*. W: G. Agamben, *Stan wyjątkowy*. Homo sacer 2, Kraków, Korporacja Ha!art.
- Karwowska-Struczyk M. (2009), *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lemmings D., Brooks A. (2014), *Emotions and social change: Historical and sociological perspectives*. New York, London, Routledge.
- Margonis F. (2007), *A relational ethic of solidarity?*. „Philosophy of Education Archive”.
- Męczkowska A. (2007), *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych: pomiędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, a sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin, Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Mouffe C. (2010), *From antagonistic politics to an agonistic public space*. *Re-public*, <http://www.re-public.gr/en>, 10.10.2016.
- Mouffe C. (2005), *On the Political*. London, Routledge.
- Nussbaum M.C. (2013), *Political emotions*. Harvard, Harvard University Press.

- Ost D. (2007), *Klęska „Solidarności”. Gniew i polityka w postkomunistycznej Europie*, Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Pedwell C. (2016), *De-Colonising Empathy: Thinking Affect Transnationally*. „A Journal of Womens Studies”, 16(1).
- Power F. (1999), *Emotions and Education*. New York, London, Routledge.
- Rancièrè J. (1991), *The Ignorant Schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford California, Stanford University Press.
- Ruitenberg C.W. (2010), *Learning to articulate: From ethical motivation to political demands*. „Philosophy of education”.
- Ruitenberg C. (2010a), *Conflict, affect and the political: On disagreement as democratic capacity*. „Factis Pax”, 4(1).
- Ruitenberg C.W. (2009), *Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education*. „Studies in Philosophy and Education”, 28(3).
- Sikora K. (2015), *Antyimigrancki hejt z internetu przenosi się na szkolne korytarze. „Ty imigrancie” jak „ty głupku”*. <http://natemat.pl/155547,antyimigrancki-hejt-z-internetu-przenosi-sie-na-szkolne-korytarze-ty-imigrancie-jak-ty-glupku>, 13.11.2016.
- Starego K. (2014), *Od politycznych żądań do politycznych rozwiązań: podstawy edukacji demokratycznej*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Starego K. (2016), *Odmowa terażniejszości czyli o odbywalnianiu dzieci i udziecinnianiu obywateli*. „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, 3(75).
- Starego K. (2016a), *Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jacquesa Rancièrè’a idea dialogu „zapośredniczonego”*. „Forum Oświatowe”, 1(55).
- Sucecka J. (2015), *„Ty uchodźco” krzyczeli i pobili szóstoklasistę*. <http://wyborcza.pl/1,75398,19013631,ty-uchodzco-krzyczeli-i-pobili-szostoklasiste.html>, 13.11.2016.
- Sucecka J. (2015), *„Imigrant” brzmi jak obelga. Jak wyzywają się uczniowie podstawówek*. <http://wyborcza.pl/1,75248,18874969,imigrant-brzmi-jak-obelga-jak-wyzywaja-sie-uczniowie-podstawówek.html>, 13.11.2016.
- Wiłkomirska A. (2013), *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zembylas M. (2008), *Mobilizing Anger for Social Justice in Education*. W: M. Zembylas, *The Politics of Trauma in Education*. Hampshire. Palgrave Macmillan.
- Zembylas M. (2013a), *Critical pedagogy and emotion: Working through ‘troubled knowledge’ in posttraumatic contexts*. „Critical Studies in Education”, 54(2).
- Zembylas M. (2013), *The „crisis of pity” and the radicalization of solidarity: Toward critical pedagogies of compassion*. „Educational Studies”, 49(6).
- Zembylas M. (2006), *Witnessing in the classroom: The ethics and politics of affect*. *Educational Theory*, 56(3).
- Zielińska A. (2008), *Nastoletni uczniowie o demokracji. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i edukacyjne poglądów młodzieży*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.