

AGATA CZAJKOWSKA

Uniwersytet Łódzki

Współczesne strategie edukacyjne na styku autorytetu i tradycji

Wprowadzenie

Punkt wyjścia dla rozumienia wszelkiej tradycji jako komunikatywnej praktyki, w tym także dialogu międzydyscyplinarnego, stanowić może kategoria *czasu społecznego* wprowadzona przez Emila Durkheima (1990, s. 9–10). Tradycja istnieje tylko i wyłącznie pomiędzy podmiotami, forma jej istnienia polega na komunikacji. Pozyskiwane i przekazywane wyobrażenia, idee, wzory specyficzne dla danej wspólnoty podlegają wcześniej czy później narracyjnej pluralizacji. Tradycja zaczyna funkcjonować na kilku płaszczyznach, niezmiennie mając za podstawę dwa uniwersalne nośniki pamięci – czas i przestrzeń. Kwestia jej organizacyjnej struktury będzie jednak determinowana sensem sytuacyjnym, istotnym dla sankcjonujących ją podmiotów. Niniejszy tekst stanowi analizę tego, co w tradycji odtwarzane – przez mniej lub bardziej rytualne działania oraz tego, co w tradycję nie jest wcielane, stanowiąc instytucjonalny rezerwuariat nawyków i *przedsądów*.

1. Warunki wiarygodności dyscyplinarnej

Wiarygodności nie sposób sprowadzić do wyłącznie instytucjonalnych założeń, jakkolwiek aktualne stosowanie tego pojęcia demarkuje dwa kluczowe obszary – wiarygodności uprzedniej (niezbędnej dla określonych dokonań) oraz

wiarygodności następczej (rozumianej jako władza uobecniająca się w formie rezultatu owych dokonań). Naturalnie rozgraniczenie to nie rości sobie prawa do kompletności, nie abstrahuje także od sytuacji, w których wiarygodność staje się zaledwie swoistym fantazmatem, by nie rzec: pustym frazesem.

Za punkt wyjścia dla dyscyplinarnej wiarygodności może posłużyć przywołana niegdyś przez Zygmunta Bauman'a *fuzja horyzontów poznawczych*. Ma ona służyć *explicite* wszechstronnemu rozumieniu zjawisk. Nie oznacza zacierania drogowskazów, jakimi są obowiązujące siatki pojęciowe czy obszary problemowe wskazujące na punkty styczności poszczególnych dyscyplin. Fuzja ta nie dąży także do budowania eklektycznych teorii czy metodologii. Zwraca natomiast uwagę na potrzebę dokonania bilansu konkretnych zagadnień i wskazania jasnych pojęć, które kształtują dyscyplinę.

Dzięki takiemu bilansowaniu możliwe staje się adaptowanie działań (dokonań) do tego, co stanowi dyscyplinarne minimum wiarygodności. Niemniej zadanie to przestaje być banalnie oczywiste w sytuacji, gdy mamy do czynienia jedynie ze strzępami pierwotnie relewantnych idei, czy też – jak to określiła Mieke Bal (2012) – z pojęciami wędrującymi od jednej dyscypliny do drugiej i z powrotem. Tym samym, starając się wykazać wiarygodność reprezentowanej dyscypliny, warto zwrócić uwagę na fakt, że mobilność pojęć może przybrać formę nie tylko interdyscyplinarną, lecz także *intradyscyplinarną*¹, tzn. pojęcia zarówno podstawowe, jak i specjalistyczne stają się **wewnątrzdyscyplinarnie negocjowalne**². O ile dyscypliny zapośredniczają pojęcia, nigdy ich jednak nie hierarchizują. Jak dowodzi Reinhart Koselleck:

[...] dobra edukacyjne i obszary wiedzy nie dopuszczają ze względu na swoją funkcję edukacyjną jakiegokolwiek hierarchii [podkreśl. oryg.]. Wszystkie nowożytne doświadczenia przetransportowane do sztuki, literatury i nauki tworzą tutaj wzajemnie się objaśniające i stabilizujące związki odniesieniowe. Każda nauka szczegółowa, która się stabilizuje i utrwała za pomocą różnicujących definicji, musi skrywać w sobie wyjaśnienia dla innych nauk. Testem dla jej wyspecjalizowanej metody jest albo kompatybilność z sąsiednimi naukami, albo jej modyfikujące oddziaływanie na wszystkie nauki pokrewne. W ten sposób powstaje każdorazowo nowy system zależności, wspólny styl [...] (2001, s. 450).

¹ Posługując się pojęciami podstawowymi „pamięć” oraz „narracja”, można nakreślić intradyscyplinarne wędrówki owych pojęć. „Pamięć” konstruuje i dekonstruuje „narrację”, stwarzając m.in. możliwość przyjęcia odmiennej perspektywy poprzez sięgnięcie do siatki pojęć specjalistycznych. Tym samym „pamięć” staje się procesem zogniskowanym wokół „narracji” i nic nie stoi na przeszkodzie, aby funkcje „pamięci” (traktowanie jej jako źródła, przedmiotu bądź narzędzia poznania) podlegały w tym procesie substytucji (jest to możliwe dzięki wieloaspektowości pamięci, która może występować jako nośnik znaczeń, a jednocześnie jako mechanizm strukturyzujący doświadczenie w czasie i przestrzeni). Ponadto sama „narracja”, rozumiana jako *u t e k s t o w i o n a* pamięć, nie poprzestaje wyłącznie na przeszłości, obrasta bowiem w aktualne konteksty – nabierając znaczeń symbolicznych i podlegając wtórnemu modelowaniu.

² Jest to szczególnie widoczne podczas prób „wypiętrzania się” określonych obszarów wiedzy, aspirujących do miana subdyscyplin. Proces ten, który w pewnym sensie nosi znamiona *paradygmatycznego przesunięcia*, pozwala zaobserwować moc sprawczą siatki pojęć specjalistycznych, które przyczyniają się zarówno do konstruowania, jak i dekonstruowania danej dyscypliny, wpływając tym samym na jej delimitację. W pedagogice jednym z obszarów, który takie aspiracje wykazuje jest „pedagogika pamięci” – wyrastająca u źródeł pozaszkolnej edukacji historyczno-społecznej i związanej z nią praktyki edukacyjnej.

Obok fuzji horyzontów poznawczych, wypełnianiu dyscyplinarnych zobowiązań na gruncie pedagogicznym towarzyszy zaangażowanie w doskonalenie procesów *autoformatywnych*³ (szeroko rozumianych procesów autoedukacji) oraz rozwijanie *refleksyjności*⁴. Na tym tle wskazać można trzy strategie edukacyjne, mające w swojej genezie bezpośredni związek z tzw. *quasi*-pamięcią.

2. Współczesny korelat wiedzy – *quasi*-pamięć

Mając na względzie fakt, że każda wiedza skierowana jest na *być przedmiotu* (Frank 2010, s. 96), czyli na rzeczywistość obiektywną, można poczynić założenie, że pamięć ma charakter obiektywno-subiektywny, bo jej przedmiot stanowi jedynie ten kawałek obiektywnej rzeczywistości, który został przez nas *rozpoznany* i przyswojony, innymi słowy stał się częścią naszego życia (w omawianym kontekście pamięć stanowi zatem zdolność oglądania życia jako subiektywno-obiektywnej jedności i może być utożsamiana z *samopoznaniem* lub *samoświadomością*) (Frank 2010, s. 97). Tymczasem wiedza (o przeszłości) może mieć podstawy inne niż pamięć rzeczywista, której można przypisać charakter względnie ponadczasowy, jest ona bowiem ograniczona przez długość ludzkiego życia lub – jak określiliby to Henri Bergson – trwania (*durée*)⁵.

Istnieją dwa zjawiska, za pomocą których wskazuje się różnicę między rzeczywistym pamiętaniem a *quasi*-pamiętaniem – są nimi warunek wcześniejszej świadomości oraz błąd przez niewłaściwą identyfikację (Shoemaker 1970, s. 269–280).

Zgodnie z warunkiem wcześniejszej świadomości, jeśli dana osoba pamięta minione wydarzenie, oznacza to jednocześnie, że była jego bezpośrednim świad-

³ Koselleck posługuje się terminem „samoformowanie” (*self-formation*), wyraźnie przy tym odzielając je od „samoedukacji” (*self-education*), której zarzuca nadmierny autodydaktyzm (2001, s. 418).

⁴ Samorefleksyjne pojęcie edukacji przysługuje takim jednostkom sprawczym, jak: naród, nacja, wspólnota, społeczeństwo, dzieciństwo, młodość i inne stopnie wiekowe, klasa czy państwo, natura i dzieje. Wszystkie one, jako podmioty zdolne do edukacji, stają się derywatami *samoformowania* (Koselleck 2001, s. 428).

⁵ W trwaniu (*durée*) Henri Bergson ulokował źródło pamięci. Owo trwanie oznaczało dla niego następstwo stanów umysłowych jednostki, wynikających z doświadczania siebie i świata. Życie ma dostarczać treści, które doświadczane, uświadomione i *rozpoznane* wypełniają bezbrzeżny akwen pamięci (zob. Ankersmit 2004). Odmienne w zamyśle Siemiona L. Franka, rozstrzygającym źródłem może być sama pamięć – obejmująca zdolność do oglądania życia, wiedzę (o wewnętrznych treściach życia) oraz duchowość (niezależne przeżywanie wspomnień). Zdaniem S. L. Franka, życie, które nazywa „subiektywnym światkiem przedmiotu”, istnieje tylko ze względu na pamięć. Jest ono niczym innym, jak zbiorem uświadomionych przeżyć, włączonych do przechowalni pamięci. Pamięć zachowuje potencjalnie każde przeżycie, dzięki temu możliwe jest zaistnienie indywidualnej świadomości, w szerokim znaczeniu opisywanej jako życie (por. Frank 2010).

kiem, tzn. obserwowała je bądź sama go doświadczyła. Jest to tzw. **mocniejszy warunek wcześniejszej świadomości**, który musi być spełniony w przypadku rzeczywistego pamiętania (pamięć musi korespondować z przeszłym, kognitywnym i sensorycznym, stanem osoby pamiętającej). Innymi słowy, na rzeczywiste pamiętanie składa się świadomość połączona z obecnością/uczestnictwem, podczas gdy w przypadku *quasi*-pamiętania wystarczy, aby spełniony został **słabszy warunek wcześniejszej świadomości** – sama świadomość owego wydarzenia. Wynika z tego, że pamiętać w sposób rzeczywisty możemy tylko te wydarzenia, w których partycypowaliśmy, natomiast *quasi*-pamiętanie otwiera nam dostęp do cudzych doświadczeń i przeszłych wydarzeń, które nie były naszym udziałem. Co więcej, *quasi*-pamiętanie może mieścić w sobie niezależne i zróżnicowane czasowo oraz przestrzennie wspomnienia tego samego wydarzenia. W związku z tym, potencjalnie wszystko może stać się przedmiotem naszej pamięci (czyli może wejść w skład wiedzy *quasi*-pamięciowej). Jak utrzymuje Mieczysław Malewski:

Egzystencjalna współzależność między ludźmi wymaga uzgodnienia narracji nie tylko po to, aby poszczególne historie były logicznie spójne, ale także po to, aby były zrozumiałe dla innych i mogły być przez nich akceptowane. Jest to warunek konieczny [podkreśl. – A.C.], aby zaistniała „wspólnota opowieści”, będąca fundamentem zbiorowej tożsamości jednostek i grup społecznych. Dlatego narracje biograficzne muszą podzielać punkty widzenia innych, muszą „wpasowywać się” w polifonie głosów, muszą współbrzmieć z innymi narracjami opowiadającymi o wspólnej przeszłości. Pamiętanie jest praktyką społeczną (2010, s. 156–157).

Jeżeli wspólnota opowieści jest podstawą tożsamości, zarówno jednostek, jak i zbiorowości, można przypuszczać, że wspólna przeszłość (a wraz z nią minione indywidualne historie) ugruntowują źródło wiedzy o świecie, ale także źródło koncepcji siebie. Sprawia to, że wiedza *quasi*-pamięciowa, jako samoindukujące się kulturowe pole siłowe, kieruje wszystkich uczestników w s p ó ł n o t y ku ich wzajemnym refleksjom. Ponadto „zastępcze korzystanie z doświadczeń innych osób podobnie usytuowanych w społeczeństwie nie narusza wiarygodności [narracji] i nie podważa poznawczej owocności badań” (Malewski 2010, s. 157). Zarysowane tutaj kryterium świadczy w dużej mierze na korzyść wiedzy potencjalnie uniwersalnej (jeżeli trwamy przy poglądzie, że taką jest wiedza *quasi*-pamięciowa), jako że charakteryzuje ją społeczna otwartość, a także zdolność do przenikania wszystkich warstw społecznych. Jako taka stanowi **metapojęcie**, bowiem nie jest uwikłana w określone ramy dyscyplinarne, zaś poddaje się aktywizującej samointerpretacji, stając się tym samym katalizatorem postaw. Pozwala to z różnych perspektyw (a zwłaszcza w perspektywie *longue durée*) postrzegać zjawiska społeczne, kulturowe, ekonomiczne, polityczne – współzależnie bądź niezależnie od ich proveniencji historycznej.

Błąd, który polega na niewłaściwej identyfikacji (*misidentification*) odnosi się do zaimków pierwszej osoby bądź innych zwrotów autoreferencyjnych (*self-referring*)⁶.

⁶ Jak tłumaczy Shoemaker, odniesienie do samego siebie (*self-reference*) jest zazwyczaj wyrażane przy użyciu zaimka pierwszej osoby, niemniej jednak może pojawić się w formule imion własnych lub opisów szczegółowych, np. „Przewodniczący udziela głosu...”. A u t o r e f e r e n c y j n o ś ć zwrotu

Wspomnienia pierwszoosobowe, pochodzące z pamięci rzeczywistej, nie poddają się temu błędowi (zakładając, że spełniają warunek wcześniejszej świadomości), natomiast *quasi*-wspomnienia nie są na ten błąd odporne. Wynika to nie tylko stąd, że spełniają one zaledwie słabszy warunek wcześniejszej świadomości. Dodatkowych komplikacji dostarcza fakt, że możemy pamiętać kilka podobnych wydarzeń (czy też wydarzeń tego samego rodzaju), co może przyczyniać się do pomyłki pamięci.

Wedle przytoczonej charakterystyki:

Quasi-pamięć jest związana ze szczególnym przypadkiem pamiętania. Z jednej strony różnicę między *quasi*-pamiętaniem a pamiętaniem można scharakteryzować mówiąc, iż to pierwsze wymaga słabszego warunku wcześniejszej świadomości, niż drugie. Podczas gdy pamiętanie przeszłego wydarzenia zakłada, że ten, kto pamięta był go świadom i był obecny w momencie, w którym się wydarzyło, *quasi*-pamiętanie przeszłego zdarzenia implikuje jedynie fakt, że ta lub inna osoba była go świadoma (Shoemaker 1970, s. 271).

U podłoża *quasi*-pamięci tkwi nietypowa identyfikacja – nie istnieje w jej przypadku warunek wcześniejszego doświadczenia, które zostaje zapośredniczone. *Quasi*-pamięć odnosi się do wydarzeń, które nie były naszym bezpośrednim udziałem i których osobiście nie doświadczyliśmy. W istocie wytwarza ona zwielokrotnioną perspektywę minionych zjawisk, a także ich wielowarstwicość. Doświadczenie zostaje zastąpione przez wiedzę *quasi*-pamięciową, która nie musi być wyprowadzona z rzeczywistych danych (jak np. pamiętniki, fotografie, pokłady skalne itd.), na podstawie empirycznych praw i uogólnień (Shoemaker 1970). Oznacza to, że jesteśmy kształtowani także przez doświadczenia, które nie są nasze i pochodzą z innego przekazu niż rodzinno-pokoleniowy. Zwielokrotniona optyka w tym przypadku pozycjonuje na nowo mikrohistorię:

Nasze opowiadanie o sobie i tożsamości, jakie konstruujemy poprzez narracyjne konfiguracje, pozostają pod wpływem tego, jak o nas mówią i jak mówili inni oraz pod wpływem kulturowych i zbiorowych narracji, pośród których żyjemy i żyliśmy i jakie sami wnosimy, s p ł a t a j ą c [podkreśl. – A.C.] je z naszymi doświadczeniami (Horsdal 2004, s. 21).

W praktyce oznacza to, że mamy do czynienia z polimorficznością pamięci⁷. Z wiedzy *quasi*-pamięciowej, czyli socjowiedzy (osadzonej w kontekście *social history*) korzystamy na bieżąco, ale przy tym bardziej powierzchownie (w zależności od potrzeb). Nie wpływa to jednak na jej istotny charakter jako czynnika antropologicznego, oddziałującego na społeczeństwo. Wspomnienia intensywniejszej natury, których zaistnienie jest uwarunkowane przekazem narra-

oznacza, że odnosi się on do mówcy oraz że sam mówca intencjonalnie odnosi się w nim do siebie (Shoemaker 1970, s. 270).

⁷ Można to zaobserwować chociażby na przykładzie pamięci wojny, która zawsze jest pamięcią zróżnicowaną w pamięci społeczeństw. Każda wojna powoduje reperkusje w pamięci, najczęściej są nimi tzw. białe plamy, luki świadomościowe czy też fakty „prześnione”, nieobecne w myśleniu – podobnie jak opisywana przez A. Ledera rewolucja społeczna z lat 1939–1956 (zob. Leder 2014).

cyjnym zawiera postpamięć⁸. Z kolei pamięci rzeczywistej jako jedynej można przypisać swoiste *porty pamięci*, do których stale powracamy, gdyż zawierają nasze osobiste minione historie, będące fundamentem opisywanej przez S. Shoemakera *tożsamości osobowej*:

[...] osobowy obraz samego siebie, koncepcja własnego charakteru, wartości i możliwości są zdeterminowane w znacznym stopniu przez sposób, w jaki postrzegane są własne minione działania. A przyszła historia jest pierwotnym siedliskiem pragnień, nadziei i obaw (1970, s. 284).

3. Strategie edukacyjne jako implikacja refleksyjności i zaangażowania w procesie autoformatywnym. Kontekst znaczeniowy

Pojęcie *edukacji* dotyczy każdego człowieka z osobna. Staje się ona *sposobem prowadzenia życia*, w którym człowiek

[...] sam musi się edukować, podobnie jak oddziałują na niego zawsze te okoliczności, bez których przetworzenia nie będzie w stanie się edukować [...]. Osobowościowa samoedukacja prowadzi do zachowań kierujących postępowaniem, które muszą wiązać społeczne przesłanki z własnym procesem edukacyjnym. Edukacja nie prowadzi do kontemplacyjnej pasywności, ale wciąż zmusza do działań komunikacyjnych, prowadzi do *vita activa* (Koselleck 2001, s. 427–429).

Jeżeli zatem w życiu każdego człowieka takie samoczynne autoformowanie zachodzi, to można przyjąć, że w ten sposób edukacja odnajduje drogę rozwoju w jednej ze swych podstawowych funkcji, mianowicie **funkcji osobowo-kreatywnej i egzystencjalnej**⁹. Proces nieprzerwanego doskonalenia i odnawiania edukacji – nie będącej „daną uprzednio formą, którą należy wypełnić, ale procesualnym stanem, który wciąż i aktywnie zmienia się za sprawą refleksji” (Koselleck 2001, s. 421) – odsłaniają strategie edukacyjne, oparte na trzech procesach pamięciowych, jakimi są **rememoracja**, **rekolekacja** i **rekognicja**¹⁰.

⁸ Pojęcie postpamięci zostało wprowadzone do nurtu *memory studies* przez Marianne Hirsch, Żydówkę węgierskiego pochodzenia, która poświęciła je Ocalałym z Zagłady oraz ich dzieciom i najbliższym. Opisała pamięć szczególnego rodzaju, dotyczącą treści zapamiętanych, które tkwią żywo w ludzkiej świadomości, lecz nie pochodzą z własnego doświadczenia jednostki. Tym, co je od niego oddziela jest „dystans pokoleniowy” – postpamięć jest atrybutem tzw. „drugiego pokolenia” (Hirsch 1997). Postpamięć kształtuje nas, uruchamiając emocje, poprzez które najszybciej ulegamy narracjom, jej budulcem jest serce. Nie jest związana tylko ze sferą intelektu, co odróżnia ją od *quasi-pamięci*, opisywanej przez S. Shoemakera.

⁹ Wyróżniona przez A. T. Tymieniecką obok funkcji społeczno-cywilizacyjnej i publicznej (zob. Szmyd 2011).

¹⁰ Pod pojęciem rememoracji (łac. *memoratus* – przypominany) rozumiem bezwiedny, nieuświadomiony, przebiegający bez udziału woli proces pamięciowy, w trakcie którego wspomnienia napły-

Strategie rememoratywna i rekognitywna są najbliższe funkcji cywilizacyjno-społecznej edukacji. Oznacza to, że umożliwiają one swobodne wykorzystywanie zasobów wiedzy *quasi*-pamięciowej, a więc potencjalnej, mającej cechy instrumentalne, która pozwala reagować w przypadkach niewyuczalności adaptacyjno-technicznej (w efekcie kształtuje nawyki zamiast kompetencji, zastępuje kunszt automatyzmem). Wspomniane strategie poszukują doraźnych i natychmiastowych rozwiązań, redukując potrzebę namysłu, wymiany opinii i refleksji do niezbędnego minimum. Zaangażowanie w ich przypadku odzwierciedla się przede wszystkim w domenie publicznej, będąc wypadkową oddziaływania struktur władzy oraz kontekstu społecznych oczekiwań. W edukacji rozumianej jako *sposób prowadzenia życia*, strategie rememoratywne i rekognitywne są usytuowane w *mezoperspektywie*, bowiem ich realizacja jest wyznaczana, oceniana i wartościowana na podstawie normatywności ról społecznych:

[...] samoodnajdywanie było od samego początku skazane na stosunki międzyludzkie i to nie w sensie oczywistym, że człowiek jest *animal sociale*. Zarówno właściwa osobowość, jak i specyficzna pod względem grupowym *t o w a r z y s k o ś ć* [podkreśl. – A.C.] jest elementem edukacji (Koselleck 2001, s. 430).

Tymczasem w edukacji ważniejszą rolę będzie odgrywała strategia rekolektywna, która zakłada świadomie ukierunkowaną refleksję autoformatywną, odnoszącą się do *samostanowienia osobowości* (Koselleck 2001, s. 427), zaś w przypadku działań związanych bezpośrednio z pamięcią – oznaczającą aktywizowanie określonych wrażeń, wspomnień, motywacji, posiadanej wiedzy w kontekście odzyskiwania i ponownego odkrywania potencjału oraz możliwości zlokalizowanych w *środowiskach pamięci*. Opiera się na doświadczeniu, dyskursywności i wynikającej z nich określonej aksjologii. W ten sposób dzięki rozpoznawaniu i przywoływaniu tradycji, a także dzięki budowaniu mądrości życiowej jako podstawowej kategorii aksjologicznej, zaangażowanie przybiera postać obecności.

W strategii rekolektywnej zaznacza się podłoże personalistyczne i *mikroperspektywa* – akcentuje ona podmiotowość człowieka, jego rozumność, aktywność, odpowiedzialność, wrażliwość oraz indywidualność. W przedstawionym ujęciu ma ona charakter dynamiczny, gdyż istotne jest nie tylko wywiązywanie się z ról społecznych, lecz w szczególności: realizowanie własnych ideałów, celów i marzeń (**teleologiczność**), samosterowność i skuteczność w działaniu na każdym etapie życia (**formacja tożsamościowa**), poszukiwanie wartości wyższych/universalnych, poszukiwanie sfery *sacrum* w otaczającym świecie, a także w sobie samym, odkrywanie nowych dróg (**transgresja**), pomyślany i niewypowiedziany *dialog z samym sobą* oraz rozwijanie perspektywy biogra-

wają do świadomości poprzez analogie bądź skojarzenia oparte na styczności lub podobieństwie. Rekolekcję traktuję jako świadomą i celową refleksję, wskrzeszanie w pamięci określonych wrażeń (łac. *recollectum* – zbierać ponownie, odzyskać), zaś rekognicję jako rozpoznawanie zjawisk za pośrednictwem zmysłów (łac. *recognitio* – badanie, przegląd); por. (Atkinson 1995).

ficznej (**rozumienie**). Wyrażnie uwydatnia się związek rekolektywnej autoformatywności z rozwojem sfery duchowej¹¹. Autoformacja może zaistnieć jako refleksja nad własną biografią, konstatacja nad ludzkim życiem, rozwijanie wiedzy w kontekście *biegu ludzkiego życia* (wymiar egzystencjalny autoformacji) bądź może zmierzać do wypracowywania postaw etycznych, moralnych, wiarygodnych, by w efekcie sprzyjać dążeniom do pielęgnowania wartości (wymiar aksjologiczny autoformacji). W przytoczonym opisie rozwój duchowy, jako obszar życia wewnętrznego, stanowi element rozwoju psychicznego (nie jest związany z religijnością, choć jej nie wyklucza). W ten sposób autoformacja dokonuje się zarówno na bazie świadomości, jak i podświadomości, mogą ją również wspierać takie czynniki, jak intuicja (człowieka cechuje nie tylko poznanie intelektualne, świadome dążenia i pragnienia czy zmierzanie do celu, lecz także poszukiwania niepewne, ledwie zarysowane niejasnym przeczuciem) bądź udział osób znaczących (mentora, mistrza, przewodnika duchowego). Rekolekcja jako świadoma i celowa refleksja, w kontekście autoformacji pokazuje, że człowiek kształtowany jest – oprócz warunków, w których żyje – także przez zasób indywidualnych aktywności, które pozwalają implikować „od wewnątrz” własny rozwój (Dąbrowski 1989, s. 155–156).

Pamięć jako czynnik integrujący doświadczenie oraz wspierający procesy autoformatywne pojawia się zarówno w sferze publicznej (rememoracja, reko-gnicja), jak i prywatnej (rekolekcja). Można poczynić założenie, że pedagogizacja pamięci powinna w pierwszej kolejności uwzględniać zarysowane wcześniej kategorie – doświadczenie, zaangażowaną obecność, aktywność oraz refleksyjność. Kształtowanie *tożsamości osobowej*, kierowanie własnym rozwojem czy wreszcie przyglądanie się osobistym historiom z perspektywy biografii zakłada zwykle różne warianty zbierania doświadczeń. Można wyróżnić przynajmniej trzy aspekty czasowe ich gromadzenia: krótkoterminowy, średnioterminowy i długoterminowy. Pierwszy aspekt związany jest z najintensywniejszym osobistym zaangażowaniem i przeżywaniem własnego doświadczenia. Dotyczy takich zdarzeń zakotwiczonych w *portach pamięci*, bez których żadna biografia ani historia nie mogłaby się rozwijać. Można je określić mianem *pradoświadczenia*, które towarzyszy człowiekowi przez całe życie, naznacza jego wybory i które zasadniczo jest przeżywane wciąż na nowo – czasem bardziej, czasem mniej świadomie (na drodze rekolekcji bądź rememoracji). Drugi rodzaj zbierania doświadczeń jest procesem ich akumulacji – napływania cudzych doświadczeń, ich zapośredniczania, uzupełniania nimi bądź rewidowania własnych przeżyć (przy udziale m.in. postpamięci). Stanowiłyby one zatem rodzaj doświadczeń pośrednich czy też zapośredniczonych. Najważniejszym determinantem w ich przypadku nie jest już osobiste zaangażowanie, lecz czynniki takie jak pokoleniowość, życie polityczne, uwarunkowania społeczne – wszystkie krzy-

¹¹ Jak dowodzi Koselleck, przeświadczenie, że samorozwój jest związany z duchowymi uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi czy politycznymi, gdyż wyłącznie w ich obrębie może się realizować, stanowi rodzaj refleksyjnego przetworzenia, które wszelką edukację sytuuje w kontekście zobowiązań społecznych (Koselleck 2001, s. 429).

żują się w historiach indywidualnych, nadając im określoną strukturę. Aspekt krótkoterminowy i średnioterminowy mają odpowiednio naturę synchroniczną oraz funkcjonalną, gdyż dotyczą ludzi żyjących w jednym czasie, co umożliwia samoistne i w miarę naturalne gromadzenie doświadczeń. Natomiast perspektywa długoterminowa (diachroniczna) przekracza doświadczenia pokoleniowe i indywidualne. Dotyczy wydarzeń rozgrywających się na przestrzeni wieków, które wymykają się bezpośredniemu doświadczeniu indywidualnemu i nie zawsze mają szansę zostać zapośredniczone. Dostęp do nich uzyskujemy zazwyczaj dzięki *quasi*-pamięci. Ponadto w wyniku różnych uwarunkowań historyczno-kulturowych doświadczenia gromadzone długofalowo często podlegają reorientacji, co wzmacnia instrumentalizację i instytucjonalizację pamięci. Jakkolwiek w każdym ze wskazanych przypadków – kiedy pamięć jest traktowana jako kategoria antropologiczna – chodzi o inkorporowanie doświadczeń osadzonych na płaszczyźnie pamięci zbiorowej (kolektywnej), pamięci społecznej oraz pamięci biograficznej (jednostkowej) do autoformatywnego zasobu doświadczeń i analizowanie ich w sposób dychotomiczny – posługując się w pierwszej kolejności kategoriami wiarygodności (w odniesieniu do wątków narracyjnych, m.in. poprzez obiektywne poznanie, intencjonalność, etyczność)¹², a dopiero później kategoriami autentyczności (wyznaczonymi przez *systemy znaczeń*, nie zaś chronologię zdarzeń)¹³.

Wiek XXI jest wiekiem pamięci, niemal w każdym wymiarze – współczesne społeczeństwa to społeczeństwa pamiętające i wciąż mające w swoich biografiach *postkonstrukty*. Ich obecność w ludzkich postawach, wyborach, opiniach niesie ze sobą ryzyko deformacji świadomości. Podobny „kod polaryzacji” spotykamy w mechanizmach dyscyplinarnego przekazu. Strategie codzienności przesuwają akcent na przeżycie, ich formuła nie dopuszcza właściwego strategiom edukacyjnym refleksyjnego i zaangażowanego p r z e - ż y c i a.

¹² Jako kategorię wiarygodności w procesach autoformatywnych można wskazać także rozbudowaną triadę W. Diltheya: (prze-)życie – doświadczenie – introspekcja – ekspresja – rozumienie (będącą również przejawem opisywanego przez B. Milerskiego „klucza hermeneutycznego”).

¹³ O systemie znaczeń jako kategorii analitycznej, porządkującej relacje zachodzące pomiędzy przeszłością, teraźniejszością a przyszłością, piszą P. Piotrowski i J. Górniewicz (2015). W prezentowanej perspektywie system znaczeń ma być nośnikiem kategorii ontologicznych, niezależnym od zjawiska przyczynowości i chronologii. Należy mieć na uwadze, że ów system znaczeń nie jest wiedzą historyczną ani kulturową – może być pojmowany jako dominanta współczesnej perspektywy historyczno-kulturowej, którą moglibyśmy określić jako perspektywę *by-stander*. Innymi słowy, system znaczeń jako kategoria analityczna (w rozumieniu Kantowskiej zasady porządkowania doświadczeń) odzwierciedla stelaż utkany z symboli, sposobów myślenia, żywych bądź zatartych idei i nagromadzonych wspomnień. Jego aktywność jako nośnika będzie skorelowana z ludzką świadomością i działaniem, co umożliwia podtrzymywanie i przekazywanie tradycji w wymiarze nietekstualnym.

Podsumowanie

Na płaszczyźnie *wiedzy*, w obliczu postaw reprezentantów poszczególnych dyscyplin, daje się odnotować nie tyle troska o wiarygodność, ile dość osobliwe zjawisko **beztroskiej wiarygodności**. Mam tutaj na myśli nader częste, pochopne sięganie do zasobów wiedzy *quasi*-pamięciowej, co uczynnia jej fasadowość, opartą na aktualnej atrakcyjności pojęć, niekoniecznie spójnych. Dla przykładu, współczesne badania nad kategorią pamięci zbiorowej, niezależnie od dyscypliny, w ramach której są prowadzone, wymagają wskazania konkretnego punktu odniesienia i uzasadnienia celu, natomiast usytuowanie ich w polu badań nad tzw. *miejscami pamięci* miałyby taką konieczność niwelować. Kwestią otwartą pozostaje, jak dalece prozaiczny zabieg semantyczny (stosowany przez wielu badaczy), oparty właśnie na aktualnej atrakcyjności danego pojęcia, wpływa na jakość, wynik czy też zasadność badania. Niemniej jednak takie zabiegi w znacznym stopniu wpływają na konstruowanie świata społecznego, w którym zaczyna dominować kultura *quasi*-pamięci.

Martin Heidegger określiłby zapewne ten stan jako *dzisiejszą bezmyślność*, która we współczesnej formie stanowi nie tylko zaniechanie myślenia, lecz także jego **normatywnie usankcjonowaną dezaktualizację**, przez co mamy do czynienia nie tyle z niewiedzą, ile z unieważnieniem wiedzy.

Bezmyślnością jest pograżenie się w myśleniu kalkulującym. Człowiek dzisiejszy stał się bezmyślny, gdyż zaniechał medytującego rozmyślenia pozbawionego praktycznej użyteczności (za: Buczyńska-Garewicz 2006, s. 199).

Stąd na pierwszy plan wysunęła się funkcja społeczno-cywilizacyjna i publiczna edukacji, podczas gdy jest ona w stanie interweniować w przypadkach niewyuczalności adaptacyjno-technicznej i oddziaływanie na sferę świadomościowo-etyczną (związaną z akceptacją czy wyborem norm, wartości, wzorów, tradycji) stwarza symultanicznie szanse i zagrożenia, pozbawione jest jednak punktów orientacyjnych. Dość dobrze oddaje to stwierdzenie Hannah Arendt:

Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja (1994, s. 231).

Wciąż niezmiennie wydaje się to jedną z najważniejszych kwestii wiarygodności współczesnej edukacji, w której tradycje nie są już przekazywane, ale ustanawiane w retrospektywie (Koselleck 2001, s. 453), otwierającej przyszłość na nowo¹⁴.

¹⁴ U Kosellecka termin retrospektywność (*Reflexivität*) można rozumieć w dwóch wymiarach: jako refleksję odsyłającą do tego, co minione bądź – sięgając do źródłosłowa łacińskiego – jako nastrój na nowo (łac. *reflecto*, *reflexi*, *reflexum*).

Jeśli przyjąć, że tradycja odzwierciedla wcieloną w życie narrację, prowadzoną w grupach społecznych, a także w indywidualnych rozmowach członków poszczególnych pokoleń, nie sposób przypisać jej zdolności przekazywania (*Tradierbarkeit*). Dzieje się tak, gdyż narracje pamięci nigdy nie są przekazywane – stanowią one źródło i pretekst do wkroczenia na niekończącą się ścieżkę ponownych narracji (Welzer 2010, s. 5–17). Re-narracyjność tradycji konfiguruje jej treść w oparciu o aktualne doświadczenia, potrzeby czy związki z teraźniejszością. *Traditionsgehalt* staje się zatem w świecie współczesnym kategorią funkcjonalną. Zbiorowe czy indywidualne historie życia nie dbają o sprzeczności, niespójności, a nawet naruszenia jedności czasu i przestrzeni. Tak rodzi się wiedza *quasi*-pamięciowa. Komunikatywna nieświadomość łączy dwa źródła *quasi*-pamięci – percepcję oraz interpretację. To połączenie opiera się przede wszystkim na wiedzy, nie zaś na lepkich narracjach z przeszłości. A zatem to, co kolektywnie podzielane, nie zawsze wynika z tego, co kulturowo zdeterminowane. Polimorficzność narracji skłania do przemyślenia podstawowej idei społecznych ram pamięci – nabywanie, przechowywanie i przekazywanie wspomnień zaczyna wykraczać poza obszar tego, co w danej wspólnocie stanowiło dotąd ukonstytuowany paradygmat.

Tymczasem tradycja, którą można tutaj określić mianem normatywnej, wymaga opanowania nie abstrakcyjnych idei, zespołów sztuczek czy rytuałów, lecz konkretnego, spójnego sposobu życia, przy wszystkich jego zawiłościach (Oakeshott 1999, s. 87–118). Heideggerowska bezmyślność w obliczu normatywnej tradycji wkracza w sferę bezrefleksyjnego, nawykowego, pospiesznego i dowolnego zestawiania ze sobą elementów tworzących alternatywne sposoby egzystencji. I tak dochodzimy do sytuacji, w której kategoria czasu społecznego (Durkheim 1990) jako czasu wspólnego dla danej grupy, skonfrontowana z dzisiejszą rzeczywistością, jest strukturyzowana przez *kontrtradycję*, a więc tradycję przeciw tradycji.

Bibliografia

- Ankersmit F. (2004), *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, Universitas, Kraków.
- Arendt H. (1994), *Między czasem minionym a przyszłym. Ośiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Atkinson W. W. (1995), *Kształcenie pamięci: nauka o obserwacji, pamięci i wywoływaniu wspomnień*, Wydawnictwo Interlibro, Warszawa.
- Bal M. (2012), *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- Buczyńska-Garewicz H. (2006), *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Universitas, Kraków.
- Dąbrowski K. (1989), *Elementy filozofii rozwoju*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa.
- Durkheim E. (1990), *Elementarne formy życia religijnego*, PWN, Warszawa.

- Frank S.L. (2010), *O pamięci*, przeł. B. Czardybon, [w:] *Widma pamięci*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Miejski Dom Kultury Batory, Chorzów, s. 96–100.
- Hirsch M. (1997), *Family frames: photography, narrative and postmemory*, Harvard University Press, Cambridge.
- Horsdal M. (2004), *Ciało, umysł i opowieści – o ontologicznych i epistemologicznych perspektywach narracji na temat doświadczeń osobistych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2, s. 7–25.
- Koselleck R. (2001), *Semantyka historyczna*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Leder A. (2014), *Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Oakeshott M. (1999), *Wieża Babel i inne eseje*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Piotrowski P., Górniewicz J. (2015), *Pedagogika kultury i postkultury. Idee i przemiany kulturowe*, Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn.
- Shoemaker S. (1970), *People and their Pasts*, “American Philosophical Quarterly”, Vol. 7, No. 4, s. 269–285.
- Szmyd J. (2011), *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- Welzer H. (2010), *Re-narrations: How pasts changes in conversational remembering*, “Memory Studies”, No. 3 (I), s. 5–17.