

Iwona Kabzińska

Instytut Archeologii i Etnologii PAN, Warszawa

„NIE BĘDĘ CZYTAŁ TYCH STAROCI!” O NIECHĘCI DO POZNAWANIA HISTORII DYSCYPLINY

„I’m not going to read this old junk”. About unwillingness to learn about the history of discipline

The author points out lack of interest on the part of students of various disciplines (i.a. the humanities) for the history of their field of study, which is considered uninteresting and unnecessary. She also takes into consideration different approaches of the scientific milieu towards achievements of predecessors. On the one hand, we see them being treated selectively and unreflectively, when “old junk” is being rejected as useless. On the other hand, there is an aspiration to show the continuity of thought, search for the roots, care for the preservation of tradition, and respect for scientific predecessors. Certain attitudes are manifestations of cultural differences, visible also in the world of science and education. In the consumerist, postmodern, information society, culture in its wide sense is treated as a supermarket (concept popularised by Gordon Mathews). There is no place in it for the past, memory, tradition, authorities, roots, heritage, continuity, permanence. Everything is subject to individual choices and continuous change. Change covers, i.a. transfer of knowledge, ways of presenting results of scientific research, relations between student and teacher.

Keywords: supermarket culture, information society, postmodern society, consumerist society, science, transmission of knowledge, history of scientific disciplines, attitude to the past

Słowa kluczowe: supermarket kultury – społeczeństwo informacyjne – społeczeństwo postmodernistyczne – społeczeństwo konsumpcyjne – nauka – transmisja wiedzy – historia dyscypliny – stosunek do przeszłości

¹ Tekst jest zmienioną, znacznie rozbudowaną wersją wystąpienia zaprezentowanego podczas seminarium na temat: „Międzydyscyplinarne badania nad przeszłością”. Część II: „Podążać śladami poprzedników?”, które odbyło się 21 listopada 2017 roku w Warszawie, w siedzibie Instytutu Archeologii i Etnologii PAN. Spotkanie zorganizowano z inicjatywy grona osób związanych z IAE PAN oraz z Instytutem Historii Nauki i Techniki PAN.

Przed laty pewien absolwent etnologii, który zamierzał starać się o przyjęcie na studia doktoranckie, poprosił mnie o rozmowę na temat przygotowanego przez niego projektu dysertacji². Uznałam ów projekt za ciekawy i wart rozwinięcia. Wskazałam też jego autorowi kilka prac z lat 70.–80. ubiegłego wieku, które, moim zdaniem, powinny znaleźć się w zestawie lektur, dotyczyły bowiem podjętych przez niego wątków, np. relacji między kulturą ludową i narodową oraz kultury regionalnej. Nie były to wątki główne, uznałam jednak, że również w tym przypadku należy ukazać pewną ciągłość myślenia, tradycję badań.

Mówiłam m. in. o pracach Józefa Burszty i Anny Kutrzeby-Pojnarowej, o monografiach, będących efektem badań zespołowych przeprowadzonych przez etnografów po II wojnie światowej w różnych regionach Polski. Przypomnienie dorobku naukowych poprzedników było dla mnie (i pozostaje) czymś naturalnym. Obowiązkiem. Pomyślałam, że przyszli recenzenci dysertacji mogliby zarzucić doktorantowi braki w literaturze, pominięcie istotnych źródeł. Mój rozmówca słuchał, nie kryjąc zniecierpliwienia, po czym stwierdził krótko: „Nie będę czytał tych staroci”. Odległa data wydania podsunętych przeze mnie dzieł nie zachęciła go do lektury, była też, jak sądzę, wystarczającym powodem dyskwalifikacji ich naukowej przydatności.

Zaskoczyło mnie zachowanie osoby myślącej o drodze naukowej. Starałam się je zrozumieć³. Wyjaśnienie odmiennych postaw wobec prac tych, którzy poprzedzili nas na naukowej ścieżce, przynależnością pokoleniową i studiowaniem w różnych (odległych) epokach byłoby generalizacją i uproszczeniem. Byłoby też niesprawiedliwe wobec osób reprezentujących młode i średnie pokolenie, które traktują dawno wydane prace z szacunkiem, analizują je, odczytują na nowo, odkrywając niekiedy intelektualne pokrewieństwo z ich autorami.

Pytałam znajomych pracujących na uczelniach o stosunek ich uczniów do dzieł studiowanej dyscypliny⁴. Okazało się, że wiedza na ten temat jest często uważana przez młodzież za nudną, zbędną, bezużyteczną. Nie potrafię określić skali tego zjawiska, nie ma ono jednak z pewnością charakteru jednostkowego. Jakie są jego przyczyny?

W prezentowanym tu tekście odwołuję się przede wszystkim do bliskiej mi etnologii/antropologii kulturowej, wiele wspomnianych przeze mnie problemów ma jednak szerszy zakres.

W programach wszystkich krajowych uczelni kształcących etnologów/antropologów kulturowych znajduje się przedmiot *Wstęp* (lub *Wprowadzenie*) *do etnologii i antropologii kulturowej*. Na niektórych uniwersytetach wykładana jest również *Historia myśli etnologicznej/antropologicznej* (Kraków, Toruń) lub *Historia etnologii* (Poznań, Łódź). Przedmioty te należą do obowiązkowych. Znajomość historii

² Rozmowa miała miejsce w 2007 roku.

³ Nie dostrzegłam w nim wówczas „znaku czasu”.

⁴ Wśród osób, z którymi rozmawiałam byli wykładowcy reprezentujący nauki humanistyczne i społeczne.

dyscypliny jest wymagana od wszystkich studentów etnologii/antropologii kulturowej i zajmuje ważne miejsce w modelu ich kształcenia.

Oprócz przedmiotów obowiązkowych programy studiów etnologicznych/antropologicznych obejmują liczne zajęcia fakultatywne (kierunkowe i pozakierunkowe), uzupełniające i poszerzające wiedzę. Studenci mogą dokonywać wyborów tego typu zajęć zgodnie ze swymi indywidualnymi zainteresowaniami. Jestem ciekawa, ile osób wybrałoby historię dyscypliny, gdyby znalazła się ona na liście przedmiotów fakultatywnych. Jakie byłyby motywy ich decyzji?

Jak wyglądają programy nauczania historii etnologii/antropologii kulturowej z różnych okresów? Czy historia ta jest żywa, komentowana, regularnie uzupełniana, np. o wyniki badań archiwalnych, analizy dokumentów osobistych? Czy pobudza do refleksji, dyskusji, polemik, zadawania pytań? Czy we wspomnianych programach jest przede wszystkim mowa o osiągnięciach, czy także o tym, czego, z różnych powodów, nie udało się zrealizować? Czy jest w nich mowa jedynie o badaczach, którzy odegrali znaczącą rolę w dziejach dyscypliny, czy również o tych mniej znanych, mających jednak swój udział we wznoszeniu wspólnej budowli, dokładających do niej choćby niewielkie cegiełki? Czy na podstawie analizy programów z różnych lat można mówić o ciągłości lub jej braku, o pamięci i niepamięci (zapominaniu), o milczeniu i przypominaniu, o przerwaniu „łańcucha tradycji”⁵, czy o jego trwałości?

Niektórych badaczy odkrywamy po wielu latach. Dlaczego dopiero teraz? Dlaczego w tym momencie? Dlaczego tak długo musieli czekać, by ich dorobek został przypomniany i doceniony? O ilu zapomniano? Dlaczego tak się stało?

Na zainteresowanie przeszłością nauki i poszczególnych dyscyplin oraz dokonania ich przedstawicieli wpływa m. in. sposób przekazu wiedzy dotyczącej tej problematyki⁶. Mówiąc o dziejach etnologii, Zofia Sokolewicz stwierdziła, że nie powinny być one omawiane jako „[...] ewolucj[a] myślenia o ludzkiej różnorodności, przegląd kolejnych definicji kultury”⁷. Dzieje te należy ukazywać w sposób dynamiczny „[...] jako kolejne wyłanianie się pytań badawczych, ich odnoszenie do ogólnej sytuacji nauk w danym okresie, poszukiwanie sposobów rozwiązania problemów metodologicznych”⁸. Konieczne jest zwrócenie uwagi na „[...] różnorodność podejść [...]”⁹, różnorodność „teorii wyjaśniających [na przykład – dop. I. K.] powstanie różnic w obrębie kultury ludzkiej i przydawania im znaczeń”¹⁰,

⁵ Nawiązuję do tytułu książki: C. Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowa: *Łańcuch tradycji. Teksty wybrane*, oprac. L. Mróz, A. Zadrożyńska, Warszawa 2005.

⁶ Kwestię tę podejmuję również w dalszej części tekstu.

⁷ Z. Sokolewicz: „*Moje życie naukowe można sprowadzić do próbowania kolejnego klucza z wielkiego pęku, który dała mi teoria poznania*”. *Odpowiedzi na pytania Zbigniewa Jasiewicza*, „Lud” t. 95: 2011 s. 348.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

a także na „[...] proces selekcji i wyborów dokonywanych przez kolejne pokolenia uczonych [...]”¹¹.

Wybory są częścią pracy badawczej. Dotyczą podejmowanych tematów, źródeł, z których korzystamy, sposobów opracowania i interpretacji materiałów, prezentacji wyników badań. Obejmują również przekaz wiedzy, kształtowanie wizerunku dyscypliny, działalność związanych z nią osób i instytucji.

Dlaczego dokonania jednych badaczy uważamy za godne uwagi (niezależnie od tego, czy budzą naszą aprobatę, czy odnosimy się do nich krytycznie), wobec innych natomiast pozostajemy obojętni? Czy ulegamy modom? Jakie znaczenie ma nazwisko autora, tytuł publikacji, poruszona w niej problematyka? Czym kierujemy się, podejmując określone decyzje? Czy istnieją granice, których nie należy przekraczać? Dla mnie taką nieprzekraczalną granicę stanowi pomijanie czyjegoś dorobku ze względów pozamerytorycznych (np. z uwagi na poglądy autora lub jego życiorys). Niedopuszczalne jest również przemilczanie osiągnięć badaczy postrzeganych jako niechciana konkurencja¹².

Z koniecznością wyborów stykamy się, podejmując próbę opisu badanej rzeczywistości, oddania jej bogactwa, złożoności. Nie jesteśmy w stanie przedstawić „[...] wszystkich [jej] aspektów [...], a tylko te wybrane z niej czy dostrzeżone przez badacza”¹³. Mamy „[...] świadomość, że każdy «opis» jest jedną z możliwych subiektywnych wersji rzeczywistości”¹⁴. „[Ś]wiat, w którym przychodzi nam [...] żyć [...] jest [...] niezwykle trudny do uchwycenia, migotliwy i ulotny”¹⁵. Podlega też nieustannym zmianom. Są one często szybsze „[...] niż czas trwania badań prowadzonych według klasycznych procedur metodologicznych”¹⁶. Publikacje etnologiczne np., zwłaszcza prace „w wersji papierowej”, przedstawiające wyniki badań terenowych, najczęściej ukazują obraz przeszłości, nawet jeśli są pisane w czasie teraźniejszym¹⁷.

¹¹ Tamże.

¹² Moja koleżanka, specjalizująca się w antropologii medycyny, usłyszała od jednego z badaczy: „Nie będę cię cytować. Dlaczego masz za to dostać punkty?”. Powszechnym zjawiskiem jest cytowanie znajomych, niezależnie od wartości ich prac. Za każdym cytatem kryją się upragnione punkty i związane z nimi wymierne korzyści. Nabierają one szczególnego znaczenia np. w przypadku postępowania awansowego lub starań o przyznanie grantu.

¹³ Cytat pochodzi z artykułu Joanny Mroczkowskiej, *Antropologia a historia. Wąska kładka subiektywizmu*, stanowiącego pokłosie seminarium „Międzydyscyplinarne badania nad przeszłością”. Część I: „Źródła”, które odbyło się 25 kwietnia 2017 r. w warszawskiej siedzibie Instytutu Archeologii i Etnologii PAN. Tekst został złożony do druku w „Kwartalniku Historii Kultury Materialnej”.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 12.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Michael Carrithers używa określenia „«czas teraźniejszy etnograficzny»”; M. Carrithers: *Dlaczego ludzie mają kultury*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 1994, s. 25.

Supermarket kultury, supermarket nauki

W jednej z audycji radiowych¹⁸ Wojciech Materski, mówiąc o polityce historycznej, porównał historię do wielkiego supermarketu, z którego „dobiera się, co komu pasuje”, by kreować i upowszechniać określoną wizję przeszłości. Podążając tym tropem, można, moim zdaniem, użyć metafory supermarketu w odniesieniu do historii nauki i poszczególnych dyscyplin.

Inspiracją dla Materskiego była, jak sądzę, koncepcja kultury jako supermarketu, spopularyzowana przez Gordona Mathewsa¹⁹. Przypomnę, że ukazane przez niego zjawisko jest efektem splotu wielu czynników: globalizacji, intensywnych kontaktów i wymiany kulturowej, działalności mechanizmów rynkowych, mediów. Charakteryzuje się ono m. in. wielością narracji i wzorów zachowań (często są one ze sobą sprzeczne) oraz możliwością dokonywania wyborów spośród nich. Kluczowe znaczenie ma indywidualizm i związana z nim samorealizacja. Kultura jest towarem. Jej wytwory (materialne i niematerialne) są produktami podlegającymi wyborom i mechanizmom sterującym społeczeństwem konsumpcyjnym. Przedmiotem wyborów stają się m. in.: tożsamość, etniczność, religia²⁰.

Kultura postrzegana jako supermarket stanowi przeciwieństwo kultury tożsamościowej, kultury losu, dziedziczenia, przypisania, tradycji, ciągłości, korzeni, kanonów i autorytetów, ograniczonych możliwości wyborów, podlegających kontroli społecznej²¹. „[S]taje się [...] [ona] polem osobistej ekspresji jej «konsumenta», a nie

¹⁸ Polskie Radio 24, audycja „Siedem dni Wschód”, 15 października 2017 r., po godz. 9.00 (z Wojciechem Materskim rozmawiał Piotr Pogorzelski).

¹⁹ G. Mathews: *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, tłum. E. Klekot, Warszawa 2005. Termin „supermarket kultury” został prawdopodobnie użyty po raz pierwszy przez Stuarta Halla „w eseju *The Question of Cultural Identity*, zamieszczonym w książce: S. Hall, D. Held, T. McGrew (red.), *Modernity and its Future*, Cambridge 1992, s. 303” cyt za D. Jaszewska: *Kultura rzecz gustu? O kilku granicach supermarketyzacji kultury*, „Kultura – Media – Teologia” nr 4: 2011 s. 20, przyp. 1.

²⁰ Na ten temat patrz np.: M. Banaś: *Etniczność na sprzedaż*, Kraków 2005; B. Barber: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, tłum. H. Janikowska, Warszawa 2009; J. Baudrillard: *Spółczesność konsumpcyjna, jego mity i struktury*, tłum. S. Królak, Warszawa 2006; Z. Bauman: *Konsumowanie życia*, tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska, Kraków 2009; M. Castells: *Siła tożsamości*, tłum. S. Szymański, Warszawa 2009; A. Cybal-Michalska: *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata: studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006; A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2002; K. Krzysztofek: *Ojczyzna z supermarketu?*, Kultura współczesna.pl/sites/default/files/artykuly/15_kazmierz_krzysztofek_ojczyzna_z_supermarketu_gordon_mathews.pdf, „Kultura Współczesna” t. 4: 2006, s. 206–211 (dostęp: 5. 10. 2017); G. Ritzer: *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. L. Stawowy, Warszawa 1997; tenże: *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa 2001; T. Szlendak: *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wrocław 2008.

²¹ Więcej patrz: G. Mathews; K. Krzysztofek, M. Szczepański: *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice 2005.

konserwatywną «uprawą» tradycyjnych wzorów [...]»²². „[...] [T]raci swój «ciążę» konieczności, rytuału, historii – otwiera się na modę, prąd, oferty. Wybór zdaje się nigdy nie kończyć. [...] może częściej niż dawniej pojawia się w kulturze figura kameleona, turysty, który nieustannie przymierza nowe kulturowe kreacje, czy – na poziomie intelektualnym – wypróbować coraz to nowe słowniki»²³.

W kulturze tożsamościowej kluczową rolę odgrywa pamięć (indywidualna i zbiorowa), związana z historią, jej przypominaniem, przeżywaniem. Pełni ona znaczące funkcje w procesie budowania wspólnoty. W supermarkecie kultury nie istnieje ‘wczoraj’. Jest przede wszystkim dziś, czasem może także – niepodobne do niego – jutro²⁴. Nieobecność trwałych wzorów kulturowych owocuje m. in. utratą sensu życia, rozpaczliwym poszukiwaniem oparcia, stabilności²⁵.

W społeczeństwie konsumpcyjnym dominuje „«kultur[a] typu instant»”²⁶. Cechuje ją: „konieczność[é] życia w «natychmiastowości»”²⁷, „poszukiwanie nowości i wrażeń”, „swobodne przemieszczanie się przez różnorodne doświadczenia i ga-

²² K. Godlewski: *Supermarket kultury. Globalna kultura – jednostkowa tożsamość*, Mathews, Gordon..., <http://wyborcza.pl/1,75517,2735545.html>, 29. 05.2005, s. 2 (dostęp: 20. 10. 2017).

²³ D. Jaszewska: s. 30–31; więcej patrz: Z. Bauman: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, tłum. E. Klekot, Warszawa 2000; tegoż: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000; tegoż: *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków 2007; tegoż: *Zindywidualizowane społeczeństwo*, tłum. O. Kubińska, W. Kubiński, Gdańsk 2008; tegoż: *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011.

²⁴ Dominique Ray twierdzi, że dziś „słowo «pamięć» coraz częściej dotyczy narzędzi informatycznych. [...] Pamięć nie wiąże się już ze świadomością, lecz z procesorem lub kalkulatorem. Dominacja pamięci technologicznej u współczesnego człowieka idzie w parze z reprezentowanym przez ludzi całkowitym brakiem kultury historycznej. Utrata świadomości historycznej rodzi kryzys ciągłości. Pojęcie postępu, rozwijające się od XVIII w., nakazuje bezustannie przewyżczać przeszłość, a także odrzucać próby odbudowywania tożsamości. Obecne społeczeństwo uświęca wszystko, co nowe, co modne, lecz odbiera wartość wzorcom, odrzuca pierwowzory, zapomina o tym, co było wcześniej”; D. Rey, *Od adoracji do ewangelizacji*, tłum. M. Żurowska, Kraków 2014, s. 15–16. Znajduje to wyraz m. in. w „nieokiełznej zachłanności w konsumpcji”; tamże, s. 16. Chciałabym zauważyć, że zjawisko, o którym wspominał Rey, nie jest powszechne. W wielu krajach, również w Polsce, od lat prowadzone są badania nad pamięcią (kulturową, społeczną, indywidualną i zbiorową). Publikowana jest literatura wspomnieniowa, biograficzna i autobiograficzna. Upamiętniane są też różne wydarzenia i osoby, które odegrały znaczącą rolę w historii, zarówno tej „wielkiej”, jak i „małej”, lokalnej. Wbrew przewidywaniom Francisa Fukuyamy, nie można mówić o „końcu historii” (ani pamięci); F. Fukuyama: *Koniec historii*, tłum. T. Bieroń, M. Wichrowski, Poznań 1996.

²⁵ Na ten temat patrz np.: V. E. Frankl: *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z ołchłani Holokaustu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2009; R. May: *Błaganie o mit*, tłum. B. Moderska, T. Zysk, Poznań 1997; Z. Bauman: *Ponowoczesność...*; tenże: *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, tłum. J. Margański, Kraków 2008.

²⁶ Z. Melosik: *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” t. 1 (20): 2003 s. 21.

²⁷ Tamże.

dżety kulturowe²⁸, brak „nawyk[u] systematyzacji i kategoryzacji świata [...], poczuci[a] konieczności życia w świecie uporządkowanym²⁹. Jak zauważył Zbyszko Melosik, „[t]racimy [...] układ odniesienia, jakim były w przeszłości stabilne, intersubiektywnie weryfikowalne pojęcia i kategorie, które można było wykorzystywać do opisu i krytyki świata³⁰.”

Wobec utraty „poczucia ciągłości³¹”, trudno odwoływać się do minionych doświadczeń³². „[...] [T]o, co dobrze znane, coraz szybciej staje się przestarzałe [...]”³³. „[...] [C]oraz mniej z tego, co było przeszłością, może stać się przyszłością; historycznym światom pochodzenia zagraża coraz bardziej przestarzałość³⁴. Pojęcia: *ciągłość, kontynuacja, dziedzictwo, tradycja, podłoże historyczne, związki przyczynowo-skutkowe*³⁵, stają się znakiem innej (zamierzchłej) epoki, odchodzą w przeszłość.

Odo Marquard zwraca uwagę na szczególną rolę nauk humanistycznych w świecie podlegającym gwałtownej modernizacji. Jego zdaniem, dzięki humanistyce możliwe jest np. „[...] ponowne oswojani[e] światów pochodzenia [...]”³⁶, przełamywanie poczucia ich obcości³⁷, „[...] ożywianie tradycji, z którymi można się utożsamiać [...]”³⁸. „Im bardziej modernizuje się nowoczesny świat – twierdzi Marquard – tym bardziej nieodzowne stają się nauki humanistyczne³⁹. Nie wszyscy jednak, jak wiemy, mają świadomość tej roli. Nie wszyscy też ją akceptują.

Jaki wpływ na świat nauki ma supermarketyzacja kultury? Jak pod jej wpływem zmienia się stosunek do przeszłości, historii dyscypliny i dorobku innych badaczy? Czy należy wymagać od osób (u)kształtowanych przez mechanizmy supermarketu kultury, by naśladowały (powielały) wzory zachowań wypracowane i obowiązujące w innych czasach, w innej kulturze? Czy należy im zalecać czytanie „staroci”, śledzenie ciągłości myślenia, poszukiwanie źródeł badanych zjawisk, gdy znany im świat zrywa z ciągłością, odrzuca kulturowe korzenie?

Postawa (u)kształtowana przez mechanizmy supermarketu pozwala na dokonywanie dowolnych wyborów, kierowanie się modą i indywidualnymi upodobaniami, umożliwia odrzucenie „staroci” jako „produktu”, którego data ważności dawno mi-

²⁸ Tamże, s. 22.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże, s. 24.

³¹ O. Marquard: *Apologia przypadkowości*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994, s. 95–99.

³² Tamże, s. 88–89.

³³ Tamże, s. 84; por. tamże, s. 86.

³⁴ Tamże, s. 107; por. B. Śliwerski: *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” t. 1 (20): 2003 s. 9–18.

³⁵ Pojęcia te odgrywały kluczową rolę m. in. w „klasycznych” badaniach etnograficznych.

³⁶ O. Marquard: s. 108.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże, s. 109–110.

³⁹ Tamże, s. 118.

nęła (przeterminowanego). Jakie są skutki traktowania prac naukowych jako towaru, oferty, z której można wybierać wedle własnego uznania? Czy indywidualizm i samorealizacja mogą być usprawiedliwieniem braku wiedzy i pomijania osiągnięć innych? Czy owo „pomijanie” jest działaniem świadomym, czy wynika z niewiedzy albo braku potrzeby głębokich poszukiwań źródłowych?

Dzięki znajomości historii dyscypliny i prac naukowych poprzedników możemy ocenić, na ile nasz sposób myślenia jest nowatorski, odkrywczy, oryginalny. Koncepcja kultury jako supermarketu znosi obowiązek spoglądania w przeszłość. Czy można więc czynić komuś zarzut z pominięcia (świadomego lub nie-) określonego „produktu”?

Kiedy czytam różnego rodzaju publikacje, recenzuję teksty przeznaczone do druku, dysertacje doktorskie, zwracam uwagę na braki źródłowe. Kryterium to ma wpływ na formułowane przeze mnie oceny. Czy powinnam z niego zrezygnować, przyjąwszy, że żyjemy w supermarkecie nauki i pogodzić się z właściwą mu swobodą wyborów?

Nie jesteśmy w stanie przeczytać wszystkich prac, dotrzeć do wszystkich źródeł. Jeśli jednak odrzucamy je, kierując się np. wyłącznie odległą datą publikacji, odcinamy się od naukowej spuścizny. Pojawia się też niebezpieczeństwo usprawiedliwienia niewiedzy wolnością wyborów.

W supermarkecie kultury wybory są najczęściej płytkie, powierzchowne, sterowane przez specjalistów od reklamy. Część konsumentów podejmuje jednak decyzje głęboko przemyślane, poważne, świadome. Konsumpcja może być bierna, bezmyślna, powierzchowna lub głęboka, aktywna⁴⁰. „Kultura wciąż jeszcze nie do końca jest po prostu «rzeczą gustu», a nawet, kiedy staje się kwestią wyboru [...], to wybór ten nie musi okazać się płytki”⁴¹. Z różnymi poziomami wyborów (płytkimi, powierzchownymi, pośpieszonymi, jak i tymi podejmowanymi z głębokim namysłem, połączonymi ze żmudnymi poszukiwaniami źródeł lub ich tworzeniem – „wywoływaniem”, np. w trakcie badań terenowych) mamy do czynienia w świecie nauki. W jakim stopniu jesteśmy wolni w swoich wyborach? Czy stanowimy „[...] raczej dzieł[o] naszych przypadków niżli naszego wyboru”⁴²? Czy „życiem wciąż rządzi przypadek/los/przeznaczenie/Opatrzność”⁴³? Czy „trzymają nas w miejscu [...] tradycje, struktury, niedostatek, przyzwyczajenie”⁴⁴. Czy „[...] nadal pozostajemy bardziej naszymi tradycjami niż naszymi modernizacjami”⁴⁵? Czy mamy czasem

⁴⁰ D. Jaszewska: s. 28–32.

⁴¹ Tamże, s. 32.

⁴² O. Marquard: s. 132; więcej patrz: tamże, s. 132–137.

⁴³ D. Jaszewska: s. 28.

⁴⁴ Tamże. Cytowana badaczka odwołuje się m. in. do O. Marquarda i Richarda Shustermana.

⁴⁵ O. Marquard: s. 108.

wrażenie, że to nie my dokonujemy wyboru (np. określonych prac i tematów), ale jesteśmy „przez nie wybierani”?⁴⁶

Zbigniew Jasiewicz uważa, że istnieje związek między znajomością historii dyscypliny a integracją z nią⁴⁷. „[...] [H]istoria etnologii/antropologii kulturowej dostarcza ważnych podstaw i wyznaczników tożsamości i integracji etnologów/antropologów”⁴⁸. Uwagi tego badacza dotyczą określonej dyscypliny, sędzę jednak, że można je odnieść również do relacji między znajomością dziejów innych dyscyplin i poczuciem integracji z nimi. Dodałabym, że wspomnianej relacji nie należy traktować bezwarunkowo. Z moich obserwacji wynika, że o poczuciu więzi, np. z etnologią/antropologią kulturową, można mówić także w przypadku osób, które uważają poznawanie jej historii za nudne i bezużyteczne oraz tych, które nie znają dorobku poprzedników, traktując też dokonania innych badaczy wybiórczo, a nierzadko lekceważąco.

Według Jerzego Szackiego: „[...] znajomość dziejów uprawianej przez siebie dyscypliny nauki nie jest dla uczonego żadnym luksusem, lecz kwestią elementarnego przygotowania teoretycznego [...] Cokolwiek zechce on głosić, będzie nieuchronnie pozostawał na gruncie pewnego dziedzictwa. Jeśli niczego o nim nie wie, jest zwyczajnym ignorantem”⁴⁹.

Cytat ten pochodzi z książki *Historia myśli socjologicznej*, wydanej w 1981 roku. Odzwierciedla on dominujący w tym okresie sposób myślenia. Czy nadal ma ono zwolenników? Jak liczna jest ich grupa?

W czasach, w których obowiązuje było stanowisko sformułowane przez Szackiego, studiowałam w Katedrze Etnografii Uniwersytetu Warszawskiego. Miałam szczęście do wspaniałych wykładowców. Byli wśród nich m. in.: prof. Anna Kutrzeba-Pojnarowa, prof. Witold Dynowski, prof. Anna Zadrożyńska. Mówiąc o dziejach dyscypliny, potrafili oni przykuć uwagę studentów, „zarazić” ich pasją poznawania przeszłości, kształtując zarazem postawę szacunku dla dorobku poszczególnych badaczy. Wskazywali różne sposoby myślenia o kulturze i ludziach będących jej twórcami, użytkownikami, „nosicielami”, funkcjonujących w określonych realiach. Podawali liczne przykłady sposobów badania kultury, jej opisu, interpretacji. Uwrażliwiali na zmiany, ich źródła i konsekwencje, na konieczność rozpatrywania badanych zjawisk w szerokim kontekście historycznym, społecznym, kulturowym. Poszukiwali odpowiedzi na pytania: Jakie znaczenie mają dziś dla nas prace naszych naukowych

⁴⁶ Kilkakrotnie miałam wrażenie, że doświadczam owego „wybierania”, np. przez prace wpadające „przypadkiem” w ręce lub pojawiające się nieoczekiwanie zaproszenia do udziału w realizacji określonych projektów badawczych.

⁴⁷ Z. Jasiewicz: *Początki polskiej etnologii i antropologii kulturowej (od końca XVIII wieku do roku 1918)*, Poznań 2011, s. 28.

⁴⁸ Tamże, s. 27–28.

⁴⁹ J. Szacki: *Historia myśli socjologicznej*, t. 1, Warszawa 1981, s. 14; cyt. za: Z. Jasiewicz: s. 27.

poprzedników? Jak je odczytujemy po latach, dysponując szerszą wiedzą niż oni, innymi narzędziami badawczymi? Czy korzystamy z ich doświadczeń?⁵⁰

W jakim stopniu zjawisko braku zainteresowania historią dyscypliny, obserwowane współcześnie m. in. wśród studentów różnych kierunków, jest odbiciem postaw wykładowców? Ilu z nich potrafi pobudzić słuchaczy do zgłębiania przeszłości nauki, lub choćby jej wycinka, ukazać znaczenie tego rodzaju wiedzy, płynące z niej korzyści? Ilu wykładowców byłoby skłonnych usunąć historię dyscypliny z programu studiów? Ilu z nich podziela postawę tych, którzy uważają informacje dotyczące tej problematyki za zbędne i nieprzydatne?⁵¹

Zbigniew Jasiewicz wskazał liczne korzyści płynące z poznawania historii dyscypliny. Nie ogranicza się ono do przekazu określonych informacji⁵², lecz „[z]achęca do refleksji nad uprawianą przez siebie nauką [...]”,⁵³ „[...] kształtuje postawy badawcze i [...] etyczne”⁵⁴, „[w]yznacza [...] całościowe, obejmujące przeszłość i terażniejszość, ramy dyscypliny, włącznie ze wskazaniem na postaci, które traktujemy jako naszych naukowych przodków”⁵⁵, umożliwia ponadto „[...] rozumieni[e] punktów widzenia odmiennych od własnego, uczy światłego sceptycyzmu”⁵⁶.

Czy ukazywanie tego rodzaju korzyści może zachęcić do zmiany myślenia tych, którzy uważają historię dyscypliny za nudną i bezużyteczną? Czy postawa wobec dorobku naukowych poprzedników, reprezentowana np. przez wspomnianych tu: J. Szackiego, Z. Jasiewicza, Z. Sokolewicz, A. Kutrzebę-Pojnarową, może być (mówiąc językiem rynku, ekonomii) konkurencyjna wobec zachowań kształtowanych przez supermarket kultury? Czy może być skuteczną reklamą naukowych „staroci”?

„Tabloidowe umysły”?⁵⁷

Żyjemy w czasach społeczeństwa konsumpcyjnego, ponowoczesnego, określonego również jako społeczeństwo informacyjne. Jego cechą jest m. in. „[...] eksplozja

⁵⁰ Znakomitym przykładem poszukiwania odpowiedzi na te pytania (i wiele innych) jest książka: A. Kutrzeba-Pojnarowa: *Kultura ludowa i jej badacze. Mit i rzeczywistość*, Warszawa 1977. Dzieło to uważam za pasjonującą opowieść o ludziach i czasach, w których tworzyli.

⁵¹ Znam wykładowców, którzy, jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie rozmów, nie sprzeciwiliby się wspomnianym zmianom w programie studiów, gdyby miało do nich dojść.

⁵² Z. Jasiewicz: s. 27.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Określeniem tym posłużył się Mariusz Janicki: *Prawdoidy z tabloidów*, „Polityka” nr 41: 2012 s. 23; cyt. za: P. Żuk, *Homo ludens w czasach kapitalizmu. Infantylicyzacja życia społecznego i prywatyzacja sfery publicznej*, „Dialogi o kulturze i edukacji” nr 1: 2012 s. 204.

wolności wyboru”⁵⁸ oraz niszczenie „[...] wszelkiego rodzaju hierarchi[i]”⁵⁹. Cechuje je również „[...] kultura wybujałego indywidualizmu [...]”⁶⁰, która „[...] poważnie naruszyła praktycznie wszelkie formy autorytetu i władzy, osłabiła więzi rodzinne, narodowe oraz więzi niewielkich wspólnot miejskich i terytorialnych”⁶¹. Pogłębia się ponadto zjawisko „[e]rozji[i] i niszczeni[a] porządku społecznego przez postęp technologiczny [...]”⁶².

Jesteśmy świadkami „upadku tradycyjnie rozumianych elit”⁶³, „zmierzch[u] ekspertów”⁶⁴, zastępowania ich „pseudospecjalist[ami]”⁶⁵, popularyzującymi „popwie-dz[ę]”⁶⁶. Zmiany systemowe prowadzą do „[...] makdonaldyzacji czy też tabloidyzacji [...]”⁶⁷ życia, obejmując coraz więcej jego obszarów: „politykę, debatę społeczną, sferę edukacji, szkolnictwo wyższe, szeroko rozumianą kulturę”⁶⁸. Zjawisko określone przez Mariusza Janickiego jako „zidiocenie” „[...] nie dotyczy już tylko brukowych gazet, kolorówek, pokazującej głównie rozrywkę telewizji czy Internetu z jego plotkarskimi portalami [...]. Z tabloidowym umysłem muszą się teraz zmierzyć szkoły, wyższe uczelnie, twórcy kultury, politycy i odpowiadać na takie zapotrzebowanie, dostosowując do niego treści”⁶⁹.

Podstawowym źródłem wiedzy stał się Internet. Kształtuje on m. in. zachowania sprzyjające „kolektywn[ej] ignorancji[i]”⁷⁰ i dyktatowi „tłum[u] sieciow[ego]”⁷¹. Niszczą kulturę⁷². „Proces poznawczy” „zamienił się w kolekcjonowanie doznań, przeżyć

⁵⁸ F. Fukuyama: *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, tłum. H. Komorowska, K. Dorosz, Warszawa 2000, s. 13.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Tamże, s. 15.

⁶¹ Tamże.

⁶² Tamże, s. 17.

⁶³ *Agonia wiedzy. Dlaczego współczesne społeczeństwa pogłupiały?* (z Kazimierzem Krzysztofkiem rozmawiał Rafał Drzewiecki); „Dziennik. Gazeta Prawna”, 29. 11. 2015; <http://forsal.pl/drukowanie/908100>, s. 3 (dostęp: 12. 11. 2017).

⁶⁴ Tamże, s. 2, 4.

⁶⁵ Tamże, s. 2.

⁶⁶ Tamże, s. 3; zob. też: J. Hofm o k l.: *Koniec władzy ekspertów?*, <https://kultura20.blog.polityka.pl/2006/09/24/koniec-wladzy-ekspertow/> (dostęp: 12. 11. 2017).

⁶⁷ M. Janicki: s. 23; cyt. za: P. Żuk: s. 204.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ *Agonia wiedzy...*: s. 4.

⁷¹ Tamże.

⁷² Tamże. Więcej na ten temat patrz: A. Keen: *Kult amatora. Jak Internet niszczy kulturę*, tłum. M. Bernatowicz, K. Topolska-Ghariani, Warszawa 2007. Na książkę Keena powołuje się m. in. K. Krzysztofek; *Agonia wiedzy...*: s. 4.

i emocji”⁷³. „[...] [K]róluje narcyzm⁷⁴ [...], interesujemy się już tylko tym, co jest nam potrzebne, instrumentalnie traktując wiedzę [...] Wszystko musi bawić”⁷⁵.

We współczesnym świecie przekaz wiedzy bazujący na słowie, lekturach, ustępuje przekazowi opartemu na obrazie. Każdy ze wspomnianych typów transmisji wywiera wpływ na funkcjonowanie pojedynczych osób i całych społeczeństw. Pierwszy typ przekazu cechuje „krytyc[yzm] i dialogiczn[ość]”⁷⁶. Dzięki niemu „przyczajają[my się] do pokonywania różnych etapów, do stopniowego zbliżania się do rzeczywistości poprzez stałą weryfikację własnych twierdzeń, przedstawianie dowodów, obalanie argumentacji przeciwnych”⁷⁷. Drugi ze wspomnianych typów jest „intencjonalnie niezdołn[y] do rozwijania dowodów, do oceny argumentacji i do sądu o naszych wypowiedziach, zawsze jednostronnych w relacji do prawdy”⁷⁸. W przypadku mediów, mających ogromny wpływ na zachowania odbiorców, relacje międzyludzkie, identyfikację kulturową, komunikacja najczęściej opiera się na „formuł[ach], slogan[ach] i stereotyp[ach]”⁷⁹. Cytowany tu Carlo Maria Martini nie traktuje „kultur[y] słowa i książki” jako opozycji wobec „kultur[y] obrazu i kultur[y] audiowizualnej”⁸⁰, zauważa natomiast, że każda z nich może być wykorzystana nie tylko do przekazu określonych ideologii, lecz również np. do „manipul[acji] sumieniami”⁸¹.

Proces wspomniany przez C. M. Martiniego jest, moim zdaniem, nieodwracalny. Bardzo trudno byłoby przekonać osoby znakomicie funkcjonujące w świecie, w którym sposób widzenia rzeczywistości kształtują media operujące przede wszystkim obrazem, do odkrywania „kultury słowa i książki”, rozsmakowania się w niej.

Wiele osób spędza przed telewizorem kilka godzin dziennie. Zdecydowana większość z nich z pewnością nie zdaje sobie sprawy z tego, że efektem „[k]ultury zdominowanej przez obraz [...]” jest „[...] nowy typ umysłowości”⁸². Nie wie też, że „obraz telewizyjn[y]”, emitując niezwykle szybko zmieniające się „światlist[e] punkt[y]”⁸³, „[...]«wyłącza» lewą półkulę mózgu związaną z myśleniem analitycznym. Przekaz

⁷³ *Agonia wiedzy...*: s. 4.

⁷⁴ Tamże; na ten temat patrz np. Ch. Lasch: *Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*, New York 1979.

⁷⁵ *Agonia wiedzy...*: s. 4; więcej na ten temat patrz np. G. Ritzer: *Magiczny świat...*; tenże: *Makdonaldyzacja...*; T. Szlendak; *Wąz w rajcu. Zabawa w społeczeństwie konsumpcyjnym*, red. R. Kantor, T. Paleczny, M. Banaszekiewicz, Kraków 2011.; P. Żuk.

⁷⁶ C. M. Martini: *Rozmowy z moim telewizorem. Spotkanie Kościoła ze światem mass mediów*, tłum. W. Pawłowski, Kraków 1998, s. 31.

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Tamże.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ Tamże, s. 32–33.

⁸¹ Tamże.

⁸² B. Śliwerski: s. 16.

⁸³ Tamże, s. 16–17.

wizualny odbierany jest globalnie, emocjonalnie i intuicyjnie, w znaczącym stopniu bez pośrednictwa funkcji analityczno-krytycznych » [...]”⁸⁴.

Procesy zachodzące we współczesnym świecie mają ogromny wpływ m. in. na sferę oświaty⁸⁵. Podobnie jak w innych dziedzinach życia także tu zauważalny jest brak autorytetów i „posłuszeństwa, przestrzegania norm, czy postępowania według jednego obowiązującego wzoru”⁸⁶. Wszystko jest płynne, zmienne, pozbawione związków przyczynowo-skutkowych, „inscenizowane”⁸⁷. Nie istnieją „uniwersal[ne] treść[i] kształcenia czy wychowania”⁸⁸. „Uznaje się [...] prawo do najróżniejszych form wiedzy, modeli życia czy wzorców postępowania”⁸⁹. Programy nauczania są „luźn[y]mi zbior[ami] materiałów dla ucznia, które mogą być wykorzystywane do tworzenia najrozmaitszych, zróżnicowanych wizji poznawczych [...]”⁹⁰.

Mówiąc o edukacji minionego stulecia, Murray Gell-Mann zauważył, że „[...] przypomina [ona] największą na świecie restaurację... w której gość otrzymuje kartę dań zamiast posiłku”⁹¹. Jean François Lyotard zaś stwierdził, że „[...]wiedza

⁸⁴ T. Szkudlarek: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 147; cyt. za: B. Śliwerski: s. 17. Bogusław Śliwerski wspomina o badaniach przeprowadzonych przez Krugmana, nie podaje jednak szczegółowych informacji bibliograficznych na ten temat. Badacze zwracają uwagę na „[...] sekwencyjny, analityczny sposób działania lewej półkuli oraz na globalny, całościowy charakter działania półkuli prawej. Oznacza to, że lewa półkula jak gdyby rozkłada złożony obraz na poszczególne elementy i kolejno je bada. Prawa natomiast ujmuje obraz w jedną całość i ocenia go globalnie”; I. Kurcz, *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa 1995, s. 280. Półkula ta „[...] specjalizuje się w wykonywaniu funkcji przestrzenno-wzrokowych [...]”; tamże. „Jest ona w silniejszym stopniu niż lewa półkula zaangażowana w przeżywanie emocji (zwłaszcza negatywnych) oraz w ich rozpoznawani[e] u innych”; tamże. Ida Kurcz podkreśliła, że „[s]pecjalizacja półkulowa nie jest [...] całkowita. I choć każda półkula potrafi lepiej rozwiązywać pewne zadania, półkula przeciwległa nie jest całkowicie pozbawiona możliwości w tym zakresie”; tamże, s. 275. Zdaniem wielu badaczy, „[...] specjalizacja półkulowa polega raczej na różnych sposobach analizy, opracowania informacji o świecie niż na szczególnej aktywności jednej z półkul przy analizie danego typu materiału”; tamże, s. 280; por. tamże, s. 284; więcej patrz: tamże, s. 268–295. por. H. Beck: *Mózgobrednie. 20 i pół mitu o mózgu i jak on naprawdę działa*, tłum. U. Szymanderska, Łódź 2018, s. 63–73.

⁸⁵ Patrz np.: *Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa*, red. B. Muchacka, Nowy Sącz 2007; *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1996; Z. Melosik: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995; tenże: *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanica” t. 1 (20): 2003, s. 19–37; R. Pachociński: *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999; Z. Melosik, T. Szkudlarek.; T. Szkudlarek; B. Śliwerski

⁸⁶ B. Śliwerski: s. 11.

⁸⁷ Tamże.

⁸⁸ Tamże, s. 15.

⁸⁹ Tamże, s. 12.

⁹⁰ T. Szkudlarek: 1993, s. 156; cyt. za: B. Śliwerski: s. 15.

⁹¹ M. Carrithers: s. 223. Uwagę tę można z pewnością odnieść również do współczesności. Carrithers przytoczył wspomnianą informację w kontekście rozważań nad „jałowości[ą] wielu badań naukowych”, cechującą „świat akademicki”; tamże.

nie kształci już ducha, ale staje się «luźnymi» informacjami, niczego nie wyjaśniającymi⁹².

Na skutek braku jasno określonego modelu nauczania i precyzyjnie sformułowanych ról, jakie mieliby pełnić nauczyciele, wielu z nich odczuwa zagubienie, zagrożenie⁹³, bezradność wobec zjawisk, z którymi coraz częściej stykają się w szkole⁹⁴. Następuje „[o]dhumanizowanie roli nauczyciela [...], prowadząc[e] do upadku wychowania i ludzkiej moralności”⁹⁵. Nauczyciel ma być „robot[em], który bezrefleksyjnie realizuje narzucone z góry wytyczne, często przytłoczony ich ilością i biurokratycznym charakterem”⁹⁶. Jednocześnie wiele mówi się o „uzna[niu] praw[a] do wolności, zarówno [...] wychowanków, jak i [...] [nauczycieli]”⁹⁷, o dialogu między nimi⁹⁸, o uczniach i nauczycielach występujących w roli badaczy⁹⁹. Jak wygląda realizacja tych idei w praktyce?

Pamiętam moje zdumienie, kiedy pewna studentka I roku etnologii UMK w Toruniu, podczas egzaminu z etnologii Europy, powiedziała z wyrzutem: „Bo pani profesor każe nam myśleć!” Zrozumiałam wówczas, że w szkole, do której chodziła samodzielne myślenie nie było cenione. Rozmowy z wieloma młodymi osobami uświadomiły mi, że zjawisko to można uznać za normę.

Tak zwana szkoła masowa zdecydowanie odbiega od oczekiwań wielu inteligentnych, ciekawych świata uczniów. Zdaniem Karoliny Firlej, niszczy ona indywidualność, oducza kreatywnego myślenia i nagradza przebiegłość, koniunkturalizm, cwaniactwo, kłamstwo, cynizm, przyswajanie wiedzy bez zrozumienia¹⁰⁰. Jak w tej sytuacji mówić o dialogu, uczestnictwie w badaniach, kreatywności? Jak można stawiać uczniom jasno sprecyzowane wymagania, jeśli programy szkolne służą przekazywaniu „najróżniejszych form wiedzy, modeli życia czy wzorców

⁹² P. Zieliński: *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*, „Pedagogika” t. XXI: 2012 s. 59. Zauważyłam, że F. Fukuyama, analizując skutki „wielkiego wstrząsu, nie uwzględnił wpływu tego zjawiska na sferę oświaty; F. Fukuyama: *Wielki wstrząs...*

⁹³ Zagrożeni czują się nie tylko nauczyciele, ale również uczniowie – dop. I.K.

⁹⁴ P. Zieliński: s. 68; por. E. Wysocka: *Relacja nauczyciel – uczeń w dobie postmodernizmu – wyzwania i zagrożenia*, „Pedagogika” t. XXI: 2012 s. 39–56.

⁹⁵ P. Zieliński: s. 66.

⁹⁶ Tamże.

⁹⁷ Tamże, s. 67.

⁹⁸ Tamże, s. 68.

⁹⁹ R. Pachociński: s. 65–68, 82–87.

¹⁰⁰ K. Firlej: *Chcemy szkoły pozwalającej rozwinąć skrzydła*. [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2011, s. 97–104. Opinia cytowanej autorki z pewnością nie jest odosobniona; patrz też: I. Kabzińska: „Nienawidzę tej szkoły!” o odrzuceniu, niezrozumieniu i o tym, jak wiele zależy od człowieka, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” – NOWIS nr 1 (4) : 2017, http://www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/abstracted.php?level=4&id_issue=887563&dz=s6 (dostęp: 14. 08. 2017); tejsze: *Czy upokarzanie jest „wszechobecne”?*, „Etnografia Polska” t. LVII: 2013, z. 1–2, s. 191–214.

postępowania”¹⁰¹, nauczyciele zaś – z jednej strony – są zachęceni do dialogu i pełnienia roli badaczy, z drugiej – mają upodobnić się do „robotów” bezkrytycznie podanych biurokracji?

Znajomość cech charakterystycznych dla społeczeństwa postmodernistycznego, konsumpcyjnego, informacyjnego, świadomość rządzących nim mechanizmów i ich wpływu na wiele sfer życia, w tym – na przestrzeń edukacji (na różnych poziomach), pozwala zrozumieć kulturowe źródła negatywnych postaw wobec historii nauki i jej dyscyplin oraz dorobku poprzedników, niechęci do czytania naukowych „staroci”. Fundamentalną kwestią są również zmiany w relacjach między nauczycielami i uczniami.

Kazimierz Krzysztofek podkreślił, że „[...] [w] historii rozwoju cywilizacji najważniejszy był międzypokoleniowy przekaz – dostarczenie młodemu mentalnego i kulturowego ekwipunku. Jaki teraz może być ten przekaz, skoro dzisiaj elity nie rozumieją, w jakim świecie żyją? Jaką wartość ma mentalny ekwipunek, skoro wszyscy uwierzyli, że mają rację, że ich zdanie liczy się na równi ze zdaniem autorytetów? [...] co się stało? Skąd ta nagła wyrwa pokoleniowa, skąd ta przerwa w odwiecznym prawie przekazywania mentalnego ekwipunku z pokolenia na pokolenie? [...]”¹⁰².

Zdaniem autora tych słów, wspomniane zjawisko ma związek z pojawieniem się i rosnącą popularnością Internetu:

„[...] To całkiem nowa, dotąd nieznaną przestrzeń społeczna, nowy ekosystem, środowisko życia, które rozwija się i ewoluuje w tempie błyskawicznym. To epidemia, infekcja, zawirusowanie umysłów. [...] Dzisiejsze pokolenie społecznościowych serwisów nie wie, dokąd zmierza. Nikt z nas tego nie wie. Nie wiadomo, kim będą i w jaki mentalny ekwipunek zostaną wyposażeni. [...]”¹⁰³.

Dodałabym, że wspomniane pokolenie nie tylko nie wie, dokąd zmierza, ale też często nie wie, skąd pochodzi. Nie zna bowiem (i nie chce znać) swoich korzeni, dziedzictwa kulturowego, ani też dorobku poprzedników (także naukowych), uważając go za bezużyteczny, bezwartościowy.

Zmiany w komunikacji międzypokoleniowej związane są nie tylko z upowszechnieniem dostępu do Internetu¹⁰⁴. Te, które obserwujemy współcześnie stanowią efekt głębokiej transformacji kulturowej, prowadzącej do powstania społeczeństwa informacyjnego, konsumpcyjnego, ponowoczesnego. Zmiany obejmują m. in. sferę edukacji na różnych poziomach, proces transmisji wiedzy, prezentację wyników badań, relacje między uczniem i nauczycielem, stosunek do przeszłości. Wpływają na wybory podejmowane w pracy naukowej. Czytanie „staroci” przestało być

¹⁰¹ B. Śliwerski: s. 12.

¹⁰² *Agonia wiedzy...*: s. 3.

¹⁰³ Tamże.

¹⁰⁴ O zmianach w procesie komunikacji międzygeneracyjnej patrz np.: M. Mead: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówska, Warszawa 1978.

obowiązkiem. Po co tracić czas na żmudne poszukiwania źródłowe, poznawanie historii dyscypliny lub przynajmniej niektórych jej nurtów, lekturę prac naukowych poprzedników, jeśli nie dostrzegamy, a przede wszystkim nie rozumiemy sensu tego rodzaju działań lub go nie akceptujemy?

BIBLIOGRAFIA

Agonia wiedzy. Dlaczego współczesne społeczeństwa pogłupiały? (z Kazimierzem Krzysztofkiem rozmawiał Rafał Drzewiecki); „Dziennik. Gazeta Prawna”, 29. 11. 2015; <http://forsal.pl/drukowanie/908100> (dostęp: 12. 11. 2017).

B a n a ś Monika: *Etniczność na sprzedaż*, Kraków 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

B a r b e r Benjamin: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, tłum. Hanna Jankowska, Warszawa 2009, Wydawnictwo Muza S. A.

B a u d r i l l a r d Jean: *Spółczesność konsumpcyjna, jego mity i struktury*, tłum. Sylwester Królak, Warszawa 2006, Wydawnictwo Sic!

B a u d o u i n de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowa Cezaria: *Łańcuch tradycji. Teksty wybrane*, oprac. Lech Mróz, Anna Zadrożyńska, Warszawa 2005, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

B a u m a n Zygmunt: *Globalizacja – I co z tego dla ludzi wynika*, tłum. Ewa Klekot, Warszawa 2000, Państwowy Instytut Wydawniczy.

B a u m a n Zygmunt: *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Sic!

B a u m a n Zygmunt: *Płynna nowoczesność*, tłum. Tomasz Kunz, Kraków 2007, Wydawnictwo Literackie.

B a u m a n Zygmunt: *Zindywidualizowane społeczeństwo*, tłum. Olga Kubińska, Wojciech Kubiński, Gdańsk 2008, GWP, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

B a u m a n Zygmunt: *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, tłum. Janusz Margański, Kraków 2008, Wydawnictwo Literackie.

B a u m a n Zygmunt: *Konsumowanie życia*, tłum. Monika Wyrwas-Wiśniewska, Kraków 2009, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

B a u m a n Zygmunt: *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, Narodowy Instytut Audiowizualny, Agora S. A.

B e c k Henning: *Móżgobrednie. 20 i pół mitu o mózgu i jak on naprawdę działa*, tłum. Urszula Szymanderska, Wydawnictwo JK, Łódź 2018.

C a r r i t h e r s Michael: *Dlaczego ludzie mają kultury*, tłum. Anna Tanalska-Dulęba, Warszawa 1994, Państwowy Instytut Wydawniczy.

C a s t e l l s Manuel: *Siła tożsamości*, tłum. Sebastian Szymański, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN.

C y b a l - M i c h a l s k a Agnieszka: *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata: studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa: red. Bożena Muchacka, Nowy Sącz 2007, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.

Edukacja wobec wyzwań XXI wieku: red. Irena Wojnar, Jerzy Kubina, Warszawa 1996, Dom Wydawniczy Elipsa.

Firlej Karolina: *Chcemy szkoły pozwalającej rozwinąć skrzydła*, [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. Jan Szomburg, Gdańsk 2011, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 97–104.

Frankl Victor Emil: *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holokaustu*, tłum. Aleksandra Wolnicka, Warszawa 2009, Wydawnictwo Czarna Owca.

Fukuyama Francis: *Koniec historii*, tłum. Tomasz Bieroń, Marek Wichrowski, Poznań 1996, Wydawnictwo Zys i S-ka.

Fukuyama Francis: *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, tłum. Hanna Komorowska, Krzysztof Dorosz, Warszawa 2000, Politeja.

Giddens Anthony: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. Anna Szulżycka, Warszawa 2002, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Godlewski Konrad: *Supermarket kultury. Globalna kultura – jednostkowa tożsamość*, Mathews, Gordon; <http://wyborcza.pl/1,75517,2735545.html>; 29. 05. 2005 (dostęp: 20. 10. 2017).

Hofmokl Justyna: *Koniec władzy ekspertów?*, <https://kultura20.blog.polityka.pl/2006/09/24/koniec-wladzy-ekspertow/> (dostęp: 12. 11. 2017).

Janicki Mariusz: *Prawdoidy z tabloidów*, „Polityka” nr 41: 2012, s. 23–25.

Jasiewicz Zbigniew: *Początki polskiej etnologii i antropologii kulturowej (od końca XVIII wieku do roku 1918)*, Poznań 2011, Instytut im. Oskara Kolberga, Komitet Nauk Etnologicznych PAN.

Jaszewska Dagmara: *Kultura rzecz gustu? O kilku granicach supermarketyzacji kultury*, „Kultura – Media – Teologia” nr 4: 2011, s. 19–33.

Kabzińska Iwona: *Czy upokorzenie jest „wszechobecne”?*, „Etnografia Polska” t. LVII: 2013 z. 1–2 s. 191–214.

Kabzińska Iwona: *“Nienawidzę tej szkoły!” O odrzuceniu, niezrozumieniu i o tym, jak wiele zależy od człowieka*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” – NOWIS nr 1 (4): 2017; http://www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/abstracted.php?level=4&id_issue=887563&dz=s6 (dostęp: 14. 08. 2017).

Keen Andrew: *Kult amatora. Jak Internet niszczy kulturę*, tłum. Małgorzata Bernatowicz, Katarzyna Topolska-Ghariani, Warszawa 2007, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Krzysztofek Kazimierz: *Ojczyzna z supermarketu?*, kultura.wspolczesna.pl/sites/default/files/artykuly/15_kazimierz_krzysztofek_ojczyzna_z_supermarketu_gordon_mathews.pdf, „Kultura Współczesna”, t. 4: 2006 s. 206–211 (dostęp: 5. 10. 2017).

Krzysztofek Kazimierz, Marek Szczepański: *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kurcz Ida: *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kutrzeba-Pojnarowa Anna: *Kultura ludowa i jej badacze*, Warszawa 1977, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Lasch Christopher: *Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*, New York 1977, W. W. Norton.

Marquard Odo: *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, tłum. Krystyna Krzemieniowa, Warszawa 1994, Oficyna Naukowa.

Martini Carlo Maria: *Rozmowy z moim telewizorem. Spotkanie Kościoła ze światem mass mediów*, tłum. Wiesław Pawłowski SJ, Kraków 1998, Wydawnictwo WAM.

Mathews Gordon: *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, tłum. Ewa Klekot, Warszawa 2005, PIW.

May Rollo: 1997, *Błaganie o mit*, tłum. Beata Moderska, Tadeusz Zysk, Poznań 1997, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Mead Margaret: 1978, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. Jacek Hołówka, Warszawa 1978, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Melosik Zbyszko: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, Wydawnictwo Edytor.

Melosik Zbyszko: *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna”, t. 1 (20): 2003 s. 19–37.

Melosik Zbyszko, Szkuclarek Tomasz: *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Pachociński Ryszard: *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, Instytut Badań Edukacyjnych.

Rey Dominique: *Od adoracji do ewangelizacji*, tłum. Maria Żurowska, Kraków 2014, Esprit.

Ritzer George: *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. Ludwik Stawowy, Warszawa 1997, Muza S. A.

Ritzer George: *Magiczny świat konsumpcji*, tłum. Ludwik Stawowy, Warszawa 2001, Muza S.A.

Socjologia a przemiany współczesnego świata: red. Ireneusz Krzemieński, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Sokołowicz Zofia: „*Moje życie naukowe można sprowadzić do próbowania kolejnego klucza z wielkiego pęku, który dała mi teoria poznania*”. *Odpowiedzi na pytania Zbigniewa Jasiewicza*, „Lud” t. 95: 2011 s. 303–354.

Szaccki Jerzy: *Historia myśli socjologicznej*, t. 1–2, Warszawa 1981, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szkuclarek Tomasz: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, Wydawnictwo Impuls.

Szlendak Tomasz: *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wrocław 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Śliwerski Bogusław: *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, Wydawnictwo Impuls.

Śliwerski Bogusław: *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” t. 1 (20): 2003 s. 9–18.

Wąż w raj. Zabawa w społeczeństwie konsumpcyjnym, red. Ryszard Kantor, Tadeusz Paleczny, Magdalena Banaszkiewicz, Kraków 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wysoccka Ewa: *Relacja nauczyciel – uczeń w dobie postmodernizmu – wyzwania i zagrożenia*, „Pedagogika” t. XXI: 2012 s. 39–56.

Zieliński Paweł: *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*, „Pedagogika” t. XXI: 2012 s. 57–69.

Żuk Piotr: *Homo ludens w czasach kapitalizmu. Infantylicyzacja życia społecznego i prywatyzacja sfery publicznej*, „Dialogi o kulturze i edukacji” nr 1: 2012 s. 199-214.