

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society
Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 26, No. 2(96), 2024

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 26, No. 2(96), 2024

EDITOR-IN-CHIEF

Tomasz Zarębski, DSW University of Lower Silesia

EDITORIAL ASSISTANT

Anna Andrejów-Kubów, DSW University of Lower Silesia

EDITORIAL BOARD

Anna Bilon-Piórko, DSW University of Lower Silesia

Anna Karłyk-Ćwik, DSW University of Lower Silesia

Ewa Kurantowicz, DSW University of Lower Silesia

Maria Reut, DSW University of Lower Silesia

Marcin Starnawski, DSW University of Lower Silesia

Jolanta Zwiernik, DSW University of Lower Silesia

TECHNICAL EDITOR

Wojciech Sierżęga, University of Wrocław

LANGUAGE EDITING

Agnieszka Heidinger (Polish)

Jonathan Bec (English)

Matthew Bastock (English)

ADVISORY BOARD

Michel Alhadeff-Jones, University of Fribourg, Switzerland

Ingela Bergmo- Prvulovic, Jönköping University, Sweden

Maria Czerepaniak-Walczak, University of Szczecin, Poland

Rob Evans, independent researcher (formerly: University of Magdeburg)

Ted Fleming, Maynooth University, Ireland

Jason Goroncy, University of Divinity in Melbourne, Australia

Paula Guimaraes, University of Lisbon, Portugal

Dorota Klus-Stańska, University of Gdańsk, Poland

Zbigniew Kwieciński, DSW University of Lower Silesia, Poland (Professor Emeritus)

Maria Mendel, University of Gdańsk, Poland

Paweł Rudnicki, DSW University of Lower Silesia, Poland

Fadi Skeiker, University of the Arts, PA, USA

Tomasz Szkudlarek, University of Gdańsk, Poland

Bogusław Śliwerski, University of Lodz, Poland

Danuta Urbaniak-Zajac, University of Lodz, Poland

Simon Warren, Roskilde University, Denmark

Linden West, Canterbury Christ Church University, UK

Rafał Włodarczyk, University of Wrocław, Poland

Georg K. Zarifis, Atistotle University of Thessaloniki, Greece

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society / Terazniejszość - Człowiek - Edukacja

is supported by the Ministry of Education and Science, Poland: [Project number RCN/SN/0093/2021/1]

© Copyright by Authors, Wrocław 2024

© Copyright for this edition by DSW University of Lower Silesia, Wrocław 2024

Address of the editorial office

Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu

ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław

redakcja.tce@dsw.edu.pl

<http://www.dsw.edu.pl>

<https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce>

ISSN 1505-8808

Table of Contents

Studies and Research Reports

- 9 Karolina Starego**
Difference – Identity – Education In A Post – Neoliberal Era:
A Call For A New Universalism
- 33 Tomasz Twaróg**
Epistemic Injustice and Its Educational Contexts
- 65 Dallila Raccagni, Elena Sarzilla**
Resilient Care of Community Spirituality
- 87 Piotr Maciaszek**
Images of Death in Animated Films Aimed at Children
- an Educational Dimension
- 109 Barbara Pietryga-Szkarłat, Patrycja Curyło-Sikora**
Fear of Disconnection in Adolescents – FOMO Prevention
in the School Environment

Studies and Research Reports

Różnica – tożsamość – edukacja u schyłku neoliberalizmu. O potrzebie ustanowienia nowego uniwersalizmu

Karolina Starego¹ 



Abstrakt

Przedmiotem artykułu jest z jednej strony rekonstrukcja powstania oraz dynamiki współczesnych konfliktów tożsamościowych, których aktualnym odzwierciedleniem jest nie tylko tożsamościowa forma autorytarnego populizmu, ale również merytokratyczno-indywidualistyczne tożsamościowe polityki różnicowania i dystynkcji. Z drugiej strony chodzi o pokazanie, w jaki sposób rozłokowane w szerokim spektrum ideologicznym procesy tożsamościowe przyjmują polityczną formę wiktylizacji i ostatecznie doprowadzają do nieredukowalnych wojen kulturowych, których ekstensywność oraz intensywność wydaje się być wzmacniana przez aktualny kryzys hegemonii, związany z wyczerpywaniem się uniwersalizującej mocy neoliberalizmu. W tak zarysowanym kontekście lokuje się podstawowa teza artykułu mówiąca, że wobec egzystencjalnego zagrożenia jakim jest kryzys klimatyczny, edukacja może spełnić istotną funkcję ustanawiania nowego uniwersalizmu, przez z jednej strony, zawieszenie koncentracji na tym co tożsamościowe i z drugiej, skierowanie uwagi na zadanie generowania nowego uniwersum symbolicznego, wobec którego aktualne konflikty tożsamościowe mogłyby zostać unieważnione.

Słowa kluczowe

tożsamość, polityka tożsamości, uniwersalizm, wiktylizacja, schyłek neoliberalizmu, kryzys hegemonii, kryzys klimatyczny

¹ Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, karolina.starego@ug.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0001-9232-7067>

Difference – Identity – Education In A Post – Neoliberal Era: A Call For A New Universalism

Abstract

The aim of this paper is the reconstruction of the emergence and dynamics of contemporary identity politics. It argues that the focus on identity is not solely a feature of authoritarian populism but also a feature of meritocratic and individualistic ideology of anti-populist parties and social movements. The paper further explores, how the politicized processes of identity formation manifest as self-victimization, leading to unresolvable culture wars, whose intensity seems to be amplified by the current hegemonic crisis of the neoliberal order.

In this context, the article's main thesis is that, in the face of the twin crises of extreme political polarization and the existential threat posed by the climate crisis, education can play a significant role in establishing new universalism by redirecting attention from the processes of identity formation to the task of generating a new symbolic universe, which would allow the setting aside of the current conflicts.

Keywords

identity, identity politics, universalism, victimization, decline of neoliberalism, hegemonic crisis, climate crisis

*Zrzeczenie się uniwersalności skazuje nas na uniwersalną grozę
(Badiou, 2009, s.101)*

Jak zwracają uwagę badacze, społeczeństwa globalnej północy przenikają zaostrzone w ostatnich latach konflikty ideologiczne, których głównym paliwem nie jest już tyle kwestia społecznej stratyfikacji, ile raczej realizujący się w formie politycznej identyfikacji proces tożsamościowy (Fukuyama, 2018a, 2018b; Léger, 2023; Mounk, 2003). Ponowoczesne zakwestionowanie i w efekcie odrzucenie nowoczesnego/modernistycznego źródła jednostkowych i społecznych identyfikacji umożliwiło w pierwszej kolejności wślizgnięcie się nowego narracyjnego hegemonu w neoliberalnej odśłonie. W konsekwencji, postępująca w przeciagu ostatniego ćwierćwiecza generalna tendencja do fetyszyzacji różnicy – kosztem tego, co uniwersalne – znalazła swoje pełne ujście w uniwersalizujących praktykach wolnego rynku (Badiou, 2007; Žižek, 2000), by w końcu (w ostatnich latach) wraz z postępującym zmierzchem neoliberalnej

hegemonii (Fraser, 2019), zamienić pole społeczne w obszar niekończących się wojen tożsamościowych i antagonizującej „retrybalizacji” (Elshtain, 1993; Fukuyama, 2018a, 2018b; Sotirakopoulos, 2021). W pierwszej jednak kolejności wolnorynkowy katalizator różnic tożsamościowych paradoksalnie utrzymywał system w „postpolitycznym” ekwilibrium. Subiektywnie znaczące różnice, realizujące się w wymiarze konsumpcyjnym i materializujące tożsamość wedle logiki wolnego wyboru, pozostawiały ją w pewnej solipsystycznej, ale „bezpiecznej” ideologicznie, bo wolnej od antagonizmu, sferze indywidualnej autokreacji. Wszelkie konflikty o charakterze ideologicznym skutecznie zasysane były przez logikę wolnorynkową, przenikającą każdy wymiar życia społecznego. Ponowoczesna „polityka różnicy” oraz uniwersalizujące działanie rynku zażębiały się zatem we wzajemnym współodniesieniu.

Kryzys ekonomiczny 2008 r., pandemia COVID-19 oraz coraz bardziej przyjmowana w społecznej i politycznej świadomości katastrofa klimatyczna zaczęły skutecznie podważać, powoli zresztą wygasającą już dominującą narrację neoliberalną (Birch i Mykhnenko, 2010; Brown, 2019; Fraser, 2019; Hursh, 2020; Mouffe, 2018; Saad-Filho, 2020), pozostawiając uprzednio wsparte na niej polityki różnicy w „hegemonicznej” próżni. Umożliwiło to pełną realizację i tym samym „dokończenie” projektu ponowoczesnego, postulowanego w preskryptywnych koncepcjach teoretyków postpolityki, opisujących warunki możliwości formowania się społecznych tożsamości na zasadach antagonizmu: „my” *versus* „oni” (Laclau, 2009; Laclau i Mouffe, 2007). O ile strategii konstruowania wroga jako konstytutywnego punktu odniesienia dla własnych procesów tożsamościowych nie można obecnie przypisać konkretnej ideologii, jako że stanowi dominującą logikę tożsamościotwórczą w szerokim spektrum ideologicznym, to jednak szczególną rolę odegrała ona w ostatnim czasie w identyfikacyjnych politykach populistycznego autorytaryzmu (Meléndez i Rovira Kaltwasser, 2019; Velasco, 2021) oraz ruchach globalnego alt-right’u (Berry et al., 2021).

Ta wyraźnie obecna w każdej części globalnej północy fikcja na różnicy oraz towarzyszący jej efekt „polityzacji tożsamości” (Brown, 1995) stanowi, na poziomie ontycznym, konsekwencję opisywanego przez Nancy Fraser (2019) czy Chantal Mouffe (2018) kryzysu hegemonicznego, ale warunkowanego przez głębszy, czy może raczej bardziej fundamentalny kryzys o charakterze ontologicznym, oznaczający brak nowego uniwersalnego imaginarium, zdolnego do uchwycenia aktualnie towarzyszących problemów nie tylko o charakterze politycznym, ale również i przede wszystkim egzystencjalnym. Wobec potencjalnie apokaliptycznych konsekwencji kryzysu klimatycznego, kolonizująca społeczną i polityczną wyobraźnię partykula-

rystyczna polityka różnicy jest niezdolna do wytworzenia nowego projektu hegemonicznego, a tym samym nie ma, *de facto* i *de jure*, wystarczająco mobilizacyjnej mocy uniwersalizującej.

Celem artykułu jest postawienie kluczowych – jak się wydaje – obecnie pytań oraz wskazanie na możliwy kierunek tego, w jaki sposób konceptualizować wychowanie oraz szerzej edukację w kontekście opisanej w dwóch pierwszych częściach artykułu wzrastającej w rzeczywistości społecznej tendencji do partykularyzacji, podziałów, procesów dystynktywnych oraz szerzej, konfliktów mających źródła w antagonistycznym mechanizmie formowania się tożsamości społecznych oraz indywidualnych. Czy wobec tego koncentracja na różnicach, w zakresie identyfikacji tożsamościowych, światopoglądowych, etnicznych, klasowych, seksualnych, genderowych etc, czy wreszcie humanistycznych i antropocentrycznych, stanowi właściwy punkt wyjścia dla edukacji i wychowania nakierowanego na formowanie społecznego „my”, które w epoce Antropocenu oznacza wspólnotę o znacznie szerszym zasięgu niż tylko ludzki. Czy w perspektywie kryzysu klimatycznego nie należałoby zredefiniować podstawowych założeń dotyczących przyjmowanej czy zawartej *implicite* w koncepcjach wychowania ontologii społecznych, koncepcji tożsamości, czy wreszcie samej ontologii wychowania (Chutorański, 2017). Innymi słowy, w jaki sposób myśleć o tym, co uniwersalne i jednocześnie niewykluczające i nie generujące podstaw dla legitymizacji zastanych i kolejnych możliwych podziałów.

Podstawowa teza artykułu, wokół której ogniskują się poszczególne jego części wiąże się z przekonaniem o konieczności wyjścia poza partykularystyczną kategorię tożsamości i skierowania uwagi na to, co uniwersalne. Kategoria tożsamości zawsze będzie problematyczna jeśli zdominuje refleksję nad identyfikacją zbiorową. Bez względu na to, czy mówimy o tożsamościach pojmowanych esencjalistycznie czy konstruktywistycznie, kluczowym problemem będzie kwestia wykluczenia, a tym samym niekończące się wojny o uznanie.

„Społeczna pułapka” polityki tożsamości i różnicy

Termin polityka tożsamości w swoim obecnym rozumieniu, pojawił się już w latach 70. XX w. jako kategoria opisująca ucieleśnioną rasowo-heteronormatywno-patriarchalną opresję i tożsamościowe źródła radyklanego aktywizmu politycznego (czarnych lesbijek) (Haider, 2022, s.13) oraz aktywizm ludzi z niepełnosprawnościami, których działania nastawione były na zmianę ich społecznej percepcji (Bernstein, 2005, s. 48). Jednak kluczowa dla polityk identyfikacyjnych dyskusja nad kwestią

tożsamości przypadła na lata 80. i 90. XX w., a więc wzmożony okres powstawania i politycznej aktywności zróżnicowanych ruchów tożsamościowych oraz lata intensywnych debat dotyczących kultury, teorii oraz historii, ujawniających teoretyczne nieścisłości konceptualnych ram tożsamościowej praktyki emancypacyjnej (D'Cruz, 2016, s. 2). Szczególna rola przypadła w tym polu teoriom feministycznym, dla których kategoria tożsamości stanowiła jeden z kluczowych generatorów rozwoju: poczynając od pierwszej fali feminizmu z jej akceptacją niesproblematyzowanej jeszcze, zneutralizowanej formy liberalnej tożsamości, poprzez drugą falę, dla której polityka tożsamościowa zdołała przekroczyć tendencje homogenizujące, dzięki dywersyfikacji kategorii „kobiety”, aż po falę trzecią, która w oparciu o teorie poststrukturalistyczne zakwestionowała samą figurę tożsamości (Hekman, 1999).

Ostatecznie w terminie „polityka tożsamości”, poza normatywnymi założeniami dotyczącymi transformatywnego politycznego działania, zaczęły się mieścić konkurujące ze sobą teoretyczne sposoby rozumienia relacji między doświadczeniem, kulturą, tożsamością, polityką i władzą (Bernstein, 2005). Najbardziej aktualne dyskusje na temat zorientowanej około-tożsamościowo polityki różnicy toczą się głównie wokół problemu dramatycznie nasilających się w ostatnich latach społecznych antagonizmów, polaryzacji oraz konfliktów. Chodzi więc bardziej o konsekwencje wyprowadzenia upolitycznionej kategorii tożsamości poza do tej pory wąskie akademickie dyskusje kategoriałne i teoretyczne. Podnoszenie przez badaczki i badaczy problemu „rozdrobnienia” ideologicznego, czy „pozycjonalnego fundamentalizmu” (Schubert, 2022) polityki tożsamościowej, pojawia się zatem w kontekście braku uniwersalnego źródła możliwej identyfikacji zbiorowej (Léger, 2023), a w szczególności jego efektów w postaci autorytarne populizmu (Meléndez i Rovira Kaltwasser, 2019), ale również w perspektywie powiązanego z tym intensyfikującego i eksensyfikującego się deficytu uznania (Fraser, 2019), który w ramach coraz bardziej rozdrobnionych „wojen kulturowych” przyjmuje formę rywalizacji o sumie zerowej (Fukuyama, 2018a, 2018b; Mounk, 2023). Należy przy tym podkreślić, iż krytyka polityki tożsamościowej oraz antagonizującej pozycji społecznej koncentracji na różnicy, pojawia się obecnie nie tylko w ujęciach radykalnych, ale również liberalnych i konserwatywnych.

Ze strony lewicowej dyskusja nad polityką tożsamości toczy się wokół trzech podstawowych obszarów, odtwarzając tym samym – przynajmniej częściowo – obecne już w latach 80. i 90. XX w. podstawowe linie krytyki, dotyczące kolejno: przemieszczenia się polityki klasowej przez koncentrację na problematyce uznania oraz pry-

matu „autentyczności”; zastąpienia problemu redystrybucji kwestią uznania; krytyki uznania jako reifikacji tożsamości; oraz ideologicznej natury tożsamości (Londoño Agudelo i Guzmán Sossa, 2023). Wszystkie one w mniejszym lub większym stopniu dotyczą ostatecznie problemu rozdrobnienia tożsamościowego, a tym samym trudności ze sformułowaniem jednoczących żądań emancypacyjnych.

Mary Bernstein (2005), w swoim syntetycznym opracowaniu zróżnicowanych podejść do polityki tożsamości wyodrębnia trzy podstawowe źródła dyskusowania jej kluczowych terminów. Po pierwsze neo-marksistowskie, gdzie między innymi kontestowana była zdolność polityki uznania do zakwestionowania istniejących relacji władzy, a sama polityka tożsamości postrzegana była jako zredukowana do wymiaru symbolicznego, kulturowego oraz psychologicznego, z racji zapoznawania klasowego, a kluczowego w tej perspektywie źródła identyfikacji. Podkreślana była również wynikająca z tego tendencja do dramatycznego rozdrobnienia tożsamościowego kolejnych grup identyfikacyjnych, mogących znaleźć relatywne porozumienie jedynie przez negatywne odniesienie do wspólnego wroga. A także, co również istotne, polityka tożsamości postrzegana była jako wyraz szerszego problemu braku alternatyw dla kapitalizmu, a tym samym jako realizacja potrzeby wspólnotowej identyfikacji, możliwej jedynie za pośrednictwem kanałów popkulturowych i konsumenckich.

Po drugie, podejście zorientowanych tożsamościowo nowych ruchów społecznych, przesuujących cele interwencji politycznych z wymiaru materialnego na instytucjonalny, a więc naprawiania instytucji demokratycznych raczej niż działania w kierunku strukturalnej zmiany społecznej. W tym kontekście krytyka nie była konstruowana wewnątrz, ale raczej wobec ruchów identyfikacyjnych. Przede wszystkim za podważanie samej kategorii tożsamości oraz wewnętrznie ekskluzywistyczny charakter ruchów, związany z tendencją do normatywizmu w zakresie definiowania istoty ruchu tożsamościowego. Skutkowało to, zdaniem krytyków, wykluczeniem konserwatywnych tożsamościowych ruchów społecznych, zdecydowanie bardziej esencjalistycznych, a tym samym w mniejszym stopniu zainteresowanych kontestowaniem fundującej je kategorii identyfikacji.

Po trzecie wreszcie, podejście społecznego konstruktywizmu, postmodernizmu i poststrukturalizmu, najbardziej kwestionujących kategorię tożsamości polityki identyfikacyjnej, za jej tendencje do esencjalizacji, reifikacji i ostatecznie wzmacniania istniejących struktur dominacji. W tej perspektywie sama kategoria tożsamości uznawana była za jedno z istotnych źródeł regulacji i kontroli, a tym samym opisywana jako niezdolna do kanalizowania skutecznej polityki emancypacyjnej.

Problemem, który podejmowany był już w latach 90. XX w., ale swój szczególny wyraz znalazł w aktualnych dyskusjach nad polityką tożsamości, to przypisywane jej tendencje „bałkanizacyjne”, przyczyniające się do destabilizowania porządku demokratycznego (Bickford, 1997, s. 113). Jak pisze Todd Gitlin, polityka tożsamości, zwłaszcza w ujęciu akademickiej lewicy, jest polityką „rozproszenia i separacji” i odzwierciedleniem obsesji na punkcie różnic (Gitlin, 1993, s. 177, cyt. za: Bernstein, 2005, s. 50). Współczesne znaczące przemieszczenie się dyskusji właśnie w tym kierunku, a więc z problematyki warunków możliwości oraz teoretycznych sposobów konceptualizowania polityki tożsamościowej dla potrzeb politycznej mobilizacji i walki o emancypację na obszar kryzysu demokracji, wiąże się w dużej mierze z włączeniem do dyskusji autorek i autorów o proveniencji liberalnej.

Paradygmatycznym przykładem dla tego pola jest książka Yaschy Mounka *The Identity Trap: A Story Of Ideas And Power In Our Time* (2023), której autor dość obszernie śledzi „społeczny los” teoretycznych nurtów filozoficznej i akademickiej dyskusji nad tożsamością, a tym samym proces popularyzacji w świadomości i praktyce społecznej, teoretycznych konkluzji przewrotu poststrukturalistycznego. Używając kategorii „syntezy tożsamościowej”, którą definiuje jako zestaw idei czerpiących ze zróżnicowanych tradycji intelektualnych, zogniskowanych wokół problematyki tożsamości etnicznej, genderowej i seksualnej, takich jak postmodernizm, postkolonializm oraz krytyczna teoria rasy, uznaje ją za rodzaj „społecznej pułapki” (Mounk, 2023, s. 19).

Pomimo wewnętrznego teoretycznego założenia wewnątrz pola, Y. Mounk wyróżnia współczesną mainstreamową – „syntezującą” wersję polityki tożsamościowej, przez wyodrębnienie siedmiu jej podstawowych założeń, inspirowanych kolejno koncepcjami Michela Foucaulta, Edwarda Saïda, Gayatri Chakravorty Spivak, Daniela Bella, Kimberlé Crenshaw: głębokiego sceptycyzmu wobec obiektywnej prawdy, a w szczególności „wielkich narracji”; wykorzystywania dla potrzeb politycznych analizy dyskursu; upowszechnienia się idei „strategicznego esencjalizmu” (Spivak i Harasym, 2014); realizowania tożsamościowo zorientowanej legislacji; imperatywu interseksjonalności (Crenshaw, 2013), przez uwzględnienie zróżnicowanych, symultanicznych form opresji; i wreszcie popularyzacji teorii „punktu widzenia” (Hartsock, 2003), z równie spopularyzowanym sceptycyzmem wobec możliwości porozumienia między zróżnicowanymi identyfikacyjnie grupami (Mounk, 2023).

W efekcie wyjątkowego zwrotu w stronę kategorii tożsamości, jaki dokonał się jego zdaniem w amerykańskim społeczeństwie w okolicach 2010 r., wymienione kon-

cepcje zaczęły przybierać mainstreamową formę popularnej ideologii pod wpływem zróżnicowanych warunków politycznych, socjologicznych i technologicznych. Szczególnie w wypadku tych ostatnich, a więc rozpowszechnienia się mediów społecznościowych z ich kulturowym naciskiem na uwydatnianie istniejących odrębności i promowanie nowych różnicujących etykiet (Mounk, 2013, s. 79). Zwracając uwagę na implementację pop-tożsamościowej ideologii, w postaci aksjomatycznie przyjmowanego braku możliwości obopólnego zrozumienia między tożsamościowo zróżnicowanymi grupami, uwydatniania problemu „kulturowej apropiacji”, ograniczania wolności słowa, czy wreszcie intensyfikowania podziałów w formie „progresywnego separatyzmu”, afirmującego proces samoidentyfikacji w oparciu o kategorie etniczne, rasowe, religijne, seksualne i genderowe, Mounk dochodzi do wniosku o obecności nieredukowalnych, bo niemożliwych do rozbrojenia konfliktów społecznych:

implementacja tej ideologii w społeczeństwach, w których nieustanna koncentracja na różnicach tworzy wyłom między sztywno zdefiniowanymi grupami tożsamościowymi, stawiając je przeciwko sobie w grze o sumie zerowej o redystrybucję i uznanie (...) jest tym, co czyni z syntezy tożsamościowej pułapkę (2023, s. 21).

O ile można zarzucić autorowi po pierwsze brak oddania należytej sprawiedliwości oraz teoretycznej uwagi praktycznie i efektywnie zrealizowanym celom polityk emancypacyjnych nowych ruchów społecznych, opierających swoją mobilizację na, w zróżnicowany sposób definiowanej, kategorii tożsamości; oraz po drugie, lokowanie krytyki po stronie obszernie podważonej już (Kymlicka, 2003) normatywnej liberalnej idei, opartego na szacunku i zaufaniu między obywatelami porządku społecznego, to wskazanie na wzmacniający separatystyczne tendencje społeczne „pop/twitt-poststrukturalizm” wydaje się zdecydowanie trafioną diagnozą współczesności, która znajduje również odzwierciedlenie w bardziej radykalnych nurtach krytyki współczesnych tendencji polityki tożsamościowej.

Tak więc z ideologicznie odmiennego stanowiska, ale dochodząc do analogicznych konstatacji, Marc James Léger pisze o aktualnej „post-oświeceniowej” kondycji społecznej i kulturowej, ufundowanej na założeniu o „idiosynkratyzmie doświadczeń i niewspółmierności stanowisk” tożsamościowych, gdzie miejsce dużych (klasowych) konfliktów o władzę zajęły zagadnienia „odmienności”, „toksyczności”, „mikroagresji”, „przywilejów”, „wsparcia” czy „sygnalizowanie cnoty”, a miejsce debat nad dobrem wspólnym zastąpione zostało uprywatnieniem podnoszonych w przestrzeni publicznej problemów (2023, s. 6).

Podobnie Mark Fisher, w tekście *Exiting the Vampire Castle* (2013), zwraca uwagę na całkowitą eliminację ze współczesnego dyskursu, klasowego języka lewicy, w efekcie kolonizacji refleksji nad opresją przez „burżuazyjną logikę subiektywizacji”, formującą współczesne tożsamościowe „burze twitterowe”. Będący jej odzwierciedleniem tytułowy „Zamek Wampira” przyczynia się do zapoznania teoretycznego imperatywu strukturalnej krytyki i w praktyce oznacza już tylko liberalną u podstaw koncentrację na indywidualnych postawach, wedle przyświecających mu następujących zasad: „indywidualizacji i prywatyzacji”, śmiertelnej powagi i głębokiego sceptycyzmu w podejściu do problemów, moralizatorstwa, propagowania poczucia winy oraz związanego z tym ostatnim, generowania manichejskiego podziału na „dobro” („ja”) i esencjalizowane „zło” („oni”). Zdaniem Fishera, jakakolwiek forma podważania tej logiki, wiąże się z uznaniem jej za atak na walkę z przejawami rasizmu, seksizmu i heteroseksizmu. Jednocześnie rewolucyjna energia rzeczywistych ruchów antydyskryminacyjnych zostaje skanalizowana w narcystyczną burżuazyjno-liberalną formę tożsamościowej dystynkcji. Jak pisze:

zamiast dążyć do rzeczywistości, w której każdy może osiągnąć wolność od tożsamościowych klasyfikacji, Zamek Wampira, zagarnia ludzi z powrotem tożsamościowych obozów, gdzie na stałe zostają zdefiniowani w kategoriach odzwierciedlających aktualne relacje władzy, sparaliżowani przez imperatyw samoświadomości, oraz izolowani przez solipsystyczną logikę, opartą na przekonaniu, iż wzajemne porozumienie poza własną grupą tożsamościową nie jest możliwe (Fisher, 2013).

Poza opisanym powyżej kierunkiem przemieszczania się polityki tożsamościowej z wymiaru emancypacyjnego w liberalnie pojmowaną grę identyfikacyjnego różnicowania, kolejnym kluczowym tematem krytyki, podyktowanym rozprzestrzenianiem się autorytarnego populizmu (zwłaszcza w jego szowinistycznym wydaniu), przejmującego właściwe polityce tożsamości strategię politycznej mobilizacji, jest ideologiczne rozproszenie procesu wiktyimizacji i odpowiadająca temu logika różnicowania. Należy przy tym podkreślić, iż oba wymiary nowych polityk tożsamościowych realizują się w szczególnym momencie, a więc kryzysu i wyczerpywania się uniwersalizującej mocy racjonalności rynkowej.

Kryzys hegemonii, ideologicznie zwrotne polityki wiktyimizacji i konserwatywny *backlash* tożsamościowy

Opisana tendencja do coraz partykularnych podziałów tożsamościowych, a w szczególności do zaostrzonych antagonizmów identyfikacyjnych przybiera na sile w bar-

dzo szczególnym momencie, który przez badaczki i badaczy określany jest jako kryzys czy nawet upadek neoliberalnej hegemonii (Brown, 2019; Fraser, 2019; Mouffe, 2018). Jak pisze Ch. Mouffe, od 2008 r., czyli globalnego kryzysu ekonomicznego, kiedy to ujawniły się sprzeczności zuniwersalizowanego modelu rynkowego, mamy do czynienia z jego systematycznym kwestionowaniem ze strony zróżnicowanych lewicowych oraz prawicowych ruchów społecznych. Ostatecznie poskutkowało to nastąpieniem „momentu populistycznego”, wyrażającego opór wobec post-demokracji oraz oznaczającego proces ścierania się prawicowych oraz lewicowych populizmów, które jednoczą w sobie nieusatsfakcjonowane poprzednią formacją hegemoniczną żądania oraz starają się na nowo odtworzyć kategorię ludu, przez zakreślanie tożsamościowych granic „my” *versus* „oni” (2018, s. 11).

W podobny, choć bardziej zniuansowany sposób, N. Fraser rekonstruuje współczesne cechy „kryzysu globalnego”, jako wypadkowej jego trzech podstawowych wymiarów: ekonomicznego, społecznego i ekologicznego, doprowadzających ostatecznie do głębokiego kryzysu hegemonii oraz pojawienia się „hegemonicznej luki”, którego twarzą i politycznym odzwierciedleniem (w kontekście amerykańskim) jest Donald Trump (2019, s. 7). Należy tutaj dodać, że tak jak populizm jest zawsze formą polityki tożsamości (Müller, 2016), tak kluczowy, normatywny komponent każdej konstrukcji hegemonicznej, obok kwestii dystrybucji, stanowi tożsamościowa polityka uznania (Fraser, 2019).

Zdaniem Fraser, do 2008 r. amerykańskie uniwersum polityczne zdominowane było przez dwie wersje neoliberalizmu, z charakterystyczną dla nich neoliberalną koncepcją dystrybucji. Tym, co je zasadniczo różnicowało, była natomiast kwestia uznania, multikulturowa w wypadku „neoliberalizmu progresywnego” oraz etno-nacjonalistyczna, w wypadku „neoliberalizmu reakcyjnego”. Pierwszy z nich, jako blok dominujący, stanowił sojusz sektora finansowego ze skoncentrowanymi na „progresywnej” polityce uznania merytokratycznymi i liberalnymi nowymi ruchami społecznymi, takimi jak feminizm, antyrasizm, multikulturalizm, LGBTQ, drugi, dzielący tę samą neoliberalną ideę redystrybucji, reprezentował z kolei „reakcyjną” politykę uznania, opartą na ekskluzywistycznej, etno-nacjonalistycznej, anty-imigranckiej, a nawet rasistowskiej, patriarchalnej i homofobicznej koncepcji uznania. Jednoczesne zmarginalizowanie projektów anty-neoliberalnych i późniejszy kryzys finansowy doprowadziły do powstania nowej, trumpowskiej wersji „reakcyjnego populizmu” z „hiperreaktywną” polityką uznania, która stała się dominującym, choć niewystarczającym do zapełnienia hegemonicznej luki, znaczącym. Tym, co

natomiast jest kluczowe, to intensyfikacja konfliktów tożsamościowych, czerpiących z innego niż opisany w poprzedniej części artykułu repertuaru, ale wzmacniających ten sam efekt (2019).

Już prawie dwie dekady temu, opisywana przez Fraser tożsamościowa fundamentalizacja w stylu „regresyjnym”, zaczęła być postrzegana jako efekt przemieszczania się strategii politycznych w stronę polityk tożsamościowych i kulturowych. W tym świetle, ofiary kryzysów ekonomicznych i dominacji neoliberalizmu, postrzegane były w kategoriach nierozpoznawania własnych interesów ekonomicznych i jako manifestujące rozczarowanie i resentyment przez wzmacnianie własnego pokrzywdzonego przez innych, a definiowanego po linii kulturowej, a nie ekonomicznej, „kolektywnego ja”. O tym między innymi pisał David Ost w perspektywie wygranej w 2005 r. w Polsce PiS-u (2007), a w odniesieniu do kontekstu amerykańskiego i wzrostu poparcia dla partii republikańskich Thomas Frank (2008, 2016) oraz elektoratu Trumpa – Arlie Russell Hochschild (2017).

Od tego czasu diagnozy kulturowo i tożsamościowo definiowanych preferencji wyborczych, skoncentrowanych wokół odczuwanej krzywdy, stały się tendencją głównego nurtu refleksji politycznej (Chouliaraki i Banet-Weiser, 2021; Cole, 2007; Horwitz, 2018). Jak zauważają Lilie Chouliaraki i Sarah Banet-Weiser (2021), publiczna debata demokracji liberalnych została obecnie zdominowana przez dyskursywne wojny o status ofiary. Źródeł tego zjawiska upatrują z jednej strony ponownie w globalnym kryzysie 2008 r. i związanej z nim pauperyzacji klasy średniej, ale również we wzroście wpływu mediów społecznościowych, z właściwą im „demokratyzacją głosu i proliferacją »komór echa« powszechnego resentymentu i kolektywnego żalu” (Chouliaraki i Banet-Weiser, 2021, s. 4). Sama L. Chouliaraki (2021) określa tę charakterystyczną dla współczesnych wojen tożsamościowych logikę wiktyimizacji jako „afektywną politykę cierpienia”, w ramach której dochodzi do systematycznego odłączania roszczeń opartych na odczuwanej krzywdzie od właściwej im społecznej pozycji i dołączanie ich do dowolnych pozycji tożsamościowych w szerokim spektrum ideologicznym.

W literaturze przedmiotu widać generalną zgodę badaczek i badaczy co do przekonania, iż zjawisko to nabiera szczególnego znaczenia w dyskursie populistycznym, którego retoryka „militaryzuje” uniwersalną kondycję ludzką, polegającą na podatności na zranienie, zamieniając ją tym samym w wiktyimizację (Chouliaraki i Banet-Weiser, 2021; Zembylas, 2023). Polityki wiktyimizacji nie dotyczą jednak tylko grup „reakcyjnych”, w postaci prawicowego, far-right’owego, alt-right’owego oraz

białego i maskulinistycznego *backlashu* (Banet-Weiser, 2021), ale w równym stopniu ruchów „progresywnych” (Horwitz, 2018). Z racji swojej moralnej i politycznej mocy, bycie ofiarą stało się bowiem jedną z podstawowych stawek społecznej walki w szerokim spektrum ideologicznym (Cole, 2007) oraz jednym z podstawowych sposobów, na jakie jednostki i grupy definiują siebie oraz konstytuują się jako polityczni aktorzy (Chouliaraki, 2021). Tym samym kluczowe dla polityki tożsamości i różnicy kategorie, takie jak cierpienie i krzywda a w szczególności uwalniająca się z jakichkolwiek ram ideologicznych polityka wiktylizacji ujawniła, jak pisze Robert Horwitz, swoją obosieczność, biorąc pod uwagę jej źródła w ruchach ubiegających się o prawa zróżnicowanych grup mniejszościowych (2018, s. 570).

Dyskusja nad problemem wiktylizacji i związanego z tym, a generowanego przez politykę tożsamości resentymentu pojawiła się już w latach 90. XX w. (Cole, 2007). Krytyce została poddana wtedy kwestia konstruowania publicznej tożsamości w kategoriach „cierpiącego ja”, definiowanego przez rodzaj wyrządzonej krzywdy, a więc krzywdy o charakterze rasowym, klasowym, etnicznym, genderowym czy seksualnym. Jedną z najczęściej przywoływanych w tym kontekście w literaturze przedmiotu badaczek, Wendy Brown, opisała, jej zdaniem liberalną u podstaw, a właściwą wiktylizacji złożoną logikę resentymentu (1995, s. 66-69), generującą proces „polityzacji”, fundowanej na wykluczeniu, tożsamości. W takim wypadku nie tylko zadany ból oraz wyrządzone cierpienie, zostają ulokowane u podstaw żądań politycznych, ale również domaganie się zemsty czy zadośćuczynienia. Odwołując się do *Genealogii moralności* Friedricha Nietzschego, Brown pokazała charakterystyczną dla tej logiki strumienizowaną repetycję wykluczenia, rozumianego jednocześnie jako esencja tożsamości oraz jako negatywny punkt odniesienia politycznego działania, a przede wszystkim jako efekt krzywdzącego działania innych. Poddana logice resentymentu polityka zostaje jej zdaniem podporządkowana „etyzacji”, a oparte na niej aspiracje emancypacyjne nie mają szansy na realizację (Brown, 1995, s. 73-74).

Chociaż krytyka Brown wymierzona była w pierwszej kolejności w zidentyfikowane przez nią przeszkody realizacji projektu radykalnego, to opisana logika tożsamościowego antagonizmu upolitycznionych tożsamości „ofiar” i „sprawców” doskonale oddaje, jak pokazano wcześniej, aktualne tendencje społeczne. „Post-recesyjny neoliberalizm” i towarzysząca mu, opisana w poprzedniej części, „platformizacja komunikacji” ufundowały relatywnie nową sytuację kulturową, w której zgeneralizowane lęki o charakterze klasowym, rasowym, genderowym czy seksualnym poddały się procesowi upłynnienia, powodując „radykalną kontyngencję” statusu ofiary

i doprowadzając do rywalizacji między grupami dążącymi do uznania o uprawnione definiowanie własnej tożsamości w kategoriach traumy oraz cierpienia (Chouliaraki, 2021, s. 22).

Intensyfikacja wojen kulturowych oraz tożsamościowych wraz z zaostrzającymi się politykami cierpienia mogą być zatem postrzegane jako symptom lub nawet bezpośredni efekt kryzysu, czy zwijania się porządku neoliberalnego. Choć doświadczenie opresji ekonomicznej było i jest, jak pokazują przywoływane wcześniej badania, systematycznie przemieszczane w kanały kulturowe oraz identyfikacyjne, to jednak w obecnym kontekście sytuacja jest bardziej złożona i przypomina stan „kryzysu organicznego” (Fraser, 2019; Gramsci, 1992). Taki rodzaj kryzysu jak pisze Antonio Gramsci, nie tylko jest wielowymiarowy, ale również fundamentalnie podważa całość danego porządku społecznego oraz wiodącą dotychczas rolę elit i klas rządzących. Przede wszystkim jednak, ujawnia załamanie się hegemonii, a tym samym jednoczesność kryzysu ekonomicznego, politycznego, ideologicznego, moralnego oraz związanego z danym *status quo* systemu wartości (Gramsci, 1992).

W ujęciu Ernesto Laclaua, w momentach kryzysu organicznego, a więc radykalnego przekształcania się porządku symbolicznego, najbardziej widoczne stają się „płynne znaczące” (2009, s. 115), czyli te elementy żądań ludowych, które nie zdołały znaleźć wspólnego mianownika w procesie ekwiwalencji i balansują na etapie partykularności oraz różnicy, a tym samym nie są w stanie doprowadzić do powstania projektu hegemonicznego. W innym miejscu E. Laclau wraz z Ch. Mouffe piszą o niebezpiecznej dla porządku demokratycznego „implozji tego co społeczne” w sytuacji braku odniesień do jedności i w efekcie „sprucia tkanki społecznej” wobec nieobecności jakichkolwiek powiązań między podmiotami społecznymi, a tym samym niemożliwości ustalenia wspólnego znaczenia (2007, s. 197).

Przekroczenie kryzysu organicznego, którego charakterystyczną cechą jest „polityka gettoizacyjna” – w obecnym kontekście przyjmująca skrajną postać polityki tożsamościowej oraz polityki wiktylizacji – wymaga więc, zdaniem Laclau i Mouffe, ukonstytuowania się pozytywnego projektu, zdolnego do zintegrowania zróżnicowanych demokratycznych żądań (2007, s. 198). Oznacza to przekroczenie „strategii opozycyjności”, polegającej na negowaniu zastanego porządku społecznego lub politycznego w stronę „strategii budowania nowego porządku”, zogniskowanego wokół tzw. „punktu węzłowego”, a więc takiego punktu odniesienia dla zróżnicowanych żądań demokratycznych, który ustalałby ich jednoczesną wspólność, a tym samym pozwalałby na powstanie nowej hegemonii (Laclau i Mouffe, 2007, s. 198). W wy-

padku Mouffe, jak i przywoływanej wcześniej Fraser, pożądanym remedium na kryzys może być zatem wyłonienie się kolejnej formacji hegemonicznej, „lewicowego populizmu” zdaniem pierwszej, czy „populizmu progresywnego” zdaniem drugiej, obu w pierwszej kolejności antyneoliberalnych i antykapitalistycznych, ale budowanych w demokratycznym uniwersum symbolicznym, wykluczającym nie tylko ekskluzywistyczne, etnonacjonalistyczne (Fraser, 2019; Mouffe, 2018), ale i liberalno-merytokratyczno-indywidualistyczne polityki uznania (Fraser, 2019).

Problem jednak lokuje się w samych warunkach możliwości (czy raczej niemożliwości) powstania wspomnianych projektów hegemonicznych. Niemożliwość ich pojawienia się jest warunkowana przez nieobecność tego, co miałyby być podstawą ich uformowania. Mówiąc innymi słowy nieobecność tego, co mogłoby być punktem ich ogniskowania, jest właściwą przyczyną czy przejawem obecności samego kryzysu. Chodzi tu o dramatyczne zwijanie się wyobraźni politycznej czy utopijnej, wywołanej rujnującą to co społeczne, wspólnotowe i wyobrażeniowe, odchodzącą formacją hegemoniczną (Brown, 2019; Mouffe, 2018), przy jednoczesnym implementowaniu przez nią imperatywu tożsamościowej dystynkcji.

Koncentracja na tożsamości i doświadczanej krzywdzie, również mającej charakter tożsamościowy, stanowi bowiem podstawowy *modus operandi* neoliberalizmu. Z tego między innymi powodu polityka tożsamościowa była i jest krytykowana za podatność artikulacyjną z systemem rynkowym późnego kapitalizmu (Badiou, 2007; Žižek, 2000). Ostatecznie, jak pokazują badaczki i badacze, sam neoliberalizm przyczynił się do intensyfikacji polityki uznania (w każdej z jej form), umożliwiając realizację procesom tożsamościowym wedle właściwej sobie gramatyki różnicy i rywalizacji. Jak pisał Slavoj Žižek:

pluralistyczna kontyngencja postmodernistycznych walk politycznych oraz totalność Kapitału nie stoją w opozycji...współczesny kapitalizm, dostarcza raczej przestrzeni oraz obszaru dla wylaniania się przemieszczających się – rozproszonych – kontyngentnych – ironicznych itd., politycznych podmiotowości (2000, s. 108).

Z kolei Alain Badiou wskazywał na pewną homologiczność postulatów tożsamościowych oraz kapitału:

Oba te elementy (abstrakcyjna homogeniczność kapitału oraz postulaty tożsamościowe) tworzą spójną całość i są swoimi lustrzanymi odbiciami. Któż może udawać, że wyższość wykształconego, kompetentnego, wyzwolonego

seksualnie menagera jest oczywista sama przez się? Któż jednak będzie bronił religijnego, skorumpowanego poligamicznego terrorysty? Kto zaśpiewa hymn na cześć pochodzącego z marginesu homeopaty, a zarazem medialnego transseksualisty? Każda z tych postaci czerpie swoją prawomocność z dyskredytowania drugiej. Ale także każda czerpie z zasobów drugiej (2007, s. 24).

Prawdziwa eksplozja solipsystycznej i antagonistycznej polityki tożsamościowej nastąpiła zatem w momencie, kiedy opisana przez Žižka „przestrzeń” oraz „obszar” zaczęły zanikać. W efekcie neoliberalne do tej pory dystynkcje tożsamościowe zawiśły w hegemonicznej próżni, zwracając pozycje tożsamościowe w brutalnym antagonizmie przeciwko sobie. Nie chodzi jednak o to, że antagonizm taki był nieobecny wcześniej, ale raczej o wyczerpanie się dostępnych, hegemonicznych zasobów symbolicznych dla procesu różnicowania, których obecność zamieniała go w rodzaj – mówiąc językiem Mouffe – „konsensualnego konfliktu”, powodując jednocześnie jego stępienie. Można zatem pokusić się w tym miejscu o dość przewrotną, w odniesieniu do koncepcji Mouffe hipotezę, czy neoliberalizm nie stanowił rodzaju „wspólnej, podzielanej przestrzeni symbolicznej”, która „agonizując” relacje tożsamościowe zabezpieczała je jednocześnie przed ześlizgnięciem się w brutalną konfrontację między wrogami, a więc „konfrontację między esencjalistycznymi formami identyfikacji czy nienegocjowalnymi wartościami moralnymi” (Mouffe, 2005, s. 30-31).

Nie chodzi tu oczywiście o obronę neoliberalizmu jako „harmonizującego” stosunki społeczne hegemonicznego uniwersum czy też ubolewanie nad jego rychłym bądź widocznym wyczerpaniem się. Bez względu jednak na to w jaki sposób problem ten, a więc warunków oraz konsekwencji końca neoliberalizmu, zostanie rozstrzygnięty, bez wątpienia mamy do czynienia z sytuacją wielowymiarowego kryzysu nie tylko hegemonicznego ale w równym stopniu ontologicznego, i jego złożonymi ontycznymi konsekwencjami. Jak pisał Gramsci, a za nim Fraser (2019): „kryzys polega dokładnie na tym, że to, co stare umiera, a nowe nie może się jeszcze narodzić; w takim interregnum pojawia się szeroki wachlarz patologicznych symptomów” (Gramsci, 1992, s. 276).

Edukacja i konstruowanie uniwersalizmu

Opisywany w poprzednich częściach artykułu problem ekstensyfikacji i intensyfikacji polityki tożsamościowej oraz jej radykalizowanej „wiktyimizacyjnej” formy, szczególnie w perspektywie refleksji nad „zwrotem populistycznym”, podejmowany jest obecnie również w obszarze refleksji edukacyjnej (Mårdh i Tryggvason 2017;

Zembylas 2020, 2021), w kontekście edukacji demokratycznej czy obywatelskiej (Tryggvason, 2017), gdzie dominującą teoretyczną ramą odniesienia jest koncepcja Mouffe „demokracji agonistycznej” (Mouffe, 2005). Jest to refleksja o tyle istotna, iż stara się odpowiedzieć na podstawowe – również w ujęciu Mouffe – pytanie o to „co należy zrobić?” (Mouffe, 2013). Chodzi więc z jednej strony o postulowaną interwencję polityczną edukacji, w postaci konkretnej praktyki pedagogicznej (Ruinterberg, 2009; Sant, 2021), ale również o naszkicowanie teoretycznych ram takiego praktycznego działania (Tryggvason, 2023). W ujęciu większości autorek i autorów przeważa przekonanie o istotnej roli edukacji w obecnej sytuacji kryzysowej, przy jednoczesnej, wyraźnie artykułowanej świadomości niebezpieczeństwa popadnięcia w „pedagogizacyjne” ramy refleksji (Depaepe et al., 2008) i wynikające z tego, szeroko dyskutowane niepożądane konsekwencje instrumentalizacji edukacji (Carusi, 2022).

W odniesieniu do podejmowanego problemu generalnego kryzysu, z jakim obecnie mamy do czynienia, szczególnie istotna wydaje się być próba wypracowania nowego podejścia do problematyki hegemoni, a konkretnie rzecz ujmując, uzupełnienia jej o wymiar edukacyjny (Sant i Tryggvason, 2024). Należy przy tym podkreślić, iż opisywane teoretyczne zabiegi lokują się w szerszej perspektywie wypracowania edukacyjnych konsekwencji koncepcji agonizmu Mouffe, w postaci „edukacji agonistycznej” (Sant i Tryggvason, 2024; Tryggvason, 2023).

Zdaniem Eddy Sant i Ásgeira Tryggvasona, w torii politycznej Mouffe istnieje jednak możliwa do identyfikacji luka polityczno-kulturowa, między przeprowadzonymi przez nią analizami politycznymi oraz teorią o bardziej afirmatywnym charakterze. Oznacza to, że bazując na teorii hegemonii Gramsciego, Mouffe nie poświęca wystarczającej uwagi istotnemu aspektowi hegemonii jakim jest jej pedagogiczny wymiar i z konieczności związana z nim jakaś forma „pracy kulturowej” (Sant i Tryggvason, 2024, s. 2). Zapoznaje tym samym istotny moment przejścia między postulowanymi przez siebie praktykami „dysartikulacyjnymi”, zmierzającymi do zakwestionowania istniejącej hegemonii, oraz praktykami „artykulacyjnymi”, których celem jest wypracowanie nowego projektu hegemonicznego (Mouffe, 2013, s. 13-14). Jednocześnie jednak, jak zauważają autorzy, istniejące próby wyjścia poza opisany impas możliwej implementacji w postaci edukacji agonistycznej, najczęściej stanowią reprodukcję instrumentalizujących relacje między edukacją a polityką, indywidualistycznych, racjonalistycznych, czy ogólnie moderowanych praktyk dyskursywnych, które razem stają w sprzeczności w zamierzeniach agonizmu (Sant i Tryggvason, 2024, s. 10).

W swojej teorii Mouffe wyprowadza praktyczne konsekwencje opracowanej wcześniej z Laclau idei „strategii socjalistycznej” (Laclau i Mouffe, 2007), w formie koncepcji „agonistycznego pluralizmu”, rozumianego w kategoriach ontologicznych warunków możliwości każdej społecznej pozytywności. Czerpiąc z koncepcji Carla Schmitta założenie o kolektywnym i antagonistycznym („my” *versus* „oni”) charakterze każdej identyfikacji politycznej przyjmuje perspektywę nieredukowalności konfliktu społecznego i formułuje postulat mówiący o konieczności przekształcania w demokratycznej praktyce społecznej, przemocowej konfrontacji między wrogami (antagonizm) w relację polityczną między przeciwnikami (agonizm), którzy przyjmują i tym samym nie przekraczają „wspólnej ramy symbolicznej” liberalnej demokracji, opartej na ideach równości oraz wolności. W innym wypadku, jak pisze Mouffe, ontologicznie nieredukowalne konflikty społeczne będą intensyfikowane przez identyfikacje z esencjalistycznymi pozycjami podmiotowymi (etnicznymi, moralnymi i religijnymi) (Mouffe, 2005). W oparciu o to, celem edukacji agonistycznej miałyby być umożliwienie przejścia od krytyki zastanego hegemonicznego *status quo* do sformułowania podstaw dla nowej formacji hegemonicznej, przy jednoczesnym założeniu o niemożliwości eliminacji konfliktu i konieczności sprowadzenia go do formy agonistycznej, zakładającej wspólny kulturowy i symboliczny punkt odniesienia.

Jednak, podobnie jak w przywołanej wcześniej krytyce, dotyczącej braku momentu edukacyjnego w procesie formowania się nowej hegemonii, tak również w wypadku przechodzenia od antagonizmu do agonizmu, w literaturze przedmiotu podkreślany jest brak klarowności co do tego jak właściwie takie przejście miałyby wyglądać (Stavrakakis i Jäger, 2018; Todd i Säfström, 2008). Edukacyjne próby uzupełnienia tej luki koncentrują się zatem na zadaniu stworzenia praktycznych warunków możliwości zaistnienia „konfliktowego konsensusu” przez tworzenie w szkołach wspólnej przestrzeni symbolicznej, wprowadzanie uczennic i uczniów w politycznie, a nie moralne ramy możliwej niezgody (Todd i Säfström, 2008); formowanie w szkole politycznych oponentów przez koncentrację na politycznych (nie moralnych) źródłach emocjonalnego zaangażowania, rozwijanie umiejętności politycznych (Ruitenberg, 2009); utrzymywanie w szkole politycznych ram sporów przez zabezpieczanie ześlizgiwania się konfliktów między pozycjami politycznymi w stronę konfliktów między tożsamościami (Tryggvason, 2018, 2023) i tworzenie ram dla „afektywnego obywatelstwa” (Fortier, 2010).

Proponowane rozwiązania koncentrują się zatem na podstawowej, zakreślonej przez Mouffe dystynkcji między tym, co z jednej strony polityczne i tym samym

stanowi odpowiednią podstawę dla uformowania się agonizmu, a tym, co moralne, czy esencjalistycznie tożsamościowe, a tym samym pozostające w stanie niszczącego antagonizmu. Dystynkcja ta, staje się szczególnie widoczna w podkreślanym przez badaczki i badaczy, a opisanym wcześniej, kontekście afektywnej polityki wiktyimizacji (Zembylas, 2023), obecności afektywnego i tożsamościowego w swoim charakterze autorytarnego populizmu (Sant, 2021; Zembylas, 2020), silnych, historycznie uwarunkowanych konfliktów o charakterze etnicznym (Zembylas, 2011), wzroście wpływu afektywnych nacjonalistycznych, rasistowskich, seksistowskich i ksenofobicznych ideologii (Zembylas, 2019) i opiera się na rozróżnieniu właściwych politycznych emocji oraz emocji generowanych przez spory tożsamościowe, które powinny być ograniczane aby konstruktywne ramy agonistycznego konsensualnego konfliktu mogły się zrealizować.

Biorąc jednak pod uwagę opisaną wcześniej współczesną dynamikę afektywnej polityki tożsamościowej, realizowaną w szerokim spektrum ideologicznym, gdzie mamy do czynienia z tożsamościową esencjalizacją i antagonizacją nie tylko w ujęciu polityk prawicowych, ale w równym stopniu liberalnych oraz radykalnych, można postawić w wątpliwość normatywną mouffe’owską dystynkcję na to co polityczne i to co moralne, gdzie w pierwszym wypadku zbiorowe tożsamościowe pozycje wyprowadzane są z przyjmowanej definicji tego co sprawiedliwe; a w drugim, stanowią efekt identyfikacji o charakterze esencjalistycznym – jak pisze Mouffe – etnicznym, religijnym etc. Każda tożsamość jest obecnie w równym stopniu esencjalizowana (czy „strategicznie esencjalizowana”), co politycznie konstytuowana.

Tym samym współczesne upolitycznienie czy nawet ideologizacja tożsamości czyni antagonistyczne konflikty tożsamościowe, wbrew temu co zakłada Mouffe, w najwyższym stopniu politycznymi, ponieważ w ostatniej instancji są one warunkowane przez głęboko podzielane doświadczenie niesprawiedliwości, żądanie uznania, a tym samym pewną koncepcję tego, co oznacza idea sprawiedliwego społeczeństwa. Można powiedzieć, że to właśnie kwestia sprawiedliwości stała się podstawowym współczesnym zagadnieniem społecznym i politycznym i zastanowić się również, na ile to właśnie dominacja ideologii neoliberalnej znacząco wpłynęła na jego wyłonienie. Problemem aktualnej tożsamościowej antagonizacji nie jest zatem jej formuła, którą jest brak agonizmu, czy brak polityczności ale raczej brak nowego, czy alternatywnego wobec neoliberalizmu znaczącego, który nie tyle uwydatniałby oparte na poczuciu niesprawiedliwości doświadczeniowe podziały, stanowiące podstawę każdego procesu tożsamościowego, ale bardziej zbiorowy, niedystynktywny punkt odniesienia.

Jeśli zatem współczesne konflikty toczą się na płaszczyźnie polityki uznania (Fraser, 2029), a podlegająca radykalnemu rozdrobnieniu i generalnej esencjalizacji polityka tożsamościowa staje się podstawowym mechanizmem napędzającym silne antagonizmy społeczne, z kolei każda edukacyjna/pedagogiczna próba wyjścia z impasu wiąże się, bądź z to koniecznością uwzględniania podstaw dla opartego na etycznych ramach wykluczenia określonych form tożsamości (Mendel i Szkudlarek, 2012; Szkudlarek, 2017), czy nieulegitymizowanych form afektywnej inwestycji (Zembylas, 2018), można postawić pytanie czy przywiązanie do ontologicznej, normatywnej idei konfliktu i jej ontycznych form łagodzenia może stanowić rzeczywiste remedium na współczesne kryzysy (Starego i Stankiewicz, 2021). Co więcej, czy w takiej sytuacji, edukacyjne projekty zmiany nadal powinny uwzględniać pluralistyczną politykę tożsamościową, która w ostatecznym rozrachunku podyktowana będzie mechanizmem wartościowania i podziału na dobre/złe podmioty (Starego, 2016, 2017), właściwe i niewłaściwe identyfikacje, pożądane i niepożądane, etyczne i nieetyczne formy identyfikacyjne czy ulegitymizowane bądź nie „statusy ofiary”.

Odpowiedź na te wszystkie pytania wydaje się być negatywna. Partykularystyczna polityka tożsamościowa zawsze będzie „wojująca”, a w skrajnych przypadkach „zbrodnica” (Badiou, 2007, s. 23). Jeśli więc mowa o potrzebie nowej hegemonii, to powinna raczej przyjąć formę nowego uniwersalizmu, budowanego na tym co nie-tożsamościowe, a co ewentualnie pozwoli na ukonstytuowanie się wobec niej nowych, niewykluczających form nie-tożsamości. Być może nadszedł właśnie moment żeby pedagogika a z nią edukacja zrezygnowały w końcu z figury tożsamości: do ukształtowania, wyemancypowania, przekroczenia, ale też napiętnowania czy zdewaloryzowania (z czym w tożsamościowo zorientowanej pedagogice mamy często do czynienia), a skoncentrowała się na generowaniu uniwersalnych punktów odniesienia, wobec których dopiero, mówiąc językiem Badiou, ustrukturuje się „podmiot pozbawiony wszelkiej tożsamości i podlegający [uniwersalizującemu – K.S.] wydarzeniu” (Badiou, 2007, s. 18).

Jeśli za Tonym Carusim i Tomaszem Szkudlarkiem, przyjmiemy, że podstawowym wymiarem ontologicznym edukacji jest proces tworzenia ram społecznej rzeczywistości (2020, s. 12) oraz produkcja „toposów retorycznych”, czy „zasobów dyskursywnych”, niezbędnych dla formowania się jakiegokolwiek polityczności czy szerzej społecznej pozytywności (Szkudlarek, 2017, s. 95), to właśnie tutaj możemy ulokować „wydarzeniowy” (Badiou 2007) punkt wyjścia dla ustanowienia nowego uniwersalizmu, ale tym razem takiego, który uchroni nas przed podstawowym za-

grożeniem egzystencjalnym, a którego realność, aktualnie toczące się wojny tożsamościowe, mogą jedynie oddalać.

Oznacza to, że wobec diagnozowanego końca neoliberalnej hegemonii edukacja ma możliwość wypracowania ram dla takiej praktyki kulturowej, w której znajdą odzwierciedlenie najbardziej palące obecnie problemy ekologiczne, a kryzys czy katastrofa klimatyczna stanie się głównym znaczącym nowego uniwersum symbolicznego. Kwestia klimatyczna nie tylko wydaje się być jedynym skutecznym kontr-hegemonicznym czy hegemonicznym projektem, który swoją siłą uniwersalizującą dorównuje przeszłym wielkim narracjom i przede wszystkim neoliberalizmowi, ale co istotne, stanowi taki punkt odniesienia, który skutecznie może zawiesić nasilające się tendencje różnicujące. Tak więc nie tożsamość, ale uniwersalność, zawieszająca określone tożsamości, i nie-tożsamościowy punkt wyjścia, wydają się być najbardziej palącym kierunkiem dla współczesnej edukacji i pedagogiki.

Jak pisze Todd McGowan: „istnieje jedna arena, na której ograniczenia partykularyzmu stają się śmiertelne. Polityczne implikacje odmowy uniwersalizmu stają się katastrofalne w obliczu zmiany klimatycznej” (2019, s.199). Innymi słowy, pomimo tego, że kryzys klimatyczny wymaga uniwersalistycznego podejścia, podejmowany jest z perspektywy tego co partykularne, ponieważ kultura globalnej północy ukształtowana jest w partykularystycznej perspektywie.

Nie da się walczyć ze zmianami klimatu przez nieposiadanie dzieci, veganizm, rezygnację z podróży lotniczych, lub podobnych partykularnych rozwiązań (...). Jedyną drogą żeby podjąć wyzwanie jest przyjęcie uniwersalizmu. Taki uniwersalizm musi być nieugięty, w innym wypadku czeka nas zagłada, wywołana przyjmowanym przez nas partykularyzmem. Kryzys klimatyczny stawia nas zatem przed unikalną okazją do odkrycia uniwersalizmu na nowo. Jest uniwersalny nie dlatego, że dotyczy każdego społeczeństwa, ale dlatego że stanowi moment nieobecności wewnątrz każdego społecznego porządku. To co każde społeczeństwo dzisiaj ze sobą podziela to niemożliwa do zarządzania katastrofa klimatyczna. Ta pustka wewnątrz każdego społeczeństwa nie dotyczy wszystkich w tym samym zakresie, ale określa granice, których żadne społeczeństwo nie jest w stanie wyeliminować. Przez uwypuklenie fundamentalnego braku w każdym społecznym porządku, kryzys klimatyczny daje nam bezpośredni kontakt z tym, co uniwersalne (McGowan, 2019, s.200).

Bibliografia:

- Badiou, A. (2007). Święty Paweł i ustanowienie uniwersalizmu. Korporacja Ha!art.
- Badiou, A. (2009). *Theory of the Subject*. Continuum.
- Banet-Weiser, S. (2021). 'Ruined' lives: Mediated white male victimhood. *European Journal of Cultural Studies*, 24(1), 60-80. <https://doi.org/10.1177/1367549420985840>
- Bernstein, M. (2005). Identity politics. *Annual Review of Sociology*, 31(1), 47-74. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100054>
- Berry, J. A., Ebner, D., Cornelius, M. (2021). White identity politics: linked fate and political participation. *Politics, Groups, and Identities*, 9(3), 519-537. <https://doi.org/10.1080/21565503.2019.1615965>
- Bickford, S. (1997). Anti-anti-identity politics: Feminism, democracy, and the complexities of citizenship. *Hypatia*, 12(4), 111-131. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1997.tb00300.x>
- Birch, K., Mykhnenko, V. (2010). *The rise and fall of neoliberalism: the collapse of an economic order?*. Bloomsbury Publishing.
- Brown, W. (1995). *States of injury: Power and freedom in late modernity*. Princeton University Press.
- Brown, W. (2019). *In the ruins of neoliberalism: The rise of antidemocratic politics in the West*. Columbia University Press.
- Carusi, T., Szkudlarek, T. (2020). Education is society... and there is no society: The ontological turn of education. *Policy futures in education*, 18(7), 907-921. <https://doi.org/10.1177/1478210320933018>
- Carusi, F. T. (2022). Symposium introduction: the politics of educational instrumentalism. *Educational Theory*, 72(3), 281-286. <https://doi.org/10.1111/edth.12530>
- Chouliaraki, L. (2021). Victimhood: The affective politics of vulnerability. *European Journal of Cultural Studies*, 24(1), 10-27. <https://doi.org/10.1177/1367549420979316>
- Chouliaraki, L., Banet-Weiser, S. (2021). Introduction to special issue: The logic of victimhood. *European Journal of Cultural Studies*, 24(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/1367549420985846>
- Brown, W. (2020). *States of injury: Power and freedom in late modernity*. Princeton University Press.
- Chutorański, M. (2017). W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, 20(4(80)), 7-21. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/397>
- Cole, A. M. (2007). *The cult of true victimhood: From the war on welfare to the war on terror*. Stanford University Press.
- D'Cruz, C. (2016). *Identity politics in deconstruction: Calculating with the incalculable*. Routledge.
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A., Simon, F. (2008). About pedagogization: From the perspective of the history of education. W: P. Smeyers, M. Depaepe (red.), *Educational research: The educationalization of social problems* (s. 13-30). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9_2

- Crenshaw, K. (2013). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. W: K. Maschke (red.), *Feminist legal theories* (s. 23-51). Routledge.
- Elshtain, J. B. (1993). *Democracy on trial*. House of Anansi.
- Fisher, M. (2013, 24 listopada). Exiting the vampire castle. *Open Democracy*. <https://www.opendemocracy.net/en/opendemocracyuk/exiting-vampire-castle/>
- Fortier, A.-M. (2010). Proximity by design? Affective citizenship and the management of unease. *Citizenship Studies*, 14(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/13621020903466258>
- Fraser, N. (2019). *The old is dying and the new cannot be born: From progressive neoliberalism to Trump and beyond*. Verso Books.
- Frank, T. (2008). *Co z tym Kansas?*. Wydawnictwo Krytyka Polityczna.
- Frank, T. (2016). *Listen, liberal: or, what ever happened to the party of the people?*. Macmillan.
- Fukuyama, F. (2018a, 14 sierpnia). Against identity politics: The new tribalism and the crisis of democracy. *Foreign Affairs*, 97(5), 90-114. <http://www.jstor.org/stable/44823914>
- Fukuyama, F. (2018b). *Identity: Contemporary identity politics and the struggle for recognition*. Profile books.
- Gramsci, A. (1992). *Selections from the prison notebooks*. International Publishers.
- Haider, A. (2022). *Mistaken Identity: Mass Movements and Racial Ideology*. Verso Books.
- Hartsock, N. (2003). The Feminist Standpoint: Developing the cally Feminist Historical Materialism. W: S. Harding, M. B. Hintikka (red.), *Discovering reality: Feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science* (Wyd. 2., s. 283-310). Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0101-4>
- Hekman, S. (1999). Identity crises: Identity, identity politics, and beyond. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 2(1), 3-26. <https://doi.org/10.1080/13698239908403266>
- Hochschild, A.R. (2017). *Obcy we własnym kraju. Gniew i żal amerykańskiej prawicy*. Wydawnictwo Krytyka Polityczna.
- Horwitz, R. B. (2018). Politics as victimhood, victimhood as politics. *Journal of Policy History*, 30(3), 552-574. <https://doi.org/10.1017/S0898030618000209>
- Hursh, D. (2020). Editor's introduction: The end of neoliberalism. *Policy Futures in Education*, 18(1), 1-8. <https://doi.org/10.1177/1478210319899776>
- Kymlicka, W. (2003). Liberal Theories of Multiculturalism. W: L. H. Meyer, S. L. Paulson, T. W. Pogge (red.), *Rights, Culture, and the Law. Themes from the Legal and Political Philosophy of Joseph Raz* (s. 229-253). Oxford University Press.
- Laclau, E., Mouffe, C. (2007). *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Laclau, E. (2009). *Rozum populistyczny*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Léger, M. J. (2023). Introduction: The Politics of Emancipatory Universality. W: M. J. Léger (red.),

- Identity Trumps Socialism: The Class and Identity Debate After Neoliberalism* (s. 1-26). Routledge ; Taylor & Francis.
- Londoño Agudelo, A. M., Guzmán Sossa, Y. A. (2023). La política de la identidad y las críticas desde la izquierda. Un estado del arte. *Estudios Políticos*, (66), 203-228. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n66a09>
- Mårdh, A., Tryggvason, Á. (2017). Democratic education in the mode of populism. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 601-613. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-017-9564-5>
- Meléndez, C., Rovira Kaltwasser, C. (2019). Political identities: The missing link in the study of populism. *Party Politics*, 25(4), 520-533. <https://doi.org/10.1177/1354068817741287>
- Mendel, M., Szkudlarek, T. (2012). Demokratyczna izolacja. Krytyczna partycypacja obywatelska. *Zoon Politikon*, (3), 207-223. https://www.academia.edu/47872859/Demokratyczna_izolacja_Krytyczna_partycypacja_obywatelska
- McGowan, T. (2019). *Universality and identity politics*. Columbia University Press.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Routledge.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the world politically*. Verso Books.
- Mouffe, C. (2018). *For A Left Populism*. Verso.
- Mounk, Y. (2023). *The identity trap: A story of ideas and power in our time*. Penguin.
- Müller, J. W. (2016). *What Is Populism?*. University of Pennsylvania Press.
- Ost, D. (2007). *Kłęska solidarności. Gniew i polityka w postkomunistycznej Europie*. Muza.
- Ruitenbergh, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269-281. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>
- Saad-Filho, A. (2020). From COVID-19 to the End of Neoliberalism. *Critical sociology*, 46(4-5), 477-485. <https://doi.org/10.1177/0896920520929966>
- Sant, E. (2021). *Political education in times of populism*. Springer International Publishing.
- Sant, E., Tryggvason, Á. (2024). Thinking hegemony otherwise—an educational critique of Mouffe’s agonism. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2024.2365758>
- Schubert, K. (2022). Epistemic Troubles: Identity Politics Between Particularism and Universalism. <https://hal.science/hal-04071890v1/document>
- Sotirakopoulos, N. (2021). *Identity Politics and Tribalism: The New Culture Wars*. Andrews UK Limited.
- Spivak, G. C., Harasym, S. (2014). *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. Routledge.
- Starego, K. (2016). Odmowa terazniejszości, czyli o odobywatelnianiu dzieci i udziecinnianiu obywateli. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, 19(3 (75), 41-65. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/279>
- Starego, K. (2017). Projekt: Obywatel. Rzecz o społecznej kontroli, zarządzaniu zmysłowością i strategiach oczyszczania. W: M. Chutoriański, J. Moroz, O. Szwabowski (red.), *Subsumcje edukacji* (s. 195-227). Wydawnictwo Naukowe Katedra.

- Starego, K., Stankiewicz, L. (2021). Dissensual dis-identification, affective investment and communal engagement: Pedagogy of conflict for lived democracy in schools. W: R. Herheim, T. Werler, K. H. Hauge (red.), *Lived Democracy in Education* (s. 28-39). Routledge.
- Stavrakakis, Y., Jäger, A. (2018). Accomplishments and limitations of the 'new' mainstream in contemporary populism studies. *European Journal of Social Theory*, 21(4), 547-565. <https://doi.org/10.1177/1368431017723337>
- Skudlarek, T. (2017). *On the politics of educational theory: Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315712505>
- Todd, S. Säfström, C. A. (2008). Democracy, education and conflict: Rethinking respect and the place of the ethical. *Journal of Educational Controversy*, 3(1), 1-11. <https://cedar.www.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1066&context=jec>
- Tryggvason, Á. (2017). The political as presence: On agonism in citizenship education. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 252-265. <https://doi.org/10.7202/1070610ar>
- Tryggvason, Á. (2018). Democratic education and agonism: Exploring the critique from deliberative theory. *Democracy & Education*, 26(1), 1-9. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss1/1/>
- Tryggvason, Á. (2023). Agonistic teaching: Four principles. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/15505170.2023.2284694>
- Velasco, A. (2020). Populism and identity politics. *LSE Public Policy Review*, 1(1). <https://doi.org/10.31389/lseppr.1>
- Zembylas, M. (2011). Ethnic division in Cyprus and a policy initiative on promoting peaceful coexistence: Toward an agonistic democracy for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(1), 53-67. <https://doi.org/10.1177/1746197910397911>
- Zembylas, M. (2018). Political emotions in the classroom: How affective citizenship education illuminates the debate between agonists and deliberators. *Democracy and Education*, 26(1), artykuł 6. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss1/6/>
- Zembylas, M. (2020). The affective modes of right-wing populism: Trump pedagogy and lessons for democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 39(2), 151-166. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09691-y>
- Zembylas, M. (2021). The affective dimension of far right rhetoric in the classroom: the promise of agonistic emotions and affects in countering extremism. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(2), 267-281. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1613959>
- Zembylas, M. (2023). Theorizing the affective logic of victimhood in public debates: implications for everyday education practices. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 44(2), 183-194. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1979935>
- Žižek, S. (2000). Class Struggle or Postmodernism? Yes, please!. W: E. Laclau, J. Butler, S. Žižek, *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left* (s. 90-135). Verso.

Niesprawiedliwość epistemiczna i jej konteksty edukacyjne

Tomasz Twaróg¹ 



Abstrakt

Artykuł przedstawia pojęcie niesprawiedliwości epistemicznej, wprowadzone przez Mirandę Fricker w 2007 roku, oraz wybrane społeczne konteksty jego występowania, a następnie umieszcza to pojęcie w obszarze edukacyjnym. Celem artykułu jest nie tylko omówienie tego pojęcia w odniesieniu do dwóch podstawowych typów niesprawiedliwości epistemicznej: niesprawiedliwości świadczenia i niesprawiedliwości hermeneutycznej, ale również powiązanie tego zagadnienia z problematyką edukacji, a również zaprezentowanie propozycji działań mających na celu redukcję epistemicznej niesprawiedliwości w praktyce edukacyjnej poprzez kształcenie w zakresie krytycznego myślenia oraz kształtowanie postawy „uczciwego słuchacza”.

Słowa kluczowe

niesprawiedliwość epistemiczna, niesprawiedliwość świadczenia, niesprawiedliwość hermeneutyczna, opór hermeneutyczny, uczciwy słuchacz, dyskurs, edukacja, minimalizacja niesprawiedliwości epistemicznej

Epistemic Injustice and Its Educational Contexts

Abstract

The article presents the concept of epistemic injustice, introduced by Fricker in 2007, and selected social contexts for its occurrence, and then places this concept in the educational field. The purpose of the article is not only to summarize this

¹ Uniwersytet Dolnośląski DSW, tomasz.twarog@dsw.edu.pl,
<https://orcid.org/0009-0007-2428-5169>

concept in relation to the two basic types of epistemic injustice: testimonial and hermeneutical injustice, but also to link this issue to the problems of education, and to present proposals for measures to reduce epistemic injustice in educational practice through training in critical thinking and the formation of an attitude of "virtuous hearer."

Keywords

epistemic injustice, testimonial injustice, hermeneutical injustice, hermeneutical resistance, virtuous hearer, discourse, education, minimization of epistemic injustice

Wprowadzenie

W niniejszym artykule zostanie omówione zjawisko epistemicznej niesprawiedliwości w nawiązaniu do koncepcji Mirandy Fricker, która wprowadziła ten termin w książce *Epistemic Injustice Power & the Ethics of Knowing* (Fricker, 2007). Od czasu sformułowania tego pojęcia powstało wiele prac poświęconych różnym aspektom zjawiska niesprawiedliwości epistemicznej w życiu społecznym, czego wyrazem jest m.in. *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (Kidd i in., 2017) w której badacze poruszają problematykę niesprawiedliwości epistemicznej pojawiającą się w wielu aspektach życia społecznego np. medycynie, polityce czy edukacji; w roku 2019 wydana została publikacja *The Routledge Handbook of Applied Epistemology* (Coady i Chase, 2019), która odnosi się między innymi do kwestii *epistemologii świadczenia*; z kolei jedna z najnowszych publikacji *Epistemic Injustice and Violence* (Schützle i in., 2024) omawia epistemiczną niesprawiedliwość w kontekście *przemocy epistemicznej*.

Po ogólnym objaśnieniu pojęcia, pierwsza część artykułu będzie poświęcona dwóm formom epistemicznej niesprawiedliwości: niesprawiedliwości świadczenia oraz niesprawiedliwości hermeneutycznej. Kolejna część skupi się na niesprawiedliwości epistemicznej w kontekście edukacji, w której zaprezentowane zostaną także moje propozycje dwóch rekomendacji mających na celu minimalizację niesprawiedliwości w edukacji.

Pojęcie epistemicznej niesprawiedliwości

Zjawisko epistemicznej niesprawiedliwości można zdefiniować jako rodzaj niesprawiedliwości, który deprecjonuje kogoś jako osobę zdolną przekazać wiedzę (Dunne,

2020, s. 1-2; Fricker, 2007, s. 2-7). Chociaż zjawisko to nie jest nowe¹, to jednak denotujący je termin został wprowadzony stosunkowo niedawno, bo w 2007 roku, przez Mirandę Fricker. Według Fricker osoba doświadczająca niesprawiedliwości epistemicznej może być wykluczona z różnych praktyk społecznych lub wyciszana w trakcie dyskursu. W wielu definicjach zaproponowanych przez badaczy (zob. Dunne, 2020; Fricker, 2007, 2017; Pohlhaus, 2017; Posey, 2021) można dostrzec wspólny aspekt, który sprowadza się do idei, że niesprawiedliwość epistemiczna krzywdzi osobę (nadawcę wypowiedzi) marginalizując ją jako osobę zdolną do przekazania wiedzy i/lub zrozumienia własnego doświadczenia społecznego (zob. Dunne, 2020, s. 1). Fricker (2007, 2017) wyróżnia dwa rodzaje niesprawiedliwości epistemicznej: *niesprawiedliwość świadczenia (testimonial injustice)*² i *niesprawiedliwość hermeneutyczną (hermeneutical injustice)*. Poniżej scharakteryzuję oba te rodzaje.

Niesprawiedliwość świadczenia

Niesprawiedliwość świadczenia występuje wówczas, gdy odbiorca komunikatu na podstawie stereotypowych uprzedzeń w stosunku do nadawcy przypisuje mu niewiarygodność.

¹ Dla porównania warto wspomnieć, iż termin *Gaslighting*, którego nazwa pochodzi od tytułu sztuki Patricka Hamiltona z 1938 r. oraz amerykańskiego filmu *Gaslight* z 1944 r., którego reżyserem był George Cukor, stanowi formę epistemicznej niesprawiedliwości, która charakteryzuje się użyciem różnych technik manipulacyjnych w stosunku do drugiej osoby (nadawcy wypowiedzi) w celu wyciszenia jej w dyskursie, marginalizacji i deprecjacji jako osoby wiarygodnie przekazującej komunikat. Tytułowy bohater filmu *Gaslight* stosuje różne techniki manipulacyjne wobec swojej żony przekonując ją, że postradała zmysły do tego stopnia, iż sama wątpi w wiarygodność własnych wypowiedzi. Film bardzo jasno ukazuje owo zjawisko marginalizowania (wypowiedzi) jednej osoby przez drugą w celu nieuwiarygodnienia jej jako osoby zdolnej przekazać wiedzę (komunikat) (zob. Cukor, 1944; McKinnon, 2017, s. 167; Spear, 2023, s. 68-70). Jednak sam termin epistemicznej niesprawiedliwości funkcjonuje od 2007, tj. roku ukazania się przełomowej książki Fricker.

² Oprócz tłumaczenia *testimonial injustice* jako *niesprawiedliwości świadczenia* (zob. Domańska, 2017, s. 44; Majbroda, 2019, s. 310), pojawia się również polskie tłumaczenie *niesprawiedliwość świadectwa* (zob. Ziemińska, 2020, s. 1). W niniejszym artykule przyjmuję wersję tłumaczenia tego terminu jako *niesprawiedliwość świadczenia*. Drugi rodzaj niesprawiedliwości jest zgodnie tłumaczony (przez przywołane autorki) jako *niesprawiedliwość hermeneutyczna*. Można by również użyć określenia typu *dyskursywna niesprawiedliwość* skoro *testimony* jest formą komunikatu a niesprawiedliwość jest związana z wykluczeniem interlokutora/ów z dyskursu, deprecjacją ich wypowiedzi/komunikatu.

Węług Gerry'ego Dunne'a (2020, s. 2-3), osoba, która doświadcza niesprawiedliwości świadczenia, nie tylko jest marginalizowana jako osoba posiadająca wiedzę, którą mogłaby się podzielić, ale także ignorowana w sensie swojej ludzkiej egzystencji. Oznacza to, że jej istnienie, potrzeby, emocje i prawa jako człowieka są bagatelizowane lub ignorowane. Dunne (2020, s. 3) nazywa to zjawisko dehumanizacją, czyli odebraniem jednostce jej człowieczeństwa. Pojęcie niesprawiedliwości świadczenia jest, jak podkreśla Fricker (2007, s. 9), powiązanie z relacją *władzy społecznej* (zob. Posey, 2021, s. 2-3), której jedna z form może przybierać postać tzw. *władzy tożsamościowej* (zob. Posey, 2021, s. 6-7).

Według Fricker (2007, s. 9) *władza społeczna* to posiadana przez ludzi zdolność wpływania na istniejący stan rzeczy w świecie; jej istotną cechą jest zdolność do kontrolowania działań jednostek czy grup społecznych przez inne jednostki lub grupy; może ona przybrać formę tzw. *władzy sprawczej*, gdy np. grupa kontroluje działania innej grupy lub grup, albo formę strukturalną – *władzy strukturalnej*, która wykazuje charakter rozpraszający, gdyż nie można w niej jednoznacznie wskazać podmiotu – miejsce podmiotu zajmują struktury i w tym sensie właśnie ta forma władzy staje się bezpodmiotowa (Fricker, 2007, s. 10-14; zob. Posey, 2021, s. 2-3).

Władza społeczna może mieć charakter aktywny lub pasywny. Ukaranie kierowcy przez funkcjonariusza policji drogowej stanowi przykład aktywnej władzy społecznej – jej formę sprawczą – w której da się wyróżnić podmiot działania. Natomiast pozbawianie praw obywatelskich pewną grupę społeczną stanowiłoby przykład władzy strukturalnej, w której nie można jednoznacznie wskazać podmiotu (co wynika z jej rozproszonej natury), a miejsce podmiotu zajmują struktury, tworząc w ten sposób jej bezpodmiotowy aspekt (zob. Fricker 2007, s 11).

Władza społeczna może również przybrać formę władzy tożsamościowej (zob. Fricker, 2007, s. 15-17; Posey, 2021, s. 6-7), która zależy w znacznym stopniu od wspólnie podzielanych przez społeczeństwo wyobrażeń dotyczących społecznej tożsamości. Wyobrażenia te to utarte społecznie pojęcia (społeczne prototypy) (zob. Twaróg, 2018.) Przykładem ilustrującym władzę tożsamościową może być postrzeganie kobiety w społeczeństwie przez mężczyzn jako osoby kierującej się bardziej intuicją niż rozumem oraz niesprzeciwiającej się słowu mężczyzny. Kierowanie się, w dyskursie, przytoczonym modelem społecznym kobiety, której przypisane są wspomniane prototypowe cechy może doprowadzić do wyciszenia/zmarginalizowania jej i jej wypowiedzi. Co więcej, należy również dodać, iż marginalizacja w dyskursie w przypadku, gdy nadawcą wypowiedzi jest mężczyzna, mogłaby nastąpić w sposób zupełnie

bierny; owo wyciszenie wynikałoby wówczas po prostu z samego faktu, że nadawcą wypowiedzi jest mężczyzna, a odbiorcą kobieta, która – w oparciu o wspomniany wyżej utarty społeczny pogląd traktowana jest jako osoba podporządkowana słowu mężczyzny; zatem albo w ogóle nie zabrałaby głosu w obawie, że zostanie zdeprecjonowana, albo z obawy, że jej wypowiedź uznana zostanie za niewiarygodną. Innymi słowy, w oparciu o podzielany społecznie pogląd dotyczący kobiet doświadczyłaby ona niesprawiedliwości świadczenia ze strony nadawcy wypowiedzi (por. Fricker 2007, s. 15; Dunne, 2020, s. 3; Saul, 2017, s. 236; Wanderer, 2017, s. 28-30).

Przedstawiona *władza tożsamościowa* wskazuje na relacje władzy społecznej między jednostkami (np. jak wyżej na przykładzie relacji mężczyzna – kobieta); w relacjach tych jednostki doświadczają niesprawiedliwości świadczenia, wynikającej z powszechnie zakorzenionych społecznie mentalnych obrazów tj. wyobrażeniach osób lub grup społecznych i trwale przypisanych do nich pewnych prototypowych (negatywnych) cech, np. kobiety jako osoby niekierujące się rozumem itd.

Powyżej opisane wyobrażenia społecznie bazują, jak podkreślają m.in. Fricker (2007, s. 17-58), Dunne’a (2020, s. 2-3) lub Jeremy’ego Wanderera (2017, s. 28-30), na tożsamościowych uprzedzeniach, które stanowią podstawowe źródło niesprawiedliwości świadczenia. Cechą specyficzną tego rodzaju uprzedzeń jest tzw. *tożsamościowo-uprzedzeniowy deficyt wiarygodności* (zob. Carter i Meehan, 2023, s. 290-292; Fricker, 2007, s. 28; Posey, 2021, s. 3).

Reasumując, niesprawiedliwość świadczenia polega na tym, że osoba jest marginalizowana przez uznanie jej za osobę niezdolną do przekazywania wiedzy. Jej wypowiedzi są podważane, najczęściej z powodu uprzedzeń, stereotypów lub jej społecznej pozycji (por. Wanderer, 2017, s. 30-33).

Niesprawiedliwość świadczenia opiera się na *tożsamościowo-uprzedzeniowym deficycie wiarygodności* (zob. Fricker 2007, s. 28), który polega na tym, iż odbiorca nie przypisuje wypowiedzi nadawcy wiarygodności (marginalizując go tym samym jako osobę potencjalnie przekazującą wiedzę). Taka postawa odbiorcy wobec nadawcy spowodowana jest kierowaniem się wobec niego głęboko społecznie zakorzenionymi stereotypami opartymi na tzw. tożsamościowych uprzedzeniach (zob. Fricker, 2007, s. 34-36, 2017, s. 56), m.in. wobec narodowości.

Przykładem wspomnianego *tożsamościowo-uprzedzeniowego deficytu* jest opisana przez Fricker (2007, s. 23-29; zob. Saul, 2017, s. 236; Tremain, 2017, s. 178-183) sytuacja oparta na fabule powieści Harper Lee *Zabić Droзда*, w której niewinnie oskarżony o dokonanie gwałtu na białej dziewczynie czarnoskóry Robinson zostaje uznany win-

nym przez ławę przysięgłych, która na podstawie głęboko zakorzenionych społecznie stereotypów rasistowskich ocenia jego zeznania jako niewiarygodne. W owej sytuacji Robinson jest całkowicie deprecjonowany jako osoba przekazująca wiedzę, czyli formułująca wiarygodny komunikat. Doświadczana przez Robinsona niesprawiedliwość świadczenia, opisana powyżej, to przykład systematycznej (tj. nie przypadkowej) formy niesprawiedliwości świadczenia, która oparta jest na zbiorowych, społecznie utrwalonych, utartych wyobrażeniach mentalnych dotyczących ludzi czarnoskórych.

Należy dodać, że istnieją przypadki oparte na tożsamościowych uprzedzeniach, które odzwierciedlają zjawisko „przypadkowej”, niesystematycznej niesprawiedliwości świadczenia. Opierają się one głównie, jak podaje Fricker (2007, s. 27, 29), na lokalnych – w przeciwieństwie do powszechnych/globalnych – uprzedzeniach. Zjawisko to ilustruje następujący przykład: pewna grupa naukowców (zespół badaczy) może być uprzedzona do danej metody badawczej kwestionując (np. podczas konferencji naukowej) wiarygodność badań innej grupy naukowców, którzy posługują się tą metodą prowadząc swoje badania. Ich badania stają się niewiarygodne dla zespołu naukowców uprzedzonych do tej konkretnej metody badawczej. Taka deprecjacja grupy naukowców może być dla nich bardzo szkodliwa m.in. w kontekście ich przyszłych osiągnięć naukowych, tj. rezultaty ich badań mogą być w przyszłości zakwestionowane, a ich kariera naukowa może stać pod znakiem zapytania (zob. Fricker, 2007, s. 27-29).

Jednak należy podkreślić, że doświadczona przez tę grupę naukowców forma niesprawiedliwości świadczenia nie wyklucza i nie marginalizuje tych naukowców w innych aspektach życia społecznego, np. polityce czy ekonomii. Generalnie, wpływ tego rodzaju niesprawiedliwości ma zasięg lokalny (w tym wypadku uprzedzenia do użycia konkretnej metody badawczej w środowisku naukowym; por. Dunne, 2020, 4). W przytoczonym przykładzie wspomniane uprzedzenie może negatywnie wpływać na przyszłość badań naukowców posługujących się nieuznaną przez inne środowiska naukowe metodą badawczą.

Chociaż tego rodzaju niesprawiedliwość jest *przypadkowa*, tzn. nie jest systematyczną (globalną), to należy jednak dodać, że incydentalna niesprawiedliwość świadczenia jest bardzo krzywdząca dla podmiotu ją doświadczającego: może na przykład doprowadzić do zrujnowania czyjejś kariery naukowej, co podkreśla jej nieetyczny wymiar (zob. Fricker, 2007, s. 29).

Aby zneutralizować wpływ uprzedzeń, słuchacz powinien przy ocenie wiarygodności wypowiedzi kierować się *refleksyjną krytyczną świadomością*, polegającą

na uwzględnieniu w jakim stopniu uprzedzenia mogą wpłynąć na ocenę komunikatu nadawcy. Jeśli odbiorca uświadomi sobie, że jego osąd wiarygodności wypowiedzi był zniekształcony przez stereotypy, powinien skorygować swoje podejście, ignorując uprzedzenia (zob. Fricker, 2007, s. 91-92).

Uosobieniem tego podejścia jest *uczciwy* słuchacz³, a pojęcie to odnosi się do słuchacza wrażliwego i świadomego występowania w dyskursie powszechnych stereotypów, np. dotyczących płci; słuchacz ma więc odrzucić te stereotypy, oceniając wiarygodność wypowiedzi odbiorcy; w przeciwnym razie jego postrzeganie (konstrukcja mentalna) nadawcy będzie stereotypowe, to zaś skutkować będzie potraktowaniem wypowiedzi nadawcy jako niewiarygodnej dla odbiorcy (zob. Fricker, 2007, s. 86-90). Klasyczny przykład kierowania się podejściem stereotypowym w stosunku do nadawcy komunikatu, opisany przez Fricker (2007, s. 87-89; por. Battaly, 2017, s. 223), to jedna ze scen scenariusza napisanego – na podstawie powieści Patricia Highsmith – przez Anthony’ego Minghellę, a zatytułowanego *Utalentowany pan Ripley* (2000): Herbert Greenleaf, postrzegając Marge (dziewczynę swojego zaginionego syna Dicka) przez pryzmat ówczesnych stereotypów płciowych, ignoruje jej wypowiedzi dotyczące zaginięcia syna, uznając je za mniej wiarygodne. W tamtych czasach istniał powszechny pogląd, że kobiety, z uwagi na rzekomą emocjonalność i brak obiektywizmu, nie potrafią rzetelnie oceniać faktów w poważnych sprawach. Stereotypowe postrzeganie kobiet jako osób mniej kompetentnych w kwestiach logicznych sprawia, że Greenleaf deprecjonuje jej świadectwo, traktując je jako niewiarygodne i pomijając jej wersję wydarzeń.

Neutralizacja wpływu uprzedzeń dotyczących wypowiedzi nadawcy przez odbiorcę (postawa *anty-uprzedzeniowa*) została nazwana przez Fricker „wartością sprawiedliwości świadczenia” (2007, s. 92). Oczywiście wprowadzony termin „sprawiedliwość świadczenia”, który wyraża odrzucenie przez odbiorcę negatywnych stereotypowych uprzedzeń przy ocenie wiarygodności wypowiedzi nadawcy, stoi w opozycji do terminu *niesprawiedliwości świadczenia*.

Anty-uprzedzeniowa postawa, którą powinien kierować się „uczciwy” słuchacz, dążąc do sprawiedliwości świadczenia, przybiera dwie formy. W pierwszej ocena wiarygodności wypowiedzi nadawcy może być od samego początku pozbawiona aspektu uprzedzenia (odbiorca odrzuca ten aspekt), co nie wymaga z jego strony żadnej głębszej

³ Fricker, użyła pojęcia *virtuos hearer*, czyli cnotliwy słuchacz. Proponuję tłumaczenie jako uczciwy słuchacz.

analizy lub zastanawiania się, czy przy ocenie wiarygodności nie kierował się stereotypowym postrzeganiem nadawcy, gdyż takie uprzedzenie od początku zostało przez odbiorcę odrzucone.

Druga forma odnosi się do odbiorcy, który dokonuje samokorekty w ocenie wiarygodności wypowiedzi nadawcy. Aby dokonał on samokorekty, najpierw powinien u siebie dostrzec, że kieruje się uprzedzeniami i na ich podstawie ocenia słowa nadawcy; a następnie powinien dokonać samokorekty swej oceny wiarygodności komunikatu.

Warto w tym miejscu dodać, iż jeśli ktoś nie jest pod wpływem danej ideologii (por. Mills, 2017), np. rasistowskiej, to automatycznie postrzeganie przez niego innych osób – co za tym idzie ocena wiarygodności ich wypowiedzi – nie będzie nacechowane nastawieniem opartym na uprzedzeniach w stosunku do np. czarnoskórych osób.

Reasumując kwestię minimalizowania wpływu uprzedzenia przy ocenie wiarygodności wypowiedzi, należy podkreślić dwa kluczowe aspekty. Po pierwsze, uprzedzenia wpływają na ocenę wiarygodności wypowiedzi nadawcy przez odbiorcę; po drugie, wspomniana forma *samokorekty* jest najczęściej występującą formą minimalizacji niesprawiedliwości świadczenia, gdyż negatywne stereotypy występują w społeczeństwach; są one elementem spontanicznej kategoryzacji i wpływają na postrzeganie oraz kategoryzowanie rzeczywistości (w tym językowej) (por. Fiske i Taylor, 2017; zob. Taylor, 2003; Twaróg, 2018). Neutralizacja wpływu uprzedzeń polega na kierowaniu się przez odbiorcę postawą *anty-uprzedzeniową*, której rezultatem jest przyjęcie już wspomnianej formy *samokorekty*.

Trzeba dodać, że kierowanie się stereotypowym podejściem do innych osób może wynikać z kontekstu historycznego, albowiem w okresie, w którym konkretne uprzedzenia zakorzeniły się mentalnie w społeczeństwie stały się dominującymi elementami kategoryzacji grup społecznych (por. przytoczony przykład procesu Robinsona). W takim wypadku możliwe jest automatyczne postrzeganie pewnych grup społecznych w określony sposób.

Przedstawiony dotychczas opis koncepcji niesprawiedliwości świadczenia w ujęciu Fricker (2007) warto uzupełnić przedstawieniem koncepcji zaproponowanej przez Wanderera (2013, 2017). O ile bowiem Fricker skupia się głównie na kwestii roli stereotypowego uprzedzenia w generowaniu niesprawiedliwości, Wanderer podkreśla głównie społeczny wymiar niesprawiedliwości świadczenia, definiując ją jako formę interakcji społecznej charakteryzującej się złożonymi aktami mowy, po czym wyróżnia jej trzy rodzaje: transakcyjną niesprawiedliwość świadczenia; strukturalną niesprawiedliwość świadczenia i „zdradę” świadczenia (zob. Wanderer, 2017, s. 27-30).

Pierwszy rodzaj to transakcyjna niesprawiedliwość świadczenia – *titi* (skrót od *transactional testimonial injustice*). Ten rodzaj niesprawiedliwości odnosi się do pewnego rodzaju aktu społecznego, w którym udział biorą co najmniej dwie osoby (jak w transakcji). Polega on przede wszystkim na wymianie różnego rodzaju aktów komunikacyjnych; w przypadku naruszenia przez rozmówcę zasad rządzących (społecznie ukształtowanych) dyskursem społecznym, drugi rozmówca może doświadczyć niesprawiedliwości wynikającej z takiego naruszenia. Tym naruszeniem mogą być, m.in. krzywdzące wypowiedzi jednego interlokutora wobec drugiego. Jeśli te wypowiedzi wynikają ze stereotypowego postrzegania uczestników dyskursu (jak w przypadku marginalizacji wypowiedzi Marge przez Greenleafa we wspomnianym powyżej przykładzie), to wówczas występuje zjawisko *titi* (Wanderer, 2017).

Wspólną płaszczyzną zarówno w koncepcji Fricker (2007), jak i Wanderera (2017) jest założenie, że niesprawiedliwość świadczenia występuje wówczas, gdy uczestnik dyskursu poprzez krzywdzące wypowiedzi innego, często bazujące na stereotypowych uprzedzeniach wobec pewnych grup społecznych, marginalizuje go jako osobę zdolną przekazać wiedzę (poprzez komunikat/wypowiedź) lub wyklucza go z dyskursu. Koncepcja Fricker (2007) kładzie głównie nacisk na aspekt stereotypowych uprzedzeń, którymi kierują się interlokutorzy w dyskursie, podczas gdy Wanderer (2017) rozszerza pojęcie niesprawiedliwości świadczenia, wyróżniając jej trzy formy i podkreśla jej społeczny wymiar. Pierwszą formę niesprawiedliwości świadczenia przyrównuje do transakcji, która ustalonymi zasadami wiąże obie strony, w tym przypadku uczestników dyskursu, a naruszenie zasad „transakcji” może się wiązać z doświadczeniem niesprawiedliwości (świadczenia) wobec jednej ze stron – niesprawiedliwość ta może realizować się w formie wypowiedzi krzywdzących jedną ze stron transakcji.

Kolejną formą niesprawiedliwości świadczenia wyróżnioną przez Wanderera (2017) jest strukturalna niesprawiedliwość świadczenia, *sti* (skrót od *structural testimonial injustice*), która nie ma związku z wcześniej wspomnianą „transakcją”, ani nie wynika z kierowania się uprzedzeniami odbiorcy komunikatu wpływających na ocenę wiarygodności wypowiedzi nadawcy. Wynika ona natomiast z niesprawiedliwej dystrybucji tzw. *dóbr epistemicznych*; niesprawiedliwa dystrybucja odnosi się m.in. do nierówności społecznych, takich jak ograniczenia dostępu do edukacji. W tym kontekście wypowiedź nadawcy (jak i jego osoba) może zostać zmarginalizowana/zdeprecjonowana przez odbiorcę z powodu gorszego wykształcenia lub jego braku. Poziom wykształcenia w tym przypadku będzie odgrywał kluczową rolę wpływającą na ocenę wiarygodności wypowiedzi nadawcy przez odbiorcę (por. Lipski, 2022; zob. Samarżija, 2019, s. 620; Wanderer, 2017 s. 33-34).

Trzecią formą niesprawiedliwości świadczenia jest *zdrada świadczenia* (*zdrada testimonialna*). Ogólnie biorąc, ta forma niesprawiedliwości występuje, gdy interlokutor pozostający w bliskich relacjach z innym podmiotem dyskursu nie przypisuje mu wiarygodności, tym samym oprócz marginalizowania go jako osoby potencjalnie przekazującej wiedzę, nie darzy go zaufaniem⁴ (Kidd i in., 2017, s. 2; por. Samarżija, 2019 s. 620; zob. Wanderer, 2017, s. 35-39). Wanderer określa takie zjawisko jako zdradę świadczenia (2017; zob. Samarżija, 2019, s. 620). Jasny przykład zdrady świadczenia stanowi marginalizacja wypowiedzi Marge – bohaterki filmu *Utalentowany Pan Ripley* – przez Greenleafa. Oboje, pomimo dramatycznych zaistniałych okoliczności nadal pozostają w bliskich relacjach, ale Greenleaf kieruje się wobec Marge stereotypowym podejściem, w wyniku czego uznaje jej wypowiedzi za niewiarygodne; Marge wobec tego doświadczyła również systematycznej transakcyjnej niesprawiedliwości świadczenia.

Omawiając pojęcie *zdrady świadczenia*, należy zwrócić uwagę na dwa istotne terminy związane z tą formą niesprawiedliwości, tj. pojęcie *mocnej i słabej relacji* (zob. Wanderer, 2017, s. 36-38). *Solidna relacja* powinna charakteryzować osoby pozostające w bliskich relacjach (jak pomiędzy Greenleafem i Marge), którzy podczas interakcji (realizacji „aktu świadczenia”), zakładają, że ich wypowiedzi będą brane na poważnie i uznane przez drugiego interlokutora za wiarygodne.⁵ Gdy jeden z in-

⁴ Fabuła wspomnianego filmu *Gaslight* z 1944 r. stanowi bardzo konkretny przykład *zdrady świadczenia*; jak wynika ogólnie z koncepcji Wanderera (2017, s. 35-36) ta forma niesprawiedliwości występuje w odniesieniu do osób, które łączą bliskie relacje. Bohater filmu Gregory – mąż Pauli nie wierzy jej, ignoruje i deprecjonuje wiarygodność jej komunikatów, manipuluje jej psychiką czyniąc ją w oczach innych osób (m.in. młodej służącej) osobą rozhisteryzowaną, niewiarygodną i niestabilną psychicznie (co uwiadamia się m.in. w scenie gdy oboje oglądają koncert; Paula sprowokowana poprzez męża wmawiającego jej gubienie personalnych rzeczy, urojenia czy luki w pamięci, w pewnym momencie traci kontrolę nad sobą, o co właśnie jemu chodziło, tym samym stawia ona siebie w bardzo niewłaściwym świetle wobec publiczności). Co więcej, jej mąż „zdradza” fundament zaufania, który powinien łączyć małżonków.

⁵ Przykładem „zaufania testimonialnego” (określenie moje), czyli kompletnego zaufania do drugiego interlokutora w rozmowie, stanowi jedna ze scen pierwszej serii kultowego serialu kryminalnego *Gliniarz i Prokurator* w odcinku zatytułowanym *Co łaska* (Mordente, 1987). Po kolejnej wizycie śledczego Jake’a w wielkiej i bogato urządzonej posiadłości w sprawie zamordowania jednego z trójki braci tam mieszkających, młodszy brat podejrzewa swojego brata, zarządzającego obecnie interesami firmy, że ma coś wspólnego z tym morderstwem; ten wyznaje mu szczerze, zakładając, że nie zdradzi on nikomu, iż to on dokonał morderstwa. Sytuacja ta odnosi się do *solidnej relacji* pomiędzy rodzeństwem. Oczywistym wydaje się być, że w takich relacjach zaufanie do drugiego rozmówcy powinno stanowić mocne podłoże szczególnie do poufnych rozmów.

terlokutorów postępuje wbrew przyjętemu założeniu, tj. deprecjonuje wypowiedzi interlokutora (pozostającego w bliskich relacjach z rozmówcą), to druga strona doświadcza „zdrady” we wzajemnym zaufaniu.

Inny rodzaj zaufania występuje w interakcjach między osobami nieznanymi. Wanderer określa je jako *słaba relacja zaufania*, w której nie może wystąpić omówione powyżej zjawisko zdrady świadczenia (2017, s. 36-27). Wynika to z faktu, że poziom zaufania między nieznanymi zazwyczaj nie jest tak wysoki, jak między interlokutorami pozostającymi w bliskich relacjach. W *słabej relacji* zachodzą bowiem, już omówione poprzednio, dwie formy niesprawiedliwości: transakcyjna, która może odzwierciedlać się również jako systematyczna transakcyjna niesprawiedliwość, i strukturalna.

Podsumowując: pierwsza forma *titi* występuje, gdy jeden z uczestników dyskursu narusza normy komunikacji obowiązujące obie strony (transakcję) dyskursu wynikające ze społecznego zwyczaju komunikowania się. Naruszenie zasad generuje niesprawiedliwość świadczenia wobec interlokutora i może realizować się np. poprzez wypowiedzi go krzywdzące/poniżające. Jeśli wspomniana niesprawiedliwość wynika z kierowania się w ocenie wiarygodności wypowiedzi nadawcy stereotypowymi uprzedzeniami, to występuje zjawisko systematycznej *titi*. Druga forma *sti* odnosi się do strukturalnych nierówności w obrębie instytucji społecznych, które ograniczają możliwości sprawiedliwego i równego uczestnictwa w dyskursie (np. nierówne szanse edukacyjne mogą stać się przyczyną wykluczenia uczestników z dyskursu; zob. Samarżija, 2019, s. 620). Ostatnia forma tj. *zdrada świadczenia* występuje, gdy ktoś kwestionuje wiarygodność świadczenia w kontekście bliskich relacji (zob. Kidd i in., 2017, s. 2; Wanderer 2017, s. 38-39)

Niesprawiedliwość świadczenia może prowadzić do tzw. śmierci świadczenia, co „występuje, gdy podmiotom nie przyznaje się nawet minimalnej wiarygodności i uniemożliwia się im udział w dynamice komunikacyjnej” (Medina, 2018, s. 255). Ta forma niesprawiedliwości stanowi, obok tzw. śmierci hermeneutycznej (o czym będzie mowa poniżej), część zjawiska zwanego śmiercią *epistemiczną*, „która ma miejsce, gdy zdolności epistemiczne podmiotu nie są uznawane i nie przyznaje mu się żadnej pozycji lub przyznaje mu się pozycję obniżoną w istniejących działaniach i społecznościach epistemicznych” (Medina, 2018, s. 254).

Jedną z metod przeciwdziałania tej formie niesprawiedliwości są praktyki oporu, które mają na celu kwestionowanie opresyjnych założeń epistemicznych oraz dynamiki społecznej, zarówno w przestrzeni publicznej, jak i prywatnej. Takie działania

obejmują zmiany w nawykach językowych i sposobie komunikowania się, a także mogą przybierać formę oporu epistemicznego, buntu⁶ wobec dominujących norm wiedzy oraz odmowy podporządkowania się obowiązującym regułom w obszarze tworzenia i rozumienia wiedzy (zob. Medina 2013, 2017, 2018).

Przypisywanie braku wiarygodności wypowiedzi nadawcy nie zawsze powinno być traktowane jako forma niesprawiedliwości epistemicznej. Piotr Lipski dodaje: „z niesprawiedliwością epistemiczną mamy do czynienia tylko wówczas, gdy niewłaściwa ocena wiarygodności nadawcy wynika wyłącznie z jego przynależności do grupy wyodrębnionej z uwagi na rasę, płeć, wyznanie, wiek, orientację seksualną itp.” (2022, s. 51). Przykładowo jeśli mężczyzna nie traktuje wiarygodnie wypowiedzi kobiety na temat motoryzacji tylko dlatego, że jest kobietą, czyli kieruje się stereotypami uprzedzeniowymi wobec płci, to wówczas zachodzi zjawisko niesprawiedliwości epistemicznej, tj. kobieta doświadcza niesprawiedliwości świadczenia. Jednak gdy jej wypowiedzi na temat motoryzacji są bagatelizowane czy uznane za mniej wiarygodne przez mężczyznę, który od lat zajmuje się motoryzacją i posiada ogromne doświadczenie w tej dziedzinie w porównaniu z kobietą, której brak jest doświadczenia w tej branży, to w tym kontekście kobieta nie doświadcza niesprawiedliwości epistemicznej. Również w przypadku przypisywania większej wiarygodności wypowiedzi lekarzowi niż osobie niepraktykującej medycyny a czerpiącej swoją wiedzę z np. poradników nie sprawia, że doświadcza ona niesprawiedliwości epistemicznej (zob. Lipski, 2020, s. 51).

Niesprawiedliwość hermeneutyczna

Niesprawiedliwość hermeneutyczna występuje wówczas, gdy w zbiorowych zasobach pojęciowych istnieje luka, która uniemożliwia grupom społecznym werbalizację ich doświadczeń (Fricker, 2007; Dunne, 2020; Posey, 2021). Jak podkreślają m.in. Dunne (2020) czy Kamili Posey (2021), niesprawiedliwość hermeneutyczna jest formą strukturalnej epistemicznej niesprawiedliwości, która przenika środowiska instytucjonalne i struktury społeczne. Dotyka ona te grupy, których doświadczenia społeczne nie mogą być w pełni zrozumiane lub jasno zwerbalizowane, ponieważ we wspólnych zbiorowych zasobach pojęciowych występuje luka uniemożliwiająca konkretne

⁶ Medina używa określenia m.in. *epistemic insurrection* – tłumacząc je jako *bunt epistemiczny* rozumiany jako działanie mające na celu zakwestionowanie istniejących norm i struktur wiedzy (2018).

zwerbalizowanie danego zjawiska społecznego (Posey, 2021). Głównym powodem powstawania luki w zbiorowych zasobach interpretacyjnych może być nieuznawanie przez dominujące społecznie jednostki czy grupy zasobów interpretacyjnych wypracowanych przez marginalizowane grupy społeczne (Posey 2021). Uciskane i marginalizowane grupy społeczne korzystają z zasobów epistemicznych spoza ram dominującego dyskursu hermeneutycznego i dlatego werbalizacja ich doświadczeń staje się dla dominujących społecznie grup niewiarygodna lub nie do końca zrozumiała.

Cechą charakterystyczną luki we wspólnych zbiorowych zasobach pojęciowych jest brak odpowiedniej leksyki, która konkretyzuje nazwę danego społecznego zjawiska. Klasycznym przykładem omawianym m. in. przez Fricker (2007), Dunne (2020), czy Posey (2021) był brak konkretnej leksyki – *pojęciowego języka* (Posey, 2021), za pomocą którego można by nazwać zjawisko molestowania seksualnego w latach 1970 w Stanach Zjednoczonych. Zanim pojawił i społecznie zakorzenił ten termin, kobiety, które doświadczały molestowania seksualnego, miały trudności z konkretnym zwerbalizowaniem tego, czego doświadczały – przez co również nie mogły w pełni zrozumieć zachowania swoich oprawców (zob. Fricker, 2007, s. 146-152).

Warto podkreślić fakt, iż luka w zbiorowych zasobach pojęciowych nie zawsze oznacza, że grupy czy jednostki społeczne nie są w stanie w pełni zrozumieć własnych doświadczeń społecznych ponieważ: „nie zawsze jest tak, że luki hermeneutyczne czynią doświadczenia niezrozumiałymi dla wszystkich w równym stopniu i w każdej dynamice komunikacyjnej” (Medina, 2012, s. 210). Marginalizowane społecznie grupy wypracowują własne zasoby interpretacyjne (zob. Neumann-Karpińska, 2023, s. 326-327).

Przykład omawiany przez Fricker (2007), dotyczący braku w Stanach Zjednoczonych nazwy dla zjawiska molestowania seksualnego, nie oznaczał, że kobiety, które doświadczały tego rodzaju zachowań, całkowicie nie rozumiały, przez co przechodziły. Innymi słowy, mimo braku odpowiedniego terminu, kobiety miały świadomość tego, co się z nimi dzieje, chociaż napotykały trudności w pełnym wyrażeniu tego doświadczenia. Chociaż brakowało oficjalnej nazwy, podejmowane były próby określenia tego zjawiska przez kobiety:

nazywaliśmy to „zastraszaniem seksualnym”, „przymusem seksualnym”, „wykorzystywaniem seksualnym w pracy”. Żadna z tych nazw nie wydawała się właściwa. Chcieliśmy czegoś, co obejmowałoby całą gamę subtelnych i nie-subtelnych uporczywych zachowań. Ktoś wymyślił „molestowanie”. Molestowanie seksualne! Natychmiast się zgodziłyśmy” (Brownmiller, 1990, za: Fricker, 2007, s. 150).

Oznacza to, że zanim ten termin pojawił się w powszechnym dyskursie społecznym kobiety, pomimo istniejącej luki w dominujących zasobach interpretacyjnych, rozumiały swoje doświadczenia. Problem stanowił jednak brak konkretnej nazwy⁷ na to zjawisko społeczne. Pojawienie się nowej nazwy precyzyjnie określało szereg czynników, które je charakteryzowały. Posługiwanie się terminem „molestowanie seksualne” w dyskursie społecznym ułatwia kobietom precyzyjne zwerbalizowanie tego, czego doświadczają, a tym samym przyczynia się do ich bycia wiarygodnym i zrozumiałym w komunikacji.

Marginalizacja hermeneutyczna

Podstawowym źródłem hermeneutycznej niesprawiedliwości jest hermeneutyczna marginalizacja, w której dominują strukturalne uprzedzenia dotyczące grup społecznie wykluczonych. Wykluczone społecznie grupy nie potrafią zrozumieć pewnych doświadczeń społecznych, które przeżywają z powodu dominującej społeczno-politycznej narracji (zob. Fricker, 2007, s. 155; Posey, 2021, s. 52-53), w której pewne zjawiska społeczne są interpretowane w kontekście innych zjawisk, np. molestowanie seksualne jako forma flirtu. Osoby oświadczające, iż doświadczyły/ają tej formy molestowania, nie będą w pełni zrozumiane czy wiarygodne w środowiskach osób społecznie dominujących, które konceptualizacją to zjawisko w oparciu o dominujący dyskurs hermeneutyczny (zob. Posey, 2021, s. 52-53).

Brak konkretnej wiedzy na temat pewnych zjawisk społecznych, a także ich powszechna konceptualizacja w kategoriach innych zjawisk społecznych, wynikająca z dominującego dyskursu hermeneutycznego, może być bardzo krzywdząca dla podmiotów, które doświadczają dane zjawisko. Jednym z takich przykładów jest konceptualizacja poporodowej depresji w kategoriach histerii (zob. Fricker, 2007, s. 148-149, 155; Posey, 2021, s. 47). Należy również dodać, że krzywda dla jednostki czy grup społecznych, wynikająca z powodu doświadczanej niesprawiedliwości hermeneutycznej, może przybierać różne rozmiary: od form mniej do bardziej ekstremalnych.

⁷ Należy podkreślić, że samo nazwanie problemu społecznego nie gwarantuje jednostkom czy grupom społecznym pełnego zrozumienia. Jako przykład Posey (2021, s. 51) odnosi się do pojęcia depresji poporodowej: „nazwa «depresja poporodowa» obejmuje szeroki wachlarz symptomów depresji, które występują po porodzie dziecka; symptomy takie jak niepokój, bezsenność, zmiana nastroju, drażliwość, trudności w nawiązaniu relacji, myśli samobójcze i in.”. Samo nazwanie zjawiska społecznego jest bardzo istotne w procesie komunikacji społecznej, gdyż umożliwia „nadawcy komunikatu precyzyjnie zwerbalizowanie swojego doświadczenia odbiorcom np. przyjaciółom, rodzinie, lekarzom” (Posey, 2021, s. 51).

Formy niesprawiedliwości hermeneutycznej

Zjawisko hermeneutycznej niesprawiedliwości jest heterogeniczne. Jak podkreśla José Medina, niesprawiedliwość hermeneutyczna jest złożonym problemem który należy interpretować pod kątem jego źródła, dynamiki, zakresu i szczegółowości (2017, s. 45-48).

Odnosząc się do źródła problemu, należy odróżnić dwie formy niesprawiedliwości hermeneutycznej: tj. *hermeneutyczną niesprawiedliwość semantyczną (hns)* oraz *performatywaną niesprawiedliwość hermeneutyczną (pnh)* (zob. Medina, 2012).

Pierwsza forma występuje, gdy dane doświadczenie społeczne nie może zostać zwerbalizowane z powodu braku odpowiednich środków leksykalnych we wspólnych zasobach interpretacyjnych, co uniemożliwia konkretne nazwanie zjawiska społecznego. Omówiony przykład kobiet, które (w latach 70. w Stanach Zjednoczonych) nie potrafiły konkretnie określić, że doświadczają molestowania seksualnego, stosując inne nazwy zastępcze na ten termin stanowi przykład *hns*. Ta forma niesprawiedliwości hermeneutycznej może również występować nawet wówczas, gdy „słowa i odpowiednie pojęcia są dostępne, ale ich wyrażanie jest zabronione lub zakazane” (Dunne, 2020, s. 5).

Druga forma występuje, gdy dany styl komunikacyjny jest uważany przez pewne grupy społeczne za mniej zrozumiały i wiarygodny. Istota marginalizacji osoby doświadczającej *pnh* nie leży w doborze odpowiedniej leksyki, jakiej używa ona podczas aktu komunikacyjnego, ale od komunikatywnego lub ekspresywnego stylu (zob. Dunne 2020, s. 5; Medina, 2017, s. 46). Przykładowo, dla określonej grupy odbiorców osoby o pewnym akcencie, niekonwencjonalnej postawie, czy ekstrawaganckim stylu mogą być postrzegane jako mniej wiarygodne w dyskursie. Bycie odbieranym jako mniej zrozumiały w komunikacji utrudnia pełne wyrażenie pewnych interpretacji rzeczywistości, które osoby marginalizowane chcą przekazać odbiorcom. *Performatywana niesprawiedliwość hermeneutyczna* uniemożliwia pełne zrozumienie pewnych sensów czy interpretacji odbiorcom, którzy są uprzedzeni do określonego stylu komunikacji np. akcentu, form wypowiedzi czy postaw innych osób (zob. Dunne 2020, s. 5; Fricker 2007, s. 160; Medina, 2017, s. 46).

Dynamika problemu hermeneutycznej niesprawiedliwości występuje na dwóch poziomach, tj. instytucjonalnym (strukturalnym) i interpersonalnym. Pierwszy przypadek występuje gdy pewne instytucje popierają dominujące hermeneutyczne środowiska i ich sposoby postępowania, działając jednocześnie na niekorzyść innych środowisk. Przykład stanowić może wypełnianie ankiet tak skonstruowanych, aby

zawęzić opcje wyboru odpowiedzi do kategorii, które są uznawane głównie przez środowiska dominujące (Medina, 2017). Drugi poziom, tj. interpersonalny, odnosi się do stosowania aktów mikro agresji przez odbiorców komunikatów, które w znacznym stopniu mogą negatywnie wpływać na nadawców: np. mogą doprowadzić nadawcę komunikatu do wyciszenia w dyskursie, niepełnego wysłownienia się lub zmiany tematu (Medina, 2017, s. 46). Akty mikro-agresji stanowią przykład *epistemicznej przemocy* (zob. Medina, 2018, s. 257-258). W przypadku rasowej społecznej opresji, dotyczącej niesprawiedliwości świadczenia, oraz rasowej niesprawiedliwości hermeneutycznej mikro agresje według Mediny (2018, s. 258) stanowią:

sposoby performatywnego wprowadzania w życie niewrażliwości rasowej, często w subtelny i podstępny sposób, tak że pozostają prawie nierozpoznane przez zaangażowane osoby (częściej przez sprawców i osoby postronne niż przez ich ofiary), ale nie bez konsekwencji i powodowania szkód epistemicznych, które nawet jeśli wydają się nieistotne, mogą stanowić systematyczne podważanie zdolności epistemicznych podmiotów i grup.

Należy dodać, że aby przeciwdziałać tej formie niesprawiedliwości hermeneutycznej można stosować *mikro-opór* (Medina, 2018).

Analizując niesprawiedliwość hermeneutyczną pod kątem jej zakresu, należy zwrócić uwagę, czy jest ona incydentalna, tj. jej występowanie jest marginalne lub przypadkowe, czy też jest systematyczna, tj. regularnie dotyka osoby czy grupy społeczne (Medina, 2017, s. 46).

Szczegółowość odnosi się do kwestii: do jakiego stopnia niesprawiedliwość hermeneutyczna wyrządziła krzywdę osobie lub grupom, które jej doświadczyły. Wy różnić można przypadki, w których podmioty doświadczające niesprawiedliwości ucierpiały jedynie w pewnym stopniu i rezultaty wyrządzonej krzywdy nie wpływają na wiele aspektów ich życia; doznana krzywda bowiem może dotyczyć jakiegoś pojedynczego aspektu. Jednak istnieją również szczegółowe przypadki niesprawiedliwości hermeneutycznej, w których krzywdy hermeneutyczne stają się tak wszechobecne, że zagrażają życiu epistemicznemu i statusowi podmiotu nadającego znaczenie w praktykach ekspresyjnych i interpretacyjnych:

skutki hermeneutycznej niesprawiedliwości są holistyczne i odbijają się echem we wszystkich zakątkach życia epistemicznego, wpływając na całą hermeneutyczną podmiotowość, czyli głos i zdolność do nadawania sensu i bycia rozumianym. Najbardziej radykalnym przypadkiem jest ten, w którym głos zostaje *zabity* - co nazwałem śmiercią hermeneutyczną (Medina, 2017, s. 47).

Śmierć hermeneutyczna pozbawia jednostkę lub grupę społeczną głosu, co sprawia, że staje się całkowicie wykluczona z procesu tworzenia zbiorowych zasobów pojęciowych. W tym kontekście sprawia, że „czyjś głos jest *zabijany*”. Choć tak ekstremalne przypadki niesprawiedliwości hermeneutycznej, jak śmierć hermeneutyczna zdarzają się bardzo rzadko, to jednak dość często występują przypadki zbliżone do tej najbardziej ekstremalnej formy niesprawiedliwości. Śmierć hermeneutyczna, podobnie jak śmierć świadczenia, stanowi formę śmierci *epistemicznej* (zob. Medina, 2018, s. 255).

Przykłady ilustrujące omawianą formę niesprawiedliwości obejmują grupy etniczne, które doświadczały jej w okresach skrajnego rasizmu. Jednym z takich przykładów jest separowanie przez handlarzy afrykańskich niewolników, którzy posługiwali się tym samym językiem, w celu uniemożliwienia im porozumiewania się. Inny przykład to kara, jaką amerykańscy właściciele niewolników wymierzali tym, którzy byli przylapani na używaniu afrykańskich języków (zob. Medina, 2017, s. 47).

Warto w tym miejscu podkreślić, że język jest narzędziem opisywania i kategoryzowania rzeczywistości „służy nie tylko do komunikacji – jest narzędziem interpretacji otaczającego nas świata” (Skowronek, 2022, s. 18; por. Zarębski, 2019); szczególnie uwidacznia się to w *językowym obrazie świata* zakodowanym w leksyce i gramatyce danego języka. Jest on bowiem unikalny dla każdego języka (zob. Skowronek, 2022; Taylor, 2003; Twaróg, 2018). Uniemożliwianie, zakazanie lub utrudnianie posługiwania się językiem ojczystym (tak jak w przypadku karania niewolników posługującymi się językami afrykańskimi) jest, moim zdaniem, ekstremalnym wykluczeniem z tworzenia wkładu w zbiorowe społeczne zasoby interpretacyjne, jak również krzywdą epistemiczną dla jednostek czy grup, które zmuszane są do posługiwania się językiem „dominującym”; utrudniają im w ten sposób werbalizację i interpretację społecznej rzeczywistości wyrażonej w natywnym języku (językowym obrazie świata) i w tym kontekście ich głos zostaje *zabity*. Tego rodzaju forma niesprawiedliwości epistemicznej jest określana również jako *językowy terroryzm* (zob. Medina, 2017, s. 41; Medina, 2018, s. 254) oraz stanowi przykład *językowej niesprawiedliwości*, która „ma miejsce, gdy jednostka lub grupa ludzi jest wykluczana, uciszana lub utrudnia się im udział w znaczących interakcjach społeczno-epistemicznych ze względu na ich brak znajomości legitymizowanego (zachodniego) języka” (Mayambala, 2024, s. 114). Przykład przedstawiony przez Clementa Mayambalę, dotyczący lekceważenia czarnoskórych świadków „lub postrzeganie ich zeznań jako niewystarczające w systemie wymiaru sprawiedliwości w sprawach karnych z powo-

du używania przez nich «czarnego» języka» (2024, s. 115) jest konkretną ilustracją *językowej niesprawiedliwości*.

Minimalizacja niesprawiedliwości hermetycznej: opór hermeneutyczny i uczciwy słuchacz

Podobnie jak w przypadku niesprawiedliwości świadczenia, również w przypadku niesprawiedliwości hermeneutycznej – w ujęciu Fricker – występuje pojęcie „uczciwego słuchacza”, które ma prowadzić do minimalizacji niesprawiedliwości hermeneutycznej. Celowi temu ma także służyć – co bardziej podkreśla Medina – „opór hermeneutyczny”. Warto więc krytycznie omówić te pojęcia oraz kwestię ich praktycznej realizacji (zob. Posey, 2021; Dunne, 2020; Medina, 2013, 2023).

Opór hermeneutyczny

Pewne ekstremalne formy niesprawiedliwości epistemicznej wymagają według Mediny radykalniejszych form jej przeciwstawieniu się. Hermeneutyczny opór jest formą walki przeciw hermeneutycznej niesprawiedliwości: „jest to zjawisko, w którym głos dysydenta buntuje się przeciwko głosom głównego nurtu” (Medina, 2012, s. 209). Głównym źródłem hermeneutycznego oporu jest rozdźwięk pomiędzy społecznie przyjętymi znaczeniami, tj. interpretacjami rzeczywistości, a alternatywnymi interpretacjami i stylami ekspresji. Odbiegające od konwencjonalnych, dominujących normatywnych społecznych znaczeń, kształtujące się nieszablonowe interpretacje i style ekspresji stanowią pewną formę oporu wobec tej formy niesprawiedliwości. Według Mediny (2018, s. 49) wszyscy powinniśmy być odpowiedzialni za wspieranie takich działań i zachowań, „które opierają się ustalonym znaczeniom i dynamice komunikacyjnej oraz pracują nad tworzeniem oryginalnych znaczeń, alternatywnych stylów ekspresji i nowych horyzontów interpretacji”.

Hermeneutyczny opór jest formą tzw. *epistemicznego oporu* (o którym była mowa w sekcji poprzedniej) lub *epistemicznej insurekcji*, która:

wymaga wywierania tarcia epistemicznego w terenie, to znaczy poprzez praktyki, które wywierają presję i stwarzają kłopoty, aby powstrzymać i zakłócić opresyjną dynamikę. W tym sensie argumentowałem za znaczeniem epistemicznego nieposłuszeństwa i rebelii dla zwalczania epistemicznej opresji, zwłaszcza gdy taka opresja przybiera ekstremalną formę (Medina, 2018, s. 254).

Poniżej przedstawię charakterystykę *nieradykalnej* – w porównaniu do *epistemicznego oporu* – formy minimalizacji niesprawiedliwości epistemicznej, jaką jest koncepcja uczciwego słuchacza.

Uczciwy słuchacz

Koncepcja uczciwego słuchacza u Fricker pomyślana jest jako forma minimalizacji niesprawiedliwości epistemicznej. Jeśli (uczciwy) słuchacz zastosuje odpowiednie strategie korekcyjne, wówczas nadawca wypowiedzi zamiast doświadczyć niesprawiedliwości epistemicznej doświadcza sprawiedliwości epistemicznej. „Cnota sprawiedliwości hermeneutycznej jest podobna do cnoty sprawiedliwości świadczenia, ponieważ ma strukturę korygującą” (Fricker, 2007, s. 169). Sprawiedliwość hermeneutyczna wystąpi wówczas, gdy słuchacz, poprzez odrzucenie jakiegokolwiek wpływu strukturalnego uprzedzenia w zbiorowych zasobach interpretacyjnych, odpowiednio dostosuje poziom wiarygodności do wypowiedzi nadawcy, który z powodu hermeneutycznej luki nie jest w stanie w pełni precyzyjnie zwerbalizować własnych doświadczeń społecznych. Fricker (2007, s. 169) dodaje, że:

cnota sprawiedliwości hermeneutycznej musi zatem przybrać formę czujności lub wrażliwości na to, że możliwe trudności, jakie ma rozmówca, próbując uczynić coś komunikacyjnie zrozumiałym, nie wynikają z tego, że wypowiada nonsens lub że jest głupcem, ale raczej wynikają z pewnego rodzaju luki w zbiorowych zasobach hermeneutycznych.

Niesprawiedliwość epistemiczna w edukacji

Termin „edukacja” obejmuje tzw. *pojęcia epistemiczne*, którymi są: uczenie się, nauczanie i edukacja (Kotzee, 2019, s. 212). Pojęcia te określane są jako epistemiczne ponieważ odnoszą się do zdobywania, przekazywania i wykorzystywania wiedzy. Ben Kotzee twierdzi, że dyskusja na temat edukacji powinna skupić się na kwestiach odnoszących się do tworzenia programów nauczania, czyli „co powinno być nauczane” i aspektów dydaktycznych, czyli „jak powinno być nauczane” (2019, s. 216). Struktura programów nauczania stanowi istotną kwestię w odniesieniu do generowania niesprawiedliwości epistemicznej w edukacji. Ten wątek będzie szczegółowo poruszony w dalszej części artykułu.

Czynniki generujące niesprawiedliwość epistemiczną w kontekście edukacji

Czynniki prowadzące do niesprawiedliwości epistemicznej w edukacji mogą obejmować przypisywanie uczniom zróżnicowanego poziomu wiarygodności (por. Fricker, 2007 – nadmiar lub „deficyt” wiarygodności) oraz obecność w programach na-

uczania tendencji do stronniczości w wyborze treści edukacyjnych (zob. Omodan, 2023). Krassimir Stojanov (2016) w kontekście niesprawiedliwości epistemicznej omawia takie problemy jak: nierówności w dostępie do edukacji, różnice w poziomie nauczania, a także wpływ warunków społeczno-ekonomicznych na jakość edukacji. Warto podkreślić, że zarówno w odniesieniu do niesprawiedliwości świadczenia jak i hermeneutycznej w edukacji zdaniem autora „chodzi o lekceważące praktyki, które utrudniają dostęp do dóbr i (...) stanowią mieszaninę braku empatii, dyskryminacji i społecznej pogardy (Stojanov, 2016, s. 197).

Nadmiar/ deficyt kredytu epistemicznego

Według Kotzeego niesprawiedliwość epistemiczna zachodzi wówczas, gdy nauczyciel systematycznie obdarza uczniów mniejszym *kredytem epistemicznym* (kredytem wiarygodności) kierując się negatywnym stereotypem tożsamości „odnoszącym się do uczniów w konkretnym środowisku (lub ogólnie do dzieci)”. Czynniki charakteryzujące taką postawę mogą:

wynikać z faktu, że nauczyciele traktują wypowiedzi uczniów mniej poważnie, niż one na to zasługują, lub może być tak, że dominująca kultura lub sposób, w jaki instytucje edukacyjne są zorganizowane, mogą uprzywilejowywać „dorosłe” sposoby myślenia i mówienia, pozostawiając dzieci w niesprawiedliwej i niekorzystnej sytuacji epistemicznej (Kotzee, 2017, s. 326).

Kiedy w środowisku edukacyjnym występują grupy, które posiadają przewagę epistemiczną, a nauczyciele przypisują im większą wiarygodność (dając im wyższy kredyt zaufania) w porównaniu do grup mniej uprzywilejowanych (np. pochodzących z niższych warstw społecznych; por. Stojanov, 2016), dochodzi do zjawiska epistemicznej niesprawiedliwości. Zjawisko to obejmuje zarówno niesprawiedliwość świadczenia, hermeneutyczną:

Nauczyciele mogą dawać większy kredyt zaufania poglądom uczniów z epistemicznie uprzywilejowanych grup. Na poziomie świadectwa mogą częściej wierzyć lub chwalić takich uczniów ze względu na ich tożsamość jako członków grupy epistemicznie uprzywilejowanej. Na poziomie hermeneutycznym nauczyciele, ale przede wszystkim kultura, język i etos szkoły mogą dawać większą wiarę perspektywom takich uczniów, bardziej naturalnie angażować się w te perspektywy i nie rozumieć perspektyw mniej uprzywilejowanych uczniów (Kotzee, 2017, s. 327).

Programy nauczania a niesprawiedliwość epistemiczna

Kotzee omawia, w jaki sposób nauczyciele mogą nadawać priorytet pracom, dziełom i osiągnięciom naukowym osób z grup uprzywilejowanych w stosunku do osób z grup mniej uprzywilejowanych. Choć można to postrzegać jako przyznawanie przez nauczycieli większej wiarygodności podmiotom z kultur dominujących, ma to głębsze znaczenie w kontekście edukacji, ponieważ wybór tego, co jest nauczane staje się częścią programu nauczania i kształtuje dostęp uczniów do różnych tradycji kulturowych. Skupienie się na pewnych tradycjach kulturowych umożliwia uczniom zaangażowanie się w nie, podczas gdy zaniedbanie lub marginalizowanie innych ogranicza ich zrozumienie. Należy zatem poddać refleksji kwestię, w jaki sposób decyzje dotyczące programu nauczania promują lub utrudniają uczniom zrozumienie różnych doświadczeń społecznych i wyrażanie ich perspektyw kulturowych (Kotzee, 2017). Bunmi Isaiah Omodan (2023) wskazuje na fakt, iż programy nauczania mogą być tak ustrukturyzowane, aby narzucić pewną dominującą interpretację rzeczywistości; kluczowym przykładem niesprawiedliwości epistemicznej jest tendencyjne projektowanie programów nauczania, które prezentują dominujący punkt postrzegania rzeczywistości (kultury, historii, tradycji) poprzez wykluczanie lub błędne przedstawianie wiedzy i perspektyw marginalizowanych grup. Wykluczanie to wzmacnia dominujące narracje kulturowe i marginalizuje niektóre społeczności, sprawiając, że uczniowie z tych grup czują się niezaangażowani i izolowani od swoich tożsamości.

Studium przypadku z australijskiego systemu edukacji ilustruje tę kwestię, gdzie wiedza, historia i kultura rdzennej ludności były w przeszłości wykluczane lub błędnie reprezentowane. Główny nurt programu nauczania koncentrował się na europocentrycznych perspektywach, zaniedbując doświadczenia rdzennych Australijczyków, takie jak „Skradzione Pokolenia” i „Australijskie Wojny Graniczne”. Rdzenni mieszkańcy byli również przedstawiani negatywnie, wzmacniając szkodliwe stereotypy. Choć podjęto wysiłki w celu rozwiązania tych kwestii, dziedzictwo stronniczego projektowania programów nauczania nadal wpływa na doświadczenia i wyniki edukacyjne rdzennych uczniów, przyczyniając się do systemowych nierówności (Omodan, 2023).

Warto w tym miejscu podkreślić potrzebę reform edukacyjnych, które rzucają wyzwanie dominującym narracjom i uwzględniają różnorodne systemy wiedzy, aby zaradzić niesprawiedliwości epistemicznej. „Przeciwdziałanie takiemu tendencyjne-

mu projektowaniu programów nauczania wymaga świadomego wysiłku, aby rzucić wyzwanie dominującym narracjom i uwzględnić różnorodne systemy wiedzy i perspektywy” (Omodan, 2023, s. 4).

Reasumując: niesprawiedliwość epistemiczna w środowisku edukacyjnym, jak podkreśla Omodan przejawia się m.in. w tendencyjnych programach nauczania. Zmarginalizowane społeczności często spotykają się z wykluczeniem w głównym nurcie edukacji, gdzie dominujące narracje kulturowe przyćmiewają ich systemy wiedzy. Na przykład w Republice Południowej Afryki oraz Stanach Zjednoczonych systemy edukacyjne często koncentrują się na zachodnich punktach widzenia, marginalizując doświadczenia ludów tubylczych i mniejszości, co prowadzi do utrwalania nierówności społecznych (Omodan, 2023, s. 1-2); stronniczy program nauczania wyklucza lub błędnie przedstawia wiedzę i doświadczenia marginalizowanych grup, wzmacniając dominujące narracje kulturowe i struktury władzy. Jak wspomniano powyżej, w Australii program nauczania historycznie marginalizował wiedzę, perspektywy i doświadczenia rdzennej ludności, często przedstawiając europocentryczny punkt widzenia.

Proces selekcji kandydatów w instytucjach oświatowych

Polityka wybiórczego przyjmowania do placówek edukacyjnych może negatywnie wpływać na uczniów pochodzących z mniej uprzywilejowanych rodzin. Kotzee argumentuje, że wykluczenie tych uczniów jako „niezdolnych” do edukacji może skutkować niesprawiedliwością świadczenia, w której ich zdolność do zdobywania wiedzy jest niedoceniana: „Wykluczenie osób z mniej uprzywilejowanych środowisk z danej instytucji edukacyjnej jako «niezdolnych» do edukacji jest, jeśli nie niesprawiedliwe, to stanowi niesprawiedliwość świadczenia” (2017, s. 327). Stwarza to nierówną sytuację, w której uczniowie z uprzywilejowanych środowisk korzystają z omówionego wcześniej *kredytu wiarygodności*. Ponadto Kotzee również podkreśla kwestię hermeneutyczną: gdy uprzywilejowane grupy są częściej reprezentowane w pewnych dziedzinach, dziedziny te mogą być postrzegane jako przeznaczone dla nich, co dodatkowo wyklucza osoby z mniej uprzywilejowanych środowisk:

Jeśli cechą systemu edukacji jest to, że więcej członków uprzywilejowanych grup społecznych jest przyjmowanych na określone kierunki studiów w pierwszej kolejności, może to oznaczać, że niektóre przedsięwzięcia są „dla” członków tych grup, a nie „dla” innych (porównaj nadreprezentację mężczyzn w dziedzinach takich jak matematyka i filozofia) (2017, s. 327).

Niesprawiedliwość językowa w kontekście edukacji

Niesprawiedliwość językowa (która została przedstawiona w rozdziale dotyczącym form niesprawiedliwości hermeneutycznej) ma miejsce, gdy jednostki lub grupy są wykluczane, uciszane lub marginalizowane w interakcjach społecznych z powodu braku biegłości w języku dominującym (często zachodnim). Jest to powszechne w krajach globalnego Południa, gdzie języki kolonialne nadal mają pierwszeństwo przed językami rdzennymi, często w kontekście akademickim i naukowym (zob. Mayambala, 2024).

Pomimo znaczących zmian historycznych, niesprawiedliwość językowa, jak podkreśla Mayambala, pozostaje aktualnym problemem w wielu krajach globalnego Południa. Autor dzieli się własnym doświadczeniem z Ugandy, gdzie mówienie w lokalnym języku (luganda) w szkole było karane. Rdzenne języki są nadal uważane za gorsze od języków zachodnich w systemach edukacyjnych, co utrzuca nierówność i marginalizację. Praktyka ta prowadzi do poczucia dehumanizacji i negatywnych konsekwencji epistemicznych dla dzieci, które są karane za używanie swoich rodzimych języków. Takie praktyki przyczyniają się również do wczesnego porzucania nauki i wzmacniają rasistowską dewaluację języków tubylczych (Mayambala, 2024).

Co więcej, Mayambala porównuje swoje doświadczenia z doświadczeniami dzieci europejskich, które są zachęcane do mówienia w szkołach w swoich językach ojczystych bez obawy przed marginalizacją. Kontrast ten podkreśla ciągle uprzywilejowanie zachodnich języków i kultur w globalnych systemach edukacyjnych, stawiając pytania o historyczne i współczesne niesprawiedliwości związane z narzucaniem języka i kultury; ugandyjski program nauczania, jak podkreśla Mayambala, jeszcze nadal pozwala na zabranianie używania języków lokalnych, ponadto „w rzeczywistości języki tubylcze w Ugandzie i w całej Afryce są uważane za niestandardowe języki akademickie” (2024, s. 116).

Minimalizacja epistemicznej niesprawiedliwości w kontekście edukacji: krytyczne myślenie i koncepcja „uczciwego” słuchacza

Poniżej zostaną przedstawione dwie rekomendacje, które zdaniem autora tego artykułu mogą przyczynić się do redukcji epistemicznej niesprawiedliwości w kontekście edukacji.

Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia w kontekście pragmadialektycznego modelu krytycznej dyskusji

Celem rozwijania umiejętności krytycznego myślenia jest dążenie do sprawiedliwości epistemicznej. Krytyczny myśliciel, aby mógł dokonać oceny wypowiedzi innych interlokutorów, powinien „zwrócić swoje krytyczne myślenie na własne oceny, aby uchronić się przed uprzedzeniami i nieuzasadnionymi założeniami, które mogłyby je wypaczyć” (Norris, 2014, s. 198). W tym kontekście krytyczny myśliciel może dokonać bezstronnej, tj. pozbawionej uprzedzeń oceny wiarygodności komunikatu. Stephen P. Norris dodaje, że „obowiązkiem krytycznego myśliciela jest bycie samoświadomym i staranie się w jak największym stopniu wyeliminować lub zrekompensować zagrożenia dla uczciwości osądu” (2014, s. 198).

Nabywanie dyspozycji i skłonności do krytycznego myślenia powinno być głównym celem edukacyjnym; jednak Norris podkreśla, że „wspieranie dyspozycji jest czymś zupełnie innym niż nauczanie wiedzy i umiejętności. Dana osoba może posiadać całą wiedzę i umiejętności potrzebne do bycia krytycznym myślicielem, ale może zdecydować się nie myśleć krytycznie lub nie robić tego tak często, jak jest to właściwe” (2014, s. 198).

Badanie krytycznego myślenia zazębia się z obszarami logiki nieformalnej i argumentacji; pierwsza dziedzina:

koncentruje się przede wszystkim na argumentach (liniach rozumowania przedstawianych w celu poparcia wniosków), czyli na tym jak analizować ich strukturę, jak identyfikować w nich ukryte stwierdzenia, jak je oceniać i jak im przeciwdziałać. Jako taka, logika nieformalna jest ściśle związana z krytycznym myśleniem, ale różni się węższym zakresem (Norris, 2014, s. 199).

Powiązanie pojęcia niesprawiedliwości epistemicznej ze sferą argumentacji wpisuje się w ogólne ramy pragmadialektyki. Punktem odniesienia w pragmadialektyce jest tzw. *Idealny Model Krytycznej Dyskusji* (Eemeren i Grootendorst, 1987, 1992, 2004; Będkowski i in., 2023). Należy zaznaczyć, że argumentacja - w tym pragmadialektyka - należy do wspomnianej wcześniej logiki nieformalnej. Model Krytycznej Dyskusji ujęty w zbiór dziesięciu reguł generuje sprawiedliwie epistemiczny dyskurs (zob. Eemeren i Grootendorst, 2004, s. 190-196). Innymi słowy, przestrzeganie zasad konstruktywnej dyskusji powinno prowadzić do stworzenia sprawiedliwego i równego środowiska, w którym wymiana argumentów uwzględnia różnorod-

ne punkty widzenia i doświadczenia. Kluczowymi elementami w tym przypadku są równość wszystkich uczestników, przejrzystość przedstawianych argumentów, otwartość na zmianę opinii, empatia, aktywne słuchanie rozmówców oraz ocenianie argumentów na podstawie ich merytorycznej wartości, a nie z powodu uprzedzeń wobec osób, które je przedstawiają.

Naruszenie reguł krytycznej dyskusji może prowadzić między innymi do pogorszenia jakości dyskursu - w miarę intensyfikowania się błędów logicznych dyskusja staje się mniej racjonalna i bardziej zmierza w kierunku debaty na temat osobistych uprzedzeń, co uniemożliwia stronie przeciwnej merytoryczne zaprezentowanie swoich podglądów. Przykładem łamania reguł krytycznej dyskusji jest użycie różnych chwytów erystycznych. Przykładowo wykorzystanie *argumentum ad personam* prowadzi do personalnego ataku na oponenta przede wszystkim w celu zdyskredytowania go lub podważenia wiarygodności jego wypowiedzi. W tym kontekście zachodzi zjawisko niesprawiedliwości świadczenia. Przykład zastosowania tego rodzaju dyskredytacji oponenta stanowić może następująca wypowiedź: „Twoje poglądy są tak odrażające, jak twój wygląd” (Szymanek, 2001, s. 52).

Przestrzeganie zasad krytycznej dyskusji ma zasadnicze znaczenie dla wspierania pełnego szacunku wobec interlokutorów - tolerancji alternatywnych poglądów, racjonalnego podejścia do omawianego problemu, a przede wszystkim kształtuje postawę zachowania etyki w dyskursie.

W odniesieniu do minimalizacji niesprawiedliwości epistemicznej w kontekście edukacji proponuję rozważenie następującej refleksji: edukacja argumentacyjna oparta na pragmadialektyce mogłaby przyczynić się do zmniejszenia niesprawiedliwości epistemicznej.

W polskim systemie edukacji brakuje przedmiotów, które koncentrowałyby się na nauce krytycznego myślenia i argumentacji w kontekście krytycznej dyskusji (zob. Federowicz i. in. 2018; Hołówka, 2012; Kwiatkowski, 1962; Pruś, 2022, 2023)⁸. Wprowadzenie edukacji argumentacyjnej, która obejmowałaby również

⁸ Hołówka w książce *Kultura logiczna w przykładach* (2012) przedstawia szereg rzeczywistych wypowiedzi z różnych dziedzin dyskursu, analizując takie aspekty jak poprawność logiczna, umiejętność definiowania, ocenę argumentów, identyfikację błędów logicznych oraz zasady racjonalnej dyskusji, odnosząc się do modelu krytycznej dyskusji (Eemeren i Grootendorst, 2004). „Kultura logiczna” obejmuje zdolność do prowadzenia racjonalnej dyskusji, oceniania argumentów i unikania błędów logicznych, co jest istotnym elementem edukacji w zakresie argumentacji (por. Kwiatkowski, 1962; Pruś, 2022).

elementy krytycznego myślenia, mogłoby skutecznie uzupełnić te braki w programach nauczania. Choć odrębny przedmiot, jak edukacja argumentacyjna, mógłby dostarczyć niezbędnych umiejętności, kluczowe jest, aby umiejętności argumentacyjne były rozwijane w całym programie nauczania, a nie ograniczały się do jednego, specjalistycznego przedmiotu.

Minimalizacja niesprawiedliwości epistemicznej w edukacji w odniesieniu do koncepcji „uczciwego słuchacza”

„Uczciwy słuchacz” to słuchacz, który zdaje sobie sprawę, że oceniając wiarygodność wypowiedzi nadawcy kierował się stereotypowymi uprzedzeniami wobec niego. Aby zminimalizować wpływ negatywnych uprzedzeń wobec nadawcy dokonuje on samokorekty oceny wiarygodności wypowiedzi nadawcy bez kierowania się uprzedzeniami (por. Daukas, 2020, s. 331-333; Fricker, 2007). Umiejętność dokonania takiej samokorekty w ocenie wiarygodności komunikatu ze strony interlokutora stanowi formę sprawiedliwości epistemicznej.

Stereotypy (w tym negatywne) są nieodłączną częścią kategoryzacji społecznej – w procesie socjalizacji są przyswajane przez ludzi. Ze względu na powszechne występowanie stereotypów należy rozważyć kwestię, jak można wyrobić postawę „uczciwego słuchacza”, który będzie rozpoznawał stereotypy w życiu społecznym i nie będzie się nimi kierował oceniając wiarygodność wypowiedzi innych osób.

Wykształcenie takiej postawy u uczniów wymagałoby, tak jak w przypadku edukacji argumentacyjnej (przedmiotów, które zajmowałyby się nauką i rozwijaniem umiejętności krytycznego myślenia) modyfikacji w programach nauczania, w których nie kładzie się wystarczającego nacisku na edukację w zakresie tolerancji czy akceptacji i różnorodności kultur. Wprawdzie podstawy wiedzy o krajach nauczanego głównego języka obcego są wpisane w podstawę programową, jednak w praktyce są to tylko elementy realizowane dość powierzchownie. W edukacji należałoby kłaść znaczny nacisk na zajęcia (np. w formie warsztatów, szkoleń dla uczniów) z zakresu: tolerancji - w tym języka tolerancji (w opozycji do języka agresji), wiedzy na temat innych kultur i obyczajów - w tym także akceptacji dla różnorodności kulturowych, wyjaśnienia powszechnie występujących stereotypów, jakie są przypisywane poszczególnym narodom czy kulturom. Istotnym celem tych zajęć powinno być kreowanie u uczniów postawy polegającej na odrzuceniu stereotypowego myślenia przy dokonywaniu oceny wiarygodności wypowiedzi innych interlokutorów (por. Daukas 2020, s. 333; Łagoda, 2015, s. 184).

Zajęcia z wyżej wymienionej tematyki pozwoliłyby uczniom wykształcić cechy uwrażliwienia na występowanie stereotypów w dyskursie i nie kierowanie się nimi wobec innych oraz kreowałyby postawę tolerancji różnorodności kulturowych. Zdobytą przez uczniów wiedza w praktyce mogłaby przełożyć się na redukcję poziomu epistemicznej niesprawiedliwości – zapobiegając marginalizowaniu, deprecjonowaniu czy wykluczaniu innych interlokutorów z dyskursu z pobudek uprzedzeniowych.

Podsumowanie

Artykuł rozszerza rozważania na temat *epistemicznej niesprawiedliwości*, pojęcia wprowadzonego przez Fricker (2007) oraz omawia różne formy tej niesprawiedliwości, takie jak *niesprawiedliwość transakcyjna*, *strukturalna*, *zdrada* i *śmierć świadczenia* (Medina, 2018; Wanderer, 2017). Opisuje także różnorodne formy *niesprawiedliwości hermeneutycznej*, takie jak *semantyczna*, *performatywna* oraz *śmierć hermeneutyczna*, wyróżniane głównie przez Medinę (2017, 2018). Kwestia przeciwdziałania niesprawiedliwościom epistemicznym wiąże się z badaniami nad *epistemologią oporu* i *protestu* (Medina, 2013, 2023). W kontekście dominujących narracji artykuł także porusza kwestię językowej *niesprawiedliwości* (Mayambala, 2024).

Artykuł, oprócz ogólnego przedstawienia pojęcia *epistemicznej niesprawiedliwości*, porusza również zagadnienie jej występowania w kontekście edukacji. Autor przedstawia dwie refleksje dotyczące minimalizacji epistemicznej niesprawiedliwości w edukacji, które jego zdaniem wymagają pewnych modyfikacji w programach nauczania. Mianowicie: włączenie do programów nauczania przedmiotów, które kształciłyby u uczniów umiejętność krytycznego myślenia oraz przedmiotów kreujących postawę otwartości wobec różnorodności kulturowych – w tym postawy *anty-uprzedzeniowej* polegającej na odrzuceniu kierowania się stereotypowym myśleniem przy dokonywaniu oceny wiarygodności wypowiedzi innych osób.

Wykorzystanie umiejętności krytycznego myślenia, np. podczas dyskusji, oraz świadome rozpoznawanie negatywnego wpływu stereotypowych uprzedzeń w dokonywaniu oceny wiarygodności wypowiedzi innych interlokutorów mogłoby przyczynić się do redukcji niesprawiedliwości epistemicznej w dyskursie społecznym.

Bibliografia

- Battaly, H. (2017). Testimonial injustice, epistemic vice, and vice epistemology. W: I. J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhaus Jr. (red.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (s. 223–233). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>

- Będkowski, M., Kieszkowska, D., Klimczak-Uzdowska, M., Okła, Ż., Rogowska, K. J., Wiśniewska, P. (2023). Argumentacja jako akt mowy i strategia konwersacyjna. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, 79(79), 385–403. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.2637>
- Błasińska, K., Pasikowski, S., Piekarski, G., Ratkowska-Pasikowska, J. (red.). (2015). *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcie horyzontów edukacji*. Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej. https://irse.pl/wp-content/uploads/2018/05/14526102320_Nierownosci-spo%C5%82eczne.-W-trosce-o-otwarcia-horyzont%C3%B3w-edukacji.pdf
- Carter, J. A., Meehan, D. (2023). Trust, Distrust, and Testimonial Injustice. W: M. Altanian, M. Baghrarian (red.), *Testimonial Injustice and Trust* (s. 140-150). Routledge EBooks., <https://doi.org/10.4324/9781003396789-11>
- Coady, D., Chase, J. (2019). *The Routledge Handbook of Applied Epistemology*. Routledge. <https://inquiresabound.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/10/the-routledge-handbook-of-applied-epistemology.pdf>
- Cukor, J. (reżyser). (1944). *Luz que Agoniza* [DVD]. Turner Entertainment Co.
- Daukas, N. (2020). Epistemic Justice and injustice. W: M. Fricker, P. J. Graham, D. Henderson, N. Pedersen (red.), *The Routledge Handbook of Social Epistemology* (s. 327-333). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717937>
- Domańska, E. (2017). Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej. *Teksty Drugie*, (1), 41-59. <https://doi.org/10.18318/td.2017.1.3>
- Dunne, G. (2020). Epistemic Injustice. W: Peters, M. (red.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (s. 1-7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_697-1
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst R. (1987). Teaching Argumentation Analysis and Critical Thinking in the Netherlands. *Informal Logic*, 9(2), 57-69. <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2662>
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst R. (1992). *Argumentation, Communication, and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren F. H. van, Grootendorst R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: the Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge University Press.
- Federowicz, M., Koszowy, M., Bendrat, A., Białek, i. in. (2018). Argumentacja w edukacji: Postulaty badań edukacyjnych w polskiej szkole argumentacji. *Studia Semiotyczne*, 32(1), 131–137. <https://doi.org/10.26333/sts.xxxii.1.07>
- Fiske, S. T., Taylor, S. E. (2017). *Social cognition: From brains to culture*. SAGE Publications.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Fricker, M. (2017). Evolving Concepts of Epistemic Injustice. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhose (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 53-59). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Fricker, M., Graham, P. J., Henderson, D., Pedersen, N. (red.). (2020). *The Routledge Handbook of Social Epistemology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717937>

- Hołówka, T. (2012). *Kultura logiczna w przykładach*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kidd, J., Medina, J., Pohlhouse, G. (red.). (2017). *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Kotzee B. (2017). Education and Epistemic Injustice. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 324-335). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Kotzee, B. (2019). Applied epistemology of education. W: Coady, D., Chase, J., *The Routledge Handbook of Applied Epistemology* (s. 211-229). Routledge. <https://inquiresabound.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/10/the-routledge-handbook-of-applied-epistemology.pdf>
- Kwiatkowski, T. (1962). Pojęcie kultury logicznej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F, Nauki Filozoficzne i Humanistyczne*, 17, 1-16. https://bazhum.muzhp.pl/simple_search_results?search_phrase=Poj%C4%99cie+kultury+logicznej&x=0&y=0
- Lipski, P. (2022, 7 września). Slumdog. *Filozofuj!*, (2(44)), 50-51. <https://filozofuj.eu/piotr-lipski-slumdog/>
- Łagoda, A. (2015). Edukacja równościowa jako niezbędny element edukacji obywatelskiej i wychowania do tolerancji – szanse / możliwości / wyzwania w dobie kryzysu migracyjnego. W: K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska (red.), *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcie horyzontów edukacji* (s. 177-194). Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej. https://irse.pl/wp-content/uploads/2018/05/14526102320_Nierownosci-spo%C5%82eczne.-W-trosce-o-otwarcia-horyzont%C3%B3w-edukacji.pdf
- Majbroda, K. (2019). *W relacjach, sieciach, splotach asamblaży. Wyobrażenia antropologii społeczno-kulturowej wobec aktualnego*. Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Mayambala, C. (2024). Conceptualising Linguistic Injustice as a Form of Epistemic Injustice. W: L. Schützle, B. Schellhammer, A. Yadav, C. Kather, L. Thomine (red.), *Epistemic Injustice and Violence: Exploring Knowledge, Power, and Participation in Philosophy and Beyond* (s. 113-122). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839474389-013>
- McKinnon, R. (2017). Allies behaving badly: gaslighting as epistemic injustice. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 167-174). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Medina, J. (2012). Hermeneutical Injustice and Polyphonic Contextualism: Social Silences and Shared Hermeneutical Responsibilities. *Social Epistemology*, 26(2), 201-220. <https://doi.org/10.1080/02691728.2011.652214>
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Medina, J. (2017). Varieties of Hermeneutical Injustice. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 41-50). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>

- Medina, J. (2018). Epistemic Injustice and Epistemologies of Ignorance. W: P. Taylor, L. Alcoff, L. Anderson (red.), *The Routledge companion to philosophy of race* (s. 247-259). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315884424>
- Medina, J. (2023). *Epistemology of protest: Silencing, epistemic activism, and the communicative life of resistance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197660904.001.0001>
- Mills, Ch. W. (2017). Ideology. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 100-110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Mordente, T. (reżyser). (1987). *Jake and the Fatman: Brother, Can You Spare a Dime?* [CBS DVD Jake and the Fatman. The Complete Collection. All 5 Seasons. 2017]. CBS Studios Inc. VEI.
- Neumann-Karpińska, A. (2023). Niesprawiedliwość epistemiczna a możliwość śledzenia trajektorii cierpienia w wywiadzie autobiograficznym. Etyczny namysł nad metodą. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 24(2), 321-335. <https://doi.org/10.14746/kse.2023.24.2.18>
- Norris, S. P. (2014). Critical Thinking. W: D. C. Phillips (red.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (s. 197-200). SAGE Publications.
- Omodan, B. I. (2023). Unveiling Epistemic Injustice in Education: A critical analysis of alternative approaches. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100699. <https://doi.org/10.1016/j.ssha-ho.2023.100699>
- Phillips, D. C. (red.). (2014). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE Publications.
- Posey, K. (2021). *Centering Epistemic Injustice*. Rowman & Littlefield.
- Pruś, J. (2022, 28 października). Krytyczne myślenie – a może kultura logiczna? [Myślenie krytyczne]. *Filozofuj!*. <https://filozofuj.eu/jakub-prus-13-krytyczne-myslenie-a-moze-kultura-logiczna-myslenie-krytyczne>.
- Pruś, J. (2023). *Argumenty Semantyczne. Pojęcie, Podział i Kryteria Oceny*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum. https://www.researchgate.net/publication/378373491_Argumenty_semantyczne_-_pojecie_podzial_i_kryteria_oceny
- Samaržija, H. (2019). Ian James Kidd, Jose Medina, and Gaile Pohlhaus Jr. (eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. Book Reviews. *Croatian Journal of Philosophy*, 19(57), 618-627. <https://hrcak.srce.hr/en/253631>
- Saul, J. (2017). Implicit Bias, Stereotype, Threat, and Epistemic Injustice. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 235-241). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Schützle, L., Schellhammer, B., Yadav, A., Kather, C. J., Thomine, L. (red.). (2024). *Epistemic Injustice and Violence*. Transcript Verlag.
- Skowronek, B. (2022). The Linguistic Image of the World. *ACADEMIA. The Magazine of the Polish Academy of Sciences*, 4(76), 18-20. <https://doi.org/10.24425/academiapas.2022.144673>
- Spear, A. D. (2023). Epistemic dimensions of gaslighting: peer-disagreement, self-trust, and epistemic injustice. *Inquiry*, 66(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/0020174x.2019.1610051>

- Stojanov, K. (2016). Sprawiedliwość edukacyjna jako kategoria filozofii kształcenia (D. Stępkowski, tłum.). *Forum Pedagogiczne*, 6(2/2), 187–201. <https://doi.org/10.21697/fp.2016.2.37>
- Szymanek, K. (2001). *Sztuka Argumentacji. Słownik Terminologiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taylor, J. R. (2003). *Linguistic Categorization*. OUP Oxford.
- Taylor, P. C., Alcoff, L. M., Anderson, L. (red.). (2018). *The Routledge companion to philosophy of race*. Routledge.
- Tremain, S. (2017). Knowing disability, differently. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 175-185). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Twaróg, T. (2018). The Images of Scotsmen and Englishmen: Prototypes and Stereotypes in Jokes and Anecdotes. W: M. Walczynski, P. Czajka, M. Szawerna (red.), *On the Verge Between Language and Translation* (s. 75-110). Peter Lang.
- Wanderer, J. (2013). Testimony and the Interpersonal. *International Journal of Philosophical Studies*, 21(1), 92-110. <https://doi.org/10.1080/09672559.2013.767508>.
- Wanderer, J. (2017). Varieties of testimonial injustice. W: J. Kidd, J. Medina, G. Pohlhouse (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 27-39). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Zarębski, T. (2019). Does Language Have an Essence? From Wittgenstein via Rhees to Brandom. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 8(9), 259-278. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3242090>
- Ziemińska, R. (2020). Epistemiczna niesprawiedliwość i chirurgia normalizacyjna u dzieci z cechami interpleciowymi. *Filozofia w Praktyce*, 6, artykuł 10, 1-4. <https://www.doi.org/10.26106/k474-vv10>

Resilient Care of Community Spirituality. The experience of the Muslim Young-BG association

Dalila Raccagni¹ 
Elena Sarzilla² 



Abstract

This paper presents an action-research study that investigates the spiritual experiences of young Muslims in Bergamo, Italy, particularly within the Islamic Cultural Center located beneath a busy overpass on Via Rosa. This center serves not only as a place of worship, but also as a vital site for community engagement and cultural identity formation amid the challenges posed by its unconventional location. The research explores how these young individuals navigate their spirituality and cultivate communal bonds despite the limitations of the physical space, which is often characterized as inadequate and disruptive. Through creative methodologies, including poetic expression, participants articulate their resilience and adaptability in confronting environmental adversity. The findings reveal a profound commitment to spirituality that transcends the constraints of their surroundings, highlighting the need for inclusive and supportive spaces that reflect the aesthetic and functional aspirations of the Muslim community in Italy.

Keywords

spirituality, young Muslims, resilience, care, poetic expression

¹ Dalila Raccagni is a Postdoctoral Research Fellow at Università Cattolica del Sacro Cuore (Milan, Italy) and collaborates as the coordinator of the Research Area with the FILEO Study Center, dalila.raccagni@unicatt.it, <https://orcid.org/0000-0002-3782-0059>. Specifically, she wrote §§ 2 and 3.

² Elena Sarzilla is the coordinator of the Narrative Area of the FILEO Study Center (Bergamo, Italy), narrazione@fileo.it, <https://orcid.org/0009-0000-7285-3860>. She wrote § 1. For information on the FILEO center, we suggest viewing the site, where all its activities are shared: <https://www.fileo.it/fileo>.

The contemporary landscape of Islamic places of worship in Italy exhibits marked diversity, characterized by the presence of Islamic cultural centers and, to a lesser extent, mosques, alongside a proliferation of prayer rooms often utilized based on ethnic and linguistic affiliations (Peta, 2016). These venues serve not only as spiritual sanctuaries, but also as communal gathering spaces for individuals with similar religious backgrounds, thereby facilitating opportunities for social interactions and the observance of religious occasions.

1. Action-research: who are you? What do you think?

This study aims to investigate the religious experiences of young Muslims who attend the mosque situated on Via Rosa in Bergamo,¹ Italy, and are affiliated with the MYBG* (Muslim Young Bergamo Generation) association.² These individuals engage in spiritual practices not only within the mosque—often characterized by a somewhat chaotic and noisy atmosphere due to its location beneath a road bridge—but also in natural environments. Consequently, we aim to determine whether the choice of these alternative venues can be seen as an effort to create spaces of spirituality in unconventional settings that are perceived as more aesthetically pleasing and less disorienting than the designated place of worship in their city.

“Crossing a bridge, traversing a river, crossing a border means leaving the intimate and familiar space, where everyone has their place, to penetrate a different horizon, an unknown and foreign space where, in confronting the other, there is a risk of discovering oneself without a proper place, without identity. Therefore, the polarity of human space is made up of an inside and an outside [...]. One knows oneself and builds oneself through contact and exchange with the other. Between the shores of the same and the other, man is a bridge” (Vernant, 2005, 169-170).

This bridge symbolizes a stark contrast between the aesthetic ideals of beauty and harmony typically associated with religious sites and those that remain unattainable in the environment frequented by these young Muslims. Bridges, designed to connect and unite, hold a unique significance in human architecture. As the Serbian

¹ Bergamo is an Italian city located in the Lombardy Region, to the northeast of Milan.

² The name “MYBG” plays on words: it is the acronym of “Muslim Young Bergamo Generation” and, at the same time, can be read as “My BG”, where BG is the code for the Province of Bergamo: <https://www.facebook.com/MuslimYoungBergamoGeneration/> (viewed on 29 October 2024).

writer and diplomat Andrić poignantly writes, they are “more important than houses, more sacred, because more useful than temple”. He further asserts that among all human constructions, nothing “is more beautiful and precious than bridges” (2001, p. 1182). This perspective invites us to reflect on the multifaceted role of bridges—not merely as physical structures, but as metaphors for connection, transcending the limitations of space and environment. In the context of the religious experiences of young Muslims, the bridge serves as a poignant reminder of their quest for spaces that foster spiritual connection and aesthetic fulfillment, thus bridging the gap between their cultural identities and the urban landscape in which they navigate.

The context

The presence of the Muslim faithful in Bergamo is part of a complex picture in the analysis of religious plurality in the territory. In the XXXII Immigration Report 2023 by *Caritas Italiana and Migrantes Foundation*, we find a national indication regarding non-Italian Muslim believers residing in Italy:

“[...] represents a 29.8% incidence as of January 1, 2023, compared to 29.5% at the beginning of last year. Counting, as every year, the religious affiliation of minors of any age as well, which is assumed to be distributed with the same proportions as those estimated for adults of the same nationality, on an absolute level as of January 1, 2023, there are a little more than one and a half million foreign Orthodox in Italy and a little less than the same figure for Muslims, followed by about 844,000 Catholics in third position. More distant in terms of quantity are all other religious affiliations.”

Despite the enduring presence of Muslims in Italy—encompassing both the aforementioned non-Italian citizens and converts—a notable absence of mosques in Bergamo exists, a situation that contrasts sharply with other cities within Lombardy (which have limited places of worship anyway).³ This discrepancy can be attributed to the specific legal challenges faced in the Lombardy region regarding the establishment of new places of worship. Consequently, Muslim communities convene in

³ A list of places of worship is difficult to find; on the other hand, it should be noted that in 2017, the ISMU Foundation did a search trying to identify them, indicating their types and characteristics: https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/08/Cuciniello_Luoghi_di_culto_islamici_in_Italia.pdf

dedicated cultural centers, frequently operated by various associations⁴. This action research unfolds precisely within such a context: a facility in the City of Bergamo designated for use by the Bergamo Muslim Association and its youth division, MYBG (Muslim Young Bergamo Generation).

This particular space—although a place of worship—is situated in an unconventional location beneath the overpass of a bustling thoroughfare in a semi-peripheral area of the city. The visibility of this venue is almost imperceptible to those unfamiliar with its existence, save for the rhythmic flow of worshippers during scheduled prayer times and other activities organized by the Association. One respondent to the questionnaire characterized the center as “a little secret”, encapsulating its hidden yet vibrant role within the community.

Action research was conducted in collaboration with the MYBG Association, a non-profit social/youth promotion association,⁵ and its members. The initial phase involved administering an anonymous online questionnaire consisting of 27 questions, systematically categorized into four primary domains: 1) biographical information; 2) respondents’ relationships with their faith; 3) their personal connections to the places of worship they attend; and 4) the interplay between their faith and experiences in alternative locations.

These questions are closely related to our research, as they aim to explore how participants experience religion in relation to a place that, due to its inherently “unconventional” nature, may influence or transform their practice. It is essential to consider that the place of worship in question is located “under a bridge”, a setting that, although lacking traditional symbols of sacredness, can represent a space for deep reflection and connection. The characteristics of a space that does not adhere to typical models of sanctity, but is instead situated within an urban, dynamic environment, may raise questions about how faith is expressed and developed in contexts that challenge conventional norms. Therefore, the research seeks to investigate whether and how this atypical space impacts practitioners’ perception, the intensity of their spiritual experience, and their relationship with the faith community.

⁴ For further exploration, though without the intention of being exhaustive given the complexity of the topic, it is suggested to consult Casuscelli, G. (2015). La nuova legge regionale lombarda sull’edilizia di culto: di male in peggio. *Stato, Chiese E Pluralismo Confessionale*, 14, <https://doi.org/10.13130/1971-8543/4797>.

⁵ By clicking this link, you can find all the initiatives they offer:
https://www.facebook.com/MuslimYoungBergamoGeneration/?locale=it_IT

The participant

The research aims to engage young Muslim worshippers. A total of 22 individuals aged 16 to 30 participated, with the age distribution as follows: 13.6% aged 16-18, 13.6% aged 18-20, 31.8% aged 20-25, 9.1% aged 25-30, and 31.8% aged 30 or older. The group consisted of a diverse mix of young men and women, as reflected in the questionnaire responses: 59.1% of responses were submitted by males, while 40.9% were from females. Attendance at the community place of worship holds significant importance for all respondents.⁶

The majority of young participants had completed high school; specifically, 22.7% possessed a high school diploma as their only qualification, 59.1% had a high school diploma, and 18.2% held a college degree. Their educational and vocational backgrounds were notably diverse.

Almost all respondents and members of the association were lifelong Muslims, with only one individual indicating that he embraced Islam through a process of conversion. The experience of faith was similarly influenced by familial ties for 36.4% of respondents, by other Muslim friends and acquaintances for 40.9%, and by peers for 9.1%. Conversely, three out of the 22 respondents noted that their expression of faith differed from that of their acquaintances or peers.

One's relationship with faith

For the young individuals surveyed in this research, the relationship with faith plays a crucial role in their lives. Specifically, 77.3% of respondents deemed faith to be very important, while 9.1% considered it important, and 13.6% regarded it as somewhat important. Notably, no participant indicated that faith is of little or no importance. This finding aligns with the fact that the research predominantly engaged motivated and active young members of the association.

Faith is experienced as both a personal and communal matter, serving as a significant motivation for attending the center and participating in associated activities. Indeed, 18.2% of the 22 respondents visit the Islamic center daily, while half attend once or more times a week. The remaining participants visit rarely or only on special occasions, such as weddings, funerals, or religious holidays.

⁶ Remember, however, that post-COVID, the latter marked the issue of church attendance and associational participation (see Del Re & Naso, 2022)

The relationship with the Islamic cultural center in G. Rosa Street in Bergamo

For some young individuals, the connection to the Islamic Center on Via G. Rosa in Bergamo is further strengthened by their membership in the MYBG group. Notably, 45.5% of respondents have been involved for over three years, while more than half have joined within the past three years. This dynamic reflects a healthy membership turnover, indicating both an influx of new members and active engagement in various roles. Membership serves as a significant motivator for increased attendance at the center, with nearly all respondents—except for one—affirming this sentiment.

The MYBG organizes a range of activities and initiatives tailored for the Muslim youths who frequent the center. These include out-of-town trips, camping excursions, visits to other Islamic centers, competitions, lectures or discussions with experts, educational programs, community debates, public presentations to the broader citizenry, and solidarity activities. Participation rates among youth respondents are notably high, particularly for meetings with experts (95.5%), debates (77.3%), out-of-town trips (86.4%), and camping (77.3%). These two latter activities are particularly intriguing for investigating the interplay between the “nurturing of communal spirituality” and the “places” where this spirituality is cultivated, whether within or beyond the confines of Via G. Rosa.

The relationship between the premises of the Islamic cultural center on Via G. Rosa is a focal point of this research, arising from the observation of one of the most vibrant and frequented locations in Bergamo, marked by its unique setting and structure. Additionally, this topic often attracts the attention of local stakeholders who are engaged in dialogue with Bergamo’s Muslim community.

However, almost none of the young respondents expressed satisfaction with the physical structure of the center: 27.3% dislike it entirely, 40.9% find it somewhat agreeable, and 27.3% like it to a considerable extent. Only one individual reported a strong affinity for the place. Despite these sentiments, a significant portion of the youths (68.2%) actively dedicate time to enhancing the facility, striving to “improve it in every possible way”. They engage in cleaning, preparing the hall, organizing the library, and assisting with set-ups or rearrangements before and after events.

The venue is characterized by descriptors such as “small”, “forgotten”, “incongruous”, “dark”, “cold”, “stuffy”, “unsafe”, and “inadequate”, compounded by disruptive street noise. These attributes contribute to strong perceptions of the space as “marginalizing”, “offensive”, and “stressful”. Some individuals expressed a sense

of being “compelled to use it”, suggesting that the facility feels entirely “in need of renovation” because it fails to accommodate the community’s needs.

Despite acknowledging these tangible limitations, all respondents agreed that the issues stem from the physical environment rather than from the management or operational aspects of the center. Notably, the negative critiques coexist with numerous positive affirmations that highlight a warmer dynamic between the young individuals and the venue. It is often described as “welcoming”, “organized”, “well-attended”, “familiar”, “warm”, “vibrant”, and “supportive.” This stark contrast highlights the disparity between the structural conditions of the space and the lived experiences of its users—a theme clearly articulated in the responses.

We report on three metaphors used by young people in the questionnaire to describe their center. These metaphors highlight their struggle to live out their faith in this environment, as well as their resilience and strong desire for personal development.

“A beacon for people in the dark! Despite its critical location under the freeway bridge, it continues to be a landmark and meeting place for many young people who choose the straight and narrow rather than go do other bad deeds.”

This metaphor underscores the importance of the center as a point of reference in challenging contexts. Despite its peripheral and precarious location, the center remains a symbol of hope and guidance for young people—a beacon that directs those seeking a positive path. The image of the lighthouse also conveys a sense of resilience, with the light of hope persisting even in difficult conditions.

“It’s like passing through a place; you adapt to the temporary conditions and accept what’s there. You don’t feel at home, though, part of the place and the city. It feels like you have to hide, like you are doing something wrong.”

This metaphor highlights the temporality and disconnection that young people experience in relation to the space. While the center serves as a meeting point, it does not provide a complete sense of belonging. The feeling of “having to hide” suggests a struggle to fully integrate one’s faith and religious practices in a context that is not perceived as welcoming or permanent.

“The center is like a caterpillar waiting to become a butterfly. The explanation is that our center has a lot of potential because the community is very active and eager; the activities offered are really varied and for all ages. Our center could become a beautiful, colorful butterfly that spreads its wings and flies, but until we have a worthy and appropriate place for us, we will remain a poor caterpillar that has never managed to become a butterfly.”

Finally, the metaphor of transformation represents the great potential of the center, which remains incomplete without an appropriate physical space. The caterpillar, awaiting its transformation into a butterfly, symbolizes the desire for growth and development that requires a more suitable and stimulating environment. The potential of the center is evident, but it remains unexpressed until a space that fully supports it is created.

The nurturing of spirituality within Bergamo's Muslim community is intricately linked to the relationship with their place of worship, particularly its unique location "under a bridge". Approximately 22.7% of young respondents acknowledged the adverse effects of this setting, noting that it detracts not only from the religious experience—"it is not a place that fosters the tranquility and serenity essential for spiritual contemplation"—but also from the facility's image within the urban landscape. One individual remarked, "I practice my religion independent of the place. It feels somewhat incongruous to invite a non-believer to such a location, especially when churches, parishes, and oratories in Italy are aesthetically pleasing and welcoming."

Nonetheless, the responses indicate a strong conviction that faith resides in the heart and transcends physical space—a sentiment that underscores the resilience of their religious practice. Despite the challenges posed by their environment—"Often, while we pray, heavy vehicles pass overhead on the bridge, causing the structure to tremble"—the essence of their spirituality remains unaffected. This observation is indeed striking, as it serves not only as a literal description, but also as a powerful metaphor. The image of the bridge shaking under the weight of passing vehicles symbolizes the external challenges that threaten to destabilize or disrupt spiritual practices. Yet, the fact that the essence of their spirituality remains "unchanged" despite these disturbances reflects a profound resilience. It suggests that their faith is not dependent on external circumstances, but rather rooted in an inner strength that transcends the physical realm. This resilience underscores the ability to maintain spiritual integrity and focus, even when confronted with a world that may appear unstable or overwhelming.

The response that best summarizes the widespread feeling among MYBG youths is:

"Religious practice is an internal matter that finds its place in the heart. It is, therefore, not influenced by outward aspects. However, if the outward appearance is suitable, it can help increase the quality of it."

What would an ideal environment for spirituality and community engagement look like for young Muslims in Bergamo? The responses reveal a collective desire for effective leadership, along with a space that is welcoming, representative of the community, safe, and equipped with appropriate facilities. Such a venue should foster a sense of calm and serenity, aligning closely with the environments that Bergamo's citizens typically frequent—schools, sports centers, offices, and so forth.

Central to their vision is the emphasis on practice and the intrinsic values of faith, highlighting the importance of interpersonal relationships within the community. This underscores a holistic approach to spiritual care, where the physical setting complements the spiritual and social dimensions of life.

Relationship with other places

Despite the structural inadequacies of the center and its location, it remains well attended by its community. The association offers various activities beyond the confines of the center, including outings into nature and visits to other Islamic places of worship throughout Italy. For half of the respondents, these experiences are deemed “very much” or “very” important for their personal religious practice. Additionally, 36.4% consider them quite important, while only 22% view them as not very significant. Notably, the perceived value of these experiences in fostering community connections and promoting spiritual growth is high, with merely 9.1% indicating that they are “not very important”.

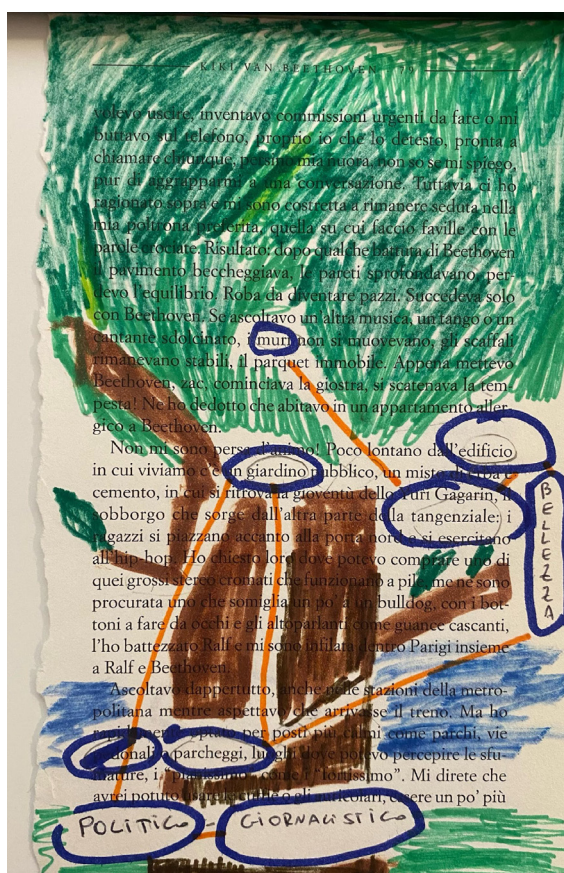
These outings are recognized as educational and regenerative experiences, with 59.1% of respondents categorizing them as “necessary” for community cohesion.

Following the initial data collection, the action research progressed with a voluntary invitation for association members to participate in a session of artistic and educational reworking. The activity was announced at the end of the questionnaire and supported by individual invitations sent via email and WhatsApp. The session, lasting an hour and a half, took place on a Saturday morning at the association's center. The primary objective was to stimulate participants' creativity, encouraging them to explore the “hidden poetry” within their religious practices and the places of worship they attend. The activity was structured in three distinct phases. Initially, participants were introduced to the *Caviardage* technique, which involves creating poetry from an existing text by removing certain words to allow those that resonate most with the reader's experience to emerge. Each participant was provided with a page from an old book from which they had to select words. The second phase,

which constituted the core of the activity, saw participants choose 20 significant words from the pages and reflect on their place of worship. They then reduced the text to ten words, removing the remaining ones using colors of their choice. In the final phase, participants created their own poems, which were then shared during a circle-time session. In this space, they received feedback on their work and discussed how the poems reflected their spiritual and religious experiences, with a focus on the connection between their faith practices and the physical context of their places of worship.

2. The poetic practice

*Mura Sotto
tangenziale edificio senza
bellezza Parcheggio
Giardino
Problema politico!
o giornalistico?
(A.I.)⁷*



⁷ Under the bypass | a building without beauty | Parking lots | Garden | Political issue! | or journalistic?

Practicing one's religion “under a bridge” evokes a range of reflections that merit careful consideration. This unconventional setting, as emphasized in the first lines of this account, highlights the resilience and adaptability of young Muslims in Bergamo as they navigate the challenges of their spiritual practice. Our aim is to gather and articulate their experiences, giving voice to the complexities of faith in this context. Through narration and poetic expression, we seek to illuminate how individuals nurture their spirituality amidst difficulties. This practice not only underscores their determination to maintain their religious identity, but also fosters a sense of community. Despite the limitations of their environment, they actively contribute to the preservation of their cultural and spiritual heritage, demonstrating that faith transcends physical space. In this way, the act of gathering “under a bridge” becomes a powerful metaphor for connection—linking individuals to both their faith and to one another, reinforcing the communal bonds that sustain them in their spiritual journeys.



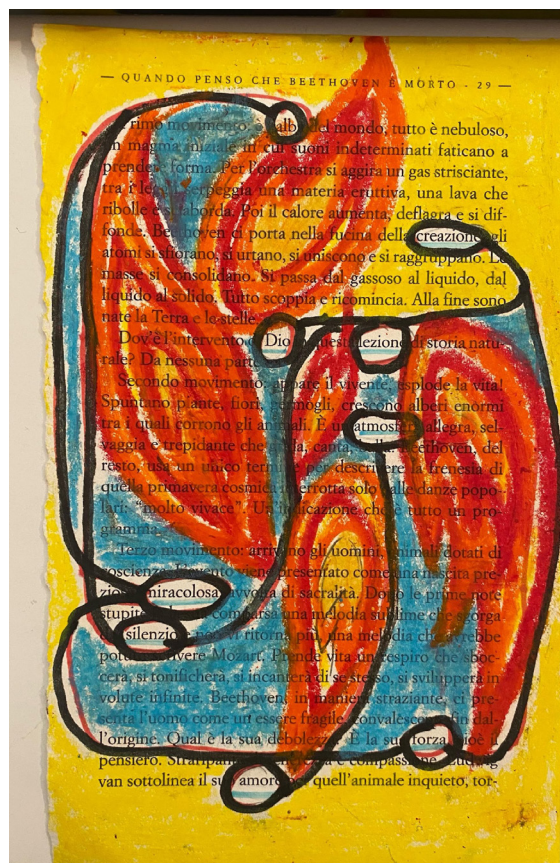
Con نامي ال
(*al-iman/credo, fede*)
il fratello cura
riconoscente
con gioia, saggezza e pienezza
il cervello e il cuore.
(N.I.)⁸

⁸ With *al-iman* (faith) | the brother heals | grateful, with joy, wisdom, and fullness | both mind and heart.

In this regard, we were inspired by the *Caviardage*® technique of Tina Festa (2019),⁹ who states that “the world is full of poetry waiting to be discovered. Poetry made of sounds, images, colors, smells, and matter. We are surrounded by so much beauty and poetry, but we live without realizing it” (p. 13). Respecting its methodology, well described in the book *Trovare la poesia nascosta* (Finding the Hidden Poetry) (Festa, 2019), we convened the members of the MYBG Association on a Saturday morning at their place of worship. The idea of prompting them to reflect on their resilient practice of spirituality, precisely in the place where we would poetically evoke the issues, seemed necessary for the purposes of action research. Eight members attended the meeting—four boys and four girls. This approach, which invites participants to search for words within the pages of a book, allows language to transcend the often rigidly defined parameters of everyday communication and open up new perspectives. It begins with the provocation to think of oneself as “resilient curators of the spiritual community”. This process offers the opportunity not only to reflect on one’s existence—being in that place, praying amidst the surrounding noises, and interacting with others—but also to reconsider one’s relationship with reality and life. According to the pedagogist Scardicchio, the metabolic power of words enables a profound transformation of individuals, as words not only describe but actively shape and modify human thought and experience (2018). The capacity of language to evoke new meanings and possibilities is essential for both cognitive and existential renewal. By engaging in creative and reflective linguistic practices, individuals can cultivate interpretive spaces that transcend established social and cultural conventions. This process of linguistic revitalization enriches interpersonal communication and fosters a deeper, more nuanced understanding of the complexities of the surrounding reality. Through this dynamic interplay of language and interpretation, we can explore the multifaceted dimensions of human experience, enabling a richer dialogue with ourselves and the world around us.

As we all know, creativity can rarely be attributed solely to the work of a single individual. Rather, it results from a complex interaction of psychological, social, cultural, and environmental factors. According to psychologist Sawyer (2012), creativity is an emergent process involving collaboration and co-creation rather than an isolated act of individual genius. Collaboration allows for the decomposition of

⁹ To delve into the details of the various steps of the technique, we recommend consulting the aforementioned book, as we have decided not to explain each step in detail in this article (see also Festa, 2015).



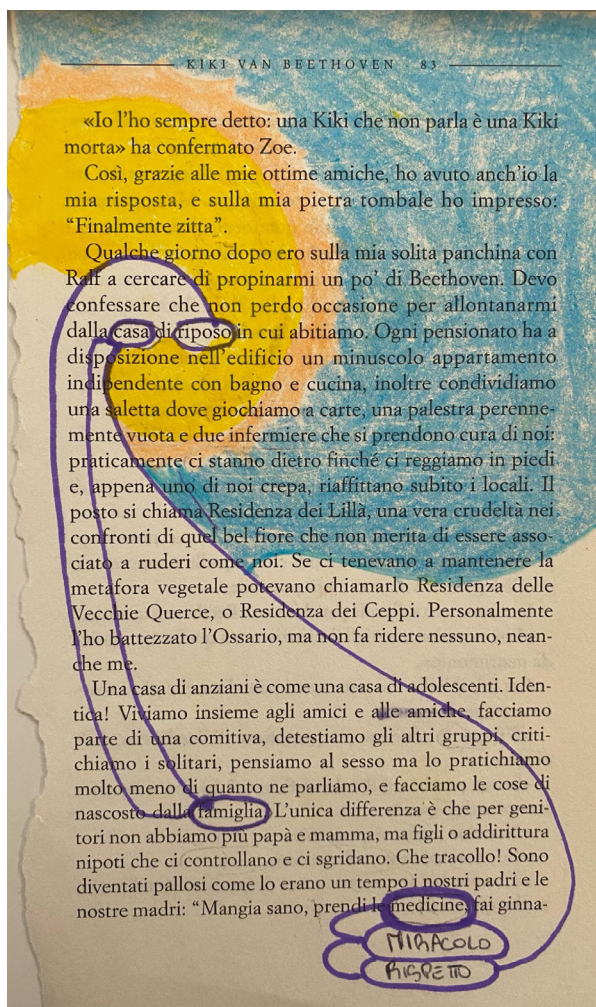
*Dio:
forza, creazione,
miracolosa è l'alba,
silenziosa.
Lezione di forza,
atmosfera
amorosa.
(F. L.)¹⁰*

complex problems, enabling tasks to be distributed according to the specific skills of each group member (Paulus & Nijstad, 2003). This process not only makes challenges more manageable, but also stimulates divergent thinking—which is essential for change. Divergent thinking, as described by Guilford (1967), is the ability to generate new and original ideas by exploring multiple possible solutions that others can also share. Furthermore, collaboration facilitates the coordination of resources, creating an environment in which group members can exchange practices and knowledge (Hargadon & Bechky, 2006). This sharing is crucial for collective learning. Studies by Professors Brown and Duguid (1991) highlight how collaboration within communities of practice enables a continuous flow of tacit and explicit know-

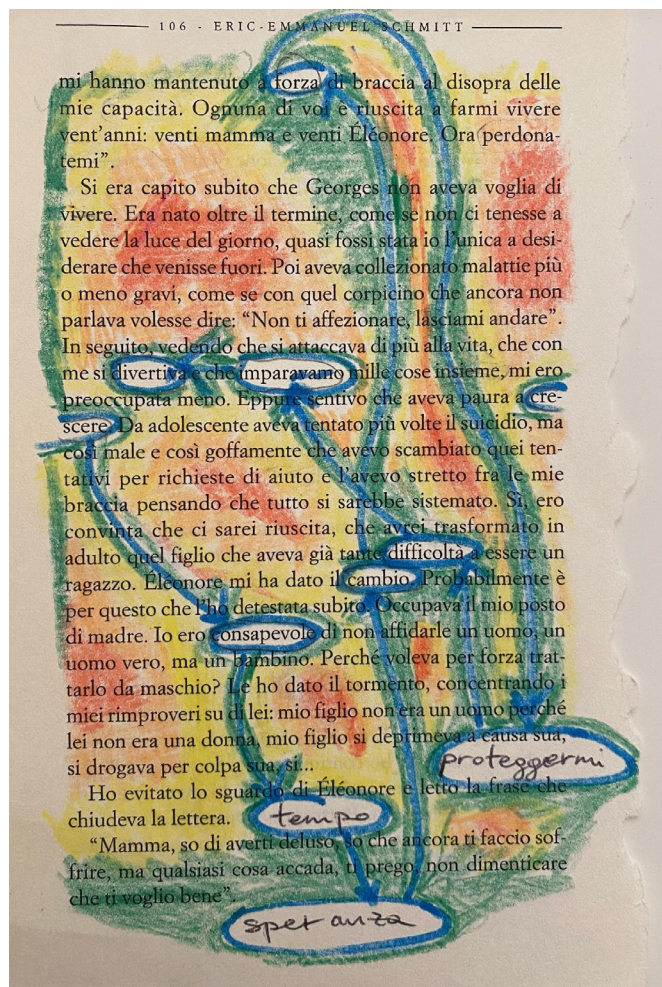
¹⁰ God: | strength, creation | miraculous is the dawn | silent. | A lesson in strength, | an atmosphere | of love.

ledge, essential for innovation and revolution. A collaboration that was implemented now in artistic practice (i.e., now of “creative erasure”). The experimentation, in this case, is infinite and comes alive with the colors provided. According to the creator of Caviardage, writing poetry is an act of listening to our heart and reading our mind, with the intention of expressing ourselves in fresh words. This fosters what Formenti calls “biographicality” (i.e., the ability to observe oneself) (1998). Given the appropriate time, and after accompanying them to the “birth” of their poetry, time was set aside for mutual listening.

*La medicina
قرع (miracolo)
e il rispetto
nella casa
in famiglia
riposando.
(S.H.)¹¹*



¹¹ Medicine | miracle | and respect | in the home, | in the family, | resting.

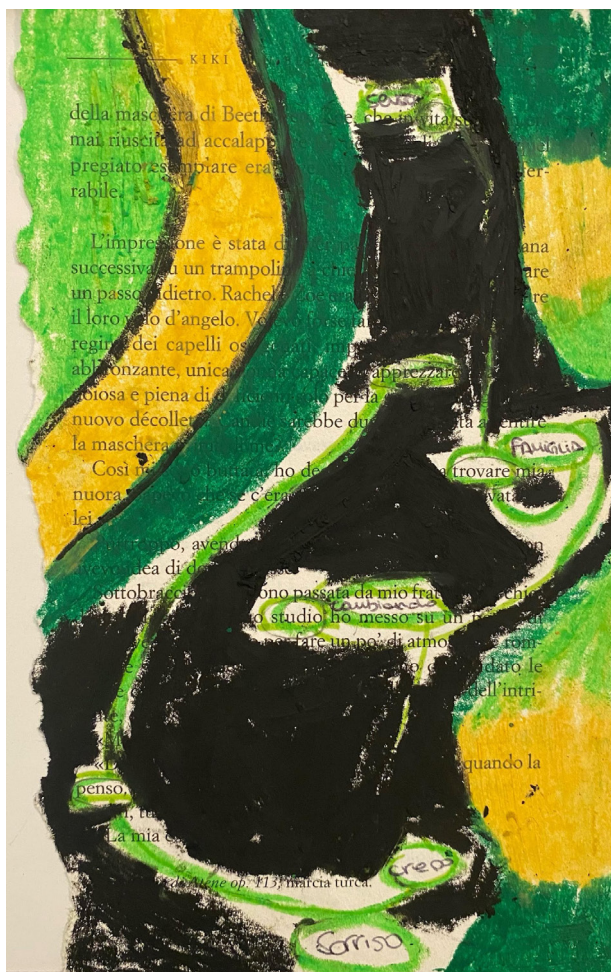


*Crescere consapevolmente
nel tempo,
speranza, cambio, forza.
Proteggermi dalle difficoltà,
imparo e mi diverto!*
(A.E)¹²

The time of narration, understood as the act of telling one's own life and the lives of others, becomes an educational and self-educational experience when transformed into a time of passionate listening. This narrative time acquires aesthetic value for both the self and the other, taking shape through interaction and recognizing the differences from oneself as indispensable and precious elements of one's own narration. It is not merely an act of personal expression, but rather a dialectical process involving the whole person.

¹² Growing mindfully over time, | hope, change, strength. | Protecting myself from hardships, | I learn and have fun!

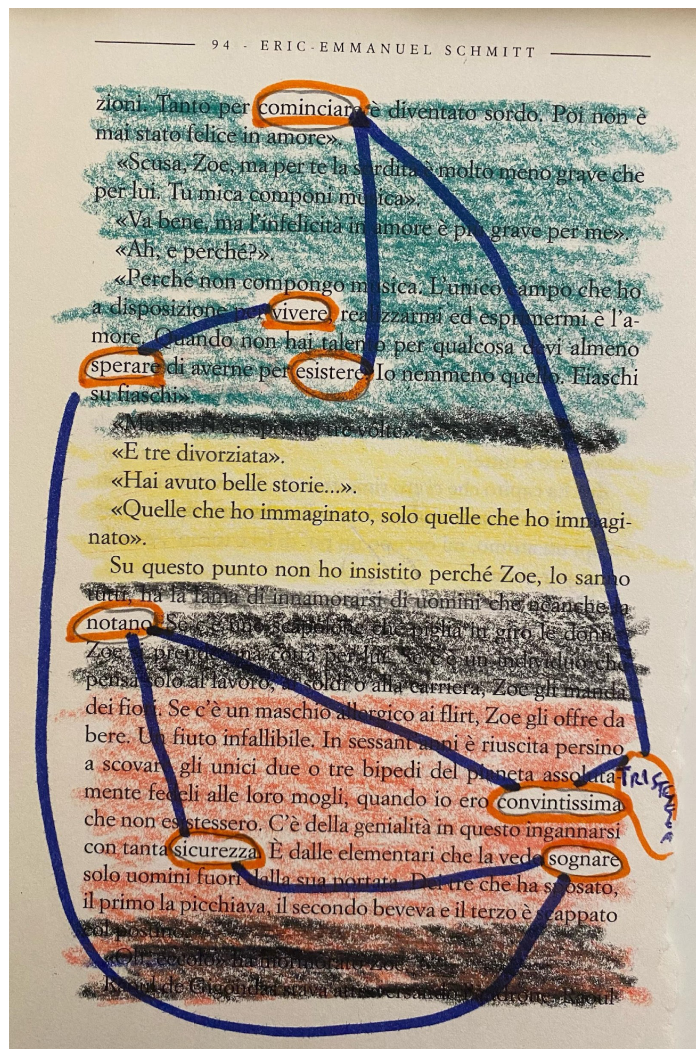
*Da Senso di vita,
trovare Famiglia
Studiando e Cambiando
con il sorriso e con il Credo
io penso Apprezzando.
(H.U.A.)¹³*



In this context, pathos assumes a pivotal role, catalyzing a profound quest for meaning. The emotions experienced and shared become a driving force within this formative and transformative process. This search for meaning, ignited by pathos, not only deepens the understanding of both individual and collective experiences, but also facilitates personal and relational transformation. Consequently, the act of storytelling becomes intrinsically educational, fostering personal growth and cultivating greater awareness and mutual understanding.

¹³ From the meaning of life, | finding family | by learning and changing | with a smile and with faith | I think, appreciating.

3. A shared re-reading



*Vivere,
sperare,
sognare,
sicurezza!
Notano convintissima
tristezza?
Cominciare
ad esistere!
(Y.M.)¹⁴*

Creativity as a collective phenomenon benefit enormously from collaborative dynamics, so we wanted to allow for a final moment of discussion following the listening of each person's poems. In this moment of re-reading, inherent to action research, it emerged that:

¹⁴ To live, | to hope, | to dream, | security! | Do they notice utterly certain sadness? | To begin to exist!

"The eye sees the words you need, so what you have in your head, you grasp. But only by reading can you appropriate it. You don't immediately have the final poem in mind, but you already perceive it. And in the end, you see what others also perceive differently from you, despite the same background" (A.M.).

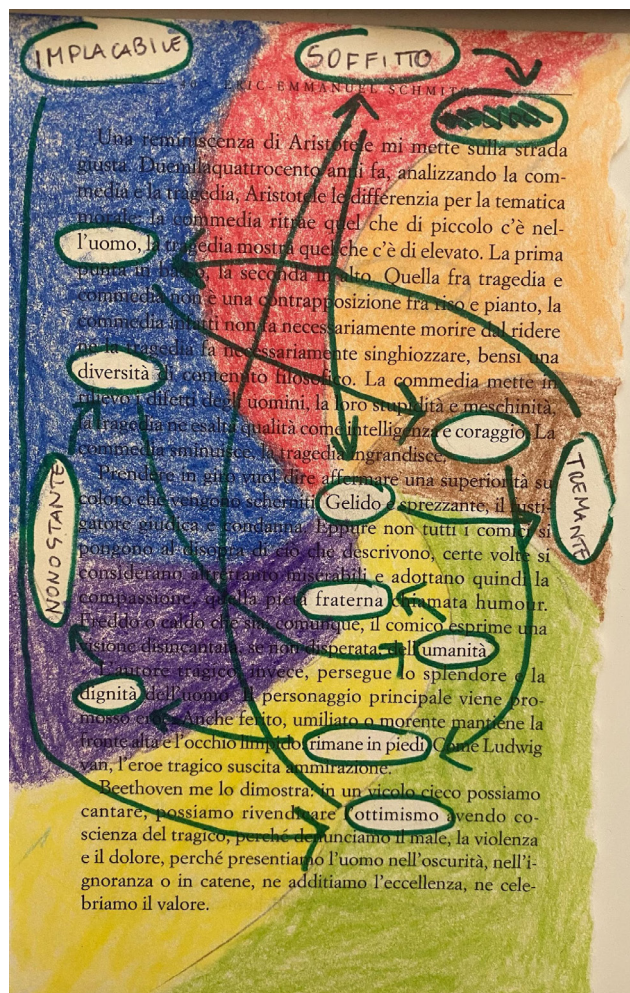
To which (A.I) adds,

"I had a dialogue with the text that seems to have been made on purpose, that really reflects our place," and adds that *"certain issues are really not emphasized by us,"* as if to underline how poetic practice has helped him become more aware. To this, one girl adds, *"it was difficult to delete the chosen words that were able to describe with more complexity. Choosing what to give importance to and discovering that even in the few words there is meaning was really beautiful, important"* (N.F).

A moment that emphasizes the power of narration and confrontation, which plays a crucial role in triggering and directing the search for meanings within a broad spectrum of possible contents. Through narration, it is possible to conjugate reality with the subjunctive, allowing for reflection that embraces the past, present, and future. As Bruner (1991) argues, narrative not only organizes human experience, but also creates a structure for interpreting and making sense of our lives; in this case, religious practice in a contrasting context, such as being under a bridge. By opening, however, to the future, a narrative can be temporal (Ricoeur, 1984) and allows us to understand human time as an interweaving of different temporalities, which makes it possible to reflect and project oneself in time. As if to emphasize that it is from each person's human stories that we learn and receive provocations for our "being in the world", as from this poem.

Conclusion

In conclusion, this research highlights the enduring resilience of young Muslims in Bergamo. Despite the stark realities of their physical environment, they continue to aspire to create spaces that nurture their spiritual growth and communal identity. While the harshness of concrete may dominate their surroundings, it serves as a constant reminder of their quest for beauty and harmony in their lives. Their longing for improved places of worship and community engagement reflects not only a desire for a more conducive environment for spiritual practices, but also underlines a universal human aspiration for belonging and connection.



*Con implacabile ottimismo
un soffitto gelido tremante
l'uomo si fa coraggio
a rimanere in piedi con
dignità
nonostante la diversità, che
l'umanità è fraternità.
(A.B.Ĵ.)¹⁵*

By envisioning places that resonate with their cultural values and spiritual needs, these young individuals challenge the limitations imposed by their current environment, seeking to transform adversity into opportunity. Their dreams of better places signify not only a personal longing, but also a collective hope for a more inclusive and understanding society, where diverse spiritual expressions are celebrated and accommodated. Ultimately, this aspiration reflects a broader narrative of resilience,

¹⁵ With relentless optimism | beneath a cold, trembling ceiling, | a man gathers courage | to stand tall with dignity | despite diversity, | for humanity is brotherhood.

emphasizing that the pursuit of beauty, serenity, and belonging is an integral art of the human experience, even in the most challenging circumstances.

Research Ethics Statement

The research has been conducted with the approval of the Muslim Young-BG association. Informed oral consent was obtained from the participants, and all the procedures to ensure their anonymity were pursued. The data obtained in the questionnaire have been consulted with and revised by the participants. The manuscript of the article – including pictures and poems – has been presented to the Muslim Young-BG association with the request of sharing it with the participants and asking for their feedback, which was positive.

References

- Andrić, I. (2001). I ponti. In I. Andrić, *Romanzi e racconti* (pp. 1182 - 1184). Mondadori
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.40>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Casuscelli, G. (2015). La nuova legge regionale lombarda sull'edilizia di culto: di male in peggio [The new Lombardy regional law on places of worship: From bad to worse]. *Stato, Chiese e Pluralismo Confessionale*, 14. <https://doi.org/10.13130/1971-8543/4797>
- Del Re, E. C., & Naso, P. (2022). *Religioni e pandemia in Italia. Dottrina, comunità e cura* [Religions and the pandemic in Italy: Doctrine, community, and care]. Rubettino.
- Festa, T. (2015). *Il metodo Caviardage. Cercare la poesia nascosta* [The Caviardage method: Searching for hidden poetry]. Altrimedia.
- Festa, T. (2019). *Trovare la poesia nascosta. Educare alla bellezza con il Metodo Caviardage®* [Finding hidden poetry: Educating for beauty with the Caviardage® method]. La Meridiana.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica* [Autobiographical education]. Guerini Studio.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Hargadon, A. B., & Bechky, B. A. (2006). When collections of creatives become creative collectives: A field study of problem solving at work. *Organization Science*, 17(4), 484-500. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0200>
- Paulus, P. B., & Nijstad, B. A. (2003). *Group creativity: Innovation through collaboration*. Oxford University Press.

- Peta, I. (2016). L'islam in Italia e a Milano: Patrimonio comune e fattori di differenziazione [Islam in Italy and Milan: Shared heritage and factors of differentiation]. In C. Regalia, C. Giuliani, & S. G. Meda (Eds.), *La sfida del meticciato nella migrazione musulmana: Una ricerca sul territorio milanese* [The challenge of miscegenation in Muslim migration: A research on the Milanese territory] (pp. 26-43). FrancoAngeli.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. 1). University of Chicago Press.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Scardicchio, A. C., & Marsiglia, I. (2018). Didattiche estetiche e giochi come abduzioni. Arte-bio-grafia nell'interstizio tra creatività e complessità [Aesthetic didactics and games as abductions: Art-bio-graphy in the interstice between creativity and complexity]. *Journal of Philosophy*, 4(10), 157-181.
- Vernant, J. P. (2005). *Senza frontiere. Memoria, mito e politica* [Without borders: Memory, myth, and politics]. Raffaello Cortina.

Obrazy śmierci w filmach animowanych kierowanych do dzieci – wymiar edukacyjny

Piotr Maciaszek¹ 



Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest analiza sposobu, w jaki śmierć i proces umierania są przedstawiane w filmach animowanych skierowanych do dzieci oraz ukazanie ich potencjału edukacyjnego. W artykule podjęto refleksję nad różnorodnymi obrazami śmierci, obecnymi w trzech filmach: Coco (2017, reż. Lee Unkrich), Naprzód (2020, reż. Dan Scanlon) i Co w duszy gra (2020, reż. Pete Docter), oraz ich wpływem na percepcję śmierci przez młodych odbiorców. Filmy te przedstawiają śmierć nie jako ostateczny kres, ale jako naturalny element życia, często osławając ten temat poprzez elementy symboliczne i metaforyczne. Autor zwraca uwagę na rolę filmów jako narzędzi edukacyjnych, które mogą pomóc dzieciom w radzeniu sobie z trudnymi emocjami związanymi z procesem umierania i śmiercią. W artykule przedstawiono również potencjał wykorzystania filmów jako narzędzi edukacyjnych, również w ramach tanatoedukacji. Autor podkreśla, że choć analizowane filmy nie oferują jednoznacznych odpowiedzi dotyczących śmierci, to mogą stanowić ważny punkt wyjścia do refleksji nad jej rolą w ludzkim doświadczeniu.

Słowa kluczowe

śmierć, umieranie, filmy animowane, tanatoedukacja

Images of Death in Animated Films Aimed at Children - - an Educational Dimension

¹ Uniwersytet Wrocławski, piotr.maciaszek@uwr.edu.pl,
<https://orcid.org/0009-0005-6382-7026>

Abstract

The aim of this article is to analyse the way death and the process of dying are portrayed in animated films aimed at children and to show their educational potential. The article reflects on the diverse images of death present in three films: *Coco* (2017, Lee Unkrich), *Onward* (2020, Dan Scanlon) and *Soul* (2020, Pete Docter), and their impact on young audiences' perception of death. These films present death not as a final end but as a natural part of life, often taming the subject through symbolic and metaphorical elements. The author draws attention to the role of films as educational tools that can help children deal with difficult emotions related to the process of dying and death. The article also outlines the potential of using films as educational tools, including in tanatoeducation. The author emphasises that although the films analysed do not offer clear-cut answers regarding death, they can provide an important starting point for reflection on its role in the human experience.

Keywords

death, dying, animated films, tanatoeducation

Wprowadzenie

Śmierć, choć nieodłączny element ludzkiego doświadczenia, pozostaje tematem trudnym, zwłaszcza w kontekście edukacyjnym. Zdarza się, że śmierć bywa marginalizowana lub traktowana jako temat tabu, co skutkuje jej wykluczeniem z otwartych rozmów, szczególnie w relacjach z dziećmi. Procesy umierania, żałoby i straty są często pomijane w edukacji formalnej, co sprawia, że dzieci rzadko mają okazję przygotować się na zmierzenie się z tym nieuchronnym doświadczeniem. Pomimo tabuizacji tego tematu, współczesna popkultura, w tym filmy animowane, podejmują próby oswojenia tematu śmierci, ukazując go w przystępny sposób, który umożliwia dzieciom refleksję nad tym trudnym zagadnieniem. Niniejszy artykuł ma na celu analizę tego, jak obrazy śmierci są prezentowane w filmach animowanych dla dzieci oraz jaki potencjał edukacyjny niosą te reprezentacje.

Film jako medium edukacyjne

Kultura popularna w refleksji pedagogicznej przestała być traktowana jako przestrzeń wyłącznie rozrywki (zob. Jakubowski, 2021). Również film, będący istotnym jej elementem, postrzegany jest także jako miejsce uczenia się. Można więc z powodzeniem wykorzystywać go w celu przekazywania konkretnej wiedzy, promowania

korzystnych postaw czy wzbudzania gotowości do refleksji nad obejrzanym materiałem, który np. odnosił się do ważnego problemu społecznego. Witold Jakubowski odwołując się do teorii uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba, zwraca uwagę na aspekt, który może okazać się kluczowy z perspektywy pedagogicznej (Jakubowski, 2018, s. 97). Uczestnictwo w projekcji filmu wywołuje emocje, czyli stymuluje konkretne nowe doświadczenie lub odwołuje się do już przeżytych doświadczeń. Nawiązując do teorii D. Kolba, można stwierdzić, że seans filmowy inicjuje proces uczenia się. Konkretnie doświadczenie staje się podstawą dla refleksyjnej obserwacji, w trakcie której uczeń zastanawia się co wywołało w nim określone emocje i uczucia, których doświadczył podczas oglądania filmu. Może być to podstawą dla dyskusji klasowej, w której dziecko będzie miało okazję poznać przemyślenia swoich kolegów i koleżanek, a co za tym idzie, doświadczy w mikroskali zróżnicowania opinii oraz wielości możliwych perspektyw na konkretny problem.

Eva Zamojska wyróżnia kilka możliwych podejść do filmu w edukacji: film jako środek dydaktyczny, film jako źródło wiedzy o podmiotach edukacji, film jako narzędzie oddziaływań wychowawczych oraz film jako narzędzie emancypacji dzieci i młodzieży (Zamojska, 2016, s. 49-54).

Pierwsze podejście zakłada, że materiał audiowizualny stanowi środek, za pomocą którego przekazywane są uczniowi określone informacje, często w ramach konkretnych przedmiotów np. historii (film dokumentalny dotyczący jednej z bitew), języka polskiego (ekranizacja jednej z lektur szkolnych, będąca uzupełnieniem dla pełniejszego zrozumienia dzieła), fizyki (film z przedstawieniem konkretnych eksperymentów, trudnych bądź niemożliwych do zrealizowania w szkolnej sali). W tej perspektywie pełni on funkcję służebną dla procesu nauczania.

Filmy, popularne wśród dzieci i młodzieży mogą stanowić cenne źródło wiedzy o wartościach, podzielanych przez młodych, cenionych postawach, ich problemach oraz lękach i oczekiwaniach. Edukatorzy poprzez zapoznanie się z nimi, są w stanie lepiej zrozumieć własnych wychowanków, a co za tym idzie, efektywniej wspierać ich w szeroko pojętym procesie edukacji.

Kolejne podejście, które traktuje film jako narzędzie oddziaływań wychowawczych, podobnie jak pierwsze, postrzega materiały audiowizualne jako środek do realizacji ustalonych celów wychowawczych. Wiąże się to z określoną teorią wychowawczą, w ramach której obowiązują konkretne założenia ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne dotyczące wizji dziecka i jego miejsca w procesie wychowania. Wartość danego filmu oceniana jest na podstawie tego, w jakim stopniu przedsta-

wiona w nim historia i fabuła odpowiada konkretnej teorii pedagogicznej. Może to nieść pewne zagrożenie – dziecko jest postrzegane jako przedmiot oddziaływań wychowawczych. Jest biernym odbiorcą, którego trzeba ukształtować, wpoić określone wartości i przystosować, według pewnych pożądaných kryteriów, do funkcjonowania w określonej rzeczywistości. W tej perspektywie film jest wizualizacją tego, jak wychowawcy i ogólnie mówiąc dorośli, postrzegają dziecko, jego problemy i świat widziany jego oczami.

Wbrew powyższemu, film może stanowić narzędzie do emancypacji dzieci i młodzieży. Głównym założeniem tego sposobu postrzegania filmu jest włącznie dzieci w proces tworzenia materiałów audiowizualnych. Dzięki temu, edukatorzy będą mogli lepiej zrozumieć swoich uczniów, a dzieci i młodzież staną się aktywnymi współtwórcami kultury. Tym samym zrealizowany zostanie jeden z postulatów edukacji do kultury – uświadomienie możliwości aktywnego w niej uczestnictwa.

Inny podział edukacji filmowej, zaproponowany przez Witolda Jakubowskiego, opiera się na przyjęciu różnych perspektyw. W pierwszej z nich film traktowany jest jako dzieło, którego odbiór wymaga określonej wiedzy i umiejętności, pozwalających na jego analizę. Perspektywa ta określana jest jako „estetyczna” lub „filmoznawcza”. Film stanowi w niej wartość autoteliczną, jest w centrum uwagi i nie służy przekazywaniu wiedzy ani kształtowaniu postaw (Jakubowski, 2023, s. 8-9).

Kolejna perspektywa, zwana „kulturową” lub „antropologiczną”, zakłada, że film, jako element kultury, stanowi zwierciadło świata społecznego.

Film rozpatrywany w ujęciu antropologicznym traktowany jest właśnie jako źródło wiedzy o rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej człowieka, w wymiarze zarówno zbiorowym, jak i indywidualnym. Role społeczne kobiet i mężczyzn, lęki i marzenia pokoleń, akceptowana i kwestionowana struktura porządku społecznego, wszystko to „odbija się” w filmach, które niekoniecznie stanowią „pomniki X muzy”, jednak przez fakt, że kierowane są do „szerokiego odbiorcy”, stanowią odpowiedź na jego oczekiwania, tym samym ilustrują/opisują jego świat (Jakubowski, 2023, s. 10).

To podejście przywodzi na myśl zasadę mimesis w jej arystotelesowskim rozumieniu, zgodnie z którym sztuka nie tylko wiernie odzwierciedla rzeczywistość, ale także ukazuje, jaka powinna być – jakiej rzeczywistości pragnie społeczeństwo, które ją tworzy (zob. Podbielski, 1981). W tej perspektywie film stanowi źródło informacji nie tylko o zastanej rzeczywistości społecznej, ale także o ideałach i pragnieniach dzielonych przez członków społeczeństwa.

Trzecie podejście, „hermeneutyczne”, odwołuje się do kognitywnej teorii filmu, która zakłada, że widz, wchodząc w interakcję z filmem, podejmuje wysiłek jego zrozumienia i interpretacji. Jego własna perspektywa i życiowe doświadczenia stają się pryzmatem, przez który spogląda na dzieło. W tej perspektywie o wartości filmu decyduje nie wiedza filmoznawcza czy odniesienia do kanonu, lecz subiektywny odbiór i znaczenie, jakie nadaje mu widz. Odbiorca staje się głównym podmiotem edukacji filmowej, a film – narzędziem. Seans filmowy może stać się podstawą refleksji nad określonymi tematami, a bohater filmowy – towarzyszem widza, przeżywającym podobne emocje i stojącym przed podobnymi wyzwaniami. Edukacyjny potencjał filmu przejawia się w tym, że staje się „przestrzenią” doświadczenia, odwołującą się do przeżyć odbiorcy. To bodziec rozpoczynający proces stawiania pytań, na które odpowiedzi widz szuka, zarówno w filmie, jak i w samym sobie (Jakubowski, 2023, s. 19).

Na edukacyjny potencjał filmów zwracają uwagę nie tylko pedagodzy i filmoznawcy, ale także psycholodzy. Dowodem na to są podręczniki pod redakcją Michała Broła, Agnieszki Skorupy oraz Patrycji Paczyńskiej-Jasińskiej (zob. Broł i Skorupa, 2014; Skorupa i in., 2018a, 2018b), które stanowią:

uniwersalne narzędzie dla nauczycieli, wykładowców, ale i dla samych studentów oraz osób zainteresowanych psychologią i filmem. Wychodząc z założenia, że film jest powszechnym narzędziem przekazywania wiedzy, modelowania postaw, nośnikiem treści społecznych i tłumaczem symboli, autorzy kolejnych rozdziałów zapragnęli uciec od „edukacji na skróty”, utrwalającej liczne mity i fałszywe przekonania, dając Czytelnikom możliwość zapoznania się z zagadnieniami nie kiedy niedostępnymi w inny sposób. A w każdym razie – nie w sposób prosty i przystępny (Broł i Skorupa, 2014, s. 7).

Odniesienia do konkretnych teorii i koncepcji psychologicznych oraz analiza filmów w tym kontekście ułatwiają Czytelnikowi świadome i bardziej efektywne włączanie filmów do procesu edukacyjnego.

Film powinien stanowić przedmiot zainteresowania pedagogicznego nie tylko dlatego, że może być wykorzystany jako narzędzie edukacyjne, ale też dlatego, że jako nośnik charakterystyczny i rozpowszechniony w popkulturze jest dla dzieci i młodzieży źródłem wiedzy o świecie, postaw oraz wartości, które stanowią podstawę budowania tożsamości.

Pomimo ogólnej świadomości wpływu i roli mediów audiowizualnych, które stanowią w społeczeństwie wysoko techniczowanym jedno z głównych narzędzi konceptualizacji świata, w polskiej edukacji istnieje problem z wykorzystaniem moż-

liwości, które niesie ze sobą edukacja filmowa. Głównymi powodami takiego stanu rzeczy są:

brak spójnej, całościowej wizji edukacyjnej, zbiurokratyzowanie i „niewydolność” polskiego systemu oświaty w przyswajaniu zjawisk nowoczesnej kultury oraz przeobrażenia w obszarze samego filmu wraz z radykalną zmianą społecznych form użytkowania treści kultury (Skowronek, 2016, s.11).

Taki stan rzeczy, nie oznacza bynajmniej, że edukacja filmowa nie istnieje w polskiej szkole. Bogusław Skowronek wyróżnił trzy typy zajęć, które prowadzone są w polskich szkołach, a które wykorzystują film jako narzędzie edukacyjne (Skowronek, 2016, s. 11-12).

Pierwszy typ to zajęcia poświęcone problemom „około filmowym”, które wpisują się w program nauczania z zakresu różnych przedmiotów: języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie czy lekcji wychowawczych. „Łączy się w takich przypadkach edukację filmową (a raczej: wybrane jej elementy) z kształceniem literackim, obywatelskim lub problemami *stricto* wychowawczymi” (Skowronek, 2016, s. 11-12).

Kolejny typ zajęć z zakresu edukacji filmowej to fakultatywne zajęcia, organizowane przez nauczycieli-pasjonatów, którzy prowadzą dla swoich uczniów tzw. „koła filmowe”. W ich ramach uczniowie mają okazję oglądać filmy, prowadzić dyskusje związane z kinematografią i kulturą audiowizualną. Zajęcia tego typu odbywają się najczęściej w szkołach średnich (Skowronek, 2016, s. 12).

Trzeci typ zajęć to pozaszkolne i pozalekcyjne spotkania prowadzone w ramach akademii filmowych, kursów, warsztatów czy dyskusyjnych klubów filmowych, które organizowane są przez różnego rodzaju instytucje kultury, fundacje, organy samorządowe, departamenty ministerialne, jednostki pozarządowe oraz firmy dystrybucyjne. Ich cechą charakterystyczną jest to, że prowadzą je profesjonalni edukatorzy filmowi, stwarzając odpowiednie warunki edukacyjne poprzez organizowanie seansów filmowych, prelekcji, warsztatów, szkoleń, konkursów i gier dla młodszych odbiorców czy spotkań ze znanymi osobami ze świata kina. Dużą zaletą tego typu zajęć jest ich pozaszkolny charakter, który w połączeniu z zainteresowaniami uczniów, jest dużo mniej obciążający niż edukacja „w ławkach szkolnych” (Skowronek, 2016, s. 12).

Oglądanie filmów stanowi dla dzieci i młodzieży jedną z najczęstszych form spędzania wolnego czasu i rozrywki. Jej atrakcyjność opiera się na kilku czynnikach. Pierwszym z nich jest łatwość dostępu – filmy możemy oglądać w kinie, telewizji, ale co najważniejsze, na każdym urządzeniu mobilnym, z dostępem do Internetu –

na laptopie, tablecie czy smartfonie. Popularność platform oferujących bogatą i zróżnicowaną ofertę filmową sprawia, że materiały audiowizualne mamy „na wyciągnięcie ręki”. Kolejnym z czynników, które świadczą o atrakcyjności filmów jest łatwość korzystania. „Nie musimy właściwie poświęcać żadnego wysiłku, żeby obejrzeć film w przeciwieństwie na przykład do uprawiania sportu albo nawet wyjścia wieczorem ze znajomymi, do którego trzeba się przecież przygotować, ubrać, ewentualnie wymalować” (Bałutowski, 2010, s. 10). Kolejną ważną cechą filmów jest ich „zdolność” do wywoływania emocji. Seans może wywoływać różne emocje i przeżycia, od radości i rozbawienia przez strach, aż po smutek i przygnębienie. Emocjom wywołanym przez wątki fabularne towarzyszyć mogą doznania estetyczne związane z wizualnymi aspektami materiałów filmowych. „Film jako rozrywka, to również sposób spędzania czasu z rówieśnikami. Młodzież często spotyka się na wspólne oglądanie filmów, często połączone z dyskutowaniem o nich i z innymi formami rozrywki” (Bałutowski, 2010, s. 10).

Dawid Bałutowski nazywa film „drogowskazem” dla dzieci i młodzieży w gąszczu współczesnego świata, kultury oraz relacji interpersonalnych, oraz przedstawia kilka obszarów życia, w których filmy „wskazują” drogę młodym.

Pierwszym z obszarów są normy i wartości. W każdym filmie fabularnym bohaterowie prezentują zróżnicowane zachowania, podejmują różne wybory i kierują się, mniej lub bardziej świadomie, określonymi zasadami etycznymi. Młodzi ludzie czerpią więc od ulubionych bohaterów i stają się oni wzorami postępowania. Oprócz tego seanse filmowe umożliwiają uświadomienie sobie złożoności świata i sytuacji społecznych, które zazwyczaj są skomplikowane oraz niejednoznaczne. Konstruktwna refleksja nad nimi może stanowić źródło doświadczenia i zasób w pokonywaniu trudności życiowych, z którymi jednostce przyjdzie się mierzyć na własnej drodze życiowej.

Filmy stanowią również źródło wiedzy o świecie, umożliwiają zapoznanie się z miejscami czy kulturami, odległymi w sensie geograficznym w stosunku do odbiorcy. Mogą również przedstawiać wydarzenia historyczne, zarysowując charakter konkretnej epoki, przełomowej bitwy czy biografię osoby, której życie oraz twórczość wpłynęły na rozwój określonej dziedziny życia kulturalnego. Filmy poruszają często kwestie „niewygodne” społecznie, których rozwiązanie wymaga ogólnoludzkiej współpracy i wysiłku. W związku z bardzo dużym zróżnicowaniem tematów, materiały audiowizualne mogą „rozbudzać” w dzieciach i młodzieży zainteresowania oraz pasje.

Seanse filmowe oprócz wywoływania emocji, o czym wspomniałem wcześniej, pozwalają na przeżycie i osvajanie, również tych emocji związanych ze śmiercią i umieraniem, co rozwinę w kolejnych akapitach artykułu.

Dobry seans filmowy może być więc lekcją inteligencji emocjonalnej. Możemy w jej trakcie rozwinąć empatię, poznawać różne, często subtelne stany emocjonalne i uczyć się ich nazywania. (...) Możemy uczyć się przepracowywania traum i trudnych sytuacji życiowych, udzielania sobie samemu wsparcia. Możemy wreszcie uczyć się, w jaki sposób emocje konstruktywnie wyrażać i jak radzić sobie z emocjami innych osób (Bałutowski, 2010, s. 13).

Kolejnym obszarem życiowym, w ramach którego młodzi mogą czerpać z filmów, są relacje interpersonalne. Co film, to inny przykład relacji między ludźmi, pokazujący zarówno wzory pozytywne, jak i antywzory.

Filmy mogą stanowić pomoc w budowaniu tożsamości oraz obrazu własnej osoby. Identyfikacja młodego widza z konkretnym bohaterem ułatwia odpowiedź na pytania dotyczące własnej egzystencji i własnego miejsca w społeczeństwie. Jeśli mamy do czynienia z jakimś odstępstwem od powszechnie przyjętej w konkretnym społeczeństwie normy, np. w przypadku osoby niepełnosprawnej, homoseksualnej, o odmiennym kolorze skóry czy wyznawanej religii, bohater o podobnych cechach może stanowić dla jednostki źródło potwierdzenia siebie jako wartościowej osoby i siły w radzeniu sobie z trudnościami żywymi (Bałutowski, 2010, s. 10-15).

Wielość obszarów i aspektów życia, na które wpływają filmy, powoduje, że stanowią one bardzo dobre źródło edukacyjne, którego umiejętne wykorzystanie umożliwia nauczycielom i wychowawcom skuteczną pomoc dzieciom i młodzieży w radzeniu sobie z codziennością i wyzwaniem rozwojowymi, z którymi się mierzą, również z tak obciążającymi emocjonalnie tematami jak proces umierania i śmierć. Celem mojego artykułu jest pokazanie tego potencjału edukacyjnego, w kontekście ukazywania w nich problematyki śmierci, dlatego przeprowadziłem analizę wybranych filmów. Przed prezentacją wniosków z badań, nakreślę metodologię przeprowadzonej analizy.

Metodologiczne tło badań

Po przeanalizowaniu dostępnych publikacji naukowych dotyczących obrazu śmierci w treściach kultury kierowanych do dzieci, doszedłem do wniosku, że potrzebna jest głębsza analiza tego zagadnienia, co z kolei skłoniło mnie do sformułowania proble-

mu badawczego – „Jak przedstawiany jest temat śmierci w filmach kierowanych do dzieci?”.

W odniesieniu problemu głównego sformułowałem dwa problemy szczegółowe, będące rozwinięciem i uszczegółowieniem problemu ogólnego:

1. Do jakiego obrazu śmierci odwołują się filmy kierowane do dzieci?
2. W jaki sposób filmy dla dzieci przedstawiają proces umierania?

Ze względu na wybraną problematykę, wybrałem technikę analizy treści jako przyjętą technikę badawczą związaną z metodą przeszukiwania archiwów do pozyskiwania danych jakościowych. Archiwum to, w dosłownym sensie, miejsce przechowywania dokumentów. Dokument to pisemny ślad czynności prawnej.

Dla metodologii badań społecznych takie znaczenia są zbyt wąskie. Dokumentem będziemy nazywać każdy materialny ślad działalności ludzi (...). W ślad za rozszerzonym pojęciem dokumentu musimy też zmienić pojęcie archiwum i uznać, że jest nim cały świat społeczny (Konarzewski, 2000, s. 126).

Badanymi na potrzeby tego artykułu dokumentami były filmy animowane.

Analizując wybrane dokumenty, badacz stara się zinterpretować dane w nim zawarte. „Każdy dokument, (...) uchodzi za wartość niemal niepowtarzalną oraz osobliwy rezerwuar treści jawnych i ukrytych” (Łobocki, 2000, s. 221). Opis i interpretacja danych oparta jest na intuicji i wyczuciu badacza. Jest to nierzadko bardzo trudne, ponieważ badanie „często polega w takiej samej mierze na koncentrowaniu uwagi na tym, co ten tekst »mówi« – w jaki sposób konstruowane są w jego ramach pewne argumenty, idee czy pojęcia – jak i na tym, co nie zostało w nim powiedziane – na przemilczeniach, brakach lub opuszczeniach” (Rapley, 2010, s. 213).

Jakościowa analiza treści umożliwia badaczowi „dotarcie” do warstwy symbolicznej badanego materiału. Jej zastosowanie ułatwia odkrycie ukrytych znaczeń i sensów, które często przekazywane są w sposób niedosłowny (Kalinowska, 2001, s. 20).

Technika analizy treści może więc być sposobem wnikania w symboliczne znaczenie przekazu (*inquiry into symbolic meaning of messages*) a jako że przekaz nie ma jednego znaczenia, może prowadzić do różnego rozumienia go. Rozumienie znaczeń nie musi być podzielane przez różnych badaczy, rzadko się bowiem zdarza, że ludzie podzielają tę samą perspektywę kulturową i socjopolityczną (Krippendorff, 1980, s. 22, cyt. za: Kalinowska, 2001, s. 20).

Paradygmatem, w ramach którego poprowadziłem badania jest paradygmat interpretacyjny. Analizując wybrane treści kultury – filmy animowane – zależało mi

aby, poznać złożone sensy nadawane określonym przedstawieniom śmierci i umierania. Poza tym, paradygmat interpretacyjny sprzyja stosowaniu metod jakościowych, takich jak wspomniana analiza treści, co umożliwia zebranie materiału empirycznego, który pozwoli na głęboką analizę i interpretację obrazu śmierci w różnych filmach animowanych.

Zdecydowałem się na zbadanie trzech filmów animowanych dla dzieci, które w mojej ocenie są najbardziej reprezentatywne w kontekście badań nad obrazem śmierci i umierania.

Prezentacja badanego materiału

Coco (2017, reż. Lee Unkrich)

Film animowany *Coco* opowiada historię dwunastoletniego chłopca o imieniu Miguel, który marzy o karierze muzyka, pomimo braku akceptacji ze strony rodziny. W dniu święta *Día de los Muertos* (hiszp. Dzień Zmarłych), które jest tradycyjnym meksykańskim świętem obchodzonym pierwszego i drugiego listopada, Miguel przypadkowo przenosi się do magicznego świata zmarłych. W celu powrotu do świata żywych, musi uzyskać błogosławieństwo jednego z członków swojej rodziny. Niestety dla bohatera, jego zmarli krewni stawiają pewien warunek – udzieli mu błogosławieństwa jeśli obieca zrezygnować z muzyki. Chłopiec decyduje się na poszukiwania swojego zmarłego prapradziadka, który sam był muzykiem, aby otrzymać błogosławieństwo właśnie od niego. Podczas podróży Miguel odkrywa rodzinne tajemnice, związki z przodkami, dziedzictwo kulturowe swojej rodziny oraz doświadcza niezwykłości tradycyjnych obrzędów związanych z obchodami meksykańskiego święta. W miarę jak Miguel coraz bardziej poznaje historię swojej rodziny, odkrywa, że jego prapradziadkiem jest zupełnie inna osoba, a ważniejsze od muzyki są więzy rodzinne, miłość bliskich i kultywowanie pamięci o przodkach.

Naprzód (2020, reż. Dan Scanlon)

Naprzód to film animowany osadzony w świecie fantasy, którego głównymi bohaterami są dwa elfy – bracia Janko i Bogdan. Po ukończeniu szesnastego roku życia przez młodszego z braci, otrzymują oni od matki prezent pozostawiony przez zmarłego ojca – magiczną laskę i zaklęcie, które ma wskresić ich ojca na jedną noc. Niestety, zaklęcie nie zostaje poprawnie rzucone, a bohaterowie pozostają z połową ich ojca – udało się przywrócić do świata żywych tylko jego nogi. W celu ukończenia zaklęcia i spędzenia pełnego dnia z tatą, bracia wyruszają w niebezpieczną podróż, korzystając z różnych magicznych

przedmiotów, które napotykają w świecie. Podczas podróży, Janko i Bogdan odkrywają siłę magii i zdolności jakimi są obdarzeni. Przez liczne przygody i wyzwania, bracia zaczynają zauważać, jakie znaczenie ma dla nich wzajemne wsparcie i braterska relacja, która ich łączy.

Co w duszy gra (2020, reż. Pete Docter)

Co w duszy gra to animowana opowieść o Joe Gardnerze, nauczycielu muzyki z Nowego Jorku, którego największym marzeniem jest kariera jazzowego pianisty. Po tym, jak Joe w skutek nieszczęśliwego wypadku umiera i jego dusza trafia w zaświaty, zaczyna desperacko próbować wrócić do życia. W międzyczasie okazuje się, że w zaświatach przygotowywane są do życia na ziemi młode dusze, a Joe zostaje mentorem jednej z nich – duszy o imieniu „22”, która nie jest zbyt zainteresowana doświadczeniem życia na ziemi. Razem próbują znaleźć sposób na przywrócenie Joe do ciała, a w międzyczasie odkrywają wiele ważnych prawd o życiu, pasjach, sensie życia i tym, co sprawia, że życie jest wyjątkowe. Podczas swojej podróży przez różne wymiary istnienia, Joe i „22” zdobywają głębsze zrozumienie otaczającej ich rzeczywistości oraz uświadamiają sobie jak ważne i piękne są w życiu codzienne, prozaiczne sytuacje oraz czynności, np. spacerowanie po ulicy czy patrzenie na otaczającą nas przyrodę.

Przeanalizowanie wyżej wymienionych filmów animowanych, pozwoliło mi sformułować odpowiedzi na postawione pytania. W kolejnych akapitach artykułu przedstawię wyniki swoich badań, w kontekście konkretnych problemów szczegółowych.

Do jakiego obrazu śmierci odwołują się teksty kultury popularnej kierowane do dzieci?

W kulturze, śmierć jest przedstawiana na wiele różnych sposobów. Może ona być postrzegana jako przeciwieństwo życia, coś, przed czym należy się bronić, tragiczne wydarzenie, którego należy się bać. Z drugiej strony, śmierć może być również zobrazowana jako coś dobrego, naturalna konsekwencja życia, tajemnica, której nie należy się obawiać.

Percepcja śmierci jako czegoś naturalnego wpisuje się w konteksty kulturowe opisane przez Philippe Ariès. Wskazuje on, że w przeszłości śmierć była bardziej „oswojona”, ludzie częściej umierali w domu otoczeni rodziną, przez co jej doświadczenie było dzieciom mniej obce. Współcześnie śmierć została wyparta ze społeczeństwa, stała się tematem tabu, co często potęguje lęk.

Obecnie śmierć jest z naszych obyczajów tak wymazana, że z trudem ją sobie wyobrażamy i pojmujemy. Dawna postawa, kiedy śmierć była jednocześnie bliska,

swojska i pomniejszona, słabiej odczuwana, zbyt kontrastuje z naszą postawą, kiedy budzi taki strach, że nie śmiemy już wymówić jej imienia (Ariès, 1992, s. 41).

Na fakt tabuizowania śmierci w społeczeństwie ponowoczesnym zwróciła uwagę polska badaczka Antonina Ostrowska (1991). Według niej wpłynęło na to kilka czynników, m.in.: procesy urbanizacji, zmiany wartości otaczających starość, procesy sekularyzacji, rozwój technologiczny oraz postęp medyczny (Ostrowska, 1991, s. 12). Wszystko to doprowadziło do tego, że jednostki coraz rzadziej mają okazję doświadczyć śmierci poprzez np. towarzyszenie umierającemu w ostatnich dniach jego życia.

Co ciekawe, w przestrzeni naukowej pojawiają się opinie podważające twierdzenie, że śmierć jest tematem tabu w społeczeństwie postmodernistycznym. Rosnące zainteresowanie tą tematyką, zarówno w badaniach naukowych, jak i w kulturze popularnej, według Philipa A. Mellora stanowi dowód, że nie jest ona już postrzegana jako temat zakazany. Mellor zgadza się jednak co do nieobecności śmierci w codziennych interakcjach społecznych. Powstaje zatem paradoks – śmierć jest obecna w dyskursie publicznym, lecz w życiu codziennym jednostek pozostaje ukryta, co odzwierciedla pewien kulturowy dystans wobec tej kwestii. (zob. Mellor, 1992).

Współczesne przedstawienia śmierci w kulturze popularnej, jak np. w filmie *Co w duszy gra*, odzwierciedlają nowe, bardziej złożone spojrzenie na życie i śmierć. Film ten przedstawia śmierć jako przejście duszy do innego wymiaru. Dusze, zarówno te, które jeszcze nie narodziły się na ziemi, jak i te, które zakończyły swoje ziemskie życie, przenikają między różnymi światami. Takie ich przedstawienie sugeruje, że życie i śmierć są integralnie powiązane, tworząc pewną całość, będącą częścią naturalnego porządku rzeczy. W filmie istnieje pewna niewiadoma dotycząca zarówno dusz, które zmierzają na ziemię, aby rozpocząć nowe życie, jak i tych, które zmierzają w zaświaty. Obydwie grupy przeżywają niepewność, ale równocześnie towarzyszy im nadzieja i entuzjazm. Ta mieszanka uczuć podkreśla, że procesy życia i śmierci są pełne zagadek, ale jednocześnie niosą ze sobą potencjał do odkrywania nowych doświadczeń i możliwości. Przenikanie dusz między światami symbolicznie podkreśla, że granice między życiem a śmiercią nie są tak jednoznaczne, jakby się mogło wydawać, i istnieje ciągłość, która łączy oba te aspekty ludzkiego istnienia. Problemem może być jednak to, że nie mamy empirycznej pewności co do tego, że po życiu jest „coś” i z racjonalnego punktu widzenia może wydawać się to wątpliwe. Uwagę na to zwraca jeden z filmowych bohaterów – opiekun dusz nienarodzonych w „przedświatach”, Heniek, który na pytanie głównego bohatera o to, kim jest, odpowiada: „Jestem emanacją

wszystkich skwantowanych pól wszechświata. W formie wizualnej przystępnej dla Twojego wątego ludzkiego umysłu”.

Pomimo wyraźnych odniesień do życia pozagrobowego, film skupia się na życiu i poszukiwaniu sensu istnienia. Główny bohater, Joe Gardner, doświadcza czegoś w rodzaju „śmierci za życia”. Pracując jako nauczyciel muzyki w szkole, czuje się niespełniony. Od dzieciństwa, kiedy to ojciec zabrał go po raz pierwszy do klubu jazzowego, muzyka jest jego życiem. Marzy jednak o grze na scenie, a nie o nauczaniu w liceum. Ważny wątek fabularny opowiada o tym, jak robi wszystko, by zagrać na koncercie ze znaną artystką. Kiedy wreszcie mu się to udaje, okazuje się, że moment, na który czekał całe życie, nie do końca spełnił jego oczekiwania. Sam mówi o tym: „Czekałem na ten dzień praktycznie przez całe życie. Spodziewałem się innego uczucia”. W odpowiedzi słyszy od jednej z bohaterek: „Jest taka anegdota o małej rybce. Otóż zapytała raz starszą rybę, jak trafić do tego całego oceanu. – Do oceanu?, mówi starsza ryba. – Właśnie w nim pływasz. – Przecież to woda, odparła ta młodsza. – Ja szukam oceanu”. W tym momencie filmu Joe uświadamia sobie, że prawdziwe spełnienie, na które tak długo czekał, tkwi w prostych i codziennych czynnościach, takich jak zachwyt nad zachodzącym słońcem czy zwykły spacer po ulicy. To bardzo wartościowe przesłanie, a film może pomóc uświadomić oglądającym go dzieciom (a może nawet bardziej ich rodzicom?), że szczęście jest czymś bezwarunkowym. Innym przykładem „śmierci za życia” są w filmie obecne w świecie dusz, „zbląkane dusze” symbolizujące ludzi, którzy już żyją na ziemi, ale ich lęki i obsesje sprawiły, że tracą kontakt z rzeczywistością. Tym, co przywraca je do życia jest kontakt ze swoją naturą, ze swoim prawdziwym Ja, ze swoimi pragnieniami.

Interesujące są losy jednej z bohaterek tego samego filmu. Dusza o imieniu „22”, będąca jeszcze przed ziemskimi narodzinami z powodu trudności w odnalezieniu swojej „iskry”, symbolizującej sens życia, nie chce żyć na ziemi. Co ciekawe z wychowawczego punktu widzenia, „22” boi się życia, ponieważ wielokrotnie podczas szkoleń z duszami, które miały pomóc jej znaleźć „iskrę”, była przez nie krytykowana za swoje usposobienie i doświadczyła braku akceptacji z ich strony. Staje się to przeszkodą do osiągnięcia szczęścia i poczucia osobistego spełnienia.

W filmie *Coco* świat zmarłych i sami zmarli są szczęśliwi. Specyfika kultury meksykańskiej i obrzędów związanych ze świętem zmarłych, które przedstawione są w filmie może służyć oddemonizowaniu śmierci. Jej obraz prezentowany w filmie jest pozytywny i pełen nadziei. Ciepłe kolory, żywa i radosna muzyka wywołują pozytywne

odczucia. Wydarzenie śmierci, pomimo trudnych emocji i przeżyć z nią związanych, jest czymś pozytywnym, pozytywnym w tym sensie, że jest wpisane w ludzką naturę.

W każdym z analizowanych przeze mnie filmów, śmierć przedstawiona jest jako coś naturalnego, jako kolejny, po życiu, etap istnienia. Związana jest oczywiście z trudnymi przeżyciami, ale po przyjęciu odpowiedniej perspektywy i zaakceptowaniu jej, może stanowić źródło cennego doświadczenia. Wyłania się również obraz życia, które jest silniejsze niż śmierć. Pomimo tego, że umiera jakiś bohater, życie toczy się dalej i objawia się w innych ludziach oraz świecie przyrody. Można by sformułować następujący wniosek, że życie jest jedno, to samo w człowieku, w zwierzęciu czy roślinie. Nie jest ograniczone biografią konkretnej jednostki, czy dziejami danej cywilizacji. Jest pewnym niewytłumaczalnym fenomenem, który większy jest niż śmierć.

Życie to proces nieprzerwany i niepokonany. (...) Życie zawsze się odradza. Wschody słońca, zieleń wiosny, narodziny zwierząt czy ludzi sprawiają, że życie w wymiarze już nie jednostkowym czy społecznym, ale kosmicznym, jest pojmowane jako wielka machina, której nikt nie jest w stanie zatrzymać. Nawet śmierć (Sztobryn-Bochomska, 2020, s. 249).

Jeśli chodzi o wizualne przedstawienie śmierci, to w żadnym z analizowanych źródeł, śmierć nie jest spersonifikowana. Nie pojawia się jako samodzielny bohater. W filmach: *Coco* oraz *Co w duszy gra*, przedstawione są wyobrażenia zmarłych. W pierwszym z nich zmarli to kościotrupy, pozbawione skóry, mięśni itd. Mają włosy, zęby oraz oczy i noszą ubrania. W drugim z filmów dusze nienarodzone przedstawione są jako małe niebieskie duszki unoszące się nad ziemią. Dusze zmarłych są tak samo niebieskie lecz posiadają ręce i nogi oraz cechy charakterystyczne nabyte podczas życia na ziemi, np. okulary, kapelusz, brodę czy elementy ubioru.

Wnioskiem, który można wyciągnąć z analizy wszystkich poddanych badaniu tekstów kultury wynika, że żadne z nich nie powoduje w odbiorcy lęku przed śmiercią. Twórcy filmów starają się „oswoić” widza, pokazując mu, że jest ona częścią życia. Nie jest ona przedstawiana jako byt osobowy, który odbiera życie, w przeciwieństwie do tradycyjnych jej przedstawień w postaci „Kostuchy” czy szkieletu. „Zmiana, jaka zachodzi w symbolice śmierci, jest wynikiem nie tylko kształtujących ją wierzeń ludowych i wpływów religijnych, ale jednocześnie stanowi odzwierciedlenie zmieniającego się ludzkiego stosunku do śmierci” (Sztobryn-Bochomska, 2020, s. 131). Przedstawienia śmierci w formie np. kościotrupa czy gnijącego ciała, były

bliskie ludziom, ponieważ nierzadkim był widok nieboszczyka. Współcześnie taki obraz nie jest już raczej potrzebny. W analizowanych filmach, symbole przedstawiające śmierć są bardziej abstrakcyjne, śmierć obrazowana jest jako: przejście, zmiana formy, tajemnica natury, kres wędrówki czy podróż (Kopaliński, 2015, s. 415). Wielość symboli jest dowodem bogactwa kulturowego, a zarazem pokazuje jak bezsilny jest człowiek w kontekście tajemnicy, którą jest śmierć. Christabelle Gatt w swoich badaniach podkreśla edukacyjną rolę symbolicznych przedstawień śmierci, zarówno na poziomie intelektualnym, jak i emocjonalnym. Zwraca uwagę, że symbole prezentowane w filmach działają jak „pomost” między skomplikowanymi ideami a percepcją dziecka. Przykładowo, most kwiatów z filmu *Coco*, przez który przechodzi się między światem żywych a umarłych, pomaga młodym widzom postrzegać śmierć jako naturalny element życia (Gatt, 2021, s. 22-23). Filmy oferują symbole o różnym stopniu złożoności, umożliwiając odbiorcom interpretację dostosowaną do ich poziomu rozwoju poznawczego. Dziecko może mieć trudności z odczytaniem abstrakcyjnych przedstawień dusz w filmie *Co w duszy gra*, podczas gdy prostsze i bardziej intuicyjne przedstawienia zmarłych w *Coco*, przypominające wyglądem i zachowaniami żywych, są dla niego łatwiejsze do zrozumienia (Gatt, 2021, s. 29-30). Obcowanie z bogatą symboliką filmową uczy dzieci interpretowania abstrakcyjnych idei i odnoszenia ich do własnych doświadczeń. Co więcej, dzieci dostrzegają emocjonalny wymiar przekazu symbolicznego, który wywołuje określone uczucia i skłania do refleksji (Gatt, 2021, s. 33).

Niemożliwym wydaje się opisanie czy przedstawienie śmierci w sposób całkowity, czy inaczej mówiąc „wyczerpujący”. W ostateczności, każda z jednostek musi sama „zmierzyć się” z faktem skończoności swojej egzystencji. I choć treści kierowane do dzieci proponują pewne jej wyobrażenia, często w formie przystępnej dla młodych odbiorców, to zarazem „zapraszają” do podjęcia próby własnego, indywidualnego namysłu nad nią. Bo przecież koniec końców, każdy jest w swoim umieraniu sam.

Metaforyczne przedstawienia śmierci jako drogi, mówią o przejściu na „tamten świat”.

Śmierć jest w nich przejściem z życia doczesnego ku innemu. Jak ten inny (...) świat wygląda i gdzie jest? Czym jest owo przejście – czy kontynuacją dotychczasowej drogi, tylko realizowanej w innych warunkach, a może nie tylko zmianą świata, ale i własnej postaci? Co czeka człowieka po drugiej stronie? A może śmierć kończy wszystko i po niej nie ma już nic? Nie ma ani innego życia, ani innego świata? (Sztobryn-Bochomulska, 2020, s. 217).

Wszystkie te pytania, mają charakter eschatologiczny i dotyczą spraw sięgających szerzej niż tylko proces umierania i moment śmierci. Ciekawym jest, że wszystkie badane filmy animowane przedstawiają zaświaty. W każdym z filmów, których z bohaterów jest już po „tamtej” stronie i pomimo fizycznej śmierci zachował cechy osobowościowe, które charakteryzowały go za życia.

Zastanawiającym jest, dlaczego w każdym z analizowanych dzieł przedstawiony jest wymiar eschatologiczny. Nie mamy przecież pewności, że istnieje jakieś życie po śmierci. Możliwym jest, że lęk przed śmiercią, pustką czy końcem świadomości, jest tak przerażającą perspektywą dla ludzi, że koniecznym jest przedstawienie jakiejś propozycji, bardzo niepewnej i życzeniowej, która jednak daje nadzieję, że śmierć nie jest końcem życia osobowego.

W jaki sposób teksty kultury dla dzieci przedstawiają proces umierania?

Myśl o umieraniu może nieść ze sobą lęk, wyobrażenie o bólu fizycznym, spowodowanym np. ciężką chorobą i związanym z nią stanem agonalnym, wydają się być bardzo obciążające. Medykalizacja śmierci i ogólny postęp w zakresie hospitalizacji osób umierających sprawiły, że bycie naocznym świadkiem cudzej śmierci jest doświadczeniem niewielkiej liczby osób, szczególnie dzieci. Czy w związku z tym filmy animowane kierowane do najmłodszych odbiorców też „milczą” w tym aspekcie?

Film *Naprzód* nie ukazuje bezpośrednio procesu umierania, ale porusza temat pożegnania z bliską osobą w kontekście choroby. W jednej ze scen starszy brat, Bogdan, opowiada młodszemu, Jankowi, o swoim ostatnim wspomnieniu z ojcem, które miało miejsce tuż przed jego śmiercią. Bogdan wspomina odwiedziny ojca w szpitalu, gdzie ten był podłączony do aparatury medycznej. Ten widok przestraszył chłopca, co uniemożliwiło mu pożegnanie się z ojcem, sam opisuje to tak: „Tata był chory, wiesz miałem go odwiedzić i pożegnać się z nim, ale wiesz, wychodziły z niego te wszystkie rurki, wyglądał jakoś, jak ktoś obcy i się bałem, i do niego nie wszedłem”. Scena ta ukazuje, jak trudne i bolesne dla dzieci mogą być odwiedziny bliskich w szpitalu, szczególnie w kontekście ich odchodzenia. Strach przed obcym wyglądem chorego i widokiem aparatury medycznej może być barierą w pożegnaniu i przeżyciu straty. Pomimo przywołanej sytuacji bohater żałuje, że nie mógł pożegnać się z tatą i widać w nim chęć „domknięcia” tego epizodu swojego życia. Pod koniec filmu udaje mu się to – chłopcy sprowadzają na chwilę zmarłego z „zaświatów” i starszy z nich ma okazję pożegnać się z ojcem.

Film *Co w duszy gra* przedstawia moment śmierci z innej perspektywy. Widz obserwuje scenę, w której główny bohater, Joe Gardner, wpada do studzienki kanalizacyjnej. Tuż po tym jego dusza unosi się w nieznane, co symbolizuje abstrakcyjny proces umierania jako przejście do innego wymiaru. Brak drastycznych obrazów i brutalnych scen sprawia, że film staje się bardziej przystępny dla młodszych widzów. Tego rodzaju podejście pozwala na łagodniejsze i bardziej refleksyjne ujęcie tematu śmierci. Z drugiej strony warto zastanowić się, czy brak bezpośredniego przedstawienia momentu śmierci bohaterów w badanych tekstach nie stanowi straconej okazji do oswojenia dzieci z tym trudnym, ale nieuniknionym doświadczeniem.

W społeczeństwie ponowoczesnym charakterystyczny jest tzw. „kult ciała”, w którym powszechnym ideałem jest ciało jędrne, wysportowane, młode, na którym nie widać oznak starzenia się. Duży udział w rozpowszechnieniu takiego sposobu postrzegania cielesności człowieka ma kultura popularna i media masowego przekazu.

Promowany w mediach kult młodego i atrakcyjnego ciała w znacznym stopniu wpływa na społeczne postawy wobec starości oraz znaczenia przypisywane temu okresowi życia. Współczesna kultura konsumpcyjna, choć skierowana do jak największej liczby odbiorców, nie wykształciła różnych wzorców piękna dla odmiennych etapów życia, wprowadzając jedynie wzorzec totalny oparty na logice młodości, jędrności i żywiołowości. Świadczyć może o tym choćby fakt, że wywołane procesem starzenia zmiany ciała ukazywane są niejednokrotnie – w reklamach kosmetyków, filmach czy programach rozrywkowych – jako zjawiska patologiczne, z którymi należy zacząć walczyć zanim jeszcze się pojawią (Dziuban, 2010, s. 141).

Pomimo powszechności takiego sposobu przedstawiania procesu starzenia się (który prowadzi do śmierci) zdarzają się wyjątki, które prezentują odmienny obraz. Jednym z nich jest badany przeze mnie film animowany – *Coco*. Tytułowa bohaterka – prababcia głównego bohatera, Coco, jest w bardzo podeszłym wieku, ma dużo zmarszczek, problemy ze słuchem, pamięcią i porusza się na wózku inwalidzkim. Pomimo tego cieszy się dużym autorytetem i szacunkiem. Jest przedstawiona jako postać pozytywna, a ilość przeżytych przez nią lat oraz związane z tym doświadczenie życiowe są bardzo cenione przez członków jej rodziny. Jest ona jej bohaterem – w sytuacji, w której zginął jej mąż, to ona stała się główną żywicielką rodziny i założyła zakład szewski, który stał się miejscem pracy dla wszystkich następnych pokoleń rodziny Rivera.

Podsumowując, omawiane filmy animowane nie zawierają szczegółowych opisów procesu umierania ich bohaterów. Wydaje się, że nie to było celem ich autorów.

Opisywane historie i przygody, w których widz/czytelnik uczestniczy, nawiązują raczej do fenomenu śmierci jako zagadnienia bardzo złożonego, nieograniczającego się do jej wymiaru fizycznego. Wielość pytań i niepewności związanych z procesem umierania powoduje, że aby znaleźć jego sens, trzeba „wyjść” poza wspomniany wymiar fizyczny i biologiczny.

Podsumowanie

Badane filmy animowane nie przynoszą konkretnych odpowiedzi na pytania związane ze śmiercią i umieraniem. Stawiają wiele pytań, niekiedy wskazując na pewne aspekty, nie narzucając niczego odbiorcom. Ich twórcy zapraszają widzów do wspólnej refleksji. Robią to, co ważne z edukacyjnego punktu widzenia, w bardzo „bezpiecznym” środowisku audiowizualnym, dzięki któremu tak trudne tematy nie stanowią tak dużego obciążenia emocjonalnego.

Wszystkie trzy filmy przedstawiają śmierć jako integralną część życia, proces naturalny, a nie coś, czego należy się bać. Nawet jeśli towarzyszą jej trudne emocje, to ostatecznie jest ona przedstawiana jako przejście, transformacja, a nie definitywny koniec. Co ciekawe, wszystkie filmy odnoszą się do duchowego wymiaru śmierci. W *Coco* realizuje się to poprzez odniesienie do wierzeń i obrzędów kultury meksykańskiej, osadzonych w tamtejszej tradycji oraz religii chrześcijańskiej. Pozostałe dwa filmy – *Na przód* oraz *Co w duszy gra* – nie nawiązują do żadnej konkretnej tradycji czy wierzeń religijnych, co nie stanowi przeszkody w osadzeniu prowadzonej narracji w sferze duchowej. Może właśnie ta sfera ludzkiego życia, pełna symboli, wyrażających „niewyrażalne”, stanowi najlepszy grunt do poszukiwania odpowiedzi? Choć, oczywiście, nie ma naukowych dowodów na istnienie zaświatów, ich obecność w filmach może świadczyć o głęboko zakorzenionej w ludzkiej kulturze potrzebie nadziei i pocieszenia w obliczu śmierci. Wizualizacja zaświatów, choć różna w każdym filmie, ma wspólny mianownik – podkreśla ciągłość istnienia, sugerując, że śmierć nie jest końcem, a jedynie przejściem do innej formy bytu.

W filmach animowanych śmierć rzadko jest przedstawiana w sposób drastyczny. Proces umierania bywa pomijany lub ukazywany symbolicznie, co pozwala chronić dzieci przed nadmiernym lękiem. Mimo to, filmy nie unikają trudnych emocji związanych z żałobą i stratą, ukazując je jako naturalną część doświadczenia śmierci. Badanie przeprowadzone przez Jamesa A. Grahama, Hope Yuhas i Jessicę L. Roman wykazało różnice w przedstawianiu śmierci w klasycznych animacjach Disneya (1937–2003) oraz w nowszych produkcjach Disneya i Pixara (2003–2016).

W starszych filmach śmierć była równie często pokazywana wprost, co domniemana, natomiast w nowszych, aż 80% przypadków przedstawia śmierć jako domniemaną (Graham i in., 2018, s. 6). Ta tendencja może wskazywać na fakt, że ze względu na ogólną charakterystykę funkcjonowania współczesnych społeczeństw, w których „ludzie na ogół żyją oddzielnie: starzy w domach starców, chorzy w szpitalach, dzieci w przedszkolach” (Kubler-Ross, 2021, s. 54), widok umierającej osoby oraz jej cierpienia jest czymś nadzwyczajnym. Stąd jej bezpośrednie zobrazowanie może być dla dziecka zbyt obciążające.

Jak pokazała moja analiza – filmy animowane mają znaczący potencjał edukacyjny, jednak należy pamiętać, że stanowią one jedynie narzędzie w procesie edukacji tanatologicznej. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają rodzice, wychowawcy, nauczyciele oraz pedagodzy. Wspólne oglądanie filmów w kinie, podczas lekcji wychowawczych czy warsztatów, może być początkiem rozmowy, w ramach której dziecko ma możliwość formułowania i wyrażania swoich refleksji, wątpliwości oraz wniosków.

Badanie przeprowadzone w 2021 roku w Stanach Zjednoczonych na temat rozmów rodziców z dziećmi o śmierci w kontekście jej przedstawień w filmach animowanych (Bridgewater i in., 2021) pokazało, że dzieci często inicjowały takie rozmowy po wspólnym seansie. Jednocześnie wielu rodziców (54% badanych) wyraziło brak zainteresowania sposobem przedstawienia śmierci w filmach, a znaczna ich część (65% badanych) przyznała, że nie koryguje błędnych przekonań dzieci na temat śmierci, jeśli takie występują. Niektórzy rodzice ograniczali się w swoich odpowiedziach jedynie do kontekstu filmu, nie nawiązując do śmierci jako zjawiska obecnego w codziennym życiu (Bridgewater i in., 2021, s. 31-34).

Wydaje się, że trudności rodziców w rozmowach na temat śmierci mogą wynikać z konieczności uprzedniej refleksji nad tym tematem i indywidualnego ustosunkowania się do niego. Zanim rodzic podejmie rozmowę z dzieckiem, sam musi zmierzyć się z własnym podejściem do śmierci. Potwierdzeniem tych trudności może być fakt, że część badanych rodziców przyznała, iż nie pozwala swoim dzieciom oglądać filmów animowanych poruszających temat śmierci (Bridgewater i in., 2021, s. 34).

Z powyższych wniosków wynika, że wykorzystanie edukacyjnego potencjału filmów animowanych wymaga od rodziców i wychowawców otwartości, gotowości do dialogu oraz odpowiedniej dojrzałości emocjonalnej. Odpowiedzi w stylu „to tylko bajka” mogą sprawić, że dziecko zacznie postrzegać śmierć jako coś nierealnego, co dotyczy wyłącznie filmowych bohaterów, a nie jego samego. Tym samym taka odpo-

wiedź może ograniczyć możliwość rozwijania przez dziecko realistycznego i zdrowego podejścia do tematu śmierci.

Prezentowana analiza filmów animowanych, oparta na niewielkiej próbie filmowej, nie pozwala na daleko idące uogólnienia. Niemniej jednak, rzuca interesujące światło na to, jak współczesna popkultura kształtuje dziecięce postrzeganie śmierci. Mam nadzieję, że artykuł ten stanowić będzie źródło wartościowej refleksji, która zaowocuje nie tylko pogłębionymi badaniami w zakresie tanatoedukacji, ale również osobistymi przemyśleniami Czytelnika.

Podziękowania

Pragnę serdecznie podziękować Panu Profesorowi Witoldowi Jakubowskiemu za cenne wskazówki, nieocenione wsparcie merytoryczne oraz życzliwość okazaną w trakcie pracy nad niniejszym artykułem. Jego doświadczenie i zaangażowanie były dla mnie niezwykle inspirujące i miały kluczowy wpływ na finalny kształt tej publikacji.

Bibliografia

- Ariès, Ph. (1992). *Człowiek i śmierć*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bałutowski, D. (2010). *Jak oglądać filmy z młodzieżą. Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*. Fraszka Edukacyjna.
- Bridgewater, E., Menendez, D., Rosengren, K.S. (2021). Capturing Death in Animated Films: Can Films Stimulate Parent-Child Conversations about Death?. *Cognitive Development*, 59, 101063. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101063>
- Brol, M., Skorupa, A. (red.). (2014). *Psychologiczna praca z filmem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dziuban, A. (2010). Społeczny obraz starości i postrzeganie własnego ciała w procesie starzenia się. *Przegląd piśmiennictwa. Gerontologia Polska*, 18(3), 140-147.
- Gatt, C. (2021). *Symbols and concepts of death in the animation movie "Coco": A study with primary school children (Master's thesis)*. University of Malta. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/78169/1/20MTL024.pdf>
- Graham, J.A., Yuhas, H., Roman, J.L. (2018). Death and Coping Mechanisms in Animated Disney Movies: A Content Analysis of Disney Films (1937–2003) and Disney/Pixar Films (2003–2016). *Social Sciences*, 7(10), 199. <https://doi.org/10.3390/socsci7100199>
- Jakubowski, W. (2018). Film jako medium edukacyjne. *Studia Edukacyjne*, 47, 95-113. <https://doi.org/10.14746/se.2018.47.7>
- Jakubowski, W. (2021). *Edukacja w popkulturze - popkultura w edukacji (szkice z pedagogiki kultury popularnej)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jakubowski, W. (2023). Film w działaniach edukacyjnych, czyli od edukacji filmowej do edukacji przez film. *Studia Edukacyjne*, (69), 7-21. <https://doi.org/10.14746/se.2023.69.1>

- Kalinowska, E. (2001). Analiza treści jako technika badawcza. *Dyskursy Młodych Andragogów*, (02), 15-31. <https://doi.org/10.34768/dma.vi02.286>
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kopaliński, W. (2015). *Słownik symboli*. Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mellor, P.A. (1992). Death in high modernity: The contemporary presence and absence of death. *The Sociological Review*, 40(1), 11-30. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1992.tb03384.x>
- Ostrowska, A. (1991). *Śmierć i umieranie*. Oficyna Wydawnicza „Almapress”.
- Podbielski, H. (1981). Znaczenie i funkcja mimesis w Poetyce Arystotelesa. *Roczniki Humanistyczne*, 29(3), s. 33-44. <https://bibliotekanauki.pl/articles/1965847.pdf>
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skorupa, A., Brol, M., Paczyńska-Jasińska, P. (red.). (2018a). *Film w edukacji i profilaktyce. Na tropach psychologii w filmie* (Cz. 1). Wydawnictwo Difin.
- Skorupa, A., Brol, M., Paczyńska-Jasińska, P. (red.). (2018b). *Film w edukacji i profilaktyce. Na tropach psychologii w filmie* (Cz. 2). Wydawnictwo Difin.
- Skowronek, B. (2016). Edukacja filmowa (i medialna). Ujęcie antropologiczno-pragmatyczne. W: E. Ciszewska, K. Klejsa (red.), *Od edukacji filmowej do edukacji audiovizualnej* (s. 11-20). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sztobryn-Bochomska, J. (2020). *Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zamojska, E. (2016). Edukacja i film – punkty styeczne. Refleksja o filmie w edukacji i w badaniach edukacyjnych. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 9(1), 43-55. <https://doi.org/10.14746/kse.2016.9.4>

Lęk przed odłączeniem u młodzieży – – profilaktyka FOMO w środowisku szkolnym

Barbara Pietryga-Szkarłat¹ 
Patrycja Curyło-Sikora² 



Abstrakt

Życie w stale ewoluującym świecie, w którym dostęp do nowych technologii jest powszechny, wymaga podjęcia refleksji nad korzyściami i zagrożeniami płynącymi z ich użytkowania. Jednym z takich zagrożeń jest zjawisko FOMO (fear of missing out), które we współczesnym świecie jest coraz częstsze. Wiąże się ono z doświadczaniem lęku z uwagi na brak możliwości uczestniczenia w przestrzeniach, w których realizowana jest komunikacja elektroniczna. Zjawisko FOMO jest stosunkowo nowym zachowaniem ryzykownym, które pojawiło się za sprawą upowszechnienia social mediów oraz urządzeń mobilnych. Syndrom ten wpływa na holistyczne funkcjonowanie człowieka – oddziałuje na jego sferę poznawczą, emocjonalno-społeczną i fizyczną, a u jego podłoża leżą czynniki psychospołeczne. Istnieje zatem konieczność uznania go za problem społeczny i podjęcia wczesnych, systemowych oraz długofalowych działań realizowanych wobec uczniów i ich rodziców, ukierunkowanych na zwiększenie świadomości w zakresie omawianego zagadnienia oraz zaangażowania w ten proces nauczycieli i specjalistów (w tym lekarzy).

Słowa kluczowe

FOMO, Internet, media społecznościowe, profilaktyka

¹ Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Pedagogiki, barbara.pietryga-szkarlat@uken.krakow.pl, <https://orcid.org/0000-0002-7341-0815>

² Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Pedagogiki, patrycja.curylo-sikora@uken.krakow.pl, <https://orcid.org/0000-0002-3398-0549>

Fear of Disconnection in Adolescents – FOMO Prevention in the School Environment

Abstract

Living in a constantly evolving world where access to new technologies is common requires reflection on the benefits and threats of their use. One of such threats is the phenomenon of FOMO (fear of missing out), which is becoming more and more common in the modern world. It is associated with experiencing fear due to the inability to participate in spaces where electronic communication takes place. The phenomenon of FOMO is a relatively new risky behavior that has appeared due to the popularization of social media and mobile devices. This syndrome affects the holistic functioning of a person - it affects his cognitive, emotional, social and physical spheres, and is based on psychosocial factors. Therefore, there is a need to recognize it as a social problem and take early, systemic and long-term actions for students and their parents, aimed at increasing awareness of the issue in question and the involvement of teachers and specialists (including doctors) in this process.

Keywords

FOMO, Internet, social media, prevention

Wprowadzenie

Wysokie technologie zdominowały XXI wiek zmieniając nieodwracalnie sposób życia całych pokoleń. Problematyka nowoczesnych technologii jest coraz częściej poruszanym zagadnieniem w literaturze, ponieważ obecnie nikt nie wyobraża sobie funkcjonowania bez nich (Czerski, 2022; Tomczyk, 2018; Walat, 2015). Posiadanie telefonów komórkowych, tabletów i komputerów stanowi podstawę pozyskiwania wiedzy, źródło rozrywki, możliwość natychmiastowego przesyłania i odbioru wiadomości, czy też wzrostu umiejętności kognitywnych (Tomczyk, 2018). Z drugiej strony nieograniczony i relatywnie tani dostęp do wysokich technologii może wiązać się z szeregiem zagrożeń, które stanowią wyzwanie dla współczesnej edukacji, a w szczególności dla samego procesu wychowawczego (Tomczyk, 2018). Jak wskazuje Łukasz Tomczyk, jednym z takich wyzwań jest problematyka uzależnienia od Internetu – szczególnie w odniesieniu do zagadnienia FOMO, które dotyka wszystkich niezależnie od wieku, płci czy statusu społecznego (Czerski, 2022; Tomczyk, 2018).

FOMO to akronim utworzony od pierwszych liter anglojęzycznej nazwy syndromu *fear of missing out*, który oznacza lęk przed odłączeniem. Najczęściej cytowaną

definicję omawianego terminu sformułował zespół Andrew K. Przybylskiego (2013, s. 1841) z Uniwersytetu Oksfordzkiego, zgodnie z którą FOMO to „wszechogarniający lęk, odczuwany przez daną osobę, wywoływany myślą, że inne osoby w danym momencie przeżywają bardzo satysfakcjonujące doświadczenia, w których osoba ta nie uczestniczy”. Syndrom ten uznawany jest współcześnie za rodzaj problematycznego przywiązania do social mediów i wiąże się z szeregiem negatywnych doświadczeń życiowych oraz uczuć towarzyszących przekonaniu jednostki, że coś ważnego ominie ją wówczas, gdy jest offline (Gupta i Sharma, 2021).

Omawiane zjawisko pojawiło się za sprawą upowszechnienia serwisów społecznościowych oraz urządzeń mobilnych gwarantujących stały dostęp do tego typu platform. Dotychczas realizowane badania wskazują, że FOMO wśród nastolatków w ostatnich latach przybrało niepokojące rozmiary, a destruktywne użytkowanie mediów społecznościowych może przekładać się na ich biopsychospołeczne funkcjonowanie oraz zdrowie psychiczne. W związku z powyższym pojawia się potrzeba uznania tego syndromu za problem społeczny oraz podjęcia refleksji nad jego złożonością oraz zagadnieniem profilaktyki, mającej na celu zapobieganie rozwojowi FOMO u młodych osób.

Artykuł ma charakter przeglądowy. Jego celem jest omówienie syndromu FOMO na tle dostępnej literatury oraz w oparciu o prowadzone w tym zakresie badania naukowe. Czytelnik zostanie zapoznany z uwarunkowaniami omawianego syndromu, jego symptomatologią i konsekwencjami. Z perspektywy analizowanego problemu pojawia się także pytanie dotyczące możliwości podejmowania oddziaływań profilaktycznych ukierunkowanych na przeciwdziałanie omawianemu zagadnieniu wśród młodzieży. W odniesieniu do tej kwestii zostaną przedstawione strategie profilaktyki systemowej w aspekcie zagrożeń, jakie niosą media cyfrowe i społecznościowe, szczególnie gdy są niewłaściwie wykorzystywane przez młode pokolenie.

Syndrom FOMO jako jedno ze współczesnych zagrożeń w grupie młodzieży

Postęp współczesnego świata przyjmuje tak szybkie tempo, że „żadne wcześniejsze pokolenie nie poznało, nie doświadczyło i nie wykorzystało tak szybkich zmian” (Mead, 2000, s. 110). Obecnie badacze wskazują, że dynamika tych przeobrażeń nie maleje, ponieważ stale jesteśmy świadkami gwałtownych przemian społeczno-kulturowych, w warunkach coraz bardziej dramatycznych kryzysów (Kapica, 2023). Przemiany we współczesnym świecie znajdują odzwierciedlenie m.in. w procesie

globalizacji, zmianach struktury rodzin i osłabieniu więzi rodzinnych, nastawieniu na rywalizację, rozwoju postaw konsumpcyjnych oraz kryzysach środowiskowych (Curyło-Sikora, 2022, 2024). Okoliczności te w obliczu wzrostu zachowań problemowych oraz trudności o charakterze psychologicznym w grupie dzieci i młodzieży wskazują na potrzebę podejmowania działań, które w procesie rozwoju wyposażą ich w umiejętności umożliwiające pozytywną adaptację, a więc przygotowują do „stawiania czoła wyzwaniom XXI wieku” (Solich, 2016, s. 39) oraz „nauczają, jak żyć w otaczającym świecie” (Woynarowska, 2015, s. 11). Wskazane wyżej tendencje stanowią czynniki ryzyka dla zdrowia psychospołecznego młodzieży, a zagadnienia te są szeroko podejmowane w dyskursie naukowym (Błasiak i Dybowska, 2014; Curyło-Sikora, 2022, 2024; Pilecka i Fryt, 2011a; 2011b). Obecnie coraz częściej podejmuje się problematykę wysokich technologii i ich wpływu na funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży. W tym kontekście interesującym jest syndrom FOMO, który stanowi stosunkowo nową kategorię opisu zjawisk związanych z nowoczesnymi technologiami i ich negatywnymi konsekwencjami.

FOMO badano już w latach 90. XX wieku, w kontekście relacji społecznych i ryzyka utraty przewidywanej przyjemności z nich wynikającej (Herman, 2000). Współcześnie w analizach teoretyczno-empirycznych rozpatruje się je przede wszystkim w powiązaniu z aktywnością w sieci i technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (Jupowicz-Ginalska i in., 2021). Syndrom FOMO polega na wyzwaniu stanów lękowych ze względu na niemożność uczestnictwa w przestrzeniach, w których realizowana jest komunikacja elektroniczna (Tomczyk, 2018). W tym kontekście pierwsze nieliczne doniesienia, rejestrowane w Web of Science Core Collection, pojawiły się nieco ponad dekadę temu, m.in. za sprawą zespołu badawczego prowadzonego przez Przybylskiego, który stworzył narzędzie badawcze do pomiaru FOMO, uwzględniające także jego istnienie w sferze wirtualnej (Przybylski i in., 2013). Jak wynika z metaanalizy przeprowadzonej przez zespół opracowujący cyklicznie raporty dotyczące omawianego zagadnienia (Jupowicz-Ginalska, 2018, 2019, 2021, 2022) zjawisko to budzi coraz większe zainteresowanie¹ i ma charakter interdyscyplinarny – badania w tym zakresie podejmowane są na gruncie m.in. psychologii, biznesu i ekonomii, psychiatrii, informatyki i cybernetyki, pedagogiki, zdrowia publicznego, zawodowego, zarządzania czy neurobiologii.

¹ Na przykład w 2013 roku opublikowano dwa artykuły na temat FOMO, 2014 – jeden, 2015 – sześć, a w 2019 już 55 (dane na podstawie wyszukiwania w Web of Science Core Collection, wg hasła: FOMO i *Fear of Missing Out*).

W analizach teoretyczno-empirycznych można wskazać na kilka kluczowych obszarów, w których podejmowana jest problematyka FOMO. Dotyczą one kwestii identyfikowania predyktorów rozwoju omawianego syndromu (Al-Busaidi i in., 2022), jego powiązań ze zdrowiem psychospołecznym i fizycznym (Andreassen i in., 2016; Baker, 2016; Elhai i in., 2016; Modzelewski, 2020; Rawas i in., 2021) oraz innymi zjawiskami, takimi jak: nomofobia, phubbing, CAGE czy problematyczne korzystanie ze smartfonów (Chi i in., 2022; Czerski, 2022; Riordan i in., 2015). W obliczu współczesnych kryzysów środowiskowych, pojawiają się także prace badawcze poświęcone zagadnieniom wpływu pandemii COVID-19 na rozwój syndromu FOMO wśród młodego pokolenia (Dong i in., 2024; Jupowicz-Ginalska i in., 2021) oraz analizy dotyczące kwestii szeroko rozumianej problematyki dobrostanu cyfrowego czy też higieny cyfrowej (Jupowicz-Ginalska, 2021, 2022).

Wyniki przeprowadzonych dotychczas badań ujawniają, że skala omawianego zjawiska jest wysoka i dotyczy w największym stopniu młodzieży między 15 a 19 rokiem życia (Citko i Owsieniuk, 2020; Jupowicz-Ginalska, 2022). Badania realizowane na terenie Polski wskazują, że 1/3 młodzieży odczuwa silny (28%) lub średni poziom (66%) „lęku przed odłączeniem” (Jupowicz-Ginalska, 2022). Z kolei z danych zawartych w raporcie z ogólnopolskiego badania Młodzi Cyfrowi (2019), w którym wzięło udział ponad 61 tys. uczniów z 1786 szkół na terenie całego kraju, wynika, że połowa polskich nastolatków nie wyobraża sobie życia bez dostępu do smartfona i doświadcza potrzeby natychmiastowej reakcji na pojawiające się w sieci wiadomości. Blisko co trzeci badany ocenia siebie jako osobę uzależnioną od mediów społecznościowych, a wysokiego natężenia syndromu FOMO doświadcza aż 14% wszystkich badanych. Dla porównania badania realizowane w Stanach Zjednoczonych na grupie 2084 osób ujawniły, że FOMO występuje u 56% użytkowników mediów społecznościowych (Spitzer, 2013). Podobne rezultaty uzyskano w badaniach australijskich prowadzonych na grupie 1521 osób do 18 roku życia, z których wynika, że wysokie nasilenie objawów FOMO dotyczyło 50% chłopców i 66% dziewcząt (Australian Psychological Society, 2015). Z kolei badania przeprowadzone w Bośni i Hercegowinie wśród 717 uczniów ujawniły, że 20% badanych charakteryzowało się wysokim poziomem FOMO (Tomczyk i Selmanagic-Lizde, 2018).

FOMO w życiu młodzieży – uwarunkowania, objawy i konsekwencje

Istnieje wiele czynników ryzyka, które mogą w konsekwencji warunkować rozwój FOMO u młodzieży. Wielu autorów zwraca uwagę, że u podłoża tego syndromu leży dążenie do zaspokojenia jednej z podstawowych psychologicznych potrzeb człowieka – potrzeby przynależności (Goetz, 2020; Tomczyk, 2018). Jej zaspokojenie wzmacnia przekonanie jednostki o własnej wartości i daje człowiekowi poczucie bezpieczeństwa (Wrona-Polańska, 1996). Dodatkowo, w literaturze zwraca się uwagę, że FOMO pozostaje w związku z potrzebą autoprezentacji i akceptacji (Tomczyk, 2018). Realizację wskazanych potrzeb umożliwia stopniowo zdobywana popularność w mediach społecznościowych, będąca współczesnym sposobem zwiększania poczucia pewności siebie i utrzymywania pozytywnych relacji społecznych. Przestrzeń w social mediach daje nastolatkom możliwość kreowania własnego wizerunku i prezentowania siebie tak, jak chcieliby być postrzegani przez innych (Beard, 2017). Jednostka z syndromem FOMO doświadcza silnego lęku, frustracji i niepewności w obliczu zagrożenia niezaspokojenia wyżej wymienionych potrzeb. Przeżycia te są silniejsze w sytuacji utrudnionego dostępu do bycia online, ponieważ zwiększa to ryzyko opóźnienia reakcji osoby z FOMO na działania rówieśników w sieci, co w konsekwencji może prowadzić – w jej percepcji – do utraty popularności i negatywnego odbioru wizerunku w social mediach (Goetz, 2020).

Do czynników zwiększających ryzyko rozwoju FOMO zalicza się także dynamikę rodzinną, zakłócenia we wzajemnych relacjach, konflikty i stres (Beard, 2017). Brak stabilności w rodzinie może być powodem ograniczenia kontaktu i komunikacji dziecka z rodzicami, w wyniku czego młody człowiek chętniej skłania się do tworzenia interakcji w sieci, które są dla niego w tym momencie bardziej satysfakcjonujące i atrakcyjne (Young, 2009). Internet staje się dla nastolatka narzędziem unikania konfliktów rodzinnych i źródłem wsparcia, a także stanowi formę przynoszenia ulgi od braku stabilizacji w rodzinie (Beard, 2008). Zaburzone relacje między rodzicami a dziećmi mogą doprowadzić do zachwiania poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie u dziecka (Werbiński, 2000). W obliczu tej sytuacji młody człowiek poszukuje stabilizacji i akceptacji w mediach społecznościowych, uzależniając swoją samoocenę wyłącznie od opinii zewnętrznych – komentarzy, polubień i udostępnień swoich zdjęć oraz postów przez innych internautów, a nie wewnętrznego przekonania o byciu wartościowym człowiekiem.

W tym miejscu warto także zwrócić uwagę na niekontrolowany przez dorosłych dostęp dziecka do smartfona, tabletu czy komputera oraz problemowe użytkowanie tego typu urządzeń przez dorosłych (Junik i in., 2023). Rodzice nadużywający urządzeń ekranowych i mający problem z rezygnacją z tego typu aktywności na rzecz innych działań – rodzinnego posiłku, wyjścia na spacer lub aktywności fizycznej – utrudniają młodzieży zrozumienie technologii oraz korzyści i zagrożeń, jakie mogą z nich płynąć, a także są źródłem negatywnych wzorców korzystania z Internetu.

Problematiczne użytkowanie mediów społecznościowych może wiązać się także z naciskiem grupy rówieśniczej i jej oczekiwaniami wobec aktywności w sieci (Beard, 2017). Pod jej wpływem nastolatek może odczuwać silną potrzebę regularnego angażowania się w określone działania na portalach społecznościowych. Obecność w sieci staje się gwarantem bycia częścią danej grupy oraz źródłem wiedzy o tym, czym aktualnie zajmują się rówieśnicy. W efekcie młody człowiek odczuwa coraz silniejszą potrzebę, a nawet przymus, regularnego sprawdzania postów innych użytkowników, śledzenia ich aktywności, a także umacniania swojej pozycji w wirtualnej przestrzeni dzieląc się prywatnymi informacjami z życia, tworząc iluzoryczne przekonanie bliskiej więzi z rówieśnikami oraz bycia na bieżąco w ich sprawach (Beard, 2017).

Z punktu widzenia omawianej problematyki nie bez znaczenia jest także wpływ środków masowego przekazu, które od wczesnych lat dziecięcych kreują w świadomości młodych pokoleń przekonanie, że bycie częścią technologicznego społeczeństwa jest wyznacznikiem sukcesu, pomijając często aspekty zagrożeń, które mogą wiązać się z nadużywaniem wysokich technologii (Beard, 2017).

Objawy FOMO wiążą się z odczuwaniem silnego lęku, frustracji i poczucia osamotnienia w obliczu braku dostępu do mediów społecznościowych. Osoby cierpiące na ten syndrom prezentują cechy uzależnienia w swoim zachowaniu związanym z odczuwaniem silnej potrzeby nieustannego bycia online. Do kluczowych symptomów świadczących o wysokim poziomie FOMO można zaliczyć odczuwanie (Kubala-Kulpińska, 2020; Witkowska, 2020):

- lęku przed byciem pominiętym w sieci i przymusu natychmiastowej komunikacji z innymi;
- obawy, że inni mają ciekawsze i bardziej satysfakcjonujące doświadczenia w życiu;
- potrzeby ciągłego śledzenia aktywności internetowej znajomych;
- potrzeby natychmiastowego dzielenia się w mediach społecznościowych szczegółami ze swojego życia – ciągłe bycie online;
- potrzeby posiadania smartfona zawsze w zasięgu ręki – jego brak lub ograniczony

dostęp do Internetu wiąże się z przeżywaniem silnego napięcia emocjonalnego, które może zostać zredukowane dopiero po upewnieniu się, że niczego ważnego nie przeoczono – efekt ten jest krótkotrwały, dlatego mowa o częstym sprawdzaniu telefonu;

- potrzeby korzystania z telefonu tuż po obudzeniu i przed zaśnięciem;
- przeciążenia nadmiarem informacji docierających z sieci.

W ciągu ostatniej dekady trwają badania mające na celu ustalenie powiązań FOMO z funkcjonowaniem biopsychospołecznym człowieka (Gupta i Sharma, 2021). Z uwagi na przeżywanie silnego lęku, przewlekłego stresu i niepokoju omawiany syndrom może mieć negatywne skutki dla rozwoju młodego człowieka, a także jego zdrowia (Citko i Owsieniuk, 2021; Goetz, 2020). Wśród konsekwencji psychicznych można wymienić narastającą frustrację, napady złości, częste doświadczanie negatywnych stanów emocjonalnych jako wyniku niekorzystnych porównań społecznych (Gupta i Shrama, 2021), jak również wysoki poziom stresu (Jupowicz-Ginalska, 2022). Występowanie tych objawów wyraźnie wpływa na jakość życia młodzieży, prowadząc stopniowo do utraty poczucia dobrostanu, obniżonej samooceny, zaburzeń depresyjnych i lękowych oraz wzrostu ryzyka samobójstw (Gupta i Sharma, 2021; Steers i in., 2014). Skutki FOMO w sferze poznawczej mogą dotyczyć trudności z koncentracją uwagi, problemów z pamięcią, zaburzeń myślenia, a w konsekwencji osiągania słabszych wyników w nauce (Azizi i in., 2019). Do negatywnych skutków FOMO w sferze społecznej można zaliczyć zachowania opozycyjne, buntownicze, agresywne, konfliktowość, jak również zaniedbywanie codziennych obowiązków szkolnych i domowych oraz izolowanie się społeczne kosztem przebywania w sieci (Goetz, 2020; Witkowska, 2020). Zjawisko to dotyczy także sfery fizycznej, ujawniając się w postaci m.in. chronicznego przemęczenia, zaburzeń snu, bólów głowy, karku, palców czy pogorszenia wzroku (Damodara i in., 2019). FOMO wiąże się dodatkowo z ryzykownymi zachowaniami zdrowotnymi, w tym uzależnieniami od substancji psychoaktywnych oraz uzależnieniami behawioralnymi (Spitzer, 2013).

Działania profilaktyczne w zakresie FOMO podejmowane w środowisku szkolnym młodzieży

Podjęte wyżej rozważania uzmysławiają skalę zjawiska FOMO wśród młodzieży. W literaturze najczęściej można odnaleźć publikacje podejmujące problematykę FOMO w aspekcie teoretyczno-empirycznym, natomiast obszar diagnostyczno-profilaktyczny wydaje się być zaniedbany. O ile syndrom FOMO może być diagnostycz-

nie rozumiany w kategoriach uzależnienia od Internetu (jako jeden z jego rodzajów), o tyle nie jest on uwzględniony w klasyfikacjach ICD² czy DSM³, co w konsekwencji zdaniem Tomczyka (2018, s. 147) warunkuje „intuicyjną diagnostykę i profilaktykę”. Oznacza to konieczność podjęcia refleksji nad wyżej wymienionymi obszarami w grupie nastolatków, użytkujących na co dzień nowe media multitaskingowo.

Problematyka profilaktyki w zakresie wysokich technologii może opierać się na założeniach nurtu pedagogiki humanistycznej, który rozwijał się szczególnie intensywnie w drugiej połowie XX wieku, w odpowiedzi na narastające potrzeby dzieci i młodzieży w coraz bardziej złożonym świecie. Uwzględniając współczesną dynamikę zmian nurt ten wydaje się wciąż aktualny. Jego główne założenie koncentruje się na podmiotowości młodego człowieka, akcentując jednocześnie jego integralność ze środowiskiem życia. Podejście to wskazuje także na istotę relacji między dzieckiem a dorosłym, który w procesie edukacji powinien pełnić rolę przewodnika i doradcy oraz dążyć do budowania atmosfery zaufania, wzajemnego szacunku, a także przestrzeni wspierającej młodego człowieka w podejmowaniu samodzielnych decyzji dotyczących własnego rozwoju. Powyższe ujęcie spójne jest z podstawowym założeniem paradygmatu systemowego wskazującego na to, że funkcjonowanie jednostki może być rozpatrywane wyłącznie w kontekście systemu, którego jest ona częścią. Oznacza to, że wszelkie oddziaływania ukierunkowane na zmianę funkcjonowania człowieka muszą odbywać się z uwzględnieniem nie tylko jego podmiotowości, ale także środowiska, w którym żyje na co dzień.

Maciej Dębski i Magdalena Bigaj (2019) zwracają uwagę na potrzebę podejmowania działań zarówno na poziomie systemu rodzinnego, szkół, jak i szerzej – na poziomie jednostek samorządu terytorialnego oraz krajowym. W tym kontekście szczególnie nacisk położony zostaje po pierwsze na uznanie istnienia problemu FOMO jako mającego charakter społeczny, tym samym wymagającego zabezpieczenia go w kluczowych dokumentach rządowych czy też lokalnych programach i strategiach rozwoju miast i wsi (np. programy ochrony zdrowia psychicznego) (Bykowska-Godlewska i in., 2020). Po drugie, na budowaniu adekwatnego obrazu nowych technologii i zwiększaniu świadomości społecznej w zakresie ich wpływu na funkcjonowanie człowieka, po-

² Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (ang. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) - medyczna klasyfikacja sporządzona przez Światową Organizację Zdrowia (WHO).

³ Klasyfikacja zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (ang. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).

przez wykorzystywanie w tym celu m.in. kampanii społeczno-edukacyjnych i edukacji zdrowotnej (Citko i Owsieniuk, 2020). Po trzecie, na tworzeniu warunków do bezpiecznego i zdrowego życia oraz wzmacnianiu szeroko rozumianych interakcji międzyludzkich, które mogą stanowić alternatywę dla świata cyfrowego (np. wzbogacanie oferty kulturalnej i rekreacyjnej miast i gmin skierowanej do dzieci, młodzieży i rodzin) (Bykowska-Godlewska i in., 2020).

Wskazanie na istotę systemowych działań spójne jest także z wynikami badań realizowanymi cyklicznie od 2018 do 2022 roku „FOMO. Polacy a lęk przed odłączeniem”⁴, które podkreślają, że odpowiedzialność za przeciwdziałanie omawianemu zagadnieniu leży po stronie wszystkich tych podmiotów – organów rządowych (13%), instytucji edukacyjnych (37%) oraz w największym stopniu po stronie rodziców (60%) (Jupowicz-Ginalska, 2022). Doniesienia empiryczne wskazują, że udział rodziców w wychowaniu cyfrowym oceniany jest z perspektywy młodzieży, jako istotny, ale istniejący w niewielkim stopniu (Dębski i Bigaj, 2019; Sendal-Jagusiak, 2020). Spośród badanych, wysoko „sfomowanych” nastolatków (15-19 lat), 46% wskazało na rodziców jako najważniejsze osoby, które mogłyby pomóc im przeciwdziałać zachowaniom ryzykownym w sieci, w tym uzależnieniom od mediów społecznościowych (Jupowicz-Ginalska i in., 2022). Dębski i Bigaj (2019) zwracają uwagę, że 60,6% uczniów przyznaje, że rodzice nie uczestniczą w ich życiu cyfrowym. Z kolei Luiza Sendal-Jagusiak (2020) podkreśla, że brak poczucia wsparcia ze strony rodziców dodatnio koreluje z czasem, jaki młodzież spędza online. W dostępnych opracowaniach, wskazuje się także, że to właśnie troska o relacje międzyludzkie offline oraz dbanie o rozwój poza siecią są strategiami pomocnymi w utrzymaniu zdrowych nawyków cyfrowych, przy czym osoby z wysokim poziomem FOMO stosują je rzadziej niż osoby z niższym jego poziomem (90% osób z niskim FOMO dba o rozwój poza siecią – codziennie lub kilka razy w tygodniu, jednocześnie tylko połowa badanych wysoko „sfomowanych” radzi sobie w tym obszarze równie dobrze; podobnie przedstawiają się próby dbania o relacje offline –

⁴ Projekt „Fomo. Polacy a lęk przed odłączeniem” realizowany był cyklicznie w latach 2018-2022 przez ekspertów NASK, pracowników naukowych z Wydziału Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii oraz Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, jak również Panelu Badawczego Ariadna. Jego celem był: pomiar, monitorowanie, opisywanie specyfiki i skali występowania FOMO w Polsce, analiza i opis powiązań między FOMO a zjawiskami mu towarzyszącymi, budowanie świadomości społecznej istnienia tego fenomenu, edukowanie i wspieranie wszelakich działań z zakresu dobrostanu cyfrowego. Na jego podstawie stworzono kampanię edukacyjną „Lęk przed odłączeniem od sieci”.

codziennie dba o nie 71% osób z niskim poziomem FOMO i jedynie 44% z wysokim) (Jupowicz-Ginalska i in., 2022, s.55).

Interesującym rozwiązaniem, angażującym społeczność szkolną, ale także mogącym aktywizować rodziców i instytucje zewnętrzne, jest propozycja oddziaływań wobec dzieci i młodzieży stworzona przez Dębskiego (2019), zgodnie z którą budowanie szkolnej profilaktyki ma charakter złożony. W procesie tym można wyszczególnić siedem etapów:

1. Etap jednostkowych sygnałów. Dotyczy on obserwacji w przestrzeni szkolnej funkcjonowania dzieci i młodzieży ze szczególną czujnością wobec następujących sytuacji: nadużywanie urządzeń cyfrowych na lekcjach i/lub przerwach oraz korzystanie z nich pomimo zasad obowiązujących na terenie placówki; przemęczenie uczniów, ich rozkojarzenie, trudności w przyswajaniu treści podawanych przez nauczycieli; wchodzenie w konflikty; cyberprzemoc; tendencje do autoizolacji, ograniczanie funkcjonowania do przestrzeni online i trudności w relacjach bezpośrednich.
2. Etap szkolnej diagnozy problemu. Budowanie profilaktyki musi być oparte o naukową diagnozę problemu przeprowadzoną z wykorzystaniem dostępnych narzędzi. Celem tego etapu jest określenie skali problemu w danej placówce. Wyniki diagnozy powinny zostać przedstawione dyrektorowi, który wspólnie z psychologiem i pedagogiem szkolnym podejmuje decyzję o tym, czy reagować w sposób systemowy. Do diagnozy omawianego zagadnienia można wykorzystać następujące narzędzia (które są dostępne także w wersji polskiej): *Fear of Missing Out Scale: FoMOs* Przybylskiego, Murayamy, DeHaana, Gladwell (2013), *Social Media and the Fear of Missing Out* autorstwa Abel, Burr, Buff (2016) oraz *Summary of Social Media Use* Hetz'a, Dawsona i Cillen'a (2015) (Tomczyk, 2018).
3. Etap programowania. Rozpoczyna się on w momencie zdiagnozowania istnienia problemu na terenie szkoły. Polega na spotkaniu zespołu, który realizuje kilka zadań: dokonuje interpretacji wyników uzyskanych w diagnozie; określa możliwości oraz braki placówki do reagowania w konkretnych obszarach problemowych; ustala strategie postępowania, a więc oddziaływania, jakimi mogą zostać objęci uczniowie (ale także rodzice i nauczyciele); wskazuje instytucje zewnętrzne oraz specjalistów, ekspertów mogących ten proces prowadzić lub wspierać oraz koordynuje działania podejmowane na dalszych etapach.
4. Etap projektowania. Jego celem jest praca zespołu ukierunkowana na opracowanie skonkretyzowanej formy programu. Etap ten określany jest jako „cykl

powiązanych ze sobą czynności – interakcji międzyludzkich i międzyinstytucjonalnych” (Dębski, 2019, s. 1).

5. Etap organizacji. Rozpoczyna się w momencie akceptacji przez dyrektora planu działania. Przyjęcie propozycji merytorycznych programu uruchamia proces technicznego ustalania zasad jego wdrożenia i realizacji (chodzi m.in. o zabezpieczenie w sposób formalny zasobów niezbędnych do jego realizacji, np. zasoby kadrowe czy środki finansowe).
6. Etap realizacji i użytkowania. Składa się na niego realizacja szczegółowych punktów przygotowanego programu, ukierunkowanego na zmniejszenie występowania problemów wskazanych na etapie diagnostycznym.
7. Etap ewaluacji. Odnosi się do oceny, na ile podejmowane oddziaływania są skuteczne oraz wprowadzania na jej podstawie zmian, począwszy od programowania aż do wdrożenia programu.

Proponowane działania wpisują się w kluczowe już od kilku lat kierunki polityki oświatowej państwa, w tym także zaplanowane na rok szkolny 2024/2025 – punkt 4 „Wspieranie rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów i nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem bezpiecznego poruszania się w sieci oraz krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2024). Wiążą się także z wnioskami wyprowadzonymi przez Najwyższą Izbę Kontroli (2016), wskazującymi na potrzebę wypracowania systemowej strategii działań, umożliwiającej skuteczne identyfikowanie i rozwiązywanie problemu nadużywania mediów elektronicznych przez dzieci i młodzież oraz monitorowanie skali tego zjawiska.

Uwzględniając potrzebę systemowej strategii działań, w wymiarze aplikacyjnym przeciwdziałanie rozwojowi FOMO na terenie szkół i we współpracy z rodzicami powinno opierać się na zwiększaniu świadomości uczniów na temat korzyści i zagrożeń płynących z rozwoju wysokich technologii, a także na kształtowaniu samokontroli i dokonywaniu trafnych wyborów w zakresie użytkowania urządzeń elektronicznych i Internetu w codziennym życiu (Kwon, 2017). W tym celu niezbędne jest:

- stałe obserwowanie uczniów i w obliczu pojawienia się niepokojących symptomów niezwłoczne reagowanie, w celu obniżenia ryzyka destruktywnego korzystania przez wychowanków z sieci, przeciwdziałając rozwojowi m.in. syndromu FOMO (Goetz, 2020);
- wzmacnianie samooceny nastolatków, tak aby nie była ona zależna od porównań z innymi oraz zewnętrznych komunikatów (np. liczby polubień i komentarzy

pod udostępnionym zdjęciem), ale była oparta na wewnętrznym poczuciu własnej wartości, indywidualnym potencjale oraz świadomości swoich możliwości i ograniczeń (Beard, 2017);

- dążenie do rozwoju kompetencji cyfrowych poprzez organizowanie warsztatów psychoedukacyjnych poświęconych zagadnieniom bezpiecznego korzystania z mediów cyfrowych, ochrony prywatności w przestrzeni wirtualnej oraz rozwijaniu umiejętności podejmowania decyzji, zarządzania czasem, krytycznego myślenia, które to mogą wspomagać nastolatków w podejmowaniu trafnych wyborów dotyczących własnej aktywności w sieci (Witkowska, 2020);
- wprowadzanie i jak najczęstsze wykorzystywanie w pracy dydaktycznej metod aktywizujących, które służą integrowaniu zespołu klasowego oraz nawiązywaniu bezpośredniego – twarzą w twarz – kontaktu poprzez realizację wspólnych zadań i projektów (Goetz, 2020);
- zachęcanie nastolatków do stałego kontrolowania i ograniczania czasu spędzanego w sieci oraz poddawania pod refleksję (np. w trakcie dyskusji na lekcjach wychowawczych) treści przeglądanych w Internecie (np. ustalenie listy stron internetowych i aplikacji, które mogą wspierać uczniów w procesie uczenia się i służyć ich rozwojowi osobistemu) (Kwon, 2017);
- zachęcanie nastolatków do włączania się w różnorodne działania realizowane poza przestrzenią Internetu, które mogą okazać się interesującą alternatywą dla korzystania ze smartfona i sieci (np. organizowanie zajęć i konkursów sportowych, realizowanie zajęć świetlicowych dostosowanych do zainteresowań i talentów uczniów) (Bykowska-Godlewska i in., 2020).

Należy podkreślić, że skuteczna profilaktyka jest możliwa tylko przy ściślejszej i dwukierunkowej współpracy nauczycieli z rodzicami, ponieważ to głównie oni mają wpływ na to, kiedy i z jaką częstotliwością ich dzieci korzystają ze smartfona, komputera oraz Internetu (Goetz, 2020). Kadra pedagogiczna powinna przekazywać rodzicom wiedzę na temat istnienia syndromu FOMO, towarzyszących mu objawów i konsekwencji dla biopsychospołecznego funkcjonowania nastolatka poprzez organizowanie w szkołach cykli wykładów, dyskusji, webinarów związanych z nowoczesnymi technologiami (Musioł, 2007). Konieczne jest także uświadamianie rodziców, że zmiana niekorzystnej sytuacji związanej z nadużywaniem urządzeń elektronicznych i mediów społecznościowych przez ich dziecko jest możliwa dzięki wzmocnieniu więzi emocjonalnej w rodzinie, umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz skutecznej komunikacji opartej na aktywnym słuchaniu nastolatka, akceptowaniu jego emocji

i przekazywaniu mu wszelkich informacji dotyczących uzależnienia od Internetu oraz zjawisk mu towarzyszących, w sposób jasny i zrozumiały (Beard, 2017).

W literaturze można znaleźć także opracowania (choć nieliczne) wskazujące, że profilaktyka syndromu FOMO powinna znaleźć swoje miejsce nie tylko w obrębie działań szkoły, rodziców i współpracy między nimi, ale także w zakresie pomocy leczniczej udzielanej osobom ryzykownie korzystającym z narzędzi świata cyfrowego (Citko i Owsieniuk, 2020). Podkreśla się, że to lekarze rodzinni, prowadząc badania przesiewowe dzieci i nastolatków budują z nimi oraz ich rodzicami długotrwałą relację, co może sprzyjać profilaktyce i wykrywaniu omawianego zjawiska. Okazuje się bowiem, że u osób z wysokim FOMO często występują objawy somatyczne, niemające organicznego podłoża (tj. badania diagnostyczne nie wskazują odchyłeń od normy). Mogą do nich należeć np. nudności, bóle mięśniowo-szkieletowe, zawroty głowy, bóle brzucha, objaw tzw. wyschniętych gałek ocznych, zaburzenia snu, ale także problemy psychospołeczne, w tym zachowania niedostosowane lub agresywne (Makaruk, 2013). W przypadku podejrzenia syndromu FOMO istotne byłoby objęcie młodego człowieka krótkotrwałą interwencją profilaktyczną mającą charakter „rozmowy motywującej, polegającej na zachęceniu pacjenta do podjęcia decyzji o zmianie ryzykownego zachowania raczej poprzez życzliwość i empatię niż metodą konfrontacji” (Miller i Rollnick, 2020, s. 74). Oprócz interwencji wobec nastolatka ważna jest komunikacja z jego rodzicem, zarówno w zakresie zwrócenia uwagi na być może istniejący problem i jego psychologiczne uwarunkowania, jak również – w uzasadnionych wypadkach – zaproponowanie konsultacji u specjalisty (psychiatry lub psychologa).

Podsumowanie

Syndrom FOMO staje się coraz większym problemem zdrowia psychofizycznego wśród nastolatków. Wiele badań w tym obszarze zwraca uwagę na niebezpieczeństwo, jakie niesie za sobą nadmierne korzystanie ze smartfona oraz mediów społecznościowych. Aktywność nauczycieli oraz innych specjalistów (w tym lekarzy), w kontekście omawianego problemu jest niezwykle ważna, ponieważ z jednej strony może stanowić wsparcie merytoryczne dla – często nieświadomych problemu – rodziców, z drugiej zaś może być jedyną formą profilaktyki, z którą w swoim codziennym funkcjonowaniu ma szansę zetknąć się młode pokolenie. Higiena zdrowia psychofizycznego wśród młodego pokolenia w dobie stałego rozwoju technologii wymaga systemowych i długofalowych oddziaływań edukacyjnych oraz psychoedukacyjnych

realizowanych wobec uczniów oraz ich rodziców. Wyniki badań wskazują jednak, że działania profilaktyczne w Polsce realizowane są przede wszystkim jako krótko-terminowe interwencje, co może utrudniać skuteczną profilaktykę w omawianym obszarze (Porzak, 2019). W omawianym kontekście nie bez znaczenia jest także stałe podnoszenie kompetencji samych specjalistów – nauczycieli, pedagogów, psychologów i lekarzy poprzez uczestnictwo w szkoleniach, warsztatach i konferencjach poświęconych zagadnieniom FOMO, w kontekście jego diagnostyki i profilaktyki (Citko i Owsieniuk, 2020).

Zrównoważone działania szkoły w zakresie wysokich technologii powinny opierać się na rzetelnej diagnozie zjawiska oraz zwiększaniu świadomości społecznej w zakresie zagrożeń, jakie mogą wiązać się z ich użytkowaniem, szczególnie w grupie dzieci i młodzieży. Współczesna szkoła powinna wychowywać młode pokolenie do odpowiedzialności cyfrowej poprzez wdrażanie długofalowych i systemowych programów profilaktyki e-uzależnień, prowadzenie edukacji medialnej oraz kreowanie kultury świadomego pozostawiania poza siecią, jako alternatywy dla ciągłego przebywania w sieci (Dębski, 2024).

Konkludując, „usieciowienie jest współczesną formą współuczestniczenia społecznego, tak samo istotną jak tradycyjny kontakt” (Flis, 2019, s. 5). Dzisiejsza młodzież często nazywana jest pokoleniem cyfrowym, ponieważ korzystanie z wysokich technologii jest dla nich codziennością. Korzystanie z sieci, w tym mediów społecznościowych, przy ich racjonalnym wykorzystaniu, nie stanowi zagrożenia, przeciwnie – tworzy wszechstronne środowisko relacyjno-edukacyjno-zawodowe. Kluczowym jednak staje się, aby nauczyć młodego człowieka właściwego korzystania z tego hipermedium (Citko i Owsieniuk, 2020).

Bibliografia

- Andreassen, C.S., Billieux, J., Griffiths, M.D., Kuss, D.J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252-262. <https://doi.org/10.1037/adb0000160>
- Al-Busaidi, A.S., Dauletova, V., Al-Wahaibi, I. (2022). The role of excessive social media content generation, attention seeking, and individual differences on the fear of missing out: a multiple mediation model. *Behaviour & Information Technology*, 42(7), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2075791>
- Australian Psychological Society. (2015). *Stress & wellbeing. How Australians are coping with life. The findings of the Australian Psychological Society Stress and Wellbeing in Australia survey*. <https://psychology.org.au/getmedia/ae32e645-a4f0-4f7c-b3ce-dfd83237c281/stress-wellbeing-survey.pdf>

- Azizi, S.M., Soroush, A., Khatony, A. (2019). The relationship between social networking addiction and academic performance in Iranian students of medical sciences: a cross-sectional study. *BMC Psychology*, (7), 28. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0305-0>
- Baker, Z.G., Krieger, H., LeRoy, A.S. (2016). Fear of missing out: Relationships with depression, mindfulness, and physical symptoms. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(3), 275-282. <https://doi.org/10.1037/tps0000075>
- Beard, K.W. (2008). Internet addiction in children and adolescents. W: C.B. Yarnall (red.), *Computer science research trends* (s. 59-70). Science Publishers.
- Beard, K.W. (2017). Praca z młodzieżą uzależnioną od Internetu. W: K.S. Young, C.N. de Abreu (red.), *Uzależnienie od Internetu. Profilaktyka, diagnoza, terapia. Poradnik dla terapeutów i lekarzy* (s. 201-218). Fundacja Dolce Vita.
- Blustein, D., Cubic, B.A. (2009). Psychologists and primary care physicians: a training model for creating collaborative relationships. *Journal of clinical psychology in medical settings*, 16(1), 101-112. <https://doi.org/10.1007/s10880-009-9156-9>
- Błasiak, A., Dybowska, E. (2014). Wstęp. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *W trosce o dobro współczesnego dziecka* (s. 7-14). Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM.
- Bykowska-Godlewska, B., Dębski, M., Strzałkowska, A. (2020). Przeciwdziałanie zjawisku fonoholizmu wśród młodzieży jako wyzwanie społeczne w świetle badań empirycznych przeprowadzonych w ramach projektu „Młodzi cyfrowi”. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 21(2), 28-44. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/maes/article/view/5814/5079>
- Chi, L.C., Tang, T.C., Tang, E. (2022). The phubbing phenomenon: across-sectional study on the relationships among social media addiction, fear of missing out, personality traits, and phubbing behavior. *Current Psychology*, 41(2), 1112-1123. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02468-y>
- Citko, A., Owsieniak, I. (2020). Epidemiologia i skutki zdrowotne syndromu FOMO. Rola lekarzy rodzinnych we wczesnym rozpoznawaniu, leczeniu i profilaktyce syndromu FOMO u nastolatków i młodych dorosłych. *Pediatrics i Medycyna Rodzinna*, 16(1), 70-76. <https://doi.org/10.15557/PiMR.2020.0012>
- Curyło-Sikora, P. (2022). Kształtowanie odporności psychicznej dzieci i młodzieży w obliczu tendencji współczesności stanowiących czynniki ryzyka dla zdrowia psychospołecznego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 611(6), 3-19. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8926>
- Curyło-Sikora, P. (2024). Rola dorosłych w obliczu stresu dziecięcego. *Problemy Wczesnej Edukacji* (tekst w druku).
- Czerski, W.M. (2022). Piętno technologii – nomofobia i FOMO jako przykłady lęków społecznej młodzieży. *Kultura - Społeczeństwo - Edukacja*, 22(2), 133-144. <https://doi.org/10.14746/kse.2022.22.06>
- Damodaran, K.K., Sharma, V., Purushothaman, S. (2019). Relationship between the hand discomfort with the dimensions of hand and touch screen mobiles. *Drug Invention Today*, 12(3), 537-540. https://www.researchgate.net/publication/332222756_Relationship_between_the_hand_discomfort_with_the_dimensions_of_hand_and_touch_screen_mobiles
- Dębski M. (2019). *E-uzależnienia. Jak budować profesjonalną szkolną profilaktykę*. <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/e-uzaleznienia-jak-budowac-profesjonalna-szkolna-profilaktyke>

- Dębski M. (2024). *Ciągle włączeni, czyli pokolenie FOMO*. Nowa Era <https://www.nowaera.pl/ciagle-wlaczeni-czyli-pokolenie-fomo>
- Dębski, M., Bigaj, M. (2019). *Ogólnopolskie badanie Młodzi Cyfrowi. Wybrane wyniki i rekomendacje*. <https://dbamomojasieg.pl/wp-content/uploads/2019/11/Ogolnopolskie-badanie-Mlodzi-Cyfrowi.pdf>
- Dong, Y., Chen, M., Wu, Z., Zhang, Z. (2024). Covid-19 psychological pressures, depression and FOMO: the mediating role of online social support and emotional regulation. *BMC Psychology*, 12, 116-131. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01610-2>
- Elhai, J.D., Levine, J.C., Dvorak, R.D., Hall, B.J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 63, 509–516. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.079>
- Flis, J. (2019). Nowe uzależnienia. Kiedy mamy do czynienia z nałogowym regulowaniem emocji na przykładach konkretnych zachowań nadużywania mediów społecznościowych zaobserwowanych w szkole. W: I. Bartoń, A. Białogłowska, J. Flis, K. Funez-Sokoła, P. Halkiewicz, J. Kapuścińska-Kozakiewicz, A. Kaźmierczyk, A. Kłosowska, A. Kubala-Kulpińska, M. Lange-Rachwał, M. Łoskot, J. Mazurek, A. Meslin, M. Talaga-Duma, M. Wasilewicz, D. Zając (red.), *Wsparcie zdrowia psychicznego uczniów. Materiały do profilaktyki, diagnozy i interwencji dla nauczycieli, wychowawców i pedagogów* (s. 5-13). Forum Media Polska.
- Goetz, M. (2020). Fomo – nowa choroba cywilizacyjna. W: A. Kubala-Kulpińska, A. Kałuba-Korczak, K. Funez-Sokoła, K. Bartkowiak, M. Goetz (red.), *Nowe Zagrożenia dla zdrowia i bezpieczeństwa psychicznego uczniów* (s. 7-12). Forum Media Polska.
- Gupta, M., Sharma, A. (2021). Fear of missing out: A brief overview of origin, theoretical underpinnings and relationship with mental health. *World Journal of Clinical Cases*, 9(19), 4881-4889. <https://doi.org/10.12998/wjcc.v9.i19.4881>
- Herman, D. (2000). Introducing short-term brands: A new branding tool for a new consumer reality. *Journal of Brand Management*, 7(5), 330-340. <https://doi.org/10.1057/bm.2000.23>
- Junik, W., Poćwiardowska, B., Van Laere, K. (2023). *Razem w cyberświecie - pomysłownik na trudne sytuacje*. Fundacja Poza Schematami. <https://fundacijapozaschematami.pl/wp-content/uploads/razem-w-cyberswiecie.pdf>
- Jupowicz-Ginańska, A., Jasiewicz, J., Kisilowska, M., Baran, T., Wysocki, A. (2018). *FOMO 2018, Polacy a lęk przed odłączeniem - raport z badań*. <https://www.gov.pl/web/krrit/badania-nad-zjawiskiem-fomo-w-polsce>
- Jupowicz-Ginańska, A., Kisilowska, M., Jasiewicz, J., Baran, T., Wysocki, A. (2019). *FOMO 2019, Polacy a lęk przed odłączeniem - raport z badań*. <https://www.gov.pl/web/krrit/badania-nad-zjawiskiem-fomo-w-polsce>
- Jupowicz-Ginańska, A., Kisilowska, M., Iwanicka, K., Baran, T., Wysocki, A., Witkowska, M., Lange, R. (2021). *FOMO 2021, Polacy a lęk przed odłączeniem podczas pandemii - raport z badań*. <https://www.wdib.uw.edu.pl/images/fomo2021.pdf>
- Jupowicz-Ginańska, A., Kisilowska-Szurmińska, M., Iwanicka, K., Baran, T., Wysocki, A., Dudziak-Kisiak, M., Wróblewska, K., Borkowska, A., Witkowska, M. (2022). *FOMO 2022, Polacy a lęk przed odłączeniem - raport z badań*. <https://fomo.wdib.uw.edu.pl/download/2807/>

- Kapica, G. (2023). Dziecko w drodze do dorosłości. *Eunomia*, 1(104), 91-104. <https://bibliotekanauki.pl/articles/37540987.pdf>
- Kubala-Kulpińska, A. (2020). Uzależnienia od gier komputerowych – jak z nimi walczyć?. W: A. Kubala-Kulpińska, A. Kałuba-Korczak, K. Funez-Sokoła, K. Bartkowiak, M. Goetz (red.), *Nowe Zagrożenia dla zdrowia i bezpieczeństwa psychicznego uczniów* (s. 13-16). Forum Media Polska.
- Kwon, J. H. (2017). Zapobieganie uzależnieniu od Internetu u nastolatków. W: K.S. Young, C.N. de Abreu (red.), *Uzależnienie od Internetu. Profilaktyka, diagnoza, terapia. Poradnik dla terapeutów i lekarzy* (s. 255-278). Fundacja Dolce Vita. https://fundacjadolcevita.pl/lib/r6qdm1/Uzaleznie-nie_od_internetu-km0tt36l.pdf
- Makaruk, K., Wójcik, S. (2012). *EU NET ADB - Badanie nadużywania internetu przez młodzież w Polsce i Europie*. Fundacja Dzieci Niczyje. https://www.saferinternet.pl/images/stories/pdf/raport_eu_net_adb_pl.pdf
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller, W.R., Rollnick, S. (2002). *Motivational Interviewing: Preparing People for Change*. Guilford Press.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2024). *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025*. <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20242025>
- Modzelewski, P. (2020). Fomo (Fear of Missing Out). An Educational and Behavioral Problem In Times of New Communication Forms. *Pedagogical Context*, 1(14), 215-232. <https://doi.org/10.19265/kp.2020.1.14.255>
- Musiół, M. (2013). *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres - uwarunkowania - dylematy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/4130/1/Musiol_Pedagogizacja_medialna_rodziny.pdf
- Naren, V., Sobana, J., Jaiganesh, K. (2016). Prevalence of Internet addiction and its impact on the physiological balance of mental health. *National Journal of Physiology Pharmacy and Pharmacology*, 6(1), 97-100. <https://doi.org/10.5455/njppp.2015.5.0511201588>
- Najwyższa Izba Kontroli. (2016). *Przeciwdziałanie e-uzależnieniu dzieci i młodzieży*. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,12563,vp,14960.pdf>
- Pilecka, W., Fryt, J. (2011a). Teoretyczne podstawy psychologii zdrowia dzieci i młodzieży. Teoria stresu dziecięcego. W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna* (s. 31-46). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pilecka, W., Fryt, J. (2011b). Teoria dziecięcej odporności psychicznej. W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna* (s. 48-68). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Porzaka, R. (2019). *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*. Fundacja Masz Szansę. https://www.profilaktycy.pl/images/zasoby_pliki/ksiazka/Profilaktyka_w_szkole.pdf
- Przybylski, A.K., Murayama, K., DeHaan, C.R., Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of Fear of Missing Out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>

- Rawas, H., Bano, N., Asif, U., Khan, M. (2021). Nomophobia associated with depression, anxiety, and stress in nursing students: A cross-sectional study in college of nursing, Jeddah, Saudi Arabia. *King Khalid University Journal of Health Sciences*, 6(1), 46-51. https://doi.org/10.4103/kkujhs.kkujhs_31_20
- Riordan, B.C., Flett, J.A.M., Hunter, J.A., Scarf, D., Conner, T.S. (2015). Fear of missing out (FoMO): the relationship between FoMO, alcohol use, and alcohol-related consequences in college students. *Annals of Neuroscience and Psychology*, 2, 1-7. <https://doi.org/10.1080/14659891.2023.2288846>
- Sendal-Jagusiak, L. (2020). Pokolenie „always on” – psychologiczne i społeczne funkcjonowanie młodzieży korzystającej z nowych mediów. *Ars Educandi*, 17, 41-60. <https://doi.org/10.26881/ae.2020.17.02>
- Solich, K. (2016). Dziecko w obliczu wyzwań współczesnego świata. W: A. Pękala, A. Leszcz-Krysiak (red), *Tradycja-Teraźniejszość-Przyszłość Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej* (s. 39-49). Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Spitzer, M. (2015). *Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert*. Droemer Verlag.
- Steers, M.N., Wickham R.E., Acitelli L.K. (2014). Seeing everyone else's highlight reels: How Facebook usage is linked to depressive symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(8), 701-731. <https://doi.org/10.1521/jscp.2014.33.8.701>
- Solano, L., Pirrotta, E., Ingravalle, V., Fayella, P. (2009). The family physician and the psychologist in the office together: a response to fragmentation. *Ment Health Fam Med*, 6(2), 91-98.
- Tomczyk, Ł. (2018). FOMO (Fear of Missing Out) – wyzwanie diagnostyczne i edukacyjne. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(3), 139-150. <https://doi.org/10.17951/lrp.2018.37.3.139-150>
- Tomczyk, Ł. (2018a). *FOMO (Fear of Missing Out). Opracowanie dla Fundacji Nowoczesna Polska w Projekcie Cybernauci*. https://edukacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Tomczyk_Fomo.pdf
- Witkowska, M. (2020). *Fomo i nadużywanie nowych technologii. Poradnik dla rodziców*. NASK Państwowy Instytut Badawczy. https://cyberprofilaktyka.pl/publikacje/FOMO%20i%20e-uzale%C5%BCnienia_internet.pdf
- Werbiński, I. (2000). Zaburzenia relacji między rodzicami i ich wpływ na rozwój dziecka. *Studia nad Rodziną*, 4(1(6), 97-106. [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_nad_Rodzina/Studia_nad_Rodzina-r2000-t4-n1_\(6\)/Studia_nad_Rodzina-r2000-t4-n1_\(6\)-s97-106/Studia_nad_Rodzina-r2000-t4-n1_\(6\)-s97-106.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_nad_Rodzina/Studia_nad_Rodzina-r2000-t4-n1_(6)/Studia_nad_Rodzina-r2000-t4-n1_(6)-s97-106/Studia_nad_Rodzina-r2000-t4-n1_(6)-s97-106.pdf)
- Wrona-Polańska, H. (1996). „Obraz samego siebie” jako regulator zachowania. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Psychologiczne* 5, 176, 37-51. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/7992/RND176--03--Obraz-samego-siebie--Wrona-Polanska.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wojnarowska, B. (2012). Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży i jej cele. W: B. Wojnarowska (red.), *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli gimnazjum* (s. 11-13). Ośrodek Rozwoju i Edukacji. https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phoca-download/6latek/edukacja_zdrowotna_gimnazjum.pdf
- Young, K.S. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355-372. <https://doi.org/10.1080/01926180902942191>