

---

## ARTYKUŁY

---

**Konrad Rejman**

*Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu*

ORCID 0000-0003-1531-4806

### **Asymetryczność relacji „Ja–Inny”, jako radykalna strategia polityczna i edukacyjna**

#### **Summary**

ASYMMETRIC RELATIONSHIP OF “I – OTHER” AS A RADICAL POLITICAL AND EDUCATIONAL STRATEGY

This article presents reflections on the category of asymmetry, which has its origins in the philosophy of Emanuel Levinas. Asymmetry, however, turns out to be not only a theoretical philosophical issue, but is radically manifest in education and politics. In the public sphere, it is related to the category of the enemy – politically useful – against which anger and hatred are measured. In education, and more specifically in the education system, asymmetry occurs in the form of discrimination that students and teachers experience. Both of its forms lead to the depreciation of an enemy / Other. This depreciation can lead directly to the disintegration of life into worthy and unworthy of surviving, which is a challenge for politics, education and ethics.

**Key words:** asymmetry, enemy, discrimination, Levinas, Other

red. Paulina Marchlik

Niniejszy artykuł jest refleksją z pogranicza etyki i pedagogiki. Koncentruję się w nim na wykorzystywaniu *inności* w politycznych i edukacyjnych praktykach, które mają charakter radykalny. Oznaczają one bowiem kategorię opowiedzenia się za określoną wizją rzeczywistości, w której nie ma miejsca dla Innego. Generują przez to postawy zamknięcia intelektualnego, emocjonalnego czy wręcz etycznego. Strategie radykalne mają doprowadzić do wyrugowania inności z rzeczywistości społecznej. Inności przyglądam się z perspektywy

kategorii asymetryczności, konstytutywnej dla filozofii Emanuela Levinasa<sup>1</sup>. Asymetrię przedstawiam w zestawieniu z ontologią, jak również etycznością. Należy przy tym podkreślić, że mimo zbieżności użytej kategorii, są to konstrukcje odmienne. Niemniej jednak, obie mają rudymen tarne znaczenie, ponieważ wyznaczają ramy interpretacyjne konstrukcji opisywanej przeze mnie jako „kultura wojny”, w której ujawniają się asymetrie ontologiczna i etyczna. „Kulturę wojny” będę traktował jako punkt odniesienia i kulturę dominującą, będącą spadkiem po nowoczesności<sup>2</sup>.

W „kulturze wojny” asymetria urzeczywistnia się w figurze wroga, gdyż potrzeba posiadania wroga wynika bezpośrednio z ontologicznej i etycznej niesymetryczności. Kontekstualizacja asymetrii – w pryzmacie inności – pozwoli mi przejść do dalszych rozważań, na temat jej obecności w polityce i edukacji. W polityce asymetria może przyjąć postać systemowej (zaplanowanej) strategii wobec inności. W edukacji asymetria może się zaś przejawiać w różnych formach dyskryminacji w szkołach (omówię je na podstawie raportów z badań empirycznych), która stanowi początek procesu wartościowania życia, dehumanizacji Innego. A to właśnie z Innego konstruuje się wroga.

W szkole właśnie Inny doświadcza asymetrii w sposób systemowy i najbardziej intensywny. Artykuł zamyka refleksja nad potrzebą realizacji etyki radykalnej w praktykach i instytucjach edukacyjnych<sup>3</sup>. Nie chodzi zatem o lekcje etyki jako takiej, ale o hermeneutyczne otwarcie na różnorodność, poprzedzające postawy etyczne, których kształtowanie powinno być jednym z podstawowych zadań wychowawczych.

---

<sup>1</sup> Asymetryczność jest również elementem koncepcji etyki ponowoczesnej Baumana, który poprzez tę kategorię, bezpośrednio odwołuje się do Levinasa (zob. Bauman 1996).

<sup>2</sup> Jeśli uznać za Baumanem, że formy radykalnego zła – przede wszystkim wojny i ludobójstwo – są kulminacją możliwości modernistycznej racjonalności, opartej na planowanych i konsekwentnych działaniach, która dała początek uprzedzeniom, rasizmowi, niechęci do odmienności (por. Bauman 2009). Wówczas następstwem wojen światowych i ludobójstwa byłyby właśnie „kultura wojny”, jako kategoria zanurzona w nowoczesności. Z tą spuścizną nowoczesności próbuje sobie poradzić ponowoczesność poprzez „sprowadzenie Innego z moralnego ugoru” i „przywrócenie sensu międzyludzkiej bliskości” (por. Bauman 1996: 114).

<sup>3</sup> Etyka radykalna jako dziedzina wiedzy i życia, zajmuje podstawowe miejsce w analizach rzeczywistości i praktykach życia. Etyka radykalna, oznaczałaby jednoznaczne opowiedzenie się po stronie wykluczonych i cierpiących, troskę o życie własne i Innego. Nacechowana byłaby przy tym kontrowersyjną jednostronnością, tak jak etyka Levinasa, a więc uznaniem zasady nieodwracalności ról.

## Asymetria wroga – czyli o potrzebie (?) nienawiści

Tragiczna historia XX w. ujawniła występujące w kulturze formy zła radykalnego, wymierzone przeciwko człowiekowi. W stosunkowo krótkim czasie ludzkość doświadczyła dwóch wojen światowych, ludobójstw<sup>4</sup>, wielu czystek etnicznych, nienawiści i brutalnej przemocy skierowanej przeciwko Obcemu/Innemu. Wszystkie te zdarzenia ukazały kulturę, jako dziedzinę, która nie jest gwarancją przetrwania człowieka. Wbrew źródłowemu znaczeniu tego pojęcia, które oznaczało uszlachetnienie fizycznych i duchowych cech człowieka, czy dążenie do doskonałości, kultura – jako „wszelkie wynalazki człowieka”, w tym: idee, wiedza, moralność (por. Daszkiewicz 2010: 46 i n.), może przyczyniać się i przyczynia się do jego unicestwienia. Taki sposób definiowania kultury można określić, jako negatywny.

Patrząc na świat przez pryzmat tak rozumianej kultury, zaczynamy interpretować rzeczywistość z wykorzystaniem negatywnie nacechowanych pojęć, jak: ksenofobia, rasizm, wykluczenia, nacjonalizm, przemoc. Na Innego patrzymy wówczas nie jako na człowieka, lecz jako na wroga, bo to właśnie kategoria wroga zyskuje dodatkowe „dowartościowanie”. Wspomniane atrybuty kultury są właściwe dla opisywanej przez Mosse’a „kultury wojny”: „gdzie charakterystyczne dla wojny przeciwstawienie śmierci wroga i przyjaciela, przeniosło się w czasach pokoju, w domenę walki politycznej”, co jego zdaniem doprowadziło do „brutalizacji” życia politycznego (por. Bruneteau 2005: 45). Kategoria „kultura wojny” wymaga zasadniczej konkretyzacji. Warto jednak odnotować obecność w nauce pojęcia „kultura wojenna”, wprowadzonej przez rosyjskich badaczy (zob. Olzacka 2016: 37).

*Kultura wojenna* – „stanowi ład aksjo-normatywny – swoisty zestaw wartości i norm, z którego wybierać mogą jednostki, działające w wojennej rzeczywistości” (Olzacka 2016: 52). Jednakże „wojenna rzeczywistość” nie oznacza tylko działania w sytuacji urzeczywistnionej wojny, ale oznacza kulturę, której trwałymi elementami są wrogość i walka, a zatem również stosunek społeczeństwa do tych kategorii. W niniejszym artykule nie stosuję jednak określenia „kultura wojenna”, a „kultura wojny”, przez które rozumiem taki stan kultury, w którym kategorie charakterystyczne dla czasu wojny (i to w czasie wojny się intensyfikujące) dominują nad źródłowymi kategoriami kultury i gdzie logika

---

<sup>4</sup> Bertrand Saint-Sernin pisze też o uruchomieniu „mechanizmu eksterminacji ludzi przez ludzi” (2001).

wojny zaczyna przeważać również w życiu codziennym oraz w „niewojennych” relacjach członków społeczeństw. Mowa tu o kategoriach honoru, bohaterstwa, męstwa, a przede wszystkim o – wspomnianej już wielokrotnie – kategorii wroga (por. Olzacka 2016: 37). Kultura wojny to też stan urzeczywistniania się levinasowskiej „ontologii wojny”, czyli „dostrzeganie stałej możliwości wojny”. Gdzie uzyskuje ona status oczywistości; jest „samą prawdą rzeczywistości”. Rzeczywistości, w której przemoc staje się „wydarzeniem ontologicznym”, polegającym na „rozrywaniu osobowej ciągłości”, „na zmuszaniu osób do tego, by grały rolę, w których się nie odnajdują, by zdradzały nie tylko swoje zobowiązania, ale także samą swoją substancję, by popełniały czyny, które niszczą wszelką możliwość czynu” (por. Levinas 1998: 3–4).

Kultura wojny wnosi zatem – do ogólnie rozumianej kultury – swoje „wartości”, „zasady” i „narracje”. „Ustanawia porządek, wobec którego nikt nie może się zdystansować” (tamże: 4). Wewnątrz tak definiowanej kultury – „świat postrzegany jest jako gra agonistycznych sił” (Levinas 1998: 265). Definiowanie zaś wroga staje się podstawową strategią polityczną i życiową. Wróg nie musi być przy tym Innym ani Obcym. Wroga odnajdziemy w każdej relacji, w której prawomocnym staje się stosowanie przemocy, bo jak zauważył Adorno: „[...] w społeczeństwie antagonistycznym nawet stosunek pokoleń jest stosunkiem konkurencji, za którą stoi naga przemoc” (1999: 16).

Podział na wroga i przyjaciela nie jest konstrukcją nową w myśli politycznej. Odnajdziemy ją w klasycznych dziełach Niccollo Machiavellego<sup>5</sup>, Thomasa Hobbesa czy Barucha Spinozy. Wydaje się jednak, że to dopiero w Carla Schmitta rozumieniu polityczności, ten podział zyskał fundamentalne znaczenie, gdyż był tym rozróżnieniem „do którego można sprowadzić wszystkie polityczne działania” (Schmitt 2012: 254). Zatem odwołanie się do Schmitta, poszerzy nasze – jeszcze bardzo intuicyjne – rozumienie kategorii kultura wojny. Status wroga w filozofii Schmitta nie jest jednoznaczny. Posiadanie wroga oznacza „realną możliwość walki”, „faktyczną możliwość fizycznego unicestwienia”, „egzystencjalną negację innego bytu”. Gwarantuje napięcie konieczne do uprawiania polityki. W dodatku wojna jako taka, „wynika z wrogości” (por. Schmitt 2012: 261). Jednak wróg „nie musi być moralnie zły, estetycznie odpychający ani

---

<sup>5</sup> Machiavelli radził księciu m.in. że: „[...] powinien, skoro ma po temu sposobność, podsycać zżęcznie jakąś nieprzyjaźń przeciwko sobie, aby stać się jeszcze większym przez jej zgniecenie” (2008a: 85). Zarówno w *Księciu*, jak również w książce *O sztuce wojny* (2008b), Machiavelli wielokrotnie odnosi się do kategorii wroga i nieprzyjaciół.

też nie musi być postrzegany jako ekonomiczny konkurent [...]” (tamże: 254). Dla Schmitta wróg „stoi na moim własnym poziomie”, a skoro tak jest, to w walce z nim zyskać mogę „własną miarę, własną granicę, własną postać” (2016: 96).

Konieczne wydaje się jednak zwrócenie uwagi, że podział wróg–przyjaciel nie ma wyłącznie politycznego charakteru. Nie da się bowiem utrzymać politycznych kategorii wyłącznie w granicach domeny publicznej i oddzielić ich od innych „niepolitycznych” sfer życia. Posiadanie i definiowanie wroga wiązać się będzie z niebezpieczeństwem wybuchu nienawiści, powodowanej chęcią jego wyeliminowania. Jednak zdaniem Schmitta do ekstremalnych sposobów rozwiązywania konfliktów może dojść nie przez samo istnienie wroga, ale przez niezrozumienie jego czysto politycznego charakteru. Zaznacza on, że wojna nie jest sensem polityki, „ale stale obecną przesłanką”, wywołującą „specyficznym polityczne działania” (por. Schmitt 2012: 263). Nawet jeśli wojna nie jest sensem polityki, to „wrogość jest pojęciem pierwotnym w stosunku do pojęcia wojny” (por. Schmitt 2016: 99).

Komentując poglądy niemieckiego prawnika i politologa, Bruneteau zaznacza, że „utożsamianie polityki z wojną prowadzi niechybnie do zaprzeczenia człowieczeństwu przeciwnika” (Bruneteau 2005: 45). Łatwiej wówczas względem wroga stosować terror i przemoc, które zaś „uszkadzają” na zawsze konstrukcję człowieka (por. Sofsky 1999: 79).

Widzimy zatem, że wróg, to konstrukt wygodny, użyteczny, a nawet pożądanym. Historycznego przykładu mogą dostarczyć nam ruchy nazistowskie. Karolczuk przekonuje, że nazizm nie mógł istnieć bez konkretnie zdefiniowanego wroga. Ideologia wroga pozwalała nazistom usprawiedliwiać brutalność władzy, konieczność zbrojeń, terror, wprowadzanie i utrzymywanie stanu wyjątkowego, przejmowania majątków, wreszcie wojnę i zabijanie w celu zdobycia przestrzeni życiowej właśnie przez wroga „zagarniętej” (Karolczuk 2010: 160–161). Współcześnie to, co jest charakterystyczne dla wojennej rzeczywistości rozszerza się na wszystkie sfery „życia cywilnego”. Schmitt przekonuje o konieczności posiadania i tworzenia wroga, jednak Karolczuk trafnie zauważa:

W dzisiejszych czasach [...], pojęcie wroga uległo zwielokrotnieniu, można być wrogiem na płaszczyźnie ekonomicznej, politycznej, rasowej, czy kulturowej – im więcej jest powodów do uznawania lub przedstawiania kogoś jako wroga, tym lepiej [...] (Karolczuk 2010: 155).

## Etyczny wymiar asymetryczności

Tworzenie wroga wymaga odwoływania się do zakorzenionych głęboko w historii antagonizmów<sup>6</sup>, ale ich obecność w relacjach międzyludzkich wiąże się z ryzykiem otwartej przemocy. Antagonizm oznacza zaś, że relacje międzyludzkie nacechowane są asymetrycznością, która ma charakter ontologiczny i etyczny. Posługując się pojęciem asymetryczności odwołuję się bezpośrednio do Levinasa, dla filozofii którego – jest to kategoria rudymenarna. Pozwalająca mu na przesunięcie sensu filozoficznej refleksji z ontologii czy epistemologii na etykę. Przekonuje on, że każda relacja braterstwa i rozmowy „mieści się w «przestrzeni» istotowo asymetrycznej” (Levinas 1998: 255–257). Levinas wielokrotnie przywołuje asymetrię nierozzerwalnie z jej etycznym wymiarem:

Swój nowy sens, wyrazistszy niż bytowość bytu „ja” odkrywa w bliskości innego, bliskości opartej na asymetrii: moja relacja z bliźnim nigdy nie jest symetrycznym odbiciem stosunku, jaki on nawiązuje ze mną, ponieważ w stosunku do innego nigdy nie jestem wolny. Relacja jest nieodwracalna (Levinas 2006: 13).

W innym miejscu autor wyjaśnia, że jednym z głównych tematów jego książki *Całość i nieskończoność*, jest „nie-symetryczność relacji intersubiektywnej. W tym sensie jestem odpowiedzialny za bliźniego, nie oczekując na wzajemność, nawet jeśli miałbym przypłacić to życiem. Wzajemność jest jego sprawą” (Levinas 1991: 56). W interpretacji Rafała Włodarczyka znaleźć możemy przesłankę do dalszych rozważań:

Respekt przed Innym nie przynosi równości w byciu, ale utrzymuje asymetrię – cofnięcie ręki, rezygnacja z władzy nie neutralizuje władzy, jaką teraz inny ma nade mną – ale jest początkiem pouczenia, swoistej pedagogii. Ja ryzykuje teraz bezpieczeństwem na rzecz nieznanego i jeszcze nic nie wiem o tym, że ta przygoda może się skończyć nieśmiertelnością, której obietnicą jest nie inny, ale Twarz Innego, objawiające się źródło możliwej do spełnienia solidarności (Włodarczyk 2009: 202).

Włodarczyk również podkreśla etyczny wymiar asymetrii. Jej akceptacja otwiera w Ja przestrzeń moralną, „umoralnia” życie Ja w ten sposób, że nieodwracalnym czyni bycie z Ty, potwierdzanie swojego istnienia poprzez re-

---

<sup>6</sup> Dla uzasadnienia stwierdzenia o zakorzenieniu historycznym chciałbym odwołać się do rozważań Manusa I. Midlarsky’ego. W mechanizmie [powstawania] poczucia straty dopatrywał się on jednej z przyczyn ludobójstwa, na wiele lat przed tym zdarzeniem. Doznana krzywda mogła być wyrządzona na długo przed żądaniem kompensaty. Pokazuje to, jak głęboko w przeszłości mogą być zakorzenione antagonizmy (Midlarsky 2010).

lację z Ty i odpowiedzialność za to, co z Innym się stanie, ponieważ jest to jednocześnie odpowiedzialność za to, co stanie się z samym Ja. W swojej radykalnej koncepcji odpowiedzialności, Levinas traktuje asymetryczność jako konieczność. Konkludując, w relacji Ja–Ty, asymetria polega na wyższości Ty. To właśnie Ty jest ważniejsze niż Ja, bo Ty potwierdza istnienie Ja. Asymetria oznacza wtedy pewną formę „oddania się” Ja dla Ty. Ja jest świadome istniejącej asymetrii i wchodzi w relację z Ty z pełnią tej świadomości i z gotowością na nią. Asymetryczna relacja etyczna nie jest dla Ja zaskoczeniem, ale świadomym wyborem mimo że jest jednostronna – Ja nie oczekuje od Ty niczego w zamian. Ja podejmuje decyzje i wyraża gotowość na „nie-równą” relację z Ty, jako potwierdzenie braterstwa.

### **Asymetria ontologiczna jako strategia polityczna**

Asymetryczność może też funkcjonować poza spektrum etyki, w którym umieścił ją Levinas. Co się stanie, jeśli przesuniemy ją z wymiaru etycznego (dialogicznego) na polityczny? W sytuacji kiedy Ty jest wrogiem, a więc nie jest już ważniejsze od Ja, dochodzi do odwrócenia asymetrycznej zasady dialogu i spotkania. To Ja staje się ważniejsze od Ty i to ważniejsze bezkompromisowo, nieodwracalnie. Ja staje się ważniejsze od Ty, do tego stopnia, że dokonuje odczłowieczania Ty, po to, aby uczynić z drugiego człowieka użytecznego politycznie wroga. Wroga, którego można już nienawidzić. Wróg może zostać wygnany, poniżony, a nawet zabity. Zakłada to relację agonistyczną, która jest odzwierciedleniem asymetryczności w jej nieetycznym charakterze. Antagonizm, w sferze działania, doprowadzić zaś może do zabijania.

Wróg musi być trwały, uniwersalny, a jego brak (eksterminacja, unicestwienie) będzie oznaczał potrzebę i wysiłek stworzenia nowego. Stosując taką strategię musimy zapamiętać o tym, że:

[...] jeśli moje przeżycie zależy od stosunków z innymi, z jakimś „ty” lub zestawem różnych „ty”, bez których nie mogę istnieć, to moje istnienie nie należy tylko do mnie, ale sytuuje się poza mną, dokładnie w owym zestawie stosunków poprzedzających i wykraczających poza granice tego, kim jestem [...]. Przeżywam, ale wyłącznie dlatego, że moje życie jest niczym bez życia, które poza mnie wykracza [...] (Butler 2011: 97).

Odwołanie do Judith Butler nie jest przypadkowe. Utrzymuje ona bowiem swój komentarz w duchu myśli Levinasa. Pojmując życie w jego kruchości, autor-

ka zachęca nas do krytycznego spojrzenia na pewne ontologiczne rozróżnienie – *asymetrię ontologiczną* – na życie warte i niewarte żałoby<sup>7</sup>.

Analizy Butler uzmysławiają, że podziały na poziomie ontologicznym są ciągle kultywowane przez przedstawicieli władzy, nawet tej działającej w systemach demokratycznych<sup>8</sup>. Jest to groźna strategia, kierowana ostatnio w szczególności przeciwko imigrantom, przybywającym do Europy<sup>9</sup>.

Imigrant to zawsze Inny, zawsze Obcy – mimo radykalności takiego stwierdzenia. Ale Inny to nie koniecznie musi być imigrant, Innym może stać się każdy. Brak otwartości na inność stwarza grunt dla powrotu autorytarnych i totalitarnych form władzy. Dla których wrogie odrzucenie inności, stanowi sens politycznych działań. Wprowadza to wątpliwości i napięcia polityczne, podważające sens systemów demokratycznych. Taki stan rzeczy wymaga reakcji. Badacze formułują zatem teoretyczne modele, chociażby modele demokracji radykalnych<sup>10</sup>, które mogą być odpowiedzią na wyłaniające się zagrożenia. W tym duchu Koczanowicz zauważa:

[...] demokracja [...] stała się źródłem dyskomfortu i lęku, cierpienia, [...] jest obietnicą wolności i emancypacji jednostek oraz równości wszystkich ludzi, która nigdy nie może być do końca spełniona. Nie może być spełniona, bo praktyka polityczna demokratycznych społeczeństw uruchamia mechanizmy wręcz przeczące tym ideałom: wykluczania mniejszości przez większość i podporządkowywania jednostek woli większości (2011: 7).

Jedną z propozycji nadania demokracji bardziej radykalnego charakteru jest model demokracji agonistycznej czy „agonistycznego pluralizmu” zaproponowany przez Chantal Mouffe (2005). Nawiązuję właśnie do jej koncepcji, ponieważ uważam ją za najbliższą rozważaniom o kategorii wroga i wartościowaniu

---

<sup>7</sup> Stosowanie strategii podziału życia na lepsze i gorsze nie musi zakładać istnienia wojny. Przykładem tego są ruchy higienistów, których historię, krótko i dosadnie opisuje Maciej Zaremba Bielawski (2014).

<sup>8</sup> Często dzieje się to w sferze lingwistycznej. Jarosław Klebaniuk w swoim tekście *Język jako narzędzie ideologii* (2012) przekonuje, że jednym z podstawowych narzędzi tworzenia podziałów jest język. Z ostatnio wydanych prac warto sięgnąć po książkę pod red. Pawła Kucińskiego i Grzegorza Krzywca, *Analizować nienawiść. Dyskurs antysemicki jako tekstowe wyzwanie*, Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2011. Ponieważ analiza języka nie jest tematem tego artykułu i znacznie przekraczałaby jego ramy, pewne jej aspekty mogę jedynie zasygnalizować.

<sup>9</sup> Na co w sposób najbardziej wyrazisty i bezkompromisowy wielokrotnie w swoich pracach zwracał uwagę Zygmunt Bauman. Ostatnio w książce: *Obcy u naszych bram* (2016).

<sup>10</sup> Mam tu na myśli prace Ernesta Laclaua, Chantal Mouffe, Juergena Habermasa, a wśród polskich autorów – Leszka Koczanowicza.

życia. Znajduję w niej sposób na przeciwstawienie się charakterystycznej dla „kultury wojny” – strategii tworzenia wroga<sup>11</sup>.

Głównym celem polityki w tym modelu jest „przekształcenie antagonizmu w agonizm”, przy zachowaniu – a nie eliminacji – wszystkich napiętości, towarzyszących życiu społecznemu. Stać się to powinno – jak zakłada Mouffe – dzięki tworzeniu „kanałów ekspresji kolektywnych napiętości”. W ten sposób można je wykorzystać do celów demokratycznych (Mouffe 2005: 120). Ważny w tym modelu jest również proces przekształcenia wroga w przeciwnika. Wrogowie istnieją, tam gdzie do głosu dochodzą antagonizmy, ale na poziomie agonizmów relacja dotyczy przeciwników, nie zaś wrogów. Dla Chantal Mouffe przeciwnik „jest wrogiem, lecz wrogiem posiadającym pełnię praw, kimś, z kim łączy nas pewna wspólnota podstaw” (tamże: 119).

Agonistyczny model demokracji na poziomie teoretycznym transformuje strategię asymetrii ontologicznej. W tym modelu bowiem każda ze stron to przeciwnicy, już zrównani w prawach i wolności. Przy idealnym układzie nie zachodzi między nimi relacja asymetryczna, ani w jedną, ani w drugą stronę. Nie „oddajemy” się Innemu, ale też nie mamy potrzeby ani politycznej, ani moralnej, aby z Innego czynić wroga. Demokracja agonistyczna zakłada tym samym ontologiczną symetrię.

Proces opisywany przez Mouffe jest jednak odwracalny. Agonizm, który jest wyższą formą konfliktu, wyższą, czyli w założeniu bardziej racjonalną i bardziej sprawiedliwą, zawsze może przekształcić się w kategorię niższą, czyli antagonizm. Raz wytworzony agonizm trzeba podtrzymywać. Tego ryzyka Mouffe jest świadoma, podkreślając konieczność „stworzenie instytucji pozwalających konfliktowi przyjmować agonistyczną formę, w której oponenti nie są wrogami, lecz przeciwnikami” (2015: 10). Potwierdzenie znaczenia takich instytucji znajdziemy też u Koczanowicza, który stwierdza, że „[...] poszukiwanie konsensusu dokonuje się w obrębie instytucji politycznych oraz administracyjnych [...]” (2009: 13).

Brak asymetrii, który występuje w modelu „demokracji agonistycznej”, w dalekosiężnych konsekwencjach może okazać się ryzykowny. Asymetria zdefiniowana przez Levinasa ma charakter etyczny, oznacza to, że Ja świadome tej asymetrii bierze pełną odpowiedzialność za Ty. Jak pisałem wcześniej – „oddaje

---

<sup>11</sup> Warto przy tym odnotować, że koncepcje Mouffe i innych twórców radykalnych modeli demokracji (Laclau, Ranciere) mają już swoje miejsce w myśli pedagogicznej i poddawane są systematycznej refleksji. Czego doskonałym przykładem stanowi praca: *Educational and the Political. New Theoretical Articulations*, pod redakcją Tomasza Szkuclarka (2013).

się” Ty. Zatem w takiej asymetrii – rozpatrywanej w relacji fenomenologicznej – nie istnieje ryzyko, że Ja wystąpi przeciwko Ty. Jednak w sytuacji, w której brak jest tego typu „nie-równości” – a zatem w relacji społecznej, w którą zaangażowanych jest więcej podmiotów – w której występuje symetria; przekształcenie antagonizmu w agonizm jest zawsze odwracalne. Jeśli zaś agonizm powróci do antagonistycznej formy wówczas stajemy zawsze w sytuacji asymetrii pozbawionej etycznego wymiaru, gdzie Ty staje się wrogiem.

### Wróg w szkołach, czyli o dyskryminacji

Jeśli zatem badacze demokracji podkreślają znaczenie instytucji w zaistnieniu „konfliktowego konsensusu”, to jedną z takich instytucji musi być szkoła. Szczególnie, że „wielką słabością polskiej sfery publicznej jest brak efektywnych i zaakceptowanych instrumentów ułatwiających osiągnięcia porozumienia w warunkach sporów i konfliktów” (Skowrońska, Sztop-Rutkowska 2013: 53–54). Asymetria ontologiczna i etyczna zarazem występuje w szkołach pod postacią dyskryminacji. Dodatkowo asymetria jest już wpisana w pierwotną relację pedagogiczną. Jako jeden z pierwszych zwracał na to uwagę Janusz Korczak, który domagał się, aby znieść podział na dorosłych i dzieci (1984). Kiedy zaś znajdujemy się w instytucji wychowującej, ta nierówność jest zintensyfikowana, ponieważ możemy jej doświadczyć nie tylko ze strony dorosłych, nauczycieli, ale też rówieśników. Szkoła staje się wówczas miejscem generowania obcości (por. Stanek 2013: 95–96).

Badacze zajmujący się problematyką dyskryminacji w szkołach, przyglądają się jej w szerokim spektrum. Skupiają się zarówno na analizowaniu treści programowych w szkoleniu nauczycieli i uczniów, jak i na zwyczajach szkolnych i codziennym funkcjonowaniu w szkole. Wyniki badań nie napawają optymizmem. Autorzy raportu *Wielka nieobecna* konkludują, iż „polski system edukacji formalnej w bardzo niewielkim stopniu rozwija u uczennic i uczniów kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną” (Abramowicz, red. 2011; zob. także Zamojska 2013: 204–205).

Kształcenie nauczycieli w kierunku prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej, również jest zaniedbane. Jest ono zależne „wyłącznie od dobrej woli i poziomu świadomości władz szkół wyższych i placówek doskonalenia nauczycieli oraz osobistej chęci rozwoju nauczycieli i nauczycielek” (Abramowicz, red. 2011: 293). Również raport *Rasizm w Polsce*, potwierdza występowanie w szkołach dyskryminacji (Mikulska 2010). Autorzy kolejnego raportu *Dyskryminacja*

w szkole. Obecność nieusprawiedliwiona przekonują, że dyskryminacja powszednieje, do tego stopnia, że każdy rodzaj odmienności, odbiegania od tak czy inaczej zdefiniowanej normy, może stać się przyczyną poniżania, szykanowania, przemocy fizycznej i psychicznej. To już nie tylko przynależność do „standardowo” dyskryminowanych grup: Romowie, uchodźcy, homoseksualiści. Wystarczy ot, choćby inna, „nie męska” fryzura u chłopców. Dyskryminują uczniowie uczniów, uczniowie nauczycieli, nauczyciele nauczycieli, nauczyciele uczniów (Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015: 167).

Brak edukacji antydyskryminacyjnej – w myśl teorii Bourdieu – może powodować wytworzenie określonych „schematów, myśli, percepcji, oceniania i działania”, które zwiększają „skuteczność etycznego i logicznego zaprogramowania”. Przez to nie dostrzegamy ograniczeń zawartych w schematach, stajemy się „więźniami ograniczeń”, traktując je jako złudzenie wolności i uniwersalności (Bourdieu 2006: 118–119). Jednym z takich ograniczeń jest przekonanie o słuszności wszelkich podziałów, definiujących życie na lepsze i gorsze, na warte troski i jej nie warte, na warte żalu i opłakiwania i go nie warte. Tak przedstawiona szkoła jest miejscem pełnym dyskryminacji, rasizmu, nienawiści do inności. Szkoła, w której występują szykany i nienawiść swoją kulturą pogłębia tylko zjawisko, które opisałem jako „kulturę wojny”.

Edukacja funkcjonuje równolegle i komplementarnie z polityką. „Kultura wojny”, jako domena polityki, to kultura zamknięcia i zaślepienia. Zamknięcia często rozumianego dosłownie, jako fizyczne odgródenie się przed Innym i Obcym, który w tej kulturze staje się po prostu wrogiem, już nie tylko wrogiem politycznym, ale wrogiem, który żyje obok mnie, nie jest odległy, jest jak najbardziej rzeczywisty, namacalny, „bliski”. Przede wszystkim jednak jest to „kultura zamkniętego umysłu”, kultura braku krytycznego myślenia, ale też braku troski i współczucia. Taka kultura nie współgra ze stałym celem edukacji, którym, zdaniem Bauman, „jest przygotowania młodych ludzi do życia w rzeczywistości, w którą wkraczają [...]” (2012: 31). A ta rzeczywistość, to *rzeczywistość Innego*. Jak zatem przygotować ludzi do życia w takiej rzeczywistości?

Koncepcja „demokracji agonistycznej” została przytoczona, jako jeden ze sposobów na radzenie sobie z konfliktami stanowiącymi nieodzowny element życia społecznego, szczególnie kiedy wkracza w nie Inny/Obcy. Artykuł ten nie jest jednak próbą aplikacji tego modelu na grunt edukacji. A raczej postawieniem pytania: „Czy takiego modelu potrzebuje edukacja?”. Wydaje się, że od edukacji oczekujemy czegoś więcej, bardziej „nierealnych” rzeczy, bo oczekujemy zmiany mentalności, wykształcenia świadomości i odpowiedzialności. Ważne

jest dla nas życie w „utopijnym” społeczeństwie zatroskanym losem drugiego człowieka, które kieruje się zasadami etyki i nadziei radykalnej.

### Refleksje o współczuciu

Edukacja jest tym właściwym miejscem na rozmyślanie bardziej utopijne, radykalnie humanistyczne, krytyczne. To właśnie zdolność do krytycznego spojrzenia na rzeczywistość, powinna być najważniejszym następstwem uczestnictwa człowieka w systemie edukacyjnym. Mimo nierozzerwalnych powiązań ze sferą publiczną edukacja jest przy tym odmienną dziedziną życia niż polityka. Nie musi zatem formułować, ani tym bardziej realizować tych samych – co polityka – celów. Edukacja musi być w pewnym sensie „niepolityczna”, musi „mówić” innym językiem niż sfera publiczna. Chociaż taki pogląd jest nieco konserwatywny, ale w takim sensie, w jakim rozumiała konserwatyzm wychowania Arendt (2011: 235). Aby krytycznie spojrzeć na sferę publiczną, należy uczynić to z perspektywy dziedziny „niepolitycznej”, jaką mogłaby być edukacja. Wówczas dzięki edukacji będziemy mogli abstrahować od polityki, spojrzeć na nią z dystansu. Edukacja pozwoli tym samym na transcendentowanie polityki.

Transcendentowanie i humanizacja edukacji nie oznacza rozmycia się myślenia pedagogicznego w abstrakcyjnych pojęciach filozoficznych i etycznych. Nie oznacza też niemożności zadawania konkretnych pytań o to, co naprawdę dzieje się w szkołach i w systemie szkolnictwa, na przykład takich: Jak patrzeć na dyskryminację w szkołach, jeśli jej efektem jest wartościowanie życia? Czy szkoła jest to preludium nienawiści? Miejsce generowania strachu przed obcością? Czy szkoła i system edukacji są narzędziami odtwarzania i podtrzymywania kultury wojny? Czy jest w szkole miejsce na etykę radykalną przygotowującą ludzi do życia w rzeczywistości Innego?

Ramy znaczeniowe rzeczywistości Innego można wywieść z etycznych propozycji Levinasa i Butler, z których można też wyprowadzić konkretne zadania dla edukacji i zrozumieć jej sens. W szkołach mamy do czynienia ze specyficzną sytuacją, którą Butler nazwała „skazaniem na siebie”<sup>12</sup>, co oznacza niedobrowolne doświadczenie Innego, spotkanie z Innym w przestrzeni edukującej i wychowującej, jaką jest szkoła.

---

<sup>12</sup> Używam określenia „skazani na siebie” w nieco innym kontekście niż czyni to Butler, dla której ma ono charakter głównie polityczny. Skazanie na siebie oznacza bliskość, ale jest to bliskość niedobrowolna, wynikająca „z niedobrowolnej emigracji lub zmiany granic państwa narodowego” (por. Butler 2016: 89).

W szkołach realizuje się asymetrię, nie będącą jednak etycznym doświadczeniem Innego, ale tą powodowaną wrogością, strachem i niechęcią do odmienności. Asymetrię, która odzwierciedla zaistnienie podziału na lepsze i gorsze życia, a gorsze życie to to, któremu możemy zadawać cierpienie. Jeśli zaś ulegamy temu podziałowi i zadajemy cierpienia gubimy etyczne poczucie złączenia z życiem Innego:

[...] inne życie, wszystkie inne życia i moje życie pozostają ze sobą splecione – w sposób nieredukowalny do przynależności narodowej czy wspólnotowej [...] życie innego, innej, życie, które nie jest nasze, jest zawsze zarazem naszym życiem, ponieważ sens naszego bytowania wywodzi się właśnie z tego społecznienia, bycia zależnym, od samego początku, od świata innych (Butler 2016: 96).

Szkoła musi być zatem miejscem na rozważania o radykalnej etyce i radykalnej nadziei. Gdzie kluczowe stają się wartości, które możemy uznać za podstawę człowieczeństwa: chronienie życia i troska o życie, tak moje, jak i Innego/Obcego<sup>13</sup>. W edukacji i wychowaniu musi znaleźć się czas i miejsce na współczucie, na troskliwą reakcję na cierpienie, na kwestie etyczne w rozumieniu egzystencjalnym. W szkole bowiem:

Nie tylko żyjemy razem z tymi, których nie wybraliśmy i wobec których możemy nie mieć żadnego poczucia przynależności społecznej, ale także jesteśmy zobowiązani do chronienia życia oraz otwartej wielorakości (Butler 2016: 100).

Takie podejście tylko na pierwszy rzut oka jest zbyt śmiałe, aby realizować je w szkołach. Ale jest to odpowiednia przestrzeń, w której urzeczywistniać się powinien etyczny, a nie polityczny wymiar asymetrii. Inność zawsze bowiem będzie implikować asymetrię, ale inność jest najważniejsza, również dlatego, że „[...] namysł nad tym kim jestem, wymaga odniesienia się do innych, a także do sposobu rozumienia inności” (Reut 2010: 57). Reut podkreśla znaczenie inności jako problemu etycznego i pedagogicznego:

Inny jest mi więc niezbędny [...] Inny jest warunkiem tego, że mogę powiedzieć, że jestem (mogę być) sobą. Jestem sobą bowiem właśnie wobec innego [...] dzięki wierności wobec innego, mogę być sobą [...]. Inność jest tu warunkiem ciągłości, stałości mnie samego (2010: 58).

---

<sup>13</sup> Zagadnienie radykalnej etyki i radykalnych wartości z pewnością wymaga szerokiego omówienia. Warto zatem odnotować głosy polskich badaczy upominających się o przestrzeń dla radykalnych wartości w pedagogice: Maksymiliana Chutorańskiego, Oskara Szwabowskiego (2016), Karoliny Starego (2016a: 64–75), Karoliny Starego (2016b: 69–82), Tomasza Szkudlarka (2011).

Troska o Innego, jest zatem troską o mnie samego, o Ja. Nie oznacza to instrumentalnego, czy przedmiotowego traktowania Innego, ale odnoszenia się do inności w kategoriach etycznych, czyli zrozumienie, że bez Innego Ja nie może zaistnieć. Dlatego relacja z Innym wymaga wierności, aby Ja mogło się w Innym nieustannie potwierdzać, aby mogło stać się samo dla siebie zrozumiałe. A w ten sposób przekraczać swoją niepełność, ułomność i skończoność. Prawda ta odbija się echem w słowach Piotra Dehnela, gdy pisze, że:

Najważniejsze jest to, co Inne, co absolutnie nie-To Samo [...] gdyż to właśnie w spotkaniu z Innym, obcym i drugim człowiekiem, z jego twarzą, doświadczam uczucia fundamentalnej różnicy, że nigdy nie będę nim, że ja to ja, a on to on [...] Inny jest nieskończony, tak jak ciągle umykający przede mną horyzont [...]. W spotkaniu z Innym dokonuje się nieskończone doświadczenie moralnej odpowiedzialności za, przed i wobec wyjątkowości i odrębności drugiej osoby (2006: 279).

## Bibliografia

- Abramowicz M., red. 2011. *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Adorno T.W. 1999. *Minima Moralia. Refleksje z poharatanego życia*, tłum. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Arendt H. 2011. *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Balczyńska-Kosman A. 2013. *Język dyskursu publicznego w polskim systemie politycznym*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne”, nr 2, s. 143–153.
- Bauman Z. 1996. *Etyka ponowoczesna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bauman Z. 2009. *Nowoczesność i Zagłada. Holokaust – choroba czy produkt cywilizacji?*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bauman Z. 2016. *Obcy u naszych bram*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bauman Z. 2012. *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, tłum. P. Poniatowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Bourdieu P., Passeron J. 2006. *Reprodukcja*, tłum. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bruneteau B. 2005. *Wiek ludobójstwa*, tłum. B. Spieralska, Oficyna Wydawnicza „Mówią Wieki”, Warszawa.
- Chutorański M., Szwabowski O. 2016. *O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1 (73).
- Daszkiewicz W. 2010. *Podstawowe rozumienie kultury – ujęcie filozoficzne*, Roczniki Kulturoznawcze, t. 1, s. 44–64.
- Dehnel P. 2006. *Dekonstrukcja – rozumienie – interpretacja. Studia z filozofii współczesnej i nie tylko*, Universitas, Kraków.

- Butler J. 2011. *Ramy wojny*, tłum. A. Czarnacka, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa.
- Butler J. 2016. *Zapiski z performatywnej teorii zgromadzeń*, tłum. J. Bednarek, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Szkudlarek T., red. 2013. *Educational and the Political. New Theoretical Articulations*, Sense Publishers, Amsterdam.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. 2015. *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, dostępny na: [http://tea.org.pl/userfiles/raporty/raport\\_tea\\_dyskryminacja\\_w\\_szkole.pdf](http://tea.org.pl/userfiles/raporty/raport_tea_dyskryminacja_w_szkole.pdf) (otwarty 30 kwietnia 2016).
- Giroux H.A. 2010. *Wobec wyzwań tożsamości i różnicy (poza dyskurs edukacji wielokulturowej)*, tłum. L. Witkowski, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 201–220.
- Karolczuk E. 2010. *O wrogu. Szkice filozoficzno-historyczne*, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa” Warszawa.
- Klebaniuk J. 2012. *Język jako narzędzie ideologii*, [w:] *Władza, sens, działanie*, red. M. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 23–35.
- Koczanowicz L. 2009. *Etyka demokracji*, [w:] *Kultura demokracji*, red. K. Liszka, R. Włodarczyk, Inicjatywa Wydawnicza Hiazm, Wrocław, s. 9–16.
- Koczanowicz L. 2011. *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*, Universitas, Kraków.
- Kopińska V. 2014. *Wizualna dyskryminacja ze względu na kolor skóry w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 19, s. 25–42.
- Korczak J. 1984. *Pisma wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Levinas E. 1998. *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Levinas E. 1991. *Etyka i Nieskończony. Rozmowy z Philipp'em Nemo*, tłum. B. Opolska-Kokoszka, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Levinas E. 2000. *Inaczej niż być lub ponad istotą*, tłum. P. Mrówczyński, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Levinas E. 2006. *Istniejący i istnienie*, tłum. J. Margański, Wydawnictwo Homini, Kraków.
- Machiavelli N. 2008a. *Księżę*, Wydawnictwo Vesper, Poznań.
- Machiavelli N. 2008b. *O sztuce wojny*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Mikulska A. 2010. *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa, dostępne na: <http://www.hfhr.pl/publication/rasizm-w-polsce/>.
- Mouffe Ch. 2005. *Paradoks demokracji*, tłum. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Mouffe Ch. 2015. *Agonistyka. Polityczne myślenie o świecie*, tłum. B. Szelewa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Mydlarsky M.I. 2010. *Ludobójstwo w XX wieku*, tłum. B. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Olzacka E. 2016. *Wojna a kultura. Nowożytna rewolucja militarna w Europie Zachodniej i Rosji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Reut M. 2010. *Narracja i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Saint-Sernin B. 2001. *Rozum w XX wieku*, tłum. M.L. Kalinowski, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Schmitt C. 2012. *Teologia polityczna i inne pisma*, tłum. M.A. Cichocki, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Schmitt C. 2016. *Teoria partyzanta. Uwagi na marginesie Pojęcia polityczności*, tłum. B. Cymbrowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Skowrońska M., Sztomp-Rutkowska K. 2013. *Różnica – demokracja – edukacja. O potrzebie edukacji antydyskryminacyjnej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 12, s. 49–61.
- Sofsky D. 1999. *Traktat o przemocy*, tłum. M. Adamski, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Stanek B. 2013. *Generowanie obcości, czyli recenzja współczesnej polskiej szkoły*, „Filozofia publiczna i Edukacja Demokratyczna”, t. 2, nr 1, s. 90–105.
- Starego K. 2016a. *Gniew, współczucie, solidarność – w stronę politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji*, „Problemy Współczesnej Edukacji”, nr 4 (35).
- Starego K. 2016b. *O potrzebie wartości radykalnych w edukacji obywatelskiej*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 39.
- Szkudlarek T. 2011. *Semiotics of Identity: Politics and Education*, „Studies in Philosophy and Education”, nr 30 (2).
- Szkudlarek T. red. 2013. *Educational and the Political. New Theoretical Articulations*, Sense Publishers, Amsterdam.
- Włodarczyk R. 2009. *Levinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Zamojska E. 2013. *Inny jako obcy. Imigranci w polskim dyskursie publicznym i edukacyjnym*, „Studia Edukacyjne”, nr 28, s. 191–208.
- Zaremba-Bielawski M. 2014. *Higienności. Z dziejów eugeniki*, tłum. W. Chudoba, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.