

Dipesh Chakrabarty

## Muzeum w społeczeństwach późnodemokratycznych<sup>1</sup>. Dwa modele demokracji

Zanim zajmę się muzeami i ewolucją ich związków z demokracją – co stanowi faktyczny temat tego krótkiego i pobieżnego szkicu – chciałbym zacząć od wyjaśnienia kwestii dwóch modeli demokracji, które moim zdaniem współistnieją we współczesnych systemach demokratycznych, czasami się ze sobą zderzając. W trosce o zwięźłość i czytelność przedstawię te modele rozłącznie i w bardzo prostej formie. Dziewiętnasto- i wczesno-dwudziestowieczne koncepcje demokracji zakładały pedagogiczne rozumienie polityki. Człowiek nie rodził się jako byt polityczny, nawet jeśli uważano, że każda istota ludzka posiada zdolność czy potencjał, by uczestniczyć w życiu politycznym. Jednak kondycja ludzka nie była równoznaczna z kondycją istoty politycznej. Zakładano, że aby stać się obywatelem, posiadać prawa i móc je egzekwować, należy odebrać odpowiednią edukację. Społeczeństwa posiadały – jak uważano – zarówno wyższe, jak i niższe formy kultury. Edukacja zaś daje potrzebną obywatelowi zdolność wnikliwego rozpoznawania: dostęp do kultury wysokiej. Mogła to być edukacja rozumiana jako samokształcenie; także edukacja poprzez odpowiedniego rodzaju doświadczenia. Znacznie powszechniejsze było jednak przekonanie, że zapewnienie obywatelskich kompetencji należy do instytucji oświatowych nowoczesnego społeczeństwa. Zadanie to podejmowały uniwersytety, muzea, biblioteki, wystawy oraz inne tego rodzaju ciała [omówienie tych kwestii zob. During (red.) 1999]. Kluczowy aspekt tej edukacji stanowiła zdolność do abstrakcyjnego rozumowania i koncep-

---

<sup>1</sup> Oryginał opublikowany został jako: D. Chakrabarty, *Museum in Late Democracies*, „Humanities Research”, vol. IX, no 1 (2002), s. 5–12. Redakcja ZWAM dziękuje Autorowi za zgodę na druk przekładu.

tualizacji. Książka stała się przedmiotem, który ucieleśniał te założenia. Waga słowa pisanego jako medium nauczania oznaczała wysoką pozycję wyćwiczonej zdolności abstrahowania, charakterystyczną dla tego sposobu myślenia. Abstrakcyjne rozumowanie umożliwiało obywatelowi konceptualizację takich teoretycznych całości jak interes „klasowy”, „publiczny” czy „narodowy” oraz rozstrzyganie konkurencyjnych roszczeń. Racjonalność nie była jedynie proceduralnym aspektem toczonych dysput, lecz uważano ją za narzędzie zapewniające wspólnotę debat publicznych. Racjonalność potrafiła też pomóc w ocenie własnych interesów oraz uporządkowaniu ich w odpowiedniej kolejności zgodnie z priorytetem. Sferę publiczną nie tylko wyobrażano sobie jako potencjalnie uwspólnotowioną i jednolitą, lecz wspólnotowość ta była sama w sobie wartością. „Klasa” stanowiła dla marksistów racjonalny klucz do wyjaśniania i propagowania jedności rozmaitych grup upośledzonych. Dla nacjonalistów „interes narodowy” był czynnikiem, który jednoczył ponad wszelkimi podziałami wynikającymi z interesów poszczególnych grup społecznych. Zdaniem liberałów racjonalność potrafiła doprowadzić do uświadomienia sobie tego, co jest w interesie wszystkich. Poszerzanie obszaru porozumienia poprzez edukację i racjonalną argumentację postrzegano jako sposób wzmacniania tkanki narodowej.

Pedagogiczne rozumienie obywatelskich kompetencji wcale nie należy do historii. Nie pozostało za nami. Opiera się na nim wiele naszych działań, zarówno instytucjonalnych, jak i jednostkowych. Jednak dwudziestowieczne praktyki masowej demokracji, zarówno na Zachodzie, jak i w takich krajach jak Indie, opierają się także na bardzo odmiennym rozumieniu tego, co polityczne. Stosując użyte przez Homiego Bhabhę terminy „pedagogiczny” i „performatywny” możemy ten drugi model polityki demokratycznej nazwać „performatywnym” [Bhabha 2008]. W tym modelu polityczność nie jest kwestią pedagogiki. Obywatelem nie zostaje się pod koniec procesu edukacji, w którym bierze udział szkoła, uniwersytet, biblioteka oraz muzeum. Zgodnie z tą koncepcją, która od lat 60. XX wieku stopniowo zaczynała coraz bardziej dominować w demokratycznym życiu publicznym i dyskusjach, które się o nim toczyły, być człowiekiem to być istotą polityczną. Odzwierciedlają ten pogląd stwierdzenia w rodzaju „wszystko jest polityczne”, czy „to, co osobiste jest polityczne”. Dla zilustrowania różnicy między tymi dwoma modelami demokracji posłużę się pewnym australijskim przykładem. Adolphus Peter Elkin, w latach 1934–1956 profesor antropologii na

Uniwersytecie w Sydney, był zwolennikiem przyznania praw obywatelskich Aborygenom, lecz popierał jedynie „stopniowe przyznawanie” tych praw. Jego zdaniem jedynie „cywilizowani” Aborygeni nadawali się do obywatelstwa [Gray 1998]. Wiele użytych przez niego kategorii Elkin reprezentował pierwszy model. Jednak kiedy Aborygeni otrzymali w końcu w 1967 roku prawa obywatelskie (tylko ich część), decyzja ta nie odzwierciedlała bynajmniej stanowiska Elkina [omówienie złożonych aspektów i niejednoznaczności australijskiego referendum z 1967 roku zob. Attwood, Markus 1998]. Każdego Aborygena, niezależnie od tego, czy posiadał jakiegokolwiek formalne wykształcenie, uznano za posiadającego prawo do obywatelstwa i wynikających zeń prerogatyw. To samo można powiedzieć o Indiach, które po uzyskaniu niepodległości uznały powszechne prawo wyborcze za przysługujące wszystkim dorosłym obywatelom, choć ich przeważająca większość była niepiśmienna. Był to przejaw szerszej tendencji światowej, której początki sięgają jeszcze lat 20. XX wieku, kiedy lęk przed bolszewizmem skłonił rządy wielu krajów zachodnich do rozszerzenia praw klasy robotniczej do zrzeszania się i protestu. Nabycie tych praw przestało być związane z wymogiem jakiegoś przygotowania ze strony obywateli. Krótko mówiąc, pedagogiczny, czy też dydaktyczny model polityki po prostu nie nadążył za szybkim tempem upolityczniania się świata w ostatnim stuleciu. Rewolucja radziecka, masowy antykolonialny nacjonalizm w krajach niezachodnich oraz pojawienie się masowej polityki na Zachodzie do lat 50. XX wieku wносиły w ten proces istotny wkład. A potem pojawiły się „nowe” ruchy społeczne i kontrkulturowe lat 60., feminizm pierwszej fali z hasłem „to, co osobiste jest polityczne” oraz polityka wielokulturowości i praw tubylczych w zachodnich demokracjach. Rozprzestrzenienie się konsumpcjonizmu i środki masowego przekazu okazały się nierozzerwalnie związane z tym poszukiwaniem form masowej demokracji. Pojawienie się masowego konsumenta oraz kwestia jego praw – coraz ważniejsza w kapitalistycznych demokracjach – pociągnęło za sobą rozumienie tego, co polityczne. Konsument jest przedmiotem działań pedagogicznych: stale uczy się go o przysługujących mu prawach. Istnieją powołane specjalnie w tym celu stowarzyszenia i periodyki. Jednak prawo wyboru produktu lub rezygnacji z niego (z dowolnego powodu) to podstawowe prawo konsumenta, niezależne od jego edukacji w zakresie przysługujących mu praw.

Zrozumiałe zatem, że instytucje edukacyjne, jak uniwersytet czy muzeum, nie mogły pozostać niewrażliwe wobec rosnących napięć między pedagogicznym a performatywnym rodzajem demokracji. Tak zwane „wojny o kulturę” w latach 80. XX wieku, podczas których równie żarliwie kwestionowano kanony zachodniej akademii, jak i ich broniono; gdy pojawiły się rozmaite odmiany relatywizmu kulturowego, gdy akcentowano różnorodność i politykę tożsamości, kiedy pojawiła się krytyka postmodernistyczna i postkolonialna – wszystko to pozostawiło ślad na instytucji muzeum i uniwersytetu. Choć dyskusja wokół pedagogiczności i performatywności demokracji pozostaje nierozstrzygnięta, to bardzo niewiele uniwersytetów i muzeów (a może nawet żadne) chciałoby dziś wrócić do czystej postaci założeń z XIX czy początku XX wieku i zignorować krytykę indygenizmu i wielokulturowości, formułowaną z pozycji postkolonialnych. Nie zanegowałyby też praktyk konsumenckich, w obrębie których umiejscowione są dziś instytucje publiczne. Niemniej w poszczególnych instytucjach cały czas toczą się interesujące i wnikliwe dyskusje o łączeniu tych dwóch modeli polityki w konkretnych sytuacjach. Podejmowane decyzje zarówno wynikają z przyjętych zasad, jak i politycznego pragmatyzmu. Proponowane rozwiązania nie mają uniwersalnego charakteru i nie rozwiązują naszych dylematów; przypominają one jednak o napięciu, jakie istnieje między pedagogicznym a performatywnym modelem demokracji. Właśnie to napięcie musimy uczynić przedmiotem negocjacji, gdy zastanawiamy się nad przyszłością tego rodzaju instytucji, które określamy mianem „muzeum”.

Muzeum, podobnie jak uniwersytet, także musiało pogodzić się z tym, że edukacja i rozrywka nie są ze sobą sprzeczne. Jednak muzea, z powodów, o których szerzej za chwilę, bardziej odczuły ten proces. Musiały pogodzić się z faktem, że ich klientela ma wybór i że trzeba brać pod uwagę jej upodobania; że edukacja będzie w dużej mierze musiała płacić sama za siebie, a subwencje państwowe trzeba będzie uzupełniać darowiznami i dochodami. Równocześnie zaczęły się dyskusje, w których zakwestionowano autorytet muzeum w decydowaniu, co można zbierać i wystawiać. Muzea zostały wciągnięte w debatę o przeszłości, jej przedstawianiu i posiadaniu; debatę napędzaną często przez tak zwaną politykę tożsamości. Ta ostatnia kwestia miała szczególne znaczenie dla ludów walczących o różne formy autonomii kulturowej. Ludom tubylczym w różnych częściach świata (z Australią włącznie) udało się zakwestionować koncepcję, że wszystko

można wystawiać i pokazywać każdemu, a naukowa ciekawość jest ważniejsza z perspektywy interesów całej ludzkości niż posiadanie obiektów przez grupę, która je wytworzyła i ich użycie zgodne z jej kulturą. W ten sposób muzea stały się też kluczowe z perspektywy polityki kulturowej związanej w społeczeństwach późnodemokratycznych z kwestiami przeszłości.

### **Muzea, demokracja i polityka doświadczenia**

Stawiam tezę, że jeśli pedagogiczny model demokracji preferuje u obywatela zdolność abstrakcyjnego myślenia i wyobraźnię, to performatywny koncentruje się na obszarze tego, co ucieleśnione i zmysłowe. To właśnie sprawia, że wizualność i inne praktyki zmysłowe pełnią w tych dwóch modelach różne role. Weźmy oświatę, która niegdyś miała na celu dać obywatelowi zdolność pojmowania i wizualizowania rzeczy abstrakcyjnych, takich jak idea narodu. Oczywiście istniały pomoce wizualne: mapy, pomniki i innego rodzaju przedstawienia jedności narodowej. Jednak nauczane w szkole i na uniwersytecie dyscypliny, takie jak historia, geografia, politologia i antropologia, umożliwiały człowiekowi myślenie o narodzie czy wspólnocie poprzez rozwijanie umiejętności wizualizowania abstrakcji. Nadal świetnie pamiętam pytanie, zadane przez młodą niepiśmienną chłopkę ze wsi w dystrykcie 24 Parganas w okolicach Kalkuty, która w 1973 roku jechała ze mną, z moją kuzynką i jej rodziną samochodem z Delhi do Kalkuty. Była służącą w domu mojej kuzynki i mieszkała w Delhi już od kilku lat, wystawiona na oddziaływanie telewizji i kina. Mimo to kilka mil za Delhi, kiedy nieznaną okolicą pobudziła jej ciekawość, zapytała: „Powiedz mi, Dipeshda [starszy bracie Dipeshu], czy Kaszmir to część 24 Parganas?”. Wszyscy zaczęliśmy się śmiać z jej „ignorancji” i niezajomości geografii Indii; jednak wydarzenie to pokazało mi też, jak bardzo wyobraźnia geograficzna jest kwestią edukacji i wyszkolenia w wizualizacji – za pomocą takich narzędzi jak mapa – całkowicie niedostrzegalnych rzeczy, takich jak naród i jego terytorium.

W pedagogicznych modelach demokracji kompetencje obywatelskie opierają się na umiejętności rozumowania. Umiejętność ta uznawana jest za nadrzędną; za maszynę, przez którą cała informacja musi zostać przetworzona. Tak, jakby model pedagogiczny stawiał mózg wyżej od zmysłów. Dawne muzeum zbierało i zestawiało ze sobą obiekty i artefakty, które nigdy nie wystąpiłyby razem w swym naturalnym/kulturowym świecie. Ogród zoologiczny robił to samo ze zwierzętami, a biblioteki z książkami. Wszystkie

te układy przedkładały to, co pojęciowe czy analityczne nad to, co przeżywane. Zoo było rodzajem żywego katalogu. Muzea i archiwa – nowoczesne instytucje do przechowywania pozostałości z przeszłości – miały w chwili powstania bardzo podobne założenia. Tak, jak kurator muzeum lekcewał zmysłowe aspekty eksponatów, tak historycy wyszkoleni zgodnie z tradycją dyscypliny rzadko włączali w narracje dotykowe czy zmysłowe aspekty swych badań. Doświadczenia, takie jak dotyk starych, zetlących dokumentów, które rozsypują się w dłoniach, zapach starych gazet, ból oczu nadwyrężonych czytaniem starych rękopisów, ataki alergii wywołanej kurzem w archiwach – krótko mówiąc, wszystko, co czyniło tak zwany relikwiarz przeszłości częścią przeżywanej właśnie teraźniejszości – odkładano na bok, aby dystans oddzielający przeszłość od teraźniejszości był wyraźny. Dlaczego w pracy analityka zmysły zostały zepchnięte na tak daleki plan? Ponieważ, jak zakładano w tym sposobie myślenia, jedynie dzięki myśleniu analitycznemu można było dotrzeć do głębszych, uogólnionych i niewidzialnych „prawd” o społeczeństwie – czymkolwiek by te prawdy były: klasą, siłami ekonomicznymi, prawami natury. To, co należało jedynie do sfery percepcji, nie było podporządkowane rozumowi – i w tym znaczeniu stanowiło część przeżywanego doświadczenia – dawało dostęp wyłącznie do tego, co umiejscowione i poszczególne.

Można powiedzieć, że to, co analityczne, zawsze chciało podporządkować sobie „doświadczenie”, czy też „to, co przeżywane” [zob. ostatni rozdział Chakrabarty 2011]. Jednak rzeczywistość doświadczenia coraz bardziej domagała się swoich praw w akademickiej historii czy antropologii, kiedy dyscypliny te próbowały reagować na naciski ze strony demokracji. Nie zawsze jednak z dobrym skutkiem. Historycy w latach 60. i 70. XX wieku badali „historię ustną”, zakładając, że doświadczenia, o których im opowiadano świetnie wpiszą się w historie dostępne w archiwach, przez co zdemokratyzują dyscyplinę historii, nie kwestionując jej podstawowych zasad. Okazało się jednak, że znaleźli się w krainie wspomnień, które zawsze zacierają różnicę między przeszłością i teraźniejszością, która ma kluczowe znaczenie dla analiz historycznych i ich obiektywności<sup>2</sup>. Między

---

<sup>2</sup> Wielokrotnie cytowany artykuł Joan Scott [1991] powiela sceptycyzm analizy społecznej – tym razem z perspektywy post-strukturalistycznej podejrzliwości wobec podmiotu – co do użyteczności „doświadczenia” jako przewodnika po rzeczywistościach społecznych.

obszarem pamięci a akademicką historią leży obszar dyscyplinarnych niepokojów. Także antropolodzy – z podobnie niejednoznacznym skutkiem – mocowali się ze strategiami, które pozwoliłyby uwolnić to, co przeżywane i doświadczane od tradycyjnego podporządkowania analizie. Przyczyn nie trzeba daleko szukać. Wizja tego, co polityczne, z którą związane są dyscypliny akademickie, należy do pierwszego modelu demokracji: kompetencje obywatelskie to zdolność do abstrakcyjnego myślenia. Bez takiego rozumowania krytyczno-polityczne ostrze nauk społecznych uległoby stępieniu. W jaki sposób bowiem można by wówczas wizualizować jako konkretne i rzeczywiste takie niewidzialne istoty jak kapitał, struktura społeczna, racjonalność instrumentalna i tak dalej? A jak bez tych kategorii udałoby się stworzyć nowoczesną krytykę stosunków społecznych?

Muzea, jako miejsca publiczne, do których zwykle można wejść bez posiadania specjalnych kwalifikacji, pozostawały bardziej otwarte na naciski masowych demokracji i musiały bardziej bezpośrednio odnosić się do kwestii doświadczenia. Musiały zatem stać się bardziej wrażliwe na politykę, która stawia pod znakiem zapytania założenie o wyższości analitycznego nad przeżywanym. W bardzo znanym eseju *O kolekcjonowaniu sztuki i kultury* antropolog James Clifford podaje jeden z pierwszych przykładów takiej sytuacji z Musée de l'Homme w Paryżu. Cytuje on artykuł opublikowany w 1986 roku przez Anne Vitart-Fardoulis, kustoszkę w tym muzeum. Opisuje ona, jak pewnego dnia do muzeum wszedł niespodziewanie pewien amerykański Indianin, który zaczął w bardzo osobisty i sugerujący dobrą znajomość obiektu sposób opowiadać o „słynnej skórze zwierzęcej pomalowanej w pogmatwane wzory”, kwestionując wyższość analitycznego nad tym, co przeżywane:

Wnuk jednego z Indian, który przybył do Paryża z Buffalo Billem, szukał tuniki [z malowanej skóry], którą jego dziadek zmuszony był sprzedać, aby opłacić powrót do Stanów Zjednoczonych po upadku cyrku. Pokazałam mu wszystkie tuniki z naszej kolekcji i zatrzymał się przed jedną z nich. Opanowując emocje, zaczął mówić. Wyjaśnił znaczenie tego kosmyka włosów, tamtego rysunku, dlaczego użyto tego koloru, znaczenie tamtego pióra [...] Część garderoby, dotąd piękna i interesująca, lecz bierna i obojętna, pomału stawała się znaczącym, aktywnym świadectwem żyjącej chwili za pośrednictwem kogoś, kto nie *obserwował* i nie *analizował*, lecz *przeżywał* ten obiekt, i dla kogo ten obiekt był żywy. To, czy tunika rzeczywiście należała do jego dziadka, jest prawie bez znaczenia [Vitart-Fardoulis za Clifford 2000: 266, podkreślenie dodane].

Nie muszę przypominać czytelnikowi, że w XIX wieku Indianin mógł wejść do muzeum i powiedzieć to samo, ale nikt by go nie słuchał. Dlaczego słuchamy go dziś? Ponieważ polityka tożsamości – i to, kto może mówić w czyim imieniu – jest, czy nam się to podoba, czy nie, częścią polityki kulturalnej liberalnych demokracji. Im więcej uwagi poświęcano tym, którzy niegdyś padali ofiarą „kolonizacji” na Zachodzie, tym częściej wątki antykolonializmu i związane z nim kwestie pojawiały się w dążeniu liberalnych demokracji do wielokulturowości. Historia kolonializmu i kolonialnej wiedzy pokazuje, w jaki sposób ramy analityczne nauk społecznych, opartych na uniwersalistycznych i humanistycznych założeniach, użyte zostały, by klasyfikować, kontrolować i podporządkować sobie kolonizowanych zarówno na Zachodzie, jak i poza jego granicami [klasyczna pozycja na ten temat to Cohn 1998]. Ten sam proces doprowadził też do sytuacji, w której przedkolonialne systemy wiedzy skolonizowanych, którzy obecnie byli podporządkowani, zostały zepchnięte do rzekomo pozbawionej teoretycznych podstaw i prowincjonalnej sfery doświadczenia. Właśnie przeciwko takiej polityce wiedzy co jakiś czas podnosi się krzyk w szeregach tych, którzy byli historycznie uciśnieni: „Do diabła z waszymi archiwami, my mamy doświadczenie!” [szerzej omawiam to zagadnienie w Chakrabarty: w druku].

Otwierając się na politykę doświadczenia, muzea stopniowo odsunęły się od archiwów, czyli nowoczesnej instytucji, z którą niegdyś dzieliły paradygmaty wiedzy. Polityka doświadczenia kieruje nas bowiem ku zmysłom i temu, co ucieleśnione. A nigdy nie uda się tam dotrzeć za pomocą abstrakcyjnego rozumowania. Ono bowiem odrywa nas od zmysłów, uczy byśmy byli sceptyczni wobec ich świadectwa o świecie. Z drugiej strony, edukacja uniwersytecka potrafi, jak już wspominałem, wyszkolić do wizualizacji tego, co niewidoczne dla oka. Przemawia ona jednak do odcieleśnionego podmiotu historii i o nim – miejsca, które możemy zamieszkiwać jako jednostki, jeżeli poznamy świat z jego perspektywy. Jednak dzisiejsze muzeum coraz częściej otwiera się na to, co ucieleśnione i przeżywane. Dostarcza tyle samo „doświadczenia”, co abstrakcyjnej wiedzy. A to jest częścią mojego drugiego modelu demokracji.

Pozwolę sobie to wszystko pokrótce zilustrować za pomocą przykładu, którym będzie Muzeum Dzielnicy Szóstej w Kapsztadzie w Afryce Południowej. Jak pewnie wielu czytelników wie, Dzielnica Szósta znana była jako „mieszana” część Kapsztadu, którą dosłownie rozjechano buldożerami



między 1966 a 1984 rokiem, by przekształcić jej obszar w rejon zamieszkiwany przez białych. Tysiące ludzi straciło mieszkania z dnia na dzień. Rodziny rozdzielano, a wspólnoty sąsiedzkie ulegały rozproszeniu. Muzeum wyrosło z ruchu, który był protestem, nieustraszonym oporem wobec takiego naruszenia demokracji. Otwarte w 1994 roku muzeum stało się wspólnotowym miejscem pamięci – nie nostalgicznym pomnikiem martwej przeszłości, lecz żyjącą pamięcią, która wpisuje się w walkę z rasizmem w Afryce Południowej po upadku apartheidu. Starsi mieszkańcy dzielnicy i ich dzieci przychodzą do muzeum, by chłonąć wspomnienia motywujące do dzisiejszej walki. Szczególny nacisk muzeum kładzie na upamiętnienie poszczególnych ulic dzielnicy. Poniżej zamieszczam fragment wypowiedzi jednego ze zwiedzających, który pokazuje, w jaki sposób logika pamiętania, różna od logiki historii, nieubłagane prowadzi do tego, co zmysłowe i ucieleśnione:

Ulice mojego dzieciństwa w Sea Point przetrwały, jak zachowują się kości szkieletu. Kiedy tam byłam, wspomnienia kłębiły się w mojej głowie, przyszło mi do głowy, że pamiętanie można porównać do oglądania wideo, ale do tyłu [...] Wokół kości wyrastają narządy do życia, a czasem ciało [...]. Ale pamiętanie przechodzi przez filtr i nabiera materialności, splatając to, co wtedy i to, co teraz. Kulminacją tego procesu jest przywołanie dawnych-nowych rzeczy, a nie tego „ciała”, które było tam nigdy. Procesu, który równocześnie jest czymś tak bliskim, a jednak nie można go uchwycić [...] Wszyscy chodziliśmy tymi ulicami, łączącymi punkty orientacyjne w postaci domu, szkoły i sklepu. W śnie, który do mnie powraca, na granicy koszmaru, w obezwładniającym strachu idę Main Road do szkoły z bardzo ciężką teczką [...]. Wspomnienia cisną się jak szalone; rozgrzany chodnik, krzyk mew i dźwięk syreny przeciwmgielnej, żółta piana na morzu i skrzypiący gąszcz palm; ale najsilniejszym wspomnieniem jest zapach arbuza, który unosi się znad świeżo skoszonych trawników na nadbrzeżu, docierając do mieszkańców pobliskich hoteli, mieszkań i domostw porozrzucanych tu, to tam [Metzer 2001].

W cytacie tym widać, że pamięci nigdy nie udaje się oddzielić od sfery zmysłów, bo wspomnienie zawsze zawiera elementy ucieleśnione. Nie potrafimy nawet w całości przewidzieć tych ucieleśnionych wspomnień. W istocie, z perspektywy tego, co bywa lekceważąco nazywane „polityką tożsamości”, sytuacja taka prowadzi do paradoksalnego skutku. Prawdą jest, że polityka wielorakich tożsamości w systemach demokratycznych często prowadzi do formułowania nieuzasadnionych roszczeń, które łączą doświadczenie z tożsamością. Można by na przykład twierdzić – i często tak się dzieje – że jedynie członkowie konkretnej grupy mają prawo, czy też tylko oni potrafią zrozumieć grupę i ją reprezentować, ponieważ posiadają niezbędne doświadczenie. Czasami, jak już wspominałem, znajomość konkretnych

historii ucisku sprawia, że sympatyzujemy z tymi roszczeniami. Jednak sama natura i polityka doświadczenia w istocie zaprzecza ich zasadności. Rzeczywistość tego, co przeżywane należy do egzystencji ucieleśnionej. Doświadczenie zawsze dotyka tego poziomu. Wynika z tego, że doświadczenie nie musi zawsze konotować podmiotu (czy też tożsamości) definiującej doświadczenie jako takie. Doświadczenie nie zawsze jest podmiotowe w sensie psychologicznym, jeśli za psychologiczne uznajemy procesy zachodzące tylko w mózgu<sup>3</sup>. Ciało również posiada doświadczenia i je pamięta. Zatem polityka tożsamości często sięga poziomów, które w istocie oznaczają klęskę wszystkich pomysłów, jakie „politycy tożsamości” mogliby mieć, by tożsamości można było rozumieć esencjalistycznie, by wyglądały na trwałe i niezienne. Kto bowiem potrafi przewidzieć, które wydarzenie zespół ciało-umysł zapamięta, a którego nie zapamięta? Doświadczenie nie musi zatem przemawiać do polityki tożsamości.

Muzeum, otwierając się na to, co ucieleśnione i przeżywane, zwraca się do określonych grup publiczności w nowoczesnych demokracjach, do których nie zwracają się dyscypliny akademickie. Demokracja potrzebuje publiczności dobrze poinformowanej i publicznych dyskusji. Akademickie modele wiedzy preferują informacje, które – jak zakładamy – przetwarza mózg. Takie modele wiedzy marginalizują zmysły. Demokracje przeszły do takiej polityki, w której informację przekazuje się nie tylko w postaci przystosowanej do przetwarzania przez mózg; dziś informacja odwołuje się także do zmysłów: wzroku, słuchu, węchu, dotyku. W demokracji mas i środków przekazu rzeczywistość zmysłowa zyskuje coraz większy potencjał polityczny. Nie chodzi o to, że racjonalna wiedza ekspercka wytwarzana przez tradycyjne dyscypliny akademickie jest zbędna czy nieistotna. Jednak ich tradycyjny sceptycyzm względem tego, co ucieleśnione i zmysłowe nie pomoże nam w zrozumieniu, dlaczego pamięć i doświadczenie – innymi słowy wiedza ucieleśniona – będą odgrywały tak istotną rolę w polityce systemów demokratycznych, do jakiej aspiruje odcieleśniona wiedza dyscyplin akademickich. Muzea – w większym stopniu niż archiwa czy akademickie instytuty historii – przebyły drogę potrzebną, by dotrzymać kroku zmianom charakterystycznym dla społeczeństw późnodemokratycznych.

*Tłumaczenie: Ewa Klekot*

<sup>3</sup> Wydaje się, że takie właśnie założenie przyjmuje J. Scott w artykule *The Evidence of Experience* [Scott 1991].

---

## Bibliografia

- Attwood Bain, Markus Andrew  
1998: *Representation Matters: The 1967 Referendum and Citizenship*, [w:] *Citizenship and Indigenous Australians: Changing Conceptions and Possibilities*, red. N. Peterson, W. Sanders, Cambridge: Cambridge University Press, s. 118–140.
- Bhabha Homi  
2008: *DyssemiNacja. Czas, narracja i marginesy współczesnego narodu*, tłum. Tadeusz Dobrogoszcz, „Literatura na Świecie” 1–2/2008, s. 196–240.
- Chakrabarty Dipesh  
2011: *Prowincjonalizacja Europy: myśl postkolonialna i różnica historyczna*, tłum. Dorota Kołodziejczyk, Tomasz Dobrogoszcz, Ewa Domańska, Wydawnictwo Poznańskie: Poznań.  
w druku: *Globalization, Democratization, and the Evacuation of History*, [w:] *East in West*, red. Jackie Assayang i Veronique Benel Delhi: Permanent Black.
- Clifford James  
2000: *O kolekcjonowaniu sztuki i kultury*, tłum. J. Iracka, [w:] *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, tłum. E. Dżurak et al., Warszawa: KR.
- Cohn Bernhard  
1998: *Colonialism and its Forms of Knowledge*, Princeton: Princeton University Press.
- During Simon (red.)  
1999: *Wprowadzenie*, [w:] *The Cultural Studies Reader*, Londyn i Nowy Jork: Routledge.
- Gray Geoffrey  
1998: *From Nomadism to Citizenship: A.P. Elkin and Aboriginal Advancement*, [w:] *Citizenship and Indigenous Australians: Changing Conceptions and Possibilities*, red. N. Peterson, W. Sanders, Cambridge: Cambridge University Press, s. 55–76.
- Metzger Lalou  
2001: *Past Streets*, [w:] *Recalling Community in Cape Town*, red. Citaj Rasool i Sandra Prosalendis, Kapsztad: District Six Museum, s. 21–22.
- Scott Joan  
1991: *The Evidence of Experience*, [w:] *Critical Enquiry*, 17, lato 1991, s. 772–797.

