

Instytut Pedagogiki
Uniwersytetu Wrocławskiego

u.t.o.p.i.a
e.d.u.k.a.c.j.a^a

tom I

O wyobrażeniach świata możliwego

redakcja

Jowita Gromysz
Rafał Włodarczyk

Wrocław 2016

Redakcja Jowita Gromysz
Rafał Włodarczyk

Recenzja prof. UZ dr hab. Mirosław Kowalski, Uniwersytet Zielonogórski
prof. DSW dr hab. Maria Reut, Dolnośląska Szkoła Wyższa

Korekta Jowita Gromysz
Rafał Włodarczyk
Projekt okładki Korneliusz Gorczyca
Hanna Włoch
DTP Hanna Włoch

ISBN 978-83-62618-23-1

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2016

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
tel. 71 367 32 12, biblioteka.iped@uwr.edu.pl

Spis treści

Od redaktorów 7

Część I

Obrazy utopii z perspektywy edukacji i społeczeństwa

Jarosław Gara
Fenomen egzystencjalnych wymiarów myślenia utopijnego 11

Jarosław Barański
Uwagi do heterotopii szkoły i jej utopijnej intencji 25

Michał Głazewski
Atopia w teorii systemów autopojetycznych 37

Konrad Rejman
Miejsce cierpienia w urzeczywistnionej (?) utopii – rozważania na poły pedagogiczne 55

Rafał Włodarczyk
Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej 66

Katarzyna Szumlewicz
Konstrukcje nadziei w utopiach Roberta Owena, Charlesa Fouriera i Flory Tristan 87

Arleta Suwalska
Obrazy edukacji w dystopii „Nowy wspaniały świat” Aldousa Huxleya 95

Część II

Obrazy edukacji i społeczeństwa z perspektywy utopii

Wojciech Kruszelnicki
Antonio Gramsci i pedagogika krytyczna. Hegemonia, edukacja i zadania intelektualistów 109

Grażyna Lubowicka
Ideologia i utopia w wyobraźni społecznej i w samorozumieniu jednostek 122

Oskar Szwabowski
W stronę „słabej utopii” 133

Jowita Gromysz Świat Barbie jako utopia ciała idealnego	143
Magdalena Archacka Szkoła. Społeczna rola heterotopii	155
Edyta Nieduziak Teatr osób niepełnosprawnych – utopia (z)realizowana	163
Rafał Płasek Szkolnictwo wyższe – między utopijną wizją a rzeczywistością	175
Ewelina Piecuch Utopijna wizja wychowania pedagogiki serca Marii Łopatkowej w kontekście wartości czasów współczesnych	185



Od redaktorów

Nadzieje na przyszłość, pomysły na idealne społeczeństwa, projekty (*nie*)miejsc, w których urealniamy się marzenia dotyczące bezpiecznego, sprawiedliwego, dobrego życia i odpowiedniej edukacji nie mogą być przypisane jednej określonej kulturze czy szczególnej epoce. Niedostatek *tutaj* czy *teraz* rozliczany w rytm pełnej sugestywnych obrazów wizji lepszego świata – dla wszystkich bądź tylko dla wybranych – stanowi temat podejmowany powszechnie i nieustraszenie. W tym sensie zagadnienie to znacznie wykracza poza ramy gatunku literackiego zainicjowanego klasycznym dziełem Thomasa More'a. Oczywiście, nieprzekonani i tak mogliby poprzestać na stwierdzeniu, że tworzenie utopii ma dla praktyki społecznej, w tym i edukacyjnej, co najwyżej drugorzędne znaczenie lub wartość estetyczną, czy też stanowi do niej zbędny i budzący wiele kontrowersji dodatek. Jednak wiele przemawia za tym, że należy docenić wagę tego typu koncepcji i refleksji w stawianiu się społeczeństwa, w dyskusji o rozwoju i zmianie, teorii i praktyce edukacji, wspólnych oczekiwaniach i pożądanym kształcie instytucji, nadziejach, obawach i zagrożeniach. Że utopie wiele mówią o tożsamości, aspiracjach i wrażliwości społeczeństwa, z którego się wywodzą. Innymi słowy, nie jest bez znaczenia dla jego przyszłego kształtu to, jakie wizje, wyobrażenia wystarczająco doskonałego porządku rzeczywistości towarzyszą obecnym decyzjom, wyborom i działaniom. Ponadto, teorie pedagogiczne, koncepcje szkolnictwa i wychowania uzasadniają swą praktyczną wartość wyobrażeniami o efektach edukacyjnych, które mają nastąpić dopiero w przyszłości. Należy również dodać, że oprócz tego, iż edukacja jako taka wprowadza sobą obietnicę rozwoju, samorealizacji i spełnienia, jej obecne instytucjonalne i nieformalne sposoby zorganizowania stanowią następstwo prób wcielania w życie wybranych, powstałych wcześniej utopii. A zatem wyobrażenia jednostek i grup o spełnieniu swych edukacyjnych wysiłków rozgrywają się w środowisku kształtowanym według przyjętych przez poprzednie pokolenia ideałów. Dlatego też założyliśmy, że równoczesne spojrzenie na kategorie utopii i edukacji pozwoli nie tylko dostrzec wiele oryginalnych projektów pedagogicznych i społecznych, zobaczyć w futurystycznych wizjach rzeczywistości obszary inspiracji dla teorii i praktyki edukacyjnej, ale również podjąć problematykę związków i zależności zachodzących między tymi dwoma zjawiskami.

Przedstawione w niniejszym tomie prace ukazują, w jak różny sposób edukacyjne przestrzenie są przeniknięte różnymi wizjami utopii, których twórcami są filozofowie, pedagodzy, socjologowie, badacze kultury. Artykuły stanowią zbiór głosów, zarówno na poziomie wywodów teoretycznych, jak i prezentacji punktu widzenia praktyków, w dyskusji o edukacji i jej powiązaniach z utopijnymi koncepcjami. Choć

ich autorami są głównie badacze teorii i praktycy edukacji, to książka przedstawia znacznie szerszą niż pedagogiczną, interdyscyplinarną perspektywę. I tak, część pierwszej publikacji zawiera rzetelny namysł teoretyczny, wskazujący na niezwykły potencjał, jaki niesie ze sobą myślenie o edukacji i pedagogice w perspektywie utopii. Jest to także zbiór tekstów, w których przywoływane są myśli wielkich „utopistów”. Ich projekty stają się cennym źródłem refleksji pedagogicznej i mogą być z powodzeniem odnoszone do współczesnych realiów. Drugą część tomu cechuje przyjęta przez autorów perspektywa krytyki społecznej przyłożonej do zagadnień pedagogicznych. Również w ich ujęciach problematyka utopii odgrywa znaczącą rolę. W tej części umieściliśmy także teksty praktyków, którzy w szkole i innych działaniach edukacyjnych upatrują znamion utopijności.

Wszystkie zgromadzone w tym tomie artykuły, które polecamy lekturze i refleksji, składają się naszym zdaniem na wielowymiarowy obraz tego, z jakich perspektyw utopia i edukacja wydają się interesujące i godne analizowania.

*Jowita Gromysz
Rafał Włodarczyk*



Część I

Obrazy utopii z perspektywy edukacji
i społeczeństwa

Fenomen egzystencjalnych wymiarów myślenia utopijnego

Abstrakt: Autor podejmuje analizę dwóch typów myślenia utopijnego oraz towarzyszących im idealistycznych heurystyk rozumowania. Pierwszy model myślenia utopijnego można określić mianem absolutyzacji Tego-Samego (tego-co-jest-takie-samo), a drugi absolutyzacji Tego-Innego (tego-co-jest-całkowicie-inne). Metaforyczną egzemplifikacją pierwszego modelu jest topos związany z mitologiczną opowieścią o ziemi ojczystej Odyseusza, a drugiego topos związany z biblijną opowieścią o ziemi obiecanej Abrahama. W każdym z tych modeli mamy do czynienia z wyeksponowaniem egzystencjalnego wymiaru poszukiwania drogi „do”: w pierwszym przypadku do znanego już miejsca (Tego-Samego), a w drugim przypadku do nieznanego jeszcze miejsca (Tego-Innego). Owe figury Tego-Samego i Tego-Innego nie są jednak prostymi antynomiami, ponieważ w Tym-Samym konstytutywnie zawarty jest pierwiastek Tego-Innego, a w Tym-Innym zawarty jest element Tego-Samego. Doświadczenie edukacyjne człowieka rozpatrywane w kategoriach idealistycznej absolutyzacji Tego-Samego i Tego-Innego oraz egzystencjalnej dialektyki ich nierównorzędności jawi się zaś jako rozpostarte pomiędzy nadzieją i potrzebą powrotu do ziemi ojczystej (rzeczywistości Tego-Samego) oraz nadziei i potrzeby wkroczenia do ziemi obiecanej (rzeczywistości Tego-Innego).

Słowa kluczowe: modele myślenia utopijnego, doświadczenie egzystencjalne, doświadczenie edukacyjne, analiza fenomenologiczna

Moja wiedza życia codziennego pełni rolę narzędzia, które wycina ścieżkę w puszczy oraz, w miarę tej czynności, rzuca snop światła na to, co znajduje się tuż przede mną i w bezpośrednim sąsiedztwie; wokół ścieżki nadal jednak trwa mrok¹.

Peter L. Berger, Thomas Luckmann

W miarę wykonywania operacji myślowych o podobnej strukturze tworzą się w nim koleiny, w które potem łatwo wpada każde następne rozumowanie, a raz wpadłszy, nie może z nich wyjść, prowadząc doniejako z góry zaplanowanego wniosku, mającego uzasadnienie nie tyle w obiektywnych racjach, ile raczej w nawykach myślowych [...]. Obiektywność w stosunku do siebie jest tak trudną

¹ P. L. Berger, T. Luckmann, *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, przekł. J. Niżnik, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 65.

sztuką, ponieważ wymaga umieszczenia siebie w dwu różnych układach odniesienia: trzeba tkwić w sobie, by dobrze rozeznawać swoje wyposażenie, i trzeba wyjść poza siebie, by spojrzeć na siebie z boku i dokonać właściwej oceny².

Michał Heller

Wprowadzenie

Ujmując rzecz w kategoriach metodologicznych, można powiedzieć, że moje nastawienia poznawcze, związane z analizą tytułowego zagadnienia oraz jego problematyzacją będą dyscyplinowane czymś, co pozwolę sobie określić mianem rozumowania z głębi metafory i toposu – refleksyjnego myślenia metaforą i toposem.

Samuel Beckett w swym niezwykle sugestywnym dramacie *Czekając na Godota* włożył następujące słowa w usta Vladimira, który zwraca się do kompana, Estragona:

Istotnie, już sam fakt, że rozważamy te wszystkie za i przeciw z założonymi rękami, przynosi zaszczyt naszemu plemieniu. [...] Rzecz w tym, co tutaj robimy. I oto mamy szansę dowiedzieć się tego. Tak, w tym niezmiernym chaosie jedno jest jasne: czekamy aż przyjdzie Godot. [...] Pewne jest, że w tych warunkach czas się dłuży i zmusza nas, byśmy zapełniali go sobie zajęciami, które... jakby to powiedzieć... które z początku wydają się sensowne, póki nie stają się nawykiem. Powiesz mi, że chroni to nasz rozum przed obłędem. Z pewnością. Ale zastanawiam się, czy i tak nie błędzi on już w przepastnych głębinach, gdzie nieprzerwanie trwa noc. Rozumiesz, o co mi chodzi?³

W tym głęboko egzystencjalnym w swej wymowie dramacie zobrazowane zostały dwa specyficzne nastawienia, które określają charakter zarówno bohaterów, jak i toczącej się tam akcji-konwersacji. Nastawienia te, jak się wydaje, wyrażają się w nieredukowalnym przekonaniu, że to, co znane-zastane, pozostanie takie samo, ponieważ nie daje szans na żadną fundamentalną zamianę, zaś to, co przez nich upragnione-wyczekiwane, jeśli tylko nadejdzie/nastanie, przyniesie radykalny przełom i całkowitą zmianę.

Można zatem powiedzieć, że utrwalony skrypt doświadczenia tego, co znane-zastane, absolutyzowany jest w kategoriach pesymizmu egzystencjalnego. Z kolei skrypt doświadczenia tego, co antycypowane i oczekiwane, a zatem tego, co upragnione-wyobrażone, absolutyzowany jest w kategoriach optymizmu egzystencjalnego. Znane-zastane nieustannie jednak odbiera bohaterom (i tak wątpliwy) grunt pod nogami, a to, co upragnione-oczekiwane, nie tylko nie nadchodzi, ale i wciąż ludzi nową nadzieją na odroczone spełnienie się i nadejście.

To napięcie, jak się wydaje, określa całą akcję dramatu *Czekając na Godota* Becketta, a tytułowy Godot to oczywiście Bóg, ucieleśnienie tego, co idealne i ostateczne w swej historiozoficznej teleologiczności – transcendentne antidotum na wszelką niedoskonałość i prowizoryczność/przejściowość egzystencji ludzkiej i ludzkiego świata oraz braki.

² M. Heller, *Jak być uczonym*, Znak, Kraków 2009, s. 27, 19.

³ S. Beckett, *Czekając na Godota*, przekł. A. Libera, PIW, Warszawa 1994, s. 81.



Widzimy zatem, że egzystencjalna sytuacja bohaterów dramatu wpisana jest w nieustanne napięcie określane niezdolnością do zredefiniowania statusu zarówno tego, co znane-zastane, jak i tego, co upragnione-wyczekiwane. W ten sposób kruchy los Vladimira i Estragona uwięziony jest niejako w tej nieustannie ponawianej i ożywianej chwili napięcia pomiędzy egzystencjalnym stygmatem bezsensu a egzystencjalną nadzieją sensu – między tym, co zastane i nieodwracalne jako takie samo (Tym-Samym), a mimo wszystko oczekiwaniem na to, co wyobrażone jako całkowicie inne (Tym-Innym), ale jednak wciąż nienadchodzące/nieurzeczywistniające się i niczym też niezagwarantowane egzystencjalnie.

Określenie problemu utopijnej absolutyzacji Tego-Samego i Tego-Innego

Przedmiotem mojego zainteresowania w tym miejscu będą nie tyle konkretne utopie w ich różnych historycznych i społeczno-kulturowych odstonach, ile, ujmując rzecz w kategoriach fenomenologicznych, samo, *sui generis*, doświadczenie myślenia utopijnego na przykładzie dwóch, jak sadzę, szczególnych reprezentacji owego myślenia. W tym też kontekście można wskazać na dwie idealistyczne heurystyki rozumowania/myślenia utopijnego.

Zgodnie z pierwszą heurystyką utopijnego rozumowania/myślenia, mimowolnie lub w sposób świadomy przyjmuje się, że wszystko jest lub może być całkowicie takie samo. Z kolei w drugim przypadku, odwrotnie, przyjmuje się, że wszystko jest lub może być całkowicie inne. Pierwszy model rozumowania/myślenia utopijnego można określić mianem absolutyzacji Tego-Samego (tego-co-jest-takie-samo), a drugi absolutyzacji Tego-Innego (tego-co-jest-całkowicie-inne)⁴.

⁴ Odwołując się do pojęć Tego-Samego i Tego-Innego, w pewnym stopniu nawiązuję do figur retorycznych Emanuela Lévinasa le Mêmes (to-samo, Toż-Samy – to, co z sobą tożsame) i l'Autre (inne, Inny - to, co całkowicie inne) oraz przynależnych im otwartych/wieloznacznych w swym niedookreśleniu znaczeń (zob. M. Kowalska, *Od tłumacza*, [w:] E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, przekł. M. Kowalska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. XXI–XL). Lévinas zakładał jednak całkowitą metafizyczną i nieredukowalną inność Toż-Samego i Innego. „Metafizyka – jak twierdzi filozof – zwraca się ku «gdzie indziej», ku «inaczej», ku «innemu». W najogólniejszej postaci, jaką przybrała w historii myśli, jest ruchem wychodzącym od znanego nam świata – nawet jeśli na jego skraju albo w nim skrywają się ziemie jeszcze nieznanne – od «u siebie», które zamieszkujemy, w stronę obcego poza-sobą, w stronę jakiegoś «tam». [...] Pragnienie metafizyczne zmierza do czegoś całkiem innego, do absolutnie innego. [...] Pragnienie metafizyczne nie szuka powrotu, bo jest pragnieniem krainy, w której wcale się nie urodziliśmy. Kraju całkowicie obcego, który nigdy nie był naszą ojczyzną i do którego nigdy nie zawędrujemy. Pragnienie metafizyczne nie opiera się na żadnym uprzednim powinowactwie” (tamże, s. 18–19). W tym miejscu i w kontekście tytułowego problemu odmiennie jednak niż sam Lévinas tego dowodził, staram się wykazać, że to-inne, Inny nie są całkowicie oraz absolutnie inne, tak jak i to-samo, Toż-Samy nie są całkowicie homogeniczne oraz tożsame, ponieważ taki właśnie sposób rozumowania uznaję za przejaw absolutyzacji i utopijności myślenia o Tym-Innym i Tym-Samym. To-Samo zawsze zawiera bowiem nieredukowalny pierwiastek/zarodek Tego-Innego, a To-Inne nieredukowalny pierwiastek/zarodek Tego-Samego. W ten sposób To-Samo jako całkowicie-takie-samo w swej wewnętrznej strukturze zawsze „rozsadzane” jest immamentnym pierwiastkiem Tego-Innego,



Wychodząc od źródłowego pojęcia *ουτοπία* (*οὐ + τόπος*), zgodnie z którym utopia to miejsce, którego nie ma⁵, przywołam dwa kulturowe toposy, zakorzenione w kręgu cywilizacji zachodniej. Przez ich pryzmat, jako swoistych egzemplifikacji, postaram się też ukazać i opisać wskazane, oparte na idealizacji i absolutyzacji, modele rozumowania/myślenia utopijnego. Pierwszy topos związany jest z mitologiczną opowieścią o „ziemi ojczystej” Odyseusza oraz jego poszukiwaniach drogi powrotnej. Z kolei drugi topos związany jest z biblijną opowieścią o „ziemi obiecanej” Abrahama oraz jego poszukiwaniu drogi, by do ziemi tej dotrzeć i wejść w jej posiadanie.

W toposach tych w sposób szczególnie interesować mnie będzie jeden moment: w pierwszym przypadku – powrotu do ziemi ojczystej, jej odnalezienia/zastania przez pryzmat idealistycznego/utopijnego wyobrażenia niezmienności Tego-Samego, a w drugim przypadku wkroczenia do ziemi obiecanej, jej odnalezienia/zastania przez pryzmat idealistycznego/utopijnego wyobrażenia całkowitej odmienności Tego-Innego.

W obu przypadkach, choć są to historie o zupełnie odmiennej wymowie, które będę zatem traktował jako egzemplifikacje dwóch antynomicznych modeli rozumowania/myślenia idealistycznego/utopijnego, mamy jednak do czynienia z wyeksponowaniem egzystencjalnego wymiaru wędrówki/poszukiwania/zmierzania „do”. W pierwszym przypadku poszukiwania drogi „do” znanego już miejsca (Tego-Samego), a w drugim przypadku nieznanego jeszcze miejsca (Tego-Innego). I to w owej wędrówce/poszukiwaniu/zmierzaniu uwidacznia się całe egzystencjalne napięcie pomiędzy tym, co idealne, a zatem wyobrażone, upragnione lub będące przedmiotem wiary/przeświadczenia/przekonania, a tym, co faktyczne, a zatem rzeczywiste, zastane, odnalezione, uobecnione w świecie życia codziennego. W tym też znaczeniu rzeczywistość zarówno „łodzi Odyseusza”, jak i „namiotu Abrahama” można uznać za dwa, antynomiczne przejawy tego samego w swej formie i zasadzie wymiaru egzystencjalnej wędrówki/poszukiwania/zmierzania „do”, wyrażającego się w utopijnym rozumowaniu/myśleniu o Tym-Samym lub o Tym-Innym.

W każdej z tych historii, ujmując rzecz egzystencjalnie, mamy zatem do czynienia ze swoistymi reprezentacjami stanów świadomości, aktami rozumowania/myślenia, które nie odnoszą się wprost do rzeczywistego tu i teraz, do tego, co faktyczne i zastane. W pierwszym przypadku mówimy bowiem o pamięci tego, co znane w sposób retrospektywny w warstwie

a To-Inne jako całkowicie-inne w tej samej mierze jest „rozsadzane” w swej wewnętrznej strukturze immanentnym pierwiastkiem Tego-Samego. Dlatego też w ten sposób na łonie Tego-Samego odnajdujemy, w mniejszym lub większym stopniu, pierwiastek natury Tego-Innego, i na odwrót, na łonie Tego-Innego odnajdujemy pierwiastek natury Tego-Samego.

⁵ Sam termin *utopia*, ujmując rzecz historycznie, został upowszechniony w myśli cywilizacji zachodniej, począwszy od pierwszej połowy XVI wieku wraz z ukazaniem się dzieła Thomasa More'a, w którym autor przedstawił wizję idealnego społeczeństwa, zorganizowanego na fikcyjnej wyspie Utopia. W ten sposób termin ten z biegiem czasu stał się synonimem różnego rodzaju: 1. wizji idealnego państwa i społeczeństwa, które przeciwstawiane było zastanemu status quo; 2. radykalnych projektów przebudowy form życia społecznego i państwowego, które nie uwzględniały ani realiów owego życia, ani też nie wskazywały środków realizacji tejsze przebudowy; 3. całościowych, totalnych w swym roszczeniu jedności i ostateczności obrazów – wizji i wyobrażeń pożądanego w swej idealności stanu rzeczy oraz związanych z tym idealnych form życia społecznego i państwowego (zob. *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 587).



utrwalonych już w swej strukturze doświadczeń (ziemi ojczystej Odyseusza – Itaki), a w drugim o wyobrażeniu tego, co nieznanne na zasadzie prospektywnej antycypacji struktury doświadczeń oraz domniemania ich egzystencjalnej realności i „niepowątpiewalności” (ziemi obiecanej Abrahama – Kanaanu). W ten sposób myślenie utopijne przybiera tu postać absolutyzowania idealnych wymiarów, z jednej strony, tego, co już zapoznane wcześniej (oswojone, ojczyste), jako czegoś, względem czego zakładamy, że jest niezmiennie Takie-Samo, a z drugiej strony, tego, co faktycznie nieznanne, a co za tym idzie, ujmowane przez pryzmat wyobrażenia/domniemania, jako czegoś nieredukowalnie i radykalnie odmiennego, Tego-Innego (oczekiwanego, obiecanego).

Topos ziemi ojczystej Odyseusza jako heurystyka myślenia utopijnego

Z mitologicznego opowiadania o perypetiach i tułaczce Odyseusza, który nie mógł odnaleźć prostej drogi do własnej ojczyzny, dowiadujemy się, że gdy po wielu latach w końcu mu się to udało, to, po pierwsze, sam na początku nie poznał swojej ziemi ojczystej (rodzimej), a po drugie, powrócił do niej jako nierozpoznany przez tych, którzy przed wyruszeniem do Troi go znali⁶.

W pierwszym przypadku, widzimy, ujmując rzecz perspektywicznie, Odyseusza, który, choć wyruszył wraz ze swoimi współtowarzyszami w odległą wojenną wyprawę, to powraca z niej tylko sam i w pierwszym doświadczeniu zetknięcia z własną ojczyzną, znaną mu od zawsze, po prostu nie rozpoznaje jej. Oprócz elementu zaskoczenia tułacza, który nagle budzi się na własnej ziemi, pozostawiony tam wszak we śnie przez życzliwych żeglarzy z kraju Feaków, nie bez znaczenia dla wymowy tej historii jest też to, że Odyseusz, rozpoznając w końcu swoje królestwo, zastaje je jako „marniejące”. Co więcej, gdy już bohater zorientował się, że to jego ziemia ojczysta, zobaczył i dowiedział się, że nie tylko wiele się w niej zmieniło, ale również doświadczył jej z pozycji podania w wątpliwość przez innych ciągłości i niezmienności swego własnego miejsca w obrębie Tego-Samego (niezmienności i niekwestionowalności pozycji i kontynuacji jego władzy królewskiej w Itace) oraz z pozycji świadomości własnego wyalienowania - swoistych egzystencjalnych „pęknięć” poczucia swojskości i zadomowienia. Powrót Odyseusza do ziemi ojczystej, który wciąż napotykał coraz to nowe przeszkody, doprowadził bowiem do tego, że jego niegdysiejsi poddani nie tylko wywierali presję na jego żonę Penelopę i aspirowali do przejęcia władzy królewskiej, ale również podjęli spisek, by zgładzić jego syna i prawowitego sukcesora królestwa Itaki, Telemacha. Widzimy zatem, że Odyseusz po trudach i zagrożeniach tułaczki powracał do ziemi ojczystej z przekonaniem, że wraca do swojskiej i bezpiecznej przystani, podczas gdy największe (bo niespodziewane i niemieszczące się w sposobie myślenia o tym, co znane) zagrożenie czekało na niego dopiero po powrocie do upragnionego celu – rodzimej Itaki.

⁶ Zob. J. Parandowski, *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Wydaw. Poznańskie, Poznań 1990, s. 178–196; B. Ludwiczak, *Mitologia. Wierzenia Greków i Rzymian*, Greg, Kraków 2012, s. 128–140.



W drugim przypadku widzimy zaś, że ci, którzy kiedyś dobrze znali Odyseusza, teraz – wprawdzie dzięki boskiemu udziałowi Ateny – nie poznali go, ponieważ dawny rycerz zmienił się w żebraka. W tym znaczeniu – co jest tu kluczowe w swej symbolicznej wymowie – krajanie nie rozpoznają go jako własnego króla i męża Penelopy⁷. W ten sposób traktują go jako obcego i nieważnego/nieliczącego się w nowym „społecznym tworzeniu rzeczywistości”, w owej grze o ustanowienie nowego ładu, nowego porządku, nowego układu sił i władzy – nowego biegu, opartego na dyskontynuacji historii Itaki, ziemi ojczystej, tzn. miejsca swojskości i zadomowienia Odyseusza.

Odnosząc się do metaforycznej i symbolicznej wymowy opowieści o powrocie Odyseusza do ojczystej (rodzimej) Itaki, można zatem powiedzieć, że zarówno myślenie Odyseusza powodowane było przekonaniem, że szuka drogi powrotu do tego, co bardzo dobrze zna – do Tego-Samego, jak i myślenie jego krajan, którzy nigdy nie wyruszyli pod Troję i pozostali na miejscu, powodowane było przekonaniem, że jeśli Odyseusz powróci, to oczywiście i bezdyskusyjnie go rozpoznają, bo przecież powróci Taki-Sam. I ten właśnie sposób rozumowania/myślenia określam mianem idealistycznej/utopijnej absolutyzacji rzeczywistości jako Tego-Samego (Stare-Znane). Opowieść ta ukazuje nam bowiem, że rzeczywistość zarówno w swych wymiarach indywidualnych (jednostkowych trajektoriach losu i biegu rzeczy), jak i zbiorowych (wspólnotowych trajektoriach losu i biegu rzeczy) nie jest niezmiennie Taka-Sama. To-Samo pomimo istotowego rdzenia swej tożsamości i swojskości zawsze jednak ewoluje, podlega zwrotom nie tylko w kategoriach reinterpretacji sensów i znaczenia, ale również relokacji obszarów ważności i centrów decyzyjnych⁸. Niemniej to właśnie owo idealistyczne/utopijne absolutyzowanie rzeczywistości jako retrospektywnie wyobrażonego i upragnionego Tego-Samego, jak się wydaje, określało i wciąż określa stopień zdeterminowania człowieka, by odnaleźć drogę i powrócić do swojej ziemi ojczystej/rodzimej, tzn. do swoich źródeł i korzeni.

⁷ Na marginesie nadmienić można, że znalazł się ktoś, kto jednak od razu rozpoznał Odyseusza po głosie i po zapachu, mianowicie „Argos – stare bezsilne psisko”, które też w tej samej chwili, zgodnie z mitologicznym podaniem, zdechło (zob. J. Parandowski, *Mitologia*, dz. cyt., s. 195). Ten epizod nie ma jednak większego znaczenia dla wymowy samego faktu bycia nierozpoznanym przez własnych krajan, ponieważ sam pies nie występuje tu jako podmiot gry/sporu/rywalizacji w „społecznym tworzeniu rzeczywistości” – nie jest aktorem społecznej sceny, na której ma miejsce gra roszczeń i uzurpacji. Choć oczywiście posiada to swe symboliczne znaczenie dla innych wymiarów interpretacyjnych, np. fenomenowi „pamięci” i „przywiązania” psa jako wiernego i nieskażonego intencjonalną grą o „społeczne tworzenie rzeczywistości” przyjaciela człowieka.

⁸ „To, co powtarzalne, nie jest już takie samo. Powtórzenia mogą być obiektem dążeń i tęsknot: to, co przynależało do przeszłości, nie może zostać zachowane w dokładnie takiej samej formie w teraźniejszości”. (A. Schütz, *Powracający do domu*, [w:] A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przekł. B. Jabłońska, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2012, s. 210).



Topos ziemi obiecanej Abrahama jako heurystyka myślenia utopijnego

Biblijne opowiadanie o Abrahamie – przyobiecanej mu ziemi oraz jego wędrówce do tejże ziemi jako czegoś nieznanego ukazuje nam nadzieję na prawdziwy przełom i wiarę w to, co jest całkowicie Nowe-Nieznanne, a co za tym idzie, nieporównywalne i niesprowadzalne do tego, co Stare-Znane. Abraham opuszcza bowiem ziemię znaną i wyrusza w poszukiwanie ziemi obiecanej z taką właśnie nadzieją i wiarą, że złożona przez Boga Jahwe obietnica pozwoli mu osiąść to, co całkowicie inne i nowe. A zatem będzie on mógł dotrzeć do miejsca, które jest Tym-Innym, o którym nie można mówić przez porównanie lub analogię; miejsca, w którym nie można mówić o kontynuacji tego, co stare, bo w nim zaczyna się to, co nowe⁹. Geograficznie ziemia obiecana Abrahama – Kanaan – miała zaś znajdować się pomiędzy starożytnym Babilonem, ziemią, która była synonimem wyobcowania i niebezpieczeństwa, a Egiptem, ziemią, która była synonimem pokus i niewoli¹⁰. Kanaan jako ziemia obiecana zgodnie z jej idealistycznym/utopijnym wyobrażeniem miała być inna, ponieważ miała być ziemią „płynącą mlekiem i miodem”, ziemią odpocznienia, zapewniającą potomkom Abrahama zasobność, spokój i bezpieczeństwo pośród ziem i narodów, które tego nie gwarantowały.

Abraham i jego potomkowie powodowani takim wyobrażeniem i wiarą w to, co przyobiecane, całkowicie nowe, zmierzali zatem do ziemi obiecanej. Jednak najróżniejsze próby wiary, sprzymierzone spiski i rozliczne niebezpieczeństwa, z jakimi Abraham zmagał się w swej wędrówce do ziemi obiecanej, nie zniknęły i wtedy, gdy jego potomkowie w ziemi tej już osiedli. Wkraczając do ziemi obiecanej, potomkowie Abrahama, o czym dowiadujemy się z ksiąg Starego Testamentu, napotkali bowiem na licznych wrogów, toczyć musieli rozliczne wojny i bronić się przed grabieżczymi wyprawami ludów ościennych. Odnosząc się zatem do metaforycznej i symbolicznej wymowy opowieści o ziemi obiecanej Abrahama, można powiedzieć, że odzwierciedla ona ludzkie pragnienie Tego-Innego oraz wiary i przeświadczenia, że można znaleźć takie miejsce i uwarunkowania egzystencji, które nadadzą życiu ludzkiemu całkowicie nowy początek i w niczym nie będą przypominały naszych dotychczasowych doświadczeń historycznych, społecznych czy kulturowych, które odcisnęły swoje piętno na biegu naszego życia. Jednak owo wyobrażenie i wiara, zgodnie z którymi ziemia obiecana pozwoli doświadczyć i wejść w obręb tego, co całkowicie Inne, odmienne od tego, co dotychczas znane, okazało się i tu egzystencjalnie nierealistycznym, jest utopijnym myśleniem. Dlatego też i ten sposób rozumowania/myślenia określam mianem idealistycznej/utopijnej absolutyzacji rzeczywistości jako Tego-Innego. To, co Inne, nigdy bowiem nie jest aż tak całkowicie i radykalnie, transcendentnie inne, jak tego byśmy chcieli lub pragnęli.

⁹ Opis wędrówki Abrahama odnajdujemy w szczególności w Księdze Rodzaju w rozdziałach 12–25 (zob. *Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1982, s. 16–31).

¹⁰ *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Leon-Dufour, przekł. i oprac. K. Romaniuk, Pallottinum, Poznań 1994, s. 1130.



Owa absolutyzacja Tego-Innego opiera się jakby na wyobrażeniu i wierze, że jest takie miejsce, gdzie wszystko będzie inne: dzień będzie się inaczej zaczynać, a noc inaczej nadchodzić, ziemia będzie inaczej rodzić swoje plony, otaczający nas ludzie będą wobec nas zawsze przyjaźni i z gruntu sprawiedliwi, a samo życie nie będzie już niosło ze sobą żadnych problemów, dylematów i cierpienia. Okazuje się jednak, że tak rozumianego miejsca, ujmowanego w kategoriach historycznych i dziejowych, nie ma. Tak rozumiany Kanaan, zmienia obiecana – idealistyczna projekcja realnie ukonstytuowanego oraz trwającego w czasie i miejscu porządku - nie istnieje. Choć każdy ma przed sobą swoisty horyzont wyobrażonej ziemi obiecanej, odnalezienie jednak do niej drogi oraz życie w niej konfrontuje nas, jeśli nie z takimi samymi problemami, dylematami i zagrożeniami świata ludzkich spraw, to na pewno z podobnymi, porównywalnymi do tych, co do których sądziliśmy, że istnieje od nich całkowita oraz ostateczna ucieczka i uwolnienie.

W ten sposób ziemia obiecana staje się ziemią ojczystą, ziemią, której trzeba bronić i w której życie niesie ze sobą własne konieczności, wyzwania i zagrożenia. To-Inne (Nowe-Nieznane) nie przechodzi bowiem egzystencjalnej weryfikacji/próby całkowitej odrębności i niezależności od Tego-Samego (Starego-Znanego). Choć i tu owa idealistyczna/utopijna absolutyzacja rzeczywistości jako prospektywnie wyobrażonego Tego-Innego również powodowała i wciąż powoduje człowiekiem, zmuszając go do szukania i zmierzania do swojej ziemi obiecanej – do innej, lepszej przyszłości.

Dialektyka nierównorzędności Tego-Samego i Tego-Innego

Biorąc pod uwagę dotychczasowe ustalenia, należy wskazać na to, co można określić mianem egzystencjalnej dialektyki nierównorzędności/niesymetryczności Tego-Samego i Tego-Innego. To-Samo i To-Inne nie są bowiem prostymi i czystymi antynomiami, ponieważ w Tym-Samym konstytutywnie zawarty jest pierwiastek/element Tego-Innego, a w Tym-Innym zawarty jest również pierwiastek/element Tego-Samego. Przeciwwstawiając zatem To-Samo Temu-Innemu, przeciwstawiamy zarazem To-Samo owym pierwiastkom/elementom tego-co-takie-samo. Analogicznie, przeciwstawiając To-Inne Temu-Samemu, przeciwstawiamy zarazem To-Inne pierwiastkom/elementom tego-co-jest-inne. Zgodnie z tym rozumowaniem możemy zatem stwierdzić:

1. To-Samo douzupełniane i redefiniowane Tym-Innym odsłania przed nami realną/rzeczywistą postać ziemi ojczystej, która dostępna jest naszemu doświadczeniu w świecie życia codziennego, a co za tym idzie, może być ujmowana w kategoriach sądów egzystencjalnych (istnienia lub nieistnienia). W tym znaczeniu ziemia ojczysta/rodzima uobecnia się w naszym egzystencjalnym doświadczeniu jako To-Samo, na łonie którego wydarza się To-Inne. A zatem w immanencji Tego-Samego zawarty jest już nieunikniony i transcendentny horyzont Tego-Innego;



2. To-Inne douzupełniane i redefiniowane Tym-Samym odsłania przed nami realną/ rzeczywistą postać ziemi obiecaną, która dostępna jest egzystencjalnemu doświadczeniu świata życia codziennego, a co za tym idzie również może być ujmowana w kategoriach sądów egzystencjalnych (istnienia lub nieistnienia). W tym znaczeniu ziemia obiecana uobecnia się w naszym doświadczeniu jako To-Inne, na łonie którego wydarza się To-Samo. A zatem w transcendencji Tego-Innego zawarty jest już warunkujący i immanentny horyzont Tego-Samego.

Można również stwierdzić, że nasze życie polega niejako na nieustannym powracaniu do ziemi ojczystej i nieustannym zmierzaniu do ziemi obiecaną. My sami jako powracający do ziemi ojczystej oraz podążający/pielgrzymujący do ziemi obiecaną zmieniamy się, ale również nieustannie zmienia się sam kształt oraz postać ziemi ojczystej i ziemi obiecaną. Nasze doświadczenie owej ziemi, tak ojczystej, jak i obiecaną ma zatem w sposób nieredukowalny charakter dynamiczny i aproksymatywny. Nasza ziemia ojczysta oraz nasza ziemia obiecana to przede wszystkim nasze przekonania i wyobrażenia „o” oraz przeświadczenia i wiara „względem” owej ziemi ojczystej i ziemi obiecaną. Tak więc w egzystencjalnym doświadczeniu świata życia codziennego nasza ziemia obiecana staje się naszą ziemią ojczystą, a nasza ziemia ojczysta staje się zarazem naszą ziemią obiecaną. Człowiek zaś jest nieustannie w drodze z ziemi ojczystej do ziemi obiecaną oraz na odwrót: w drodze z ziemi obiecaną do ziemi ojczystej. W każdym przypadku nasze egzystencjalne doświadczenie miejsca w świecie – miejsca zadomowienia i zakorzenienia lub miejsca antycypowanego i docelowego, staje się dla nas w tej samej mierze wyzwaniem i zadaniem, a nie idealnym/pełnym/totalnym stanem absolutnego ukonstytuowania się wyidealizowanych postaci całkowicie Tego-Samego lub całkowicie Tego-Innego.

Egzystencjalne doświadczenie Tego-Samego (egzemplifikowane tu poprzez odwołanie do toposu ziemi ojczystej Odyseusza) oraz doświadczenie Tego-Innego (egzemplifikowane poprzez odwołanie do toposu ziemi obiecaną Abrahama) nie określa więc absolutnych i nieredukowalnych przeciwieństw, które w sposób całkowity się znoszą. Owo doświadczenie należy bowiem postrzegać w kategoriach koincydencji i krzyżowania się określonych stanów rzeczy, zjawisk i procesów – egzystencjalnej dialektyki nierównorzędności/niesymetryczności Tego-Samego i Tego-Innego jako czystych i prostych egzystencjalnych antynomii.

Bez wątpienia jednak To-Samo i To-Inne należy uznać w tej samej mierze za reprezentacje heurystyk rozumowania/myślenia utopijnego. Ziemia ojczysta jest bowiem ziemią przeszłości, a jej wyobrażenia oparte są na uprawomocnieniach retrospektywnych i sukcesji. Z kolei ziemia obiecana jest ziemią przyszłości, a jej uprawomocnienia oparte są na wyobrażeniach prospektywnych i transgresyjności. Egzystencjalne doświadczenie świata życia codziennego – konkretna, *hic et nunc*, terażniejszość – jest zaś tym faktycznym miejscem, gdzie spotyka się i wzajemnie przenika idealistycznie ukonstytuowana we wspomnieniu lub wyobrażeniu przeszłość i przyszłość – nasze poszukiwanie drogi powrotnej do ziemi ojczystej oraz nasza wędrówka do ziemi obiecaną, a zatem nasze wyobrażenie i nasze pragnienie Tego-Samego lub Tego-Innego.



Egzystencjalne wymiary doświadczenia rzeczywistych funkcji tego, co nierzeczywiste

Jeśli przyjąć, że to, co utopijne, w ogólności jest tym, co nierealne, niemożliwe w swej możliwości, to należy zapytać, w jakim stosunku to, co nierealne (niereczywiste), pozostaje z tym, co realne (rzeczywiste), i czy nie mamy tu do czynienia z egzystencjalnym paradoksem podwójnego ufundowania tego, co nierealne, w tym, co realne, oraz tego, co realne, w tym, co nierealne. Należy zapytać również w szczególności, jak to możliwe i co to znaczy, że to, co nierealne, funduje to, co realne, lub, ujmując to w jeszcze bardziej dosadniejszy i paradoksalny zarazem sposób, że to, co nierealne w swej rzeczywistości (utopijne sposoby myślenia i reprezentacje poznawcze), staje się przesłanką dla zaistnienia lub racji bycia tego, co realne w swej nierealności (postawy i działania wyrastające z utopijnych sposobów myślenia i reprezentacji poznawczych). Te pytania i kierunek rozważań przez nie wytyczany w sposób szczególny, jak się wydaje, pozwalają również ująć i rozjaśnić egzystencjalny fenomen edukacji jako wyrastający ze swoistego zatarcia jednoznacznych granic pomiędzy tym, co realne i nierealne, jak również pomiędzy egzystencjalnymi wymiarami doświadczenia Tego-Samego (Starego-Znanego) i Tego-Innego (Nowego-Niezanego).

Idealistyczna/utopijna absolutyzacja zarówno rzeczywistości jako całkowicie Tego-Samego, jak i całkowicie Tego-Innego niezależnie od nieuniknionego „zderzenia się” z tym, co rzeczywiste w swej faktyczności/teraźniejszości, spełnia konkretne i realne egzystencjalne funkcje, tak w życiu poszczególnych jednostek, jak i całych zbiorowości. Tym samym owe rzeczywiste funkcje idealistycznej/utopijnej absolutyzacji Tego-Samego oraz Tego-Innego, a zatem tego, co nierzeczywiste w swej rzeczywistości, można rozpatrywać zarówno w kategoriach określonych mechanizmów i zjawisk natury psychologicznej lub socjologicznej, jak i w kategoriach ich konstruktywnych lub destruktywnych przejawów i konsekwencji.

W ten sposób możemy wyróżnić cztery podstawowe wymiary/dymensje rozpatrywania rzeczywistych funkcji tego, co nierzeczywiste:

1. mechanizmy i zjawiska natury psychologicznej rozpatrywane w kategoriach konstruktywnych przejawów i konsekwencji, np. wysoki współczynnik jednostkowego zmotywowania i samozaparcia w dążeniu do idealistycznie określonego celu/utopijnie wyobrażonego stanu rzeczy (a zatem zdeterminowanie; gotowość do ponoszenia osobistych poświęceń i wyrzeczeń);
2. mechanizmy i zjawiska natury socjologicznej rozpatrywane w kategoriach konstruktywnych przejawów i konsekwencji, np. wysoki współczynnik wspólnotowego zdyscyplinowania wokół danej sprawy w imię dążenia do idealistycznie określonego celu/utopijnie wyobrażonego stanu rzeczy (a zatem konsolidacja; wysoki współczynnik wspólnotowego solidaryzmu i lojalności);
3. mechanizmy i zjawiska natury psychologicznej rozpatrywane w kategoriach destruktywnych przejawów i konsekwencji związane z dążeniem do idealistycznie określonego celu/utopijnie wyobrażonego stanu rzeczy, np.



podatność na ideowe zapamiętanie/zafiksowanie/zaklinanie rzeczywistości, niedopuszczanie do siebie prawdy o faktach (a zatem samooszukiwanie; podatność na preparowanie i naciąganie swoich racjonalizacji, uzasadnień oraz samousprawiedliwiania się);

4. mechanizmy i zjawiska natury socjologicznej rozpatrywane w kategoriach destruktywnych przejawów konsekwencji związane z dążeniem do idealistycznie określonego celu/utopijnie wyobrażonego stanu rzeczy, np. zbiorowa podatność na uleganie: ideowo podsycanej presji, jednomyślności i jednogłośnieci oraz zbiorowym fascynacjom i urojeniom lub fobiom i obsesjom (a zatem totalność; tendencja do zbiorowego fabrykowania uprawomocnień oraz sankcjonowania presji, by wszystko było jednobrzmiące i jednowymiarowe ideowo).

Doświadczenie edukacyjne jako dialektyka nierównorzędności Tego-Samego i Tego-Innego

Edukacja w warstwie swej teleologiczności nie może być ani licha i marna ideowo (bezideowa), ani też zapamiętała i kostyczna ideowo (dogmatyczna). Bezideowość czyni bowiem z edukacji tylko i wyłącznie koniunkturalne narzędzie w grze społecznego popytu i podaży. Z kolei ideowe zapamiętanie wykorzenia sposób postrzegania i rozumienia otaczającej rzeczywistości z źródłowych doświadczeń, których impulsy pochodzą z świata życia codziennego, rodząc różne postacie totalności i wyalienowania ideologicznego. Doświadczenie edukacyjne człowieka rozpatrywane w kategoriach idealistycznej/utopijnej absolutyzacji Tego-Samego i Tego-Innego oraz egzystencjalnej dialektyki ich nierównorzędności jawi się zatem jako wyzwanie „bycia rozpostartym” pomiędzy tym, co zostało ujęte tu metaforycznie w kategoriach nadziei i potrzeby powrotu do ziemi ojczystej oraz nadziei i potrzeby wkroczenia do ziemi obiecanej. Edukacja powodowana konstruktywnymi i prorozwojowymi intencjami zawsze musi odkrywać lub budować twórcze powiązania pomiędzy rzeczywistością Tego-Samego i Tego-Innego. Edukacja nie może bowiem przerażać się w panoptikum¹¹, który stoi na straży idealnie wyobrażonych stanów rzeczy i wyobrażonego porządku; nie może też być jednowymiarowym rezerwuarem poznawczych reprezentacji otaczającej rzeczywistości i to niezależnie, czy miałby to być rezerwar bezideowej funkcjonalności, czy też utopijnej ideowości. Edukacja jest bowiem odpowiedzialna tak za ideowe budzenie ludzkiej wyobraźni i marzeń, a zatem abstrahowanie od tego, co tu i teraz, jak i za faktyczne przygotowanie do podjęcia życiowej wędrówki, by w sposób zoperacjonalizowany móc sięgać tego, co wyobrażone i upragnione na miarę realiów świata życia codziennego. Odpowiedzialność edukacji wyraża się i spełnia w tym, by ci, którzy są objęci jej wpływem i przewodnictwem, w tej

¹¹ Problem panoptikum jako optyki odczytania współczesnych tendencji edukacyjnych, w szczególności zaś rozwiązań systemowych funkcjonowania współczesnego uniwersytetu podjęty jest również na inny sposób i w innym kontekście (zob. T. Gadacz, *Uniwersytet w czasach marnych*, Wykład Inauguracyjny wygłoszony w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 14.10.2015 [tekst opublik. w „Kwartalniku Pedagogicznym” 2016, nr 3, s. 35–47 – przyp. red.]).



samej mierze byli przygotowani i uzdolnieni do tego, by odnajdywać drogi powrotu do własnej ziemi ojczystej oraz drogi wkraczania do własnej ziemi obiecanej.

Określone stany rzeczy, zjawiska i procesy, które fundują świat ludzkich spraw, nigdy nie są i nie mogą być bowiem traktowane ani jako całkowicie takie same, ani też jako całkowicie inne. Myślenie w kategoriach istnienia lub możliwości zaistnienia tego-co-całkowicie-inne lub tego-co-całkowicie-takie-samo określa zatem dwie odmienne, leżące na przeciwległym biegunie heurystyki utopijnego/idealistycznego myślenia o otaczającym świecie oraz na temat własnego miejsca i roli w tymże świecie.

Trzeba zdobyć się więc na akt uznania, że To-Samo (Stare-Znane) nigdy nie jest do końca takie samo, a To-Inne (Nowe-Nieznane) nigdy nie jest aż tak i całkowicie inne. Ów egzystencjalny akt uznania doświadczenia tego, co faktyczne (zastane i rzeczywiste), nie oznacza jednak deprecjonowania lub rezygnacji z tego, co idealne (wyobrażone, upragnione lub będące przedmiotem wiary/przekonania). To, co idealne w swej utopijności, jest bowiem swoistym horyzontem dla tego, co faktyczne. Dzięki owemu horyzontowi idealności to, co faktyczne, nieustannie poddane jest próbie i napięciu przesuwania własnych granic oraz wychylania się w kierunku tego, co choć w swej idealności nierzeczywiste, to jednak zapładniające nowe kierunki myślenia i działania w swych realnych, egzystencjalnie doświadczanych przejawach i postaciach. Horyzont teleologicznej idealności pomimo swej utopijności zawsze więc stanowi swoisty rezerwuuar sensotwórczych i kulturotwórczych idei, które następnie jako owe idealne horyzonty podlegają realnym dostosowaniom i egzystencjalnym wdrożeniom w świecie życia codziennego.

Kończąc, można pokusić się też o twierdzenie, raz jeszcze nawiązując do teatru absurdu Samuela Becketta i zawartej tam wielowątkowej/wielowymiarowej metaforyki, że ten kto dokonuje ostatecznego – i to niezależnie czy słusznie, czy nie – rozrachunku z oczekiwaniem na Godota, a zatem z antycypującą nadzieją na urzeczywistnienie tego, co wyobrażone jako idealne, doskonałe, stanowiące jednoznaczną odpowiedź na rzeczywistość niepełności, niedoskonałości, bóla i poharatania egzystencji zanurzonej w świecie życia codziennego, skazuje się tym samym na dwie nieuniknione możliwości. Możliwości te jawią się zaś pod postacią dwóch dróg, które są konsekwencją utraty horyzontu marzeń lub nadziei na lepsze, doskonalsze, pełniejsze w swym wyobrażeniu, przekonaniu i wierze urządzenie biegu ludzkich spraw i ludzkiej egzystencji. Pierwsza z tych dróg to wisielczy sznur przymocowany do gałęzi drzewa, które zawsze jest opodal, stanowiąc realną optykę ostatecznych egzystencjalnych rozstrzygnięć. Druga droga to obłąkańcza, chaotyczna i zapamiętała konsumpcja („jakieś zapełnianie sobie czasu”) każdej przypadkowej i migotliwej chwili życia oraz próba rozpaczliwej walki o jej zatrzymanie w poczuciu, że to wszystko, o co można walczyć i co można mieć tu i teraz¹². Można więc powiedzieć w kontekście podjętej tu

¹² Rzeczywistość sama z siebie nie oferuje tu bowiem gotowych sensów. Być to czekać na Godota, na to, co daje nadzieję zmiany; być to „zapełniać sobie jakoś czas zajęciami” w oczekiwaniu na Godota. Porzucić oczekiwanie to przestać być, bo temu, kto przestaje czekać, pozostaje tylko wisielczy sznur jako ostateczna ucieczka od absurdu egzystencji. Owo czekanie zawsze polega też na pewnego rodzaju zawieszeniu (oddaleniu), „ucieczce” od konieczności sformułowania ostatecznych odpowiedzi; to pozostawanie w pytaniu, dla którego wciąż otwarte pozostają egzystencjalne pryncypia i incompatibilia co do spraw i rozstrzygnięć ostatecznych. Dla Estragona czekanie jest zawieszeniem ostatecznego rozstrzygnięcia związanego z wyborem



analizy, że „czekać na rzeczownego Godota”, czekać na to, co idealne, nierzeczywiste w swej rzeczywistości, bo przecież wciąż nienadchodzące/nieurzeczywistniające się, to nie wyzbywać się wyobrażeń tego, co utopijne, jednocześnie nie wyzbywając się realnego gruntu pod nogami w swym zakorzenieniu w świecie życia codziennego. W tym też kontekście niezwykle znamienne wydaje się być metaforyczne przesłanie *Ballady o przegranych* w wykonaniu Jarosława Jar Chojnackiego, gdzie tytułowi przegrani to „ludzie bez wiary i marzeń idący donikąd”, ludzie, którzy, jak można by skonstatować, wyzbyli się lub zostali okradzeni z idealistycznych/utopijnych wyobrażeń i marzeń¹³.

Bibliografia:

- Beckett S., *Czekając na Godota*, przekł. A. Libera, PIW, Warszawa 1994.
- Berger P. L., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przekł. J. Niżnik, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1982.
- E. Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, przekł. M. Kowalska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Gadacz T., *Uniwersytet w czasach marnych*, Wykład Inauguracyjny wygłoszony w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 14.10.2015 („Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, nr 3, s. 35–47).
- Heller M., *Jak być uczonym*, Znak, Kraków 2009.
- Kowalska M., *Od tłumacza*, [w:] E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, przekł. M. Kowalska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Krakowiak J. L., *Tragizm ludzkiej egzystencji jako problem filozoficzny*, Scholar, Warszawa 2005.
- Ludwiczak B., *Mitologia. Wierzenia Greków i Rzymian*, Greg, Kraków 2012.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Parandowski J., *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Wydaw. Poznańskie, Poznań 1990.
- Schütz A., *Powracający do domu*, [w:] A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przekł. B. Jabłońska, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2012.
- Słownik teologii biblijnej*, red. X. Leon-Dufour, przekł. i oprac. K. Romaniuk, Pallottinum, Poznań 1994.

„wisielczego sznura”, a dla Vladimira czekanie jest oddalaniem ostatecznej odpowiedzi o realność i egzystencjalną sprawczość istnienia/nadejścia Godota. Taką interpretację dramatu Becketa przyjął m.in. Józef Leszek Krakowiak w swoim kursie Kulturowo-egzystencjalna interpretacja literatury, realizowanym na Uniwersytecie Warszawskim w roku akademickim 2013/2014. Nadto Krakowiak zwraca również uwagę, że bohater współczesnego teatru absurdu jest człowiekiem „międzyepoki”, a zatem, jak można by powiedzieć zgodnie z przyjętym przeze mnie aparatem pojęciowym, człowiekiem, który jest pomiędzy tym, co się kończy (To-Samo: Stare-Znane), a tym, co się zaczyna (To-Inne: Nowe-Nieznane) (por. J. L. Krakowiak, *Tragizm ludzkiej egzystencji jako problem filozoficzny*, Scholar, Warszawa 2005, s. 153).

¹³ Kompozycja poezji śpiewanej Jarosława Jar Chojnackiego do tekstu autorstwa Krzysztofa Cezarego Buszmana. J. Chojnacki, *Ballada o przegranych* [w:] YouTube [online] 2012 [dostęp: 2.09.2016]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.youtube.com/watch?v=02BKgG7GdeQ>.



Netografia:

Chojnacki J., *Ballada o przegranych*, [w:] YouTube [online] 2012 [dostęp: 2.09.2016]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.youtube.com/watch?v=02BKgG7GdeQ>.

The Phenomenon of Existential Dimensions of Utopian Thinking

Abstract: The author distinguishes and analyzes two types of utopian thinking and the accompanying idealistic reasoning heuristics. The first model of utopian thinking can be summarized as one absolutizing The-Same (that-which-is-the-same), while the second consists in absolutizing The-Other (that-which-is-entirely-other). A metaphorical exemplification of the first model is the topos associated with the mythological tale of Odysseus' homeland; the same role in the case of the second model is played by the topos represented by the biblical story of Abraham and the Promised Land. In each of these models, we are dealing with emphasis being placed on the existential dimension of seeking the path „towards”: in the first case, to an already-familiar place (The-Same), and in the second case, to a place not yet known (The-Other). The-Same and The-Other, however, are not simple and pure antinomies, because The-Same contains constitutively an element of The-Other, while an element of The-Same can be found within The-Other as well. Human educational experience, considered in terms of idealistic absolutization of The-Same and The-Other and the existential dialectic of their unequivalence thus appears to be suspended between hope and the need to return to the native land (reality of The-Same), and the hope and desire to enter the Promised Land (reality of The-Other).

Keywords: models of utopian thinking, existential experience, educational experience, phenomenological analysis



Uwagi do heterotopii szkoły i jej utopijnej intencji

Abstrakt: Technologiczne utopie systemu edukacji według Kurda Lasswitza, twórcy niemieckiej fantastyki naukowej, stawiają kluczowe pytanie o funkcje i cele szkoły, przeszłej i przyszłej – o napięcie między jej utopijną intencją a heterotopijną przestrzenią, którą zajmuje. Artykuł podejmuje więc próbę określenia wymiarów przestrzeni heterotopii szkoły, a także jej wytworu – prymusa, ukazując szkołę jako kulturowe narzędzie cywilizowania człowieka.

Słowa kluczowe: Lasswitz, utopia, heterotopia, edukacja, szkoła

Technoutopia szkoły Lasswitza

Tak przeszłość szkoły, jej teraźniejszość, jak i przeczuwana przyszłość pozwalają nam opisać miejsce i rozpoznać funkcje tej instytucji. Bez wątplenia, okres utopijnego postulatu ma szkoła już za sobą, podejmując wysiłek potrzymania jego intencji we współczesności, a w przyszłości upatrując jedynie efektywniejszych narzędzi realizacji funkcji/zadań edukacyjnych. Ta przyszłość może być prognozowana w wielu wymiarach instytucjonalnej obecności szkoły, choć ów scenariusz szkoła realizować będzie nadal jako heterotopia, czyli jako miejsce przemiany, metamorfozy i przejścia w dorosłość za sprawą nauczanej wiedzy oraz kształtowanych umiejętności.

Pretekstem do rozważań nad szkołą będą opowiadania Kurda Lasswitza¹, niemieckiego przyrodzawcy i filozofa z przełomu XIX i XX wieku, który antycypuje obrazy bliższej i dalszej przyszłości szkoły. W jego zbiorze opowiadań zawarta jest opowieść poświęcona systemowi edukacji z roku 3877 – *Eine Erziehungsanstalt im Jahre 3877* (1877). Ta odległa w przyszłości szkoła jest w istocie rzeczą szkołą mózgu,

¹ Kurd Lasswitz urodzony w 1848 roku we Wrocławiu (zmarł w 1910 roku), studiował na Uniwersytecie we Wrocławiu (który jako jeden z nielicznych w ówczesnych Niemczech miał kierunek pedagogiczny) w latach 1866–1874 matematykę i fizykę, także filozofię, słuchając na wykładach m.in. Wilhelma Diltheya. Po zdaniu egzaminów państwowych na nauczyciela, rozpoczął pracę w gimnazjum św. Jana we Wrocławiu, dalej rok w gimnazjum państwowym w Raciborzu, a następnie przeniósł się do miasta Gotha. Należał do zespołu Królewskiej Pruskiej Akademii Nauk, która wydała w 1902 roku dzieła zebrane Immanuela Kanta. Autor wielu prac naukowych i filozoficznych, ale przede wszystkim pisarz i twórca niemieckiej literatury science fiction, którego irytowało porównywanie go z Juliuszem Vernem, dla Lasswitza pozostającym jedynie fantastą, niewiele mającym wspólnego z krytyczną nauką (zob. *Kurd Lasswitz: Lehrer, Philosoph, Zukunftsträumer. Die ethische Kraft des Technischen*, red. D. Wenzel, Cioran-Verlag, Meitingen 1987).

czyli szkołą preparowania go za pomocą urządzenia galwanicznego w kierunku posiadania umiejętności i zdolności u poszczególnych uczniów. W opowiadaniu tym dyrektor szkoły zwraca się do ojca ucznia:

Odnośnie warstw korowych w mózgu pana syna przysługuje panu prawo do zadecydowania o około jednej trzeciej; w związku z tym może pan przyzwolić według swego życzenia na przyzwyczajenie komórek do specjalnych przypadków napięcia, przewodzenia i poruszenia. Jedna trzecia pozostaje, jak pan wie, zarezerwowana do późniejszego zadysponowania przez pana syna w celu wykształcenia funkcji mózgowych, podczas gdy ostatnia, trzecia część zgodnie z §111 prawa nauczania z 22 stycznia 3854 jest preparowana w publicznej instytucji. Czy zechciałby pan z łaski swojej podać mi, dla jakich dyscyplin życzyłby pan spreparować kresomózgowie?²

Ojciec ucznia proponuje umiejętności z zakresu matematyki i chemii oraz utalentowanie muzyczne.

Szkoła mózgu jest miejscem nauczania, które usunęło za sprawą technologii opartej na biochemii wszystkie słabości i deficyty dawniejszej edukacji, a przede wszystkim niezdolność do opanowania pełni wiedzy przez uczniów, długotrwałość nauczania oraz niemoc w udzieleniu pomocy tym uczniom, którzy dawniej uchodzili za mniej rozumnych. Wtedy bowiem tworzone były metody na metody nauczania, podręczniki do podręczników i wszelkie mnemotechniczne sztuczki, które w 3877 roku stały się już pedagogiczną rupieciarnią. W tej nowoczesnej technopedagogice edukacja zawsze kończy się sukcesem i to już w dziewiątym roku życia, co odpowiada dojrzałości i doświadczeniu dorosłego człowieka z dawnej epoki.

W innym opowiadaniu, *Teleszkoła (Die Fernschule, 1902)*, Lasswitz kreśli obraz przyszłości szkoły za lat 100, czyli z roku 1999, kiedy ciało pedagogiczne korzysta z najnowocześniejszych technik informatycznych, gdzie nie ma już „żadnych usprawiedliwień, żadnych prób kręactwa, żadnej dziecinady, żadnych uchybień, żadnego przeciążenia – idealny stan!”³ Jest to telegimnazjum, w którym uczniowie komunikują się z nauczycielem poprzez ekrany, telewizory umieszczone w klasie. Oni sami przebywają w domu bądź (z braku środków na zakup sprzętu) w placówkach telenauczania, siedząc podczas nauki w specjalnych fotelach (ledwo trzy godziny przez trzy dni). Dzięki m.in. tym fotelom zlikwidowano problem przeciążenia uczniów: są one bowiem „w optymalny sposób wyposażone w automatyczne mierniki wskazujące wagę ciała, puls, natężenie i zakres wydechu, zużycie energii mózgowej”⁴. Jeśli więc takie przeciążenie nastąpi – na co wskazuje psychograf, połączenie zostaje zerwane. Efektywność nauczania jest bowiem priorytetem w telegimnazjum.

Te obrazy przeszłości Lasswitza niesione są nowożytnym myśleniem utopijnym. Zawierają bowiem przeświadczenie, że istnieją takie miejsca, w których wszyscy mają dostęp do edukacji i pełnej wiedzy. Wsparte są nadto chiliazmami pozytywizmu zakładającymi, że nadejdą czasy, gdzie wszyscy wszystko nauczyć się zdołają za sprawą przede wszystkim postępu naukowo-technicznego i społecznego, a dotychczasowe metody dydaktyczne zostaną zastąpione przez technodydaktykę. Te obrazy mają charakterystyczny dla chiliazmów odcień dystopii, lecz wskazują na miejsce szkoły, w którym przebiega, niesiona utopijnym zamysłem, dyscyplina

² K. Lasswitz, *Bis zum Nullpunkt des Seins*, Das Neue Berlin, Berlin 1979, s. 49–50.

³ K. Lasswitz, *Teleszkoła*, przekł. G. Werner, „Fantastyka” 1989, nr 1(76), s. 20.

⁴ Tamże, s. 21.



i kontrola umysłu, transformacja jednostki i jej społeczna transgresja. U Lasswitza ta kontrola ma nadto fizjologiczny wymiar (dyscyplina ciała) i sięga nawet po sny uczniów: jeden z nich musiał poddać się masażowi mózgu, ponieważ przyśniły mu się konie, które już dawno wymarły⁵.

W przyszłości Lasswitza szkoła nadal jest siedliskiem norm, gdzie dokonuje się przemiana niewiedzy w wiedzę; gdzie przeistacza się deficyt umiejętności w zdolność dysponowania nimi; gdzie przede wszystkim następuje przejście od coraz krótszej dziecięcości do dorosłości i dojrzałości – z jedną bodaj różnicą w porównaniu do terazniejszej: technologia preparowania mózgu czyni wszystkich uczniów prymusami, a osiągnięty poziom rozwoju technologii⁶ gwarantuje efektywne i pełne nauczanie; edukacja zatem nie jest już gwarantem postępu, lecz skutkiem jego technologicznej postaci.

Utopijna intencja

Z pewnością szkoła współczesna nie jest utopią, choćby dlatego, że ma miejsce, a nawet zajmuje wiele miejsc w przestrzeni społecznej. Nie jest też dystopią, ponieważ nie realizuje żadnego apokaliptycznego scenariusza, ani nie jest jego elementem. Niewątpliwie jednak zawiera w sobie to dawne utopijne przeświadczenie, które jest jej kulturowym fundamentem, a zakładające, że powszechny dostęp do pełnej wiedzy jest przesłanką racjonalnego życia społecznego, dzięki czemu możliwy jest postęp, zdolny zapewnić nam lepsze jutro, bezpieczniejsze, wygodniejsze, szczęśliwsze, bogatsze, przewidywalne; który to postęp zaradzi wszelkim naszym bolączkom, zrekompensuje deficyty, uchroni przed złem, po prostu: udoskonali człowieka za sprawą emancypacji i egalitaryzmu, a przede wszystkim ucywilizuje go.

Jest to wcale nie tak dalekie echo wczesnonowożytnych utopijnych przeświadczeń, choćby Franciszka Bacona z *Nowej Atlantydy* (1626), w której technika i nauki płynące z *Domu Salomona* są fundamentem długowiecznego, wygodnego, sprawiedliwego i szczęśliwego życia. Oświecenie skojarzyło postęp społeczny z rozumem i edukacją, aczkolwiek podstawy utopijnej intencji edukacji sformułował Jan Amos Komeński w swym dziele *Wielka dydaktyka* (1638), którego rozwinięty tytuł mówi o zawartej w niej sztuce nauczania wszystkiego wszystkich, czyli o kształceniu w nauce, o uszlachetnieniu obyczajów, czemu ma przyświecać i natura, i prawda⁷. Dydaktyka jest uniwersalnym narzędziem kształcenia, ale i uczyłowienia, tzn. cywilizowania przez wiedzę: „Niechaj więc nikt nie wierzy, by ktoś mógł być naprawdę człowiekiem,

⁵ Tamże.

⁶ Jak bardzo wizjonerskie były to przewidywania Lasswitza niech zaświadczy ocena jego prozy dokonana przez Aleksandra Świętochowskiego: „Trzeba przyznać, że Lasswitz w możliwościach ulepszeń technicznych obraca się bardzo zręcznie. Ale też tylko śmiałymi pomysłami w tej dziedzinie wyczerpuje się jego wyobraźnia. Bliżej ona krąży świata bajki, niż utopii, częściej też żartuje, niż uczy” (A. Świętochowski, *Utopie*, Laskauer, Warszawa 1910, s. 289). Jedyną postać bliskiego urzeczywistnienia wizji Lasswitza dostrzega autor *Utopii* w żegludze napowietrznej.

⁷ Zob. J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, przekł. K. Remerowa, Wydaw. Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, Lwów 1935.



jeśli się nie nauczył postępować jak człowiek, tj. jeśli nie został wykształcony w tym, co go czyni człowiekiem”⁸. Dydaktyka jako sztuka musi być oparta na pewności metod, czyli na skuteczności nauczania, dla której uczeń jawi się jako niezapisana tablica:

Arystoteles porównał duszę ludzką z czystą tablicą, na której nic nie napisano, lecz wszystko napisane być może. Tak przeto, jak na pustej tablicy pisarz może napisać, co chce, a malarz, co chce namalować, byleby znał dobrze swoją sztukę, tak też równie łatwo jest temu, kto zna dobrze sztukę uczenia, wyryć wszystko w umyśle ludzkim [...], w umyśle zaś, choćbyś wciąż jeszcze i jeszcze pisał i rył, granicy nie znajdziesz nigdzie, bo [...] jest on nieograniczony⁹.

Dydaktyka podporządkowana jest u Komeńskiego celowi absolutnemu, sięgającemu doczesności i wieczności.

Szkolnictwo powszechne staje się w ten oto sposób projektem cywilizacyjnym, który ma nie tylko dokonać emancypacji obywatelskiej, ale nadto ugruntować ustrój demokratyczny jako ustrój wolnych ludzi. Taki jest sens reformy szkolnictwa w Polsce, co Hugo Kołłątaj wypowiada jednoznacznie: w despotyzmie „Kędy niewiedomość gruba i zwierzęca bojaźń poddanych, najmocniejszą Tronu jest podporą; kędy Naród zastarzałemi spodlony przesądami, pewniejszą jednego bałwana jest ofiarą”¹⁰, tyranii jedynie służąc. Prowadzi Kołłątaj ciąg przyczynowy, któremu edukacja tylko zdoła przeszkodzić:

Widząc, jak w zwierściedle, w tyłu doznanych przypadkach, jako niedostatek dobrego Wychowania, trzyma Naród w ciemnościach, z ciemności przesady, z przesądów nierząd, z nierządu prywatne i publiczne wypływa osłabienie, za osłabieniem niezliczone churmem walą się nieszczęścia¹¹.

W oświeceniu ta intencja uczenia wszystkiego wszystkich budowana jest na wiedzy naukowej i technice, co ma być gwarantem społecznego postępu. W *Szkicu obrazu postępu* (1794) Antoine N. Condorcet deklaruje, że prognozowana przyszłość nauki przyniesie nie tylko udoskonalenie człowieka pod względem moralnym, jak i fizycznym, ale nadto przyczyni się choćby do zaniku chorób trapiących ludzi: „Zdajemy sobie sprawę, że rozwój medycyny zapobiegawczej [...] z czasem przyczyni się do zaniku chorób zakaźnych lub dziedzicznych oraz chorób spowodowanych klimatem, złym odżywianiem, rodzajem pracy”, a wtedy „śmierć będzie już tylko skutkiem nadzwyczajnego wypadku albo powolnego zaniku życiowych sił”¹². Te utopijne przeświadczenia tkają wizje organizacji szkolnictwa i określają jego cele: edukacja konieczna jest dla dobra kraju, którego nie ustanowi się, pisze Anne Henri Cabot Dampmartin w 1795 roku, „aż edukacja wypiętnuje na duszach szacunek cnoty, a wstręt do występku”¹³, ponieważ „Edukacja zapewnia szczęście prywatnych,

⁸ Tamże, s. 50.

⁹ Tamże, s. 41–42.

¹⁰ H. Kołłątaj, *Mowa Do Prześwietney Kommissyi Edukacyi Narodowej Imieniem Młodzi Polskiej*, Drukarnia Pijarów, Warszawa 1776, s. 9.

¹¹ Tamże, s.11.

¹² A. N. Condorcet, *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, przekł. B. Suchodolski, Wydaw. Naukowe PWN, Kraków 1957, s. 244.

¹³ A. H. Cabot Dampmartin, *Rysy planu edukacji z dzieł francuskich pana Dampmartin tłumaczone przez Jana Nowickiego*, Grebel, Kraków 1800, s. 1.



utrzymuje porządek towarzyski, ustala chwałę narodów”¹⁴. Podobne nadzieje pokładał Friedrich Schiller w *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka* (1795):

Jak bowiem wytłumaczyć sobie to powszechne jeszcze panowanie przesądów i to zaćmienie umysłów, mimo całe światło, które rzucają filozofia i doświadczenie? Epoka nasza jest epoką oświeconą, to znaczy, że znaleziono i podano do publicznej wiadomości wiedzę, która wystarczyłaby przynajmniej do naprawienia naszych praktycznych zasad; duch swobodnych badań rozproszył urojenia, które przez długo czas zamykały dostęp do prawdy, i podkopał podstawy, na których fanatyzm i oszustwo wzniosły swój tron. Rozum uwolnił się od złudzeń [...]. Cóż jest przyczyną, że ciągle jeszcze jesteśmy barbarzyńcami?¹⁵

To napięcie między wiedzą i postępem społecznym a niewiedzą i zacofaniem, między barbarzyństwem a cywilizacją, wyraża się w dwóch wizjach przyszłości: w *Podróży do Ciemnogrodu* Stanisława K. Potockiego¹⁶ (1820) oraz *Podróży do Kalopei* Gutkowskiego¹⁷ (1817). Pierwsza odsłania świat regresji kulturowej, której jednym z głównych przyczyn jest brak oświaty będącej wraz z namiętnościami karmicielką wszystkich klęsk społecznych i cywilizacyjnych. Druga zaś projektuje wieloletni egalitarny system szkolnictwa zapewniający szczęśliwość Kalopejczyków, w którym przez okres szkoły podstawowej i gimnazjum uczniowie uczą się: przez dwa lata czytać, pisać, rachować, języka narodowego, obyczaju, obywatelskości, a dalej przez kolejne cztery lata łaciny, francuskiego, angielskiego, matematyki, historii, geografii, mitologii, wymowy, poezji, topografii, rysunku technicznego, tańca, jazdy konnej, pływania, aby w akademickim kształceniu poświęcić się kształceniu filozoficznemu, rolniczemu, technicznemu, artystycznemu oraz wojskowemu i medycznemu¹⁸.

Szkoła jest postrzegana jako potężne narzędzie cywilizacji, narzędzie przemiany społecznej i impuls społeczного rozwoju. Współczesna szkoła, nie będąc ani utopią, ani dystopią, z pewnością nie posiada owego „urządzenia galwanicznego” Lasswitza, choć w metaforycznym sensie, dzięki metodyce dyscypliny umysłu, jak i emocji, przynosi podobne rezultaty. Czymże zatem jest? Pozostaje bodaj jedna odpowiedź – jest heterotopią. Utopie bowiem nie ziszczają się: uprzestrzeniają się jedynie w heterotopii, pozostawiając w sobie pierwotne utopijne życzenie. Dzięki temu właśnie szkoła uzyskuje tę moc przemiany i przeobrażenia człowieka, niesiona tą intencją utopijną, aby wszyscy wszystkiego mogli się nauczyć, a nawet, jak twierdził Étienne Cabet w swojej *Ikarii* (1842), dzięki metodzie dydaktycznej nauczyciele będą mogli „nauczać możliwie dużo, prędko i skutecznie”¹⁹. Ta kapitalistyczna wydajność dydaktyczna nakłada się dziś na koncepcję podmiotu liberalnego, który uposażony w wiedzę i umiejętności racjonalnie zachowa się na rynku pracy, podejmie właściwe, także lepsze, wybory i jednocześnie spełni swoją obywatelską rolę.

¹⁴ Tamże, s. 3–4.

¹⁵ F. Schiller, *Pisma teoretyczne*, przekł. J. Prokopiuk, Aletheia, Warszawa 2011, s. 66.

¹⁶ Zob. S. K. Potocki, *Podróż do Ciemnogrodu i Świstek Krytyczny*, Ossolineum, Wrocław 1955.

¹⁷ Zob. W. Gutkowski, *Podróż do Kalopei*, PWN, Warszawa 1956.

¹⁸ Zob. tamże, s. 121, 122.

¹⁹ Cyt. za: A. Świętochowski, *Utopie*, dz. cyt., s. 167.



Heterotopia szkoły

Szkoła podobna jest w swym heterotopijnym wymiarze każdej innej heterotopii. Słusznie więc zestawia Gerold Scholz szkołę ze szpitalem: w tej pierwszej owo utopijne życzenie wyraża się w tym, „że w szkole chodzić powinno tylko o nauczanie i uczenie się i o nic innego”²⁰. To samo życzenie tkwi w pojmowaniu szpitala: każdy chory życzy sobie, aby „wszystkie myśli i starania lekarzy, personelu pielęgniarskiego, a nawet bliskich i przyjaciół tylko na to były nakierowane, aby możliwie szybko chory mógł powrócić do zdrowia”²¹. Lecz ów podobny wymiar heterotopii szpitala jest bodaj głębszy: jeśli w szkole widzimy miejsce, w którym dziecko będzie miało dostęp do wiedzy pełnej (im więcej, tym lepiej), bezpiecznie przeprowadzającej je w dorosłość, to w szpitalu tę intencję utopijną dostrzec można w oczekiwaniu przedłużenia życia, bezpiecznie wyprowadzającej człowieka z sytuacji kryzysowej. Czasowa izolacja w szpitalu jest odpowiedzią na chorobę wykluczającą z życia codziennego, chorobę wykluczającą z gnuśnego zdrowia. Szkoła także jest miejscem heterotopijnego wykluczenia – wykluczenia z gnuśnej dziecięcości; czasowym miejscem odosobnienia wykrojonym z przestrzeni codzienności; enklawą metamorfozy w dorosłość; zamkniętą przestrzenią otwartości na wiedzę – jest więc „negacją przestrzeni, w której żyjemy”²², tym różniącą się, podaje Daniel Defert, od utopii, że „Utopia rozgrywa się w nieobecności przestrzeni, heterotopia zaś w nieobecności języka”²³. Wydaje się jednak, że można podać trafniejsze rozróżnienie, przywołując intencję Krystiana Lupy²⁴: w utopii pragniemy zamieszkać, w heterotopii natomiast nie. Żaden bowiem uczeń nie chciałbym zamieszkać w szkole, a nadto szkoła z internatem jawi się dziś jako rodzaj koszmaru, którym straszą rodzice nieposłuszne i leniwe potomstwo.

Michel Foucault podpowiada heterotopologię takich miejsc, formułując kilka ogólnych ich praw²⁵. Po pierwsze, wszystkie społeczeństwa stwarzają heterotopie, dawniej bardziej jako miejsca uprzywilejowania, święte czy zabronione lub zastrzeżone. Dziś raczej jako miejsca odstępstwa od norm, ale bodaj również, dodajmy, jako miejsce ochrony przed takim odstępstwem. To odstępstwo jest sytuacją kryzysową (dla jednostki lub społeczności): przykładowo, odchylenie od norm zdrowia wymaga leczenia, pobytu w szpitalu, poddania się medycznej dyscyplinie ciała:

Wkroczenie w jego przestrzeń wiąże się z wystąpieniem patologicznego procesu, nad którym nie można zapanować w porządku życia codziennego. Rozrost komórek nowotworowych jest tutaj desygnatem choroby, jak i jej symbolem. Proces ten ma charakter dewiacyjny, naruszający dotąd trwały porządek fizjologiczny i anatomiczny, rozprzestrzeniający się i jednocześnie budujący nową przestrzeń – anomalię²⁶.

²⁰ G. Scholz, *Die Lernschule. Aspekte einer Utopie der Schule*, [online] 2012 [dostęp: 17.12.2016]. Dostępny w World Wide Web: <http://bundestreffen2011.de/downloads/gerold-scholz---aspekte-einer-utopie-der-schul.pdf>, s. 1.

²¹ Tamże.

²² M. Foucault, *Die Heterotopien. Der utopische Körper*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2005, s. 11.

²³ D. Defert, *Raum zum Hören*, cyt. za: M. Foucault, *Die Heterotopien*, dz. cyt., s. 75.

²⁴ Zob. K. Lupa, *Utopia i jej mieszkańcy*, Baran i Suszczyński, Kraków 1994.

²⁵ Zob. M. Foucault, *Die Heterotopien*, dz. cyt., s. 11–19.

²⁶ J. Barański, *Utopia zmedykalizowana*, Uniwersytet Medyczny im. Powstańców Śląskich, Wrocław 2013, s. 118.



Szkoła zaś pojawia się jako miejsce ochrony i pielęgnowania, czyli wyposażenia dziecka w normy społeczne, bez których nie poradzi sobie w życiu dorosłym. W pewnym sensie, za sprawą nowożytnego odkrycia dziecięcości, która wymaga opieki i czułości, postrzegamy dzieciństwo jako, z jednej strony, cudowny świat naiwności, ale z drugiej – jako świat pełen zagrożeń właśnie z tej naiwności wypełzający. Rodzina, *notabene* w kryzysie, już niezdolna do stworzenia koniecznych warunków socjalizacji (ograniczone kompetencje rodziców), wytwarza deficyty, które muszą być przez szkołę kompensowane: funkcją jest korekta zachwianych norm (anomalii zachowań) i wyuczenie norm (standaryzacja zachowań).

Po drugie, heterotopie społeczeństwo powołuje albo likwiduje. Stara się, dodajmy, niektóre podtrzymać, przede wszystkim ze względu na ów utopijny nośnik, który nadal pozostaje momentem świadomości kulturowej, a to oznacza, że heterotopie zaspokajają istotne potrzeby w społeczeństwie. Nikt nie pragnie zlikwidować więzień, ani unicestwić szpitali. Jeśli te miejsca nie spełniają oczekiwań społecznych, podlegają żmudnej procedurze reform – wchodzą w stan permanentnego reformowania. Im więcej reformatorskich zapędów, tym więcej oczekiwań lokujemy w tych miejscach. Szkolnictwo wydaje się być przodujące w tym aspekcie.

Po trzecie, heterotopie zawierają w sobie wiele różnorodnych miejsc, łączą miejsca właściwie nie dające się połączyć. Szkoła zawiera w sobie przestrzeń klasy i sali gimnastycznej, szatni i zaplecza gabinetu biologicznego, katechezy i świeckości, swoistej sakralności pokoju nauczycielskiego (wstęp zabroniony dla ucznia) i *profanum* korytarza, toalet publicznych i stołówki (przebieg bodaj już nieobecna w szkołach), a wcześniej jeszcze gabinetu lekarskiego (dziś: psychologa). Wszędzie następuje dystrybucja znaczeń, sensów, gestów, postaw, działań tak różnorodnych, że tylko stabilne mury szkoły mogą je usidlić w jednym miejscu. To miejsce osobliwe albo – przestrzeń miejsc osobliwych, swoiste ich panoptikum, po którym uczniowie i nauczyciele przemieszczają się w ustalonym tempie, któremu prędkość nadaje funkcjonalną rolę w nauczaniu. Trawestując myśl Paula Virilio: „żyć, być żyjącym, oznacza być prędkością”²⁷, można powiedzieć: uczyć się oznacza uczyć się coraz szybciej, a w rezultacie – coraz więcej (gonitwa programowa jako odpowiedź na zmieniające się wymagania). W tym panoptikum miejsc nie ma miejsca na nudę, powolność, ospałość, mrzonki. Jeśli nawet uczniowie mają przerwę, to jest ona wyłomem przestrzennym w szkole i dlatego jest taka krótka. Przerwa to czas nieokreślony, nieokreślony, spontaniczny, nieuporządkowany – groźny, bo przywołujący dziecięcość.

Po czwarte, heterotopie są powiązane ze szczególnym zerwaniem czasowym. W szkole następuje zerwanie z dziecięcością, podważenie jej przez system wymagań, oczekiwań, odpowiedzialności, samodzielności. Dziecko wchodzące do szkoły zostaje wtajemniczone nie tylko w społeczne wymagania, ale ma dzięki temu możliwość dostępu do tajemnej wiedzy i umiejętności, które wcześniej były mu obce. Wtedy szkoła staje się miejscem przemiany i przejścia, przeobrażania ucznia w istotę pożądaną, czyli w dorosłego. Każde odstępstwo od tego planu ściągają na dziecko i rodziców karę, która ma przymusić do wtajemniczenia, albo

²⁷ P. Virilio, *Fahrzeug*, [w:] *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer Ästhetik*, red. K. Barck [i in.], Leipzig 1990, s. 48.



diagnozę, która ma spowodować leczenie zmieniające postawy i emocje blokujące akceptację reguł szkolnych. Dziecięcość jest stanem niepożądanym, wymagającym kontroli i modyfikacji. Jest ona, jeśli przyjąć tę historycznie ufundowaną funkcję edukacji jako miejsca cywilizowania, stanem barbarzyństwa, któremu patronuje nieokiełzdana natura, będąca jedynie dla utopistów spod znaku Jana Jakuba Rousseau najbezpieczniejszą przewodniczką człowieka.

Po piąte, wreszcie, heterotopie są systemem otwarcia i zamknięcia, miejscem czasowej izolacji oraz kroczącej za nią dyscypliny pamięci i myśli, także form tłumienia emocji. Izolacja w szkole jest podwójna: raz jako limitowana czasem obecność w klasie, przerywana nie wyjściem, ale pauzą, czyli czasem nic nieczynienia w miejscu nic nieznaczącym; innym razem jako zadanie domowe, które wyklucza dziecko z codzienności domowej, podwórkowej, społecznej. Heterotopia szkoły wytwarza bowiem swoistą superracjonalność dydaktyczną, na mocy której dziecko w świecie pozaszkolnym nadal owładnięte jest priorytetami nauczania i uczenia się. Zadania domowe, coraz obszerniejsze (kompensujące deficyty nauczania w szkole), coraz żmudniejsze i wreszcie: coraz bardziej czasochłonne, mają przebudować *aisthesis* dziecka, aby postrzegało swój czas pozaszkolny jako podporządkowany procesowi nauczania. Heterotopia dzięki superracjonalności dydaktycznej rozprzestrzenia się poza mury szkolne. To rekonstrukcja „rozchełstanego” *aisthesis* dziecka, aby przyjęło uległe normom i celom nauczania sposoby interpretacji, rozumienia, doświadczenia świata.

Istnieje nadto jeszcze jedna właściwość heterotopii, a mianowicie jej egalitaryzm. Wobec reguł heterotopii wszyscy powinni być równi: uczniowie, pacjenci, więźniowie. W szkole uczniowie, niezależnie od pochodzenia, podlegają tym samym normom, tym samym wymaganiom, takiemu samemu sposobowi oceniania. I choć nierówności wynikłe właśnie z pochodzenia, przynależności klasowej lub etnicznej, ujawniają się poprzez deficyty edukacyjne, to prowokują jednocześnie do formułowania strategii ich kompensacji, czyli „wyrównywania szans” w kontekście możliwych scenariuszy biograficznych, jakie dostępne są w dorosłym życiu. Szkoła dostarczyć ma bowiem racjonalnych narzędzi dokonywania wyborów życiowych.

Jest zastanawiające, że heterotopie żyją dzięki utopijnym intencjom, formułując właśnie cele absolutne, które uprawomocniają ich granice obecności: szkoła – dzięki utopijnej intencji uczenia wszystkiego wszystkich, choć nie wszyscy posiadają choćby wiedzę wystarczającą; szpital – dzięki utopii przedłużania życia, choć „jedynie” przeciwdziała jego skróceniu, nieustannie potwierdzając kruchość ludzkiej egzystencji; więzienie – dzięki utopii resocjalizacji, choć jego pomieszczenia zasiedlają również recydywiści. Być może cechą heterotopii, cechą konstytutywną, jest to, że wytwarzają one, skrywają, pielęgnują cele społecznego życia, które w innych miejscach ani przetrwać nie mogą, ani wykluczyć się nie są zdolne.



Prymus jako doskonały wytwór heterotopii

Aby ziszczyły się cele nauczania, bez wątplenia szkoła musi założyć, że uczeń wkraczający do niej jest pewną abstrakcją społeczną, niezapisaną tablicą, na której edukacja ma pozostawić trwałe i pożądane ślady. Bierze w nawias jego pozaszkolne życie, a przecież, pisze Scholz,

uczeń nie żyje sam. Ma grupę rówieśniczą, przyjaciół, rodziców, żyje zawsze w kulturze, społeczeństwie, w świecie. Jego zrozumienie siebie i świata jest nie tylko jego własne, lecz ukazuje się mu nim jako oferta: prosto przez wszystkie formy reklamy, pośrednio przez społeczną przestrzeń²⁸.

Spełnieniem utopijnej intencji edukacji wydaje się być prymus – ucieleśnienie reguł heterotopii. Bycie prymusem to skłonność ucznia do podzielenia tych norm, których respektowania system nauczania w szkole domaga się od niego: do posiadania coraz lepszych stopni, do uzyskiwania wysokich not w testach, do gotowości udziału w szkolnych inicjatywach. Wtedy najlepiej będzie dostosowany do heterotopii, wtedy najlepiej odda jej utopijną intencję udostępnienia pełnej wiedzy i wyposażania w umiejętności, jak się zakłada, potrzebnych w życiu dorosłym. Prymus jest doskonałą postacią heterotopijnej przemiany, wzorcowym przykładem metamorfozy, jej postacią prezentacji i reprezentacji. Prymus jest bowiem potwierdzeniem kompetencji kadry nauczycielskiej oraz skuteczności metod dydaktycznych i wychowawczych, rezultatem efektywności reguł rywalizacji, gdy motywacja do uczenia się podsycana jest wyróżnieniami, nagrodami, przywilejami i wysoką pozycją w społeczności szkolnej. Prymus jest najlepiej przygotowany do opuszczenia szkoły, przede wszystkim w kontekście dalszej nauki w ośrodkach akademickich.

Jednakże jest jeszcze odmienne spojrzenie na prymusa, które zasygnalizował Tadeusz Kotarbiński, pisząc u schyłku lat dwudziestych przeszłego wieku:

Otóż prymus jest istotą bardzo dobrze przystosowaną do ustroju szkolnego, a więc lojalną (przynajmniej w czynach), posłuszną, nie dającą folgi własnemu widzimisię, układającą się, jak ciecz, w kształt, wyznaczony przez budowę naczynia. [...] Prymusów zwykłej szkoły obecnej należy szukać pośród osobników, wyjątkowo podatnych do adaptacji na modłę ludzi przeciętnych. Jest tedy prymus wzorowo systematyczny i lekcje swoje odrabia z dnia na dzień wedle rozkładu zajęć szkolnych²⁹.

Jednak jego specyficzna podatność na nauczanie i odpowiadający sposób uczenia się przynosi konsekwencje, które nie są już tak cenione, jak on sam:

Nawet jeżeli się potem specjalizuje, zachowuje skłonność do dyletantyzmu... w obrębie własnej specjalności. Nie jest to już wtedy dyletantyzm niedokształconych amatorów, lecz dyletantyzm encyklopedystów, którzy ogarniają swój przedmiot. Mają w nim szerokie horyzonty, erudycję i bogactwo wiedzy – i nic w nim nie robią nowego. Wreszcie, prymus zatracza śmiałość w przystępowaniu do zagadnień. Boi się w tej dziedzinie naiwności³⁰.

²⁸ G. Scholz, *Die Lernschule*, dz. cyt., s. 3.

²⁹ T. Kotarbiński, *O zdolnościach, cechujących badacza*, „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój” 1929, t. XI, s. 1.

³⁰ Tamże, s. 3–4.



Prymus boi się więc tego, co jest w nim dziecięce – owej naiwności, która popycha do bycia śmiałym w stawianiu problemów, do zaakceptowania pewnej nieprzewidywalności. Dyscyplina umysłu i emocji, która nieustannie wymaga opanowania różnorodnej wiedzy, będącej reprezentacją jej przyrostu w naukach przyrodniczych i społecznych, nierzadko przypadkowej i zbytecznej albo zbyt szczegółowej, a przez to nużącej, uzyskuje swoje potwierdzenie tylko i wyłącznie w formach weryfikacji jej poprzez namnażane egzaminy, testy, sprawdziany i kartkówki. Współczesna szkoła pogrąża się w twór sprawdzający wiedzę, którą uczeń nabył w domu, ponieważ w czasie trwania lekcji nie ma już miejsca na jej zdobycie lub pogłębienie.

Gdyby więc uwzględnić te dwie opinie, pomimo wpływających lat, nadal – wydaje się – uderzające aktualnością, okaże się, że prymus, jako doskonały wytwór szkoły, jest osobnikiem przeciętnym, nietwórczym, o wyrobionym zmyśle dostosowawczym, niehigienicznym, posiadającym ogrom wiedzy, z którą niewiele cokolwiek może uczyńić, jak tylko przejść kolejne etapy heterotopijnej inicjacji.

Zakończenie

Szkoła jest miejscem metodycznego wysiłku nakierowanego na przeobrażenie umysłu dziecka. To wieloletni proces dydaktycznej przemiany jego *aisthesis*, czyli sposobu doświadczania samego siebie i otaczającego go świata. Ten zaś w heterotopijnej przestrzeni odbija się wieloma swymi obrazami reprodukowanymi w umyśle ucznia. Jako siedlisko obrazów, uczeń myśli i czuje tymi obrazami, nasiąka nimi na całą swoją dorosłość. Uczy się przy tym nadto dyscypliny pamięci i emocji, motywacji i uporów, radości sukcesu i goryczy porażki, a przede wszystkim racjonalności i panowania nad sobą poprzez tłumienie swojej dziecięcości. Szkoła jest więc wspaniałym i niezwykle skutecznym narzędziem cywilizowania, bez którego trudno dziś wyobrazić sobie jakiegokolwiek nowoczesne społeczeństwo. Oświeca nas zdobyczami ludzkiej myśli i techniki, wyrывая wtedy z ciemności niewiedzy, kalectwa bezradności i nieopanowanego afektu.

Dlatego szkoła nie ma żadnej przyszłości, oczywiście w sensie projekcji utopijnej, ponieważ heterotopie nie mają własnych utopii. Co najwyżej, mogą ulegać wizjom technologicznych pragnień i oczekiwań, jak ma to miejsce w opowiadaniach Lasswitza, odnoszących się do narzędzi realizacji celów i funkcji heterotopii. Jeśli możliwa byłaby dziś jakakolwiek utopia szkoły, to tylko jako jej nieobecność, zapewne będąca rezultatem rozpuszczania się jej heterotopijnych granic i powolnego zamierania jej funkcji, które przejmą inne heterotopie lub będą realizowane efektywniej za pomocą pozaszkolnych narzędzi edukacji.

Ten schyłek szkoły jest przeczuwany, być może w przeświadczeniu, że nauczana wiedza służy przede wszystkim przekroczeniu kolejnych poziomów inicjacji szkolnej (egzaminy testowe), a nie tyle intelektualnemu i społecznemu rozwojowi ucznia; że budowana na wymaganiach egzaminacyjnych metoda dydaktyczna staje się gorsetem duszącym potrzeby edukacyjne. To przeczucie wyraża się nadto w przekonaniu, że metody dydaktyczne pokrywa coraz bardziej patyna anachronizmu, jeśli zostaną one zderzone z pozaszkolnym światem informatycznym. Sugeruje to wyśmienie Joanna Kruk:



Trudno też oprzeć się poczuciu, iż w świecie rozproszonych źródeł wiedzy, ustawicznie multiplikowanych informacji oraz stale udoskonalanych narzędzi hipertekstualnego przekazu, *metodyka* jawi się jako bezpieczna przystań pedagogicznej niezmienności. To nic, że nasza wiedza o pamięci i jej mechanizmach wskazuje, jak niepotrzebne i szkodliwe jest wymaganie zapamiętywania przez uczniów testowej niby-wiedzy, to nic, że zasada pogładowości dawno straciła swe psychologiczne uzasadnienia oparte na idei odzwierciedlenia, to nic, że tzw. cele operacyjne w odniesieniu do twórczych poszukiwań uczących się skutecznie blokują takie działania, to nic wreszcie, że choć praca w zespole i nieskrępowana komunikacja są takich poszukiwań warunkiem, to i tak oczekuje się efektu uprzednio określonego w podstawie programowej, bo poszukujący uczeń, a – co gorsza – poszukujący nauczyciel tak jednoznacznego efektu raczej nie gwarantuje³¹.

Uczeń dziś, przychodząc do szkoły, jest już uformowanym tworem wielu źródeł wiedzy, często konkurencyjnych wobec nie tylko treści szkolnego nauczania, ale – co najistotniejsze – wobec sposobów nauczania. Być może, to on coraz częściej będzie artykułował w szkole to, czego i jak pragnie się uczyć i nauczyć, niż godzić się będzie na składaną mu przez szkołę ofertę. Nie unikniemy włączenia również rodziców w ustalanie zakresu wiedzy i umiejętności nabywanych przez dziecko, także odpowiedzialności za rezultaty edukacyjnych działań. Być może stoimy więc na nowo przed pytaniem, po co zamykamy dzieci w szkole?

Bibliografia:

- Barański J., *Utopia zmedykalizowana*, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich, Wrocław 2013.
- Bogucka M., *Świadomość i ekspresja kulturalna istotą pracy projektowej uczniów w szkole podstawowej*, [w:] *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*, red. M. Szpotowicz, Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji, Warszawa 2011.
- Cabot Dampmartin A. H., *Rysy planu edukacji z dzieł francuskich pana Dampmartin tłumaczone przez Jana Nowickiego*, Grebel, Kraków 1800.
- Condorcet A.N., *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, przekł. B. Suchodolski, Wydaw. Naukowe PWN, Kraków 1957.
- Defart D., *Raum zum Hören*, [w:] M. Foucault, *Die Heterotopien. Der utopische Körper*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2005.
- Foucault M., *Die Heterotopien. Der utopische Körper*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2005.
- Gutkowski W., *Podróż do Kalopei*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1956.
- Koźłataj H., *Mowa Do Prześwietney Kommissyi Edukacyi Narodowej Imieniem Młodzi Polskiej*, Drukarnia Pijarów, Warszawa 1776.
- Komeński J. A., *Wielka dydaktyka*, przekł. K. Remerowa, Wydaw. Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, Lwów 1935.
- Kruk J., *Metodyka jak praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 1(28).
- Kurd Lasswitz: *Lehrer, Philosoph, Zukunftsträumer. Die ethische Kraft des Technischen*, red. D. Wenzel, Cioran-Verlag, Meitingen 1987.
- Lasswitz K., *Bis zum Nullpunkt des Seins*, Das Neue Berlin, Berlin 1979.
- Lasswitz K., *Teleszkola*, przekł. G. Werner, „Fantastyka” 1989, nr 1(76).
- Lupa K., *Utopia i jej mieszkańcy*, Baran i Suszczyński, Kraków 1994.

³¹ J. Kruk, *Metodyka jak praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 1(28), s. 10.



I. Obrazy utopii z perspektywy edukacji i społeczeństwa

Potocki S. K., *Podróż do Ciemnogrodu i Świstek Krytyczny*, Ossolineum, Wrocław 1955.

Schiller F., *Pisma teoretyczne*, przekł. J. Prokopiuk, Aletheia, Warszawa 2011.

Świętochowski A., *Utopie*, Laskauer, Warszawa 1910.

Virilio P., *Fahrzeug*, [w:] *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer Ästhetik*, red. K. Barck [i in.], Reclam, Leipzig 1990.

Netografia:

Scholz G., *Die Lernschule. Aspekte einer Utopie der Schule*, [online] 2012 [dostęp: 17.12.2016].
Dostępny w World Wide Web: <http://bundestreffen2011.de/downloads/gerold-scholz---aspekte-einer-utopie-der-schul.pdf>.

Remarks on School Heterotopia and Its Utopian Intentions

Abstract: According to Kurd Lasswitz, the founder of German science fiction, technological utopias of educational system provoke the fundamental question of the functions and objectives of a school, question of tension between its utopian intention and heterotopian space that it occupies. The article is an attempt to define the extent of heterotopian school space and its product – tops of the class, presenting school as cultural tool of civilizing process.

Keywords: Lasswitz, utopia, heterotopia, education, school



Atopia w teorii systemów autopojetycznych

Abstrakt: Przedmiotem artykułu jest fenomen atopii – jednej z możliwych form społecznych „realnej” utopii, która pojawiła się we współczesnym globalnym świecie wraz z towarzyszącymi jej derywatami, jak dystopia i heterotopia. Praca składa się z sześciu części: 1. Uśmiech Kota z Cheshire; 2. Fenomen atopii; 3. Atopia według Willkego; 4. Atopia wolnego rynku; 5. Maszyny aniołów; 6. Eksterytorializacja społeczeństwa. Główną ideą artykułu jest opisanie i rozważenie oryginalnej koncepcji stosunku do studium nowoczesnego społeczeństwa opracowanego przez Helmuta Willkego, niemieckiego profesora socjologii na Uniwersytecie w Bielefeld. Prymarnie atopia oznacza przede wszystkim „niemiejsce” i pojawia się z reguły jako forma społecznej koegzystencji, gdy konstytutywne cechy utopii – odległość oraz czas – tracą swoją relewancję i zanikają w świecie Internetu i globalnej cyfrowej łączności satelitarnej. Ale ten proces ma swoje konsekwencje – tworząc nowy status wiedzy, zmienia człowieka, generuje nowe znaczenie państwa narodowego i świata.

Słowa kluczowe: atopia, utopia, antyutopia, wolny rynek, Luhmann, Willke, system autopojetyczny, społeczeństwo eksterytorialne, społeczeństwo wiedzy

‘All right’ said the Cat; and this time it vanished quite slowly, beginning with the end of the tail, and ending with the grin, which remained some time after the rest of it had gone. ‘Well! I’ve often seen a cat without a grin,’ thought Alice; ‘but a grin without a cat! It’s the most curious thing I ever saw in all my life!’¹

Lewis Carroll

1. Uśmiech Kota z Cheshire

Radykalne kurczenie się przestrzeni i akceleracja czasu, w szczególności w interiorze cywilizacji Zachodnioeuropejskiej i Północnoamerykańskiej², powoduje współcześnie zanikanie dystansu – konstytutywnego warunku istnienia utopii³ – tej zwodniczo

¹ L. Carroll, *Alice’s Adventures in Wonderland*, Wordsworth Editions, Ware 2001, s. 88.

² Zob. pojęcie *kultury instant*: Z. Melosik, *Kultura instant. Paradoksy post-tożsamości*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Wolumin, Poznań 2000, s. 372–385.

³ Utopie są opisami „wzorowo zorganizowanych społeczeństw, projektami sprawiedliwych ustrojów państwowych i bezbłędnie funkcjonujących instytucji; u podstaw ukazywanych w nich wizji życia społecznego znajdują się ideały skontrastowane z rzeczywistością socjalną i polityczną ich czasów” (*Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Ossolineum 1989,

powabnej konstrukcji społecznego Dobro-Bytu, a tym samym sprawia, że w coraz większej mierze staje się rzeczywistością społeczną jej derywat – „byt bez właściwości” – atopia:

Pierwotną materią wszelkiej atopii jest zanikanie odległości. Dopiero to zanikanie przywołuje świadomość tego, że to odległość pozwalała na zdystansowania, w których rodziły się utopie jako zdystansowanie od mizarii. Społeczeństwo, w którym odległość jest nierealna, ztraca wraz ze zdolnością do utopii dystans wobec siebie samego⁴.

Tak jak księżyc, atopia ma jednak też swoją ciemną, „jesienną” stronę⁵, która

objawia się jako dystopia, jako komplementarna rzeczywistość społeczeństwa, w którym odzwierciedlają się lęki atopii. Dystopia – jako odwrotna strona atopii, jako suma momentów kryzysowych atopii⁶

– obecnie coraz bardziej zyskuje na znaczeniu jako organon analizy strukturalno-funkcjonalnej społeczeństwa, wiedzy, nauki, edukacji, wychowania⁷. Czym zatem jest atopia – równie realna jak uśmiech Kota z Cheshire⁸ – i czym są jej momenty kryzysowe?

2. Fenomen atopii

Źródłosłów atopii stanowi greckie ἀτοπία, czyli: niedorzeczność, osobliwość, dziwaczność; obcość; nieprawość, grzech. Można też wyprowadzać jego etymologię od przymiotnika ἀτοπος, który zawiera w sobie takie zakresy semantyczne, jak: niezwykły, nadzwyczajny, osobliwy; obcy, paradoksalny, dziwny, nienaturalny, obrzydliwy, wstrętny; podły, niegodziwy, grzeszny; nie przestrzenny⁹.

W filozofii mianem atopii określano „zdarzenia lub cechy, przy omawianiu których nie sposób powołać się na żaden przykład, topos, dosłownie miejsce”¹⁰, także to,

s. 551). Utopiści czerpali swoje wizje z pragnienia zmiany społecznego status quo, antycypując stany przyszłe, doskonale siłą ich wyobraźni, dając przy tym często świadectwo własnych sympatii i idiosynkrazji, np. Tomasz Campanella (1568–1639), który czuł niechęć do Arystotelesa, gdyż w ówczesnej sytuacji walka z nim oznaczała dla niego obronę „wolnej myśli” przeciw dogmatom scholastyki; w swoim *Mieście Słońca* napisał, że Solariusze „żywią [...] głęboką pogardę dla Arystotelesa, którego nazywają logikiem, a nie filozofem” (T. Campanella, *Miasto Słońca*, przekł. L. i R. Brandwajnowie, Alfa, Warszawa 1994, s. 80).

⁴ H. Willke, *Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens der modernen Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2002, s. 7.

⁵ Metafora z wiersza Jerzego Harasymowicza *Notatka księżycowa* z tomu *Zielnik czyli wiersze dla wszystkich. Pascha Chrysta. Poemat wielkanocny*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.

⁶ H. Willke, *Dystopia*, dz. cyt., s. 7.

⁷ Por. M. Głażewski, *Dystopia jako kategoria „rozmyta” w filozofii wychowania*, [w:] *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn, M. Miksza, t. II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 205–222.

⁸ Kot z Cheshire (ang. *Cheshire Cat*) – ważna postać z książki *Alicja w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla. Kot potrafi znikać i pojawiać się w dowolnym miejscu i czasie. Znikając, zaczyna od ogona, a kończy na uśmiechu. W odwrotnej kolejności przebiega pojawianie się – najpierw uśmiech, a ostatni jest koniec ogona, choć potrafi też zakończyć pojawienie się tylko na głowie. Często jest zatem tak, że z całego kota istnieje tylko jego uśmiech (kot zawsze się uśmiecha) (por. L. Carroll, *Alice's Adventures in Wonderland*, dz. cyt.). Patrz: motto tego tekstu.

⁹ Zob. *Słownik grecko-polski*, t. 1, oprac. O. Jurewicz, Wydaw. Szkolne PWN, Warszawa 2000, s. 125.

¹⁰ Platon, *Biesiada*, przekł. E. Zwolski, Aureus, Kraków 1993, s. 170, przypisy 92.



czego nie da się wyrazić, właściwość zjawisk bądź rzeczy niezwykle rzadkich, tego, co podniosłe, oryginalne w najprawdziwszym sensie tego słowa. Np. Sokrates – a później w duchu tej tradycji inni wybitni filozofowie, którzy stali się przedmiotem ostracyzmu – obdarzany był niekiedy przydomkiem „atopos” – różnie przekładanym na język polski, niekiedy gubiąc w subiektywnej interpretacji tłumacza sens wielkości tej przydawki¹¹.

W tym duchu w okresie romantyzmu w Niemczech rozumiano niekiedy pod tym pojęciem denotację geniuszu ludzkiego – konkretną osobę – najczęściej Johanna Wolfganga Goethego czy Friedricha Schillera. Dziś taka atrybucja jest raczej rzadkością¹², atopijność pojmuje się raczej jako szczególną właściwość, cechę fenomenu, będącego przedmiotem percepcji czy refleksji, którego ani nie da się z niczym porównać, ani wykazać jego proveniencji.

Współcześnie zakres językowego *usus* tego terminu może być bardzo obszerny: dla postmodernistycznego polisemantyzmu pojęciowego reprezentatywna jest choćby taka definicja atopii, umieszczona w formie poetyckiego manifestu na portalu internetowym *Atopia*:

Atopia jest nie-miejscem (*non-place*). To dosłownie nie-miejsce, które istnieje tylko wirtualnie. Tylko węzeł w sieci, który nie daje oparcia, lecz łączy inne węzły. Atopia nie jest niczym więcej niż krosnami, które splatają ze sobą różne wątki. Nie istnieje żaden uprzednio wymyślony wzór tkaniny, forma nieustannie sama się przemienia. Powstaje *polilog*, wielość głosów, które wzmacniają się wzajemnie, przecząc sobie i się ze sobą zgadzając. Literatura, filozofia, sztuka i polityka powinny stać się przedmiotem penetracji, nawzajem się inspirować i wytwarzać nowe konstelacje. [...] Między jasnością a ciemnością różnica zaczyna mienić się wszystkimi barwami, wynurza się nieznanne. Atopia to poszukiwanie tego, co atopijne, tej nieuchwytniej dyferencji. Utopii?¹³

Dane są wszakże we współczesnej myśli humanistycznej także poważniejsze ponowoczesne aplikacje atopii: np. Roland Barthes zastosował tę kategorię do dekonstrukcji ludzkich emocji, uczucia miłości w wydanym w Paryżu w 1977 roku

¹¹ Por. tłumaczenie Edwarda Zwolskiego (Platon, *Biesiada*, dz. cyt.), *atopia* przełożona została jako *cudaczność*. Nie jest to w ogóle spójne z tonem wypowiedzi Alkibiadesa, który zalety Sokratesa wychwala: „Świadomego kłamstwa nie popełnię. Jeżeli natomiast będę mówił przywołując na pamięć jedno zdarzenie stąd, drugie zowąd, nie dziw się: człowiekowi w moim stanie, bez gubienia się, wyliczać po kolei twoje cudaczności rzecz niełatwa” (tamże). W tłumaczeniu Władysława Witwickiego także nadano atopii zabarwienie pejoratywne: „bo to dla mnie dziś niełatwa rzecz, tak wytrząść i po porządku wyliczyć wszystkie twoje dziwactwa” (por. Platon, *Uczta*, wyd. 4, przekł. W. Witwicki, PWN, Warszawa 1988, s. 121).

¹² „Poszukiwanie krainy idei, niezmiennej rzeczywistości po drugiej stronie pozoru świata materialnego, oraz wysiłki, by dzielić ten świat ze swymi współobywatelami, w całości pochłonięły osobę Sokratesa. Pośrednicząc między tymi, tak licznymi, którzy wygnani w ciemności jaskini śledzą grę obrazów, będących tylko cieniami, a swą własną wizją idei w jasnym świetle słońca, Sokrates staje się «atopos», «nieumiejscowionym», szczególną postacią, która zadaje zagadki i przez swe ekscentryczne zachowanie wydaje się nigdzie naprawdę nie pasować, a jednak podziwiany przez wszystkich, pasuje wszędzie [...]. To dotyczy także Sartra, Faucoult’a i Lacana, trzech «atopoi», którzy nigdy nie znaleźli właściwego miejsca we francuskiej filozofii uniwersyteckiej” (P. Rosseman, *Schule der geistigen Ortslosigkeit*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung” 23.10.1996, nr 247, s. N6).

¹³ Zob. *Atopia* [online] [dostęp: 23.07.2009]. Portal z symboliczną, „wirtualną” siedzibą na wyspach archipelagu Tokelau, na Pacyfiku, przez które przebiega linia zmiany daty. Dostępny w World Wide Web: www.atopia.tk.



tomie esejów *Fragments d'un discours amoureux*¹⁴, pokazując, jak przyporządkowanie właściwości (atrybucja) obecnych w pospolitym świecie codzienności obiektowi adoracji wydaje się dla człowieka prawdziwie zakochanemu niemal zdradą, świętokradztwem wobec jego najintymniejszej miłości: „dyskurs zakochanych może być jedynie dyskursem samotności: nie ma on żadnego konkretnego podmiotu, ale może być przywoływany przez «tysiące podmiotów»”¹⁵. Obiekt adoracji ma charakter mityczny: „nie jest ani kłamstwem, ani wyznaniem: jest zniekształconym obrazem”¹⁶, przy czym jego atopijność polega na paradoksie, iż „odczytywanie obrazu jako (przezroczyściego) symbolu jest zaprzeczeniem jego realności jako obrazu”¹⁷. W istocie ten fenomen staje się doświadczeniem powszechnym, gdy np. rodzice potrafią opisać swą miłość do dzieci, charakteryzując głębię tej więzi emocjonalnej jako w istocie atopijną, czyli nie dającą się opisać.

Podobnie Niklas Luhmann twierdzi w *Semantyce miłości*, że człowiekowi zakochanemu – przy czym obiektem jego afektu może być równie dobrze osoba, mistycznie-metafizyczne bóstwo czy idol – niepotrzebna jest

znajomość cech obiektu. W sferze kodowania paradoksalnego uzasadnienia dostarcza miłości wyobraźnia. [...] uzasadnieniem miłości jest fakt, że się kocha. Jako samozwrotny zestrój komunikacji miłość sama się uzasadnia. Na przykład uroda ukochanego nie jest już nieodzownym faktem ani nieodzownym wyobrażeniem. Przestaje być racją, staje się dla kochającego konsekwencją miłości¹⁸.

Religie o najdawniejszych czasów mówiły w tym sensie o *tao*, praprzyczynie, tym, co wszechobecne, lecz niedefiniowalne; podobnie mistycy, filozofia metafizyczna i teologia używają pojęcia „pełni bytu”, w psychologii bada się to zjawisko doświadczenia pełni pod pojęciem holistycznej kreatywności, a szczególnie jako fenomen tzw. *flow-experience*.

3. Atopia według Willkego

W duchu Luhmannowskiej teorii systemów autopojetycznych Helmut Willke wprowadził do rozważań nad społeczeństwem pojęcie atopii¹⁹ jako określenie

¹⁴ R. Barthes, *Fragments einer Sprache der Liebe*, przekł. H. H. Henschen, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2003, s. 114–116.

¹⁵ J. Lechte, *Panorama współczesnej myśli humanistycznej. Od strukturalizmu do postmodernizmu*, przekł. T. Baszniak, Książka i Wiedza, Warszawa 1999, s. 214.

¹⁶ R. Barthes, *Mythologies*, przekł. A. Lavers, Paladin, St Albans 1973, s. 129, cyt. za: J. Lechte, *Panorama współczesnej myśli humanistycznej*, dz. cyt., s. 215.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ N. Luhmann, *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, przekł. J. Łoziński, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 47–48.

¹⁹ Autopojeza (*autopoiesis*) oznacza (z grec. – αυτό = samo i ποίησις = wytwarzanie, kreacja) komplementarność między strukturą a funkcją. Termin ten został pierwotnie użyty przez chilijskich biologów dla zdefiniowania fenomenu swoistości żywej komórki. Jej komponenty biochemiczne (kwasy nukleinowe, proteiny) są zorganizowane w spójne struktury, jak jądro komórkowe, różne organella, błonę komórkową i szkielet komórkowy. Struktury te, bazując na strumieniu (*external flow*) molekuł i energii z zewnątrz, wytwarzają komponenty, które – z kolei – podtrzymują swoistą, spójną strukturę, stanowiącą źródło powstawania tych komponentów.



formy społeczeństwa, które radykalnie zniosło swe terytorialne ograniczenia. To nowe wyobcowanie obarczone jest jednak zasadniczym ryzykiem: cyklopową wizją systemów funkcjonalnych, ulegających współcześnie globalizacji, które nie dostrzegają już, że wraz z upośledzeniem zdolności do refleksji, narażają na szwank spójność całości²⁰.

Wraz z postępującą globalizacją następuje eskalacja tego zjawiska

do nieskończoności. Miejsce, przestrzeń i odległość stają się w coraz większym stopniu wielkościami, które [...] są nieznaczące. Pojęcie nieumiejscowienia (*Ortslosigkeit*), atopia oznacza ten moment utopii [...], który w idei utopijności potęguje nigdzie do gdziekolwiek. Utopia oznacza miejsce, którego nie ma. Atopia określa irrelevantność miejsca, globalne nieumiejscowienie²¹.

Dla globalnych systemów komunikacyjnych, dla technik komunikacyjnych, dla mass mediów i systemów transakcji giełdowych, dla internautów, wirtualnych graczy *on-line* miejsce, z którego się komunikuje, jest indyferentne, nie ma znaczenia, a czas, w jakim dokonują się te interakcje, przestał być dla nich relewantny. W atopijnym społeczeństwie o wymiarze globalnym utopia – jako świetlista wizja gdzieś i/lub kiedyś – stała się niemożliwa, bo wyzuta z tych konstytutywnych właściwości.

4. Atopia wolnego rynku

Gdy w 1914 roku „arcychrześcijańskie monarchie europejskie [...] rzuciły się sobie do gardeł z absurdalnie anachronicznym i samobójczym zapalem i zatopiły Europę

W kontekście utopijności komunikacji Luhmann pisze: „Systemy społeczne powstają przez to (i tylko przez to), że obaj partnerzy doznają podwójnej kontyngencji i że ta nieokreśloność (*Unbestimmbarkeit*) tego rodzaju sytuacji przydaje dla obu partnerów każdej aktywności, która potem zachodzi, znaczenie wiążące strukturalnie (*strukturbindende Bedeutung*)”. (N. Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1987, s. 154). Zob. także: M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

²⁰ H. Willke, *Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2001, tekst na czwartej stronie okładki. Willke (ur. 1945) jest profesorem teorii państwa (*Staatstheorie*) na Wydziale Socjologii Uniwersytetu w Bielefeld, wykłada także gościnnie w Waszyngtonie D.C, w Genewie i Wiedniu. W 1994 roku otrzymał prestiżową nagrodę Leibniz-Preis der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Jego najważniejsze prace to: *Global Governance*, Bielefeld 2006 (transcript); *Symbolische Systeme. Grundriss einer soziologischen Theorie*, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2005; *Einführung in das systemische Wissensmanagement*, Carl-Auer, Heidelberg 2004; *Heterotopia. Studien zur Krise der Ordnung moderner Gesellschaften*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2003; *Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens der modernen Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2002; *Atopia*, dz. cyt.; *Systemisches Wissensmanagement*, UTB, Stuttgart 1998; *Supervision des Staates*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997; *Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1992; *Systemtheorie III: Steuerungstheorie*, Fischer, UTB, Stuttgart 1995; *Systemtheorie II: Interventionstheorie. Einführung in die Theorie der Intervention in komplexe Sozialsysteme*, Fischer, UTB, Stuttgart 1994; *Systemtheorie entwickelter Gesellschaften*, Weinheim, München 1989; *Entzauberung des Staates. Überlegungen zu einer gesellschaftlichen Steuerungstheorie*, Athenäum, Königstein/Ts. 1983; *Systemtheorie I: Eine Einführung in die Grundprobleme*, Fischer UTB, Stuttgart 1982.

²¹ H. Willke, *Atopia*, dz. cyt., s. 13.



w morzu krwi”²², „krajobraz po bitwie”, jaki zastała Sowa Minerwy, wylatując o zmroku, był policentrycznym zamętem. Z tej (po)wojennej anomii zrodziły się utopie, których dystopijny impet wyczerpał się dopiero w końcu XX stulecia, wraz z implozją totalitarnego socjalizmu – „realnej” formy komunizmu, bolszewizmu, stalinizmu. Ta destrukcja, poprzedzona eksplozją faszystowskiego alter ego, „stała się częścią mitu triumfu kapitalistycznego porządku świata”²³ – utopii wolnego rynku, jedyne go ładu, jaki pozostał po zduszeniu przez jej przemożną siłę tych konkurencyjnych utopii i innych alternatywnych projektów społeczno-gospodarczych, „trzech dróg”, jakie kiełkowały ówczesnie na gruzach starego porządku²⁴.

Utopia wolnego rynku znajduje się w fazie systematycznej progresji – jako „mocniej ufundowana i nowocześniejsza, bardziej amoralna i bardziej wyzuta z ograniczeń niż wszelkie dotychczasowe utopie”²⁵. Jej protagonistami nie są fantaści społeczni, płomienni rewolucjoniści, lecz chłodno kalkulujące, bezosobowe instytucje, jak Bank Światowy czy Międzynarodowy Fundusz Walutowy, amerykański FED, finansjści i maklerzy z Wall Street, transnarodowe koncerny, trusty i holdingi, globalne fundusze inwestycyjne.

Utopia uniwersalnego wolnego rynku radykalnie znosi granice między państwami czy kontynentami i czyni „niewidzialną rękę rynku” Adama Smitha „dźwignią globalnej transformacji, która dobrobyt narodów i dobrostan udziałowców [shareholder] podnosi do rangi globalnej szczęśliwości [pursuit of hapiness]”²⁶. Ten ekonomiczny porządek świata ma decydujące znaczenie dla porządku społecznego, jednakże – w przeciwieństwie do dotychczas kreowanych utopii – dla jego ziszczenia ideowe zaangażowanie człowieka jest zbędne. Tamte utopie ponosiły bowiem klęskę, gdyż od początku obarczone były fatalną wadą: zakładały, że ludzka natura jest podatna na przemianę w naturę anielską, doskonałą, że – jak wynika z sokratycznych dialogów Platona – „nikt [...] nie dopuszcza się zła świadomie, ani tego, co uważa za zło i, jak się zdaje, nie leży to we wrodzonym usposobieniu człowieka: iść dobrowolnie za tym, co uważa za zło, zamiast iść za dobrem”²⁷. Racjonalna iluminacja miała być narzędziem przemiany człowieka w Nowego Człowieka, który współtworzyłby Nowe Społeczeństwo, wolne od zła, bo moralnie rozumne. Tu tkwiła słabość utopii,

²² W. Kopaliński, *Słownik wydarzeń, pojęć i legend XX wieku*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 466.

²³ H. Willke, *Atopia*, dz. cyt., s. 7.

²⁴ Np. koncepcji trójczłonowości organizmu społecznego (*die soziale Dreigliederung*) Rudolfa Steinera, opartej na izomorficznej wobec antropozoficznie pojętego organizmu ludzkiego strukturze trzech autonomicznych sfer życia społecznego – sferze państwa i prawa, autonomicznej wobec niej sferze życia gospodarczego oraz sferze wolnego życia duchowego (por. R. Steiner, *Zasadnicze podstawy nowego ustroju społeczeństwa i państwa*, przekł. J. Siedlecka, T. Witkowski, Wydaw. Gebethner i Wolf, Warszawa 1933). Zob. także: M. Głazewski, *O witalności szkoły*, WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1996 (szczególnie rozdział: *Trójczłonowość organizmu społecznego*, s. 48–52).

²⁵ H. Willke, *Atopia*, dz. cyt., s. 7.

²⁶ Tamże.

²⁷ Platon, *Protagoras*, przekł. R. Regner, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004, 358c, s. 84. Jest to jeden z tzw. paradoksów sokratycznych, wniosek „zaskakujący i nie dający się zaakceptować”, czyli „zdumiewająca konsekwencja Sokratowskiego utożsamiania wiedzy z cnotą” (por. S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, red. J. Woleński, Książka i Wiedza, Warszawa 1998, s. 284).



w wierze, że człowiek wybierze powabne piękno moralne dobra, a nie obmierzłą brzydotę zła. A przecież już Owidiusz przyznawał się do słabości swej natury: „Video meliora proboque, deteriora sequor”²⁸.

Utopia rynku (*Marktutopie*) ten zawodny czynnik ludzki uczyniła indyferentnym dla powodzenia czy porażki. Jej podmiotem jest tylko system: instytucja i jej funkcjonalny mechanizm działania wyznaczony przez reguły. Gdy w tym systemie wykonywane są operacje, to człowiek musi pozwolić powodować się nimi. Niepotrzebna jest mobilizacja ideowa, gorliwość, propaganda, nieprzydatne marsze i pochody, zbyteczne programy wychowawcze i resocjalizacyjne. Podobnie jak ma to miejsce w szkołach, na uniwersytetach, w szpitalach, kościołach, w sądach czy restauracjach, gdzie człowiek po prostu przyjmuje istniejące reguły i według nich postępuje, często „wbrew własnym wyobrażeniom i marzeniom”²⁹, tak też wolny rynek wyraźnie określa reguły i restrykcje, a ludzie muszą się dostosować pod groźbą wykluczenia.

Kręgosłupem ideowym wszystkich klasycznych utopii – od Platona, przez Morusa, Bacona, Campanellę, aż po Marksa czy Blocha, był społeczny egalitaryzm, do którego dodawano niekiedy hasła wolności i – jako apoteozę równości – braterstwo. Ta niezachwiana wiara w równość ludzi była czynnikiem nieuchronnej autodestrukcji każdej utopii, gdyż

jeśli tylko pozostawi się ludziom samym sobie, to wydaje się, że niemal wszystko gotowi są poświęcić dla wywyższenia się nad innych, dla wyznaczenia różnic, pofolgowania chęci nierówności, nawet jeśli wiele ze skutków tej nierówności jest bolesnych³⁰.

Wszystkie utopie – sentymentalnie idealizując (Rousseau) bądź pragmatycznie upraszczając człowieka (Mao, Pol Pot) – doznawały klęski w obliczu „tej wewnętrznej hydry człowieka, która tym więcej rodzi motywów dla nierówności, im brutalniej motywy te są jej amputowane”³¹.

Utopia rynku tej aporii unika i z tego czerpie zaskakującą moc. Problem równości i nierówności nie leży w sferze jej zainteresowania, gdyż postulowana przezeń równość jest o wiele bardziej radykalna. Nie jest to jednak równość ludzi, lecz równość parametrów ekonomicznych rynku. Zarówno jako oferenci, jak i konsumenci ludzie są tu absolutnie równi – nie ma znaczenia ich wyznanie czy kolor skóry, płeć czy pochodzenie społeczne, czy są piękni czy brzydcy. Reguły wolnego rynku nie znają żadnych przywilejów dla nikogo. Bogaci i biedni podlegają im w tym samym stopniu. Ta bezosobowa egalitarność generuje „bez dalszego przyczyniania się aktorów derywacyjną równość możliwości rozwojowych i innowacyjnych”³². Przeszłe zasługi i osiągnięcia nie mają żadnego znaczenia dla terażniejszości, ważna jest tylko obecna jakość produktu. Reguły rynku są dla nabytych przywilejów i zasług bardziej radykalne i bezwzględne od każdej rewolucji, znoszą tradycyjną strukturę hierarchii i dawne uprawnienia, gdy tylko przestają one znajdować

²⁸ „Widzę lepsze i pochwalam je, lecz idę za gorszym”, cyt. za: L. Regner, *Wstęp*, [do] Platon, *Protagoras*, dz. cyt., s. XIV.

²⁹ H. Willke, *Atopia*, dz. cyt., s. 8.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 9.



legitymację w rzeczywistej pozycji rynkowej. Ta „produktywna destrukcja” stanowi mechanizm samoregulacji, homeostazy, trwania utopii „czystego rynku” – utopii na wskroś nowoczesnej:

Nie stawia ona – jak dawne utopie, czy jeszcze marksizm – na konkretne treści utopijnej szczęśliwości, określone stany końcowe historii jako utopijne spełnienie marzenia ludzkości. Utopia rynku zadawała się raczej postulowaniem procedur i warunków granicznych, które potem, niczym *deus ex machina* – wytwarzają proces eskalujący w swojej kompleksowości do nieskończoności, utopijną ciągłość zmienności, która – odnosząc się sama do siebie i sama siebie korygując – wciąga ludzi na tor modelu porządkowego, który nie zależy od szlachetnych motywów, lecz od elementarnych egoizmów³³.

Nie musi utopia wolnego rynku dokonywać rewolucyjnego przewrotu, aby zacząć funkcjonować w świadomości ludzkiej: „Zastępuje ona tę jedną wielką rewolucję miriadami małych lokalnych przystosowań”³⁴. Te akty konformizmu mogą się też kumulować w wielkie przemiany, lecz nie wymaga to zaistnienia elity rewolucyjnej – wystarczą w zupełności interesowni konsumenci. Nikt też nie poddaje w wątpliwość legitymacji dokonujących się przemian: tysiące (miliony) zadowolonych klientów (widzów, konsumentów) nie mogą się mylić. Sukces jest równoznaczny z legitymacją, prawidłowością, racją (także moralną czy artystyczną) – tak jak w polityce obowiązuje tu uświęcająca zwyczajęcę wyborów zasada: „Vox populi, vox dei”³⁵, jeśli tylko transakcje są obustronnie dobrowolne, tzn. nikt nie jest do nich jawnie przymuszany. Tak długo, jak rynek oferuje możliwość dokonywania wyborów, funkcjonuje on – jak to zgrabnie określa Willke – „z frapującym automatyzmem”³⁶ – w sposób uprawniony i efektywnie.

Jednak właśnie ten wewnętrzny immanentny automatyzm obnaża „paradoksalnie niehumanitarną nowoczesność [*Modernität*] utopii rynku”³⁷. Jej programowa apoteoza racjonalnego działania, kierowanego własnym interesem podejmowania decyzji przez każdego poszczególnego człowieka, każe przypuszczać, że to on jest w niej najważniejszy. Lecz równocześnie pokazuje się wyraźnie, że te poszczególne decyzje mają znaczenie marginalne: „Vox unius, vox nullius”³⁸. Tak naprawdę liczą się „abstrakcyjne zespoły decyzji, przemożne wobec innych tego typu zespołów”³⁹. Relewantne dane rynkowe są pochodną skupienia, wiązek (klastarów) wielu transakcji, składających się dopiero na trendy rynkowe. „Za tym welonem irrelewantności znika człowiek ze swą uprzednio tak prominentną pozycją”⁴⁰. Wyraźnie widoczne są paralele ze sferą polityki: jeden wyborca jest dla wyniku głosowania irrelewantny, nieistotny, tak jak jedna decyzja rynkowa (np. zakupu czy sprzedaży). Człowiek jako jednostka może rościć sobie prawo do ważności nie jako on sam w sobie, lecz jako element jakiegoś dostatecznie liczego zespołu, definiowanego przez dany cel działania w obrębie rynku jako całości lub jakichś jego części.

W obrębie dających się ogarnąć skupisk ludzkich w miastach i regionach ta wmontowana w utopię rynku wewnętrzna sprzeczność między nowoczesnością

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 10.

³⁵ Czy w innej wersji: „Sacra populi lingua est” (Alkuin, *Listy*, 166,9 – List do Karola Wielkiego).

³⁶ H. Willke, *Atopia*, dz. cyt., s. 10.

³⁷ Tamże.

³⁸ „Głos jednego, to żaden głos”.

³⁹ H. Willke, *Atopia*, dz. cyt., s. 11.

⁴⁰ Tamże.



(*Modernität*) a indywidualnością (*Individualität*) da się jeszcze znieść, gdyż „każdy pojedynczy człowiek może się odnaleźć w tych zespołach [*Agreggaten*]”⁴¹. Rynek zachowuje się tu jeszcze adekwatnie do lokalnych potrzeb szczególnych, co wytwarza pozór istotności każdego konsumenta. Szanse na ulegnięcie iluzji „indywidualnej relewancji” rosną wraz z kurczeniem się przestrzeni terytorialnej i społecznej. Zwiększanie tych dymensji zmniejsza natomiast wiarygodność przekonania o jakimkolwiek relewantnym znaczeniu jednostki. Staje się coraz bardziej widoczna rzeczywista proveniencja efektywnej mocy sprawczej utopii rynku, która pochodzi nie od działającego podmiotu, lecz od tej „niewidzialnej ręki”, od uogólnionych reguł, generujących „instytucjonalny rozsądek, który właśnie przez to zyskuje ważność dla [animacji – M.G.] społeczeństwa, gdyż może się uniezależnić od rozsądku ludzi”⁴².

Dla rynku indywidualności ludzkie są zbędne, on potrzebuje tylko działających osób (*Akteure*), które obserwują i reagują na informacje, podejmując decyzje

Czystość rynku i tym samym siła lśnienia utopii rynku rosną wraz z liczbami. Masowe rynki epoki industrialnej były już dość zaawansowanymi manifestacjami logiki ruchu handlowego, opartego na anonimowych relacjach wymiennych. Mogły darować sobie wszelkie odniesienia do indywidualności, gdyż dopiero wielkie liczby transakcji «bez oglądania się na osobę» czyniły efektywną tę logikę przetwarzania zgeneralizowanej obserwacji w indywidualną decyzję⁴³.

Współcześnie, gdy globalizacja weszła w fazę radykalizacji, powstają niczym nieograniczone rynki światowe, które rzeczywiście zbliżają się do utopii wolnego rynku „asymptotycznie”, to znaczy, że wszelkie dystynktywne ich cechy zanikają do nieskończoności w miarę tego procesu przybliżania się. Konsekwentnie jednostka zatracza jakiegokolwiek znaczenie, staje się nieważna w skali ogromnej liczby innych jednostek. Realna i dostrzegalna staje się już tylko jako masa czy target group.

Twierdzenie, że modernizm stymulował indywidualizm, czy wręcz go wytwarzał, jest dlatego raczej formą myślenia życzeniowego apologetów postmodernizmu, jak pokazuje np. pseudo-indywidualizacja przez «zindywidualizowaną produkcję masową»⁴⁴.

Modernizacja w gospodarce, polityce, systemie opieki zdrowotnej czy wreszcie w edukacji oznacza sprowadzenie indywidualnych, szczególnych właściwości i cech ludzkich do wskaźników, liczb, wartości średnich i danych statystycznych.

5. Maszyny aniołów

Dla analizy społeczeństwa atopijnego Willke posłużył się niezwykłą przenośnią – metaforą aniołów. W ten sposób stworzył instrumentarium, które

obrazuje równoważność przestrzenną [*Äquidistanz*] [kategorii – M.G.] tutaj i [kategorii – M.G.] tam; równoczesność bliskości i dalekości, przewyciężenie dystansu między niebem a ziemią

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże, s. 12.

⁴⁴ Tamże.



przez ruch dwojakiego rodzaju, jaki powiązany jest z niezwykłą właściwością aniołów, które są *równocześnie* blisko Boga i blisko ludzi⁴⁵.

Metafora anioła jest narzędziem dla wyjaśnienia uwarunkowań możliwości (dokładniej: kontyngencji⁴⁶) społeczeństwa atopijnego – społeczeństwa „gdziekolwiek”, dla którego wszelka ustalona lokalizacja jest irrelevantna. Odległość zanika

po drugiej stronie nieskończoności, w dysymulacji dystansu w skali mikronów i nanometrów. Jeśli każde miejsce na Ziemi jest osiągalne dla komunikacji w czasie rzeczywistym, to zanika w każdym razie dla stosunków ziemskich dyferencja na tutaj i tam, na dystans przestrzenny i bliskość, a te dyferencje są odsyłane z powrotem do ich pierwotnego sensu ewokowania transcendencji⁴⁷.

Dystans, odległość stanowi pierwotną cechą konstytutywną wszelkich utopii, lecz równocześnie jest „najintymniejszym przecuciem transcendencji” (*die nächste Vorahnung der Transcendenz*), a zanikanie, redukcja tej ich właściwości, powoduje utratę owej płodnej dyferencji. Na ich miejsce pojawia się atopia, by uchwycić „paradoksalność wszechobecnej [*ubiquitär*] równoważności przestrzennej w kategoriach możliwej bliskości, podczas gdy transcendencja już dawno ulotniła się w odmętach kosmosu, gdyż tam tylko odległość ma jeszcze znaczenie”⁴⁸.

⁴⁵ Tamże, s. 71.

⁴⁶ N. Luhmann, *Soziale Systeme*, dz. cyt., s. 154. Pojęcie kontyngencji stanowi w ogóle jeden z fundamentalnych elementów koncepcji Luhmanna: „kontyngencja rozumiana jest jako zależność, w sensie angielskiego ‘contingent on’. Takie przedstawienie zależności ma tradycję teologiczną, która nie jest już widoczna w użyciu tego wyrazu. Czysto teoretyczno-modelowe pojęcie, że coś jest także możliwe inaczej, a więc nie konieczne, nie niemożliwe, lecz jest czymś pomiędzy, w rozważaniach teologicznych zreformułowane jako zależność od Boga, który mógł być przecież inaczej urządzić świat. W tradycji anglosaskiej istnieją oba te komponenty semantyczne ‘contingency’ jako ‘zależny od’, w mowie potocznej używa się zatem ‘contingent on’, a z drugiej strony ‘contingency’ w sensie możliwości bycia także inaczej, a więc jako negacji niemożliwości i konieczności.” (N. Luhmann, *Einführung in die Systemtheorie*, Carl-Auer Verlag, Heidelberg 2006, s. 317–318). I w innym miejscu: „Kontyngentne jest to, co nie jest ani konieczne, ani niemożliwe, czyli to, co jest (było, będzie), może być takie, ale co może być także zupełnie inne.” (N. Luhmann, *Soziale Systeme*, dz. cyt., s. 152). Kontyngencja (gr. *endechōmenon*, łac. *contingere* – wydarzać się/ *contingentia* – możliwość) jest pojęciem stosowanym w filozofii (logika modalna, neopragmatyzm – Richarda Rorty’ego kontyngentna teoria prawdy) i socjologii dla oznaczenia zasadniczej otwartości i niepewności ludzkich doświadczeń życiowych. Świat społeczny jest postrzegany jako jeden z wielu możliwych, nie jest ani przypadkowy, ani konieczny. Nawet samo postrzeganie świata jest kontyngentne, polega na rozróżnieniach i konstrukcjach, które mogą być równie dobrze inne, realizowane inaczej. Zasadnicza otwartość ludzkich postaw i działań, prowadząca do kompleksowości, jest zredukowana przez kształtowanie systemów społecznych. Z punktu widzenia epistemologii kontyngencja jest wiedzą o tym, że każda wiedza jest relatywna. Epistemologicznie rzecz biorąc, kontyngencja jest pewną (ze swej strony kontyngentną) wiedzą, że każda wiedza jest relatywna: zawsze może też być zupełnie inaczej. Kontyngencja stała się centralnym pojęciem epistemologii. Pokazuje ono, że niemożliwe są zamknięte w sobie i równocześnie uniwersalne teorie. Poznanie powstaje raczej w procesach autoreferencyjnych. Szczególnym rodzajem kontyngencji jest podwójna kontyngencja. Opisuje ona niemożliwość udanej komunikacji, gdy dwoje ludzi uzależnia swoje działania każdorazowo od kontyngentnych działań partnera, nieprzewidywalnych, zaskakujących i różnorodnych. Luhmann pojęcie kontyngencji zapożyczył od Arystotelesa, który rozumiał ją jako możliwość *niekonieczną i nie dowolną*. Kontyngencja oznacza u niego negację konieczności i niemożliwości. (W polskim przekładzie *Semantyki miłości* Luhmanna, dokonany przez Jerzego Łozińskiego, kontyngencja jest błędnie tłumaczona jako przypadkowość – zob. N. Luhmann, *Semantyka miłości*, dz. cyt., s. 33, 56).

⁴⁷ H. Willke, *Atopia*, dz. cyt., s. 71.

⁴⁸ Tamże. Willke posługuje się tu terminem *ubiquitär* (pol. ubikwisty, z łac. *ubique* – wszędzie),



Znany obraz „niewidzialnej ręki rynku” Adama Smitha Willke rzutuje „na megamaszynę globalnych infrastruktur komunikacyjnych”, która funkcjonuje sama z siebie, niezależnie od intencji, woli czy wiedzy uczestników gry. Z socjologicznego punktu widzenia idzie tu o „zniesienie terytorialności rzeczywistych społeczeństw w prowizorycznej jeszcze formie eksterytorialnej socjalności”⁴⁹. Tradycyjne społeczeństwa narodowe nie znikną nagle, ale będą zapewne stopniowo wypierane przez te nowe formy ubikwistego społeczeństwa globalnego.

Samą ideę metafory ludzi jako maszyn stworzonych przez anioły, którymi te się posługują, realizując za ich pomocą „określone aktywności, które im się już sprzykrzyły – przede wszystkim powtarzalne, repetytywne, i w gruncie rzeczy nieco nudne modlenie się”⁵⁰, Willke zapożyczył od niemieckiego poety Jeana Paula. Lecz nadał jej nowy, współczesny sens, gdyż – jak twierdzi – „także dla aniołów wraz z globalizacją i digitalizacją zmieniły się zakresy ich możliwości”⁵¹. Konstrukcja aniołów wyznaczona była od zawsze przez konwergencję wywiedzionej od boga inteligencji oraz nakazanej przez boga funkcji przekazywania informacji, przy czym obie te właściwości musiały ulec współcześnie spotęgowaniu tak, by sprostać nowym wymaganiom. Lecz z kolei ludzie „już nie zaspokajają oczekiwań aniołów, nawet jeśli idzie o realizację pozostałych trywialnych zadań”⁵², więcej nawet – tam gdzie dla potrzeb globalnego porządku decydujące znaczenie ma inteligencja i przekaz informacji, tam „nawet ludzie nie zdają się na ludzi”⁵³. Powstały systemy informatyczne, które z kolei przejęły konieczne, lecz w gruncie rzeczy nudne, bo powtarzalne, funkcje i zadania digitalnego społeczeństwa. „Te refleksyjne maszyny nazywamy infrastrukturami drugiej generacji lub globalnymi, opartymi na wiedzy systemami infrastruktury”⁵⁴. Do tych refleksyjnych maszyn-systemów Willke zalicza Internet oraz telematykę komunikacyjną – „magamaszynę dla koordynacji i sterowania setkami tysięcy maszyn pierwszego porządku: ludźmi, samochodami, pociągami, autobusami, statkami, samolotami itd.”⁵⁵ Składają na nią przede wszystkim systemy satelitarne trojakiemu rodzajowi: LEO (*low earth orbit*) oraz satelity geostacjonarne „drugiego” (ok. 10 tys. kilometrów) i „pierwszego nieba” (ok. 36 tys. kilometrów). Po raz pierwszy w historii ludzkości sieci komunikacyjne oplatają całą Ziemię, umożliwiając wymianę danych, informacji, wiedzy i ekspertyz.

Zadanie, które w wielkich religiach monoteistycznych zastrzeżone były dla aniołów, bezcielesne przekazywanie wieści każdego rodzaju do każdego miejsca, teraz zostało przekazane megamaszynom. Maszyny aniołów i maszyny ludzi odnajdują się zjednoczone w jednej zwrotnej maszynie, która uwalnia anioły od przyrodzonych im zadań i otwiera im opcje, których kontury są jeszcze niejasne⁵⁶.

zaczepniętym z botaniki i zoologii, gdzie oznacza rośliny i zwierzęta występujące w różnych biotopach na całej Ziemi.

⁴⁹ Tamże, s. 72.

⁵⁰ Tamże, s. 66.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże, s. 67.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże, s. 70.



Codziennie przekazywane są w ramach globalnego systemu komunikacyjnego, w którym ani czas ani miejsce nie mają znaczenia, miliardy digitalnych przesłań, wieści, informacji, animując „niewidzialne ręce rynku” za pomocą tej niewidzialnej maszyny komunikacyjnej. Dla obserwatora z zewnątrz te pierwsze działania, nawet w nieprzejrzystej i zakamuflowanej formie, były jeszcze dostrzegalne i klasyfikowalne, lecz teraz „procesy komunikacyjne maszyn anielskich są tej naoczności niedostępne. Gdyż tylko procesy komunikacyjne są w stanie obserwować [inne] procesy komunikacyjne”⁵⁷, przy czym wraz ze wzrostem stopnia ich skomplikowania i kompleksowości wzrasta także znaczenie owego zestroju wzorców komunikacyjnych sterujących działaniami jako głębokiego fundamentu tych „maszyn aniołów” i maleje znaczenie świadomości tożsamości tych procesów. Willke dokonuje ekstrapolacji tych procesów, by stwierdzić, że społeczeństwa, ewoluując w kierunku porządku społeczeństwa globalnego, ulegają eksterytorializacji, co w duchu teorii systemów Luhmanna, który społeczeństwo światowe (*Weltgesellschaft*) traktuje jako oczywistość – w przeciwieństwie do części tradycyjnej socjologii, dla której forma społeczeństwa narodowego wciąż jest podstawowym pojęciem teoriopoznawczym – może być sformułowane jako prawidłowość, gdyż „współczesna forma społeczeństwa może być tylko ową formą społeczeństwa światowego”⁵⁸.

6. Eksterytorializacja społeczeństwa

Atopii wolnego rynku Willke przeciwstawia własną trzecią drogę: między społeczeństwem narodowym a społeczeństwem globalnym. Nazywa go modelem lateralnych systemów wszechświatowych (*Modell lateraler Weltsysteme*). Postuluje

nową formę zorganizowanych systemów społecznych między, z jednej strony, społeczeństwem nowoczesnym, funkcjonalnie zróżnicowanym i terytorialnie powiązanim w narodową państwowość a z drugiej strony, w pełni ukształtowanym społeczeństwem globalnym⁵⁹.

Jego forma jest tworzona przez zrastające się w wymiarze światowym i wyzwalające się w tym procesie transnarodowej restrukturyzacji z własnych społeczeństw macierzystych funkcjonalne podsystemy nowoczesnego społeczeństwa – głównie systemy finansowe i ekonomiczne, ale także systemy komunikacji masowej, sportu, kultury masowej, a po części również prawa. To powoduje z kolei erozję fundamentów tradycyjnych narodo-państwowych struktur społeczeństw, opartych przeważnie na etosie pracy i państwa opiekuńczego, podczas gdy nowe formy ich restabilizacji jeszcze nie zostały uświadomione, a samoczynny mechanizm samoregulacji w globalnym kontekście społecznym nie działa jeszcze, gdyż jego potencjał nie został do tej pory zinstytucjonalizowany, co jest zresztą powodem także tego, że globalizacja nie zaowocowała pojawieniem się stabilnych właściwości społeczeństwa jako jakości uniwersalnej.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże, s. 73.

⁵⁹ Tamże.



Samo pojęcie „społeczeństwa” Willke rozumie resztą specyficznie – jako „żywozną jedność polityczno-ekonomiczną [*viable polit-ökonomische Einheit*] [osadzoną – M.G.] w kulturowym łożysku (nie ograniczonym do tego społeczeństwa)”⁶⁰. Społeczeństwo jest zatem swoistym systemem socjalnym, posiadającym kompetencje do samosterowania i samozaopatrzenia, a jego żywotność (siła witalna) bierze się stąd, że „obie te kompetencje osadzone są w społeczno-kulturowym kontekście samostanowienia”⁶¹.

W tym sensie ta definicja Willkego nawiązuje do Arystotelesowskiej idei samowystarczalności, ekonomicznej autarkii⁶². Społeczeństwo Willkego wymaga dodatkowo „autonomii polityczno-kulturowej, a więc zdolności do samoorganizacji i autoreprodukcji także reguł samosterowania”⁶³. To zastrzeżenie jest istotne, gdyż zróżnicowanie między samoorganizacją a samosterowaniem określa powody, dla których nie istnieje jeszcze społeczeństwo globalne: samoorganizacja jako taka nie stanowi warunku wystarczającego, chociaż jest konieczna (społeczeństwo globalne istnieje w tym sensie, nawet jeśli organizowane jest negatywnie – przez konflikty i katastrofy). Dla samosterowania, jako „nowoczesnej” właściwości społeczeństwa w sensie zwrotnego systemu normatywnego, jest nieodzowna „instancja, która mogłaby dawać normy kolektywnie obowiązujące”⁶⁴.

Nowoczesne państwo narodowe stanowi jedynie jedną, ukształtowaną w toku rozwoju historycznego, możliwą formę organizacji społeczeństwa. Przed nim istniały inne formy i zapewne po nim pojawią się inne:

Osobliwości nowoczesnego, delimitowanego terytorialnie i konstytuowanego narodowo społeczeństwa dopatrywać się należy w tym, że dla pewnej określonej epoki historii granice narodowe rzeczywiście wyznaczały przestrzeń żywotnych jedności polityczno-ekonomicznych, ponieważ ekonomie ukonstytuowała się jako ekonomia

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże.

⁶² Autarkia – samowystarczalność gospodarza narodu, państwa lub związku państw (*polis*) (z gr. αὐτάρκεια (*autárkeia*), od *autòs* = sam oraz *arkèein* = wystarczać); pojęcie to ma jeszcze u Arystotelesa inne znaczenia: „Samowystarczalnością zaś nazywamy to, co samo przez się czyni życie godnym pożądania i wolnym od wszelkich braków: czymś takim zaś jest – zdaniem naszym – szczęście, które jest nawet ze wszystkiego najbardziej pożądania godne, nie będąc żadnym ze składników sumy poszczególnych dóbr. Bo gdyby było jakimś składnikiem owej sumy, stawałoby się bardziej pożądania godne po powiększeniu się o najmniejsze choćby dobro. Albowiem przybytek oznacza przyrost ilości dóbr, a z dwu dóbr to jest zawsze bardziej pożądania godne, które jest większe. Okazuje się tedy, że szczęście, będąc celem wszelkiego działania, jest czymś ostatecznym i samowystarczalnym”. (Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Ks. I, 1097b, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, przekł. D. Gromska, L. Regnaer, W. Wróblewski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 88). Arystoteles w *Etyce wielkiej* pisze jeszcze o samowystarczalności w aspekcie przyjaźni: „Należałoby również pomówić o samowystarczalności i o człowieku samowystarczalnym: czy człowiek samowystarczalny będzie potrzebował dodatkowo przyjaźni, czy nie, i czy będzie on dla siebie samowystarczalny i w jakim zakresie? [...] Otóż jeśli by ktoś zastanowił się nad pojęciem ‘przyjaciel’ i dostrzegł istotę i właściwości tego, kto jest przyjacielem, to (okaże się), że on jest drugim ja, szczególnie jeśli byś wyobraził sobie szczególnie bliskiego przyjaciela [...]. Skoro najtrudniejszą właśnie rzeczą, jak głosili niektórzy mędracy, jest poznać siebie i najprzyjemniejszą (albowiem przyjemną rzeczą jest znać siebie), to sami z siebie nie możemy mieć żadnego obrazu siebie samych (a że sami nie możemy, to widać stąd, że co ganimy u innych, to sami również nieświadomie czynimy, nie zdając sobie sprawy, a to dzieje się na skutek życzliwości bądź też namiętności; i dla wielu z nas to stoi na przeszkodzie, aby wydawać poprawne sądy)”. (Arystoteles, *Etyka wielka*, księga II, 1213a, [w:] *Dzieła wszystkie*, t. 5, dz. cyt., s. 381–382).

⁶³ H. Willke, *Atopia*, dz. cyt., s. 73–74.

⁶⁴ Tamże, s. 74.



narodowa i ponieważ równocześnie polityka ugruntowała się za pomocą pozytywnego prawa jako forma samolegitymacji i samosterowania narodową jednością polityczną⁶⁵.

Współcześnie jednak można zaobserwować tendencję do powolnej atrofii możliwości sprawczych polityki w zakresie samosterowania, które staje się „nie powiązaniem funkcjonalnie-systemowo efektem zdecentralizowanej koordynacji rozmaitych aktorów, którzy mają jakiś wspólny problem”⁶⁶. W tym sensie, jak pisze Willke, „nie mielibyśmy do czynienia z końcem historii, lecz z *ironią historii*, która wynajduje na nowo politykę jako nie-politykę i tak to – wbrew abdykacji tradycyjnej polityki – nadal dopuszcza społeczeństwo witalne (*viable Gesellschaft*)”⁶⁷.

W wyniku przemian w zakresie dystrybucji i spożytkowania surowców, które w coraz większym stopniu zbliżają się do schematu koła recydingu, zrywając z tradycyjnym pojmowaniem mechanizmów ekonomicznych i przybierając postać samowystarczalnego, zamkniętego obiegu zasobów surowcowych i wiedzy (ekspertyz, technologii, strategii) w kierunku *sustainable development* czy *sustainable consumption* (samoodtwarzalnego rozwoju czy konsumpcji), zmienia się współcześnie charakter społeczeństwa: „«ekonomia» traci swe strukturalne sprzężenie z tradycyjnie rozumianą «pracą» – proces, który, rzecz znamienna, nabrał rozmachu w krajach rozwiniętych”⁶⁸.

Zatem samowystarczalność stanowi ich właściwość konstytutywną i tym samym staje się problemem systemowo-gospodarczym – dziś można już odchodzić od pojęcia społeczeństwa przemysłowego (opartego na pracy), by zacząć stosować coraz bardziej adekwatne pojęcie społeczeństwa wiedzy. O ile dla społeczeństw, określanych jako feudalne czy później burżuazyjne, decydującym momentem było pojawienie się własności ziemskiej, a więc granic uznawanych za legitymację własności, to dla społeczeństwa post-narodowego, informacyjnego, które swą tożsamość czerpie z procesów digitalnej komunikacji, relewantna jest powszechna nowa świadomość ograniczeń fizycznych w czasie i przestrzeni, która „czyni tradycyjne granice dość porowatymi, by zdegradować je do roli zwykłych fasad”⁶⁹.

Transformacje struktur technologicznych w wymiarze globalnym powodują przemiany nie tylko procesów finansowo-ekonomicznych, lecz także zmieniają zupełnie mobilność ludzi, towarów, informacji, wiedzy czy ekspertyz. Powstają wysoko zaawansowane struktury, których *spiritus movens* jest wiedza, a nie praca jako wysiłek ludzi czy działanie maszyn, struktury oparte na regułach trudnych do zrozumienia przez człowieka, gdyż „ich sens nie daje się już wpasować w dotychczasowe modele myślenia i światów doświadczeń”⁷⁰, ewoluujących coraz wyraźniej w kierunku wizji „aniołów poza czasem i przestrzenią” oraz ich maszyn.

Tu kończy się historia państw narodowych, gdyż dla rzeczywistych celów praktyki komunikacyjnej, dla oceny „jakości” danej formy funkcjonowania społeczeństwa czy jakiegoś kontekstu społecznego informacje dotyczące potencjału

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Tamże, s. 75.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Tamże, s. 76.

⁷⁰ Tamże, s. 78.



politycznego, jak w wieku XIX, ani informacje anonimowego kapitału finansowego, jak w okresie rozkwitu ekonomii przemysłu masowego w wieku XX, przestają być znaczące, natomiast miarą stają się dane na temat poziomu inteligencji zbiorowej, inteligencji systemowej oraz jej potencjału rozwojowego, jej zdolności do uczenia się, a więc o charakterze procesów komunikacyjnych w systemowym samosterowaniu, tendencjach rozwojowych wyznaczanych przez status wiedzy.

Ostatecznie jednak „idzie tu w najmniejszym stopniu o państwo filozofów”⁷¹, Platonską wizję „złotych mędrców” na szczycie władzy i wiedzy. Nowa istotność zasobów wiedzy oraz rola generujących ją praktyk społecznych nie pochodzi od filozofów, lecz „od hybrydowych wspólnot praktyków, wynalazców, naukowców oraz biznesmenów, którzy realizują nowe idee biznesu”⁷². Transformacji ulega przede wszystkim pojęcie wiedzy, co w konsekwencji prowadzi do zmiany praktycznego znaczenia wiedzy jako zasobu funkcjonalnego (*Ressource*) społeczeństwa.

Bibliografia:

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, przekł. D. Gromska, L. Regnaer, W. Wróblewski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Arystoteles, *Etyka wielka*, [w:] *Dzieła wszystkie*, t. 5, przekł. D. Gromska, L. Regnaer, W. Wróblewski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Bailey K. D., *Sociology and the New Systems Theory: Toward a Theoretical Synthesis*, State of New York Press, New York 1994.
- Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*, red. J. Woleński, przekł. M. Szczubiałka, Książka i Wiedza, Warszawa 1998.
- Barthes R., *Mythologies*, przekł. A. Lavers, Paladin, St Albans 1973.
- Barthes R., *Fragments einer Sprache der Liebe*, przekł. H. H. Henschen, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2003.
- Brejdek J., *Niklas Luhmann – hermeneutyka różnicy konstytutywnej*, „Fenomenologia” 2003, nr 1.
- Brunkhorst H., *Systemtheorie*, [w:] *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, t. I: *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, red. D. Lenzen, wyd. Ernst Klett, Stuttgart 1983.
- Bunge M., *Systemizm, nowy paradygmat ludzkiego poznania*, przekł. K. Duszkiewicz, „Philosophon Agora” 1981.
- Campanella T., *Miasto Słońca*, przekł. L. i R. Brandwajnowie, Alfa, Warszawa 1994.
- Carroll L., *Alice's Adventures in Wonderland*, Wordsworth Editions, Ware 2001.
- Churchman C. W., *The Systems Approach*, Laurel Dell Pub. Comp., New York 1968.
- Fausser P., Schweizer F., *Pädagogische Vernunft als Systemrationalität*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1981, nr 27.
- Gasparski W., *Systemów teoria*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, red. Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P. J. Smoczyński, Wydawnictwo PAN, Ossolineum, Wrocław 1987.
- Głazewski M., *O witalności szkoły*, Wydaw. Naukowe WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1996.
- Głazewski M., *Conflict as a Dispute over Truth – Post-modern Ethics of Fear and Hope*, [w:] *Conflicts Mediation the Youth*, red. M. Głazewski, L. Sałaciński, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

⁷¹ Tamże, s. 87. „Jak długo [...] miłośnicy mądrości nie będą mieli w państwie władzy królewskiej [...], tak długo nie ma sposobu, żeby zło ustało. [...] nie ma ratunku dla państw, a uważam, że i dla rodu ludzkiego” (Platon, *Państwo*, przekł. W. Witwicki, Antyk, Kęty 1999, XVIII D, s. 177).

⁷² H. Willke, *Atopia*, dz. cyt., s. 87.



- Głazewski M., *Dystopia jako kategoria „rozmyta” w filozofii wychowania*, [w:] *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, t. II, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Gripp-Hagelstange H., *Niklas Luhmann. Eine erkenntnistheoretische Einführung*, wyd. 2, Fink Verlag, München 1997.
- Habermas J., *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann*, [w:] *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, red. J. Habermas, N. Luhmann, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1971.
- Harasymowicz J., *Zielnik czyli wiersze dla wszystkich. Pascha Chrysta. Poemat wielkanocny*, Wydaw. Literackie, Kraków 1972.
- Hauschke-Rhein R., *Systempädagogische Wissenschafts- und Methodenlehre*, Rhein Verlag, Köln 1986.
- Horster D., *Niklas Luhmann*, Beck Verlag, München 2005.
- Jurewicz O., *Słownik grecko-polski*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kaniowski A., *Sprzeczności metodologiczne i implikacje polityczne teorii systemów N. Luhmanna*, „*Studia Nauk Politycznych*” 1981, nr 5 (53).
- Kiss G., *Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie*, Enke, Stuttgart 1990.
- Kneer G., Nassehi A., *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung*, Fink Verlag, München 1993.
- König E., Riedel H., *Systemtheoretische Didaktik*, Weinheim und Basel, Beltz 1976.
- Kopaliński W., *Słownik wydarzeń, pojęć i legend XX wieku*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Lechte J., *Panorama współczesnej myśli humanistycznej. Od strukturalizmu do postmodernizmu*, przekł. T. Baszniak, Książka i Wiedza, Warszawa 1999.
- Luhmann N., *Soziologische Aufklärung*, t. 1–6, Westdeutscher Verlag, Opladen 1967–1995.
- Luhmann N., *Funktion der Religion*, Frankfurt am Main 1977 [wyd. pol.: *Funkcja religii*, przekł. D. Motak, Nomos, Kraków 1998].
- Luhmann N., *Soziologie der Moral*, [w:] *Theorietechnik und Moral*, red. N. Luhmann, S. H. Pfürtnner, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1978.
- Luhmann N., *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1982 [wyd. pol.: *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, przekł. J. Łoziński, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003].
- Luhmann N., *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1987.
- Luhmann N., *Die Wirtschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1988.
- Luhmann N., *Ökologische Kommunikation*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1988.
- Luhmann N., *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1990.
- Luhmann N., *Die Selbstbeobachtung des Systems. Ein Gespräch mit Ingeborg Breuer*, „*Frankfurter Rundschau*” 5.12.1992.
- Luhmann N., *Das Recht der Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1993.
- Luhmann N., *Die Kunst der Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1993.
- Luhmann N., *Was ist Kommunikation?*, [w:] *Soziologische Aufklärung*, t. 6: *Die Soziologie und der Mensch*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1995.
- Luhmann N., *Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt*, [w:] *Zwischen System und Umwelt*, red. N. Luhmann, K. R. Schorr, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996.
- Luhmann N., *Social Systems*, przekł. J. Bednarz, Stanford University Press, Palo Alto, CA 1996.
- Luhmann N., *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1997.
- Luhmann N., *Recht als soziales System*, „*Zeitschrift für Rechtssoziologie*” 1999, nr 20.
- Luhmann N., *Die Politik der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2000.
- Luhmann N., *Die Religion der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2000.
- Luhmann N., *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, red. D. Lenzen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2002.
- Luhmann N., *Schriften zur Pädagogik*, red. D. Lenzen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2004.
- Luhmann N., *Das Kind als Medium der Erziehung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2006.



- Luhmann N., *Einführung in die Systemtheorie*, red. D. Baecker, Carl Auer Verlag, Heidelberg 2006.
- Luhmann N., *Einführung in die Theorie der Gesellschaft*, Carl Auer Verlag, Heidelberg 2005.
- Luhmann und die Kulturtheorie, red. G. Burkart, G. Runkel, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2004.
- Luhmann N., Schorr K. E., *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*, [w:] *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*, red. N. Luhmann, K. E. Schorr, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1982.
- Luhmann N., Schorr K. E., *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1998.
- Maturana H. R., Varela H. J., *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Scherz, Bern–München–Wien 1987.
- Meinberg E., *Systemtheorie – Herausforderung für die moderne Erziehungswissenschaft*, „Pädagogische Rundschau” 1983, nr 37.
- Melosik Z., *Kultura instant. Paradoksy post-tożsamości*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cyłkowska-Nowak, Wolumin, Poznań 2000.
- Miller J. G., *Living Systems*, McGraw-Hill Book Company, New York 1978.
- Mingers J., *Self-Producing Systems*, Wolters Kluwer Academic/Plenum Publishers 1994.
- Odum H., *Ecological and General Systems: An Introduction to Systems Ecology*, Colorado University Press, Colorado 1994.
- Olk T., *Gesellschaftstheoretische Ansätze in der Jugendforschung*, [w:] *Handbuch der Jugendforschung*, red. H. H. Krüger, Leske + Budrich, Opladen 1993.
- Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, red. J. Oelkers, H. E. Tenorth, Beltz, Weinheim 1987.
- Platon, *Biesiada*, przekł. E. Zwolski, Wydaw. Aureus, Kraków 1993.
- Platon, *Państwo*, przekł. W. Witwicki, Antyk, Kęty 1999.
- Platon, *Protagoras*, przekł. R. Regner, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Reese-Schäfer W., *Niklas Luhmann zur Einführung*, Junius Verlag, Hamburg 2001.
- Reinhardt J. D., *Niklas Luhmanns Systemtheorie interkulturell gesehen*, Verlag Traugott Bautz, Nordhausen 2005.
- Rosseman P., *Schule der geistigen Ortslosigkeit*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung” 23.10.1996, nr 247.
- Saldern M. von, *Erziehungswissenschaft und neue Systemtheorie*, Duncker&Humboldt Verlag, Berlin 1991.
- Schäfer A., *Systemtheorie und Pädagogik: Konstitutionsprobleme von Erziehungstheorien*, Athäneum, Königstein 1983.
- Steiner R., *Zasadnicze podstawy nowego ustroju społeczeństwa i państwa*, przekł. J. Siedlecka, T. Witkowski, Wydaw. Gebethner i Wolf, Warszawa 1933.
- Systemtheorie*, red. H. Brunkhorst, [w:] *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, red. D. Lenzen, K. Mollenhauer, Klett-Cotta, Stuttgart 1983.
- Treibel A., *Theorie sozialer Systeme (Luhmann)*, [w:] A. Treibel, *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*, Leske + Budrich, Opladen 1993.
- Treml A. K., *Die Systemtheorie – Folgenloses Sprachspiel oder erfolgversprechendes Paradigma?*, [w:] *Systemische Pädagogik*, t. 4, red. H. Huschke-Rhein, Rhein-Verlag, Köln 1990.
- Treml A. K., *Systemtheoretisch orientierte Pädagogik*, [w:] *Pädagogische Konzeptionen*, red. J. Petersen, G. B. Reinert, Auer, Donauwörth 1992.
- Willke H., *Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2000.
- Willke H., *Systemtheorie I: Eine Einführung in die Grundprobleme*, Fischer Verlag, Stuttgart 1982.
- Willke H., *Entzauberung des Staates. Überlegungen zu einer gesellschaftlichen Steuerungstheorie*, Verlag Athenäum, Königstein 1983.
- Willke H., *Systemtheorie entwickelter Gesellschaften*, Weinheim, München 1989.



- Willke H., *Systemtheorie II: Interventionstheorie. Einführung in die Theorie der Intervention in komplexe Sozialsysteme*, Fischer Verlag, Stuttgart 1994.
- Willke H., *Systemtheorie III: Steuerungstheorie*, Fischer Verlag, Stuttgart 1995.
- Willke H., *Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1992.
- Willke H., *Supervision des Staates*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1997.
- Willke H., *Systemisches Wissensmanagement*, UTB, Stuttgart 1998.
- Willke H., *Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens der modernen Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2002.
- Willke H., *Heterotopia. Studien zur Krise der Ordnung moderner Gesellschaften*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2003.
- Willke H., *Einführung in das systemische Wissensmanagement*, Carl-Auer Verlag, Heidelberg 2004.
- Willke H., *Symbolische Systeme. Grundriss einer soziologischen Theorie*, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2005.
- Willke H., „Smart” *Global Governance: Governing the Global Knowledge Society*, University of Chicago Press, Chicago 2007.
- Zwischen Intransparenz und Verstehen*, red. N. Luhmann, K. E. Schorr, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1986.
- Zwischen System und Umwelt*, red. N. Luhmann, K. E. Schorr, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1996.

Atopia According to Autopoietic Systems Theory

Abstract: The subject of the article is the phenomenon of atopia – one of the possible social forms of the ‘real’ utopia that has emerged in the modern global world recently, followed by its derivations like dystopia and heterotopia. The paper consists of six parts: 1. The Smile of Cheshire Cat, 2. Phenomenon of Atopia, 3. Atopia according to Willke, 4. Atopia of Free Market, 5. Machines of Angels, 6. Exteriorization of Society. The main idea of the article is to describe and to consider the original concept of attitude to modern society study developed by Helmut Willke, a German professor in sociology at the University of Bielefeld. Atopia means primarily ‘no place’ and it always occurs as a form of social coexistence when the constitutive characteristics of utopia – the distance and the time – lose their relevance and disappear in the world of Internet and global digital satellite communication. But it has its consequences – it changes the man by creating a new status of knowledge, it generates a new meaning of a nation state and the world.

Keywords: atopia, utopia, dystopia, free market, Luhmann, Willke, autopoietic system, exterritorial society, society of knowledge



Miejsce cierpienia w urzeczywistnionej (?) utopii – rozważania na poły pedagogiczne

Abstrakt: Epoce Oświecenia zawdzięczamy rozkwit myśli i wyobraźni utopijnej. Bronisław Baczko zauważył też, że oświeceniowe zaufanie w stosunku do rozumu prowadzi w konsekwencji do przekształcenia teodycei w antropodyceę. Już nie przed Absolutem, ale przez Rozumem tłumaczyć się musimy ze swoich działań. Nie Bóg odpowiada za cierpienie, ale my sami za nie odpowiadamy; wspierając się na ideały wolności, poszukujemy jego sensu. Czy te dwie konsekwencje Oświecenia – rozwój myślenia utopijnego i antropodycei, w jakiś sposób łączą się ze sobą? Inny stosunek do cierpienia znajdziemy w dystopii, a inny w utopii. Dystopia uzurpuje sobie prawo do zarządzania instytucjami, mogącymi zadawać cierpienie, w ten sposób w systemach totalitarnych sprawuje się władzę nad ludźmi. Utopia, w przeciwieństwie, stara się ograniczyć, jeśli nie usunąć, cierpienie z życia. W wielkim projekcie doskonałości i postępu nie ma (?) miejsca na cierpienie. Jakie są jednak tego konsekwencje? W niniejszym artykule chciałbym się zastanowić nad paradoksem, który pojawia się w utopijnym projekcie doskonałości. Paradoks ten urzeczywistnia w pewien sposób utopię, jednocześnie jej zaprzeczając – dążąc do usunięcia cierpienia, to właśnie cierpienie sprowadzamy. Zastanowię się też nad możliwą reakcją na ten paradoks ze strony edukacji. Reakcją tą może być działanie przeciwko doskonałości.

Słowa kluczowe: cierpienie, doskonałość, żaloba, utopia, niedoskonałość, totalitaryzm

Utopię traktuję jako system totalny. Jej totalność polegać ma na tym, że twórcy wszystkich idealnych łańdów i struktur społecznych myślą w sposób całościowy. Ich refleksje i przemyślenia, przyjmujące w ostatecznym kształcie formę dość sztywnej struktury, obejmują wszystkie dziedziny życia¹. Wszystko, co totalne, może się jednak przekształcić w totalitarność. Odwołuję się tu do intuicji Bronisława Baczki, który stwierdza, że „utopie stanowią konstytucyjny element totalitarnego ucisku”, a nasza wiara w nie powoduje, że „stajemy się odpowiedzialni za czającą się w naszej teraźniejszości totalitarną przyszłość”².

Myślenie o utopjach jako o systemach totalnych wydaje się być bardziej kompletne, w konsekwencji bowiem oznaczać musi włączenie w projekt utopii pragnienia podporządkowania sobie także tego, co tychiczne, zatem związane z losem, niezdeterminowane przez człowieka. I to właśnie z tej perspektywy będę przyglądał

¹ Przekonują nas również o tym w swoich dziełach twórcy klasycznych literackich utopii: Thomas More, Tommaso Campanella, czy Antoine de Saint-Exupery w *Twierdzy*.

² B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, przekł. M. Kowalska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 115–116.

się utopiom w tym artykule. A totalitarność „znaczy tutaj nie tylko to, że władza obejmuje całość życia społecznego, ale przede wszystkim to, że wkracza w intymność człowieka [...]”³.

Kategorią tychiczną jest też cierpienie jako element intymności, o której wspomina Józef Tischner. I kiedy zapytamy siebie: „Jak staje się utopia?”, „Jak się urzeczywistnia?”, to możemy odpowiedzieć, że staje się w cierpieniu, urzeczywistnia się poprzez cierpienie. Wyrażnym odniesieniem historycznym, nie zawsze artykułowanym tutaj wprost, będą próby urzeczywistniania doskonałego ładu w postaci faszystów i stalinizmu oraz wszystkie z tym związane konsekwencje. Tym artykułem wpisuję się zatem w rozważania w „sytuacji po Auschwitz” – jak określił to Johann B. Metz⁴. Tego typu refleksja jest zaś walką z duchem anamnestycznym. Metz stwierdza:

Istnieje myślenie jako myślenie w kategoriach przymierza i jako myślenie w kategoriach czasu z pamięcią o cierpieniach, jako wyraz kultury anamnestycznej, która nas uczy jak wiele zapomnienia może tkwić w tym, co w swoim świecie nauk uważamy za «obiektywne», i jak wiele kulturowej amnezji panuje w naszym jeszcze modernistycznym czy postmodernistycznym świecie⁵.

Pisząc o cierpieniu, nie będę starał się znaleźć jego źródeł, nie będę podawał żadnej typologii, nie będę też zastanawiał się nad jego sensem i metafizyką⁶. Podejmę próbę zbadania, jakie relacje w stosunku do cierpienia i ludzi w cierpienie zaangażowanych, ustalane są w ramach transformacji ładu w jego formę utopiijną⁷. Pytanie o cierpienie jest zatem pytaniem o koszty utopii.

Trzy akty cierpienia - czyli o pewnej obietnicy

Przyjrzenie się kategorii utopii z perspektywy cierpienia nasuwa pytania: Co nas tak bardzo urzeka w propozycjach idealnego społeczeństwa? Czy nie jest to obietnica życia bez cierpienia? Czy nie byłaby to ostateczna forma utopii? Miejsce i czas, w którym nie doznawalibyśmy cierpienia? Jednak zapominając, że cierpienie jest na stałe związane z ludzką naturą, ugruntowujemy „pewną postawę wobec świata – postawę dominacji i kontroli [to właśnie czyni z naszej utopii projekt totalny – K.R.], [...] lekceważymy ten aspekt wolności, który wynika z nieustannego dialogu z rzeczywistością”⁸. Czy

³ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Znak, Kraków 1998, s. 53.

⁴ Zob. J. B. Metz, *Teologia wobec cierpienia*, przekł. J. Zychowicz, WAM, Kraków 2008.

⁵ Tamże s. 51.

⁶ W tym celu odsyłam do książki: W. Wilowski, *Metafizyka cierpienia. Od Arystotelesa, poprzez myśl indyjską, do myśli chrześcijańskiej*, Wydaw. Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2010.

⁷ Pojęcia *utopia* i *dystopia* nawzajem się przenikają, nie występują w postaci czystej, przez to są od siebie zależne i często trudne do odróżnienia. Kolokwialnie mówiąc, utopia jednych jest dystopią drugich. Zdefiniowanie określonego systemu jako utopiijnego lub dystopiijnego to nasza zdolność do historycznej interpretacji i oceny. Kiedy posługujemy się kategorią *doskonałego ładu*, zwracamy uwagę na to, że w zamyśle twórców każdy zaproponowany przez nich system ma być transformacją ku doskonałości (zatem utopią, a nie dystopią). I tak oprócz pojęć *utopia* i *dystopia* będę też posługiwał się innymi określeniami, to jest *idealne społeczeństwo*, *ład doskonały*.

⁸ M. J. Sandel, *Przeciwko udoskonalaniu człowieka. Etyka w czasach inżynierii genetycznej*,



nieoczekiwanym i być może nie do końca uświadomionym skutkiem urzeczywistniania utopii – w cyklu cierpienia – nie jest przerwanie dialogu z rzeczywistością (z egzystencjalną stroną życia)?

Chciałbym zaproponować spojrzenie na cierpienie z perspektywy trzech figur (typów „aktorów”), które uważam za charakterystyczne, ale ich ograniczenie tylko do trzech jest konstruktywistyczne, wprowadzone na potrzeby tych rozważań. Zatem to, co będzie mnie interesowało, to stosunek tych aktorów do cierpienia (to, jakie miejsce cierpienie zajmuje w ich konstelacjach) i do siebie nawzajem. Figury te możemy nazywać rozmaicie. Przyjąłem sposób deskryptywny, który od razu określa stosunek danego „aktora” do cierpienia.

Ten, który unika cierpienia

Pierwszym aktorem/figurą jest *Ten, który unika cierpienia*. To dla niego tworzona jest utopia. Należy go przekonać, że koszty jej realizacji muszą zostać poniesione. Jeśli jednak cierpienia nie można usunąć z rzeczywistości, to jedyne, co można zrobić, to dokonać przeniesienia go na innego aktora/figurę. Wyłania się tu problem. Jeśli bowiem cierpienie jest na stałe związane z ludzką naturą, człowiek rozumie jego istotę. Jeśli rozumie ją w pełni, to oczywistą tego konsekwencją będzie unikanie cierpienia, które przybrać musi dwie formy. Po pierwsze, staram się unikać cierpienia, którego doświadczam bezpośrednio, na które jednak do końca nie mam wpływu, ponieważ jest niezdeterminowane przeze mnie. Po drugie, unikam doświadczania cierpienia przez niezadawanie go innym. Jak stwierdziła Susan Sontag: „jest rzeczą normalną, że ludzie niechętnie myślą o cierpieniach innych ludzi, nawet tych, z którymi łatwo byłoby się im utożsamiać”⁹. Tischner – niejako w opozycji do tego stwierdzenia – mówiłby o „naturalnym związku człowieka z cierpiącymi”¹⁰. Zaznaczyłby również, że „cierpienie wywołuje bunt”¹¹. Buntuję się, ponieważ każde cierpienie, którego doświadczam, uznaję za niesprawiedliwe. Ale buntuję się również dlatego, że – przez „naturalny związek z cierpiącym” – nie chcę, aby inni cierpieli. Z myśli Tischnerowskiej możemy odczytać, że jest to postawa wspólna nam wszystkim. Rodzi to jednak pewien dylemat, determinowany przyjętą tutaj perspektywą: uwiedzeni wizją doskonałego ładu musimy zaakceptować fakt przesunięcia cierpienia na innych (mówimy tutaj o cierpieniu implikowanym, czyli celowym i inicjowanym przez człowieka).

Zauważmy także, że projekt utopii jest strategią władzy. W jej obrębie cierpienie staje się kategorią techno-polityczną. Pozwala to władzy na „zarządzanie cierpieniem”¹². Tym samym na zastosowanie odpowiednich środków, które ułatwiłyby

przekł. O. Siara, Kurhaus Publishing, Warszawa 2014, s. 77.

⁹ S. Sontag, *Widok cudzego cierpienia*, przekł. S. Magala, Wydaw. Karakter, Kraków 2010, s. 119.

¹⁰ J. Tischner, *Etyka Solidarności*, Wydaw. Znak, Kraków 200, s. 13.

¹¹ Tamże, s. 27.

¹² Sugeruję jedynie pewien sposób traktowania cierpienia nie jako kategorii tychicznej, ale właśnie jako elementu Foucaultowskiej technologii politycznej. Tej myśli rozwijał nie będę. Zbliżałoby to nas do analiz poczynionych już przez Michela Foucaulta (zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Wydaw. Aletheia, Warszawa



przesunięcie cierpienia, a tym samym zaakceptowanie kosztów realizacji pomysłu na doskonałe społeczeństwo. Zapytajmy się teraz wprost: Co wybiorę jako pierwsze? Komu jako pierwszemu chciałbym ująć cierpienia? Sobie samemu. Ta postawa, która wbrew „naturalnym związkom z cierpiącymi”, czyni nas egoistami w cyklu cierpienia, ma dalekosiężne konsekwencje, o których wspomnę w dalszej części artykułu.

Co należy zatem zrobić, aby *Ten, który unika cierpienia* nie odczuwał wyrzutów i dyskomfortu z powodu faktu, że inny cierpi zamiast niego? Spośród możliwych do zastosowania strategii dobrze w literaturze opisanych, odwołam się tylko do tych, które znajdują zastosowanie w refleksji o cierpieniu:

- tworzenie społecznego dystansu;
- depersonalizacja;
- wycofanie emocjonalne.

Wszystkie te procesy znamy jako dehumanizację. Tworzenie dystansu ma nie tylko charakter społeczny¹³. Dave Grossman, pogłębiając znaczenie tej kategorii, wspomina również o dystansie kulturowym, moralnym i mechanicznym¹⁴. Wskazuje, że wszystkie one prowadzą do wycofania emocjonalnego, którego następstwa dokładnie przeanalizował Erich Fromm, podejmując refleksję nad naturą ludzkiej destrukcyjności¹⁵. Nie poświęcam tym procesom dużo miejsca, bardziej interesują mnie dwie związane z nimi konsekwencje. Jedną z nich jest pozbawienie nas czegoś, co możemy określić jako „empatyczną wyobraźnię”. Pozwala ona nam na wyobrażenie sobie nas samych jako cierpiących, ale co ważniejsze – na postawienie się w sytuacji innego cierpiącego człowieka. Dokonujemy w ten sposób substytucji: *ja stoję «na twoim miejscu», aby «nieść twój ciężar»*¹⁶. Traktujemy ją jako rodzaj praktyki, może nie do końca pożądanej, ale koniecznej, aby utworzyć i podtrzymać „więzy afektywne” – jak powiedzielibyśmy za Frommem – z innymi ludźmi. Następstwem braku „empatycznej wyobraźni” jest osłabienie więzi emocjonalnych, a dalej niezdolność do myślenia o człowieku jako o „biografii zespolonej”. Myśląc w ten sposób, wyobrażamy go sobie nie jako zatowizowane indywiduum, ale jako złączonego z innymi. Jego biografia to nie jedynie opowieść o nim samym, ale również o tych wszystkich, z którymi – nie tylko emocjonalnie – jest zespolony:

2009). Chociaż u Foucaulta chodzi bardziej o ciemnienie czy udręczanie, możliwe, kiedy człowieka potraktuje się jako istotę tylko somatyczną. Takie potraktowanie człowieka byłoby dla tego artykułu ograniczeniem, które za Viktorem E. Franklem moglibyśmy nazwać *fizjologizmem* (zob. V. E. Frankl, *Homo patiens*, przekł. R. Czernecki, J. Morawski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1976). Skoncentrowanie się na kategoriach somatycznych wymagałoby przywołania dyskursu biopolityki, co przekracza ramy tego artykułu. Temat zgłębić można sięgając chociażby do: T. Lemke, *Biopolityka*, przekł. T. Dominiak, Wydaw. Sic!, Warszawa 2010.

¹³ Dystansowi społecznemu dużo uwagi poświęca Zygmunt Bauman, analizując eksperyment Milgrama (zob. Z. Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, przekł. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2009, s. 314–349). W swojej próbie zrozumienia, czym był Holokaust, Bauman analizuje też procesy dehumanizacji (zob. tamże, s. 220 i n.).

¹⁴ D. Grossman, *O zabijaniu. Psychologiczny koszt kształtowania gotowości do zabijania w czasach wojny i pokoju*, przekł. D. Konowrocka, Mayfly, Warszawa 2010, s. 240 i n.

¹⁵ Zob. E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, przekł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2014.

¹⁶ Zob. J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, dz. cyt., s. 248.



Nie ma Ja bez Ty i Ty bez Ja. [...] Jesteś we mnie. Jestem w Tobie. Jesteś częścią dziejów mojego Ja, a ja jestem częścią dziejów twojego Ty¹⁷.

Tym samym kiedy zadajemy mu cierpienie, cierpią wszyscy inni, z którymi jest w relacji bliskości. Prowadzi nas to do uświadomienia sobie, że nigdy nie jest tak, iż cierpienie wywołujemy tylko u jednego człowieka. Empatyczna wyobraźnia i myślenie o człowieku jako o „biografii zespolonej” mogą powstrzymać nas od zadawania cierpienia lub też taką funkcję powinny pełnić.

Warto nadmienić, że na tym etapie projekt doskonałego ładu przyjmuje charakter projektu etycznego o tyle, o ile odnosi się do kategorii cierpienia. W zamyśle jego twórców jest etyczny, ponieważ przedstawiany jest jako szansa na zapanowanie nad losem i redefinicją kategorii etycznych. W odbiorze *Tego, który unika cierpienia* jest etyczny, ponieważ jest obietnicą dobra i wyznacza cel, do którego należy dążyć, czyli nastaniem idealnego ładu, „większego dobra”. *Ten, który unika cierpienia* charakteryzuje się biernością. Niczego poza akceptacją się od niego nie oczekuje, musi się biernie poddać temu, co dla niego zaplanowano, lub liczyć się z konsekwencjami braku „wiary”¹⁸.

Ten, który zadaje cierpienie

Kolejnym aktorem/figurą jest *Ten, który zadaje cierpienie*. Pełni funkcje mechaniczne, instrumentalne, wykonuje zadania¹⁹. Moglibyśmy go nazwać strażnikiem ładu lub narzędziem w rękach estety. Kategoria estetyki nie pojawia się tutaj przez przypadek, dla tej bowiem figury utopia staje się projektem oczyszczenia. Cynthia Ozick sugestywnie stwierdziła, że „niemieckie *Endlösung* było rozwiązaniem estetycznym, było zabiegiem redakcyjnym, retuszem, gestem artysty usuwającego skazę, wymazywaniem czegoś, co kłóciło się z harmonią obrazu”²⁰. Ten „retusz” jest bardzo dosłowny; oczyszczenie odbywa się przez zniszczenie istot ludzkich. Ale *Ten, który zadaje cierpienie* oczyszcza się też przez sam fakt, że to jemu powierzono to zadanie, on je „fizycznie” wykonuje²¹. Zapewnia zatem „zbawienie” nie tylko innym, ale samemu sobie, co stanowić może dla niego poczucie dumy, umacnia przekonanie o jego niezbędności i wadze zadania, które musi wykonać, to pozwala mu działać dalej, mimo konsekwencji, które może ponieść. Wzniosłość tego zadania, poczucie odpowiedzialności za jego wykonanie, wywołują w *Tym, który zadaje cierpienie* postawę posłuszeństwa, która dodatkowo wzmocniona

¹⁷ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Editions du Dialogue Societe D’Editions Internationales, Paris 1990, s. 88.

¹⁸ Zob. B. Baczek, *Wyobrażenia społeczne*, dz. cyt. s. 115.

¹⁹ Pod wieloma względami *Ten, który zadaje cierpienie* odpowiada osobowości nekrofilijnej w ujęciu Fromma (zob. E. Fromm, *Wojna w człowieku. Psychologiczne studium ludzkiej destrukcyjności*, przekł. P. Kuropatwiński, P. Pankiewicz, Gdańska Inicjatywa Wydawnicza, Gdańsk 1991).

²⁰ Cyt. za: Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydaw. Sic!, Warszawa 2000, s. 11.

²¹ Enzo Traverso pisze w podobnym tonie o „regenerującej przemocy” (zob. E. Traverso, *Europejskie korzenie przemocy nazistowskiej*, przekł. A. Czarnacka, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2010, s. 187 i n.).



jest głębokim przekonaniem o słuszności i pewnym poczuciem wiary²². Warto w tym momencie odwołać się do Jerzego Szackiego:

Ofiary, jakich rewolucja wymaga od swoich uczestników, są zazwyczaj zbyt wielkie, aby ktokolwiek mógł być zdolny do ich ponoszenia bez głębokiej wiary, że uczestniczy w wielkim oczyszczeniu, po którym świat radykalnie zmieni się na lepsze²³.

Zasadniczo ten aktor/figura podlega tym samym procesom, co *Ten, który unika cierpienia*. Ale jeśli pierwszą figurę zdefiniowaliśmy jako bierną, druga jest aktywna. Dzieje się tu jednak coś więcej, zachodzi bowiem proces „odczulania”, który ma doprowadzić do zerwania wszystkich więzi emocjonalnych z ludźmi, których w imię doskonałego ładu trzeba zniszczyć. Odczulanie ma umożliwić „zabójcy wyparcie faktu, że zabija innego człowieka”²⁴. Po drugiej stronie nie ma już człowieka, jest „nie-osoba” (non-person) – w nomenklaturze Fromma. Fromm ujmuje to wprost: „kiedy chce się ułatwić swojej stronie zniszczenie żywych istot ludzkich strony przeciwnej, należy przepoić własnych żołnierzy przecuciem, że ci, których trzeba zarżnąć, nie są osobami”²⁵. Wtórjuje temu Viktor Frankl, dlatego warto przytoczyć jego słowa:

W obozie koncentracyjnym z ludzi czyniono przedmioty – obiekty obserwacji medyczno-eksperymentalnych! [...] o nienawiści nie mogło być mowy z przyczyn zrozumiałych: nienawidzić można tylko podmiot, ale nie to, co poniżono do zwykłego przedmiotu, [...] tu raczej wymazywano ostatnie resztki osobowości. [...] Toteż tam, gdzie powinno się dostrzegać godność osoby ludzkiej, widziano już tylko użytkową wartość niewolników [...]²⁶.

Frankl wskazuje na brak nienawiści po stronie sprawców, który jest pokłosiem zerwania więzi emocjonalnych.

Oczyszczanie wydaje się być już teraz czystym eufemizmem, chodzi przecież o niszczenie i zabijanie. Ale *Tym, który zadaje cierpienie* nie musi być żołnierz. Jeżeli traktujemy osiągnięcie doskonałego ładu jako projekt władzy, element strategii politycznej, to obejmuje on całą rzeszę uczestników (sprawców)²⁷. Biurokraci, prawnicy, lekarze, zwykli obywatele. Każdy z nich odgrywa swoją rolę z mniejszą lub większą gorliwością²⁸.

²² Poglębiamy znaczenie kwestii posłuszeństwa w destrukcyjnej utopijnej strukturze, warto sięgnąć po: Z. Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, dz. cyt. (w szczególności s. 314 i n.); T. Blass, *Zachowanie sprawców jako destrukcyjne posłuszeństwo. Wokół badań Stanleya Milgrama, najdonioślejszej próby wyjaśnienia Holokaustu na gruncie psychologii społecznej*, [w:] *Zrozumieć zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, red. L. S. Newman, R. Erber, przekł. M. Budziszewska [i in.], Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 86–100.

²³ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Iskry, Kraków 1980, s. 38.

²⁴ D. Grossman, *O zabijaniu*, dz. cyt., s. 238.

²⁵ E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, dz. cyt., s. 137.

²⁶ V. E. Frankl, *Homo patiens*, dz. cyt., s. 25–26.

²⁷ Jak zauważył Tischner, problemem jest „wina uczestnictwa” (zob. J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, dz. cyt., s. 39).

²⁸ Krótkie charakterystyki różnych typów sprawców opisuje Raul Hilberg (zob. R. Hilberg, *Sprawcy. Ofiary. Świadkowie. Zagłada Żydów 1933–1945*, przekł. J. Giebułtowski, Wydaw. Cyklady, Warszawa 2007, s. 15 i n.).



Ten, który odbiera cierpienie

Ostatnim aktorem/figurą jest *Ten, który odbiera cierpienie*. Używam słowa *odbiera*, a nie na przykład *doznaje*. Doznawanie cierpienia jest niezależne od nas. Wskazuje na jego pochodzenie od losu, czyli jest ono w pewnym sensie nieintencjonalne. Odbieranie cierpienia wskazuje natomiast na intencjonalność, a nie przypadkowość jego zadawania; intencjonalność ta w naszych rozważaniach oznacza ukierunkowanie cierpienia na konkretną grupę. Odbieranie sygnalizuje, że ktoś zadawanie cierpienia zaplanował.

W rozważaniach teoretycznych ta figura powinna być najważniejsza, ponieważ w sposób naturalny zwracamy się w kierunku cierpiącego. W procesach urzeczywistniania utopii jest ona najmniej znacząca, dlatego można, a nawet trzeba ją wyeliminować. Dla naszych wcześniejszych figur jest to: „nie-osoba”, „podczłowiek”, „niewolnik”, „muzułman”²⁹, zatem ktoś, z kim nie musimy się identyfikować, kto nie zajmuje naszych myśli. Moglibyśmy dodać, że jest to „ten, który się nie definiuje, ale jest definiowany”. Zaliczamy go do „strat ubocznych” – jakby określiłby to Zygmunt Bauman.

Tutaj wciąż mamy do czynienia z projektem estetycznym, dołączamy do niego elementy czystej destrukcji. Jednak dla *Tego, który odbiera cierpienie* projekt utopii nie jest etyczny ani estetyczny, jest projektem zniszczenia (pomijam, że niszczenie może być kategorią estetyczną). To dosłowna destrukcja, unicestwienie wszystkiego (unicestwienie życia) i tworzenie od nowa. Pierwsze, co ulega zniszczeniu, jak już sugerowałem, to więzi afektywne. *Ten, który unika cierpienia* nie styka się w żaden sposób z tym, który je odbiera. Nie występują tu więzi emocjonalne, a często cierpiący usuwani są z zasięgu wzroku. Figura sprawcy spełnia tutaj dodatkową funkcję, bowiem odgradza cierpiących od niecierpiących, w ten sposób *Ten, który zadaje cierpienie* jeszcze bardziej się poświęca, biorąc na siebie kontakt z „nieczystościami”. Dzięki temu destrukcja sama w sobie – niszczenie życia – możliwa jest bez sprzeciwu, przy akceptującej biernej postawie.

Unikający i zadający cierpienie podtrzymują własną wizję doskonałego społeczeństwa. Jest to „społeczeństwo skupione na sile”, gdzie kategoria doskonałości jest z siłą nierozzerwalnie związana. W społeczeństwie skupionym na sile nie ma miejsca na kruchość. To, co kruche, słabe, podatne na cierpienia, musi zostać wyeliminowane. Uzasadniam to stwierdzenie poniżej.

Kruche życie, po którym warto płakać

Dehumanizacja ma ułatwić eliminowanie istnień ludzkich, dla których nie ma miejsca w doskonałym społeczeństwie. Te działania „ładotwórcze” w ostateczności pomagają wytworzyć przekonanie o zasadności podziału na życia warte żałoby i opłakiwania i te, które tego nie są warte; dotyczą więc samej ontologii. Przy zaistnieniu w świadomości takiego podziału występuje mechanizm sprzężenia zwrotnego. Dehumanizacja jest możliwa, ponieważ całkiem oczywistym wydaje nam się podział na życie godne i niegodne

²⁹ Znamy te określenie z literatury, nie tylko naukowej. Warto przywołać nazwiska Giorgio Agambena i jego kategorię „homo sacer”, czy Primo Leviego.



życia (przeżycia), utrzymywanie się takiego podziału jest możliwe, ponieważ po drugiej stronie nie mamy do czynienia z osobą (jest „nie-osoba”). Zatem *Ten, który odbiera cierpienie* podlega pod kategorię „życia niewartego życia” (*lebensunwertem Leben*)³⁰.

Moje rozważanie uzupełniam refleksją Judith Butler nad kruchością życia i potencjałem żałoby, co pozwoli lepiej zrozumieć wartościowanie i kategoryzowanie żyć, do czego ostatecznie prowadzi dehumanizacja³¹. Radykalny „ontologiczny” podział na życie godne i niegodne samego faktu istnienia zastanawia Butler, która traktuje wszelkie tego typu podziały bardzo krytycznie. Wskazuje ona na społeczny charakter kruchości: „życie jednych zawsze w jakimś stopniu pozostaje w rękach drugich”³². W naszym przypadku ta reguła zostaje zniesiona; cierpiący już tylko „zależy” od innych, oni zaś nie zależą od niego. Amerykańska badaczka pisze o „mocy niszczenia”. Obie strony relacji, w której stawką jest cierpienie, dysponują mocą zniszczenia. To nakłada na nich zobowiązanie, aby od niszczenia życia się powstrzymać³³. Ale nasz cierpiący tej mocy zostaje pozbawiony.

Potencjalnie każde życie jest warte tego, aby jego utratę opłakiwać. Kategorie cierpienia i żałoby współwystępują, co podkreśla Butler. Żal jest sposobem przepracowania cierpienia, którego doznajemy, gdy znika życie. Przy założeniu, że „utrata życia jest odczuwalna”. „Odczuwalność” dotyczy jednak tylko podmiotu, osoby. A *Ten, który odbiera cierpienie* przestaje być podmiotem. To, co decyduje o jego podmiotowości w cyklu cierpienia – czyli kruchość – w przewrotnej logice destrukcji podmiotowości go pozbawia.

Żałoba w ujęciu Butler pełni rolę przeszkody na drodze do zadawania cierpienia. Żal, jako pewien rodzaj potencjalności, powstrzymuje nas. Prowadzi do bierności, która wydaje się być pożądana. Nie jest to bowiem bierność niemego świadka, bojącego się zareagować. Jest to bierność człowieka, który nie chce stać się oprawcą, a świadomy tego, że może nim się stać, nie podejmuje działania. Podjęcie działania w jego wypadku zniszczy kruchość obu stron. Jeśli zatem żałoba nas zrównuje, to w ramach urzeczywistniania utopii (takiej jak ją tu przedstawiłem) należy wyznaczyć granicę, poza którą jeśli życie się znajdzie, nie będzie warte żalu. Jak ujmuje to Butler: „Po życiu, którego nam nie żal, nie będziemy odbywać żałoby, ponieważ w istocie nigdy nie żyło, tzn. nigdy nie liczyło się jako życie”³⁴.

W sposób naturalny pochylamy się nad cierpiącym. Jego kruchość powinna zostać otoczona uwagą. Interpretując refleksję Butler i łącząc ją z myślą Tischnera, możemy stwierdzić, że sprawdzianem dla nas, jako dla ludzi, jest zawsze kruchość drugiego człowieka. W idealnym społeczeństwie chcielibyśmy, aby nasza kruchość zawsze została uszanowana, potraktowana z łagodnością. Nasz ideał to „społeczeństwo skupione na cierpiącym”.

³⁰ Zob. E. Traverso, *Europejskie korzenie przemocy nazistowskiej*, dz. cyt., s. 39.

³¹ W tym fragmencie odnosił się będąc do książki Butler *Ramy wojny* (zob. J. Butler, *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest opłakiwania?*, przekł. A. Czarnacka, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2011, s. 41–120).

³² Tamże, s. 57.

³³ Zob. tamże, s. 96.

³⁴ Tamże, s. 89.



Pedagogika wbrew doskonałości

Jeśli w myśleniu utopijnym szukamy też tropów dla pedagogiki, to powinna się ona opowiedzieć nie po stronie idącej za utopią doskonałości, ale po stronie tego, co niedoskonałe, czyli z perspektywy tego artykułu po stronie cierpiącego. Tak odczytują sens humanizacji – jako jednego z celów edukacji – którą Robert Kwaśnica rozumie jako zdolność do zadawania pytań egzystencjalnych³⁵. Zatem także pytań o cierpienie. Edukacja i wychowanie powinny nam na powrót uświadomić naszą równość w żałobie i cierpieniu. Mniejsze znaczenie w tak zarysowanej interpretacji ma dla edukacji postęp. Mowa o takim postępie, który oznaczać ma „podział naszej planety wzdłuż granicy między zyciami, których żal i których nie żal [...], nawet jeśli ma to oznaczać odebranie tych ostatnich”³⁶.

Edukacja powinna ustalić nowe relacje, stworzyć „przeciwswiat”³⁷. Dzisiaj Ty cierpisz, jutro Ja mogę cierpieć. Ta zależność, w świetle prawa do nieznannej przyszłości, pozwala na obopólne uszanowanie cierpienia. Chodzi tu o noszenie Innego (*Tego, który doznaje cierpienia*) w sobie. Nosić go „jako swoje istotne cierpienie”³⁸. Nie ma wówczas już trzech aktorów, pozostaje tylko *Ten, który cierpi*. W każdej chwili mogę być cierpiącym i wówczas będę żądał, aby moje skargi zostały usłyszane, ponieważ nie będę już bezpodmiotowym *Tym, który odbiera cierpienie*, ale będę tym, kim Ty byłeś wczoraj – *Tym, który cierpi*³⁹.

Działanie pedagogiczne charakteryzować powinny zatem litość i współcierpienie. Mają one to wspólne, że

są spontaniczną odpowiedzią na cierpienie innego. [...] Kto się lituje, najpierw uniaża siebie. [...] Litość nie polega na tym, że litujący zajmuje miejsce cierpiącego, lecz na tym, że przynosi mu ulgę, ofiarując pomoc⁴⁰.

Opierając się o powyższe rozważania możemy wyznaczyć pedagogice też inny cel. Chodzi zatem też o przezwyciężenie „nieczłowieczeństwa” cierpiącego. Możemy to osiągnąć na drodze rozmowy, pozwolić się cierpiącemu zagadnąć⁴¹. Bo „Pytanie wytrąca mnie ze stanu *przy kimś*, «obok kogoś»; a nawet *wobec kogoś*, by mnie wtrącić w nowy stan – stan *dla kogoś*”⁴². Jak stwierdza Jarosław Gara: „Człowiek w swej mowie zagaduje drugiego człowieka. Zagadnięcie to jest szczególną właściwością istoty ludzkiej i zasadza się na ustanowieniu i uznaniu samodzielnej inności drugiego człowieka. Prawdziwa rozmowa odzwierciedla tym samym bezpośredniość kontaktu i dlatego zawsze jest «szansą ucłowieczenia»”⁴³. W tak zorientowanej pedagogice zwraca się uwagę na wolność człowieka, ale taką, jak rozumiał ją Frankl: „Człowiek [...] jest wolny w tym, że

³⁵ Zob. R. Kwaśnica, *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, s. 19.

³⁶ J. Butler, *Ramy wojny*, dz. cyt., s. 89.

³⁷ Określenia tego użył George Picht (zob. G. Picht, *Odwaga utopii*, przekł. K. Maurin [i in.], Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981).

³⁸ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, dz. cyt., s. 225.

³⁹ Tischner pyta: Czy skarga nie jest nowym otwarciem na innego? (zob. tamże).

⁴⁰ Tamże, s. 249.

⁴¹ Przywołuję tu pedagogiczne odniesienia do filozofii dialogu (zob. J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, WAM, Kraków 2008).

⁴² J. Tischner, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 74.

⁴³ J. Gara, *Filozofia dialogu i jej implikacje pedagogiczne*, „Pedagogia Christiana” 2010, nr 1(25), s. 147.



może przybrać odpowiednią postawę wobec warunków i okoliczności, w wewnętrznym opanowywaniu losu, w stosunku do prawdziwego, szczerego cierpienia. Ta wolność nie zna żadnych warunków, jest to wolność «pod każdym względem» i do ostatniego tchnienia⁴⁴. Frankl zwraca uwagę, że zapanowanie nad tym, co tychiczne – w ramach projektowania utopii – nie będzie mogło w pełni się zrealizować, jeżeli człowiek zachowa ten specyficzny rodzaj wolności, jakim jest „wewnętrzne opanowanie losu”. I to tak rozumiana wolność jest przeszkodą dla totalitarnych działań utopistów.

Refleksja na zakończenie

Doskonałość stawać się będzie zawsze kosztem niedoskonałości. Jak wielka będzie to cena, zależy od wielu czynników. I to jest też pytanie i problem dla utopistów: „Jak duże koszty musimy ponieść na drodze do idealnego społeczeństwa?”. Jest coś niepokojącego w każdym projekcie Świata Doskonałego. Jego wizja – nie ważne przez kogo zapoczątkowana, w jakiej głowie zrodzona – wymaga całkowitego poświęcenia, oddania się sprawie, co sugerował cytowany wcześniej Szacki. Aby utopia stać się mogła, potrzebuje „wyznawców”, którzy poświęcą się jej urzeczywistnieniu, potrzebuje po prostu „ślepej wiary”. Warto powtórzyć za Baumanem:

Wielkie zbrodnie rodzą się nierzadko z wielkiej idei, a tym większa zbrodnia, im mocniej się w ideę wierzy. [...] upstrzone są [...] dzieje zbrodniami popełnionymi w imię wiary niezachwianej, prawdy jedynej i absolutnej. Niewielu wielkim ideom gorliwie wyznawanym udało się zachować niewinność w chwili, gdy ich wyznawcy zabierali się do przekuwania słowa w czyn⁴⁵.

Potraktujmy słowa Baumana jako przestrożę kierowaną przede wszystkim do intelektualistów.

Bibliografia:

- Baczko B., *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, przekł. M. Kowalska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Nowoczesność i Zagłada.*, przekł. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2009.
- Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przekł. M. Żakowski, Wydaw. Sic!, Warszawa 2007.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydaw. Sic!, Warszawa 2000.
- Blass T., *Zachowanie sprawców jako destrukcyjne posłuszeństwo. Wokół badań Stanleya Milgrama, najdonioślejszej próby wyjaśnienia Holokaustu na gruncie psychologii społecznej*, [w:] *Zrozumieć zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, red. L. S. Newman, R. Erber, przekł. M. Budziszewska [i in.], Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Butler J., *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest opłakiwania?*, przekł. A. Czarnacka, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2011.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Wydaw. Aletheia, Warszawa 2009.
- Frankl V. E., *Homo patiens*, przekł. R. Czernecki, J. Morawski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1976.

⁴⁴ V. E. Frankl, *Homo patiens*, dz. cyt., s. 70.

⁴⁵ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, dz. cyt., s. 13.



- Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, przekł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2014.
- Fromm E., *Wojna w człowieku. Psychologiczne studium ludzkiej destrukcyjności*, przekł. P. Kuropatwiński, P. Pankiewicz, Gdańska Inicjatywa Wydawnicza, Gdańsk 1991.
- Gara J., *Filozofia dialogu i jej implikacje pedagogiczne*, „Pedagogia Christiana” 2010, nr 1(25).
- Gara J., *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, WAM, Kraków 2008.
- Grossman D., *O zabijaniu. Psychologiczny koszt kształtowania gotowości do zabijania w czasach wojny i pokoju*, przekł. D. Konowrocka, Mayfly, Warszawa 2010.
- Hilberg H., *Sprawcy. Ofiary. Świadkowie. Zagłada Żydów 1933–1945*, przekł. J. Giebułtowski, Wydaw. Cyklady, Warszawa 2007.
- Kwaśnica R., *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
- Lemke T., *Biopolityka*, przekł. T. Dominiak, Wydaw. Sic!, Warszawa 2010.
- Metz J.B., *Teologia wobec cierpienia*, przekł. J. Zychowicz, WAM, Kraków 2008.
- Picht G., *Odwaga utopii*, przekł. K. Maurin [i in.], Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Sandel M. J., *Przeciwko udoskonalaniu człowieka. Etyka w czasach inżynierii genetycznej*, przekł. O. Siara, Kurhaus Publishing, Warszawa 2014.
- Sontag S., *Widok cudzego cierpienia*, przekł. S. Magala, Wydaw. Karakter, Kraków 2010.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Iskry, Kraków 1980.
- Tischner J., *Etyka Solidarności*, Znak, Kraków 2000.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Editions du Dialogue Scoiete D’Etitions Internastionales, Paris 1990.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Wydaw. Znak, Kraków 1998.
- Traverso E., *Europejskie korzenie przemocy nazistowskiej*, przekł. A. Czarnacka, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2010.
- Wilowski W., *Metafizyka cierpienia. Od Arystotelesa, poprzez myśl indyjską, do myśli chrześcijańskiej*, Wydaw. Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2010.
- Zrozumieć zagładę. *Spółeczna psychologia Holokaustu*, red. L. S. Newman, R. Erber, przekł. M. Budziszewska [i in.], Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Place of Suffering in the Realization of Utopias – Half-pedagogical Reflections

Abstract: To the Enlightenment we owe the flourishing of ideas and utopian imagination. And as suggested Baczko enlightened confidence in mind consequently leads also to the fact that theodicy converted to Anthropodicy. It is no longer in front of the Absolute but before the Mind, we have to explain oneself. No God is responsible for suffering, but we; supported by the ideal of freedom we are seeking its meaning. Are these two consequences of the Enlightenment development of utopian thinking and Anthropodicy, in some way connected to each other? Another attitude to suffering can be found in dystopian and another in utopia. Dystopia usurps the right to manage institutions that may cause suffering in this way in totalitarian systems performs power over people. Utopia, in contrast, seeks to reduce, if not remove the pain of life. In the grand design of perfection and progress is not (?) a place to suffer. But what are the consequences? In this paper, I would like to reflect on the paradox that appears in the utopian project of perfection. This paradox is realized utopia, denies it in the same time - seeking to eliminate suffering, it is suffering we get. I'll think about the way to respond to this paradox by education. This reaction may be an action against perfection.

Keywords: suffering, perfection, mourning, utopia, imperfection, totalitarianism



Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej

Abstrakt: W pierwszej części artykułu jego autor, odwołując się do literatury przedmiotu, wyróżnia pięć podejść do zjawiska utopii. W części drugiej przedstawia analizę wybranych prac obecnych w polskiej pedagogice współczesnej, które odnoszą się do związków utopii i edukacji. Analiza ta ma na celu ukazanie i uporządkowanie sposobów, na jakie pięć z wyróżnionych podejść do zjawiska utopii jest reprezentowanych w badaniach polskiej pedagogiki współczesnej.

Słowa kluczowe: utopia, utopizm, pedagogika współczesna, edukacja

*Żaden wiatr nie jest dobry dla okrętu, który nie zna
portu swego przeznaczenia*

Konfucjusz

Wieczny dom człowieka to życie

Ruta

Pojęcia utopii – między fikcją literacką a polityczną obietnicą

W potocznym znaczeniu utopia to tyle, co mrzonka, kaprys czy urojenie. Często groteskowe, innym razem budzące niepokój, opór i grozę. Zapewne godzinami byłoby można wyliczać egzemplifikacje edukacyjnych i politycznych porażek kryształowych pałacy, sentymentalnych idealistów, gniewnych wizjonerów na poparcie tej obiegujowej prawdy. Ale to nie wszystko. Ten rodzaj awersji zdaje się sięgać dalej. Ma w niej również swój udział społeczność badaczy, jeśli uznać za miarodajne i nadal obowiązujące przypuszczenie wyrażone kilka dekad temu przez Zygmunta Baumana, że „złą sławę, jaką zyskało utopijne myślenie, dzieli ono z magią, religią i alchemią – wszystkimi tymi wertepami zabłąkanego ludzkiego umysłu, które to nowoczesna nauka stara się raz na zawsze wymazać z mapy ludzkich poczynań”¹. Jednak w przeświadczeniu socjologa „życia społecznego nie da się w pełni zrozumieć

¹ Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, przekł. M. Bogdan, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2010, s. 6. Zob. także: Z. Bauman, *Społeczeństwo w stanie obłąkania*, przekł. J. Margański, Wydaw. Sic!, Warszawa 2006, s. 257–278; G. Picht, *Odwaga utopii*, przekł. K. Maurin [i in.], PIW, Warszawa 1981, s. 49–60.

bez uwzględnienia ogromnej roli, jaką odgrywa w nim utopia”², a zdaniem Leszka Kołakowskiego, sceptyka względem możliwych realizacji zadań stawianych sobie przez utopistów, „ich obecność jest istotnym i koniecznym warunkiem trwania naszej kultury”³.

Przykładowo, a niejako wbrew dominującym wyobrażeniom potocznym, dzisiejsza szkoła czy edukacja domowa stanowi pochodną czyjegoś wczorajszego marzenia. Nie musiała taka się ziścić, mogła przybrać inny kształt. I przybiera. Ale ten czy inny kształt oparty jest w jakiejś swej mierze o pierwowzór, model, ideał. Co więcej, jako taka reprezentuje również, nie tylko symbolicznie, pewną przyszłość. Przyszłość, którą współczesny utopista przeprojektowuje, nie godząc się na aktualny, jak i antycypowany w jej praktykach stan rzeczy. W tym znaczeniu i zgodnie z jedną z możliwych etymologii słowa, utopia to miejsce, którego nie ma (*ou-tópos*), „Rodzi się ona wtedy – zdaniem Jerzego Szackiego – gdy w świadomości ludzkiej zjawia się rozdarcie między światem, który jest, a światem, który jest do pomyślenia”⁴. Według ustaleń tego badacza, by zjawisko sięgnęło swego pojęcia, w którym zdaje się zawierać również druga z podyktowanych etymologią słowa intuicji, dająca się objaśnić jako kraina szczęścia (*eu-tópos*), synonim ziemskiego czy pozaświatowego raju, rozdarcie to musi mieć charakter radykalny: „Utopistą jest nie każdy, kto myśli o zmianie rzeczywistości – twierdzi – Jest nim natomiast ten, kto rzeczywistość bezwzględnie złą pragnie zastąpić rzeczywistością bezwzględnie dobrą”. W konsekwencji należałoby przyjąć, że

istnieje różnica pomiędzy utopistą a reformatorem, to jest kimś, kto poprawia świat zastany, zamiast tworzyć na jego miejscu nowy. [...] Utopista nie musi wiedzieć, co robić. Jego sprawą jest zakwestionowanie starego świata w imię wizji świata innego. Reformator akceptuje świat stary jako podstawę świata nowego, widzi w nim tylko inną fazę czy inną postać tego samego porządku⁵.

Innymi słowy, w myśleniu utopijnym powinno wystąpić odpowiednio silne napięcie oparte na kontraście między jej momentem krytyczno-destrukcyjnym a pozytywno-konstrukcyjnym⁶.

Być może jednak i to podejście nie jest adekwatne w stosunku do naszych społecznych doświadczeń charakteryzowanego zjawiska. Co prawda zdaje się uwyrażniać ważną dystynkcję między wizjami kreślonymi na kartach powieści,

² Z. Bauman, *Socjalizm*, dz. cyt., s. 9. Zob. także: tamże, s. 5–40; S. N. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, przekł. A. Ostolski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009, s. 143–175, 242–255.

³ L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, przekł. A. Pawelec, [w:] L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 1999, s. 18. Podążając za potocznym rozumieniem pojęcia Kołakowski stawia tezę, która zdaje się dobrze odzwierciedlać obiegowy sposób problematyzacji zjawiska: „Należy więc oczekiwać, iż dwa rodzaje mentalności – sceptyczna i utopijna – przetrwają oddzielnie, w nieuniknionym konflikcie. Co więcej, potrzebujemy ich chwiejnego współistnienia; obie są bowiem istotne dla naszego kulturalnego przetrwania. Zwycięstwo utopijnych mrzonek oznaczałoby totalitarny koszmar i całkowity upadek cywilizacji, podczas gdy niekwestionowane panowanie ducha sceptycyzmu skazałoby nas na beznadziejną stagnację – bezruch, który najmniejszy przypadek mógłby łatwo zamienić w katastrofalny chaos.” (tamże, s. 31).

⁴ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Iskry, Warszawa 1980, s. 28.

⁵ Tamże, s. 30–31. Zob. także: L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, dz. cyt., s. 12.

⁶ Zob. I. Pańków, *Filozofia utopii*, PWN, Warszawa 1990, s. 171–174.



to jest gatunkiem literackim, a polityczną obietnicą prowadzącą kompleksowe działania przekształcające zastaną rzeczywistość społeczną, w tym i edukacyjną⁷, wąskie zakresowo, oscylujące wokół intencji i operujące trudną do zastosowania miarą nie obejmuje natomiast ani świata przedstawionego w *Książeczce zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej o najlepszym ustroju państwa i nieznaney dotąd wyspie Utopia* Thomasa More'a, robotniczej osady New Lanark Roberta Owena czy *Szkoła życia* Janusza Korczaka, ani też nawiązujących do koncepcji Johna Holta *Zasad rekonstrukcji edukacji* Rolanda Meighana⁸. Wymienione przykłady mieszczą się natomiast w innej przywołanej przez cytowanego badacza formule, zgodnie z którą „Utopia jest marzeniem, które staje się systemem; ideałem rozbudowanym w doktrynę”⁹. W ujęciu Bronisława Baczki myśl ta zdaje się zyskiwać bardziej rozbudowane znaczenie:

Wyobrażenia Nowego Społeczeństwa stają się – stwierdza – jednym z miejsc, niekiedy najważniejszym, oddziaływania *wyobraźni* społecznej, sferą, w której są gromadzone, opracowywane i wytwarzane marzenia społeczne. Wyobrażenia te stanowią więc swego rodzaju układ, o zmiennej skuteczności, umożliwiający tworzenie jednolitego zbiorowego schematu zarówno interpretacji, jak zespolenia *pola doświadczeń społecznych oraz horyzontu oczekiwań*, a także sprzeciwów, obaw i nadziei, jaki to pole otacza¹⁰.

I w tym wypadku utopia jest miejscem, którego nie ma, oraz, przypuszczalnie, krainą szczęścia, ale tym razem na to „jeszcze-nie” pada pozytywny akcent – stanowi ona bowiem terytorium, którego forma umożliwi społeczną krytykę i dyskusję o konstruowaniu rzeczywistości oraz, w konsekwencji, stanowi niezbędny składnik wychowania obywatelskiego i kształcenia politycznego.

W innym jeszcze znaczeniu, nie tak odległym od przywołanych ustaleń Szackiego i Baczki, świadomość utopijna to taka, która

nie pokrywa się z otaczającą ją «rzeczywistością». Ta niezgodność objawia się zawsze w ten sposób – zdaniem Karla Mannheima – że taka świadomość w przeżywaniu, myśleniu i działaniu orientuje się na czynniki, których owa rzeczywistość nie zawiera¹¹.

⁷ Zob. B. Baczko, *Utopia*, [w:] B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, przekł. M. Kowalska, PWN, Warszawa 1994, s. 100–105. Na temat typologii utopii zob. J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 41–56.

⁸ Zob. T. More, *Utopia*, przekł. K. Abgarowicz, Daimonion, Lublin 1993; R. Owen, *Nowy pogląd na społeczeństwo czyli rozprawy o kształceniu charakteru*, [w:] R. Owen, *Wybór pism*, przekł. M. Przyborowska, PWN, Warszawa 1959, s. 23–148; J. Korczak, *Szkoła życia*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, wyb. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 63–199; R. Meighan, *Zarys rekonstrukcji edukacji w ujęciu Johna Holta*, przekł. P. Kwieciński, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE, Warszawa 2000, s. 271–275. Na temat współczesnych przykładowych społeczności zorganizowanych wokół utopijnych wizji zob. H. Cyrzan, *O potrzebie utopii. Z dziejów utopii stosowanej XX wieku*, Adam Marszałek, Toruń 2004; T. Jones, *Sny o utopii. Podróże w poszukiwaniu dobrego życia*, przekł. E. Klekot, WAB, Warszawa 2008.

⁹ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 23.

¹⁰ B. Baczko, *Utopia*, dz. cyt., s. 91. Zob. także: L. Koczanowicz, *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, przekł. K. Liszka, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2009, s. 24–34, 73–80.

¹¹ K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Test, Lublin 1992, s. 159.



W podanym fragmencie charakterystyki klasyka literatury przedmiotu oprócz pominięcia zagadnienia zbiorowego dążenia do inkarnacji szczęścia w jego uniwersalnej czy partykularnej postaci, zwraca uwagę jeszcze mocniejszy nacisk kładziony na związek utopii z praktyką kształtowania stosunków społecznych, co dobitniej wyraża inna postać spożytkowania przez niego kategorii:

W pojęciu myślenia utopijnego – zauważa – znajduje odzwierciedlenie odwrotne odkrycie [w stosunku do świadomości ideologicznej – R.W.], wynikające także z konfliktu politycznego, mianowicie że określone uciskane grupy są psychicznie tak zainteresowane w zniszczeniu i przebudowaniu istniejącego porządku społecznego, iż bezwiednie widzą tylko te elementy sytuacji, które próbują zanegować¹².

Wiarygodność świata przedstawionego powieści nie wymaga wynalezienia i oszacowania skuteczności obranych środków realizacji utopii, a wyłącznie unikania zamazywania granicy dzielonej z fantastyką – literacki obraz wystarczająco doskonałych stosunków społecznych niezależnie od stanu nasycenia kontrastem może pozostać jedynie zwierciadlanym odbiciem wad i zalet obecnego stanu organizacji życia zbiorowości, która się w tym przekształceniu przegląda. Określić utopię mianem politycznej znaczy w tym ujęciu, jak się zdaje, założyć, że „w przeżywaniu, myśleniu i działaniu” zajmujemy się tworzeniem i weryfikowaniem warunków możliwości jej realizacji. Tak rozumiana utopia daje podstawy krytyce społecznej, ideologii i planowaniu.

Ponadto warto w tym kontekście uzupełnić przywołane cztery podejścia i ich możliwe wariacje o ustalenia Ernsta Blocha, dla którego „utopijność jest cechą charakterystyczną człowieka”¹³, jest on bowiem, twierdzi filozof, „*per se ipsum* istotą w myśleniu antycypującą”, naznaczoną niedostatkiem, której „pracująca wola zaspokajania potrzeb obiektywizuje się w planowaniu”, innymi słowy utopia stanowi dla ludzi sposób na „pełen rozwagi stosunek do przyszłości, racjonalizowanie treści nadziei”¹⁴. Zatem zgodnie z tym punktem widzenia genezy zjawiska nie należy wiązać z tendencją do łatwego ulegania „fałszywej świadomości” ani pragnieniem konstruktywnego odrzucenia kompleksu niezdrowego stanu i organizacji rzeczywistości społecznej czy graniczącą z awanturnictwem gotowością całkowitego porzucenia, a nawet poświęcenia tego, co jest, ani też zdolnością powoływania i dyskusowania ideałów zbiorowych dążeń, a także podyktowanym położeniem społecznym oczekiwanym wynikiem eskalującego konfliktu między poszczególnymi, zależnymi od siebie segmentami populacji. Wymienione podejścia być może znacznie podbudowują przywołane przekonanie Baumana o ogromnej roli utopii odgrywanej w życiu społecznym, Bloch w licznych przejawach „jeszcze-nie”, kategorii odnoszącej się „do świata, w którym możliwe są realizacje projektów i przemiany, świata, który sam jest jeszcze otwarty, niegotowy, procesualny, a przez to fragmentaryczny, [...] świata, którego horyzont stale się poszerza”¹⁵, zdaje się widzieć ponadto wyraz właściwej

¹² Tamże, s. 32.

¹³ E. Bloch, *Rzeczywistość antycypowana, czyli jak przebiega i co osiąga myślenie utopijne*, przekł. A. Czajka, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 7–8, s. 52. Zob. także: L. Kleszcz, *Filozofia i utopia. Platon, Biblia, Nietzsche*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1997, s. 9–15.

¹⁴ E. Bloch, *Rzeczywistość antycypowana*, dz. cyt., s. 49, 50, 52.

¹⁵ Tamże, s. 53. Zob. także: *O polityce jako sztuce możliwości (wywiad z Ernstem Blochem)*, przekł. A. Czajka-Krzyżanowska, „Literatura na Świecie” 1981, nr 7, s. 4–13; E. Bloch, *Oblicze woli*, przekł. A. Czajka-Krzyżanowska, „Literatura na Świecie” 1981, nr 7, s. 30–35; E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przekł. A. Staniewska, Czytelnik, Warszawa 1971,



człowiekowi – istocie pragnącej zmieniać – tęsknoty, której dwa najistotniejsze rysy to według niego niezadowolenie i nadzieja.

Za kontynuację Blochowskiego wątku można uznać myśl innego klasyka literatury przedmiotu, Georga Pichty. W kontekście poczynionych tu uwag dotyczących piątego z wyróżnionych podejść warto przytoczyć fragment jego ustaleń dotyczących relacji zachodzącej między etyką badań a świadomością utopijną:

nauka – twierdzi Picht – która rezygnuje z teorii swych własnych konsekwencji i nie jest gotowa przejąć odpowiedzialności za swoje techniczne i praktyczne skutki – jest sprzeczna z rozumem. [...] Rozum jest możliwy dzięki temu, że ludzie istniejący we Wszechświecie potrafią przypominać sobie przeszłość i antycypować swą otwartą przyszłość: rozum pochodzi stąd, że ludzie wiedzą, iż są w czasie¹⁶.

Ponadto, filozof podkreśla znaczenie istotnej jego zdaniem, także w kontekście praktyki edukacji, zmiany, jaka określa nasze współczesne położenie i stosunek do czasu:

Jeśli terażniejszość – zauważa – tak prędko oddala się od przeszłości, że nie możemy się już od przeszłości nauczyć tego, czego nam trzeba w terażniejszości, w takim razie jedynie wybiegając wzrokiem ku przyszłym możliwościom zdołamy wytyczyć drogę, na którą wejść nam trzeba tu i teraz. Z prognoz i planów należy uzyskać wskazania co do kierunku, których odmawia nam doświadczenie¹⁷.

Mając na uwadze zarówno dalszy tok artykułu, obowiązek definiowania podstawowych dla danej pracy badawczej pojęć, teoretycznego precyzowania kategorii w kontekście ich potocznych ujęć, jak również problem odróżnienia wyobrażeń utopijnych od fantastycznych, należy przyjąć na zakończenie tej partii tekstu, że w odniesieniu do niniejszego opracowania utopię rozumie się jako obraz fragmentu, części lub całości wystarczająco doskonałego zgodnie z czymś przeświadczeniem porządku społecznego i stosunków międzyludzkich, który stanowi wyrosłą z niezadowolenia dojrzałą formę krystalizacji zbiorowych nadziei i może pełnić funkcję modelu oczekiwanej przez osobę lub grupę przyszłości.

Rodzaje podejść do zjawiska i kategorii utopii w polskiej pedagogice współczesnej

Przyjęty w tej części artykułu chronologiczny układ materiału badawczego, rozpiętego między latami siedemdziesiątymi ubiegłego wieku a końcem pierwszej dekady obecnego, nie powinien przysłonić nam faktu, że mamy do czynienia z wyborem, a ten nie wyczerpuje zasobów prac polskich pedagogów, w których podejmuje się zagadnienie związków utopii i edukacji. Poniżej przedstawiona analiza ma jedynie na celu ukazanie i uporządkowanie sposobów, na jakie pięć z wyróżnionych na zasadzie

s. 108–111, 116–121.

¹⁶ G. Picht, *Odważa utopii*, dz. cyt., s. 35–36.

¹⁷ Tamże, s. 56. Na temat innych sposobów porządkowania podejść do zjawiska utopii zob. L. Kleszcz, *Filozofia i utopia*, dz. cyt., s. 15–30.



typów idealnych¹⁸ podejść do interesującego nas tutaj zjawiska jest reprezentowanych obecnie w dyscyplinie, co może przyczynić się w duchu zadań stawianych pedagogice ogólnej do wzmocnienia naszej samoświadomości badawczej oraz podniesienia jakości teoretycznych ujęć.

Za przykład refleksji metateoretycznej obecnej w polskiej pedagogice współczesnej, a dotyczącej podjętego w artykule problemu może posłużyć *Wstęp* pracy Waldemara Voisé *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*¹⁹, która ukazała się na początku lat siedemdziesiątych XX wieku. Autor wyboru fragmentów pism utopistów charakteryzuje w nim tendencje obecne w dwóch interesujących go stuleciach i poszczególne podejścia do edukacji ujętych w antologii reprezentantów, poświęca też odrębne miejsce wyjaśnieniu teoretycznych podstaw, na których podejmuje się wyodrębnienia omawianego zjawiska. Dystansuje się względem podziału na nurt reformatorski i utopijny, dostrzegając częstą współobecność obu rodzajów elementów, jakiej zaczątków można szukać w *Polityce* Arystotelesa, który to

zastanawiał się nieraz nad zagadnieniem ustroju bezwzględnie i względnie najlepszego (księga IV), nad instytucjami najlepszego państwa (księga VII) itd., nie tworząc utopii, lecz jedynie zarysowując wzorcowy ustrój państwa oparty na optymalizacji możliwości rozwojowych. Ani w tym dziele, ani w wielu dziełach późniejszych – komentuje Voisé – nie można więc wydzielić, ani tym bardziej przeciwstawić nurtu utopijnego reformatorskiemu, a także nie zawsze można podjąć się jednoznacznego zaliczenia dzieła do grupy dzieł utopijnych²⁰.

Ostatecznie uznając niejako w duchu Blocha, że „utopia jest swoistym aktem wiary w przyszłość”²¹, proponuje wyjść poza wąskie, charakterystyczne dla stulecia Morusa podejście, zgodnie z którym jest to „mniej lub więcej fantastyczny obraz idealnego ustroju”, i rozumieć ją raczej jako „owoc refleksji nad pełnią możliwości człowieka pragnącego jak najlepiej uregulować ogół stosunków międzyludzkich”²². Zdaniem autora wyboru pism

Utopiści XVI i XVII wieku pragnęli pogodzić dwie sprzeczne tendencje myślenia tych czasów: to, co rzeczywiste, lecz niedoskonałe, stać się miało możliwie najdoskonalsze, tj. jak najbardziej racjonalne; to zaś, co racjonalne, przybrać miało kształt rzeczywistości możliwie najdoskonalszej. Lektura ich dzieł dowodzi raz jeszcze, że myśl ludzka, aby sprostać swemu powołaniu, nie może być tylko apologią tego, co jest, lecz że główne jej zadanie polega na ciągłym konfrontowaniu tego, co jest, z tym, co mogłoby być, lub z tym, co powinno być²³.

Praca poprzedzona obszernym wstępem prócz wyboru fragmentów znanych utopii autorstwa Roberta Burtona, Tommaso Campanelli czy Franciszka Bacona, zawiera również wyjątki z pism Andrzeja Frycza Modrzewskiego czy Gerarda

¹⁸ Zob. M. Weber, „Obiektywność” poznania w naukach społecznych, przekł. M. Skwieciński, [w:] *Problemy socjologii wiedzy*, red. A. Chmielecki [i in.], PWN, Warszawa 1985, s. 45–100; M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, przekł. J. Prokopiuk, H. Wandowski, Książka i Wiedza, Warszawa 1984, s. 144–152.

¹⁹ Zob. *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*, wst., wyb. i oprac. W. Voisé, Ossolineum, Wrocław 1972.

²⁰ Tamże, s. XLIV.

²¹ Tamże, s. LII.

²² Tamże, s. XLVIII.

²³ Tamże, s. L–LI.



Winstanley'a, nie noszących znamion utworów o charakterze literackim. Mamy w niej zatem do czynienia jednocześnie z refleksją metateoretyczną, zorganizowaną wokół pierwszego i trzeciego z wymienionych wcześniej podejść, jak i z pewnym spektrum ujęć: na jego jednym krańcu możemy umieścić obrazy instytucji edukacyjnych szkicowane w utworach literackich z gatunku utopii, na drugim – wyobrażenia wystarczająco doskonałej edukacji, celu transformacji szkoły i wychowania, mające charakter osobnego bądź części składowej szerszego projektu politycznego. Jak tłumaczy Voisé ten charakterystyczny dla Renesansu porządek:

autorzy dzieł politycznych często zapominali, że pragnęli jedynie «poprawiać» państwo i nieświadomie zaczynali je po prostu «budować» od podstaw tak, aby jak najbardziej odpowiadało ich ideałom. Stąd projekty reform zakładały prawie zawsze potrzebę gruntownej przemiany człowieka, a każdy niemal traktat polityczny był w mniejszej lub większej mierze dziełem o zabarwieniu pedagogicznym.

Co więcej, „Państwo, które uważano za dobrze urządzone, przypominało bardzo często zakrojony na szeroką skalę zakład wychowawczy”²⁴.

W artykule *Ukształcić nowego człowieka... Utopia i pedagogika w okresie Rewolucji Francuskiej*²⁵ Baczko koncentruje uwagę na zapleczu intelektualnym wydarzeń, które niewiele czasu dzieli od dyskusji i publikacji interesujących Voisé w antologii. Odpowiednio do wskazanego wcześniej podejścia na podstawie istotnego w literaturze przedmiotu opracowania zjawiska jego autorstwa współzałożyciel warszawskiej szkoły historii idei podjął się badań roli, „którą odgrywały marzenia wychowawcze w wyobraźni zbiorowej okresu Rewolucji”²⁶. Badacz wskazuje na zlanie się w tym czasie dwóch marzeń społecznych:

Z jednej strony – pisze – jest to marzenie o społeczeństwie pedagogicznym, które swe funkcje wychowawcze spełniałoby poprzez wszystkie inne instytucje i przekształciłoby się w ten sposób w gigantyczną szkołę nowego życia. Z drugiej strony jest to marzenie o pedagogice społecznej, równie wytrawnej co systematycznej, wszechogarniającej swymi zabiegami lud-dziecko. W ciągu Rewolucji ustawodawcy i ideologowie nieustannie zachwalają dobroczynne skutki, jakie wychowanie przyniesie ludowi i upajają się wizją odrodzenia tego ludu²⁷.

Baczko zauważa, że lansowane przez nowe elity utopie pedagogiczne zarazem wyrażają, jak i przysłaniają złożone relacje i sprzeczności, jakie zachodzą między ich oczekiwaniami i doświadczeniami – lud trzeba nauczyć wolności, równości i braterstwa, to znaczy „jego własnej przyszłości”, przy czym w punkcie wyjścia jego kondycja jest zgoła odmiennej natury. Innymi słowy, należy uznać, że „Tylko akcja wychowawcza, pomyślana jako oczyszczenie przyszłości od przeszłości, może w pełni zrealizować wielki przełom wbrew ciągłości pokoleń, nawyków i obyczajowości”²⁸. To zadanie, zauważa autor, wprowadza jednocześnie ostry podział między nadawcami przekazu pedagogicznego a jego odbiorcami. Baczko

²⁴ Tamże, s. IX–X.

²⁵ Zob. B. Baczko, *Ukształcić nowego człowieka... Utopia i pedagogika w okresie Rewolucji Francuskiej*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze. Prace dedykowane Stefanowi Żółkiewskiemu*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 263–273.

²⁶ Tamże, s. 263.

²⁷ Tamże, s. 264–265.

²⁸ Tamże, s. 267.



cytuje między innymi słowa Jeana Jacquesa Rousseau o „wielkim ustawodawcy”: „ten, co waży się stworzyć lud, powinien czuć się zdolnym zmienić, by tak rzec, naturę ludzką”, oraz Alexisa-François de Gallanda z wystąpienia w Radzie Pięciuset:

Oddziałujcie na wszystkich nauczycieli waszym przykładem, mocą waszego rozumu, waszej misji, mocą prawa i potęgą zasad. Niechaj czuwa nad wami rozum i pożytek społeczny. Bądźcie kapłanami moralności powszechnej²⁹.

„Oczywiście – dodaje badacz – ustawodawcy, podobnie jak i lud, wywodzą się z epoki przedrewolucyjnej³⁰.

W wyobraźni rewolucjonistów przeszłość i przyszłość tworzą kontrast, analogicznie: „Złemu wychowaniu odpowiada naród zdeprawowany; wychowanie oświecone ma za skutek odrodzenie narodu i jego obyczajów³¹. Dotychczasowa pedagogika, długotrwała i systematyczna, okazała się ich zdaniem skuteczna, stąd wysiłkowi ustanawiania nowych form towarzyszy burzenie zastanych instytucji. W ten sposób w czasie Rewolucji objawia się wielka wiara w siłę i moc edukacji, jak pisze Baczeko, referując szczegóły nadziei i oczekiwań, „demiurgiczną wręcz moc”.

Dzięki swemu powołaniu obywatelskiemu – dodaje – i funkcjom misjonarskim oświata uważana jest za to właśnie miejsce, w którym zerwana zostanie więź między starym pokoleniem, skażonym przez «rutynę i przesąd», a nową generacją zwiastującą nowy świat, upragniony i wymarzony³².

Stąd też stanie się terenem ostrego starcia kulturowego między władzą państwową a tradycyjną wspólnotą lokalną i rodzinną.

We *Wstępie* do o dwa lata później opublikowanej kolejnej, jak wynika z przyjętego tu toku, antologii *Utopia w perspektywie pedagogicznej*³³, tym razem obejmującej wybór fragmentów związanych z tradycją europejską od Księgi Rodzaju począwszy, a na latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku skończywszy, jego autorka, Irena Wojnar, polemizuje: „Krytycyzm budzi utopia rozumiana jako szczegółowa wizja przyszłości, która ma w nieoznaczony sposób objawić się ludziom”, i opowiada się za koncepcją, dającą wpisać się w czwarte z przywołanych wcześniej podejść, zgodnie z którą „Utopia traktowana jest jako ogólna wizja pożądanego kierunku rozwoju, inspirująca konkretne działania aktualne³⁴, co dookreśla w innym miejscu *Wstępu*, pisząc: „chodzi tu zawsze o jakąś alternatywę wobec utrwalonych schematów rozumienia rzeczywistości i zasad działania [...]”³⁵. Według badaczki dla „aktualnej walki o pożądaną przyszłość [...] ważne staje się to, co nigdy dawniej nie było brane pod uwagę przez twórców utopijnej wizji, a mianowicie strategię działania”, w przypadku strategii utopijnej, jak wskazuje, podstawowym jej założeniem jest „«przeżycie dystansu», które pozwala na nieustający proces kwestionowania i nadziei na artykulację wszelkich zaprzeczeń, ale i na odkrycie ich wielorakich źródeł, a tym samym na przekroczenie granic czysto negatywnej kontestacji”³⁶.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 268.

³² Tamże, s. 273.

³³ Zob. *Utopia w perspektywie pedagogicznej*, red. I. Wojnar, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.

³⁴ Tamże, s. 5.

³⁵ Tamże, s. 7.

³⁶ Tamże, s. 6.



W odróżnieniu od antologii ułożonej przez Voiségo, wybór fragmentów nie jest podporządkowany jednej koncepcji, a przez to konsekwentny, niemniej w intencji jego autorów znajduje uzasadnienie dzięki dającej się zauważyć w poszczególnych utworach, poświęconych rozmaitym wizjom człowieka i społeczeństwa, wrażliwości na pedagogiczną problematykę sztuki:

Prezentowane przez nas teksty są wielorakie. Dominują w nich wizje życia społecznego, konkretne utopie ukształtowane przez wyobraźnię wrażliwych myślicieli: od rzeczywistych twórców utopii, takich jak T. Morus czy T. Campanella, po antyutopie XX wieku, by wspomnieć zwłaszcza *Nowy wspaniały świat* A. Huxleya. Równolegle proponujemy lekturę tekstów – kontynuuje Wojnar – których autorzy wyrażają w postaci programów i manifestów zaufanie do aktywnej i prospektywnej roli sztuki, zdolnej do przekształcania struktur i stosunków społecznych, a także do kształtowania człowieka³⁷.

A zatem chodzi głównie o dostrzeżenie w obrazach utopii elementów związanych z wychowaniem przez sztukę i pedagogiczną problematyką twórczości.

Inny charakter, mimo że dający się umieścić w zakresie tego samego podejścia do rozważanego tu zjawiska, ma propozycja zawarta w książce *Wyspy oporu edukacyjnego*³⁸. Wprawdzie Bogusław Śliwerski w przywołanej pracy zasadniczo nie odwołuje się wprost do kategorii utopii, należy jednak uznać zawarte tam ustalenia za istotną reprezentację ewidencjonowanych adaptacji do pedagogiki współczesnej pojęcia, tym bardziej znaczącą, że autor opracowania należy do czołowych polskich badaczy edukacji alternatywnej, a sama publikacja stanowi element tego zjawiska. Innymi słowy, umieszczenie w tej części artykułu ujęć teoretycznych, składających się na treść tej pracy, może stanowić dogodny punkt wyjścia do wytyczania związków utopii i edukacji alternatywnej.

Autor rozprawy, wyróżniając w książce dwa rodzaje edukacji wyspowej – przetrwania i oporu oraz alternatyw koniunkcyjnych – koncentruje uwagę przede wszystkim na funkcjonujących w ramach nowoczesnych państw zachodnich organizacjach i rozwiązaniach edukacyjnych, których charakter mniej lub bardziej wyraźnie odbiega od dominujących w ich systemach oświaty konwencji. Pierwszy z wariantów edukacji wyspowej badacz określa jako antagonistyczny względem swego otoczenia: „Wyspy przetrwania charakteryzuje – jak twierdzi – pozorne przystosowanie przy jednoczesnym ignorowaniu istniejącego systemu i próbie stworzenia alternatywnej społeczności”³⁹, a za ich, jak również wysp oporu edukacyjnego przykład mogą posłużyć „wszelkiego rodzaju małe społeczności kontrkulturowe od typowych dla modernistycznych społeczeństw grup hippisowskich po postmodernistyczne kultury typu yuppies, punk, new age, psycho romantic itp.”⁴⁰ Natomiast

W przypadku wysp alternatyw koniunkcyjnych pedagog uaktywnia zmiany w swojej «przestrzeni edukacyjnej» w granicach wyznaczonych przez społeczny system wartości

³⁷ Tamże, s. 8.

³⁸ Zob. B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Impuls, Kraków 1993. Warto zwrócić uwagę na zawartą w tytule pracy kategorię zainspirowaną jak się wydaje sformułowaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, która na poziomie metaforycznym i symbolicznym nawiązuje do tradycji literackich przedstawień omawianego w artykule zjawiska.

³⁹ Tamże, s. 12.

⁴⁰ Tamże, s. 19. Zob. tamże, s. 17–19.



i prawa. Osobisty projekt reform – pisze Śliwerski – wywodzi się zatem z jednego pnia kulturowego. Po to, by jego innowacja nie została uznana za dewiację, musi on działać w ramach obowiązującego systemu⁴¹.

Za kryterium wyróżniające oba rodzaje omawianego zjawiska autor koncepcji uznaje artikulację zasadniczych różnic względem tego, co w edukacji jest przyjęte za powszechnie obowiązujące, dokonaną przez promujących nową ideę⁴². A zatem wyspy przetrwania i oporu edukacyjnego, jak również alternatyw koniunkcyjnych należą do szerszej kategorii wyróżniających się na tle dominującego porządku organizacji i grup, w których oczekiwany rozwój i zmiana społeczna ma zostać osiągnięta na drodze wychowania i podejmowanych w nich działań edukacyjnych.

Opisany przez badacza nieantagonistyczny wariant edukacji wyspowej, tzn. alternatyw koniunkcyjnych, w odróżnieniu od antagonistycznego zdaje się być w jego ujęciu wolny od myślenia utopijnego charakterystycznego dla drugiego z omawianych w poprzedniej części artykułu podejść. Zarówno ta gradacja, jak również związek w ten sposób rozumianej edukacji alternatywnej z czwartym ze wskazanych podejść daje się odczytać z o kilka lat późniejszej odpowiedzi Śliwerskiego na zadane sobie pytanie: „Dlaczego zatem z takim uporem walka ta [o różnorodność i bogactwo ofert edukacyjnych – R.W.], mimo braku powszechnego zainteresowania części społeczeństwa walorami edukacji alternatywnej, jest podejmowana przez kolejne pokolenia pedagogów, reformatorów czy odmiennie myślących wychowawców?”. Otóż jego zdaniem:

Tajemnica tych permanentnych dążeń reformatorskich bierze się nie tylko z «myślenia życzeniowego», to jest ideologii pedagogicznego indywidualizmu, neoromantyzmu czy pedagogiki oporu, ale właśnie z coraz silniej odczuwanej przez szeroko pojmowanych wychowawców potrzeby odstąpienia od depersonalizujących struktur i praktyk edukacyjnych na korzyść rzeczywistej, a nie tylko deklaratywnej humanizacji tych procesów⁴³.

W świetle cytowanej wypowiedzi rozróżnienie między antagonistycznym a nieantagonistycznym rodzajem edukacji wyspowej traci na ostrości, podobnie jak w przypadku zjawiska utopii, o czym pisał Voisé, przeciwstawienie nurtu reformistycznego radykalnemu. W tym kontekście być może należałoby rozważyć kwestię, czy oba wyróżnione rodzaje edukacji wyspowej nie należy wiązać z czwartym z podejść do zjawiska utopii. Warto nadmienić, że łączne ich rozumienie zdaje się mieścić w stosowanej obecnie przez Joannę Rutkowiak czy Pawła Rudnickiego dla podkreślenia szerokiego zakresu zjawisk wchodzących w jej obręb kategorii alternatywy edukacyjnej⁴⁴.

⁴¹ Tamże, s. 21. W innym miejscu Śliwerski pisze: „Wyspy alternatyw koniunkcyjnych funkcjonują w systemie edukacyjnym zgodnie z obowiązującym prawem społeczeństwa otwartego, pluralistycznego, w którym nie dąży się do ujednoczenia elementów struktury społecznej. Tak rozumiany pluralizm oznacza, że każdy może praktykować odmienny styl wychowania, wybierać odmienną drogę uczenia się, krytyki i afirmacji określonych koncepcji wychowania” (tamże, s. 30).

⁴² Zob. tamże, s. 8.

⁴³ B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010, s. 447.

⁴⁴ Zob. J. Rutkowiak, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010, s. 249–256; P. Rudnicki, *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, DSW,



Odwołując się między innymi do ustaleń Baczki zawartych w jego przywoływanym wcześniej artykule, Teresa Hejnicka-Bezwińska podejmuje się odczytania kategorii utopii, by wyjaśnić i zdemistyfikować atrakcyjność oraz żywotność pedagogiki instrumentalnej⁴⁵. Należy dodać, że nie jest to jedyny czynnik, jaki zdaniem badaczki decyduje o statusie tego rodzaju podejścia do teorii i praktyki edukacji, niemniej pozostaje sam w sobie ważny. W punkcie wyjścia jej dociekań znajduje się założenie, że

każda utopia społeczna – wizja i projekt nowego społeczeństwa szczęśliwości – musi być wizją pedagogiczną, projektującą kształtowanie człowieka określonej (lepszego, pożądanej) jakości – funkcjonalnego względem danego ładu społecznego⁴⁶,

a ich pojawianie się w sposób szczególny ma związek z rewolucjami, w które obfitowała epoka nowoczesności. W obliczu rozczarowania rozbieżnością między utopią a efektami jej realizacji to w pedagogice, która zazwyczaj w rzeczywistości porewolucyjnej legitymowała władzę jako nosiciela wizji powszechnej szczęśliwości, widzi się winnego takiego stanu rzeczy.

Uwagi ogólnej natury badaczka odnosi do sytuacji polskiej pedagogiki w półwieczu rzeczywistości realnego socjalizmu, co wskazuje na jej podążanie za czwartym z wyróżnionych podejść do interesującego nas tutaj zjawiska:

Instrumentalizacja ideologiczna pedagogiki – pisze – dokonywała się pod hasłem jej ściślejszego związku z praktyką, co faktycznie oznaczało jej bardziej skutecznie zaangażowanie się w realizację wielkiej utopii komunizmu [...]⁴⁷.

Niemniej jednak dostrzega, że atrakcyjność i żywotność pedagogiki instrumentalnej wykracza poza wskazany związek, stwierdza bowiem:

Pedagogika socjalistyczna może więc być przykładem i egzemplifikacją zjawisk towarzyszących włączeniu się pedagogów w realizację utopii, jej wspierania i legitymizowania. Jej siła i atrakcyjność polegała na tym (i chyba nadal polega), że również znajdowała swoje uzasadnienie w ideologii epoki nowoczesnej, tzn. sposobie spostrzegania człowieka i świata konstytuującego i wynikającego jednocześnie z oświeconej idei postępu⁴⁸.

O ile przywołane wcześniej *Wyspy oporu edukacyjnego* nie podejmowały tropu gatunku literackiego, o tyle dla pracy *Mity i utopie pedagogiczne*⁴⁹ stanowi on główny punkt odniesienia. W części książki poświęconej interesującemu nas tu zagadnieniu Andrzej Drózdź koncentruje się na ekspozycji problematyki wychowania i szkolnictwa w modelach idealnego państwa przedstawionych przez pisarzy utopijnych. Omawia oraz interpretuje miejsce, praktykę i status edukacji zarówno w ramach całych epok, jak i wielu wybranych dzieł między innymi takich autorów, jak Platon, More, Claude A. Helvetius, Rousseau, Charles Fourier, Stanisław Lem czy Alvin Toffler. Nie ogranicza się do pola utworów literackich czy filozoficznych projektów antyku, średniowiecza, renesansu, okresu oświecenia czy długiego wieku dziewiętnastego, swe uwagi kieruje

Wrocław 2016, s. 44–46.

⁴⁵ Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Demistyfikacja I: Utopie*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*, Impuls, Kraków 1995, s. 35–40.

⁴⁶ Tamże, s. 35.

⁴⁷ Tamże, s. 38.

⁴⁸ Tamże, s. 39–40. Zob. także: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 91–93, 186–190.

⁴⁹ A. Drózdź, *Mity i utopie pedagogiczne*, AP, Kraków 2000.



również w stronę współczesnych koncepcji Ivana Illicha, antypedagogiki czy pedagogiki krytycznej. Według badacza utopie pedagogiczne można podzielić na utopie ładu społecznego i utopie eudajmonistyczne.

Wśród tych pierwszych – zdaniem autora pracy – przeważają utopie będące «produktem ubocznym» utopii doskonałego państwa lub Królestwa Bożego na ziemi. Wśród utopii eudajmonistycznych, wyrażających z kolei tęsknoty za złotym wiekiem, powrotem do egalitarnego stanu natury albo za zbudowaniem krainy technologicznych kukanii, w których każdy będzie korzystał z uciech zmysłowych, pojawiają się tendencje anarchiczne, naturalistyczne i hedonistyczne⁵⁰.

W takim porządku podejmuje się też w swojej pracy omówienia zgromadzonych licznych i niejednorodnych, czasami nie przystających do siebie źródeł.

Stwierdzenie, że „dany projekt jest utopijny, bo niesie nieprawidłowe rozumowanie odizolowane od istotnych kontekstów”⁵¹, wskazywać by mogło na podążanie w niej za pierwszym ze wskazanych w tym artykule podejść. Niemniej jednak w przedstawionym przez autora ujęciu teoretycznym do głosu dochodzi również druga orientacja. W schemacie utopijnych narracji badacz wyróżnia bowiem cztery stałe jego zdaniem elementy: pogrzebanie „starego świata” motywowane sprzeciwem wobec określonego zła, którego ostateczne wyeliminowanie jest związane z ustanowieniem nowego, „doskonałego” porządku i zabezpieczeniem go przed zgubnym wpływem zewnętrznego świata przez odizolowanie danej społeczności oraz przed zniszczeniem od wewnątrz przez rygorystyczne działania prewencyjne⁵². Ostatecznie

Utopia wyklucza – jego zdaniem – istnienie wolności indywidualnej; poprzez izolacjonizm prowadzi do regresu, do wyczerpania się potrzeb adaptacyjnych, a w konsekwencji do inercji kulturowej i społecznej⁵³.

Z definicji przełożona na język działania ma zatem wpływ destruktywny, zasadniczo przeczący praktyce edukacji i orientacjom charakterystycznym dla współczesnych teorii pedagogicznych.

Inne znaczenie i wartość w kontekście edukacji i pedagogiki nadaje zjawisku Gerald L. Gutek. Nie reprezentuje on co prawda środowiska polskich pedagogów i badaczy edukacji, jednak jego praca *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, w której znajduje się rozdział *Utopizm a edukacja*⁵⁴, bywa stosunkowo często przywoływana,

⁵⁰ Tamże, s. 78.

⁵¹ Tamże, s. 67.

⁵² Zob. tamże, s. 68–71.

⁵³ Tamże, s. 71. W innym miejscu pracy czytamy: „pojęcie utopii niesie ze sobą negatywne konotacje, bliskie rozumieniu fałszywej świadomości, prowadzącej do fatalnych skutków wychowawczych. Tak rozumiana utopia nigdy nie jest krainą szczęśliwą dla dziecka i dla żadnej innej osoby czy społeczeństwa poddanego jej metodom wychowawczym” (tamże, s. 78–79), a także: „Rolę pedagogiki, a potem edukacji w procesach adaptacyjnych porównać można do roli akuszerki, asystującej przy narodzinach dziecka. Utopia jest niebezpieczną akuszerką, pozbawioną zahamowań etycznych, która – pozorując opiekę – gotowa jest porwać dziecko naturalnym rodzicom i zrobić mu krzywdę” (tamże, s. 140).

⁵⁴ Zob. G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003, s. 213–230. Drugie wydanie z 2007 roku ukazało się pod zmienionym tytułem *Filozofia dla pedagogów*. Oczywiście obecność w polskiej literaturze zagranicznych badaczy podkreślających związki edukacji i utopii nie wyczerpuje rozdział z książki Gutka. Z pewnością należą do nich przedstawiciele pedagogiki krytycznej (zob. fragmenty książek



a zatem w sposób, jak się wydaje, znaczący wpisała się już w horyzont intelektualny rodzimej dyscypliny.

Podjmując problematykę utopii, Gutek osadza ją zarówno w kontekście mającej wielowiekowe tradycje społecznej refleksji nad możliwością zbudowania idealnego społeczeństwa, jak również obrazu stosunków społecznych opisywanych w powieściach dydaktycznych od More'a począwszy. W przywołanym rozdziale ogranicza się do omówienia tzw. socjalizmu utopijnego przełomu XVIII i XIX wieku na przykładzie działalności i poglądów Owena dotyczących koncepcji człowieka, społeczeństwa i edukacji. Jak ocenia badacz perspektywy angielskiego reformatora:

„Nie poprzestając na abstrakcyjnych rozważaniach, pragnął wprowadzić w życie swoje koncepcje wykorzystania edukacji do stworzenia nowego społeczeństwa. Jego teza – pisze Gutek – zgodnie z którą wzorcowe miasta uformują wzorcowych mężczyzn i kobiety, brzmi bardzo nowocześnie – Owenowskie planowe społeczności wyprzedzały o wiele lat strategie opracowywane w dzisiejszych czasach przez urbanistów oraz planistów infrastruktury komunalnej. Zdemoralizowane, zwyrodniałe i zanieczyszczone środowisko – twierdził Owen – może tak oddziaływać na ludzi, że stają się samolubni, chorowici i gnuśni. Czyste, twórcze i zintegrowane środowisko społeczne wywierałoby odwrotny wpływ, umożliwiając członkom zbiorowości harmonijne funkcjonowanie. [...] Owen – kontynuuje Gutek – był wizjonerem, który wierzył w możliwość stworzenia lepszego świata i lepszych ludzi. Krytykując społeczeństwo i edukację, stawiał diagnozę i zalecał lekarstwo w postaci konkretnych reform. Niestety, był też arogantem, który sądził, że uda mu się kontrolować ludzi, manipulując ich środowiskiem⁵⁵.

W swoim opracowaniu Gutek nie ogranicza się do prezentacji intelektualnych i praktycznych dokonań Owena, ale wysuwa kilka ogólnych wniosków dotyczących socjalistycznie zorientowanych utopistów XIX wieku. Dostrzega, że „edukacja stanowi dla nich najważniejszy środek do osiągnięcia celu, jakim jest pokojowe wprowadzenie zmian w społeczeństwie.”, z tym że zdaniem badacza zgodnie z ich przywiązaniem do oświeceniowej idei postępu i poczuciem społecznej misji przyjmowali oni, że

Proces doskonalenia nie miał być wynikiem przypadkowej ewolucji – musiał być zaplanowany przez ludzką inteligencję i ukierunkowany za pomocą metod socjotechnicznych na konkretny model i styl życia społecznego⁵⁶.

Niejednokrotnie uważali, że „człowiek może osiągnąć doskonałość tylko w idealnie zintegrowanej wspólnocie”⁵⁷, w związku z czym negatywnie oceniali współczesne sobie efekty niekontrolowanej urbanizacji i industrializacji, gruntownych zmian ekonomicznych, nowych metod produkcji i form konsumpcji, przyjmujące postać psychicznego wyobcowania, dewaluacji wartości tradycyjnie związanych z rzemiosłem, alienacji pracy i uprzedmiotowienia międzyludzkich relacji. Występowali przeciwko skrępowaniu tradycją, ideologii liberalnej, kapitalizmowi i własności prywatnej. Wiązali nadzieję z socjalizacją we właściwie stworzonym środowisku społecznym, stąd

i artykuły zawarte w pracy: H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010), niemniej jednak należy zauważyć, że brakuje na gruncie rodzimej literatury tłumaczeń ich prac, które odnoszą się bezpośrednio do omawianego w tym artykule zjawiska.

⁵⁵ Tamże, s. 218–219.

⁵⁶ Tamże, s. 219.

⁵⁷ Tamże, s. 220.



przewidywali wprowadzenie nowych form produkcji, służących dobrobytowi wspólnoty, zaspokojeniu potrzeb jej członków, twórczej wypowiedzi, rozwojowi i egalitaryzmowi. Jak syntetycznie wskazuje Gutek,

Podczas gdy w fabrykach praca była monotonna i uciążliwa, w projektowanych utopijnych wspólnotach działalność ekonomiczna miała być przyjemna, łatwa i wydajna. Niezorganizowaną społeczność miejską utopiści chcieli zastąpić planową wspólnotą dysponującą doskonale zaprojektowaną infrastrukturą, która miała obejmować usługi sanitarne, edukacyjne oraz rekreacyjne⁵⁸.

Podsumowując zawarte w rozdziale omówienia zjawiska, badacz zdradza swą ostateczną jego ocenę:

Poszukiwanie utopii – pisze – jest przedsięwzięciem tyleż nierealistycznym, co pasjonującym. I chociaż cel sam w sobie może się wydawać nieosiągalny, analiza koncepcji idealnego społeczeństwa oraz literatury utopijnej dostarcza teoretykom edukacji okazji do zadania wielu pytań⁵⁹.

Na tej też podstawie stanowisko Gutka prezentowane w jego opracowaniu możemy rozumieć jako przejaw trzeciego z wyróżnionych wcześniej podejść do fenomenu utopii.

Kolejne ujęcie zagadnienia, które ukazuje nam możliwości adaptacji pojęcia utopii na grunt filozofii edukacji, znajdujemy w artykule *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*⁶⁰ autorstwa Astrid Męczkowskiej. Podejmując wyrażone w tytule zagadnienie, jego autorka nie zamierza zapominać o historycznym obciążeniu kategorii: „stając się świadkami zwyrodnień utopii w nowożytnym świecie – zaznacza – dostrzegliśmy, jak cienką okazała się granica pomiędzy marzeniem o lepszym jutrze a polityką zagłady”⁶¹.

Stąd, twierdzi, przywołując tym samym pierwsze z wyróżnionych wcześniej podejść, „utopia stała się dla nas synonimem fałszywego prorocstwa, które uwodząc nieziszczalnymi obietnicami, zaślepia nas na «prawdziwe» wyzwania [...]”, a „projekty pedagogiczne przesycone pierwiastkiem utopijnym [...] wydawać się mogą naiwne, a niekiedy wręcz szkodliwe”⁶².

Męczkowska przypomina, że dobę kryzysu utopijnego myślenia, który dotyka aktualnie pedagogikę w jej ideowym wymiarze, poprzedzają dwie istotne zmiany w charakterze tego myślenia, zaszłe kolejno w nowoczesności i ponowoczesności. W pierwszej z tych epok „utopia – zgodnie z ogólnym trendem moderny do demitologizacji świata – zostaje pozbawiona poetyckiego pierwiastka i uznana za czysto techniczny projekt jego naprawy [...]”, przy czym „zakłada się realizację owego projektu na drodze celowo racjonalnego działania, kontrolowanego za pośrednictwem instytucjonalnych środków, w tym także umasowionej edukacji”⁶³, w wyniku czego, zdaniem badaczki,

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Tamże, s. 228.

⁶⁰ Zob. A. Męczkowska, *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3, s. 5–17.

⁶¹ Tamże, s. 6.

⁶² Tamże. Takie stanowisko, prócz wcześniej przywołanych, prezentuje Henryk Kiereś (zob. H. Kiereś, *Utopia a edukacja*, [w:] *Filozofia a edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”*, red. P. Jaroszyński [i in.], Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, Lublin 2005, s. 221–229). Komentarz do poglądów obu autorów, opowiadający się za stanowiskiem Kieresa, zawiera artykuł Kazimierza Gryżenia *Spór o rolę utopii w wychowaniu* ([w:] *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Impuls, Kraków 2007, s. 223–232).

⁶³ A. Męczkowska, *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, dz. cyt., s. 8.



Logika ta, dokonując podstawienia racjonalnego planu w miejsce marzenia i nadziei, poprowadziła w kierunku zastąpienia głodu sensu oczekiwaniem efektu. Za sprawą tegoż przemieszczenia pierwiastek utopijny uległ redukcji i skryciu za fasadą racjonalności⁶⁴.

Pedagogika doby nowoczesności, określiwszy się jako naukowa, podejmuje tę inicjatywę, włączając się w plan tworzenia nowego człowieka i społecznej odnowy.

Taki stan rzeczy Męczkowska uznaje za przejaw degradacji myślenia utopijnego, którego kolejny stopień, uformowany w ponowoczesności, „prowadzi do radykalnej demaskacji utopii jako utopii właśnie”. Innymi słowy, odkrycie, że „myślenie doby nowoczesności opierało się na obecności utopii ukrytej pod pozorem racjonalizmu”, wydaje się „deprecjonować znaczenie myślenia utopijnego w ogóle”⁶⁵. Ostatecznie autorka widzi problematyczność powrotu myśli utopijnej do „takich jej form, które przybierają pozory racjonalnych projektów naprawy świata”, ale też

ryzykowność aktu zerwania z tradycją myślenia utopijnego, co – jej zdaniem – pociągałoby za sobą zdławienie emancypacyjnego potencjału myśli pedagogicznej. Edukacja dla realizowania swoich społecznych wyzwań – wyjaśnia – potrzebuje bowiem takiej płaszczyzny oporu wobec teraźniejszości, która «wychyla się» ku przyszłości, nakreślając wizje lepszego świata⁶⁶,

czyż, należy uznać, daje pełny wyraz piątemu z wyróżnionych podejść do zjawiska utopii, powołując się zresztą na myśl Blocha i opowiadając się za przywróceniem utopii „naleźnego jej miejsca w porządku naszego myślenia: usytuowania jej w pozycji korelatu tworzenia, nie zaś politycznego planu [...]”⁶⁷.

W większym stopniu do porządku politycznego planu myśli pedagogicznej przywołanego w cytacie zdaje się nawiązywać w książce *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*⁶⁸ Maria Mendel. Inspirowana myślą Michela Foucaulta, dla którego w duchu drugiego z podejść

Utopie są miejscami (*emplacements*) bez rzeczywistej przestrzeni. Są miejscami, które wobec rzeczywistej przestrzeni społeczeństwa – jak stwierdza – pozostają w ogólnej relacji bezpośredniej lub odwróconej analogii. Ukazują społeczeństwo w udoskonalonej postaci bądź społeczeństwo wywrócone do góry nogami, ale w każdym wypadku utopie pozostają przestrzeniami zasadniczo nierealnymi⁶⁹,

odwołuje się w swym projekcie heterotopologii do propozycji francuskiego filozofa przeciwstawienia tak opisanemu zjawisku pojęcia heterotopii. Służy ono na określenie swoistego kontr-rozmieszczenia względem otaczających, powiązanych ze sobą obszarów, będącego

⁶⁴ Tamże, s. 9.

⁶⁵ Tamże, s. 11.

⁶⁶ Tamże, s. 16.

⁶⁷ Tamże. Zob. także: A. Męczkowska-Christiansen, *Pedagogika bezdroża w „świecie bez alternatyw”*, [w:] „Po życie siggać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 60–62. W 2010 roku w wystąpieniu otwierającym VII Zjazd Pedagogiczny PTP w Toruniu badaczka wskazała na jedną z trzech dróg uprawiania pedagogiki w dobie jej kryzysu: „Pedagogika uprawiana «na przekór rzeczywistości» to pedagogia bezdroża, uparcie poszukująca i tworząca projekty edukacyjne, alternatywne wobec dominującego ładu. Jest pedagogią «wyciekającą możliwości», przekuwającą poczucie bezdrożności na gotowość na zmianę [...]” (tamże, s. 61).

⁶⁸ Zob. M. Mendel, *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 54–56, 69–85, 167–173.

⁶⁹ M. Foucault, *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie” 2005, nr 6, s. 120.



rodzajem efektywnie odgrywanej utopii, w której wszystkie inne rzeczywiste miejsca (*emplacements*), jakie można znaleźć w ramach kultury, są jednocześnie reprezentowane, kontestowane i odwracane⁷⁰.

By unaocznic relację utopii do heterotopii, badaczka objaśnia przykład odbicia postaci w lustrze podany przez Foucaulta:

Zwierciadło ostatecznie jest utopią, bo jest miejscem bez miejsca (*lieu sans lieu*), ale jest też ono heterotopią, ponieważ istnieje w rzeczywistości i «wytwarza rodzaj efektu zwrotnego w stosunku do miejsca, które zajmuję» [...]»⁷¹.

Tak więc umieściwszy architektonikę fenomenu szkoły, muzeum, cmentarza, biblioteki, jarmarku czy kina w tej perspektywie, możemy dostrzec, że cechuje je szczególny efekt asynchronii i nawarstwienia się tworzących ze sobą napięcia czy rozbieżności zrealizowanych przeznaczeń, jak również oczekiwań. Jeśli przyjmiemy, jak chcą tego i Foucault, i Mendel, że miejsca te stanowią „rodzaj efektywnie odgrywanej utopii”, to możemy uznać, że zjawisko heterotopii w stadium stawania się należy łączyć z czwartym z wyróżnionych podejść. By domknąć rozwinięty powyżej wątek, warto dopowiedzieć, jaki projekt ma na myśli badaczka inspirowana koncepcją francuskiego filozofa:

Heterotopologia – wyjaśnia – stanowi [...] rodzaj systematycznego opisu, obierającego sobie za przedmiot studiów heterotopie postrzegane przez pryzmat składających się na nie rytuałów⁷².

Ostatnią pracę przywołaną w szeregu omawianych w tej części artykułu publikacji stanowić będzie *Dystopia*⁷³ Michała Głażewskiego. Perspektywa, z jakiej podejmuje się badać zjawisko autor książki, związana jest z neofunkcjonalistyczną teorią systemów autopojetycznych wypracowaną przez Niklasa Luhmanna, której rozwinięcia podjął się Helmut Willke⁷⁴. Jak zaznacza autor w pierwszych słowach *Wstępu*:

Przedmiotem tej książki jest fenomen pedagogiki postrzegany przez systemowy pryzmat dystopii, jednego z derywatów utopii, zwanego też w literaturze antyutopią, mrocznego alter ego archetypowego Raju na ziemi, społecznej eudajmonii, obecnego chyba od zarania w zbiorowej (nie)świadomości mieszkańców polis cywilizacji Zachodu⁷⁵.

Jeśli przyjąć twierdzenie, skądinąd wielokrotnie podnoszone przez przywoływanych w tym artykule badaczy, że mamy współcześnie do czynienia z kryzysem świadomości utopijnej przejawiającym się w powszechnym rozczarowaniu i rozczarowywaniu utopią, pojawić się może pytanie, co obecnie zajmuje to zwolnione w społecznej wyobraźni miejsce. Wszak

Skażona z definicji fatalnym powabem perfekcji społeczeństwa ostatecznego – zauważa Głażewski – naprawdę straszna utopia stawała się jednak dopiero wtedy, gdy próbowano ją ziszczyć, zbudować, nakazać, wymusić Nowy Wspaniały Świat w formie państw totalitarnych⁷⁶.

⁷⁰ Tamże, s. 120.

⁷¹ M. Mendel, *Spółczesność i rytuał*, dz. cyt., s. 71.

⁷² Tamże, s. 69–70. Zob. także: tamże, s. 82–85, 167–173.

⁷³ Zob. M. Głażewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010.

⁷⁴ Zob. tamże, s. 8–10, 17–90.

⁷⁵ Tamże, s. 5.

⁷⁶ Tamże, s. 6. Zob. tamże, s. 112–114.



Stąd wyłania się teza książki wyrażona przez autora w pytaniu: „Czyż współczesna rzeczywistość nie może być postrzegana jako atrofia cech «specyficznie utopijnych» w trakcie społeczno-kulturowej filogenezy, przez atopię ku dystopii?»⁷⁷. Jak wskazuje badacz,

Temu przepoczwarzaniu się ku dystopii sprzyja współczesne rugowanie wszelkich form utopii z życia społecznego – czy jako trącej myszką Renesansowo-Oświeceniowej mrzonki, czy ponurej «inżynierii ducha», budzące niedobre wspomnienia ideologicznego zniewolenia. To z kolei często oznacza akceptację relatywistycznego pragmatyzmu [...]. Niesie to ze sobą niebezpieczeństwo nieuchronnej eliminacji z życia wartości absolutnych, metafizycznych źródeł *areté*, Platónskiej cnoty, czy choćby nadziei na istnienie takich bytów idealnych jak Dobro i Prawda, uwikłanie się w paradoksy: przecież sam pragmatyzm może być także postrzegany jako forma utopii – nie metafizycznej, ale epistemologicznej⁷⁸.

Ostatecznie pojawić musi się zatem pytanie o „problem postawy pedagogicznej w kontekście uniwersalnego celu wychowania – najszerzej pojętego bonum – jak wychowywać w czasach dystopii?»⁷⁹

W omawianej pracy utopia jako obecna w kulturze Europy od starożytności „filozoficzna idea doskonałego *polis*” jest szeroko opisana w zakresie losów pojęcia, różnych ujęć, literackich i filozoficznych egzemplifikacji⁸⁰, w czym postępuje autor za Kołakowskim, ale również jako punkt odniesienia dla wyłaniającego się zjawiska dystopii. Natomiast w rekonstrukcji pedagogicznych kontekstów interesującego nas tutaj zjawiska badacz zbliża się do jego rozumienia wyartykułowanego przez Gutka, co zdaje się dobrze oddawać poniższe stwierdzenie:

Edukacja w/dla utopii oznacza urabianie człowieka zgodnie z promowanymi przez społeczeństwo celami, czemu sprzyja nieokreśloność «natury ludzkiej» oraz jej plastyczność, podatność na wpływy środowiska naturalnego, materialnego, społecznego i kulturowego⁸¹.

Niezależnie jednak od tego Głazewski wyraźnie opowiada się za takim jej odczytaniem, powołując się przy tym na ustalenia Męczkowskiej, które możemy umieścić w piątym z wyróżnionych podejść do interesującego nas tu zagadnienia:

Utopia – pisze badacz – w jakiś sposób «napina» i sublimuje egzystencję, odpowiada na ludzką potrzebę ekscytacji i transcendencji, stymuluje wyobraźnię społeczną

⁷⁷ Tamże, s. 13. W rozdziale książki poświęconym zjawisku i pojęciu atopii autor niejako daje odpowiedź na wcześniej zasygnalizowane pytanie: postępując za Willk'em wskazuje na bezkonkurencyjną „utopię rynku” jako tę „trzecią drogę”, jaka pozostała niekwestionowana po upadku dwóch tyranii totalitarnych i tworzy współczesną atopijną rzeczywistość (zob. tamże, s. 118–123).

⁷⁸ Tamże, s. 13–14.

⁷⁹ Tamże, s. 15. Jak wyjaśnia Głazewski, „Można zatem przyjąć, że dystopia jako gatunek literacki stanowi postać zniszczonej utopii negatywnej [...]” (tamże, s. 136), natomiast w kontekście zadanego przez badacza pytania bardziej istotne wydaje się inne znaczenie kategorii: „mianem dystopijnego może być określane takie społeczeństwo, które jest z pozoru szczęśliwym społeczeństwem utopijnym, wolnym od nędzy, chorób, konfliktów czy nawet smutku. Dopiero pod kruchą, sielską powierzchnią kryje się straszna prawda: rzeczywistość stanowi odwrotność fasadowego szczęścia, społeczeństwo jest skażone jakąś patogenną wadą, która toczy ją niczym złośliwy nowotwór, a istotą tego stanu rzeczy jest paradoksalnie sama zasada generująca ład, jego chronologia lub sposób, w jaki opresja narastała” (tamże, s. 139).

⁸⁰ Zob. tamże, s. 91–114.

⁸¹ Tamże, s. 109.



jako myślenie o tym, co mogłoby być, nie pozwala pozostać przy dobrze znanych odpowiedziach, kreując możliwe światy pomaga nabrać dystansu, zrelatywizować oczywistość świata zastanego, każe żywić nieufność wobec mniemanych imponderabiliów ładu społecznego, otwiera furtkę ku zmianie, pozwala człowiekowi «wychylać się ku przyszłości», transcenduje teraźniejszość, motywuje, nadaje sens i wartość postawie krytycznej. Utopia jest wyrazem metafizycznej tęsknoty człowieka za spełnieniem, za doskonałością, za pewnością prawdy, realną obecnością dobra i sprawiedliwości, za tymi aksjomatami świadomości ludzkiej, o których się intuicyjnie wie, że są lub mogą istnieć, nawet jeśli nie jesteśmy w stanie podać ich naukowej definicji. Myślenie utopijne wykracza poza granice realizmu i pragmatyzmu, bowiem «przyszłość nie jest jasno określona, przeciwnie, powinna pozostać w sferze pewnego 'niedomknięcia'»⁸².

Zakończenie

Tego samego, co Konfucjusz, zdania był Seneka Młodszy: „Gdy nie wiesz, do którego portu płyniesz, żaden wiatr nie jest dobry”. Jak również „Złymi świadkami są oczy i uszy – według Heraklita – *ludziom, którzy mają dusze barbarzyńców*”. Jeden z dylematów myślenia utopijnego rysujący się wyjątkowo wyraźnie w analizowanych ujęciach zdaje się mieścić między niezbędnym mobilizacji wyobrażeniem możliwych dążeń a fatalną siłą obrazu. Nie jest jednak tak, że ostudziwszy nadzieje czy wstrzymawszy krytykę, zyskamy niewzruszoną stateczną rzeczowość. Mija czas, ludzie działają. Oczekiwania wobec rozwoju każdorazowo rosną wraz z kolejnym, mającym wejść w życie pokoleniem. Marzenia możliwych czy dysponujących siłą i żyjących pod ich presją generują sprzeczne obrazy prawego ładu i przyzwoitych społeczeństw, ich tradycyjne wyobrażenia tracą swą elastyczność na rzecz apodyktycznej autoafirmacji. Z mrówczej pracy naukowych laboratoriów wyłania się jutro sztucznej inteligencji, neurologicznych i genetycznych zabiegów umożliwiających panowanie nad układem nerwowym i dziedziczeniem, syntezy człowieka i zaawansowanych technologii. Na wyeksponowanej ścianie wyobrażenia zbiorowej przyszłości niejedni chcą przywiesić swe płótno, a pod nieobecność utopijnej myśli rzeczywistość nadchodzących miesięcy i lat kreują podejmowane na co dzień kroki i rutynowe zabiegi niebaczne jej permanentnych transformacji. Również siła inercji okazuje się być miażdżąca.

Niemniej analizowana w artykule pedagogiczna refleksja nad utopią w dużo większym stopniu skupiona jest na historycznych i politycznych dramatach, na europejskich doświadczeniach ideologicznych prób ustanawiania oczekiwanego społecznego porządku, a te w dużym stopniu zdają się decydować o wyborze i reprezentacji podejść do zjawiska obecnych w dyscyplinie. Jednak zachowując przekazywany międzypokoleniowo dystans względem utopii czy szerzej – wielkich narracji, edukacja i pedagogika nie stają się przez to mniej zależne od podyktowanych kursem politycznym osadzanych w instytucjach państwa przez rządzących ideologii. Być może słusznie jest oczekiwać od badaczy intelektualnej obrony interesów sfery edukacji i jej adresatów przyjmującej postać wspierania świadomości utopijnej, przynajmniej w jej postaci kontr-utopijnej.

⁸² Tamże, s. 111–112.



Odkładając na bok te daleko wybiegające w przyszłość przemyślenia, należy stwierdzić z punktu widzenia pedagogiki ogólnej, że co prawda nieproporcjonalnie, jednak każde z wyróżnionych pięciu podejść do zjawiska utopii ma swą reprezentację w pracach polskich badaczy edukacji, dając tym samym podstawy do kolejnych ujęć i rozwinięć. Nie jest jednak powszechną praktyką dyskutowanie alternatywnych rodzimych ustaleń, zapożyczanie się u zagranicznych autorów oraz lokowanie własnego stanowiska w odniesieniu do literatury przedmiotu i ustaleń poszczególnych innych nauk, stąd można wnosić, że nie istnieje je szczerze w naszej dyscyplinie wystarczająco ugruntowana i dająca się zidentyfikować tradycja teoretycznych ujęć utopii w związku z jej pedagogicznymi kontekstami wraz ze świadomością kanonu lektur i zagadnień.

Jeśli chodzi o ocenę zjawiska, wyraźnie widać, że generuje ono silne wartościowanie, w wyniku którego rozwijają się dwa obozy. Jego przeciwnicy, podkreślający niebezpieczeństwa, nadużycia i niewykonalność, zasadniczo budują swoje ustalenia na drugim z podejść, z tym że mają również tendencję do identyfikowania swego stanowiska z usankcjonowanym przez Kołakowskiego ujęciem potocznym. Zwolennicy, akcentujący wynikającą z istoty człowieka i trwania społeczeństwa potrzebę, nawiązują do czwartego i piątego z ustalonych podejść. Antagoniści widzą w realizacjach gatunku literackiego analogię czy zapowiedź porządku autorytarnego oraz społecznej autodestrukcji, zalecają daleko idące umiarkowanie, apologeci lepsze lub gorsze krystalizacje nadziei, dla której trzeba szukać wciąż nowych form politycznej obietnicy tworzenia lepszego świata i edukacji. Stąd często możemy zauważyć, że poszczególne publikacje zawierają konfigurację dwóch przeciwstawionych sobie podejść – jednego opatrznego, drugiego właściwego ze względu na cele, jakie stawia swoim dociekaniom badacz. Rzadziej reprezentowane jest podejście trzecie bliskie epistemologicznemu postulatowi nieuprzedzania sądów poznawczych moralnym odniesieniem do wybranego systemu aksjo-normatywnego, co nie znaczy, że nie jest ono pożytkowane ideologicznie. Podejście to w dziełach z zakresu gatunku literatury dydaktycznej widzi dogodne pole gier i ćwiczeń na wyobraźnię inicjujące być może krytykę, pomija milczeniem natomiast polityczne uwikłania pedagogiki i edukacji.

Na zakończenie warto również zauważyć, że przytaczane w tekście fragmenty prac oraz wyłonione z nich wątki zdają się ujawniać, jak wiele z rozmaitych cech i motywów myślenia utopijnego jest obecnych pod różnymi postaciami zarówno w praktyce edukacji, jak i jej teorii. Nawet z osobna wyglądają na interesujące. A w ostatnim zdaniu dodajmy jeszcze jedną do tego, co zostało tu dotąd w sprawie utopii powiedziane uciążliwą okolicznością, że w innym czasie wypowiada się życzenia, a w innym przychodzi mierzyć się z ich spełnieniem.

Bibliografia:

- Baczko B., *Ukształcić nowego człowieka... Utopia i pedagogika w okresie Rewolucji Francuskiej*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze. Prace dedykowane Stefanowi Żółkiewskiemu*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
- Baczko B., *Utopia*, [w:] B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, przekł. M. Kowalska, PWN, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Socjalizm. Utopia w działaniu*, przekł. M. Bogdan, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.



- Bauman Z., *Spółczesność w stanie obłąkania*, przekł. J. Margański, Wydaw. Sic!, Warszawa 2006.
- Bloch E., *Oblicze woli*, przekł. A. Czajka-Krzyżanowska, „Literatura na Świecie” 1981, nr 7.
- Bloch E., *Rzeczywistość antycypowana, czyli jak przebiega i co osiąga myślenie utopijne*, przekł. A. Czajka, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 7–8.
- Cassirer E., *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przekł. A. Staniewska, Czytelnik, Warszawa 1971.
- Cyrzan H., *O potrzebie utopii. Z dziejów utopii stosowanej XX wieku*, Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Drózd A., *Mity i utopie pedagogiczne*, AP, Kraków 2000.
- Eisenstadt S. N., *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, przekł. A. Ostolski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Foucault M., *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie” 2005, nr 6.
- Giroux H. A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010.
- Głazewski M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopoietycznych Niklasa Luhmanna*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010.
- Gryźnia K., *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, [w:] *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Impuls, Kraków 2007.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekł. A. Kacmajej, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Demistyfikacja I: Utopie*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*, Impuls, Kraków 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Jones T., *Sny o utopii. Podróże w poszukiwaniu dobrego życia*, przekł. E. Klekot, WAB, Warszawa 2008.
- Kiereś H., *Utopia a edukacja*, [w:] *Filozofia a edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”*, red. P. Jaroszyński [i in.], Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, Lublin 2005.
- Kleszcz L., *Filozofia i utopia. Platon, Biblia, Nietzsche*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1997.
- Koczanowicz L., *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, przekł. K. Liszka, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2009.
- Kołąkowski L., *Śmierć utopii na nowo rozważona*, przekł. A. Pawelec, [w:] L. Kołąkowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 1999.
- Korczak J., *Szkoła życia*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, wyb. A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Test, Lublin 1992.
- Meighan R., *Zarys rekonstrukcji edukacji w ujęciu Johna Holta*, przekł. P. Kwieciński, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE, Warszawa 2000.
- Mendel M., *Spółczesność i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Męczkowska A., *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3.
- Męczkowska-Christiansen A., *Pedagogika bezdroża w „świecie bez alternatyw”*, [w:] *„Po życie sięgać nowe...” Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Adam Marszałek, Toruń 2012.
- More T., *Utopia*, przekł. K. Abgarowicz, Daimonion, Lublin 1993.
- Opolityce jako sztuce możliwości (wywiad z Ernstem Blochem)*, przekł. A. Czajka-Krzyżanowska, „Literatura na Świecie” 1981, nr 7.
- Owen R., *Nowy pogląd na społeczeństwo czyli rozprawy o kształceniu charakteru*, [w:] R. Owen, *Wybór pism*, przekł. M. Przyborowska, PWN, Warszawa 1959.
- Pańków I., *Filozofia utopii*, PWN, Warszawa 1990.
- Picht G., *Odwaga utopii*, przekł. K. Maurin [i in.], PIW, Warszawa 1981.
- Rudnicki P., *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, DSW, Wrocław 2016.



- Rutkowiak J., *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Iskry, Warszawa 1980.
- Śliwerski B., *Pedagogika alternatywna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Impuls, Kraków 1993.
- Utopia w perspektywie pedagogicznej*, red. I. Wojnar, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.
- Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*, wst., wyb. i oprac. W. Voisé, Ossolineum, Wrocław 1972.
- Weber M., „Obiektywność” poznania w naukach społecznych, przekł. M. Skwieciński, [w:] *Problemy socjologii wiedzy*, red. A. Chmielecki [i in.], PWN, Warszawa 1985.
- Weber M., *Szkice z socjologii religii*, przekł. J. Prokopiuk, H. Wandowski, Książka i Wiedza, Warszawa 1984.

Utopia in the Perspective of Modern Pedagogy

Abstract: In the first part of the article the author, referring to the literature, identifies five approaches to the phenomenon of utopia. Second part of the article is devoted to the analysis of selected work in the Polish contemporary pedagogy work, that refer to connections between utopia and education. This analysis aims to show and organize the ways in which five of these approaches to the phenomenon of utopia is represented in the study of contemporary Polish pedagogy.

Keywords: utopia, utopianism, modern pedagogy, education



Konstrukcje nadziei w utopiach Roberta Owena, Charlesa Fouriera i Flory Tristan

Abstrakt: W eseju *Konstrukcje nadziei w utopiach Roberta Owena, Charlesa Fouriera i Flory Tristan*, częściowo opartym na książce *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*, analizuję poglądy tak zwanych socjalistów utopijnych. Czy ich poglądy faktycznie były utopijne? Jaki był kontekst społeczny ich powstania? Na czym polegały ich projekty naprawy społeczeństwa i jaką rolę odgrywało w nich wychowanie? W tekście stawiam tezę, że poglądy przedstawionych myślicieli nie były w istocie bardziej „utopijne” (w negatywnym tego słowa znaczeniu) niż inne oświeceniowe wizje racjonalnego społeczeństwa, jak chociażby państwo celów Immanuela Kanta czy umowa społeczna Jana Jakuba Rousseau. Owen, Fourier i Tristan bardzo trafnie wskazywali na bolączki wczesnego kapitalizmu. W swoim podejściu do seksu i do emancypacji kobiet byli bardziej postępowi chociażby od późniejszego liberalnego feministy Johna Stuarta Milla. Jeśli natomiast chodzi o wychowanie, rozwiązania socjalizmu utopijnego były bardziej złożone i adekwatne od wizji Karola Marksa i Fryderyka Engelsa, dla których wychowanie stanowiło kwestię drugorzędą wobec rewolucji społecznej. Ironia polega na tym, że to właśnie marksiści nazwali koncepcje Owena, Fouriera i Tristan utopiami...

Słowa kluczowe: utopia, socjalizm, feminizm, wolność, równość, praca, wyzysk, wyzwolenie seksualne, emancypacja

Socjalizm utopijny stworzył złożoną, interesującą i w wielu aspektach niezwykle aktualną (lub przynajmniej godną dyskusji) teorię wychowania. Jego przedstawiciele i przedstawicielki mieli jednak nieszczęście być poprzednikami Karola Marksa i Fryderyka Engelsa, którzy to właśnie przypięli im łatkę negatywnie rozumianej „utopijności”. Dlaczego? Nie chodziło bynajmniej o ożywiającą wczesny socjalizm chęć całkowitej przebudowy społeczeństwa. Wszak Marks i Engels dążyli do tego samego. Utopijne, w pejoratywnym sensie, było dla twórców marksizmu to, że poprzednicy, w przeciwieństwie do nich, wierzyli w możliwość pokojowej, a zarazem radykalnej przebudowy społeczeństwa. Dziś określenie „utopia” jako mrzonki zmieniania tego, czego się zmienić nie da, stosuje się na równi do tych, którzy dążyli do rewolucji, jak i tych, którzy uważali, że jest ona do uniknięcia. Tyle że wymazanie marksizmu z „poważnej” teorii wychowania byłoby niemożliwe, podczas gdy Robert Owen, Charles Fourier czy Flora Tristan zdają się na pozór pasować do stworzonej dla nich przegródki na nierealne pomysły zaprowadzenia z dnia na dzień raju na Ziemi. W swoim eseju zamierzam obalić to zaszufłdkowanie, wskazując, że socjaliści utopijni – pozostając przy tym nazewnictwie – nie byli

większymi fantastami, niż, powiedzmy, Jan Jakub Rousseau ze swoją wizją umowy społecznej, popartą ostatnim rozdziałem *Emila*, czy Immanuel Kant dążący do ustanowienia „państwa celów”, czemu miałyby służyć wychowanie, zarysowane w jego traktacie *O pedagogice*.

W eseju opierać się będę na swojej książce *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*¹. Śledzę w niej dynamicznie ujętą historię emancypacyjnych doktryn wychowania i leżących u ich podstaw filozoficznych koncepcji społeczeństwa. W rozdziale IV *Konstrukcje nadziei w utopiach edukacyjnych Owena i Fouriera* przyglądam się wizjom socjalizmu utopijnego dwóch tytułowych postaci. Pisząc *Emancypację przez wychowanie*, nie znałam jeszcze Flory Tristan, której myśl (i życie!) stanowi wspaniałe podsumowanie i rozwinięcie teorii obu wspomnianych myślicieli. W niniejszym eseju zrekonstruuję zatem ustalenia na ich temat, jakie poczyniłam w swojej książce, uzupełniając je o myśl Tristan. Poglądy wszystkich trojga ukażą na tle doktryn społeczno-filozoficzno-pedagogicznych epoki nowoczesnej, którymi zajmowałam się w pozostałych rozdziałach książki.

Socjalizm utopijny pojawia się na przełomie wieku XVIII i XIX. Jest to moment dynamicznych przemian, feudalizm przekształca się w kapitalizm, rozwój nauki zmienia w mgnieniu oka dotychczasowe sposoby życia, a statyczny obraz świata ulega rozchwianiu. Jednak maszynieria nowoczesności dla mniejszości oznacza poprawę losu. Większość ludzi dostaje się w jej tryby i zostaje poświęcona na ołtarzu postępu ekonomicznego, co szczególnie mocno widać w krajach wiodących pod względem gospodarczym: Anglii i Francji. Rewolucja przemysłowa tworzy w nich największą w historii grupę ludzi pozbawionych własnych środków do życia. Praca najemna, nie poddana jeszcze żadnym regulacjom, może być wyzyskiwana na niewiarygodną skalę, ponieważ podaż siły roboczej, zwalnianej w rolnictwie i chałupnictwie, przewyższa popyt na nią. Na masową skalę zatrudnia się kobiety i dzieci, którym płaci się znacznie mniej, niż dorosłym mężczyznom. Los dzieci z ubogich środowisk okazuje się często straszny. Pozbawione rodzicielskiej pieczy z powodu wycieńczającej pracy rodziców, porzucane z powodów ekonomicznych, oddawane na służbę, oznaczającą *de facto* niewolnictwo, tracące zdrowie w fabrykach, nie wiedzą, co to radość dzieciństwa, nie mają dostępu do edukacji. Wiele z nich z powodu warunków życia umiera przed osiągnięciem pełnoletności, w ówczesnych aktach zgonów dzieci zastraszająco często pojawia się jako powód śmierci niedożywienie. Dzieci z biedniejszych warstw wyrastają na wyzyskiwanych, nieszczęśliwych pracowników najemnych, służące i służących. Bardzo wiele dziewcząt i kobiet zostaje prostytutkami, młodzi mężczyźni zaś stają się mięsem armatnim kolonialnej grabieży. Gwałtownie rośnie liczba żebraków i różnego rodzaju przestępców.

Sytuacji tych ludzi nie polepsza surowy wymiar sprawiedliwości. Pod ochroną było restrykcyjnie rozumiane prawo własności, a nie ci, którzy jej nie posiadali. Złamanie tego prawa karane było więzieniem, galarami, wreszcie śmiercią. Nie uznawano okoliczności łagodzących w postaci nędzy, bezdomności, a także – niepełnoletności. Na więzienie i galery, nader chętnie orzekane w stosunku do dorosłych, skazywano

¹ Zob. K. Szumlewicz, *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*, GWP, Sopot 2011.



także dzieci, „winne” drobnych kradzieży żywności lub działające pod wpływem dorosłych. Niezależnie od wieku karano także włóczęgostwo, żebranię, prostytutkę... O prawa ludzi poddanych bezlitosnemu systemowi penitencjarnemu za to tylko, że urodzili się w nędzy, po czym usiłowali zapewnić sobie i bliskim biologiczne przetrwanie, upomniał się Robert Owen (1771–1858). Tak o tym pisał: „pokolenie za pokoleniem uczy się ludzi występku, a gdy się już nauczą, tropi się ich i ściga jak dzikie zwierzęta, aż się zaplączą w sidła i zasadzki kodeksu, z których nie ma już wyjścia”². Proponował wyobrazić sobie, co by się stało: „gdyby ci nędzarze, nad którymi nikt się nie ulituje, mieli w dzieciństwie takie warunki, jak ich sędziowie, którzy chodzą w blasku i majestacie sprawiedliwości, a ci ostatni – warunki tamtych biedaków”³. Odpowiada na to, że nie ulega wątpliwości, iż

gdyby niektórzy z ludzi skazanych na śmierć wyrokami dzisiejszych sędziów urodzili się, wychowali i żyli w takich warunkach, w jakich urodzili się, wychowali i żyli owi sędziowie, to niejedyn z nich wydawałby takie same straszliwe wyroki na wysoce dzisiaj szanowanych dygnitarzy sprawiedliwości⁴.

Zamiast okrutnie karać realne i wymyślone przestępstwa dzieci i dorosłych ze środowisk nieuprzywilejowanych, prościej i bardziej etycznie byłoby zadbać o poprawę warunków ich życia...

Owen pochodził z zamożnej, szanowanej rodziny. Był posłem brytyjskiego parlamentu i przedsiębiorcą. Zarówno w jednej, jak i w drugiej roli zrobił bardzo wiele dla poprawy warunków życia najuboższych. Jako parlamentarzysta upominał się o *humanitarne ustawodawstwo fabryczne*, czyli zakaz pracy dzieci do lat 12 oraz ograniczenie jej czasu do 12 godzin dziennie z obowiązkową półtoragodzinną przerwą na posiłek u młodzieży w wieku 12–18 lat. Ów projekt w okrojonej wersji po czterech latach został przyjęty, mimo że właściciele fabryk oskarżali jego autora o dążenie do likwidacji angielskiego przemysłu przez obniżenie jego konkurencyjności. Owen miał na te zarzuty gotową odpowiedź. Walka z wyzyskiem stanowi wymóg moralny, który wcale nie skazuje na bankructwo. Świadczyły o tym losy tkalni w New Lanark, które Owen wykupił i całkowicie przekształcił jeszcze zanim podjął się działalności parlamentarnej. Wśród swoich pracowników, rekrutujących się z ubogich, często patologicznych rodzin, wprowadził zakaz pracy dzieci oraz ograniczenie czasu pracy młodzieży i dorosłych do 10 godzin (z przerwą). Całkowicie zlikwidował w swoim przedsiębiorstwie kary za wykroczenia i zaoferował mieszkańcom New Lanark rozrywki kulturalne w miejsce wszechobecnego alkoholu. W wyniku jego działań ludzie, będący na prostej drodze do marginalizacji, zaczęli cieszyć się życiem i czuć odpowiedzialność za wspólnotę. Dzieci wreszcie uczyły się, zamiast pracować. Tkalnie przynosiły zyski, z których Owen finansował wprowadzanie kolejnych ulepszeń.

Zaiste, można być przeciwnikiem działalności legalistycznej czy „cywilizowania” kapitalizmu, jednak nawet z tego stanowiska trudno zarzucać Owenowi dalekie od realiów marzycielstwo... W większym stopniu zarzut utopijności stosuje się do

² R. Owen, *Wybór pism*, przekł. M. Przyborowska, PWN, Kraków 1959, s. 43.

³ Tamże.

⁴ Tamże, s. 43–44.



Francuza Charlesa Fouriera (1772–1837). Jego zaangażowanie społeczne wzięło się stąd, że jako młody pracownik przedsiębiorstwa handlowego był on zmuszony przez zwierzchnictwo do nadzorowania procesu zatapiania zgniłego ryżu w porcie głodującej Marsylii. Jak twierdził we wspomnieniach, właśnie ten moment bolesnego zaskoczenia dał początek jego refleksji nad niesprawiedliwościami kapitalizmu. Od tej pory widział je na każdym kroku: w nędzy mas, w cierpieniach bezrobotnych, w pracy najemnej, oznaczającej mękę pod groźbą śmierci głodowej, w przeciwstawieniu wsi i miasta, w podporządkowaniu kobiet, w represji seksualnej, a także w wychowaniu dzieci, by nigdy nie upominały się o swoje szczęście, czy tym bardziej szczęście ogółu, tylko by powielały ten straszny system w nieskończoność. Fourier całe życie tworzył wizję Falansterów – łączących wieś i miasto harmonijnych wspólnot, których mieszkańcy i mieszkanki nie muszą nikogo wyzyskiwać ani niczego sobie odmawiać, by być szczęśliwi.

Projekty Fouriera są niezwykle szczegółowe i pełne artystycznej finezji. Ludzie w Falansterach mieli żyć w swobodzie i przepychu, cieszyć się pracą i wspólnie spędzonym czasem. Organizacja wspólnot miała przypominać precyzyjną maszynię, w której realizacja potrzeb i pragnień jednostek przyczynia się do sprawnego funkcjonowania całości. Sam myśliciel porównywał swoją wizję społeczeństwa przyszłości do opery, której piękno wynika z połączenia wielu sztuk i dawania wyrazu wielu namiętnościom jednocześnie. Fourier nie poprzestawał na tworzeniu pięknych wizji. Wierzył, że da się je wprowadzić w życie, trzeba tylko dysponować funduszami. Toteż cały wolny czas, w którym nie dopracowywał szczegółów funkcjonowania Falansterów, spędzał na pisaniu listów do zamożnych ludzi, których przekonywał, by zainwestowali swoje dochody w budowanie i organizację tych rajskich wspólnot. Cóż, niewątpliwie było to przejawem wykpiwanej przez marksistów naiwności. Nie zmienia to faktu, że wiele jego poglądów stanowi antycypację znacznie późniejszych odkryć i koncepcji. Choćby jego opis mechanizmu tłumienia libido w ogólnym procesie zniewolenia jednostki jest zaskakująco trafny z punktu widzenia dzisiejszej psychologii. Uderza też współczesna forma jego feminizmu. Fourier postulował, by „kobiece” zajęcia były docenione i wykonywane przez całą wspólnotę. Uwolnione od nich mieszkanki Falansterów mogłyby robić, co by chciały, rządzić, pracować na wysokich stanowiskach, pełnić funkcje kapłańskie, a przede wszystkim cieszyć się życiem w postaci nieskrępowanej aktywności erotycznej.

Krótkie życie Flory Tristan (1803–1844) było równie barwne, jak teoria Fouriera. Oznacza to, że podczas gdy jego koncepcje dotyczące emancypacji kobiet oparte były na empatii wzbogaconej wyobraźnią, jej przekonania wyrastały bezpośrednio z jej biografii, by nie powiedzieć, z burzliwych losów jej ciała. Jej matką była Francuzka, a ojcem Peruwiańczyk, który zmarł, kiedy Flora była dzieckiem. Wówczas okazało się, że ślub jej rodziców jest nieważny, a ona sama jest bękartem bez prawa do spadku, co skazało ją na wczesne podjęcie pracy zarobkowej. Mając 17 lat za namową matki Tristan poślubiła swojego pracodawcę, Chazala, który jak wielu innych mężczyzn zachwyił się jej egzotyczną urodą. Owo małżeństwo okazało się tragedią, dużo starszy mąż stosował przemoc, aż w końcu Flora uciekła od niego z córką i synem. Ówczesny kodeks stał jednak po stronie Chazala, uniemożliwiając rozwód i to jemu przynajmniej



prawo do wychowywania potomstwa. Mąż zaczął drukować w prasie pamflety na temat Flory i kilkakrotnie porwał dzieci, które od niego uciekały; córka skarżyła się, że ją molestował seksualnie, by zemścić się na jej matce. W końcu mężczyzna zakupił pistolety i dokonał zamachu na życie żony. Trudno dziś w to uwierzyć, ale dopiero wtedy został skazany! Strzały nie zabiły Flory, lecz pozbawiły ją zdrowia i skróciły życie. Kula utkwiała bowiem w płucu, skąd nie udało się jej wydobyć.

Po rozstaniu z Chazalem Tristan została popularną pisarką. Opisała między innymi swoją podróż do Peru, gdzie bezskutecznie ubiegała się o spadek po ojcu, oraz wyprawę do Londynu, gdzie przeraziła ją skala ubóstwa i zainspirowały poglądy Owena. Flora nie tylko ciekawie opowiadała o innych krajach, poddała też oddzielnej refleksji sytuację kobiety-podróżniczki. Jednym z problemów takich podróży było ciągle podważanie honoru ze względu na brak towarzyszącego mężczyzny. Tristan krytykowała ekonomiczną nierówność płci w małżeństwie oraz brak praw wyborczych dla kobiet. Będąc w Londynie, odwiedziła w przebraniu mężczyzny brytyjski Parlament, do którego kobiety nie tylko nie mogły kandydować ani wybierać swoich przedstawicieli, ale nawet wchodzić! Upominała się o prawa proletariatu, do którego zaliczała, bardzo współcześnie, nie tylko robotników fabryk, ale także bardzo liczne służące. Postulowała stworzenie powszechnego związku zawodowego o nazwie Jedność Robotnicza, do którego kobiety byłyby przyjmowane na równi z mężczyznami. Związek ten miał na pokojowej drodze strajków i samoorganizacji przekształcić oblicze świata. Tristan domagała się wprowadzenia ubezpieczeń zdrowotnych i od wypadków, wprowadzenia systemu emerytalnego opartego na solidarności pokoleń, powszechnej opieki medycznej. Zaiste, trudno nazwać te postulaty utopijnymi...

Socjalistów utopijnych łączy nacisk na publiczne wychowanie dzieci. Można powiedzieć, że idea żłobków wywodzi się właśnie od nich. Owen i Tristan zakładają, że dzieci do lat sześciu mają być wychowywane w znacznie większym stopniu przez społeczeństwo niż przez rodziców; potem zaś przejmuje je szkoła, toteż kontakty rozluźniają się jeszcze bardziej. Fourier idzie o wiele dalej, sądząc, że nawet niemowlęta można powierzyć komuś innemu niż biologiczne matki (czyli mamkom czującym powołanie do tego typu pracy). Starsze dzieci są u niego wychowywane przez inne dzieci, praktycznie bez udziału dorosłych. Odsunięcie na bok rodziców w uspołecznionym procesie wychowania miało u socjalistów utopijnych dwojaki sens. Po pierwsze, właśnie w ten sposób miała dokonać się rewolucja w myśleniu. Dzieci, związane mocniej z kolektywem niż z rodzicami, reprezentującymi „stare” sposoby myślenia, stworzyłyby jako dorośli sprawiedliwy, egalitarny system, pozbawiony egoizmu rodowego, a tym samym klasowego. Po drugie, doszłoby w ten sposób do uwolnienia kobiet od przypisanej im roli matek. Wyjście z domu oznaczałoby dopuszczenie kobiet do wszystkich przywilejów i aktywności, dostępnych do tej pory tylko dla mężczyzn. Warto porównać ten postulat z pierwszej połowy wieku XIX do poglądów Johna Stuarta Milla, zawartych w Poddaństwie kobiet z 1869 roku. Domaga się on dla kobiet władzy politycznej, a także prawa do pracy na prestiżowych stanowiskach. Sądzi jednak, że aktywnością publiczną interesować się będą głównie kobiety, które nie mają dzieci lub je już odchowaly. Dlaczego? Ponieważ „większość



kobiet prawdopodobnie wolałyby zawsze to jedyne zajęcie, w którym nikt ich zastąpić nie może”⁵. Mill przypisuje zatem pracę przy dzieciach na zawsze kobietom, zakładając przy tym, iż jest to aktywność wykluczająca z życia społecznego...

U wszystkich socjalistów utopijnych kobiety mają cieszyć się, na równi z mężczyznami, pełną swobodą seksualną. Owen domaga się prawa do doświadczeń przedmażeńskich i możliwości rozwodu na podstawie niedopasowania seksualnego. Dla Tristan kobieca niezależność w tej dziedzinie to przede wszystkim prawo do inicjatywy seksualnej na zasadzie „kocham cię, czy chcesz być mój?”. Warto porównać to do wizji „nieskrępowanych stosunków płciowych”⁶, wieszczonej przez „nieutopijnego” Engelsa. Otóż przepowiada on, że nadejdzie

pokolenie mężczyzn, którym nigdy nie zdarzyło się kupić kobiety za pieniądze lub za pomocą innych społecznych środków potęgi i pokolenie kobiet, którym nigdy nie zdarzyło się oddać mężczyźnie z jakichkolwiek innych względów niż z prawdziwej miłości ani też odmówić ukochanemu z obawy przed następstwami ekonomicznymi⁷.

Uderza dziewiętnastowieczne przeświadczenie Engelsa o tym, że zawsze mężczyźni inicjują stosunki seksualne, kobiety natomiast mogą im się jedynie „oddać” lub odmówić. Najbardziej swobodną wizję życia seksualnego mamy u Fouriera. Zakłada on, że erotyka ma przepajać całość życia w Falansterze, zaspokajając indywidualne preferencje, wśród których nie rozróżnia on lepszych i gorszych, oraz łączyć z życiem kolektywu, nie zaś od niego oddzielać, co czyni odrzucana przez niego norma monogamii. Pełnej wolności seksualnej mają sprzyjać rozwiązania architektoniczne, a dokładnie pełne wgłębien, zimą ogrzewane, a latem chłodzone korytarze-galerie, których labirynty posiada każdy budynek użyteczności publicznej.

Architektura w ogóle odgrywa kluczową rolę w socjalizmie utopijnym. Jej funkcja polega na sprzyjaniu kolektywnemu spędzaniu czasu. Ale nie tylko temu. Jako że chodzi o wzbudzenie poczucia piękna wspólnotowego życia, musi ona zapewnić mu właściwą oprawę. Wszyscy troje, opisując zabudowania idealnych społeczności, mówią o pałacach, parkach, ogrodach, oranżeriach, sąsiadujących z warsztatami, folwarkami, liniami kolejowymi... We fragmencie swojej książki, zatytułowanym *Narodziny utopii z ducha architektury* zastanawiam się, skąd u proroków egalitarnego społeczeństwa, opartego na pracy, bierze się feudalna, „próżniacza” forma pałacu z przyległościami? Moja odpowiedź brzmi, że chodzi o proste, wręcz dziecięce – a zatem niewątpliwie „utopijne”! – wyobrażenie szczęścia. Różne formy mieszkalne mogą być wygodne i piękne, ale tylko pałac stanowi symbol zrealizowanego marzenia. W związku z tym Tristan trafia w punkt, mówiąc o „pałacach robotniczych” w momencie, kiedy pracownicy fizyczni, w tym budowniczcy arystokratycznych siedzib, sami zamieszkiwali brudne, ciasne domostwa, pozbawione wygód...

Interesujący i bardzo współczesny jest także pogląd socjalistów utopijnych na temat religii. W odróżnieniu od Marksa i Engelsa, którzy widzieli w niej alienację

⁵ J. S. Mill, *Poddaństwo kobiet* (1869), przekł. M. Chyżyńska, [w:] J. S. Mill, *Orządzie reprezentatywnym. Poddaństwo kobiet*, przekł. G. Czernicki, M. Chyżyńska, Kraków, Znak 1995, s. 334.

⁶ F. Engels, *O pochodzeniu rodziny, własności prywatnej i państwa*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. XXI, Książka i Wiedza, Warszawa 1969, s. 88.

⁷ Tamże, s. 94–95.



istoty człowieka oraz „opium dla mas”, Fourier, Owen i Tristan krytykowali wprowadzenie instytucjonalne kościoły (militarystyczne, patriarchalne, wspierające wyzysk i grabież kolonialną, siejące wrogość między wyznaniem, a przede wszystkim zabraniające ludziom doczesnego szczęścia), ale uznawali istnienie oraz bogactwo potrzeb religijnych, które powinny być ich zdaniem realizowane i doceniane w społeczeństwie przyszłości. U Fouriera wolność w tym względzie można porównać do wolności praktyk seksualnych. W Falansterze na każdym kroku można się natknąć na odprawianie barwnych, fantazyjnych rytuałów dowolnej treści. Założyć nowy kościół, zostać jego kapłanem lub kapłanką, może w Falansterze każdy. Dzisiejszy żartobliwy kościół potwora Spaghetti miałby w utopii Fouriera pełne prawo do celebrowania swojego ekscentrycznego kultu... Z kolei u Owena właśnie ma nie być kapłanów. Dlaczego? Ponieważ są osobami rozsiewającymi „błędy tkwiące w różnych wyznaniach”⁸. Kaplice mają być u niego wspólne dla wszystkich wyznań, a ich cel stanowi „łagodzenie wszelkich różnic religijnych i szczerze poszanowanie dla wszelkich przekonań”⁹.

Tristan używa metaforyki religijnej o wiele częściej niż jej poprzednicy. Na przykład, opisując sytuację praczek z Nimês, wykonujących swoją pracę stojąc po pas w brudnej wodzie, co wywoływało niewyobrażalny ból, deformacje i zaburzenia płodności, zastanawia się, czym są tortury chrześcijańskich męczenników w porównaniu z tym, czego doświadczają ludzie pracy? Samą siebie ze względu na ciągłe cierpienie, wywołane tkwiącą w jej płucu kulą, uważała za kogoś w rodzaju męczennicy. Przedstawiała się jako „pariaska” patriarchalnego społeczeństwa kapitalistycznego, a z czasem, kiedy jej działania na rzecz jego naprawy zaczęły nabierać rozmachu, uznała, że jest jego zbawicielką, toteż zasługuje na miano Mesjaszki. Tristan zmarła w wieku 41 lat, wycieńczona gorączkowym aktywizmem. Jej córka Alina, która nigdy nie otrząsnęła się do końca ze wspomnienia ojcowskiej przemocy, była z kolei matką malarza Paula Gauguina, piewcy tropikalnych wysp i życia zgodnego z pierwotną naturą. W książce *Raj tuż za rogiem* Mario Vargas Llosa opisuje dzieje babki i wnuczka, wskazując na to, że oboje szukali innego, lepszego świata. Cóż, to definicja utopii. Nie tej pogardliwie odrzucanej, ale tej, która wzbogaca nasze życie i dodaje mu rumieńców.

Bibliografia:

- Flora Tristan. Utopian Feminist. Her Travel Diaries & Personal Crusade*, wyb. i przekł. D. i P. Beik, Indiana University Press, Bloomington, Indianapolis 1993.
Fourier Ch., *Design for Utopia: Selected Writings*, Schocken, New York 1971.
Fourier Ch., *Oeuvres completes*, t. I–XII, Anthropos, Paris 1966–1968.
Kant I., *To może być słuszne w teorii, ale nic nie jest warte w praktyce/ Do wiecznego pokoju*, przekł. M. Żelazny, Comer, Toruń 1995.
Majler J., *Doktryna etyczna Karola Fouriera*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
Marks K., Engels F., *Dzieła*, t. I–XXXIX, Książka i Wiedza, Warszawa 1960–1979.
Owen R., *Wybór pism*, przekł. M. Przyborowska, PWN, Kraków 1959.
Rousseau J. J., *Umowa społeczna*, przekł. A. Peretiakowicz, Antyk, Kęty 2007.
Sikora A., *Fourier*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.

⁸R. Owen, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 130.

⁹Tamże, s. 16.



Constructions of Hope in Utopias of Robert Owen, Charles Fourier and Flora Tristan

Abstract: In my essay *Constructions of Hope in Utopias of Robert Owen, Charles Fourier and Flora Tristan*, partly based on my monography *Emancipation through Pedagogy, or Education of Liberty, Equality and Happiness*, I examine ideas of so called utopian socialists. Are these ideas really utopian? Which was social context of their emerging? In what way utopian socialists planned to change the society and what was the role of education in this process? My thesis is that ideas of Owen, Fourier and Tristan weren't in fact more utopian (in negative sense of the word) than most Enlightenment conceptions of rational social order, for example Kantian state of goals or Rousseau's social contract. Utopian socialists were brilliant and perceptive critics of early capitalism. In their approach to sexuality and emancipation of women they were ahead of their time, much more progressive than, for example, later liberal feminist John Stuart Mill. In the area of social pedagogy they offered more appropriate solutions and more complex vision than Marx and Engels, who considered education as side issue, less important than social revolution. The irony is that these were marxists who named theories of Owen, Fourier and Tristan „utopias”...

Keywords: utopia, socialism, feminism, freedom, equality, work, exploitation, sexual liberation, emancipation



Obrazy edukacji w dystopii „Nowy wspaniały świat” Aldousa Huxleya

Abstrakt: Powszechna szczęśliwość w Republice Świata powiązana była z zakazem poznawania historii, sztuki, religii oraz, w pewnym stopniu, nauki. Wprowadzony podstępem system społeczny polegał na monstrualnej manipulacji świadomością jednostki w wyniku klonowania obywateli, respektowania stworzonego przez państwo niewolnictwa i warunkowaniem najprostszycy życiowych przyjemności. W *Nowym wspaniałym świecie* wychowaniem dzieci zajmowało się państwo, które od najmłodszych lat wpajało im przynależność do określonej klasy społecznej i nieuchronność losu. Przedmiotem analizy w tym artykule są futurystyczne obrazy edukacji w społeczeństwie, w którym panujące normy zostały znieprawione, treści kształcenia przekazywane w ramach hipnopedii, zaś cele kształcenia i oczekiwania wobec edukacji podporządkowane ideologii, która służy jedynie podtrzymaniu władzy.

Słowa kluczowe: wieczna szczęśliwość, hipnopedia, ideologia, dystopia, utopia

Analizując literaturę poświęconą edukacji i szkole, można prześledzić nie tylko obrazy szkoły, ale także konteksty ideologiczne, w jakich te placówki funkcjonowały. W przestrzeni edukacyjnej jak w soczewce odbija się polityka państwa, a tym samym wyznaczone przez nią cele edukacyjne i wychowawcze realizowane w powołanych do tego instytucjach.

Narodziny dystopii powiązane były ze sceptycznym sposobem myślenia o radykalnym społeczeństwie, człowieku i wychowaniu. Wynikało to z postrzegania, jak pisał Herbert G. Wells, „historii jako wyścigu między katastrofą a edukacją”¹. Autorem leksemu dystopia był John Stuart Mill, angielski filozof, politolog i ekonomista, który w roku 1868 w Izbie Gmin parlamentu angielskiego wygłosił mowę przeciwko politycznym opozycjonistom i nazwał ich dystopistami albo kakotopistami: „To, co powszechnie zwie się Utopią, jest bowiem czymś zbyt dobrym, aby być możliwym w praktyce, lecz to, czego oni zdają się pragnąć, jest zbyt złe, aby znaleźć praktyczne zastosowanie”². Dystopia stanowi więc formę

deskrypcji fikcyjnego społeczeństwa, umiejscawianego przeważnie w przyszłości, Mill miał na myśli miejsce, gdzie rzeczy mają się źle, rodzaj społecznego Zło-Bytu, a nie prostą odwrotność utopii, gdyż grecki przedrostek dys- albo dis- znaczy chory, zły lub nienormalny³.

¹ F. Wheen, *Introduction*, [w:] H. G. Wells, *A Modern Utopia*, Penguin Classics, London 2005, s. 11.

² Cyt. za: *The Oxford English Dictionary*, red. J. A. Simpson, E. S. C. Weiner, Oxford University Press, Oxford, New York 1989, s. 143.

³ M. Głazewski, *Dystopia, Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa*

W dystopii „pewne cechy rzeczywistego świata doprowadza się do skrajności, absurdu, do formy idealnie czystej, chociaż jest to w tym przypadku realny świat”⁴.

Inspiracją literacką do powstania *Nowego wspaniałego świata* była nad wyraz optymistyczna wizja społeczeństwa przyszłości przedstawiona w 1923 roku na kartach powieści Wellsa *Ludzie jak bogowie*. Powieść Aldousa Huxleya można uznać za typową dystopię przedstawiającą pesymistyczną wizję technokratycznego społeczeństwa z uwzględnieniem sytuacji społecznej i edukacyjnej jednostki w tak stworzonym świecie.

Kraina zła w powszechnej szczęśliwości

Akcja powieści dystopijnej *Nowy wspaniały świat* Huxleya rozgrywa się w wykreowanej Republice Świata w roku 2541 (632 roku epoki Forda). Po apoteozie Nowego Początku, jaki nastąpił po wojnie dziewięcioletniej, pojawiła się dominująca ideologia państwowa – Kult Pana Naszego Forda. Wojna przyczyniła się do zupełnej zmiany społecznej z jej symbolem T-modelem (krzyż z odciętą górą). W Ośrodku Rozrodu i Warunkowania czytelnik poznaje początek drogi życiowej przeciętnego obywatela, a w kolejnych rozdziałach dowiaduje się o nieuniknionym, z góry zamierzonym przez zarządców świata społecznym przeznaczeniu jego mieszkańców.

System społeczny w tym makrokosmosie wprowadzany został podstępem i polegał na monstrualnej manipulacji świadomością jednostek. Zarządcy świata klonowali swoich obywateli, aby służyli sprawnemu funkcjonowaniu państwa i podtrzymaniu władzy. Obywatele nie tęsknili za wolnością, własną tożsamością, kontaktem z przyrodą. Wystarczyło im warunkowane zaspokajanie najprostszych przyjemności życiowych. W tym świecie dorodność i sprężystość ciała oznaczała społeczną wyższość, popęd i energia seksualna nie podlegały żadnym ograniczeniom, a zasady obowiązujące w społeczeństwie sprowadzone zostały do kilku krótkich rymowanek, których należało przestrzegać. W Republice Świata osiągnięcie powszechnej szczęśliwości powiązane było z zakazem poznawania historii, sztuki, religii i w pewnym stopniu nauki. Ludzie nieświadomie respektowali stworzone przez państwo niewolnictwo, duchową pustkę i uproszczony sposób myślenia.

Zarządca na Europę Zachodnią, Mustafa Mond, w rozmowie z jednym z bohaterów, Johnem, wypowiada się na temat zakazanych ksiązek z zakresu historii, literatury i religii. Republika Świata odrzuca historię, bo świat, który one opisują, jest zbyt skomplikowany i niezrozumiały: „rzeczy stare są nam tu niepotrzebne. [...] Zwłaszcza wtedy, gdy są piękne”⁵. Piękno przyciąga ludzi do siebie, więc w Republice odrzucono je, ponieważ obywatele powinni pożądać tylko tego, co jest nowe i nieskomplikowane w odbiorze. Czytanie Szekspira i innych klasyków było zakazane. Ich dorobek spoczywał w sejfie zarządcy. Zamiast poznawania pełnych dramaturgii sztuk genialnego Anglika,

Luhmanna, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 133.

⁴ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Państwowe Wydaw. „Iskry”, Warszawa 1980, s. 178.

⁵ A. Huxley, *Nowy wspaniały świat*, przekł. B. Bogdan, Warszawskie Wydaw. Literackie Muza, Warszawa 2003, s. 209.



wykształcenie kulturalne obywateli sprowadzało się do oglądania zaawansowanych technologicznie czuciofilmów, przygotowanych w czuciostudiu przez specjalistów z Instytutu Inżynierii Emocyjnej. Były to obrazy o prostej fabule, tworzone przez inżynierów emocyjnych: „te sztuki, których nic tylko helikoptery latają tam i nazad i czuje się pocałunki aktorów”. Zarządca z pogardą mówił o mieszkańcach Republiki Świata „miłe oswojone zwierzątka, bądź co bądź”⁶. Zmysłowe wrażenia doznawane przez widzów zaspokajały ich podstawowe potrzeby emocjonalne:

To doznanie na wargach! [John – A.S.] Uniósł dłoń do ust; łaskotanie ustało; opuścił dłoń na metalowe guzy; pojawiło się znowu [...] stereoskopowe wargi złączyły się ponownie, i raz jeszcze twarzowe sfery erogenne sześciu tysięcy widzów Alhamby dotknęła nieznośna wprost, galwaniczna rozkosz⁷.

Władcy nowego wspaniałego świata odrzucili cały kulturalny dorobek ludzkości, ponieważ była to cena, jaką należało zapłacić za spokój i stabilność na całym niemal globie. Odebrali ludziom możliwość estetycznego przeżywania literatury, filmów czy programów telewizyjnych, karmiąc ich w zamian czuciofilmami i wiadomościami w Dzienniku Czuciowizyjnym, w którym „niezliczone miliony mieszkańców planety mogły ją [Lindę, jedną z bohaterek – A.S.] poznać wzrokiem, słuchem i dotykiem”⁸. Inną przyjemnością było uczestniczenie w seansach pachnącej muzyki:

Organ węchowy grał uroczym odświeżającym capriccio ziołowe, tocząc pasażerów tymianku i lawendy, rozmarynu, bazylii, mirtu, estragonu; szereg odważnych modulacji w tonacji korzennej aż po ambre; potem powolny powrót przez drzewo sandałowe, kamforę, cedr i świeże siano⁹.

Kolejną ceną, jaką mieszkańcy płacili za powszechną szczęśliwość, był brak nauki, której odkrycia mogły zagrozić stabilności Republiki Świata. Nastąpiło przesunięcie społecznego punktu ciężkości z prawdy i piękna w kierunku wygody i szczęśliwości. I mimo że obywatele Republiki korzystali z hipnopedycznego aksjomatu „Nauka jest wszystkim”¹⁰, to Mond twierdził, że ich nauka jest jak „książka kucharska z pewną prawdziwą teorią gotowania, której nikt nie może podważyć, oraz listą przepisów, których nie wolno stosować bez specjalnego pozwolenia szefa kuchni”¹¹. Mond, który kiedyś sam był naukowcem, miał świadomość, że „prawda jest groźna, a nauka stanowi zagrożenie publiczne”¹².

Ludzie młodzi i szczęśliwi mogą nie potrzebować Boga, dopiero w chwilach zwątpienia czy starości religia rekompensuje im straty życiowe. Mieszkańcy Republiki Świata nie doznawali wątpliwości, nie przeżywali problemów, nie znali miłości, które są źródłem cierpienia, więc nie angażowali się uczuciowo. Nie znali również zwątpienia ani lęku przed odejściem, ponieważ poddawani byli warunkowaniu tanatycznemu, czyli oswajaniu ze śmiercią. Doznawali nieustannej szczęśliwości, dlatego nie potrzebowali

⁶ „Każdy należy do każdego. Lepsza mikstura niż awantura. Gdy jednostka czuje, wspólnota szwankuje. [...] Gdy tylko zażywam gram, nieustannie «dzisiaj» mam” (tamże, s. 209).

⁷ Tamże, s. 159–160.

⁸ Tamże, s. 157.

⁹ Tamże, s. 158.

¹⁰ Tamże, s. 208.

¹¹ Tamże, s. 215.

¹² Tamże, s. 217.



religii: „Boga nie da się pogodzić z maszynami, nauką, medycyną i powszechną szczęśliwością”¹³ – twierdził Mond. Religie zastąpił kult Pana Naszego Forda. Mottem stało się kolejne hasło Republiki: „Bóg w mroku, Ford na widoku”¹⁴.

Od dziecka wpajano mieszkańcom potrzebę posiadania i wymieniać rzeczy na nowsze modele, ponieważ gospodarkę napędza nabywanie towarów. W nowym świecie nic się nie naprawia, stare rzeczy się wyrzuca i kupuje nowe. Zgodnie z hipnopedycznymi hasłami wszystko, co przyciąga zmysły konsumentów, może stać się towarem. Jak na konsumpcjonizm przystało, ludzie otrzymują to, czego chcą. Czytelnicy książek, myśliciele i wynalazcy nie konsumują, zaniedbują więc gospodarkę. Huxley zbudował edukacyjny społecznie obraz, w którym przestrzega przed zaspokajaniem potrzeb materialnych ponad poziom uznawany za dostatni. Skierował uwagę czytelnika na konsekwencje wynikające z ubezwłasnowolnienia ludzi przez stwarzanie potrzeby zakupu kolejnej rzeczy, za którą stoi kapitalistyczna maszyna tworząca świat materialnych potrzeb ludzi w społeczeństwie.

Obrazy edukacji i wychowania

Mechanizm działania ideologii stworzonej przez Huxleya wpisuje się w sposób działania koncepcji ideologicznego continuum Geralda L. Gutka. Można w nim wyróżnić trzy fazy:

(1) narzucenie pewnego systemu przekonań, którego uzasadnienie wykorzystuje mit bądź prawdę historyczną, (2) instrumentalna interpretacja przeszłości, mająca na celu wykorzystanie niektórych jej aspektów w teraźniejszości [...], (3) działania oparte na wytycznych opracowanych w ramach tego planu, który ma przynieść pożądane rezultaty¹⁵.

Po wojnie dziewięcioletniej w Republice Świata zarządcy tak sformułowali strategię, aby jej realizacja przyniosła w przyszłości pożądane rezultaty. Wychowaniem zajmuje się państwo, które od najmłodszych lat wpaja dzieciom nieuchronność ich losu w postaci przynależności do klasy społecznej i czyni to na tyle umiejętnie, że każda z kast czuje się wyjątkowa i dumna z pełnionej roli społecznej. Respektowanie trzech zasad: „Wspólność, Identyczność, Stabilność”¹⁶, to filary tej idealnej krainy.

W powieści Huxleya znajdujemy wyjaśnienie, czym był dom rodzinny przed erą Forda:

kilka małych pokoi gęsto zaludnionych przez mężczyznę, kobietę rodzącą co pewien czas oraz przez tabun chłopców i dziewcząt w różnym wieku. Brak powietrza, brak miejsca, nie dość wyjałowione wężenie; mrok, choroby, smród¹⁷.

Mieć żyworodną matkę znaczyło żyć na łonie natury. Na kartach powieści odnajdujemy opis: „W jak nienormalny sposób matka zajmowała się swoimi dziećmi...

¹³ Tamże, s. 223.

¹⁴ Tamże, s. 220.

¹⁵ G. L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, przekł. A. KacmAJOR, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2007, s. 151.

¹⁶ A. Huxley, *Nowy wspaniały świat*, dz. cyt., s. 5.

¹⁷ Tamże, s. 37.



niczym kotka kociećkami; jednakże kotka umiejąca mówić, kotka, która potrafi pisać bez przerwy: «moje dziecko, moje dziecko»¹⁸. Huxley pisze o świecie pełnym ojców jako o świecie marności, o świecie matek, który jest „pełen wszelkiego rodzaju zboczeń, pełen był braci, sióstr, wujków, ciotek – pełen szaleństwa i samobójstw”¹⁹. W Republice Świata edukacja antyrodzinna przyniosła pozytywne rezultaty. Jedna z bohaterek o imieniu Lenina, zobaczywszy kobiety karmiące dzieci piersią, zaczerwieniła się i z odrazą odwróciła wzrok. Była przyzwyczajona do pełnej swobody seksualnej, warunkowana, aby nie rodzić. W celu uciszenia instynktu macierzyństwa od dwudziestego pierwszego roku życia podawano kobietom substytut ciąży. Poziom szczęścia regulowano, wydzielając obywatelom raz w miesiącu surogat gwałtownej namiętności SGN. Działająca w nim adrenalina równoważyła mające nadejść lęki i uczucie wściekłości.

W Republice Świata istnieje zinstytucjonalizowany system kształcenia, totalna indoktrynacja na etapie dziecięco-młodzieńczym, z góry wyznaczająca obywatelom miejsce na drabinie społecznej, edukacyjnej i zawodowej. Ma miejsce „negacja idei i funkcji wychowania jako takiego, negacja pedagogicznych teorii, ich podstaw i rozwoju”²⁰. Państwo kontrolowało rozmnażanie, manipulowało materiałem genetycznym. W Ośrodku Rozrodu i Warunkowania w Londynie Centralnym zrezygnowano z żyworództwa. Do perfekcji doprowadzono inżynierię genetyczną. Kobiety już nie rodzą – prokreacja zachodzi w sposób mechaniczny w próbkach. W dziale butlacji embrionów przenoszone są do butli ze szkła, w których przez około dziewięć miesięcy w otulinie ze świńskiej otrzewnej są przechowywane, potrząsane i odżywiane surogatem krwi. Przesuwają się na wielkim taśmociągu, niczym na taśmie produkcyjnej w nowoczesnej fabryce. Już na etapie zapłodnienia wyznacza się kasty, w których mają w przyszłości funkcjonować dane osobniki. Z każdego jaja może wypączkować do dziewięćdziesięciu ośmiu embrionów o pożądanym wyglądzie i charakterze, należących do kasty niższej (delty, gammy, epsilon). Większość jaj poddawana jest procesowi Bokanowskiego (bokanizacji), aby pączkowały, mnożyły się i dzieliły. Celowo ogranicza się ich rozwój przez warunkowanie, to znaczy manipulowanie temperaturą, zatrucie alkoholem, ograniczanie dopływu tlenu, naświetlanie promieniami Roentgena, ostrzykiwanie różnymi wzmacniaczami: „Wszelkie warunkowanie zmierza do jednej rzeczy: do sprawienia, by ludzie polubili swe nieuniknione przeznaczenie społeczne”²¹.

Im niższa kasta – powiedział Foster – tym mniej tlenu. Pierwszym naruszonym narządem jest zawsze mózg. Potem szkielet. Przy siedemdziesięciu procentach normalnej dawki tlenu uzyskujemy karły. Przy mniej niż siedemdziesięciu bezokie potworki²²;

wszechobecna jest zaś ideologia, której funkcją jest wykreowanie „solidarności grupowej i czynienia członków zdolnymi do zbiorowej akcji przez wyposażenie ich w jednolite definicje sytuacji i świadomość celów, do jakich jako członkowie grupy powinni zmierzać”²³.

¹⁸ Tamże, s. 38.

¹⁹ Tamże, s. 39.

²⁰ B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 330.

²¹ A. Huxley, *Nowy wspaniały świat*, dz. cyt., s. 18.

²² Tamże, s. 16.

²³ E. Konieczna, *Filmowe obrazy szkoły. Pomiędzy ideologią, edukacją a wychowaniem*,



Proces warunkowania można prześledzić na przykładzie kilku zawodów, np. chemików „ćwiczą na tolerancję ołowiu, sody kaustycznej, smoły i chloru”²⁴, zaś przyszłym inżynierom statków kosmicznych spowalniają krążenie, aby nie ginęli z głodu tlenowego, podwajano tlen wtedy, kiedy znaleźli się w pozycji do góry nogami; „Uczą się więc kojarzyć pozycję z uczuciem komfortu; i rzeczywiście, są naprawdę szczęśliwi tylko wtedy, gdy stoją na głowach”²⁵. Warunkowanie tworzy osobniki idealnie, wpasowujące się w społeczeństwo kastowe, nauczone mechanicznego wykonywania określonych czynności już w okresie embrionalnym.

W ramach systemu edukacyjnego w Republice Świata zaplanowano następujące przedmioty szkolne: kształcenie moralne, lekcje higieny i uspołecznienia, zajęcia z elementarnej świadomości klasowej, elementarne wychowanie seksualne (czterdzieści minut). W programie nie ma religii, etyki, logiki, czyli przedmiotów uczących myślenia i wnioskowania. Zamiast Boga jest Pan Nasz Ford i rozwinięta cywilizacja w postaci postępu technologicznego.

W Ośrodku Rozrodu i Warunkowania, pierwszym ogniwie piramidy społecznej w Republice Świata, planowano szanse edukacyjne społeczeństwa. Powstają setki takich samych skarłowaciałych obywateli o ograniczonym IQ, co rzutuje na ich późniejsze osiągnięcia edukacyjne i cele życiowe. Identyczne zespoły ludzkie wykonujące identyczne, mało skomplikowane prace. Spełniają swoją rolę w społeczeństwie i nie dostrzegają niedogodności. Pułapem ich możliwości jest zdobywanie prostych kwalifikacji zawodowych. Co więcej, osoby poniżej optimum są warunkowane do pracy przez siedem i pół godziny dziennie, potem przyjmują wydzieloną porcję somy, a z seksu oraz czuciofilmów korzystają bez żadnych limitów. Nie dostrzegają etykietowania, depersonalizacji i manipulacji. Wierzą, że wykonywana praca jest ich marzeniem i czyni szczęśliwymi. Podział społeczny potwierdzają kolory ubrań poszczególnych klas (np. dorosłe delty noszą odzież zieloną, ich dzieci khaki, dzieci alfy szarą, dorosłe osobniki białą). Urząd wynalazków jest w stanie skrócić czas pracy wszystkich robotników, ale zagroziłoby to stabilizacji państwa, bo ten czas trzeba ludziom jakoś wypełnić:

Każda zmiana zagraża stabilności. [...] Każde odkrycie w naukach teoretycznych jest potencjalnie wywrotowe; nawet naukę musimy niekiedy traktować jak ewentualnego wroga. [...] Nie tylko sztuka jest nie do pogodzenia ze szczęśliwością. Nauka także. Nauka jest niebezpieczna; musimy jak najbardziej czujnie trzymać ją na łańcuchu i w kagańcu²⁶.

Znacznie mniejszą grupę stanowią dwie kasty wyższe, poddawane tylko pozytywnemu warunkowaniu. To alfy i bety, które pochodzą z jaj rozwijających się z pojedynczych komórek i po zapłodnieniu wracają do inkubatorów. Są oznaczone wariantami plus pojedynczy i podwójny oraz minus. Kształcenie alf i bet, elit społecznych Republiki, polegało na pobieraniu przez nich nauki w szkole w Eton. Szczególnie alfy z podwójnym plusem, czyli intelektualności, z góry zaprogramowani byli do podejmowania decyzji w sytuacjach nieprzewidywalnych; „Populacyjne optimum moderowane jest

Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 23.

²⁴ A. Huxley, *Nowy wspaniały świat*, dz. cyt., s. 19.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże, s. 214.



na proporcjach góry lodowej: osiem dziewiątych pod wodą, jedna dziewiąta ponad²⁷. Warunkowanie miało ułatwić systemowi kontrolę nad wykreowaną rzeczywistością społeczną i edukacyjną. Sprawiało, że w społeczeństwie była określona liczba osób zdrowych, o z góry zaplanowanym poziomie IQ, wysokich możliwościach intelektualnych, rozumiejących otaczającą rzeczywistość, permanentnie zadowolonych i zawsze posłusznych. W strukturach społecznych, politycznych i kulturalnych inżynierowie różnych specjalności, wywodzący się z kasty alfa, pracowali nad wprowadzaniem ukrytych zasad zapewniających sprawne funkcjonowanie Republiki Świata.

Człowiek uwarunkowany na alfę zwiariowałby, gdyby musiał pracować na stanowisku epsilon – półkretyna. Potwierdził to eksperyment przeprowadzony na Cyprze, gdzie kaście dwudziestu dwóch tysięcy alf pozwolono na dokonywanie swobodnych wyborów. Przedsięwzięcie zakończyło się niepowodzeniem, ponieważ każda alfa pragnęła rządzić, a żadna nie chciała pracować ani podporządkować się decyzjom innych. Sytuacja doprowadziła do wojny domowej, która zabrała dziewiętnaście tysięcy alf. Pozostałe przy życiu alfy poprosiły zarządców o pomoc. „Nie filozofowie, lecz pracowite mrówki i zbieracze znaczków tworzą kręgosłup społeczny²⁸ – twierdził Dyrektor Rozrodu i Warunkowania.

W dystopii typowa jest nieobecność lub ograniczenie świata przyrody w życiu codziennym. W powieści Huxleya trwale zniechęca się niższe kasty do natury i kultury. Aby stworzyć wstręt do książek i kwiatów, w żłobkach w Dziale Warunkowania Neopawłowskiego zastosowano odruchy trwale uwarunkowane. Nic dziwnego, że po wielokrotnym użyciu elektrowstrząsów i zwielokrotnionego hałasu małe dzieci, które wcześniej cieszyły się na widok kwiatów i kolorowych książek, reagowały przerażeniem. W myśl zasady, że „Miłość przyrody nie napędza fabryk. Zdecydowano się usunąć miłość do przyrody²⁹, celowo zaś pozostawiono korzystanie ze środków transportu, ponieważ mobilizują one rozwój przemysłu elektronicznego. Programowanie powinno sprawić, by ludzie nie tylko zaakceptowali, „a nawet polubili swe nieuniknione przeznaczenie społeczne³⁰.

Warunkowanie bezsłowne uznano za powierzchowne, dlatego narzędziem kształcenia intelektualnego stała się hipnopedia, czyli warunkowanie za pomocą słów bez angażowania rozumu. Oto jakie instrukcje słyszały pięcioletnie dzieci bety: „Och nie, z dziećmi deltami nie chciałbym się bawić, są takie głupie, że nawet nie umieją czytać i pisać i ubierają się na czarno, a to wstrętny kolor, jak się cieszę, że jestem betą”; i dalej: „Dzieci alfa noszą szarą odzież. Pracują dużo ciężiej niż my, bo są tak strasznie, strasznie mądre”; „Naprawdę ogromnie się cieszę, że jestem betą, bo nie muszę tak ciężko pracować³¹. Umysł dziecka wypełniano treściami, za pomocą których kształtowano bardziej złożone typy zachowań. Dyrektor przedszkola wyjaśniał:

Do chwili przebudzenia zostanie im to powtórzone jeszcze czterdzieści lub pięćdziesiąt razy, potem znowu w czwartek i sobotę. Sto dwadzieścia powtórzeń trzy razy na tydzień przez trzydzieści miesięcy. A potem przejdą do trudniejszej lekcji³².

²⁷ Tamże, s. 213.

²⁸ Tamże, s. 6.

²⁹ Tamże, s. 24.

³⁰ Tamże, s. 18.

³¹ Tamże, s. 29.

³² Tamże.



I mimo że dyrektor wyłączał przycisk, słabe echo słów nadal docierało do śpiących dzieci. Ludzie mają tendencję do wierzenia nie w to, co jest racjonalne, a w to, co jest często powtarzane.

Nieustannie kontrolowano wspólne spędzanie czasu wolnego, co jednak nie było uciążliwe, ponieważ nie wiązało się z psychicznym zniewoleniem ani z karami fizycznymi. Obywatele byli zamożni, bezpieczni, nie chorowali, nie przeżywali lęków egzystencjalnych i troski o rodzinę. Po wyjściu z Ośrodka nie bali się samotności, nie byli prześladowani przez zazdrosne żony, mężów i dzieci. Społeczne warunkowanie odpowiadało za to, że nie chcieli postępować inaczej, ponieważ ich zadowolenie zależało od regularnie podawanej pigułki szczęścia, czyli narkotyku zwanego somą. Narkotyki koi gniew i wszystkie emocje, „dodaje cierpliwości i wytrwałości. [...] Chrześcijaństwo bez łez, oto czym jest soma”³³. Szczęśliwe życie zapewniała obywatelom również posługa solidarnościowa, czyli grupowe orgie przy syntetycznej muzyce i zastosowaniu somy.

Stworzona dla potrzeb Republiki Świata ideologia „umacnia jedność, solidarność i porozumienie pomiędzy członkami grupy, oddziałuje na społeczeństwo oraz formalne instytucje oświatowe, które upowszechniają i ugruntowują postawy ideologiczne”³⁴. Kształtuje zasady polityki edukacyjnej,

formuluje oczekiwania, wyznacza standardy osiągnięć i cele kształcenia, [...] utrwała pewne postawy i wartości, a za pośrednictwem programu nauczania, który stanowi oficjalny i jasno sprecyzowany program realizowany przez szkołę, promuje wybrane i pożądane umiejętności oraz wiadomości³⁵.

Opracowany w ten sposób „system edukacji” wyposażał swoich wychowanków w umiejętności i postawy odpowiednie do ich przynależności klasowej, nie pozwalał jednak na swobodne wybory i poszukiwanie miejsca na rynku pracy. Każdy osobnik miał z góry zaplanowaną rolę w hierarchii społecznej, co zapewniało stabilność systemu. Indywidualność, samodzielność, prawo do poszukiwań i niepowodzeń były tępiące, dlatego obywatele nie mogli osiągnąć wyższego szczebla rozwoju emocjonalnego, naukowego, kulturalnego i społecznego.

Instytucje edukacyjne, czyli żłobki oraz Ośrodek Rozrodu i Warunkowania, wpisywały się w całość ideologiczną procesu kształcenia zapewniającego stabilność. Miało to jednak swoje konsekwencje, ponieważ, twierdzi Stanisław Bereś, „człowiek musi się gruntownie przerobić, ale wtedy zachodzi obawa, że może już wtedy przestać być człowiekiem”³⁶. Ludzie w Republice Świata byli zdrowi, wiecznie szczęśliwi i zdaniem Anety Grodeckiej

zadowoleni, byli tacy sami, stanowili wspólnotę, co ich wcale nie przerażało. Nie tęsknili za wolnością, książkami, oglądaniem przyrody, wystarczyło im zaspokajanie prostych przyjemności i odpowiadała stworzona monotonia życia³⁷.

W ramach zajęć edukacyjnych poświęconych śmierci w kolejnym obrazie pojawia się lekcja warunkowania tanatycznego w Szpitalu Umierających przy Park

³³ Tamże, s. 226.

³⁴ Tamże, s. 40.

³⁵ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 155.

³⁶ S. Bereś, *Rozmowy ze Stanisławem Lemem*, Wydaw. Literackie, Kraków 1987, s. 274.

³⁷ A. Grodecka, *Lektury stulecia: słynni pisarze, wielkie dzieła – „Kanon XX wieku”*, Agencja Wydawnicza Polonia Press, Warszawa 1983, s. 156.



Lane³⁸. W szpitalu co piętnaście minut zmieniano aromat powietrza, umierający słuchali wesołych melodii syntetycznych, spokojnie oglądali telewizję (bez fonii). Przeprowadzano tam dzieci, które oswajano z widokiem osób konających i nauczano, że śmierć należy traktować jako coś normalnego. Umierających odpersonalizowano, nadając im numery: „Poza tym numer trzeci [...] lada chwila zejdzie”³⁹. Po śmierci matki John wybuchnął płaczem, „psując swoim niesmacznym wrzaskiem ich warunkowanie tanatyczne, tak jakby był sens o kogokolwiek robić tyle szumu”⁴⁰. Zachowanie Johna wzbudziło w pracownikach szpitala obawę antyspołecznych reakcji i zmiany społecznej dotyczącej reakcji na śmierć.

Jednak nie da się stworzyć jednolitego intelektualnie, moralnie i charakterologicznie społeczeństwa, dlatego na kartach powieści mamy odmieńców, którzy czują, myślą i mówią inaczej niż pozostali obywatele Republiki. Są to: Bernard Marks (alfa-plus), inżynier emocyjny Watson Helmholtz, odnaleziona po latach w krainie dzikusów była mieszkanka nowego wspaniałego świata Linda oraz wspomniany już jej syn John.

Johnowi nie podoba się stworzona przez Huxleya kraina, jest przeciwny zasadom podawanym metodą hipnopedii, zwłaszcza jednej, mówiącej, że „Każdy należy do każdego”⁴¹. Czystość i dochowanie wierności partnerowi uważane były za odstępstwo od normy. Królowała poligamia, posiadanie wielu partnerów seksualnych wzbudzało szacunek i podziw, do dobrego tonu należała wymiana pomysłów na temat bogatego życia erotycznego. John, który przybył do nowego świata z krainy dzikusów, w której obowiązywały „tradycyjne” zasady moralne, nie mógł zrozumieć, dlaczego podobająca mu się Lenina zachowuje się w sposób wyuzdany. Nazwał ją dziwką i bezwstydną ladacnicą, ponieważ nie wiedział, że dziewczyna jest pilną wychowanką systemu edukacyjnego, który zakładał uczenie gier erotycznych już siedmioletnie dzieci.

W kolejnym obrazie edukacji warunkowanie przyniosło antyrodzinne żniwo. John-Dzikus szczególnie mocno przeżył spotkanie ze swoim ojcem Tomakinem, Dyrektorem Ośrodka Rozrodu i Warunkowania w Londynie Centralnym. Po tym, jak matka Linda-beta wyjawiała kochankowi, że ma syna, a potem John powiedział do niego „mój ojczę”, kariera dyrektora została przekreślona, a pozycja zdyskredytowana. Fakt rodzenia dzieci, czułość Johna w stosunku do ojca, potrzeba bliskości z nim współpracownikom Tomakina wydały się ordynarne i sprośne.

³⁸ W szpitalu przebywa matka Johna – Linda, która po przybyciu do Republiki Świata używała po kilka tabletek somy dziennie, aby stłumić gorzyc życia w rezerwacie, „Domagała się łapczywie coraz większych dawek”. Pomimo że ją ostrzegano, iż nadużywanie somy, w ilości aż dwudziestu gramów na dobę, skróci jej życie, nikogo nie chciała słuchać. Jak twierdził „doktor Shaw – nie można pozwalać na wędrówki w wieczność ludziom, którzy mają jakieś poważne zajęcia. Skoro jednak ona nie ma żadnego poważnego zajęcia...” (A. Huxley, *Nowy wspaniały świat*, dz. cyt.).

³⁹ Tamże, s. 191.

⁴⁰ Tamże, s. 197.

⁴¹ Tamże, s. 30.



Podsumowanie

Pokazany przez Huxleya obraz wiecznej szczęśliwości przestrzega przed uleganiem pokusie, „by pełnić rolę egipskich kapłanów, manipulujących faraonem i tłumem”⁴². Autor ostrzega, czym może stać się dobrowolne niewolnictwo, którego nikt z obywateli nie zauważa, oraz do czego prowadzi rezygnacja z możliwości życiowych wyborów. Powstałe w wyniku masowej produkcji istoty tylko zewnętrznie przypominają ludzi, zaraz zostają bowiem poddane warunkowej edukacji i działaniu wszechobecnego narkotyku – somy. Poglądy ludzi podlegają ujednoczeniu za pomocą hipnopedii, „tej najpotężniejszej siły w zakresie umoralniania i socjalizacji”⁴³. „Wszyscy są dziś szczęśliwi”⁴⁴. Nowy wspañały świat, zaprojektowany dla wygody i spokoju, realizuje się w konsumenckiej kulturze przyjemności. Jest brutalną przestrogą przed dehumanizacją cywilizacji, postępem technicznym, w wyniku którego człowiek staje się trybikiem w maszynie oraz przed odrzuceniem życia intelektualnego i uczuć wyższych. Społeczeństwo trzymane w ryzach przez władzę ma zapewnione szczęśliwe życie w ramach permanentnej indoktrynacji. Huxley przedstawia zdeformowany obraz świata, wizję społeczeństwa poddanego manipulacji i przemocy za pomocą technologii. Ludzie są klonowani i pielęgnowani z wykorzystaniem metod naukowych.

Nie czują się samotni, ponieważ ich życie jest zaprogramowane przez zarządców świata. Nie rozwijają się emocjonalnie, pozostają wciąż dziećmi w sferze uczuć i pragnień. Instrumentalne wychowanie nie rodzi frustracji i nie powoduje agresji. Wizja społeczeństwa technokratycznego sprowadza rolę człowieka do przedmiotu, do części w maszynie. Nikt z obywateli nie może zmienić swojej przynależności klasowej, bo tylko uporządkowany świat ma zapewnić ludziom szczęśliwe i beztrudne życie przy jednoczesnej eliminacji wolności jednostki. Państwo przejęło kontrolę nad edukacją i wychowaniem, państwo wprowadza w życie społeczne i uczy zasad postępowania w zakresie ograniczonym do potrzeb kasty. Skutecznie tępi wszelkie odstępstwa od normy. W nowym wspañałym świecie nie ma matek i ojców, nie ma rodzeństwa i rodziny, nie ma wychowawców. Cały makrokosmos jest zbudowany na zasadzie, że nierówności i niewolnictwo społeczne nie są nadużyciem, jeśli obywatele nie zdają sobie z nich sprawy.

Zmiany społeczne doprowadziły do „konfliktów w obrębie pedagogiki”⁴⁵, ponieważ wychowanie nie służy jednostkom – zostało podporządkowane dominującej ideologii władzy. Celem nauczania stało się więc przystosowanie ludzi do sprzecznego z rozumem porządku społecznego, w którym panujące normy są znieprawione, treści kształcenia ograniczone i przekazywane w ramach hipnopedii, a metody nauczania nienaturalne. Nastąpiła unifikacja obywateli nie tylko w obrębie wyglądu, ale również poglądów i potrzeb.

Huxley to wizjoner kreujący nowy wspañały świat, który jednak okazuje się nudny, nie stawia mieszkańcom wyzwań, nie inspiruje ich do rozwoju. Obywatele są analfabetami emocjonalnymi, nie tworzą związków z drugim człowiekiem. Bez wątplenia autor był antytotalitarystą. W swoim utworze przedstawił wizję katastrofy, zdemaskował

⁴² Tamże, s. 156.

⁴³ Tamże, s. 30.

⁴⁴ Tamże, s. 40.

⁴⁵ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, dz. cyt., s. 201.



wady konsumpcjonizmu, pokazał skutki wykorzystywania medycyny, biologii i techniki do tworzenia społeczeństwa dobrowolnego niewolnictwa, „kastowego egalitaryzmu egzemplarzy z butli, prymitywizmu supercywilizacji”⁴⁶, którego nikt z obywateli nie zauważa, a częste odurzenia sąmą pozbawiają możliwości wyboru.

Manipulacja materiałem genetycznym, procesami edukacji, homeostaza wiecznego szczęścia, wcześniej zaplanowane przeznaczenie społeczne i edukacyjne są przestrogą dla współczesnych społeczeństw i grożą niebezpieczeństwem. Prawdopodobnie niebywała zmiana świadomości i wyłonienie dziejowego rozumu może wywołać kryzys lub katastrofę, w której, jak w wizji Huxleya, stawką nie będzie przetrwanie kultur i narodów, ale przetrwanie ludzkości.

Na koniec warto zadać przewrotne pytanie – może *Nowy wsapaniały świat* Huxleya to nie dystopia, a utopia, skoro nie ma tam ludzi nieszczęśliwych?

Bibliografia:

- Bereś S., *Rozmowy ze Stanisławem Lemem*, Wydaw. Literackie, Kraków 1987.
- Głazewski M., *Dystopia, Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Grodecka A., *Lektury stulecia: słynni pisarze, wielkie dzieła – „Kanon XX wieku”*, Agencja Wydawnicza Polonia Press, Warszawa 1983.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003.
- Huxley A., *Nowy wsapaniały świat*, przekł. B. Bogdan, Warszawskie Wydaw. Literackie Muza, Warszawa 2003.
- Konieczna E., *Filmowe obrazy szkoły. Pomiedzy ideologia, edukacja a wychowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Szacki J., *Spotkania z utopia*, Państwowe Wydaw. „Iskry”, Warszawa 1980.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Wheen F., *Introduction*, [w:] H. G. Wells, *A Modern Utopia*, Penguin Classics, London 2005.

Images of Education in a Dystopian „Brave New World” by Aldous Huxley

Abstract: Universal happiness in the Republic of the World was related to the prohibition of learning about history, art, religion and, to some extent, science. The social system, which was introduced with the usage of tricks, consisted of a monstrous manipulation of human consciousness, cloning and conditioning of their citizens. There was introduced the slavery system which was created by the state. In the New Brave World the state dealt with the education of children. Moreover, the state explains citizens their inevitability of fate. The work presents the futuristic images of education in a society where the prevailing standards are not related to the law of contemporary world. What is more, learning content was introduced by sleep-teaching. The learning objectives and expectations for education were subordinated by ideology, which helped only to sustain power.

Keywords: universal happiness, sleep-teaching, ideology, dystopia, utopia

⁴⁶ A. Huxley, *Nowy wsapaniały świat*, dz. cyt., s. 249.



Część II

Obrazy edukacji i społeczeństwa z perspektywy utopii

Antonio Gramsci i pedagogika krytyczna. Hegemonia, edukacja i zadania intelektualistów¹

Abstrakt: W artykule tym pokazuję zasadniczy wpływ myśli Antonio Gramsciego na formowanie się i rozwój kilku koncepcji funkcjonujących w pedagogice Henry'ego A. Giroux, a także u innych autorów pracujących na polu pedagogiki krytycznej. Odczytuję tu *Notatki z więzienia* Antonio Gramsciego – książkę o przełomowym znaczeniu dla krytycznej filozofii edukacji. Dowodzę, że Girouxowska idea „nauczyciela jako publicznego intelektualisty” ma definitywnie swoje źródła w myśli Gramsciego, z której autor *Theory and Resistance in Education* czerpie również wtedy, gdy wypowiada się o zagadnieniach o krytycznej wadze dla edukacji, takich jak kultura i ideologia, kultura popularna, podmiotowość, uczniowski głos, wreszcie – wiodąca rola pedagogów w walce o odnowioną sferę publiczną i społeczeństwo demokratyczne.

Słowa kluczowe: edukacja, Gramsci, marksizm, pedagogika krytyczna, hegemonia, ideologia, emancypacja

The mode of being of the new intellectual can no longer consist in eloquence, which is an exterior and momentary mover of feelings and passions, but in active participation in practical life, as constructor, organiser, „permanent persuader” and not just a simple orator [...].²

Antonio Gramsci

Wprowadzenie

W artykule tym chciałbym pokazać zasadniczy wpływ myśli Antonio Gramsciego na formowanie się i rozwój kilku koncepcji funkcjonujących w pedagogice Henry'ego A. Giroux, a także u innych autorów pracujących na polu pedagogiki krytycznej. W wypowiedziach tego wiodącego filozofa edukacji, szczególnie w jego późniejszej twórczości, daje o sobie znać silny nacisk na konieczność myślenia o pracy intelektualnej – w szczególności pracy nauczycielskiej na poziomie wyższym – w kategoriach precyzyjnie zdefiniowanej polityczności i etyczności. Moralne posłanie pedagogiki Giroux wyjaśniał wielokrotnie, pisząc, że skoro pedagogika (pedagogia) „jest zamierzoną próbą

¹ Pełna wersja artykułu ukazała się pierwotnie w „Ruchu Pedagogicznym” 2015, nr 3.

² A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, red. i przekł. Q. Hoare, G. N. Smith, International Publishers, New York 1971, s. 10.

wpłynięcia na to, w jaki sposób i jaka wiedza oraz tożsamość formują się u danej osoby w obrębie konkretnego układu relacji społecznych [...]”, to rozumiana może być ona również, a wręcz przede wszystkim, jako „praktyka, przez którą ludzie zachęcani są do nabycia określonego «charakteru moralnego»”³. Polityczność edukacji jest kwestią oczywistą w momencie, gdy uzna się istnienie różnorodnych związków między szkołą, społeczeństwem, wiedzą i władzą, ale dla Giroux nabiera szczególnego sensu jako potrzeba „nauczycielskiej pracy dla projektu demokratycznego i etycznego”⁴. Dlatego też nauczycielom, a zwłaszcza nauczycielom akademickim, badacz konsekwentnie przypomina, że szkoła i uniwersytet stanowią sfery publiczne, których rolą jest kształcenie ludzi w kierunku stania się świadomymi i krytycznymi obywatelami, zdolnymi brać odpowiedzialność za demokratyczne życie publiczne. Uznając ważność hasła Giroux, że humaniści powinni starać się *make the pedagogical more political*, uważam jednocześnie za konieczne wyjaśnienie, co właściwie ta idea oznacza i jaki jest jej intelektualny rodowód, albowiem sięga on właśnie myśli społeczno-politycznej Gramsciego. Pomimo tego, że Giroux na Gramsciego powołuje się wielokrotnie, wskazując na rozwijane przezeń pojęcie intelektualistów jako źródło swoich własnych przemyśleń w tym temacie, nie wydaje się, by w pełni czytelne było jego zadłużenie u włoskiego myśliciela w kwestii myślenia o misji intelektualistów, w tym zaś o istocie i celach „alfabetyzacji krytycznej”⁵ w społeczeństwie demokratycznym.

Tekstem Gramsciego, jaki poddam lekturze, będą *Notatki z więzienia* z lat 1929–1935. We Włoszech opublikowano je dopiero w latach 1948–1951, w sześciu tomach, standardowo zaś wykorzystywane jest angielskie tłumaczenie tego dzieła, będące wyborem najważniejszych esejów z oryginalnych *Quaderni del Carcere*, liczących sobie 2,848 stron i stanowiących najistotniejszy bodaj wkład Gramsciego w rozwój myśli marksistowskiej stosowanej do wyjaśniania problemów kultury, edukacji, polityki, państwowości i ekonomii.

Chciałbym podkreślić wybitnie pedagogiczne znaczenie tego opracowania, szczególnie dla krytycznej filozofii edukacji, akcentującej związek kultury i polityki, a ściślej mówiąc, wydobywającej znaczenie „polityki jako praktyki pedagogicznej oraz aktu performatywnego”⁶ i dostrzegającej kluczową rolę edukacji w organizowaniu i podtrzymywaniu demokratycznego ładu społecznego. Chcę pokazać, jak przejęte od Gramsciego i filozoficznie sproblematyzowane pojęcie intelektualistów funkcjonuje w pedagogice Giroux i jak przedstawia się jego rozwój. Mówimy tu o rozwoju, ponieważ pojęcie to ulega u Giroux stałym przekształceniom i rozszerzeniom, mającym w zamierzeniu doprowadzić do możliwie pełnej artykulacji tej funkcji intelektualistów, jaką Giroux, inspirując się Gramscim, określi jako „połączenie pracy akademickiej ze zmianą społeczną”⁷ – strategię, u podstaw której leży „polityka wykształconej nadziei”

³ H. A. Giroux, R. Simon, *Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility*, „Journal of Education” 1988, vol. 170, nr 1, s. 12.

⁴ H. A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*, Westview Press, Oxford 1997, s. 256.

⁵ Zob. Z. Kwieciński, *Potrzeba edukacji krytycznej*, [w:] *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, M. Nowak, D. Kubinowski, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007.

⁶ H. A. Giroux, S. Searls-Giroux, *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*, Palgrave MacMillan, New York 2004, s. 241.

⁷ Tamże, s. 85.



(*politics of educated hope*)⁸ – nadziei na to, że możliwe jest „powiązanie wiedzy z działaniem oraz uczenia się ze społecznym zaangażowaniem”⁹. Zadanie, jakie chciałbym zrealizować w tym artykule, pozwoli, *en passant*, prześledzić, jak inne, kluczowe idee Gramsciego rezonują w myśli pedagogicznej Giroux i w jakim stopniu organizują jego myślenie o roli edukacji i pedagogów w budowaniu demokratycznego ruchu w ramach sfery publicznej, zdolnego, w ramach odnowionego zaangażowania obywatelskiego, do wprowadzenia zmian w istniejących relacjach władzy.

Punkt wspólny: edukacja dla emancypacji i transformacji, czyli połączenie teorii i praktyki

Jak nietrudno zgadnąć, pedagogika krytyczna, w swym przywiązaniu do idei upęnomocnienia grup społecznych poddanych uciskowi, istotnie, upomina się o edukację ściśle polityczną. Ale podkreślmy: edukację polityczną, nie zaś upolitycznioną. Edukacja polityczna w tym wydaniu jest nią dlatego, że kształci w ludziach postawę aktywnych obywateli, którzy w sposób wolny, ale i w pełni świadomy i krytyczny uczestniczą w procesach demokratycznego życia publicznego. Pojęcie uczestnictwa ma tu zasadnicze znaczenie, co trafnie ujął Ira Shor: „aby być wolnym, myślącym obywatelem w systemie demokratycznym – pisze – dana osoba musi brać udział w tworzeniu znaczeń, artykułowaniu potrzeb, realizowaniu planów i ocenianiu ich rezultatów”¹⁰. Giroux zaś dodawał: „polityka demokratyczna wymaga publiczności zdolnej kwestionować i poddawać krytyce wybranych przez siebie urzędników oraz ich prawa – i zmieniać ich, gdy zajdzie taka potrzeba”¹¹.

Problem polega jednak na tym, że dla wielu ludzi, dla większości z nich, z nas, sama idea uzyskania jakiegokolwiek kontroli nad instytucjami społecznymi, nad kierunkiem szeroko pojętej polityki i nad własnym dobrostanem, dajmy na to, ekonomicznym, jest czymś zupełnie abstrakcyjnym, by nie powiedzieć: niemożliwym. Tak z grubsza przedstawia się dylemat słabości demokratycznej władzy we współczesnym naszym społeczeństwie. Władza, operując instrumentami przymusu i nacisku, wydaje się oddalona, poza naszym zasięgiem i wpływem – dumna i dufna, realizująca cele albo nijak mające się do rzeczywistych potrzeb społecznych, albo całkiem im przeciwne a przy tym dysponująca środkami przymusu i aparatami ideologicznymi (Louis Althusser), które stosuje w celu zapewnienia sobie naszej uległości.

Pedagodzy krytyczni odpowiadają na ten problem swoją propozycją upęnomocniających działań edukacyjnych, której rodowód śledzić można nie tylko u Johna Deweya, lecz także u rekonstrukcjonistów, takich jak Theodore Brameld, dla którego szkoła stanowiła kluczową arenę walki o kształtowanie konkretnego typu demokratycznego obywatelstwa – przejętego problemami społecznymi i działającego

⁸ Tamże, s. 123.

⁹ Tamże, s. 86.

¹⁰ I. Shor, *Empowering Education*, University of Chicago Press, Chicago 1992, s. 18.

¹¹ H. A. Giroux, S. Searls-Giroux, *Take Back Higher Education*, dz. cyt., s. 4.



ku transformacji istniejących społecznych, politycznych i ekonomicznych nierówności¹². Sięgając do myśli Deweya i do dziedzictwa rekonstrukcjonistów, Giroux występuje z ideą szkoły jako demokratycznej sfery publicznej, w której „uczniowie zdobywają wiedzę oraz umiejętności obywatelskie w ramach solidarności, dającej podstawę dla konstruowania emancypacyjnych form życia wspólnotowego”¹³.

Jednocześnie Giroux wie, że kluczową rolę w takim posłannictwie edukacji muszą odgrywać nauczyciele. To skądinąd osobny, szeroki i fascynujący temat myśli tego badacza, zajmujący eksponowane miejsce zarówno w jego wczesnych, jak i późniejszych studiach. Obecnie chce jedynie zasygnalizować bliskie podobieństwo między koncepcją intelektualistów u Gramsciego i ideą „nauczycieli jako intelektualistów” Giroux oraz wstępnie pokazać współmyślenie dwóch humanistów zastanawiających się nad możliwościami zmiany społecznej i politycznej na drodze edukacyjnej „pracy u podstaw” – by rzecz tak ująć – edukacji jako „walki kulturowej” (*cultural struggle*)¹⁴, w której działanie pedagogiczne orientuje się na rozwijanie u podmiotów i grup poddanych uciskowi kompetencji emancypowania się. Jak piszą Giroux i Peter McLaren we wstępie do redagowanego przez siebie tomu, zatytułowanego, nota bene, *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, „krytyczna teoria edukacji rozpoczyna od założenia, że szkoły stanowią kluczowe sfery publiczne organizujące wiedzę, władzę i pragnienie ludzkie w służbie poszerzania indywidualnych zdolności i społecznych możliwości”¹⁵. Edukacja upełnomocniająca i obywatelska to dwa podstawowe drogowskazy pedagogiki krytycznej, które łączy i wzajemnie implikuje uznanie roli, jaką edukacja odgrywa w budowaniu „krytycznej demokracji”, według określenia Giroux i McLarena. „Postrzegając publiczne szkolnictwo – kontynuują autorzy – jako fundament krytycznego i zaangażowanego obywatelstwa, szkoły wyobrazić sobie można jako sferę społeczną, z której wypływa energia organizująca pewną wizję moralną”¹⁶.

W wizji tej emancypację pojmuje się jako szeroko rozumiane wyzwolenie i upełnomocnienie. Termin dobrze swego czasu sprecyzowała Maria Czerepaniak-Walczak, pisząc o „oswobodzeniu się, uwolnieniu się od zależności prawnej, społecznej, politycznej, obyczajowej, usamodzielnieniu się, byciu wolnym wolnością pozytywną, czyli taką, która umożliwia przekraczanie uwarunkowań aktualnej egzystencji”¹⁷. Zaznaczmy jednak, że emancypacja nie postępuje samoistnie. Gramsci zauważał, że gdy tendencji emancypacyjnej brakuje lidera, walka o oswobodzenie się grup poddanych ciągłej opresji ze strony sił dominujących ma charakter zdeorganizowany: jedynie „fragmentaryczny i epizodyczny”¹⁸; brakuje im jedności, brakuje im przewodnich idei, a przede wszystkim demobilizuje je wygoda konformizmu i fatalistycznego trwania w stanie podległości

¹² Zob. J. Dewey, *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, A Penn State Electronic Classics Series Publication, Harrisburg 2001; T. Brameld, *Education as Power*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1965.

¹³ H. A. Giroux, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Second Edition, Routledge, New York 2005, s. 34.

¹⁴ Zob. A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 56.

¹⁵ *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, red. H. A. Giroux, P. McLaren, State University of New York Press, New York 1989, s. XXI.

¹⁶ Tamże, s. XXII.

¹⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydaw. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995, s. 17–18.

¹⁸ Zob. A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 54–55.



i zależności. Tu Gramsci dostrzega pole aktywności dla intelektualistów zdolnych do przewodzenia ludziom w ramach społeczeństwa obywatelskiego¹⁹. W odróżnieniu od tradycyjnego obrazu intelektualistów (filozofów, myślicieli, krytyków kultury, teoretyków etc.), Gramsciemu chodzi o zupełnie nową figurę „liderów i organizatorów wszelkich przedsięwzięć oraz funkcji właściwych organicznemu rozwojowi zintegrowanego społeczeństwa: zarówno obywatelskiego, jak i politycznego”²⁰. W słowach tych rezonuje, rzecz jasna, marksistowskie, anti-idealistyczne hasło połączenia teorii i praktyki, którego obecność niedługo rozważać będziemy w pedagogice Giroux. A zatem Gramsci podkreśla, że opozycja między samym tylko myśleniem a działaniem, teorią i praktyką, w ramach której „współistnieją ze sobą dwie koncepcje świata: jedna potwierdzana w słowach, druga objawiana w efektywnym działaniu”, jest opozycją fałszywą²¹. Nie na tym, według Gramsciego, polegać ma aktywność intelektualistów, że oto ci ostatni będą uprawiać teorię w zupełnym odłączeniu od rzeczywistości społecznej i wygodnie separować się od zjawisk kulturowych dziejących się za oknem ich gabinetów. Ich zadanie to raczej wsłuchiwanie się w mowę „mas” i reprezentowanie jej w sferze publicznej – inaczej za rozwarstwieniem społecznym może pójść zapaść kulturowa. Czytamy:

Stabilność kulturową, wraz z organiczną jakością myśli, można osiągnąć tylko wtedy, gdy istnieć będzie taka sama jedność między intelektualistami i ludźmi prostymi (*the simple*), jaka powinna istnieć między teorią a praktyką. A zatem, jeśli intelektualiści będą organicznie myślicielami tychże mas i jeśli przepracują i wyłożą zasady oraz problemy podnoszone przez masy w ich praktycznej aktywności, konstytuując w ten sposób blok historyczny²².

Wyróżnienie owych trzech przewodnich idei Gramsciego, czyli: (1) połączenia teorii z praktyką, aktywności intelektualnej z działaniem w służbie zmiany, (2) powołania intelektualistów do przewodzenia ludziom w ramach społeczeństwa obywatelskiego i (3) reprezentowania przez nich na arenie publicznej mas ludzkich, uzmysławia, że w gruncie rzeczy są to hasła, które z całą powagą przejmuje jako swoje pedagogika krytyczna, z tym że tam, gdzie Gramsci mówi o zadaniach „intelektualistów”, pedagogicy krytyczni mówią konkretnie o nauczycielach szkolnych i akademickich. Szczególnie u Giroux kwestie te uzyskały perswazyjną artykulację, choć zanim to nastąpiło, autor poświęcał się problematyzowaniu na wielu różnych polach figury nauczyciela jako intelektualisty, trzymając zrazu w tle sprawę jego publicznego i politycznego zaangażowania. Już jednak na etapie *Education under Siege*²³, a następnie w książce *Postmodern Education* Giroux i Stanley Aronowitz podkreślali, że: „nauczyciele muszą postrzegać się jako publiczni intelektualiści, którzy łączą opracowanie idei z jej wdrożeniem, myślenie i działanie z politycznym projektem walki o kulturę wyzwolenia i sprawiedliwości”²⁴.

¹⁹ Zob. tamże, s. 272.

²⁰ Tamże, s. 16.

²¹ Zob. tamże, s. 326.

²² Tamże, s. 330.

²³ Zob. S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Education under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*, Routledge & Kegan Paul, London 1985.

²⁴ S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, London 1991, s. 109.



Jak przygotować zmianę społeczną? Gramsci o hegemonii, edukacji i zadaniu intelektualistów

I tak, przyjmujemy w ramach naszego modelu, że hegemonię, wspartą w coraz większej mierze, czemu trudno przeczyć, bezpośrednim przymusem, sprawuje określona klasa rządząca; apatia i obojętność „przeciętnych obywateli” świadczy o ich podporządkowaniu się zarówno władzy państwa, jak i światopoglądowi tejże klasy dominującej. Kwieciński pisze bez złudzeń, że po latach przemian posocjalistycznych

mamy do czynienia z dominacją korporacyjnego, neoliberalnego globalnego kapitalizmu, sprzęgniętego z upowszechnianym i powszechnie przyjętym etosem konsumpcji, ich zwycięstwa nad wymarzoną i wywalczonym państwem demokratycznym, które miało strzec [...] nie tylko wolności i bezpieczeństwa swych obywateli, ale i równości dostępu i sprawiedliwej dystrybucji²⁵.

Jednocześnie autor zapytuje – jak większość humanistów związanych z pedagogiką, ale także tych spoza niej – czy w tym okaleczonym świecie, a przede wszystkim w kraju, który z opóźnieniem próbuje naśladować dojrzałe demokracje parlamentarno-rynkowe, edukacja może poprawić moralną jakość sfery publicznej. Odpowiedź brzmi: tak, ale musi to być „powszechna alfabetyzacja krytyczna”, w myśl której

procesy edukacyjne powinny pomagać każdej jednostce w osiągnięciu zdolności do mądrości praktycznej i krytycznej zarazem, do samodzielnego osądzania politycznego i etycznego, do samodzielnego wyborów, ale z zasadniczą otwartością na innych ludzi, do dialogu z osobami o odmiennych przekonaniach, wywodzących się z zasadniczo odmiennych kultur²⁶.

Zmiana społeczna, transformacja może zajść tylko wtedy, gdy zmieni się ludzka świadomość: sposób myślenia ludzi, ich moralność i mentalność, ich koncepcja świata. O tym arcypedagogicznym założeniu musimy koniecznie pamiętać, że wywodzi się ono z najbardziej humanistycznego, romantycznego i uniwersalnie emancypacyjnego gruntu myśli marksistowskiej, z którego wyrasta dyskurs pedagogiki krytycznej, bardzo wyraźnie zadłużonej w całym szeregu swych fundamentalnych założeń, celów i koncepcji u Gramsciego. Myśliciele marksistowscy akcentowali wagę edukacji w kształtowaniu krytycznej świadomości, pozwalającej uciskanym przejrzeć i pojąć konwencje stratyfikujące społeczeństwo i dzięki temu uwolnić się od ideologicznego ciężaru narzucanego im przez klasę dominującą oraz jej organizacje kulturalne. Trzecia Teza o Feuerbachu Marksa głosi przecie, że przedrewolucyjna edukacja polityczna jest warunkiem rozwoju przyszłego społeczeństwa, w którym obywatele będą rzeczywiście decydować o sobie samych. Gramsci jednakże „rozszerzył i wyklarował tę ideę, nadając jej formę instytucjonalną”²⁷; podstawą koncepcji uzyskania hegemonii kulturowej przez klasy poddane opresji jest dla niego proces uczenia się, rozumiany ostatecznie jako budowanie w podmiotach krytycznej i samo-

²⁵ Z. Kwieciński, *Przyszłość edukacji w świecie bez przyszłości. Ratujmy naszą młodzież!*, [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, G. D. Gołębniak, R. Kwaśnica, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2006, s. 16.

²⁶ Z. Kwieciński, *Potrzeba edukacji krytycznej*, dz. cyt., s. 29.

²⁷ W. L. Adamson, *Hegemony and Revolution: Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles 1980, s. 140.



świadomej, w szczególny sposób filozoficznej wizji świata społecznego, konfrontującej się z zastanym, ideologicznym obrazem rzeczy. W eseju *The Study of Philosophy* Gramsci przeciwstawia bezkrytycznemu myśleniu, opartemu na światopoglądzie „mechanicznie narzuconym przez zewnętrzne środowisko”, myślenie w ramach „świadomie i krytycznie wypracowanej koncepcji świata”, pozwalające człowiekowi „wybrać własne pole działania, brać aktywny udział w kształtowaniu historii świata, być swoim własnym przewodnikiem, nie godzić się biernie i poddańczo na urabianie swojej osobowości”²⁸. Myślenie krytyczne – według Gramsciego będące warunkiem sine qua non zmiany społecznej – możemy definiować na różne sposoby, na tę chwilę przyjmijmy wszelako, że polega ono na dekonstruowaniu i demistyfikowaniu relacji interpersonalnych, ról społecznych oraz wszelkich praktyk instytucjonalnych, które zostały znaturalizowane, tj. uznane za wynikające „z natury rzeczy”, toteż nieuniknione.

Ponownie zauważamy, że hasła rodzimej „pedagogii przejścia” oraz pedagogiki krytycznej brzmią niemal identycznie jak poglądy na edukację wyrażane przez Gramsciego. Jeśli istotnie edukacja jest drogą do zmiany i naprawienia świata społecznego, jeśli zgadzamy się, że edukacja ta winna w pierwszym rzędzie rozwijać samodzielne, realistyczne, krytyczne myślenie i odwagę kwestionowania zastanych znaczeń, wartości i konwencji społecznych, to rolą pedagogów jest sprawowanie kontroli nad tym niełatwym i nieoczywistym przecież procesem. Przenosi to naszą uwagę na relację między „masami” a intelektualistami, która tak interesowała Gramsciego.

W teorii hegemonii kulturowa i polityczna ekspansja grupy uciskanej oraz jej konfrontacja z klasą dominującą możliwa jest tylko wtedy, gdy grupa ta zdobędzie intelektualną i polityczną autonomię, wraz z własną „świadomością klasową”. Prowadzić ją ku temu celowi mają intelektualści, których wizerunek znacznie odbiega od tradycyjnego. Po pierwsze, nie stanowią oni żadnej organizacji czy kadry, której zadaniem jest oświecanie mas; po drugie, nie sytuują się oni – niczym jakaś szczególna elita – ponad masami i nie odgradzają się od społeczeństwa rozważaniem abstrakcyjnych teorii. Wynika z tego, po trzecie, że muszą oni albo wywodzić się z klasy społecznej, której są „głosem” i stanowić jej krytyczną samoświadomość, albo przynajmniej muszą potrafić „odczuwać pasje ludzi, rozumieć, a dzięki temu wyjaśniać i usprawiedliwiać je w ramach danej historycznej sytuacji”²⁹. Gramsci jest przekonany, że relacje między intelektualistami a masami nie mogą mieć czysto biurokratycznego modelu, ci pierwsi zaś, powtórzmy, nie mają funkcjonować jako „kasta czy kler”. Chodzi raczej o dialog między ludźmi edukowanymi a edukatorami; dialog, dzięki któremu podmioty edukacji będą miały znaczący udział w budowaniu swojego oświeconego poglądu na świat. Przytoczmy znane fragmenty z *Prison Notebooks*, z eseju *Some Problems in the Study of the Philosophy of Praxis*:

Element popularny «czuje», ale nie zawsze wie, albo rozumie; element intelektualny zaś nie zawsze rozumie, a nade wszystko nie zawsze czuje. Te dwa bieguny przekładać się przeto mogą na pedanterię i filisterstwo z jednej strony, i na ślepą pasję i sekciarstwo z drugiej. [...] Dopiero gdy relację między intelektualistami a ludźmi-narodem, między

²⁸ A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 323.

²⁹ Tamże, s. 418.



przywódcami a tymi, którym się przewodzi, rządcami i zarządzanymi uzupełni organiczną spójność, dzięki której czucie-pasja staje się rozumieniem, następnie zaś wiedzą [...], wtedy i tylko wtedy związek ów będzie reprezentowaniem³⁰.

Jak słusznie zauważył Esteve Morera, komentujący powyższy fragment: „kształtowanie nowej koncepcji świata nie może polegać na importowaniu jej dla ludzi z zewnątrz. Przeciwnie, musi ona zostać wytworzona z już istniejących wartości, myśli i odczuć samych mas”³¹. Innymi słowy, jej budowa musi wychodzić z wnętrza historii, a więc rozpoczynać od problemów, przekonań, kultury i mentalności ludzi edukowanych. Jak konkretnie ma to być robione?

Przed wszystkim Gramsci zasłynął twierdzeniem, że *de facto* „wszyscy ludzie są filozofami”, gdyż każdy z nich posiada, czy wyznaje, pewną „spontaniczną filozofię”. Na filozofię tę składa się język, jako zaplecze pojęć i kategorii, zdrowy rozsądek, rozumiany przez Gramsciego jako coś w rodzaju „utartych poglądów”, oraz „rozmyślność” (*good sense*). Do tego dochodzi „cały system wierzeń, przekonań, opinii, sposobów widzenia rzeczy i działania, które razem umieścić można pod mianem «folkloru»”³². Zadaniem intelektualistów edukujących ludzi, a także podstawowym sensem filozofii jako takiej, miałyby być „krytyka zdrowego rozsądku”³³ i pokazywanie, jak „na nowo rozumieć i czynić krytyczną dotychczas istniejącą aktywność”³⁴.

Jednocześnie Gramsci zaznacza, że zdrowy rozsądek, utarte poglądy – w skrócie: folklor, czyli popularne wierzenia mas, nie są czymś zgoła negatywnym, bezmyślnym. Owszem, stanowią one fragmentaryczny kolaż idei, popularnych opinii i wierzeń, toteż nie mają nic wspólnego z krytycznym myśleniem, ale zarazem dostrzec w nich można „sposoby, w jakie grupy uciśnione uczą się, jak racjonalizować swoją kondycję i jak przetrwać w warunkach codziennego trudu”³⁵. Generalnie rzecz ujmując, zawarty w nich jest zdrowy element praktycznej i pragmatycznej wiedzy ludzi – „wiedzy lokalnej”. W pedagogicznej relacji, jaka wykształca się między ludźmi edukowanymi a intelektualistami, kluczowe jest rozpoczynanie od tego, co ci pierwsi już wiedzą, co czują, i co myślą – nawet jeśli mówimy tu jedynie o zestawie luźnych fantazji i pomieszanych popularnych przekonań – albowiem ów zestaw stanowi medium, za pomocą którego ludzie ci odnoszą się do świata. Tym medium są także różnorakie ideologie, które Gramsci rehabilituje, przeciwstawiając się ortodoksyjnie marksistowskiemu pogładowi, że ideologia to „czysty pozór”³⁶ i twierdząc, że

z racji, iż posiadają walor psychologiczny, [ideologie – W.K.] są historycznie konieczne, ponieważ organizują ludzkie masy i tworzą teren, na którym ludzie poruszają się, nabywają świadomości własnego usytuowania oraz toczą walkę³⁷.

³⁰ Tamże.

³¹ E. Morera, *Gramsci and Democracy*, „Canadian Journal of Political Science” 1990, vol. 23, nr 1, s. 26.

³² A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 323.

³³ Zob. tamże, s. 330.

³⁴ Zob. tamże, s. 331.

³⁵ M. Landy, *Culture and Politics in the Work of Antonio Gramsci*, „boundary 2” 1986, vol. 13, nr 3, s. 57.

³⁶ Zob. A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 376.

³⁷ Tamże, s. 377.



Na bazie owego medium, które nazywamy folklorem, spontaniczną filozofią ludzi, zdrowym rozsądkiem, ideologią etc., intelektualiści, prowadząc ku emancypacji, mają za zadanie wykształcać w podmiotach edukacji „rozmyślność” – „jednorodne, czyli, inaczej mówiąc, spójne i systematyczne myślenie”³⁸. Sokratejskie hasło „poznaj siebie” – ulubione Gramsciego – przekładało się dlań tedy na imperatyw rozumienia własnej kondycji w świecie oraz własnego historycznego uwarunkowania, które wcale nie musi być czymś oczywistym i „naturalnym” – czymś, z czym trzeba się po prostu pogodzić.

Intelektualna, moralna i polityczna wreszcie reforma społeczeństwa, którą wymarzył sobie Gramsci, miała za swą podstawę prymat podmiotowości: pierwszeństwo świadomości i sprawstwa wobec alienujących struktur społecznych, pierwszeństwo subiektywności własnych, krytycznie rozwiniętych przekonań nad obiektywnym – mówiąc po Heideggerowsku – „Się”. Jednocześnie, Gramsci nie myślał o common sense tylko w kategoriach pejoratywnych. Przeciwnie, powtórzmy raz jeszcze, dostrzegał w nim zaczyn postawy krytycznej i emancypacyjnej oraz bazę dla pedagogicznych oddziaływań ze strony intelektualistów. Ich aktywność polegać miała na rozwijaniu nowoczesnego humanizmu, którego przesłanie dotrze do najprostszycy ludzi. Wzorem był tu dla Gramsciego fenomen ekspansji ruchu reformacyjnego i demokratycznego³⁹. Jak komentuje Nadia Urbinati:

protestancka rewolucja ogarnęła masy wtedy, gdy aspiracje małej grupy ludzi nabrały cech zdrowego rozsądku i powszechnej wiary, przemieniając wydarzenie religijne w wydarzenie polityczne i w ten sposób spełniając hegemoniczny projekt nowoczesności. [...] Na tej samej zasadzie, demokracja liberalna zwyciężyła wtedy, gdy pryncypia Oświecenia przestały funkcjonować jako kulturalna własność wąskiej arystokracji intelektualnej i stały się powszechnym przekonaniem⁴⁰.

Nowi reformatorzy – intelektualiści wyobrażani sobie przez Gramsciego – mieli podążać dokładnie taką ścieżką: wychodzić do ludzi po to, by rozumieć formowanie się popularnych poglądów, uczyć poddawania ich krytyce i nadawać rozumieniu tego, jak jest, trwałość „zdrowego rozsądku”, tj. powszechnej wiary w to, jak mogłoby być⁴¹. Ta pedagogiczna relacja w zamierzeniu miała angażować zarówno masy, jak i intelektualistów, w proces uczenia się.

Giroux: „Teachers as public intellectuals”

Lektura prac Giroux, w szczególności książki *Take Back Higher Education*⁴², uzmysławia, że koncepcja „nauczycieli jako publicznych intelektualistów” opiera się na myśli Gramsciego. Koncepcja ta stanowi zwieńczenie poszukiwań teoretycznych,

³⁸ Zob. tamże, s. 419.

³⁹ Zob. tamże, s. 395 i n. Zob. także: tamże, s. 362–363.

⁴⁰ N. Urbinati, *Periphery of Modernity: Antonio Gramsci's Theory of Subordination and Hegemony*, „Political Theory” 1998, vol. 26, nr 3, s. 378.

⁴¹ Por. A. Showstack-Sassoon, *Antonio Gramsci*, [w:] *Waterstones Subject Catalogues: Social Sciences*, Waterstone & Co., London 1989, s. 162.

⁴² Zob. H. A. Giroux, S. Searls-Giroux, *Take Back Higher Education*, dz. cyt.



których celem była charakterystyka pracy nauczycielskiej w odłączeniu od dyskursu wąskiej specjalizacji, a poprzedza ją szereg „prototypów”, świadczących o ewolucji poglądów Giroux na istotę pracy intelektualnej w kontekście pedagogicznym.

W książce *Education Under Siege* Giroux i Aronowitz poświęcili dużo uwagi kwestii deskillingu i „proletaryzacji nauczycieli”: odbierania im kontroli nad wykonywaną pracą i odgórnym narzucaniu przez świątłych reformatorów rozwiązań i pryncypiów dydaktycznych, niemających nic wspólnego z przygotowaniem uczniów do stania się aktywnymi i krytycznie myślącymi obywatelami⁴³. Ostrze krytyki obu badaczy kierowało się tu ku

behawiorystycznym modelom edukacji, w ramach których nauczycieli postrzega się nie jako kreatywnych i obdarzonych wyobraźnią myślicieli, zdolnych wykroczyć poza ideologię metod i środków oraz krytycznie ocenić cele, jakim służy dyskurs i praktyka edukacyjna, lecz jako posłusznych urzędników, gorliwie wykonujących rozkazy innych⁴⁴.

Koncepcja „nauczycieli jako intelektualistów” miała w zamierzeniu dowartościować nauczycieli i uzmysłwić, że poważnym błędem jest odbieranie ich zawodowi intelektualnej wolności. Na kolejnych stronach wspomnianej książki Aronowitz i Giroux niuansowali ów pogląd, pisząc o „nauczycielach jako intelektualistach w służbie zmiany” (*transformative intellectuals*) i wprowadzając element nauczycielskiej pracy organizacyjnej, polegającej na

tworzeniu ideologicznych i materialnych warunków zarówno w szkole, jak i w obrębie szerszej społeczności, które dawałyby uczniom możliwość stania się podmiotami przejawiającymi odwagę cywilną, a zatem obywatelami, którzy posiadają wiedzę i odwagę, by na poważnie brać potrzebę uczyńnienia rozpaczy czymś nieprzekonującym, zaś nadzieję czymś praktycznie osiągalnym⁴⁵.

Wraz z książką *Teachers as Intellectuals*⁴⁶ ów wątek organizacyjny staje się dla Giroux kluczowy. Praca nauczycielska charakteryzowana jest od teraz jako służba publiczna o nieocenionej wadze dla rozwoju i trwania społeczeństwa demokratycznego. Dominantą przemyśleń Giroux na temat publicznej misji intelektualistów jest napisana wraz z Susan Searls-Giroux praca *Take Back Higher Education*, poświęcona nauczycielom akademickim. „Wierzmy – pisali w niej autorzy – że akademicy, z racji swojej wolności i uprzywilejowania, mają szczególnie istotną rolę do odegrania jako zaangażowani, publiczni intelektualiści”⁴⁷. Ich zadaniem jest „rozwijać język krytyki i możliwości, który łączy toczony na różnych polach walki, wykorzystuje teorię jako źródło inspiracji, zaś politykę definiuje nie tyle jako krytykę, co transformatywną interwencję w życie publiczne”⁴⁸. Giroux wyraźnie podąża tu za Gramscim piszącym, że „błędne jest przekonanie, jakoby intelektualista mógłby być intelektualistą właśnie (a nie zwykłym pedantem), odróżniając się i odcinając od ludzi-narodu, a zatem

⁴³ Zob. S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Education under Siege*, dz. cyt., s. 23 i n.

⁴⁴ Tamże, s. 26–27.

⁴⁵ Tamże, s. 37.

⁴⁶ Zob. H. A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey, New York, London 1988.

⁴⁷ H. A. Giroux, S. Searls-Giroux, *Take Back Higher Education*, dz. cyt., s. 55.

⁴⁸ Tamże, s. 60.



nie odczuwając elementarnych pasji ludu⁴⁹. Chodzi mu tedy o nową, politycznie zaangażowaną formę aktywności nauczycielskiej na usługach etycznego ideału, jakim jest ożywiona sfera publiczna jako pole debaty, konsensu i dyssensu, od której istnienia zależy prawdziwie demokratyczne życie społeczne. Dlatego – twierdzi – nauczyciele akademicy, intelektualiści nie mają prawa zamykać się przed rzeczywistością w swoich zagadkowych dyskursach i w roztrząsaniu kwestii nieistotnych z punktu widzenia demokratycznej misji, jaką są z definicji obciążeni, albowiem to właśnie czyni ich, by rzecz tak ująć, agentami status quo. „Poświęcenie się badaniom naukowym – twierdzi Giroux za Pierre’em Bourdieu – nie oznacza konieczności odejścia od polityki, pedagogii i idei zmiany społecznej w świat tekstów⁵⁰. Zadaniem intelektualistów jest w pierwszym rzędzie „podejmowanie kluczowych dylematów społecznych, prezentowanie alternatywnych narracji, pociągających władze do odpowiedzialności i oferowanie alternatywnych strategii interwencji w celu zrealizowania demokratycznej przyszłości⁵¹. I znów przypominają się słowa Gramsciego, który pisał: „sposób bycia nowego typu intelektualisty nie może sprowadzać się do elokwencji [...], lecz polegać ma na aktywnym uczestnictwie w bieżącym życiu jako konstruktor, organizator, permanentny doradca⁵².

Zakończenie

W eseju tym omawiałem myśl polityczną i pedagogiczną Gramsciego jako jedno z najistotniejszych źródeł inspiracji dla Giroux oraz dla całego ruchu pedagogiki krytycznej. Marksizm Gramsciego jest o tyle interesujący dla pedagogów krytycznych, o ile stanowi pewien punkt widzenia, pewną teorię społecznej emancypacji, w której centralną rolę odgrywają intelektualiści działający „w służbie zmiany”: operujący na polu społeczeństwa obywatelskiego „permanentni doradcy” i organizatorzy, których celem jest kształtowanie krytycznych, obywatelskich postaw u ludzi w innym razie łatwo poddających się wpływowi ideologii władzy, której właściwym celem jest utrzymywanie własnej hegemonii poprzez hamowanie rozwoju progresywnych i rewolucyjnych idei i utwierdzanie nas w przekonaniu, że zastany porządek społeczny i nasze w nim miejsce jest czymś naturalnym, nieuniknionym.

Pedagogika krytyczna dała się poznać jako dyskurs pozwalający, a wręcz nakazujący, twórczo czerpać z wielu dyscyplin humanistyki. Wydaje się jednak, że u samych jej korzeni, przesądzając o jej politycznej tożsamości, leżą uniwersalne, demokratyczne ideały klasycznego marksizmu – jak u Gramsciego.

⁴⁹ A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 418.

⁵⁰ H. A. Giroux, S. Searls-Giroux, *Take Back Higher Education*, dz. cyt., s. 54.

⁵¹ Tamże, s. 83.

⁵² A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, dz. cyt., s. 10.



Bibliografia:

- Adamson W. L., *Hegemony and Revolution: Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles 1980.
- Aronowitz A. Giroux H. A., *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis London 1991.
- Aronowitz S., Giroux H. A., *Education under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*, Routledge & Kegan Paul, London 1985.
- Brameld Th., *Education as Power*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1965.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydaw. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.
- Dewey J., *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, A Penn State Electronic Classics Series Publication, Harrisburg 2001.
- Giroux H. A., McLaren P., *Schooling, Cultural Politics, and the Struggle for Democracy: Introduction*, [w:] *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, red. H. A. Giroux, P. McLaren, State University of New York Press, New York 1989.
- Giroux H. A., *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Second Edition, Routledge, New York 2005.
- Giroux H. A., *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*, Westview Press, Oxford 1997.
- Giroux H. A., *Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference*, [w:] *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, red. H. A. Giroux, P. McLaren, State University of New York Press, New York 1989.
- Giroux H. A., Searls-Giroux S., *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*, Palgrave MacMillan, New York 2004.
- Giroux H. A., Simon R., *Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility*, „Journal of Education” 1988, vol. 170, nr 1.
- Giroux H. A., *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey, New York, London 1988.
- Giroux H. A., *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, New York 1983.
- Giroux H. A., *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?*, Palgrave MacMillan, New York 2009.
- Gramsci A., *Selection from The Prison Notebooks*, red. i przekł. Q. Hoare, G. N. Smith, International Publishers, New York 1971.
- Kwieciński Z., *Potrzeba edukacji krytycznej*, [w:] *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, M. Nowak, D. Kubinowski, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007.
- Kwieciński Z., *Przyszłość edukacji w świecie bez przyszłości. Ratujmy naszą młodzież!*, [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, G. D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2006.
- Landy M., *Culture and Politics in the Work of Antonio Gramsci*, „boundary 2” 1986, vol. 13, nr 3.
- Morera E., *Gramsci and Democracy*, „Canadian Journal of Political Science” 1990, vol. 23, nr 1.
- Shor I., *Empowering Education*, University of Chicago Press, Chicago 1992.
- Showstack-Sassoon A., *Antonio Gramsci*, [w:] *Waterstones Subject Catalogues: Social Sciences*, Waterstone & Co., London 1989.
- Urbinati N., *Periphery of Modernity: Antonio Gramsci's Theory of Subordination and Hegemony*, „Political Theory” 1998, vol. 26, nr 3.



Antonio Gramsci and Critical Pedagogy: Hegemony, Education, and the Tasks of Intellectuals

Abstract: This paper illuminates the intellectual inspirations that critical pedagogy, particularly in its form envisaged by Henry A. Giroux, has drawn from the work of Italian Marxist thinker – Antonio Gramsci. Herein I offer a reading of Gramsci’s seminal book of essays, *The Prison Notebooks*, and pinpoint its pedagogical relevance. I argue that it was Gramsci’s influence that prompted Giroux to develop the conception of “teachers as public intellectuals” and to examine such essential critical issues in education as culture and ideology, popular culture, subjectivity, student voice, and teachers’ leading role in a struggle for a reinvigorated public sphere and democratic society.

Keywords: education, Gramsci, Marxism, critical pedagogy, hegemony, ideology, emancipation



Ideologia i utopia w wyobraźni społecznej i w samorozumieniu jednostek

Abstrakt: Tematem artykułu jest analiza sensu ideologii i utopii w ich współzależności jako dwóch składowych wyobraźni społecznej. Wyobraźnia społeczna, a także ideologia i utopia jako jej dwie podstawowe składowe, przedstawiona zostanie z perspektywy współczesnej hermeneutyki Paula Ricoeura i Clifforda Geertza jako podstawa samorozumienia jednostek i grup społecznych. Ujęta w perspektywie hermeneutycznej wyobraźnia społeczna, jak również ideologia i utopia, mają strukturę symboliczną. Przystawienie hermeneutycznej koncepcji ideologii Geertza i Ricoeura poprzedzona zostanie analizą jej pierwszego ujęcia dokonanego przez Karola Marksa. Ujęcie ideologii i utopii w funkcji aktywności wyobraźni społecznej pozwala ukazać ich funkcje integracji i dezintegracji społecznej, a także pozwala ująć zmianę społeczną, w której główne miejsce zajmuje dialektyka ideologii i utopii.

Słowa kluczowe: ideologia, utopia, wyobraźnia społeczna, przestrzeń symboliczna, Geertz, Ricoeur, Marks

W jaki sposób funkcjonuje ideologia i utopia w wyobraźni społecznej? Jakie znaczenie mają one dla samorozumienia jednostek? Przyjmuję, że ideologia i utopia stanowią nieodłączne składowe wyobraźni społecznej oraz że samorozumienie jednostek w społeczeństwie zawsze jest przez nie zapośredniczone. Społeczna wyobraźnia rozumiana będzie jako reprezentacja rzeczywistości społecznej jednostek i grup, a także jako podstawa ich samorozumienia i kształtowania własnej tożsamości. Wyobraźnia społeczna, a także ideologia i utopia jako jej dwie podstawowe składowe, przedstawiona zostanie z perspektywy współczesnej hermeneutyki Clifforda Geertza i Paula Ricoeura, którzy ukazują ją jako wyobrażeniową reprezentację życia społecznego. Ideologia przedstawiona zostanie również w perspektywie hermeneutycznej, która zakłada wspólną dla różnych teorii ideologii jej definicję jako zniekształcenie wyobraźni społecznej oraz usytuowanie źródła tego zniekształcenia w relacjach dominacji właściwych dla rzeczywistości społecznej. W ujęciu Geertza i Ricoeura ideologia, tak jak i utopia, wyrażają się wyłącznie w obrębie wyobraźni społecznej, a więc wyrażają się w formie wyłącznie struktur symbolicznych i ich przekształceń. Przystawienie hermeneutycznej koncepcji ideologii Geertza i Ricoeura poprzedzona zostanie analizą jej pierwszego ujęcia dokonanego przez Karola Marksa, który wraz z zdefiniowaniem ideologii jako zniekształcenia świadomości społecznej i świadomości jednostek ze względu na rzeczywiste relacje dominacji, przyjął założenie o wytwarzaniu treści świadomości społecznej przez rzeczywiste życie społeczne, przez konkretną *praxis*.

W perspektywie hermeneutycznej wyobraźnia społeczna ma strukturę symboliczną, w której zawierają się symbole i znaczenia. Wyobraźnia społeczna jako zespół podzielanych i rozumianych przez wspólnotę symboli stanowi zatem język figuratywny o określonych regułach i prawach. Sposób kształtowania wyobraźni społecznej ze względu na ideologię i utopię ukazuje procesy społeczne jako wyłącznie kulturowe, przyjmujące formę przekształceń sfery symbolicznej. Ideologia i utopia w wyobraźni społecznej pełnią bowiem zgodnie z myślą Ricoeura dwie podstawowe i dopełniające się funkcje: funkcję integracji społecznej, w jakiej występuje ideologia, oraz funkcję dezintegracji, jaka charakteryzuje utopię. Ideologia i utopia zatem stanowią, jak pisze Ricoeur, „dwa przeciwstawne aspekty lub dwie dopełniające się funkcje [...] tego, co można nazwać wyobraźnią społeczną czy kulturową”¹. W jaki sposób zatem ideologia może wyrażać się przez język symboliczny i w jaki sposób w nim funkcjonuje?

Ideologia w jej funkcji zniekształcenia świadomości jednostek, czyli rozumienia siebie, opisana została po raz pierwszy przez Marksa w *Rękopisach ekonomiczno-filozoficznych z 1844 roku* oraz następnie w *Ideologii niemieckiej*. Za podstawową cechę ideologii przyjmuje on zniekształcenie rzeczywistości społecznej rozumianej jako *praxis*. Marksowska teoria ideologii sytuuje ją w relacji wyobrażonej, w jej funkcji zniekształcania świadomości. To pierwsze ujęcie ideologii stawia jednak pytanie, w jaki sposób opisać relacje i wzajemny wpływ pomiędzy sferą idei zniekształcającą rozumienie siebie i rzeczywistością społeczną, *praxis*.

Moja próba – zaznacza Ricoeur we wstępie do *L'ideologie et l'utopie* – jak łatwo się domyśleć, nie polega na odmawianiu znaczenia markowskiemu znaczeniu pojęcia ideologii, ale na powiązaniu go z pewnymi funkcjami [...] ideologii. Trzeba wpisać pojęcie ideologii jako zniekształcenia w obszar struktury symbolicznej życia społecznego².

Przyjmuję za podstawę rozumienia wyobraźni społecznej, koncepcję hermeneutyczną prezentowaną przez Geertza i Ricoeura, którzy łączą ją z samorozumieniem jednostek i grup społecznych, ponieważ stanowi ona tło i składową działania, jego rozumienia, jeżeli ma ono społeczny charakter, stanowi też tło rozumienia siebie, swojego miejsca w świecie społecznym wraz z właściwymi dla niego relacjami dominacji, a także podstawę tożsamości grup i jednostek. Analiza ideologii i utopii na podstawie ujęcia hermeneutycznego przedstawia je jako element przestrzeni symbolicznej wspólnoty, jako sposób funkcjonowania języka symbolicznego wraz z jego znaczeniem dla jednostek i grup społecznych. W jaki sposób zatem ideologia może wyrażać się przez język symboliczny i w jaki sposób w nim funkcjonuje? W ujęciu Ricoeura główną funkcją ideologii jest integracja wspólnoty. Ricoeur wprowadza również utopię w funkcji odwrotnej do tej, jaką pełni ideologia, a więc w funkcji dezintegracji, która jest efektem podważania przez utopię istniejącego porządku. Analiza utopii głównie na podstawie ujęcia Ricoeura będzie więc stanowiła dopełnienie i uzupełnienie funkcji ideologii w wyobraźni społecznej.

¹ P. Ricoeur, *L'idéologie et l'utopie*, Editions du Seuil, Paris 1997, s. 17.

² Tamże, s. 25.



Marksowska teoria ideologii – zniekształcenie samorozumienia w pracy wyalienowanej

Marks w *Rękopisach* za podstawową cechę ideologii przyjmuje zniekształcenie rzeczywistości społecznej rozumianej jako *praxis*. Marksowska teoria ideologii sytuuje ją w relacji wyobrażonej, w jej funkcji zniekształcania świadomości. To pierwsze ujęcie ideologii stawia jednak pytanie, w jaki sposób opisać relacje i wzajemny wpływ pomiędzy sferą idei, zniekształcającą rozumienie siebie, i rzeczywistością społeczną, *praxis*.

Miejszem analizy i krytyki ideologii dokonywanej przez Marksa w *Rękopisach* jest proces pracy w kapitalistycznych stosunkach produkcji. Podstawą jego rozważań jest ujęcie kapitalistycznego sposobu produkcji jako wytwarzania i wzajemnej wymiany towarów oraz siły roboczej. Praca więc jest rozumiana przez Marksa jako podstawowa działalność człowieka, miejsce wytwarzania go jako istoty gatunkowej oraz przyswajania siebie samego, czyli jego samorozumienia. W najszerszym sensie ujęta ona zostaje jako *praxis*, w której ma miejsce wytwarzanie człowieka jako istoty gatunkowej oraz przyswajanie siebie i przyrody. Ta Marksowska analiza pracy i antropologiczne jej rozumienie jako przyswajanie siebie i przyrody, stanowi zastosowanie pojęć Hegłowskiej dialektyki: wytwarzania, alienacji, przyswojenia (uwewnętrznienia). Samorozumienie człowieka jest więc zawsze pośrednie, czyli zapośredniczone przez proces pracy (*praxis*). Człowiek w tej antropologii opartej na pracy w podstawowym znaczeniu ujmowanej jako *praxis* nie posiada bowiem świata wewnętrznego i nie jest zdolny do bezpośredniej refleksji siebie, do bezpośredniego rozumienia siebie, ale urzeczywistnia się on i realizuje jedynie wtedy, gdy działa, a więc wyłącznie w procesie pracy. Zapśredniczenie wytwarzania siebie przez pracę jest warunkiem i momentem jego aktualizacji.

Jednak wraz z tym Marks wprowadza tezę, że w stadium kapitalistycznych stosunków produkcji praca przejawia się zawsze jako praca wyalienowana, a więc proces urzeczywistnienia siebie jest zawsze procesem alienacji, wyobcowania. Ów proces urzeczywistnienia i alienacji stanowią zatem składowe procesy obiektywizacji i rozumienia siebie. Z tego powodu przyswajanie pracy i jej wytworów nie może mieć charakteru pełnego rozumienia. To ujęcie alienacji Marks opiera na opisie relacji człowieka do własnej pracy, w której praca i jej efekt, czyli towar, oraz w konsekwencji sam człowiek, stają się wobec robotnika zewnętrznymi, przez co jego aktywność zostaje zniszczona, odebrana mu. Praca, jak również towar i sam robotnik, stają się dla niego czymś zewnętrznym, co znaczy, że nie należą do jego istoty. W konsekwencji człowiek nigdy nie potwierdza się w swojej pracy, lecz sobie zaprzecza, siebie neguje. Praca wyobcowana nie może być twórczą realizacją i przyswojeniem siebie w postaci własnych wytworów. Ten proces alienacji przez pracę ma szersze znaczenie i dotyczy również samowytwarzania i samorozumienia się człowieka w jego *praxis*. W kapitalistycznych stosunkach produkcji tworzymy siebie wyłącznie w procesie pracy, ale nie rozpoznajemy siebie w tym, co wytworzyliśmy.

Alienacja robotnika we własnym produkcie – podkreśla Marks – oznacza nie tylko to, że praca staje się przedmiotem, bytem zewnętrznym, lecz tym, co istnieje poza nim,



niezależnie od niego, jako coś obcego, i że staje się wobec niego samodzielną potęgą, że życie, które dał przedmiotowi, przeciwstawia mu się wrogo i obco³.

Ideologia, zniekształcona świadomość siebie i swojej własnej sytuacji w rzeczywistości kapitalistycznych stosunków produkcji, jest efektem procesu alienacji człowieka. W sytuacji własności prywatnej (kapitału), a także ze względu na społeczny podział pracy alienacja jest nieuchronna.

Alienacja w sensie ogólnym dotyczy w ujęciu Marksa człowieka jako gatunku ludzkiego, tj. człowieka, który odnosi się do gatunku jako do swej własnej istoty, czyli odnosi się do jego samego jako istoty gatunkowej, dotyczy więc jego samorozumienia. Przedmiot pracy jest zatem uprzedmiotowieniem życia gatunkowego człowieka: człowiek nie rozumie siebie w bezpośredniej refleksji siebie, lecz jedynie czyni to rzeczywiście w refleksji zapośredniczonej przez cały proces wytwarzania. Praktyczne wytwarzanie świata przedmiotowego, przetwarzanie przyrody nieorganicznej jest przyswajaniem człowieka jako świadomej istoty gatunkowej, tzn. istoty, która odnosi się do gatunku jako do swej własnej istoty. Jak mocno podkreśla Marks:

Przedmiot pracy jest więc uprzedmiotowieniem życia gatunkowego człowieka: człowiek podwaja się nie tylko intelektualnie, jak w świadomości, lecz czynnie, rzeczywiście, i ogląda siebie w stworzonym przez siebie świecie. A więc praca wyobcowana, wydzierając człowiekowi przedmiot jego produkcji, wydiera mu tym samym jego życie gatunkowe, jego rzeczywistą gatunkową przedmiotowość⁴.

Alienacja oznacza dla Marksa coś więcej, niż utratę samego siebie. Ponieważ proces produkcji jest intersubiektywny, alienacja i utracone samorozumienie, stawanie się sobie obcym mają miejsce w relacjach intersubiektywnych, społecznych:

Obcą istotą, do której należy praca i produkt pracy, która jest panem pracy i której używaniu służy produkt pracy, może być tylko sam człowiek. Jeżeli produkt pracy nie należy do robotnika i przeciwstawia mu się jako obca siła, to jest to możliwe tylko dlatego, że produkt pracy należy do innego człowieka, nie do robotnika. [...] Tylko sam człowiek może być tą obcą siłą, panującą nad człowiekiem. Wyobcowanie człowieka, w ogóle wszelki stosunek, w jakim pozostaje do siebie samego, urzeczywistnia się, wyraża się dopiero w stosunku, w jakim człowiek pozostaje do innych ludzi⁵.

Własność prywatna staje się przyczyną dominacji jednej osoby nad drugą. Nierówne stosunki produkcji stają się podstawą relacji siły, dominacji i przemocy w ideologii, która jest efektem procesu alienacji.

Przeistaczając swoją własną działalność produkcyjną w odrzeczywistnienie siebie samego, w karę dla siebie, a swój własny produkt w stratę, w produkt nie należący do niego, stwarza tym samym panowanie tego, kto nie produkuje, nad produkcją i nad produktem. Wyobcowując od siebie swoją własną działalność, przyswaja komuś obcemu działalność doń nie należącą⁶.

³ K. Marks, *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 r.*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dziela*, t. 1, Książka i Wiedza, Warszawa 1960, s. 26.

⁴ Tamże, s. 28.

⁵ Tamże, s. 29.

⁶ Tamże, s. 30. „Moja ogólna świadomość jest tylko teoretyczną postacią tego, czego żywą postacią jest realna wspólnota, społeczność, natomiast w naszych czasach ogólna świadomość abstrahuje od rzeczywistego życia i dlatego wrogo mu się przeciwstawia. Dlatego też i działalność mojej ogólnej świadomości – jako taka – jest moim bytem teoretycznym jako istoty społecznej” (tamże, s. 40).



W *Ideologii niemieckiej* owa świadomość siebie jest zniekształcana przez ideologię rozumianą przez Marksa jako reprezentacja siebie, która jest wytwarzana (*Vorstellung*) w życiu społecznym. Fundamentalnym obrazem tego paradygmatycznego ujęcia ideologii jest metafora „odwróconego obrazu” w *camera obscura*. Metafora ta wyjaśnia sens ideologii, a zarazem proces, mechanizm jej powstawania jako „odwróconego obrazu rzeczywistości”. Obraz rzeczywistego życia (*praxis*, „aktywności ludzkiej”) zostaje zniekształcony „w niebie idei”. Reprezentacja *praxis* jest zawsze zniekształcona, nieprawdziwa i zależna od własnego miejsca, statusu klasy w całości społecznej.

W *Rękopisach* postuluje Marks zniesienie praktyczne alienacji przez aktywność rewolucyjną. Podstawą tego zniesienia jest napięcie obecne w samym pojęciu pracy, sprzeczność między stosunkami produkcji. W procesie pracy człowiek bowiem staje się świadomy, że jego możliwości i potrzeby wykraczają poza zastaną strukturę społeczną, zyskując świadomość rewolucyjną, gdyż tylko zniesienie istniejących stosunków produkcji prowadzi do likwidacji wyzysku oraz innych form ucisku struktury opartej na własności prywatnej. Działalność rewolucyjna ma przywrócić doświadczenie pracy niewyalienowanej, przywłaszczenie własnej pracy i swojej ekspresji. Zmiana społeczna może być wyłącznie praktyczna i nigdy nie dokona się przez przekształcenie samego sposobu myślenia, idei, znaczeń.

Marksovska koncepcja ideologii, w której ma miejsce rozdzielenie *praxis*, wytwarzającej świadomość zniekształconą, i idei jako jej reprezentacji, stawia problem, w jaki sposób *praxis* wytwarza ideologię i zniekształca świadomość? Jak w wyobraźni społecznej przedstawić zależność między *praxis* i światem idei w procesie samorozumienia? Jak w ten kontekst wpisać klasyczne ujęcie ideologii Karla Mannheim'a oraz jak określić więź między klasą dominującą i jej interesem oraz ideami dominującymi danej epoki? Marks dostrzega podstawową cechę ideologii, więź między klasą dominującą i ideami dominującymi, które stanowią wyraz jej interesu, co podkreślał później Mannheim, zastępując pojęcie klasy grupą społeczną. Dla Marksa bowiem dominacja jest efektem napięcia między siłami produkcji, to władza ekonomiczna przesądza o dominacji. Marksovskie ujęcie ideologii wymaga jednak poszerzenia, które zaproponował Mannheim w swoim klasycznym rozumieniu ideologii. Klasa czy grupa dominująca reprezentuje swój interes jako interes wspólny wszystkim członkom społeczeństwa, nadając swojemu myśleniu formę uniwersalną.

Ideologia jako zniekształcenie przestrzeni symbolicznej

Zgodnie z materialistycznymi założeniami teorii Marksa, *praxis* poprzedza wszelkie idee, a nawet warunkuje je i wytwarza. *Praxis* w ujęciu Marksa zyskuje więc autonomiczny status jako miejsce wytwarzania ideologii oraz klasy dominującej. W konsekwencji takiego rozumienia *praxis* zostaje ona pozbawiona języka, rozumienia, a przecież są one niezbędne w działaniu i w aktywności pracy. Natomiast ideologia usytuowana zostaje poza rzeczywistością społeczną, poza życiem realnym, pozbawiona jest też własnej historii, reguł funkcjonowania. Czy zatem *praxis* może być rozumiana jako pozbawiona wymiaru językowego, wymiaru idei, wymiaru symbolicznego? W jaki



sposób określić relacje między *praxis* i ideologią, między rzeczywistością społeczną i wyobrażonym światem idei?

Ricoeur podejmując ten problem otwarty przez Marksa i szeroko dyskutowany w późniejszych interpretacjach, również przez Jürgena Habermasa w wydanym w 1968 roku *Erkenntnis und Interesse*, zauważa, że ideologia powinna stanowić składową *praxis* i pracy, że należy ona do ich sensu. Ideologia bowiem funkcjonuje już na poziomie stosunków produkcji, przejawiając się jako zniekształcenie składowych *praxis*. *Praxis* nie jest przecież tylko działaniem instrumentalnym, ale też działaniem zapośredniczonym przez idee, tradycję, interpretację symboliczną świata techniki i pracy. Siły produkcji oraz stosunki produkcji stanowią intersubiektywne interakcje, które już zapośredniczone są przez symbole, tradycję kulturową i w które już wpisana jest dominacja. Ponadto sam proces produkcji regulują działania, aktywności, które muszą być wyrażone w kategoriach językowych czy symbolicznych, które muszą być rozumiane. To rozumienie, a zarazem struktura symboliczna, choć zniekształcona przez interes klasowy, funkcjonuje już na poziomie najbardziej podstawowego działania, aktywności.

Problem ten podejmuje Geertz, poszukując jego rozwiązania z perspektywy hermeneutycznej i proponując nowy status dla wyobraźni społecznej oraz dla ideologii będącej jej składową. Zdaniem Geertza trudno byłoby określać ideologię jako reprezentację interesów czy jako przejaw konkretnej formy dominacji – w jaki bowiem sposób interes wyrażałby się w idei? Jak w ogóle interesy wyrażają się przez coś innego? W jaki sposób określić relację *praxis*, stosunki produkcji, siły dominacji oraz idee dominujące stanowiące zniekształcenia świadomości społecznej i kształtujące ideologię? Jak zauważa Geertz, zazwyczaj owo poszukiwanie interesu grupy, który wyraża się w ideologii, opiera się na powierzchownej „teorii korzyści” czy banalnym historycyzmie, „w którym z wystudowaną ogólnikowością mówi się o tym, że tworzone przez ludzi idee w jakiś sposób «odzwierciedlają», «wyrażają» czy «odpowiadają» ich społecznym zobowiązaniom, że z nich «wyrastają», bądź też są nimi «uwarunkowane»”⁷. Trzeba więc koniecznie w teorii wyobraźni społecznej oraz w teorii ideologii porzucić takie próby wywodzenia dominujących idei rzeczywistości społecznej i realnych stosunków dominacji.

Na trudności te odpowiada koncepcja ideologii zaproponowana przez Geertza i podjęta przez Ricoeura, wyrażająca zniekształcenie i przesłonięcie będące konsekwencją interesów, a więc relacji władzy i dominacji, wyłącznie przez struktury symboliczne życia społecznego. Ideologia zatem jest konstytutywna dla wyobraźni społecznej, a jej podstawową funkcją jest zniekształcenie działań i procesów społecznych, które są wyjaśniane w kategoriach interesów. Interesy społeczne (grupy, władzy), które przekształcają się w dominujące idee, mają, zdaniem Geertza, strukturę symboliczną, wyrażają się wyłącznie jako zależności między znaczeniami.

⁷ C. Geertz, *Ideologia jako system kulturowy*, [w:] C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, przekł. M. M. Piechaczek, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 233. „Natura relacji pomiędzy społeczno-psychologicznymi napięciami, które są powodowane przez postawy ideologiczne, a rozbudowanymi strukturami symbolicznymi, poprzez które te postawy mogą zaistnieć w sferze publicznej, jest zbyt skomplikowana, by móc ją pojmować w kategoriach mglistego i niezbadanego pojęcia rezonansu emocjonalnego” (tamże, s. 239).



Jak podkreśla Geertz, ideologia funkcjonuje w sposób wyłącznie symboliczny, nie można więc jej porównywać i łączyć z *praxis* oraz jedynie domniemywać jej źródło i jej sposób determinowania znaczeń przyjmowanych przez jednostki i grupy w działaniu społecznym czy rozumieniu siebie lub swojej tożsamości.

Zatem Geertz, co przyjęte zostaje też przez Ricoeura, rozumie ideologię wyłącznie jako sposób funkcjonowania przestrzeni symbolicznej, unikając pytań o jej źródła w *praxis*, a zamiast tego stawia on pytania o sposób jej wyrażania się przez symbole, czy pytań o funkcje, jakie pełni w społecznym kontekście. „Właśnie dlatego – podkreśla Ricoeur – że struktura życia społecznego ludzi jest symboliczna, podlega ona zniekształceniom”⁸. Badanie ideologii sprowadza się więc do analizy zależności w przestrzeni symbolicznej czy do analizy działań symbolicznych. Jak podkreśla Ricoeur: „Musimy wpisać pojęcie ideologii jako zniekształcenia w takie ramy, w których przyjmujemy strukturę symboliczną życia społecznego”⁹.

Geertz utożsamia wyobraźnię społeczną z przestrzenią symboliczną i definiuje ją w kontekście własnego rozumienia antropologii kultury opartej na założeniach hermeneutyki, zgodnie z którą wszelkie procesy i praktyki społeczne wyrażają się w formie działań symbolicznych, a więc ich znaczenia i reguły wyrażają się przez symbole. Symbol ze względu na jego moc generowania znaczeń, co podkreśla Geertz, posiada „zdolność uchwycenia, formułowania i komunikowania społecznych realiów”¹⁰. Ponieważ nasze rozumienie jest próbą uchwycenia czegoś przez pryzmat narzędzi symbolicznych, symbole „stanowią zewnętrzne źródła informacji, z których można czerpać kształtujące życie człowieka wzorce – są ponadosobowymi mechanizmami, umożliwiającymi percepcję, rozumienie, ocenianie, manipulowanie światem”¹¹. Takie symboliczne szablony, a więc reguły służące do organizacji procesów społecznych i psychologicznych Geertz określa, zgodnie z tradycją antropologii kulturowej, mianem wzorów kultury. Konieczność ujęcia wyobraźni społecznej w kategoriach semiotycznych, a więc jako miejsce i sposób funkcjonowania języków symbolicznych podkreśla również Jean-Jacques Wunenburger:

Życie społeczno-polityczne staje się zrozumiałe dopiero wtedy, gdy odkrywamy moc sprawczą języków symbolicznych i mitycznych, które uzupełniają lub obalają język racjonalny, jakoby rządzący instytucjami i przejawami życia publicznego¹².

Wyobraźnia społeczna jako zespół podzielanych i rozumianych przez wspólnotę symboli stanowi zatem język figuratywny o określonych regułach i prawach oraz o mocy sprawczej, zdolności do wpływania na jego rozumienie, a w taki właśnie sposób, jak podkreśla Geertz w swoim tekście *Ideologia jako system kulturowy*: „funkcjonuje metafora, analogia, ironia, wieloznaczność, gra słów, paradoks, hiperbola, rytm i wszystkie inne elementy tego, co określamy łącznie mianem stylu”¹³. Siła retoryczna symboli społecznych powoduje, że te „językowe narzędzia mają istotne znaczenie w nadawaniu

⁸ P. Ricoeur, *L'idéologie et l'utopie*, dz. cyt., s. 28.

⁹ Tamże, s. 25.

¹⁰ C. Geertz, *Ideologia jako system kulturowy*, dz. cyt., s. 241.

¹¹ Tamże, s. 247.

¹² J. J. Wunenburger, *Filozofia obrazów*, przekł. S. Stróżyński, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011, s. 220.

¹³ C. Geertz, *Ideologia jako system kulturowy*, dz. cyt., s. 240.



publicznej formy osobistym postawom¹⁴. A zatem według Geertza działania i procesy społeczne wyrażają się przez figury stylistyczne, przez retorykę dyskursu publicznego, przez procesy konstruowania systemów symbolicznych i manipulowania nimi. Końcowy efekt tych wzajemnych interakcji jest wynikiem zarówno konfiguracji różnych znaczeń wpływających na moc ekspresywną i retoryczną danego symbolu, jak i efektem procesów społecznych, jest „wydarzeniem, które nie dzieje się w umyśle, lecz także w przestrzeni publicznej, gdzie ludzie ze sobą rozmawiają, nazywają rzeczy, wypowiadają twierdzenia i do pewnego stopnia rozumieją się wzajemnie”¹⁵.

Ideologia – funkcja integracji w wyobraźni społecznej

W jaki sposób funkcjonuje w przestrzeni symbolicznej ideologia oraz utopia? Ricoeur opierając się na hermeneutycznym ujęciu przestrzeni symbolicznej Geertza przedstawia ideologię i utopię jako dwie uzupełniające się wzajemnie funkcje wyobraźni społecznej. Ideologia jest zniekształceniem rzeczywistości społecznej, jej nieprzejrzystością, a więc charakteryzuje ją, tak samo jak utopię, nieadekwatność jej przedstawień wobec aktualnej rzeczywistości społecznej. „Moja własna próba [...] – pisze Ricoeur – nie polega na odebraniu marksizmowi znaczenia jego pojęcia ideologii, ale powiązania go z kilkoma z najmniej negatywnych funkcji ideologii”¹⁶. W ujęciu Ricoeura ideologia jest konstytutywna dla mediacji symbolicznej samorozumienia i działania społecznego, a jej główną funkcją jest integracja wspólnoty. Ricoeur wprowadza również utopię w funkcji odwrotnej do tej, jaką pełni ideologia, a więc w funkcji dezintegracji, której efektem jest podważanie istniejącego porządku. Przedstawienie ideologii i utopii w funkcji aktywności wyobraźni społecznej pozwala ukazać jej niektóre reguły (proces integracji i dezintegracji społecznej), a wraz z tym jej wpływ na samorozumienie jednostek i grup społecznych odniesione do przestrzeni symbolicznej.

Władza, jej interesy, jej idee wyrażają się wyłącznie przez siłę retoryczną symboli społecznych, przez które wyrażane jest również nasze doświadczenie. Grupa dominująca wytwarza ideologię czy idee dominujące, reprezentując swój interes jako interes wspólny dla wszystkich członków społeczeństwa i nadając mu tym samym formę uniwersalną. Spójny system ideologiczny oparty na podzielanych obrazach, ideach, ideałach, przedstawia więc obraz grupy społecznej czy społecznego ładu. Główną funkcją pozytywną ideologii jako strategii symbolicznej stosowanej do przedstawienia sytuacji wspólnoty, jaką dostrzega Ricoeur, jest integracja społeczeństwa. Przez mit, religię, filozofię, propagandę czy retorykę grupa reprezentuje własne miejsce w społeczeństwie, a ideologia związana jest z koniecznością nadania sobie przez grupę obrazu, przedstawienia siebie i przez to własnej tożsamości. Ideologia w wyobraźni społecznej staje się gwarantem porządku i spójności procesu identyfikacji.

Funkcja integrująca ideologii w wyobraźni społecznej jest, zdaniem Ricoeura, konstruktywna, gdyż kształtuje ona więzi społeczne i tożsamości. Integracja opiera się

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 244.

¹⁶ P. Ricoeur, *L'idéologie et l'utopie*, dz. cyt., s. 25.



na wspólnym języku i sensie, na wspólnym obrazie kultury, której istotnym elementem jest pamięć wydarzeń założycielskich. Ideologia pełni funkcję wzmacniania i utrwalania więzi społecznej przez symboliczne uproszczenia, schematyzację, stereotypizację, rytualizację czy zachowania i wyobrażenia mityczne¹⁷. Integracja społeczna opiera się też na powtarzaniu i podtrzymywaniu wspólnych znaczeń, co pozwala na zachowanie władzy i zarazem utrwalenie tożsamości wspólnoty.

Obrazy – jak opisuje funkcję integracji Wunenburger – przyczyniają się bowiem zarówno do wytworzenia więzi wspólnotowej, do ukształtowania tożsamości grupy zjednoczonej przez państwo prawa, szczególnie w postaci identyfikacji narodowej, jak do uprawomocnienia samej figury władzy¹⁸.

Ideologia w tej funkcji ze względu na jej dążenie do zachowania i utrwalania więzi społecznych i tożsamości staje się jednak przeszkodą dla zmiany społecznej, przyjmując zarazem formy patologiczne, takie jak przymus powtarzania, schematyczność obrazów, pusta retoryka. Dlatego, jak podkreśla Ricoeur, funkcji integracji niezbędnej dla wyobraźni społecznej powinny towarzyszyć procesy przeciwne, a mianowicie opór wobec utrwalanych obrazów grupy społecznej, który prowadzi do dezintegracji tożsamości i który to dopiero we wzajemnym powiązaniu poszczególnych tendencji wytwarza zmianę społeczną.

Utopia – funkcja dezintegracji w wyobraźni społecznej

Wspólnym kryterium ideologii i utopii jest, co podkreśla Ricoeur, ich niezgodność z rzeczywistością. Jeżeli podstawową funkcją ideologii jest integracja, a więc zachowanie tożsamości grup czy jednostek przez jej podtrzymywanie i odtwarzanie na płaszczyźnie działania symbolicznego, funkcja utopii jest, zdaniem Ricoeura, przeciwna, w tym sensie jest ona destrukcyjna, utopia pełni więc funkcję dezintegracji społecznej. Utopia skierowana jest ku przyszłości, podczas gdy ideologia związana z grupą dominującą nakierowana jest na przeszłość.

Pojęcie utopii jest wieloznaczne i trudno byłoby odnaleźć wspólny mianownik dla różnych koncepcji utopii prezentowanych w dziełach literackich, a także w różnych propozycjach socjologicznych i filozoficznych, prezentują one różne intencje i nadają odmienny kształt przedstawianym obrazom innego typu społeczeństwa. Utopia, będąc początkowo tylko nazwą dzieł literackich, wprowadza jednak szczególny sposób myślenia. Opisywane przez te dzieła utopie oznaczają „a-topos”, a więc „nigdzie”, „poza-miejsce”, które rzutowane może być następnie na aktualną rzeczywistość społeczną, w wyniku czego dostrzegamy, że może być ona rozumiana

¹⁷ Ideologia w tej funkcji prezentuje szczególną strategię symboliczną: „Ideologia z kolei nazywa struktury sytuacji w taki sposób, że jej podejście do nich można określić mianem postawy zaangażowania. Styl ideologii jest kwiecisty, barwny, celowo sugestywny; obiektywizując sentymenty moralne przez zastosowanie tych samych narzędzi, które nauka odrzuca, ideologia dąży do wzbudzenia motywacji do działania. Zarówno nauka, jak i ideologia zajmująca się definiowaniem sytuacji problematycznej stanowią reakcję na poczucie braku potrzebnych informacji” (C. Geertz, *Ideologia jako system kulturowy*, dz. cyt., s. 260).

¹⁸ J. J. Wunenburger, *Filozofia obrazów*, dz. cyt., s. 220.



w inny sposób. Utopia wyraża owo „nigdzie”, ponieważ wyobrażony przez nią obraz społeczeństwa pozostaje zawsze poza aktualną rzeczywistością społeczną¹⁹. Utopia jest więc, jak zauważa Ricoeur, „sytuacyjnie transcendentna”²⁰, jest niemożliwa do zrealizowania w aktualnym porządku, w tym sensie otwiera ona inne możliwości. Utopia nie jest realizowalna, bo nie jest legitymizacją tego, co aktualnie istnieje.

Utopia wprowadza „nigdzie” do konstytucji działania społecznego czy działania symbolicznego i jego interpretacji, co stanowi podstawę podważenia ustalonego porządku. W ten sposób podważa też istniejący stan rzeczy, budzi wątpliwości, krytykę, demystyfikuje ideologię. Utopia pełni więc funkcję destrukcyjną, przeciwną wobec integracji²¹. Utopia jako dostrzeganie nowych możliwości i kontestacja aktualnego porządku staje się w wyobraźni społecznej również nośnikiem pragnienia społecznego, nadziei, charakteryzuje ją tryb życzeniowy, oczekiwanie, zawsze sprzeczne i odmienne od danych okoliczności. Ta funkcja wywrotowa utopii poprzedza i umożliwia, jak zauważa Wunenburger, realne działania buntu, rewolucji, oporu:

Imaginarium mityczno-symboliczne uczestniczy jednak również w wyobrażeniach i działaniach należących do sfery sporów politycznych, odwołujących się do przemocy podważającej ustalony porządek oraz idealizujących model społeczny, który miałby go zastąpić. Imaginarium buntu, a zwłaszcza rewolucji, skupia zatem w sobie silny ładunek obrazów, które jednostkom i grupom mają nadawać mobilizujący impet²².

Utopijna aktywność wyobrażeniowa może przyjmować też rysy patologiczne, gdyż zawiera silny wymiar emocjonalny: fantasmagoria, szalone marzenie, schizofrenia, fiksacje, ucieczka, ekscentryczność.

Ideologia i utopia

Wyobraźnia w jej funkcji ideologii i utopii odnosi się na różne sposoby do problemu nieprzejrzystości rzeczywistości społecznej czy dokładniej dominacji interesów władzy politycznej. Konsekwencją ideologii jest podporządkowanie aktualnej rzeczywistości, w wyniku czego jednostki i grupy uzyskują stabilizację, ale też tracą złudzenia, marzenia i pragnienia, tracą zainteresowanie poszukiwaniem sensu i przeznaczenia. W tej sytuacji czynnik utopijny jest konieczny, wprowadzając do

¹⁹ „Sądzę, że punktem wyjścia powinna być podstawowa idea «nigdzie» wprowadzona przez samo słowo ‘utopia’ wraz z opisami Thomasa Morusa: miejsce, którego nie ma, miejsce nierzeczywiste, miasto-zjawia, rzeka bez wody, książę bez poddanych itd. Trzeba dostrzec korzyści z tej eksterytorialności. Z tego poza-miejsca rzucone zostaje zewnętrzne światło na naszą własną rzeczywistość, która staje się nagle obca, już nic w niej nie jest stałe. W tym momencie otwiera się daleko poza tym, co istnieje, pole możliwości i pozwala w nim dostrzec całkowicie odmienne sposoby życia” (P. Ricoeur, *L'idéologie et l'utopie*, dz. cyt., s. 359).

²⁰ Tamże, s. 36.

²¹ Utopia ujawnia swoistą dynamikę czasową, jako element transcendentny jest ona niezgodna z rzeczywistością, zaprzecza jej, zawiesza twierdzenia o rzeczywistości, otwiera inne możliwości, ale też wpływając na aktualne procesy historyczne w coraz to większym stopniu zaciera swą własną z nią niezgodność, adaptując się do rzeczywistości.

²² J. J. Wunenburger, *Filozofia obrazów*, dz. cyt., s. 221.



życia społecznego napięcie, dystans i krytyczność, co stanowi warunek zmiany. Jeżeli bowiem ideologia jest „falszywą świadomością: naszej sytuacji, czy istnieje społeczeństwo bez przeznaczenia, dystansu wobec własnych celów?”²³ Życie społeczne, zaznacza Ricoeur, powinno zawierać utopie, a więc dystans wobec rzeczywistości, a przede wszystkim zawartą w niej funkcję prospektywną, nadzieję. W wyobraźni społecznej wyrażają się więc wzajemne relacje między tymi dwiema figurami świadomości, funkcją integracyjną, powtórzenia i utrwalenia ideologii, oraz funkcją dezintegracyjną, podważania jej przez utopię. „Można zatem powiedzieć – twierdzi Ricoeur – że nie istnieje integracja społeczna bez jej podważenia i destrukcji. Refleksyjność procesu integracji urzeczywistnia się przez proces dezintegracji”²⁴. Wzajemna dialektyka ideologii i utopii wyznacza dwa kierunki wyobraźni społecznej, które pozostają ze sobą w napięciu.

Bibliografia:

- Geertz C., *Ideologia jako system kulturowy*, [w:] C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, przekł. M. M. Piechaczek, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Marks K., *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 r.*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 1, Książka i Wiedza, Warszawa 1960.
- Ricoeur P., *L'idéologie et l'utopie*, Editions du Seuil, Paris 1997.
- Wunenburger J. J., *Filozofia obrazów*, przekł. S. Stróżyński, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011.

Ideology and Utopia in the Social Imagination and the Self-Understanding of Individuals

Abstract: The paper gives an analysis of the meaning of ideology and utopia in their interdependence as two components of the social imagination. The social imagination along with ideology and utopia as its two basic components will be presented from the perspective of contemporary hermeneutics, with the focus on Paul Ricoeur's and Clifford Geertz's theories, as the basis for the self-understanding of individuals and social groups. The presentation of Geertz's and Ricoeur's hermeneutical concepts of ideology will be preceded by an analysis of its first interpretation given by Karl Marx. Viewed from the hermeneutical perspective the social imagination as well as ideology and utopia have a symbolic structure. Thinking of ideology and utopia as functioning as the social imagination's activity makes it possible to show the rules that govern the social imagination (social integration and disintegration processes), as well as to discuss social change in which the dialectic of ideology and utopia occupies the central place.

Keywords: Ideology, utopia, social imagination, symbolical space, Geertz, Ricoeur, Marx

²³ P. Ricoeur, *L'idéologie et l'utopie*, dz. cyt., s. 372.

²⁴ Tamże, s. 372.



W stronę „słabej utopii”

Abstrakt: W artykule przedstawiam koncepcję słabej utopii. Staram się wykazać, że jest to koncepcja, która stanowi odpowiedź zarówno na współczesny kryzys, jak również na doświadczenia realizacji nowoczesnych utopii.

Słowa kluczowe: słaba utopia, radykalna demokracja, kapitalizm, postmodernizm, wielość

Tak to się robi: po prostu idąc. Ty myślałeś, że ta droga gdzieś była i że twoje przyrzędy powiedzą nam gdzie ona jest. Ale nie. Potem myślałeś, że ja wiem gdzie jest droga i szedłeś za mną. Otóż nie. Ja nie wiedziałem, gdzie ona jest. Trzeba ją było wspólnie stworzyć. A zatem stworzyliśmy ją, aż dotarliśmy dokąd chcieliśmy. Stworzyliśmy drogę. Nie było jej tu¹.

Podkomendant Marcos

(Bez)senność w neoliberalnych czasach

Niektórzy zauważają, że współczesna rzeczywistość neoliberalnego kapitalizmu cierpi na deficyt utopijnego myślenia. Zanurzeni w teraźniejszości kapitalizmu, w spłaszczonej przestrzeni zarządzanej przez urzędników nastawione na akumulację, nie potrafimy już pomyśleć innego świata, zapragnąć czegoś, co nie jest jedynie towarem na półkach globalnego marketu. Zostaliśmy wykastrowani z rewolucyjnej wyobraźni, która dokonuje pęknięć w całości; pozbawienie snów, które odkrywają inne style istnienia². Wyizolowani, zapracowani, zaprzęgnięci do nieustającego cyklu produkcji i konsumpcji, konsumpcji i produkcji, reproduujemy jedynie panujące, destrukcyjne stosunki społeczne. W wiecznej tymczasowości nasze marzenia również stają się takie. Wydaje się, że brakuje nam odwagi myślenia, dowagi snucia snów, które mają moc przebudzającą. Bez pragnień wykraczających poza indywidualną, spreparowaną rynkowo wizję „sukcesu”, bez pożądania, które nie ulega utowarowieniu, związaniu z destrukcyjną

¹ Podkomendant Marcos, *Stary Antoni*, [w:] *Inny Meksyk. Opowieści zapatystów*, red. B. Pradzyńska, Poznań 2014, s. 72.

² Zob. J. Crary, *24/7. Późny kapitalizm i koniec snu*, przekł. D. Żukowski, Krakter, Kraków 2015. Por. M. Chollet, *Tyrania rzeczywistości*, przekł. A. Dwulit, Książka i Prasa, Warszawa 2013.

produkcją, bez marzeń przekraczających panujące relacje – bez tego wszystkiego, nie będziemy w stanie praktycznie przekroczyć niewolącej nas totalności neoliberalnego (anty)socjalizmu. Piotr Kropotkin zastanawiając się nad koniecznością pytania o utopię, zanotował następujące słowa: „choć odwaga myśli bynajmniej nie stanowi ręką odwagi w życiu praktycznym, to tchórzostwo myśli jest z pewnością miarą tchórzostwa w sprawach praktycznej realizacji myśli”³.

Niemniej problemem nie jest proste odrodzenie się utopii. Nie chodzi jedynie o samo nabranie odwagi myśli. Wskreszenie myślenia utopijnego wymaga jego prze-myślenia. Nie możemy ignorować tych głosów, które widzą w utopii raczej zagrożenie niż zbawienie. W takich narracjach jest ona postrzegana jako próba ustanowienia idealnego porządku, który z konieczności prowadzi do totalitaryzmu, krwawych reżimów. Jest to lęk przed wpisaniem w nowoczesność faszyzmem. W polskim kontekście lęk ten podsycają nieudane transformacje, zawiedzione nadzieje zarówno realnego socjalizmu, jak solidarnościowej rewolucji. Głosy te odmawiają snom racji bytu. Siłą rzeczy sen musi przerodzić się w koszmar. Należy więc wyrzec się utopii. Niestety, to, co miało nas ocalić, staje się naszym przekleństwem – wąskie, prywatne horyzonty, próba przetrwania w „naturalnych” warunkach późnego kapitalizmu, zanurzenie w zwykłej codzienności i zwykłych sprawach doprowadziło do znalezienia się w jednym z koszmarów, który stopniowo i systematycznie pogłębia kontrolę nad naszym istnieniem, niekiedy odmawiając mu prawa do trwania czy klasyfikując go jako zbędne. Czy pozostaje jedynie gęsta, dusząca rozpacz i skarlłowaciała nadzieja, że jednak w rachunku zysków i strat zostanie się zapisanym po odpowiedniej stronie?

Żeby odpowiedzieć na powyższe pytanie, a tym samym rozwikłać kwestię możliwości utopii dzisiaj, należy neoliberalną (bez)senną umieszczyć w kontekście kapitalistycznego podporządkowania oraz związanego z nim permanentnego kryzysu. Nie chodzi już jedynie o samą odwagę myśli, ale o warunki o(d)porowego myślenia i działania.

W sieci kapitału

Realna subsumcja społeczeństwa pod kapitał prowadzi do zaniku zewnętrżności⁴. Nie ma już obszarów nieobjętych, niewłączonych do globalnej gospodarki. Nie ma miejsc, do których można byłoby uciec, które można byłoby przeciwstawić panującemu systemowi. Zarówno w wymiarze fizycznym, jak i psychicznym – nie tylko materialne formy życia i jego (re)produkcji zostają poddane kapitalistycznemu zarządzaniu, ale również podmioty jako takie, w najgłębszych, najintymniejszych obszarach swojego istnienia zostają dopasowane do nowoczesnego systemu maszynowego⁵.

³ P. A. Kropotkin, *Czy powinniśmy zająć się rozpatrzeniem ideału przyszłego ustroju?*, przekł. B. Wścieklica, [w:] *Filozofia społeczna narodnictwa rosyjskiego. Wybór pism*, t. 2, red. A. Walicki, Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 39.

⁴ Zob. M. Hardt, A. Negri, *Imperium*, przekł. S. Ślusarski, A. Kołbaniuk, W.A.B., Warszawa 2005.

⁵ Zob. A. R. Hochschild, *Zarządzanie emocjami. Komerccjalizacja ludzkich uczuć*, przekł. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2009; F. Lordon, *Kapitalizm, niewola i pragnienie. Marks i Spinoza*, przekł. M. Kowalska, M. Kozłowski, Książka i Prasa, Warszawa 2012.



Przekształcanie człowieka w kapitał społeczny (o zróżnicowanej wartości), przechwytywanie i ustanawianie relacji społecznych, odbywa się za pomocą sieci instytucji. Państwo jako zestawienie szeregu aparatów ideologicznych i represyjnych ustanawia i reprodukuje kapitalistyczny porządek społeczny. Tym samym władza suwerena nie jest historycznym reliktem, ani tym bardziej zewnętrzną władzą wobec globalnego neoliberalizmu. Michel Foucault zauważa, że możemy mówić raczej o różnych konstelacjach władz i modyfikacjach zarządzania życiem, niż konkurencyjnych porządkach podporządkowania⁶. Zanik zewnętrzności oznacza w tym kontekście, że ani państwo, ani szkoła czy uniwersytet, nie stanowią przestrzeni autonomicznych, mogących uruchamiać inne formy produkcji i reprodukcji porządku społecznego.

Narracje poszukujące „innego” w instytucjach, w jednostce, czy śniące o ziemiach obiecanych, istniejących gdzieś poza systemem-światowym o gospodarce kapitalistycznej, nie są w stanie wydobyć nas z (bez)sensowności. Mało tego, można wysunąć przypuszczenie, że będą przyczyniały się do naszego uwikłania w obecny porządek społeczny, rozpowszechniając iluzję o mocy emancypacyjnej sił, które są reakcyjne. Przykładowo, wiara w państwo jako instytucję antykapitalistyczną i oświecającą masy ludzkie, nie tylko zderza się z realną praktyką poszczególnych państw wspierających wielki biznes, ustanawiających prawa ograniczające swobody obywatelskie, będące w interesie symbolicznego 1%, blokującego obyczajową emancypację i rozsiewającego zarazy faszyzmu poprzez produkowanie określonych rasistowskich, szowinistycznych i nacjonalistycznych dyskursów, jak i wspomnianą działalność prawną. Wiara ta staje się niebezpieczna, gdyż łączy się z takim modelem myślenia utopistycznego, który pojawia się w naszych koszmarach.

Kropotkin dostrzega, że funkcją państwa jest ustanawianie nowej hierarchii społecznej i produkcji określonych podmiotów, podporządkowanych władzy⁷. Państwo przejmuje ideologiczną i polityczną funkcję Kościoła, wykorzystując struktury myślowe właściwe porządkowi religijnemu⁸. Immanentna mu struktura hierarchiczna ustanawia relację panowania, które czynią z ludzi przedmioty poddawane określonym obróbkom, dyscyplinowaniu i kontrolowaniu, mającym wytworzyć z nich modelowych obywateli, pracowników lub funkcjonariuszy zróżnicowanych aparatów. Następuje odgórne wprowadzenie modeli do rzeczywistości, przekształcanie jej zgodnie z ustalonym planem, który z konieczności produkuje odpady⁹, nie-ludzi, nie-obywateli, „złe podmioty”. Myślenie utopijne, które pragnie wykorzystać państwo jako siłę zewnętrzną, wikła się w reprodukcję porządku hierarchicznego, gdzie wąska grupa posiada moc decydowania, ustalania, snucia marzeń, a cała reszta redukuje się do surowca, z którego urzeczywistnia się sny – nieważne czy neoliberalne czy marksistowsko-leninowskie. Sny wielości zostają przechwycone i przeredagowane zgodnie z panującą ideologią, tak, by

⁶ Zob. M. Foucault, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, przekł. M. Herer, PWN, Warszawa 2010, s. 31.

⁷ Zob. P. Kropotkin, *Państwo i jego rola historyczna*, [w:] P. Kropotkin, *Pomoc wzajemna jako czynnik rozwoju*, Trojka, Poznań 2006.

⁸ Zob. M. Bakunin, *Bóg i państwo*, Trojka, Poznań 2012.

⁹ Zob. Z. Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, przekł. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2009; Z. Bauman, *Życie na przemiał*, przekł. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2004.



nie wykraczały poza, ale potwierdzały model uznany za prawdziwy, obiektywny i jedyną możliwą formę przejawiania się wolności. W tej strukturze nie jest możliwe uruchomienie autonomicznej produkcji dóbr wspólnych¹⁰.

Przekładając to na praktykę edukacyjną, można powiedzieć, że kontr-utopia i panująca-utopia wykorzystują te same mechanizmy produkowania podmiotów przy zmianie jedynie treści. Inaczej mówiąc, mamy do czynienia z paradygmatem modernistycznym, który nie jest w stanie ująć wielości i jej mocy. Edukacja w paradygmacie modernistycznym ucisza głosy, usuwa doświadczenia i relacje, których nie daje się podporządkować dominującej wizji właściwego porządku¹¹. W sieci kapitału wszystkie aparaty czynią z demokracji emblemat¹², który zasłania autorytarny system.

Potrójny kryzys

Neoliberalny reżim można potraktować jako sposób zarządzania kryzysem, który popadł we własny kryzys. Obecny kryzys ma potrójny charakter: ekonomiczny, polityczny i społeczny. W przypadku kryzysu ekonomicznego chodzi o obniżenie się stopy zysku i finansjeryzację, która miała temu zapobiec, zamiast tego wprowadziła gospodarkę w okres chaosu¹³. W przypadku kryzysu politycznego mamy do czynienia z problemem legitymizacji władzy i masowym uświadomieniem sobie fasadowości demokracji reprezentacyjnej. Nowe moce społeczne, domagające się prawdziwej demokracji, obnażając pozorność demokratyczności obecnego systemu, przyczyniają się do jego delegitymizacji. Kryzys społeczny przejawia się w rozpadzie relacji, rozpowszechnieniu niepewności, niewydolności instytucji publicznych związanych z reprodukcją życia społecznego, czy też z rozpadem narracji uzasadniającymi niektóre praktyki – np. edukacji.

Kryzys, z jednej strony, stanowi praktyki dyscyplinujące. Jest momentem, w którym można wprowadzać nowe formy zarządzania czy zaostrzać już istniejące. Z drugiej strony, kryzys jest momentem przebudzenia się, kiedy iluzje uczestnictwa, dobrobytu, czy nawet możliwości przetrwania ukazują swoją pustkę. Z perspektywy kryzysu całość zostaje zakwestionowana i to nie z pozycji zewnętrznych, ale immanentnych. Przykładowo, kryzys edukacji, prowadzący do prekaryzacji i zadłużenia, nie zaś do wyższych pozycji w społecznym podziale pracy, ujawnia niesprawiedliwość tkwiącą w edukacji dostosowanej do kapitału, jak również ideologiczność narracji merytokratycznej, która wcześniej naturalizowała się w świadomości społecznej. Podobnie z demokracją

¹⁰ Na ten temat pisałem między innymi w: O. Szwabowski, *Poza prywatne i publiczne w dyskusji o edukacji wyższej (i nie tylko)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 66.

¹¹ Rozróżnienie na paradygmat modernistyczny i postmodernistyczny stosuje za: G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, Wydaw. DSW, Wrocław 2013.

¹² Zob. A. Badiou, *Dekoracja jako emblemat*, [w:] *Co dalej z demokracją?*, przekł. M. Kowalska, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2012.

¹³ Zob. Ch. Harman, *Kapitalizm zombi. Globalny kryzys i aktualność myśli Marksa*, przekł. H. Jankowska, Muza, Warszawa 2011; J. B. Foster, R. W. McChesney, *Kryzys bez końca. Jak kapitał monopolistyczno-finasowy wywołuje stagnację i wstrząsy od Stanów Zjednoczonych po Chiny*, przekł. G. Konat, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2014.



przedstawicielską – jej kryzys wynika w znacznym stopniu z obnażenia jej „prawdy”, niż z tymczasowej dysfunkcyjności. Potrójny kryzys ma więc podwójną naturę – zwiększa podporządkowanie i otwiera przestrzeń dla emancypacji. „Słaba utopia” rodzi się w pęknięciu, w szczelinach kruszącej się rzeczywistości kapitalistycznej.

Słaba utopia jako postmodernistyczna rewolucja

Zarówno retro-utopie¹⁴ „państwa opiekuńczego”, jak i „klasyczne” wizje rewolucji, mające na celu przejęcie aparatów państwowych w celu ustanowienia wysnionego porządku społecznego, nie łączy się ze snami wielości. Warto też zauważyć, że zanik zewnętrżności nie oznacza konieczności wykorzystania panujących instytucji. Strategia emancypacyjna przyjmuje inną formę – formę „słabej utopii”.

Tyson E. Lewis charakteryzując swoją koncepcję słabej utopii, przeciwstawia ją klasycznej utopii. Utopia zostaje scharakteryzowana jako myślenie, które tworzy plan doskonałego świata i z tej pozycji krytykuje to, co jest. Jest to wizja abstrakcyjna. Jej nieprzystawalność do świata jest radykalna. Chodzi tutaj o specyficzny rodzaj zerwania – cięcie przechodzi od góry, wyprowadzane jest nie z tego świata, gdyż w tym świecie nie istnieje nic, co prowadziłoby do wymarzonego ideału. Z kolei „słaba utopia” według Lewisa nie oznacza projektowania przyszłości, tworzenia planów, „zastępowania «jest» przez «być powinno»”¹⁵, ale zawieszeniem terażniejszości, wydobywaniem jej własnej nie-potencjalności.

„Słaba utopia” nie jest produkowana w przestrzeni wolnej od kapitalistycznych uwikłań, nie jest to również „filozoficzna przestrzeń”, ale lokuje się wewnątrz systemu – działając niczym rakowa komórka. Giorgio Agamben zauważa, że wyzwolenie życia nie jest możliwe poprzez powrót do jakiegoś „naturalnego” istnienia, odbyć się może jedynie w gęstych mrokach bio-władzy¹⁶. W tym sensie „słaba utopia” dokonuje przechwycenia kryzysu w celu jego przewyciężenia poprzez samodzielną działalność wielości. Nie wychodzi ona od projektu, od wizji idealnego porządku, ale stwarza przestrzeń dla publicznego, wspólnego marzenia, które jest jednocześnie przekształceniem stosunków społecznych. Kontr-tworzenie relacji, nie oznacza wchodzenia w bezpośredni konflikt, ale raczej opiera się na uniku, zerwaniu relacji z aparatami władzy i ich logiką. „Słaba utopia” jest nieustannie tworzącym się planem, pisany przez bojową zbiorowość, która szuka kolektywnych form realizacji snów. Inaczej mówiąc, „słaba utopia” jest postmodernistyczną rewolucją, czy też formą powstania¹⁷. Nie potrzebuje przejmować władzy, aby przy pomocy siły narzucić nową wolę rzeczywistości, ale stosuje siłę słabych – opuszczenie panującej rzeczywistości i podziemnej pracy tego, co inne.

¹⁴ Pojęcie *retro-utopia* stosuję w znaczeniu, które nadał mu Jerzy Kochan (zob. J. Kochan, *Czy utopia jest utopią?*, [w:] J. Kochan, *Socjalizm*, Scholar, Warszawa 2013).

¹⁵ T. E. Lewis, *On Study. Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, Routledge, London, New York 2013, s. 107.

¹⁶ Zob. G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przekł. M. Salwa, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008, s. 256.

¹⁷ O różnicy między rewolucją a powstaniem zob. H. Bey, *Tymczasowa Strefa Autonomiczna*, przekł. J. Karłowski, Kraków 2001.



„Słaba utopia” zdaje się stanowić odpowiedź zarówno na realną subsumcję społeczeństwa pod kapitał, jak i potrójny kryzys. Nie domaga się ustanowienia demokracji, ale sama jest praktykowaniem demokracji. Nie domaga się i nie tworzy wizji idealnych relacji społecznych, ale wytwarza te relacje we własnym łonie. Nie proponuje ani reformy systemu kapitalistycznego, ani nowej wizji globalnej gospodarki, zamiast tego uruchamia inne sposoby produkcji życia społecznego. Paul Mattick w książce dotyczącej kryzysu, zastanawiając się nad nadchodzącą przyszłością, wskazuje, że z przyczyn strukturalnym próby uratowania kapitalizmu zarówno przez neoliberalistów, jak i keynesistów nie mogą zakończyć się sukcesem. Dowodzi, że jedyną reformą mogącą odnowić siły produkcyjne kapitalizmu jest wojna, która stanowi jedną ze strategii przezwyciężania kryzysu. Nie kończy swoich rozważań jednak takim pesymistycznym wnioskiem. Wskazuje on na oddolne wyłanianie się innego systemu ekonomicznego. Autorami jego nie jest państwo, nie są partie, ani związki zawodowe – aktorzy, którzy zostali stworzeni przez system kapitalistyczny i funkcjonują jedynie w jego ramach. Autorami są zwykli ludzie, wielość, która stara się przetrwać. Jak pisze:

Samo proste przejęcie i wykorzystanie mieszkań, żywności oraz innych dóbr poprzez złamanie zasad systemu gospodarczego opartego na wymianie dóbr za pieniądze zakłada radykalnie nowy sposób życia społecznego. [...] Wraz ze wzrostem bezrobocia, zatrudnieni i bezrobotni pracownicy niechybnie zorientują się, że fabryki, biura, gospodarstwa czy szkoły, analogicznie jak inne miejsca pracy, nadal będą istniały, nawet jeśli nie przynoszą zysku. Można je więc otworzyć, aby wytwarzać dobra i usługi, na które jest zapotrzebowanie. Nawet jeśli nie ma wystarczającej liczby miejsc pracy – takich jak płatne zatrudnienie, praca dla przedsiębiorstwa prywatnego bądź państwa – jest mnóstwo pracy do wykonania, jeśli ludzie wedle własnych potrzeb zorganizują produkcję i dystrybucję poza ograniczeniami gospodarki prywatnych przedsiębiorstw¹⁸.

Zgodnie z powyższym, poszukiwanie snów, które nie przeradzają się w koszmar, które są w stanie otworzyć przestrzeń dla emancypacyjnych praktyk, musi przejść z rozważań czysto teoretycznych na empiryczną analizę walk społecznych. Zrozumienie nowej formy rewolucji i nowego projektu utopistycznego nie jest możliwe, bez odwołania się do nowych ruchów społecznych. Ruchy te rodzą się w sercu kryzysu, dokonując oddolnego zerwania – uruchamiają one produkcję zewnątrz¹⁹. W pewnym sensie „słaba utopia” stanowi laboratorium, w którym eksperymentuje się z innymi sposobami egzystencji poprzez ich praktykowanie.

Nie ma tutaj miejsca na analizę licznych badań najnowszych ruchów społecznych, czy nawet wybranych przykładów²⁰. Warto wskazać jednak pewne cechy charakterystyczne,

¹⁸ P. Mattick, *Biznes się kręci. Kryzys gospodarczy i upadek kapitalizmu*, Trojka, Poznań 2014, s. 133–134.

¹⁹ O produkcji zewnątrz zob. M. De Angelis, *Grodzenia, dobra wspólne i 'zwnętrze'*, przekł. T. Leśniak, „Praktyka Teoretyczna” 2012, nr 6.

²⁰ Zob. np. R. J. F. Day, *Gramsci is Dead. Anarchist Currents in the Newest Social Movements*, Pluto Press, London 2001; *Horizontalism: Voices of Popular Power in Argentina*, red. M. Sitrin, AK Press, Edinburg, Okland, West Virginia 2006; S. Žižek, *Rok niebezpiecznych marzeń*, przekł. M. Kropiwnicki, B. Szelewa, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2014; M. Castells, *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze internetu*, przekł. O. Siara, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2013; P. Mason, *Skąd ten bunt? Nowe światowe rewolucje*, przekł. M. Sutowski, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2013. Próbę charakterystyki OWS podjąłem w tekście: O. Szwabowski, *Ruch Occupy: inna demokracja, inna pedagogika*, [w:] *Edukacyjne i społeczne*



które przejawiają się w ich praktykach. Przede wszystkim najnowsze ruchy społeczne koncentrują się na obecności w przestrzeni publicznej. Stosowana przez nich strategia okupowania polega na przechwyceniu tego, co wspólne, i uruchomieniu innych użytków społecznych. Przykładowo skłotowanie nie polega jedynie na zajęciu czyjejs własności, ale przyczynia się do odtowarowienia domu i transformuje funkcję: budynki przestają być źródłem zysku²¹. Przechwytywanie przestrzeni jest również przechwyceniem relacji – bycie wspólne w przestrzeni umożliwia wytwarzanie się wspólnot, odrodzenie społeczeństwa. Poza tym nie dążą one do przejęcia władzy, nie wysuwają żądań, poza jednym: „wszyscy muszą odejść”. Tworząc autonomiczne przestrzenie, koncentrują się na oddolnej zmianie społecznej. Jérôme E. Roos i Leonidas Oikonomakis w aspekcie filozoficznym wyróżniają pięć głównych idei charakteryzujących ruch radykalnie demokratyczny. Pierwszą cechą jest autonomia wobec państwa, co wiąże się z odrzuceniem reprezentacji (państwa, partii, biurokratycznych związków zawodowych) na rzecz horyzontalnych złożań i demokracji bezpośredniej. Trzecim wyróżnikiem jest stosowanie polityki akcji bezpośredniej, opartej na zaangażowaniu uczestników i ich odpowiedzialności; czwartym zaś, wspomniana już strategia okupacji i tworzenie „tymczasowych sfer autonomicznych”. Ostatnia cecha polega na strategii „tworzenia nowego świata w skorupie starego”²².

W kontekście edukacji najnowsze ruchy społeczne ustanawiają inne relacje uczenia się. Przykładowo, Lewis stwierdza, że ruch Occupy stanowi wspólnotę studiujących, a edukacyjny wymiar jest najistotniejszym elementem zgromadzeń bojowej wielości²³. Również Mike Neary i Sarah Amsler wskazują na pedagogiczny wymiar wspomnianego przejawu „słabej utopii”. Dowodzą, że stanowi on uruchomienie innych maszyn, innej formy czasu i innych relacji²⁴. Edukacja przestaje stanowić element kapitalistycznej maszyny, przeobrażającej ludzi w kapitał ludzki, z hierarchiczną organizacją i rytmem fabrycznym, a staje się płaską siecią wzajemnego poznawania i zmieniania świata, realnego praktykowania demokracji i swobodnej produkcji wiedzy i życia.

Warto zauważyć, że praktyki „słabej utopii”, mimo że nie są skierowane na bezpośrednią walkę z władzą, spotykają się z brutalną odpowiedzią aparatów represji. Wspomniany Mattick stwierdza:

Nawet jeśli celem jest po prostu przetrwanie, a nie radykalna transformacja społeczna, rządy wysyłają policję i siły zbrojne, by przeciwdziałać rozwojowi oddolnych organizacji samopomocowych. W totalitarnych, ale też w demokratycznych państwach utworzenie ludowego zwierzchnictwa stanowi natychmiastowe zagrożenie dla istniejących sił, jakkolwiek skromne nie byłyby ambicje zaangażowanych w nie osób²⁵.

konteksty demokracji, red. A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka, Gorzów Wielkopolski 2015.

²¹ Zob. L. Dokuzović, E. Freudmann, *Squatting the Crisis. On the Current Protest in Education and Perspectives on Radical Change*, „EduFactory Web Journal”, zero issue, 2010.

²² J. E. Roos, L. Oikonomakis, *We Are Everywhere! The Autonomous Roots of the Real Democracy Movement*, tekst wygłoszony na 7. edycji ECPR General Conference: „Comparative Perspectives on the New Politics of Dissent” Democracy of the Squares: Visions and Practices of Democracy from Egypt to the US, Sciences Po Bordeaux, 4–7 wrzesień 2013, s. 3–5 (cytowanie za zgodą autorów).

²³ T. E. Lewis, *On Study*, dz. cyt., s. 151–152. O różnicy między studiowaniem a uczeniem się w koncepcji Lewisa pisałem w tekście: O. Szwabowski, *Agambenowska szczelina edukacyjna*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2015, nr 1.

²⁴ Zob. M. Neary, S. Amsler, *Occupy: A New Pedagogy of Space and Time?*, „Journal for Critical Education Policy Studies” 2012, 10(2).

²⁵ P. Mattick, *Biznes się kręci*, dz. cyt., s. 134–135.



Doświadczenia na przykład ruchu Occupy potwierdzają słowa Matticka. Michael A. Gould-Wartofsky w swoich badaniach wspomnianego wydarzenia wskazuje na istotną rolę policyjnej przemocy w demobilizacji społecznej i zaniku aktywności²⁶. To nie tylko liczne aresztowania, które łącznie dotyczyły ponad 7000 osób, to nie tylko psychologiczna presja związana z militaryzacją przestrzeni publicznej, ale to przede wszystkim bezpośrednia fizyczna przemoc funkcjonariuszy nielicząca się z żadnymi prawami, traktująca obywateli jak terrorystów²⁷. Brutalna zaciekłość, z jaką zwalczana jest autonomiczna aktywność wielości może świadczyć, jak niebezpieczne dla panujących sił są strategie „słabej utopii”.

Wytaczając drogę idąc

„Słaba utopia” jako kolektywne marzenie w publicznej przestrzeni stanowi próbę odnowienia myślenia utopijnego (i związanych z tym praktyk), które nie reprodukuje struktur, zamieniających sen w koszmar. „Słaba utopia” jest czasem mesjańskim, czasem po rewolucji, która nadchodzi. To znaczy, jest jednocześnie zrealizowaniem innego społeczeństwa i jego tworzeniem. Poza tym, „słaba utopia” niechętna wobec abstrakcyjnych rozważań i planów tworzonych w oderwaniu od realnego ruchu społecznego, zakorzeniona jest w lokalności, co jednak nie przeszkadza jej być krytyką całości. Kiedy pojawia się „słaba utopia”, stawia ona wyzwanie panującym strukturom w ich globalnym wymiarze. Stanowi ona postmodernistyczną rewolucję, jak również realnie demokratyczną szkołę i uniwersytet. Edukacja na powrót zostaje zjednoczona z życiem, a demokratyczne, zbuntowane wielości stają się spadkobiercami „klasycznej filozofii niemieckiej”. To tutaj studiowanie staje się na powrót możliwe, wolne od czasu i rygoru maszyn produkcyjnych, rynkowych uwikłań i biurokratycznie ustanawianych celów.

Zdaje sobie sprawę, że prezentuję „słabą utopię” w dość afirmatywny, jeśli nie naiwnie entuzjastyczny sposób. Moim celem nie była jednak krytyczna analiza tej koncepcji. Tak naprawdę, żeby rozpoznać problemy związane ze „słabą utopią”, należy dokonać empirycznych badań najnowszych ruchów społecznych. Mój cel był znacznie skromniejszy: zaprezentować „słabą utopię” jako alternatywę dla (bez)sensowności kapitalizmu 24/7, jak i dla kosmaru utopii nowoczesnej. Chciałem wskazać na inny sposób myślenia i tworzenia tego, co nie-istnieje. Niemniej, jedna kwestia wymaga wyjaśnienia. Niektórzy wysuwają zarzut, że najnowsze ruchy społeczne nic nie zmieniają, że Occupy może i istniało, ale w gruncie rzeczy nic po nim się nie ostało. Zarzut ten jest jednak nie do utrzymania. Po pierwsze, zakłada on, że zmiany społeczne dokonują się jedynie raptownie. Nie dostrzega on, że niektóre przekształcenia to mozolna praca, pochłaniająca niekiedy życia kilku pokoleń (równouprawnienie kobiet, prawa pracownicze, walka z rasową dyskryminacją). Po drugie, nie dostrzega zmian, jakie zachodzą na poziomie życia codziennego, relacji międzyludzkich. Zmian, które nie przyjmują postaci ustawy, ale które mają istotny wpływ na jakość naszego codziennego życia. Wszystkie przejawy „słabej utopii” przewyżniają kapitalistyczną

²⁶ Zob. M. A. Gould-Wartofsky, *The Occupiers: The Making of the 99 Percent Movement*, Oxford University Press, New York 2015, s. 223.

²⁷ Zob. tamże, s. 197.



izolację, stanowią spotkanie, gdzie rozwijają się relacje, których nie można opisać językiem zysków i strat, językiem kapitału. Ludzie znowu zaczynają rozmawiać ze sobą o wspólnych sprawach. Czytając i pisząc świat tworzą nowe słowniki, nowe związki i nowe światy. Każdy przejaw „słabej utopii” jest praktyką realnej, bezpośredniej demokracji. Jest świadectwem mocy wielości, siły współpracy i pomocy wzajemnej. Jest drogą, którą wytacza się idąc – wspólnie.

Bibliografia:

- Agamben G., *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przekł. M. Salwa, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.
- Badiou A., *Dekoracja jako emblemat*, [w:] *Co dalej z demokracją?*, przekł. M. Kowalska, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2012.
- Bakunin M., *Bóg i państwo*, Trojka, Poznań 2012.
- Bauman Z., *Nowoczesność i Zagłada*, przekł. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2009.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, przekł. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2004.
- Bey H., *Tymczasowa Strefa Autonomiczna*, przekł. J. Karłowski, Kraków 2001.
- Castells M., *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze internetu*, przekł. O. Siara, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Chollet M., *Tyrania rzeczywistości*, przekł. A. Dwulit, Książka i Prasa, Warszawa 2013.
- Crary J., *24/7. Późny kapitalizm i koniec snu*, przekł. D. Żukowski, Krakter, Kraków 2015.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, Wydaw. DSW, Wrocław 2013.
- Day R. J. F., *Gramsci is Dead. Anarchist Currents in the Newest Social Movements*, Pluto Press, London 2001.
- De Angelis M., *Grodzenia, dobra wspólne i 'zewnątrze'*, przekł. T. Leśniak, „Praktyka Teoretyczna” 2012, nr 6.
- Dokuzović L., Freudmann E., *Squatting the Crisis. On the Current Protest in Education and Perspectives on Radical Change*, „EduFactory Web Journal”, zero issue, 2010.
- Foster J. B., McChesney R. W., *Kryzys bez końca. Jak kapitał monopolistyczno-finasowy wywołuje stagnację i wstrząsy od Stanów Zjednoczonych po Chiny*, przekł. G. Konat, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2014.
- Foucault M., *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, przekł. M. Herer, PWN, Warszawa 2010.
- Gould-Wartofsky M. A., *The Occupiers: The Making of the 99 Percent Movement*, Oxford University Press, New York 2015.
- Hardt M., Negri A., *Imperium*, przekł. S. Ślusarski, A. Kołbaniuk, W.A.B., Warszawa 2005.
- Harman Ch., *Kapitalizm zombi. Globalny kryzys i aktualność myśli Marksa*, przekł. H. Jankowska, Muza, Warszawa 2011.
- Hochschild A. R., *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, przekł. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2009.
- Horizontalism: Voices of Popular Power in Argentina*, red. M. Sitrin, AK Press, Edinburgn, Okland, West Virginia 2006.
- Kochan J., *Czy utopia jest utopią?*, [w:] J. Kochan, *Socjalizm*, Scholar, Warszawa 2013.
- Kropotkin P. A., *Czy powinniśmy zająć się rozpatrzeniem ideału przyszłego ustroju?*, przekł. B. Wścieklica, [w:] *Filozofia społeczna narodnictwa rosyjskiego. Wybór pism*, t. 2, red. A. Walicki, Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
- Kropotkin P., *Państwo i jego rola historyczna*, [w:] P. Kropotkin, *Pomoc wzajemna jako czynnik rozwoju*, Trojka, Poznań 2006.
- Lewis T. E., *On Study. Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, Routledge, London, New York 2013.



- Lordon F., *Kapitalizm, niewola i pragnienie. Marks i Spinoza*, przekł. M. Kowalska, M. Kozłowski, Książka i Prasa, Warszawa 2012.
- Mason P., *Skąd ten bunt? Nowe światowe rewolucje*, przekł. M. Sutowski, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Mattick P., *Biznes się kręci. Kryzys gospodarczy i upadek kapitalizmu*, Trojka, Poznań 2014.
- Neary M., Amsler S., *Occupy: A New Pedagogy of Space and Time?*, „Journal for Critical Education Policy Studies” 2012, 10(2).
- Podkomendant Marcos, *Stary Antoni*, [w:] *Inny Meksyk. Opowieści zapatystów*, red. B. Pradzyńska, Poznań 2014.
- Roos J. E., Oikonomakis L., *We Are Everywhere! The Autonomous Roots of the Real Democracy Movement*, tekst wygłoszony na 7. edycji ECPR General Conference: „Comparative Perspectives on the New Politics of Dissent” Democracy of the Squares: Visions and Practices of Democracy from Egypt to the US, Sciences Po Bordeaux, 4-7 wrzesień 2013.
- Szwabowski O., *Agambenowska szczelina edukacyjna*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2015, nr 1.
- Szwabowski O., *Poza prywatne i publiczne w dyskusji o edukacji wyższej (i nie tylko)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 66.
- Szwabowski O., *Ruch Occupy: inna demokracja, inna pedagogika*, [w:] *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, red. A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka, Gorzów Wielkopolski 2015.
- Žižek S., *Rok niebezpiecznych marzeń*, przekł. M. Kropiwnicki, B. Szelewa, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.

Toward the "Weak" Utopia

Abstract: The article presents the concept of a weak utopia. I am trying to demonstrate that it is a concept that responds both to the contemporary crisis, as well as experience implementing modern utopia.

Keywords: weak utopia, radical democracy, capitalism, postmodernism, multitude



Świat Barbie jako utopia ciała idealnego

Abstrakt: W niniejszym tekście, na przykładzie świata lalek Barbie, pokazuję, w jaki sposób kategoria cielesności staje się przestrzenią-kluczem do opisywanej w tekstach kultury utopii świata perfekcyjnych ludzi. Dziewczynki, bawiąc się lalkami, oglądając o nich filmy, są socjalizowane do płci kulturowej. Dla pedagoga interesujące jest to, w jaki sposób kultura popularna kreuje utopię – miejsce życia idealnego człowieka XXI wieku – jak zachęca dzieci do spoglądania na cielesność jako tę niedoskonałą, wymagającą wdrożenia wielu reżimów, praktyk, które będą miały na celu dążenie do perfekcyjnego wyglądu, będącego kluczem do krainy szczęścia, sukcesu, samorealizacji, wszystkiego tego, czego pożądamy współcześni mieszkańcy Europy czy Ameryki Północnej.

Słowa kluczowe: Barbie, socjalizacja, utopia, płć kulturowa, ciało

Ponowne odkrycie ciała pod znakiem fizycznego i seksualnego wyzwolenia, jakie dokonało się po tysiącletniej epoce purytanizmu, jego wszechobecność [...] w kulturze masowej – otaczający nas zewsząd kult higieny, dietetyki i terapii, obsesja na punkcie młodości, elegancji, męskości i kobiecości, zabiegi kosmetyczne, diety, towarzyszące im praktyki samopoświęcenia i ascezy – sprawiający je Mit przyjemności – wszystko to świadczy o tym, że ciało stało się dziś przedmiotem zbawienia. Zajęło ono, i to dosłownie, miejsce duszy w jej roli moralnej i ideologicznej¹.

Jean Baudrillard

Wstęp

Wielu rodziców przed narodzinami swojego dziecka wyrusza do sklepów, by zaopatrzyć się w rzeczy niezbędne do pielęgnacji i opieki nad niemowlęciem. Dla dziewczynek przeznaczone są przedmioty w kolorze różowym: sukieneczki, majteczki z koronkami, czapeczki z falbankami – ubranka ozdobione lalkami, motylkami, kwiatkami. Chłopcom można kupić stroje w odcieniach błękitu, szarości, zieleni, z motywami marynistycznymi, zwierzątkami, środkami transportu –

¹ J. Baudrillard, *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, przekł. S. Królak, Wydaw. Sic!, Warszawa 2006, s. 169.

malutkie koszule z krawatami, muchami itp. Już na tym etapie można dopatrywać się początków drogi człowieka, która ma prowadzić go do krainy szczęścia: bycia w idealnie opakowanym, doskonałym ciele.

Choć stajemy się coraz bardziej świadomi tego, że to kultura kieruje naszymi zapatrywaniami dotyczącymi różnych obszarów życia, w tym postrzegania własnej i cudzej cielesności, koncentrujemy swoje wysiłki na ciele, upiększamy je, dbamy, by miało odpowiedni kształt, wygląd, rozmiar. Traktujemy to jednak nie jako przejaw dostosowywania się do wymogów kultury, ale jako ekspresję indywidualnej tożsamości.

Wszystko to, co może przypominać masowy pęd ku narcystycznej kultywacji ciała, jest w istocie wyrazem dużo głębszej troski o czynne «konstruowanie» i kontrolę nad ciałem. Istnieje tu integralny związek między rodzajem cielesnym a stylem życia, który przejawia się na przykład w poddawaniu ciała różnym reżimom².

Tego wszystkiego, o czym pisze Anthony Giddens, dzieci dowiadują się na drodze socjalizacji oraz wychowania, tak w szkole, jak i w rodzinie. Konstruowanie własnej cielesności trwa nieprzerwanie do śmierci.

W niniejszym tekście chciałabym pokazać, w jaki sposób kategoria cielesności staje się przestrzenią-kluczem do opisywanej w tekstach kultury utopii świata perfekcyjnych ludzi (pod względem urody, wyglądu, sukcesu, cieszących się bogactwem, powodzeniem) – utopijnej wizji życia klasy średniej. Skupię się na świecie lalki Barbie. Zabawa i zabawki są ważnymi elementami socjalizacji dziecka. Dziewczynki, bawiąc się lalkami, oglądając o nich filmy, uczą się (poprzez zabawę) wielu prawd dotyczących kanonu piękna, urody. Świat lalek Barbie to jedna z bardziej wyrazistych odsłon utopijnego świata idealnych ludzi. Prostota i przerysowanie są w nim obecne na każdym kroku, bo komunikat kierowany do dzieci musi być atrakcyjny i zrozumiały. Dla pedagoga interesujące jest to, w jaki sposób kultura popularna przedstawia utopię – miejsce życia idealnego człowieka XXI wieku, jak zachęca dzieci do spojrzenia na swoją cielesność jako tę niedoskonałą, wymagającą wdrożenia wielu reżimów, praktyk, które będą miały na celu dążenie do perfekcyjnego wyglądu, będącego kluczem do krainy szczęścia, sukcesu, samorealizacji, wszystkiego tego, czego pożądamy współcześni mieszkańcy Europy czy Ameryki Północnej.

Koncentrując się wokół teorii krytycznej, należy przywołać Pierre'a Bourdieu, który opisuje trzy dyskursy eksperckie³, używane przez Sylwię Breczko, by ukazać indywidualizujący ciało paradygmat tożsamościowy. Każdy z nich jest już obecnie realizowany przez społeczeństwa i jednostki, ale może też przybrać utopijny charakter. Autorka mówi o racjonalizacji, moralizacji i psychologizacji ciała⁴. Paradygmat tożsamościowy może również być przydatny do krótkiego nakreślenia ram utopii świata perfekcyjnych ludzi.

² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2010, s. 20.

³ Zob. P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, przekł. P. Biłos, Scholar, Warszawa 2005.

⁴ Zob. S. Breczko, *Polityzacja ciała. Między dyskursem publicznym a teorią socjologiczną*, Nomos, Kraków 2013, s. 19–37.



Utopia ludzi o perfekcyjnych ciałach

1. Racjonalizacja ciała

W prezentowanej utopii doskonałość ciała jest kluczem do powodzenia i szczęścia. Jednak perfekcyjna sylwetka, waga, kolor skóry, oczu, odpowiednie rysy twarzy są tak idealne (i co ważniejsze – niezmiennie, niepoddające się upływowi czasu), że w rzeczywistości skierowanej na realizację utopii wymaga się wielu zabiegów, które ludzie muszą wdrażać wobec swoich ciał (traktując ciało jako coś zewnętrznego względem siebie). By zrealizować potrzebę bycia-w-idealnym-ciele, ludzie często uciekają się do pomocy medycyny. Medykalizacja ciała i dążenie do utrzymania go w zdrowiu, młodości i urodzie zajmuje różnych badaczy.

Lucien Sfez w artykule *Utopia ciała doskonałego* pisze o medykalizacji ciała: problemy społeczne stają się problemami medycyny. Zatem nowa wizja zdrowia to pewien projekt polityczny. W dużej mierze polityka zdrowotna i socjalna decydują, do jakiej opieki medycznej społeczeństwo może mieć bezpłatny dostęp, jakie zabiegi mogą być wykonywane przez lekarzy, a których prawo zabrania, która grupa wiekowa społeczeństwa otoczona jest większą troską (dzieci czy seniorzy) itp. Wizja Sfeza to obraz higienicznej utopii – ciała poddanego dyscyplinie i kontroli⁵.

W nieco podobnym duchu pisze Jarosław Barański, dążenie do idealnego ciała pokazując w perspektywie jego plastyczności, możliwości jego przebudowy. Według badacza „biotechnologiczna utopia ciała rozumiana [jest] jako projekt ciała doskonałego, ciała niezniszczalnego, ciała zdolnego do regeneracji i samoregeneracji. Stawia ona fundamentalne pytania o tożsamość osobniczą człowieka i jego tożsamość gatunkową”⁶.

Wrogiem jest to, co w nas niedoskonałe, co nas niszczy. Taka utopia biowładzy ukazuje dążność do samooczyszczenia, stania się tak zdrowym, że aż nadnaturalnym, ciało więc funkcjonuje jako coś wydrążonego, pustego, bez wnętrza – maszyna higieniczna; utopia wymaga, by człowiek kontrolował ciało, które jednocześnie go kontroluje. O tego typu wizji społeczeństwa wspomina również Nikolas Rose, pisząc o nowych rodzajach eugeniki, która obecna jest w wielu krajach Europy⁷.

Należy pamiętać, że dążąc do idealnego ciała, napotykamy w końcu granicę, za którą rozpoczyna się już utopia: ciała idealnego, pożądanego, artefaktu tak perfekcyjnego, że – paradoksalnie – bezcielesnego. Wyzbywając się wszelkich niedoskonałości, racjonalizując wiele bolesnych, przykrych praktyk, urzeczywistniamy utopię, stajemy się higienicznymi, medycznie, genetycznie idealnymi ludźmi. W tym kontekście należy również zauważyć, że ciało nie tylko jawi się jako rozkosz, ale też jest przedmiotem nieustannej troski, konieczności ochrony przed zniszczeniem i śmiercią.

⁵ Zob. L. Sfez, *Utopia ciała doskonałego*, przekł. P. Gruszczyński, „Res Publica Nova” 1997, nr 6, s. 25–30.

⁶ J. Barański, *Ciało plastyczne jako epistemologiczna figura biotechnologicznej utopii*, „Studia Philosophiae Christianae” 2011, 47(3), s. 17.

⁷ Zob. N. Rose, *Polityka samego życia*, „Praktyka Teoretyczna” 2011, nr 2–3, s. 187–209.



2. Moralizacja ciała

Utopia, jak wskazuje na to definicja tego pojęcia⁸, zamieszkiwana jest przez idealną społeczność czy wspólnotę. Ta utopijna społeczność, o której piszę, to grupa budująca swoją tożsamość w oparciu o wartości postmaterialne⁹: samorealizację, estetyzację ciała, autokreację itp. Szczupła, foremna, wysportowana sylwetka młodego dorosłego stają się współcześnie wartościami nadrzędnymi, są podstawą dla kreowania wzoru sprawnego konsumenta. Gdy pojawiają się: deformacja, niepełnosprawność, otyłość, stają się one (szczególnie w klasie średniej) przedmiotem publicznego wyśmiewania i osobistego wstydu.

Edukacja prozdrowotna stała się ważną dziedziną pedagogiki, do szkół wdrażane są programy zdrowego odżywiania, wychowanie fizyczne zajmuje dużo więcej czasu w siatce godzin lekcyjnych niż wiedza o społeczeństwie czy historia. Przykładowo: po II wojnie światowej w czasopiśmie „Wychowanie w Przedszkolu” pojawiają się artykuły o tematyce prozdrowotnej, dotyczące głównie tego, by nauczycielki uczyły dzieci myć ręce przed posiłkami, radzenia sobie z pasożytami itp. Dziś powstają teksty o zbilansowanej diecie, walce z otyłością, zdrowych przekąskach. Zmienia się treść wartości, jaką jest zdrowie.

Edukacja prozdrowotna jest konieczna, należy jednak prowadzić ją z troską o to, aby nie stała się legitymizacją ideologii i społecznego narcyzmu, by nie dążono wyłącznie ku skierowaniu uwagi dzieci na siebie, jako jednostek dążących do realizacji ciała idealnego. Wydaje się, że konieczność oceniania swojego ciała, chęci oglądania go (niczym w Baśni o Królowie Śnieżce, gdzie macocha przeglądała się w zwierciadle, upewniając się, czy jest najpiękniejszą kobietą) potęguje się dzięki fotografii. Zamieszczanie zdjęć oraz komentowanie ich na portalach społecznościach stało się nagminne wśród dzieci i młodzieży – autokreacja staje się bardzo wysoko cenioną wartością.

Niebezpieczeństwem podążania ku utopii ciała idealnego wydaje się to, że oddawanie ciała we władanie różnych reżimów o charakterze „prozdrowotnym” i medycznym powoduje, że obszary te przejmują pewne przestrzenie życia moralnego, religijnego; celem, do którego dąży człowiek, jest wieczne życie w idealnym ciele.

⁸ Zob. *Utopia, utopizm*, [w:] *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, przekł. A. Kopciak [i in.], PWN, Warszawa 2006, s. 412.

⁹ Określenie wprowadzone przez Ronalda Ingleharta, który w społeczeństwach wysokorozwiniętych dostrzega zwrot postmaterialistyczny, tzn. (w opozycji do materializmu) ludzie nie muszą już zaspokajać wyłącznie podstawowych potrzeb, z którymi wiązali najważniejsze wartości, np. bezpieczeństwo (ekonomiczne, społeczne). Są one zwykle zapewnione ludziom z krajów rozwiniętych, ważniejsze staje się więc dla nich poczucie przynależności, autoekspozycja w grupie. Podobnie istotne stają się: ochrona środowiska, kreatywność estetyczna, samorealizacja itp. Zob. R. Inglehart, *Pojawienie się wartości postmaterialistycznych*, przekł. S. Czarnik, [w:] *Socjologia. Lektury*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Znak, Kraków 2006.



3. Psychologizacja ciała

Zdrowe, młode, szczupłe ciało jest kluczem do opisywanej utopii zamieszkaanej przez perfekcyjnych ludzi, którzy realizują ideologię sukcesu. Droga do uzyskania perfekcyjnego ciała to również trening psychologiczny: wzmacnianie wiary we własne możliwości, dążenie do celu, pokonywanie trudności, ograniczeń, realizacja postawionych zadań, samoświadomość itp. Powodzenie w życiu, szczęście, miłość idealnego partnera – wszystko to staje się niemożliwe, gdy ciało nie jest piękne. Dążność do uzyskania ideału staje się często powodem wielu chorób z zakresu zaburzeń odżywiania, które, jak w przypadku anoreksji, mogą skończyć się śmiercią.

Współcześnie w ciało się inwestuje: tak kobiety, jak i mężczyźni wierzą, że ich ciała mogą być kapitałem na przyszłość. Naukę tego, co powinno je przyciągać, dziewczynki rozpoczynają wcześnie. Lalka Barbie jest tego doskonałym przykładem. Ma urodę, więc: jest sławna, wszystko jej się udaje. Zabawka ta ucieleśnia ideał spełnionej kobiety z klasy średniej, co przedstawię poniżej.

Barbie - szczególna zabawka

*Prostuj plecy! Wstrzymaj oddech!
Palec w górę! Patrz łagodnie!
Nie rozglądaj się, poważna bądź.
Stąpaj lekko, mów wyraźnie.
Nie mruż oczu! Stój przyjaźnie.
I lekcje tańca warto wziąć! (rządź!)*¹⁰

Aby opisać świat Barbie, należy zacząć od zarysowania historii tej szczególnej zabawki. Lalka Barbie pojawiła się na rynku niemal siedem dekad temu. Od tego czasu stała się jedną z najbardziej rozpoznawalnych zabawek na świecie. Niezbyt duża figurka (około 30 cm) młodej, dorosłej kobiety uznana została ikoną popkultury (w świecie dzieci i dorosłych). Jak zauważa Mary F. Rogers – badaczka tego fenomenu kulturowego – Barbie to symbol uniwersalny, który „oferuje wspólny punkt odniesienia tego samego społeczeństwa, dostosowując się zarazem do różnic kulturowych między nimi”¹¹.

Sylwetka lalki rozpoznawana jest i identyfikowana z produktem firmy Mattel, choć jej poszczególne egzemplarze znacznie się od siebie różnią. Szacuje się, że na świecie sprzedano ponad bilion egzemplarzy Barbie, której wizerunek ewoluował wraz ze zmieniającymi się modą, obyczajowością, możliwościami technologicznymi¹². Choć istnieją Barbie o różnych przynależnościach etnicznych, za najbardziej popularną można uznać jasnoskórą, szczupłą blondynkę o błękitnych oczach, ubraną w sukienkę

¹⁰ Fragment piosenki z filmu *Barbie w Świecie Mody*, reż. W. Lau, USA 2010.

¹¹ M. F. Rogers, *Barbie jako ikona kultury*, przekł. E. Klekot, Muza, Warszawa 2003, s. 19.

¹² Zob. S. Verbeten, *Warman's Barbie Doll Field Guide: Values and Identification*, red. P. Kennedy, Krause Publications, UK, 2009, s. 10.



różowego koloru oraz wysokie szpilki (stopy lalki są wyprofilowane do tego typu obuwia). Lalka Barbie to jednak nie tylko zabawka, wraz z nią sprzedawany jest cały styl życia: ma ona zatem domek, samochód, konia, mnóstwo ubrań, dodatków, przyjaciół (chłopaka, przyjaciółki oraz młodsze siostry).

Filmy o Barbie, swego rodzaju pełnometrażowe reklamy, opowiadają jej historię na dwa sposoby:

1. Opowieści o życiu Barbie (np. *Barbie i magiczne święta; Barbie w Świecie Mody; Barbie i jej siostry w krainie kucyków*).
2. Opowieści, w których Barbie jest aktorką, odgrywa role bohaterki różnych opowieści osnutych na fabułach baśni (np. *Barbie jako Roszpunka; Barbie i tajemnicze drzwi; Barbie w Dziadku do Orzechów; Barbie i magia pegaza*).

Firmy kierowane są do dziewczynek, które mogą zarówno podglądać życie Barbie, ale również poznają ją w różnych historiach. Wszystkie animacje utrzymane są w żywej kolorystyce, gdzie przeważają róże, błękity, fioleto. Jak przystało na film-pełnometrażową reklamę, prócz prezentacji produktu: lalki, opowiedzenia jej historii, pojawiają się również piosenki. Należy tu jednoznacznie stwierdzić, że animacje o Barbie to dosyć rzewne, melodramatyczne historie z nieudolnie skonstruowaną fabułą. Inspirowane baśniami nie są ich adaptacjami, bazują wyłącznie na elementach ich świata, następnie opierają się na identycznym schemacie: bohaterka ma problem, za pomocą czarów trafia do innego świata, ratuje swoje królestwo lub przyjaciół, zakochuje się, zostaje niemal pokonana przez czarny charakter, udaje jej się w ostatniej chwili pokonać przeciwności, bierze ślub.

Utopia świata Barbie – próba opisu

Świat Barbie to świat nieistniejący, przypominający Amerykę, miejsce, gdzie jest ciepło, panuje ład, porządek. Miasteczka z nowoczesną zabudową jednorodzinna są sielskie i spokojne. Dom Barbie (w zależności od projektu) jest różowy lub biały, ale zawsze czysty, kolorowy z przestronnymi pokojami, kuchnią, łazienką. Krainę tę zamieszkują urocze zwierzaki, przyjazne i wzbudzające „macierzyńskie instynkty”.

Najbardziej wpływową warstwą społeczną są tu młode kobiety o idealnym ciele, perfekcyjnie utrzymane, zadbane, o konsumpcjonistycznym nastawieniu (do siebie i świata), przedstawiające obraz osób osiągających sukces, gwiazd socjometrycznych, żyjących w myśl założeń indywidualizmu. Pomocnikami, osobami, dzięki którym Barbie może wykazać się opiekuńczością, troską, miłością, są młodzi mężczyźni oraz dzieci (np. rodzeństwo).

Świat Barbie jest adresowany do dziewczynek, a jedną z naczelnych, lansowanych tu wartości (prócz piękna) jest przyjaźń. Relacja ta jest możliwa wyłącznie w obrębie jednej płci. Barbie potrafi poświęcić wiele dla przyjaciółki. Tego typu relacje cechuje równość, partnerskie układy. Kobiety są dla siebie wsparciem, doradzają sobie w sprawach strojów, ale również zwierają się z największych trosk i opowiadają sobie o marzeniach (np. filmy: *Barbie jako Księżniczka i Żebraczka; Barbie i Diamentowy*



Pałac; Barbie i Super Księżniczki; Barbie i Akademia Księżniczek; Barbie Mariposa). Barbie również łączy dobre relacje z siostrami, wobec których jest opiekuńcza, troskliwa i lojalna (np. filmy: *Barbie i 12 Tańczących Księżniczek; Barbie i Magia Pegaza; Barbie i Magiczne święta*). Z narzeczoną Barbie łączy uczucie, jednak jest ono przedstawione w sposób powierzchowny. Chłopak Barbie to jedynie dodatek konieczny, by mogła utrzymać pożądany, wysoki status społeczny. Paradoksalnie: świat, w którym dominują kobiety (aspekt feminizujący), opiera się i tak o stereotypy związane z płcią. Mary F. Rogers stwierdza:

Ogólnie rzecz biorąc, wspaniała Barbie oraz jej bezpieczny, wygodny świat, widziany od podszewki, wydają się dość ponure. Nieożywiona ikona sprawia, że trudno sobie wyobrazić życie robotników, którzy montują ją z części, ubierają i pakują w jaskrawe, mocne pudełka¹³.

Utopia świata Barbie jest łatwa do zobrazowania dzięki przemysłowi kreującemu niezbędne jej stroje, przedmioty, domy, dzięki reklamom opisującym i przedstawiającym życie lalki. Z uwagi na charakter zabawki, jaką jest Barbie, należy zwrócić szczególną uwagę na jej wygląd, jak również cielesność zabawek w ogóle.

Cielesność zabawek

Nie ulega wątpliwości, że cielesność zabawek to temat, który oscyluje wokół lalek – przedmiotów kierowanych do dziewcząt, które zmuszane są do internalizacji wielu norm dotyczących cielesności własnej płci. Chłopcy bawią się misami, pajacykami, robotami, czyli humanoidalnymi postaciami, które niewiele mają wspólnego z ludzką cielesnością, a wręcz są jej wyparciem, zaprzeczaniem. Zdarza się, że do chłopięcych rąk trafiają figurki Spider-mana czy Batmana – herosów, mężczyzn o atletycznych sylwetkach, jednak nawet w tym przypadku kwestie anatomii są zdecydowanie odsunięte na dalszy plan ze względu na większe znacznie super-mocy, niezwykłej siły czy nadludzkiej zręczności.

Lalki to najczęściej wzory idealnych dziewczynek, ślicznie ubranych, z zadbanymi włosami, o urzekających, nieskazitelnych rysach twarzy. Bywają też lalki-niemowlaki oraz lalki-dorośle-kobiety (Barbie). Wszystkie łączy nieskazitelna uroda. Jasne jest, że jedną z ulubionych czynności dziewczynek jest przebieranie swoich niby-córeczek, łączące się z rozbieraniem lalki i oglądaniem jej całego ciała, które (poza twarzą, rękami, nogami) jest schematyczne i pozbawione szczegółów anatomicznych (bywają lalki naturalne: noworodki, których anatomia, łącznie z genitaliami, jest odwzorowana w najdrobniejszych szczegółach).

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że dziecko jest istotą seksualną, jego rozwój seksualny przebiega od najmłodszych lat, przez co ma ono świadomość swojej cielesności. Jest ciekawe i pyta, bada świat, nie omijając „wstydlivych” (dla rodziców) tematów, jest otwarte i chętnie poznaje swoje ciało. Dziewczynki zatem wiedzą, że Barbie i Ken to swego rodzaju reprezentacje dorosłych ciał kobiety i mężczyzny.

¹³ M. F. Rogers, *Barbie jako ikona kultury*, dz. cyt., s. 159.



Innym przykładem są lalki Monster High: nastolatki-zombie, o długich, szczupłych nogach, wąskich taliach z niewielkimi piersiami, twarzami o ogromnych, mocno umalowanych oczach i dużych, grubych wargach. Lalki te ubrane są w bardzo krótkie spódniczki i bluzki odsłaniające brzuch. Z wyglądu przypominają lolitki, dziewczęta świadome swojej seksualności. Tego typu lalki najmodniejsze są wśród dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Nie można mieć przy tym złudzeń, że cielesność takich lalek nie wpływa na percepcję kobiecego ciała przez dzieci.

Dziewczynki bawią się lalkami-dziećmi, odwzorowując zachowania swoich rodziców, wykonują wokół tych niby-córek czynności pielęgnacyjne, wychowujące, karzą – słowem: odtwarzają stosunki i relacje panujące w rodzinie między dorosłymi (autorytetami) i dziećmi (podległymi). Czy sytuacja zmienia się, gdy do rąk dziewczynki (rzadziej chłopca) trafia figurka dorosłego? Jak bawić się takim „dorosłym ciałem”?

Cielesność Barbie

Barbie nie jest niby-córką. Bawiące się nią dziecko raczej wciela się w postać kobiety, staje się Barbie. Za jej pośrednictwem odgrywa role dorosłej damy. W takiej zabawie (choć nie jedynej możliwej, bo przecież wyobraźnia dziecięca jest bardzo elastyczna i pełna kreatywnych pomysłów) dziecko silnie identyfikuje się z lalką.

Dla pełni obrazu należy dodać, że chłopak Barbie to Ken, zabawka-dorosły mężczyzna: przystojny, w standardowej wersji posiadający jedynie zaznaczone, namalowane włosy na gumowej głowie. Ma umięśnioną sylwetkę, odznaczające się mięśnie klatki piersiowej, płaski brzuch, słabo zaznaczone genitalia, pośladki. To ideał męskiej urody widzianej przez pryzmat świata Barbie. Idealnie łączy się z nieskazitelną urodą opisywanych w baśniach książąt. Z pewnością taki wizerunek mężczyzny ma również znacznie dla dziewczynek i ich wyobrażeń o męskości.

Barbie jest tak kobieca, że niemal staje się karykaturą płci pięknej. Jest, jak twierdzi Rogers, „kobieca do przesady”¹⁴. Lalka ta ma kształtną głowę, pokrytą długimi, jasnymi, lśniąco-czarnymi włosami. Fabrycznie zapakowane lalki mają ułożone fryzury. Dziewczynki lubią czesać lalki, dlatego dość szybko od momentu zakupu, włosy Barbie tracą jedwabistość i blask, stają się bardziej matowe i skołtunione (lalka jest perfekcyjna i wszelkie próby jej „upiększania” nie są brane pod uwagę przez producentów). Istnieje wiele Barbi zaprojektowanych tak, by można im było zmienić kolor włosów, upinać dodatkowe pasemka, kokardy itp. Głowa lalki zdobiona jest z gumy, jej cera jest nieskazitelna, oczy i usta są duże, podkreślone makijażem. Uśmiech lalki jest szeroki, czasem ukazujący rząd białych zębów. Uszy ściśle przylegają do czaski.

Jednym z najbardziej rozpoznawalnych elementów budowy lalki jest jej figura; wyraźne przeważenie w talii oraz duże, sztucznie uniesione piersi. Nogi i ręce Barbie są bardzo szczupłe i sprawiają wrażenie zbyt długich w stosunku do ogólnych

¹⁴ Tamże, s. 145.



proporcji ciała. Barbie może kręcić głową, ruszać rękami w stawach barkowym (zakres ruchu to 360 stopni) i łokciowym oraz nogami (w stawie biodrowym zakres ruchu wynosi 180 stopni) i kolanowym. Dłonie lalki zakończone są smukłymi palcami, od których nieznacznie odgięty jest kciuk (dzięki temu lalce do ręki można włożyć filizankę, smycz pupila, szczotkę lub inny drobny przedmiot). Część lalek jest ruchoma w pasie, dzięki czemu lalka może przyjmować różne pozycje. Do jej możliwości motorycznych dostosowane są mebelki, samochody i domki. Kim Toffoletti, opisując formę Barbie, zwraca uwagę na to, że od lalki bije syntetyczny blask, jej sylwetka wydaje się opływowa, ale jednocześnie w jej ciele widoczne jest napięcie¹⁵.

Włóż jaskrawe szpilki i rządź, / Dziś odważna bądź! / Zmieniaj kolor, zmieniają styl, / Warto żyć dla takich chwil. / Nowy wizerunek stwórz: / Dzika czerwień, słodki róż. / Przygoda twa, przygoda twa / Z modą trwa! [...] / Sukienkę włoż, / Uśmiechnij się. / Przejrzyj się w lustrz, / Patrz, jak zmieniłaś się. / Cekinów blask / I złota nić. / Na pokaz czas – / Maluj się i idź! / Rozpuść długie włosy, no i rządź. / Dziś odważna bądź!¹⁶

Przytoczony powyżej tekst piosenki niesie interesujące przesłanie: ciało jest konstruktem społecznym, można je zmieniać, ulepszać swój wizerunek (tożsamość?). Kobieta tak zarządza swoim ciałem, by spełnić oczekiwania społeczne, zmienia swój wygląd, za co zostaje nagrodzona. Barbie jest nośnikiem znaczeń, jakie społeczeństwo nadaje ciału idealnej kobiety. Wygląd lalki przekazuje informacje: jakie ma ona pochodzenie społeczne. Przekaz płynący zatem do dzieci obfituje nie tylko w informacje o tym, jak powinna wyglądać perfekcyjna kobieta (jak bardzo musi poddać swoje ciało dyscyplinie), ale również, która klasa społeczna jest tą najważniejszą, niosącą najwięcej korzyści społecznych i przywilejów. Stroje Barbie – wymyślne, dobrze skrojone, nienagannie dobrane, utrzymane w jaskrawych, zdecydowanych barwach, dostosowane do różnych okazji (stój sportowy, na spacer, do pracy, na bal, na romantyczną kolację, domowy) – wskazują na wysoką pozycję społeczną i ekonomiczną Barbie, jak również na fakt, jak chętnie (wszystko jest przecież zabawą) i sumiennie jej ciało dostosowuje się do wszelkich dyskursów, nakładających na nią ograniczenia.

Tożsamość Barbie jest nie do końca określona (lalka musi podobać się jak największej liczbie odbiorców). Dla Sharon Verbeten Barbie jest

prekursorką posthumanizmu; typem plastikowego transformatora, który ucieleśnia potencjał tożsamości bycia zmienną, labilną, bez korzeni. Najbardziej widoczną i oczywistą myślą, jaką kieruje się firma Mattel, jest przedstawianie zmiany wizerunku lalki jako rodzaju zabawy – Barbie jest jedna, ale przybiera ona przeróżne tożsamości: może być superbohaterką, królową, policjantką, piosenkarką, lekarką, wróżką, syreną. Może się zmieniać, grać różne role, z zachowaniem tej jednej jedynej: bycia dążącą do przyjemności właścicielką perfekcyjnego ciała¹⁷.

¹⁵ Zob. K. Toffoletti, *Cyborgs and Barbie Dolls. Feminism, Political Culture and the Posthuman Body*, I. B. Tauris & Co Ltd., London-New York 2007, s. 34.

¹⁶ Tekst z filmu: *Barbie w Świecie Mody*, reż. W. Lau, USA 2010.

¹⁷ S. Verbeten, *Warman's Barbie Doll Field Guide*, dz. cyt., s. 67.



*Lekka jak puch
Oszczędny każdy ruch
I nawet w chwili złej
Jaśniej ją oczy jej*¹⁸.

Niepokojące jest to, że Barbie jest kwintesencją tych cech, które Naomi Wolf nazywa „mitem urody”¹⁹ – Barbie ofiarowuje kobiecość jako rzeczywistość wytworzoną, atrakcyjną i modelową. Dziewczynki chcą być takie, jak ich bohaterka, starsza, śliczna. To jednak nie wszystko: dużą rolę odgrywa tu też historia lalki, lansowany styl życia (a zatem sposób zarządzania kobiecością oraz rzeczywistość konsumowaną tak, by zabawa cielesnością znalazła w niej centralne miejsce).

Należy tu wspomnieć o ciekawszych wątkach feministycznych interpretacji fenomenu lalki Barbie: stała się ona szczególnie interesującym obiektem dla feministek drugiej fali, które mówiły o niej, jako o ikonie późnokapitalistycznego ideału kontraktu kobiecości²⁰. Barbie jako ikona późnokapitalistyczna: kobieta heteroseksualna, konsumpcyjna, przedstawia zbiór norm i wartości, do których kobiety muszą dążyć. Dzięki grom, w których bohaterką jest Barbie, dzieci uczą się, że aby odnieść sukces i być popularną kobietą, muszą dobrze wyglądać (kupić eleganckie ubrania, zrobić makijaż i otaczać się luksusowymi towarami). Postać Barbie zachęca zatem do tego, by bycie kobietą było równoznaczne z byciem konsumentką. Mówi się też o tym, że Barbie to ucieleśnienie idei kobiety-towaru, która w kulturze kapitalistycznej może być kupiona, zmanipulowana i w końcu zużyta. Wizerunek Barbie niepokoi, bo jej reklama opiera się też na negacji różnic kulturowych²¹. Więcej niż szkodliwy wizerunek wyzysku kobiecości, jaki oferuje marketing firmy Mattel, można opisać, analizując lalkę jako ikonę kultury plastikowego ciała, które da się przerabiać, kontrolować za pomocą technologii, manipulując nim tak, by dostarczyć przyjemności widzom²². Barbie jest wskaźnikiem niekończących się przemian i wiecznej młodości, które są możliwe dzięki zdobyciom chirurgii plastycznej i kosmetycznej. Warto dodać, że dyscyplina ciała Barbie narzucana jest w klubach fitness, siłowniach, a podsycona przez modę na zdrowy styl życia.

Dla feministki Erics Rand interpretacja fenomenu Barbie nie ogranicza się tylko do postrzegania tej niezwykle popularnej lalki jako „narzędzia białego patriarchy”²³. Badaczka zauważa, że gry o Barbie (w narracjach badanych przez nią osób) pokazywały złożoność i sprzeczności w obszarze tworzenia tożsamości seksualnej. Dla Rand Barbie oferuje miejsce dla tożsamości queer²³.

Barbie zamieszkuje wiele ciał: lalek, animacji, bohaterek filmów, ale również tych rzeczywistych kobiet np. Cindy Jackson. Atrakcyjność Barbie leży w jej plastyczności: lalka zrobiona jest z plastiku, przez co jest lekka, połyskliwa, gładka, wywołuje poczucie zmienności, jest wiecznie gotowa do metamorfozy²⁴.

¹⁸ Fragment z filmu *Barbie jako Księżniczka i Żebraczka* reż. W. Lau, USA 2004.

¹⁹ Zob. N. Wolf, *Mit urody*, Czarna Owca, Warszawa 2014.

²⁰ Zob. K. Toffoletti, *Cyborgs and Barbie Dolls*, dz. cyt., s. 64–65.

²¹ Zob. tamże; M. F. Rogers, *Barbie jako ikona kultury*, dz. cyt.

²² Zob. K. Toffoletti, *Cyborgs and Barbie Dolls*, dz. cyt., s. 77–79.

²³ Zob. E. Rand, *Barbie's Queen Accesories*, Duke University Press, Durham 1995, s. 7–19.

²⁴ Zob. K. Toffoletti, *Cyborgs and Barbie Dolls*, dz. cyt., s. 57–77.



Podsumowując dostępne informacje o lalce (pochodzące z filmów, informacji na opakowaniach, oficjalnej strony internetowej), można stwierdzić, że Barbie jest hybrydą, bo łączy w sobie trzy osoby:

1. dorosłą kobietę – jak wskazuje na to ciało lalki;
2. nastolatki – taki styl życia wybiera Barbie: ma chłopka, przeżywa pierwsze zakochanie, ma problemy z ułożeniem sobie poprawnych stosunków z dorosłymi;
3. dziewczynki – jej osobowość, rozwój moralny nie są charakterystyczne dla osoby dojrzałej. Barbie słucha się rodziców, jej świat dobra i zła jest czarno-biały, nie dotyczą jej dylematy moralne.

Barbie jako tekst kultury stanowi nośnik znaczeń, przekazywanych dziecku odnośnie obowiązujących, kanonów piękna, stylu życia. Można przyjąć, że utopia Barbie, koncentrująca się wokół jej idealnej sylwetki, to mówienie o cielesności w następujących aspektach:

1. ciało sterylne, plastikowe, pozbawione doznań sensualnych (innych niż wzrokowe);
2. ciało poddawane różnym reżimom, takim jak: aerobik, jogging, sporty wodne, dyscyplina dworska;
3. ciało możliwości – uwalnianie się od ograniczeń własnej cielesności (metamorfozy w syrenę, motyla, łabędzia, księżniczkę, modelkę, gwiazdę);
4. ciało ograniczeń – tak perfekcyjne, że przy próbach jego użytkowania (zabawy lalką) niszczy się;
5. ciało wizualne – konsumpcyjne;
6. ciało zdyscyplinowane przez praktyki, które pozornie mają charakter zabawy.

Lalka Barbie nie jest niewinną zabawką, to figurka dorosłej idealnej kobiety, plastikowy odlew jej chudego, atrakcyjnego, zdrowego ciała. Dzieci lubią obserwować świat dorosłych, dla nich sam okres pełnoletniości jest niemal utopijną krainą wolności. Zatem zabawa Barbie to zabawa w świat dorosłych, to poddawanie się urokowi wizji idealnego, utopijnego, świata pięknych, doskonałych fizycznie, nieśmiertelnych dorosłych.

Idealna Barbie jako ikona popkultury może powodować, że zaczniemy stawiać pod znakiem zapytania rozumienie realnego, nie-idealnego ciała. Barbie nie jest zabawką niebezpieczną samą w sobie – stanowi potencjał, który dzieci mogą wykorzystać zgodnie z własną wyobraźnią, w oparciu o socjalizację i edukację, jakiej doświadczają.

Bibliografia:

- Barański J., *Ciało plastyczne jako epistemologiczna figura biotechnologicznej utopii*, „Studia Philosophiae Christianae” 2011, 47(3).
- Baudrillard J., *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, przekł. S. Królak, Wydaw. Sic!, Warszawa 2006.



- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przekł. P. Biłos, Scholar, Warszawa 2005.
- Breczko S., *Polityzacja ciała. Między dyskursem publicznym a teorią socjologiczną*, Nomos, Kraków 2013.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2010.
- Inglehart R., *Pojawienie się wartości postmaterialistycznych*, przekł. S. Czarnik, [w:] *Socjologia. Lektury*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Znak, Kraków 2006.
- Rand E., *Barbie's Queen Accesories*, Duke University Press, Durham 1995.
- Rogers M. F., *Barbie jako ikona kultury*, przekł. E. Klekot, Muza, Warszawa 2003.
- Rose N., *Polityka samego życia*, „Praktyka Teoretyczna” 2011, nr 2–3.
- Sfez L., *Utopia ciała doskonałego*, przekł. P. Gruszczyński, „Res Publica Nova” 1997, nr 6.
- Toffoletti K., *Cyborgs and Barbie Dolls. Feminism, Political Culture and the Posthuman Body*, I. B. Tauris & Co Ltd., London-New York 2007.
- Utopia, utopizm*, [w:] *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, przekł. A. Kopciak [i in.], PWN, Warszawa 2006.
- Verbeten S., *Warman's Barbie Doll Field Guide: Values and Identification*, red. P. Kennedy, Krause Publications, UK, 2009.

Barbie's World as a Utopia of Ideal Body

Abstract: This text presents the Barbie's world, where the most important category is corporeality. When we talk about Barbie, we talk about her perfect body and the utopia of perfect middle-class people. Girls play dolls, watch films of Barbie and in this way young women are socialized to their gender. For me interesting question is: how does popular culture describe utopia of people from twenty-first century. Mass culture tells children that the human body is imperfect and must be subjected to different regimes. Even little girls want to be perfect princesses - children dressed in ideal body of adult woman.

Keywords: Barbie, socialization, utopia, gender, body



Szkoła. Społeczna rola heterotopii

Abstrakt: Celem tekstu jest refleksja nad społeczną rolą szkoły w kontekście heterotopijnego charakteru instytucji. Ramę teoretyczną sytuuję w koncepcji heterotopii sformułowanej przez Michela Foucaulta. Szczególnego znaczenia dla prowadzonych analiz nabiera kategoria przestrzeni szkoły, jako miejsca pierwotnego, nie do końca zdesakralizowanego. Szkoła wyłania się jako rodzaj kontr-miejsca, heterotopii, realnie odgrywanej utopii, miejsca w którym dostrzegając wszystkie relacje obecne w naszej kulturze, odnajdujemy je zawieszane, odwrócone, zyskujące postać lustrzanego odbicia. Społeczną rolę heterotopii szkoły sytuuję w funkcji kompensacji wynikającej ze stworzenia iluzji świata doskonałego w swej przewidywalności i uporządkowaniu. Znaczenie zyskuje także druga funkcja odnajdowana przeze mnie w sferze mitu - sacrum, jakim dla współczesnego społeczeństwa staje się kategoria sukcesu.

Słowa kluczowe: heterotopia, miejsce, przestrzeń, sacrum-profanum, mit

Czym jest heterotopia?

„Najpierw są utopie”¹, miejsca bez miejsca. Potem ludzie uwiedzeni ideą, przekonani o nieskończonej mocy wysiłku człowieka, podejmują trud budowania nowego świata. Idealna odpowiedź na nieidealną rzeczywistość okazuje się otwarciem najczarniejszych rozdziałów ludzkiej historii. Utopie XX wieku, niczym biblijna Wieża Babel, przybierają postać symbolu ostrzeżenia dla przyszłych pokoleń. Heterotopie to przestrzenie dające złudzenie istnienia nierealnej wizji, tak doskonałe w swym uporządkowaniu, odmierzeniu, zaplanowaniu i zorganizowaniu, jak niedoskonała, poszatkowana nieprzewidywalnością zdarzeń jest ludzka codzienność². Są to miejsca-miejsc, kontr-miejsca. Istotne jest zrozumienie, jaką pełnią funkcję i jak działają:

Och, Kiciu, żeby się tak przedostać do Lustrzanego Domu! Tam na pewno są takie piękne rzeczy, ach! udawajmy, Kiciu, że można się tam jakoś przedostać. Udawajmy, że szkło robi się wiotkie, jak muślin, tak że można się przedostać. Co to? ależ ono, słowo daje, naprawdę zmienia się w taki rodzaj mgielki! Teraz łatwo się będzie przedostać – Mówiąc to znajdowała się na gzymsie kominka, choć nie miała pojęcia, skąd się tam wzięła. I rzeczywiście szkło zaczynało się rozplýwać, niby jasna, srebrzysta mgielka. W następnej chwili Alicja była już po drugiej stronie szkła i lekko zeskoczyła do Lustrzanego Pokoju. [...] Potem zaczęła się rozglądać i spostrzegła, że to, co było widać z tamtego pokoju, jest całkiem zwyczajne i nieciekawe, za to wszystko inne różniło się najbardziej, jak tylko można!³

¹ M. Foucault, *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie” 2005, nr 6, s. 120.

² Tamże, s. 124.

³ L. Carroll, *Alicja w krainie czarów i po drugiej stronie lustra*, przekł. R. Stiller, Wydaw. Alfa,

– Oto zwierciadło, przyrząd służący konfrontowaniu wyobrażenia z rzeczywistością, obraz mnie, tam, gdzie mnie nie ma. Zobaczyć siebie pośród wszystkich miejsc, które odnajduję w lustrzanym odbiciu, to uznać prawdziwość tego obrazu po to, by odwracając wzrok, powrócić do rzeczywistej przestrzeni. Miejsce staje się realne pod jednym warunkiem – przejścia naszego spojrzenia przez lustrzaną taflę. Heterotopia jest rodzajem realnej, a jednocześnie mitycznej formy istnienia, możliwej do zlokalizowania i wskazania, lecz odmiennej poprzez konstruowanie swego działania poza obowiązującymi na zewnątrz pojęciami czasu i przestrzeni. To efektywnie odwzorowana i odegrana utopia, lustrzane odbicie wszystkich znanych nam miejsc, odnajdowanych w nowym obrazie⁴.

Heterotopie nie są wytworem współczesności. Istniały zawsze jako jedna z fizycznych konsekwencji utopijnej wizji idealnego społeczeństwa. To moment, gdy mglisty obraz przybiera formę bytu ustrukturyzowanego i zorganizowanego, pełniącego określoną funkcję wobec społeczeństwa. Współczesne inne miejsca (kontr-miejsca) to odpowiedź na miarę czasów: natychmiastowe uśmierzenie bólu poprzez aplikację suplementu utopii w pigułce. Dziwnym zrzędzeniem losu, o ile utopia pozostaje marzeniem, w heterotopii nie odnajdujemy prostego przełożenia doskonałości na miejsce rzeczywiste. Każdorazowe zetknięcie z nią będzie zaskakiwać groteskowością przybranej formy, budzić rozczarowanie kolejną odsłoną nie-doskonałości. Znane nam relacje ukazują się w zmienionej konfiguracji, kształt, jaki przybiera przestrzeń, pozwala na rozpoznanie każdego z przynależących jej elementów, lecz zmianie ulegają ich właściwości. Nawet nieprzejednany upływ czasu można poddać dowolnej interpretacji poprzez częściową redefinicję systemu miar. Oddanie coraz większej przestrzeni heterotopiom ukazującym siebie jako oczywistość, bez której współczesne społeczeństwo nie mogłoby istnieć, staje się znakiem czasu. Nieprzewidywalność i nieuchronność zmian zachodzących w otoczeniu dotychczas funkcjonującym według zasad znanego nam porządku generuje nową potrzebę – ustanawiania przestrzeni dla miejsc idealnych.

Zasadniczym obszarem badań nad heterotopią jest przestrzeń tworzona przez siatkę zmiennych relacji pomiędzy poszczególnymi punktami pojawiającymi się na nigdy niedokończonej mapie miejsca. Miejsce (heterotopię) charakteryzuje wewnętrzna niejednorodność i plastyczność, co jest wynikiem jej reagowania na przemiany zachodzące w kulturze społeczeństwa. Zmianie może ulec także funkcja miejsca (jaką pełni wobec społeczeństwa), odbijającego jedynie obraz utopijnej wizji rzeczywistości poprzez relację z ontologiczną i epistemologiczną strukturą dyskursu współczesnego świata-po-„inwazji rozumu instrumentalnego”⁵. W poszukiwaniu reguł i uprawomocnień formułujących ów dyskurs sięgamy do archiwum jako „systemu formowania się i przekształcania wypowiedzi”⁶, a więc do tego, co zostało zaakceptowane i włączone w granice dyskursu przez władzę/wiedzę. Nie jest to zatem naturalny początek lub neutralny ideologicznie zespół praktyk, lecz urządzenie, które produkuje, „urządza, formuje i profiluje podmiot”⁷. Rekonstrukcja archiwum ukazuje, w jaki sposób idea linearnego rozwoju prowadzącego

Warszawa 1996, s. 8.

⁴ Zob. M. Foucault, *Inne przestrzenie*, dz. cyt., s. 124.

⁵ Zob. R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.

⁶ Tamże, s. 47.

⁷ Tamże, s. 48.



wraz z biegiem dziejów ku postępowi, odnajduje swe spełnienie w kultowej kategorii „sukcesu”⁸, leżącej u podstaw mitu założycielskiego religii neoliberalnej, posiadającej wszelkie znamiona wyznania hegemonicznego. Sukces rozumiany jest jednoznacznie jako możliwość dostępu do nieograniczonej konsumpcji wytwarzanych dóbr.

Rzeczywistość nie jest jednak kontynuacją jednorodnej konstrukcji czasu, nie dającej możliwości porządkowania ani za pomocą odniesień do następujących po sobie minionych zdarzeń (gdyż nasza opowieść jest konstruowana na wiele sposobów), ani do aktualności dnia dzisiejszego opanowanego przez kategorie elastyczności i nieciągłości. Oto czas epoki symulaków – „mgławicy niezróżnicowanych przepływów pozbawionych odniesień”⁹, w którym statyczność i linearność zastąpiły płynność i cyrkulacja. Nadrzędną kategorią zyskującą moc porządkowania codzienności staje się zatem przestrzeń, w której czas odgrywa rolę „operacji rozdzielnicych dokonywanych na elementach rozpościerających się w przestrzeni”¹⁰.

Zmiana rozumienia kategorii przestrzeni znajduje odbicie w uprzestrzennieniu dyskursu, w którym przestrzeń ożywa jako sieć relacji, stosunków bliskości pomiędzy jej elementami¹¹. Opis tak rozumianej przestrzeni będzie próbą rysowania mapy – zajęciem kartografa starającego się dokonać syntetycznego opisu miejsca, oznaczenia i rozrysowania połączeń pomiędzy nanoszonymi punktami. Tworzenie mapy, która pokazuje organizowanie i porządkowanie przestrzeni, jej segmentację i płynne nakładanie obszarów odmiennych typów rządzenia – to próba odtworzenia dominującego dyskursu władzy i diagnozowania wytwarzanej przez nią rzeczywistości (oczywistości) społecznej¹².

Szkoła jako przestrzeń heterotopii

Każda kultura tworzy własne heterotopie. Celem mojego tekstu jest przybliżenie jednej z nich – szkoły, którą odnajduję jako miejsce-miejsce, kontr-miejsce.

Podstawowym założeniem w badaniu heterotopii jest pogodzenie się z brakiem uniwersalnego języka jego opisu. Punkt wyjścia w opisie każdej heterotopii stanowi metafora lustra. Tę metaforę możemy dostrzec w całej twórczości Foucaulta. Już sam język Foucaulta, jak dostrzega Maria Solarska, przybiera postać obrazu po dwóch stronach lustra (język staje się symetryczny). Najpierw możemy ją dostrzec w samej koncepcji mapy: liniach technologii władzy, które w lustrzanym odbiciu wskazują nam możliwości oporu, lokalne umiejscowienia przestrzeni wolności¹³. Refleksja nad heterotopią zaczyna się od spojrzenia w lustro, by ujrzeć obraz mitu w powiązaniu z realnymi, znanymi przestrzeniami życia.

⁸ Zob. M. Eliade, *Aspekty mitu*, przekł. P. Mrówczyński, Wydaw. KR, Warszawa 1998, s. 183.

⁹ J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, przekł. S. Królak, Wydaw. Sic!, Warszawa 2005, s. 57.

¹⁰ M. Foucault, *Inne przestrzenie*, dz. cyt., s. 119.

¹¹ Zob. tamże.

¹² Zob. G. Deleuze, *Foucault*, przekł. M. Gusin, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2004, s. 55–74.

¹³ Zob. M. Solarska, *Historia zrewolutowana. Pisarstwo historyczne Michela Foucaulta jako diagnoza teraźniejszości i projekt przyszłości*, Wydaw. Instytutu Historii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 129.



Kategoria kryzysu i dewiacji. Szkoła jako przestrzeń sacrum

Spółczeństwa archaiczne wykształciły dwie odrębne przestrzenie: dwa różniące się od siebie sposoby bycia-w-świecie, funkcjonujące jako odmienne sytuacje egzystencjalne. Naturalnym dążeniem przejawianym przez człowieka było życie wewnątrz sacrum, gdyż to właśnie świętość stanowiła źródło mocy, siły, przetrwania¹⁴. Współczesny świat przestrzeni publicznej każe nam myśleć o sobie w kategoriach desakralizacji. Święte i świeckie, rzeczywiste i nierzeczywiste odnajduje jednak przestrzenie wspólne, nie do końca zesakralizowane lub ulegające nowej formie sakralizacji¹⁵. O ile mit „sukcesu” staje się naczelną determinantą ludzkich działań, zmierzających z jednej strony ku „wtargnięciu sfery sacrum w obręb Świata”¹⁶, z drugiej zaś dążeniu do „przekraczania ograniczeń związanych z kondycją ludzką”¹⁷, szkołę możemy zidentyfikować jako instytucję pełniącą funkcję wstępu w sferę sacrum, a także, dzięki przejściu przez kolejne rytuały, doświadczenia jego obecności. Edukacja szkolna przedstawiana poprzez panujący dyskurs jako jedyna powszechnie dostępna oraz dająca jednoznaczną gwarancję (pod warunkiem wystarczająco ciężkiej pracy) możliwości przeniknięcia do sfery nad-naturalnej, dając poczucie mocy i panowania nad światem, zyskuje mityczne i duchowe uprawomocnienie.

Heterotopijność szkoły miejsca-miejsc, w którym nakładają się płaszczyzny życia w sacrum i profanum, dodatkowo wzmacnia współistnienie kategorii kryzysu i dewiacji, przedstawianych już nie jako zagrożenie – lecz rozumienie zjawiska dzieciństwa i młodości. O ile jako pełnoprawnego członka społeczeństwa można traktować jedynie człowieka w pełni przygotowanego do życia w celu pomnażania PKB i uczestniczenia w procesie nigdy nie kończącej się konsumpcji, szkoła staje się instytucją przejścia dla jednostek znajdujących się w stanie kryzysu lub dewiacji. Normą społeczną objęte są osoby mogące podejmować decyzje odnośnie swojego życia. Uczniowie pozostają grupą sytuującą się w stanie zarówno kryzysu (szkoła przygotowuje do uzyskania kompetencji wyjścia), jak i dewiacji, o czym przekonuje dyskurs normalizacyjny, diagnozujący i definiujący zalecenia terapeutyczne. Zapleczem szkoły jest sztab specjalistów przygotowanych do określenia normy, zapobiegania dewiacji i patologii, obejmujący swym zasięgiem nie tylko szkołę, ale i rodzinę, a więc wykraczający daleko poza samą zlokalizowaną przestrzeń szkoły-instytucji. W dyskurs szkoły, placówki zamykającej osoby pozostające w stanie dewiacji i kryzysu w stosunku do społeczeństwa, zostaje włączony dyskurs wiedzy na temat populacji: jakie są potrzeby wieku dziecięcego? czym jest gotowość szkolna? co charakteryzuje nastolatka? jak radzić sobie z „trudnym okresem w życiu człowieka”? Kultura terażniejszości to czas „techniki i nauki”¹⁸. Szkoła przyjmuje formę zarówno heterotopii dewiacji, jak i kryzysu, zaś poprzez odwołanie do kulturowej oczywistości świata po inwazji rozumu instrumentalnego, w którym nauka i technika stanowią narzędzia (kompetencje) służące osiągnięciu zamierzonego

¹⁴ Zob. M. Eliade, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, przekł. R. Reszke, Wydaw. KR, Warszawa 1999, s. 8.

¹⁵ Zob. M. Foucault, *Inne przestrzenie*, dz. cyt., s. 121.

¹⁶ M. Eliade, *Aspekty mitu*, dz. cyt., s. 11.

¹⁷ Tamże, s. 183.

¹⁸ R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego*, dz. cyt., s. 47.



celu życiowego definiowanego jako „sukces”, zyskuje dodatkowe uprawomocnienie jako miejsce przejścia w sferę sacrum.

Modalność funkcji heterotopii. Szkoła – instytucja edukacyjna versus przedsiębiorstwo zarządzania wiedzą

Drugą kategorią analityczną charakteryzującą heterotopię jest stała gotowość na redefinicję sposobu funkcjonowania, lub wręcz formułowanie całkowicie odmiennej roli od tej, jaką instytucja pełniła dotąd wobec społeczeństwa¹⁹. Przemieszczenie procesów uczenia się poza szkołę, staje się dostrzegalne już w pierwszych latach edukacji, gdzie głównym nurtem kształcenia staje się najpierw nauka „w domu”, a następnie szereg zajęć „pozalekcyjnych”. Edukacja, przyjmując tożsamość supermarketu, proponuje nabywanie kolejnych kategorii towarów do wykorzystania w dalszym procesie „edukacji do sukcesu”. Widzimy więc, że zmiana dotyczy także języka, którym posługujemy się mówiąc o wychowaniu i kształceniu – już nie do „wartości” lub „rozwoju”, lecz osiągnięcia „kompetencji”. Urządzenie-szkoła zmienia swój model działania, funkcjonując zgodnie z diagramem przedsiębiorstwa – „substancji lotnej”, zorientowanej na nieprzewidywalność, nieustanną modyfikację, przymus ciągłego dokumentowania standardów jakości pracy i nade wszystko stałej kontroli obejmującej wszystkie podmioty wewnątrz instytucji²⁰.

Multiprzestrzeń szkoły

Miejsce heterotopii szkoły to różnorodność płaszczyzn znaczeniowych, przestrzennych, wielość wymiarów i postaci. To jedno miejsce, w którym znajdują się liczne miejsca²¹. Określonej formie przestrzeni towarzyszą dziesiątki innych, zmieniających swe funkcje w zależności od kontekstu, który je przejmują, zawłaszczają, przeinaczają. Korytarz szkolny staje się rano miejscem spotkań i szatnią, o czym informuje obecność szkolnych szafek przymocowanych do ścian wzorem amerykańskich szkół. To samo miejsce będzie pełniło rolę miejsca zabaw, wyścigów, rozmów. W trakcie przerw przejmie także rolę jadalni (czy w jadalni można jeść na obudowie kaloryfera?), a na zakończenie szkolnego dnia – miejsce spotkań rodziców. Ten sam korytarz zamieni się w karnawałową dyskotekę lub część sali balowej. Dni Otwarte Szkoły sprawią, że ożyje tysiącem barw, plakatów, kącików przyrodniczych lub plastycznych. Może stać się galerią prac, okolicznościową kawiarenką.

Szkoła – miejsce nauki w klasach, zabaw w świetlicy, posiłków w stołówce, treningu, hałaśliwej gry w piłkę, cichej biblioteki, oczekiwania. Przestrzeń wzajemnie

¹⁹ Zob. M. Foucault, *Inne przestrzenie*, dz. cyt., s. 121.

²⁰ Zob. J. Bednarek, *Polityka poza formą. Ontologiczne uwarunkowania poststrukturalistycznej filozofii polityki*, Wydaw. Poznańskie, Poznań 2012, s. 312.

²¹ Zob. M. Foucault, *Inne przestrzenie*, dz. cyt., s. 122.



sobie obce i niekompatybilne zostają zestawione w jednym miejscu, by tworzyć własny, samowystarczalny, doskonały świat, obejmujący zarazem wszystkie światy życia²².

Zerwanie z czasem

Nowy początek. W życiu dziecka nadchodzi czas wejścia do szkoły. Czy możemy pozwolić na to, by ten krytyczny moment nastąpił w wieku sześciu, czy siedmiu lat? Czy na pewno dziecko osiągnęło stan określany przez wybrane grono specjalnie wtajemniczonych, obdarzonych certyfikowaną wiedzą jako „gotowość szkolna”? Wreszcie czy sama instytucja szkoły spełnia warunki przygotowania na tę specjalną grupę ludzi, mających przekroczyć jej próg i odtąd spędzać w niej część swojego życia? Dyskusja na temat wieku rozpoczęcia nauki w szkole ujawnia kolejne aspekty mitu edukacji szkolnej. Dzieciństwo oznacza czas życia w Raju. Moment wejścia do szkoły staje się zatem Wygnaniem, Nowym Początkiem, Śmiercią Dzieciństwa²³. Kończy się czas beztroski, szczęśliwego początku, rozpoczyna czas korekty, pracy, powolnego włączania w świat dorosłych. Odtąd czas zaczyna płynąć inaczej. Jego miarą staje się dzwonek, godzina lekcyjna trwa 45, nie 60 minut. Upływ czasu wyznacza kolejność zajęć lekcyjnych, poza-lekcyjnych, po-lekcjach, od-robienia lekcji.

Wewnątrz szkoły czas podlega akumulacji, spiętrzając i zestawiając wszystkie czasy, epoki, kultury²⁴. Głównym celem edukacji staje się dbałość o zachowanie archiwum, by to, co minęło, nie zostało rzucone w niepamięć. Szkoła pozostaje jednak systemem otwartym, gotowym na nieustanną zmianę, miejscem ustanawianym abstrakcyjną linią granic – także czasowych. Heterotopia święta pozwala na ujawnienie innego aspektu czasu: płynnego, poszatkowanego, nietrwałego²⁵. Przykładem są dni już z samej definicji niezwykle – Dni Otwarte Szkoły. Najpierw odnajdziemy w nich powrót do początków, czyli Raju Dzieciństwa – magii zabawy (nawet jeśli posiada niezbędny aspekt edukacyjny), miejsc specjalnie przeznaczonych dla dziecięcej kreatywności. Malowane kolorowo buzie dzieci, występy taneczne w strojach ludowych, sportowych i nowoczesnych zestawione na jednej scenie, nieodparcie przywodzą myśl o tubylcach wykonujących rytualne tańce dla przybywających turystów. Heterotopia szkoły zawiera zatem jednocześnie aspekty akumulacji czasu, jak i jego nietrwałości, płynności, poszatkowania i jednoczesności. Przestrzeń i czas łączą się tworząc mikrokosmos, uniwersalną heterotopię świata życia.

Porządek włączenia/wykluczenia

Żadna z zasad metodologii Foucaulta związanych z opisem heterotopii nie oddaje tak dobrze pierwotnego, sakralnego wymiaru przestrzeni szkoły, jak wskazany przez autora

²² Zob. tamże.

²³ Zob. M. Eliade, *Aspekty mitu*, dz. cyt., s. 79–82.

²⁴ Zob. M. Foucault, *Inne przestrzenie*, dz. cyt., s. 123.

²⁵ Zob. tamże.



system otwarcia i zamknięcia, czyniący ją jednocześnie miejscem wyizolowanym, jak i przepuszczalnym²⁶. Wejście do szkoły jest otwarte, lecz nie dla wszystkich – obowiązkowe, lecz każda jednostka musi spełnić określone warunki uczestniczenia w sacrum. Zrytualizowana przestrzeń szkoły tworzy własne rytmy przejścia związane z rozpoczęciem i zakończeniem kolejnych etapów nauki, przynależnością do określonej klasy wiekowej. Rozpoczynając drogę ku doskonałości – pełni praw człowieczeństwa, neofita zyskuje dostęp do sfery sacrum. Rytuał inicjacyjny, przybierając formę ślubowania, symbolizuje przekroczenie nieuświęconego sposobu życia: opuszczenie rodziny, a w zamian zyskanie statusu ucznia. „Człowiek naturalny” zamienia się w „człowieka odpowiedzialnego”, misterium otwiera drogę do tego, by stał się „Tym, który wie”²⁷. Przeszkody, sprawdziany, próby i trudności dotyczą nie tylko samego podmiotu, ale i całej jego rodziny, której codzienność zostaje włączona w rytualną rzeczywistość heterotopii szkoły – przestrzeni określonej lokalizacją miejsca, a jednak otwierającej swe granice daleko poza miejsce.

Społeczna rola heterotopii. Podsumowanie

„Ostatnią cechą heterotopii jest to, że pełnią one pewną funkcję wobec pozostałej przestrzeni”²⁸. Patrząc na szkołę, widzimy przestrzeń doskonale uporządkowaną i dokładnie zaplanowaną, o wyraźnie określonej strukturze, jasno precyzowanym celu oddziaływań. Dzień życia szkoły rozpoczyna się od porannego dzwonka i kończy się wraz z ostatnim sygnałem ogłaszającym kres zajęć. W rzeczywistości system porządkowania dnia, doby, roku trwa aż do zakończenia procesu edukacji. Tym samym ujawnia się funkcja kompensacji, jaką wobec społeczeństwa pełni heterotopia²⁹. Pojawia się „lek na lęk” człowieka zaskoczonego nieprzewidywalnością współczesnego świata. Mityczny aspekt kontr-miejsca uwydatnia inną, nie mniej ważną społeczną rolę heterotopii szkoły. Uzasadnienia rytualizacji życia szkoły, nie można bowiem odnaleźć w metodyce oddziaływań polegających na sprawowaniu władzy lub organizowaniu procesu przekazywania wiedzy. Istota mitu polega na objawieniu się w formie wzorcowej, „stanowi paradygmat wszelkiej znaczącej działalności człowieka”³⁰, wykracza poza poziom użyteczności, konieczny do praktyki funkcjonowania społeczeństwa³¹. Zespół rytuałów i manifestacji wiedzy pełni charakter duchowych uprawomocnień instytucji szkoły, miejsca sprawowania władzy za pomocą prawdy³². Społeczna funkcja heterotopii odsyła do poziomu oczywistości kulturowej, funkcjonującej we współczesnym dyskursie edukacyjnym w postaci mitu. Mit ten zaczyna się opowieścią o tym, że wiedza jest zawsze środkiem służącym do realizacji celów, a jej wartość wyraża się w efektywności działania.

²⁶ Zob. tamże, s. 123–124.

²⁷ M. Eliade, *Sacrum i profanum*, dz. cyt., s. 156.

²⁸ M. Foucault, *Inne przestrzenie*, dz. cyt., s. 124.

²⁹ Zob. tamże, s. 124.

³⁰ M. Eliade, *Aspekty mitu*, dz. cyt., s. 24.

³¹ M. Foucault, *Rządzenie żywymi [wykłady w Collège de France 1979–1980]*, przekł. M. Herer, PWN, Warszawa 2014, s. 25–39.

³² Zob. tamże, s. 41.



Sposobem rozumienia świata i jego doświadczania jest nauka i technika³³. Szkoła jawi się jako źródło, dysponent i główny dystrybutor narzędzi służących osiągnięciu celu – sukcesu życiowego. W tym miejscu krzyżujące się przestrzenie sacrum i profanum ukazują drugą funkcję, jaką heterotopia pełni wobec społeczeństwa. Jest to funkcja duchowego, mitycznego uprawomocnienia wiedzy/prawdy w świecie po inwazji rozumu instrumentalnego.

Bibliografia:

- Bednarek J., *Polityka poza formą. Ontologiczne uwarunkowania poststrukturalistycznej filozofii polityki*, Wydaw. Poznańskie, Poznań 2012.
- Boudrillard J., *Symulakry i symulacja*, przekł. S. Królak, Sic!, Warszawa 2005.
- Carroll L., *Alicja w krainie czarów i po drugiej stronie lustra*, przekł. R. Stiller, Wydaw. Alfa, Warszawa 1996.
- Deleuze G., *Foucault*, przekł. M. Gusin, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2004.
- Eliade M., *Aspekty mitu*, przekł. P. Mrówczyński, Wydaw. KR, Warszawa 1998.
- Eliade M., *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, przekł. R. Reszke, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999.
- Foucault M., *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie” 2005, nr 6.
- Foucault M., *Rządzenie żywymi [wykłady w Collège de France 1979–1980]*, przekł. M. Herer, PWN, Warszawa 2014.
- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Solarska M., *Historia zrewolutowana. Pisarstwo historyczne Michela Foucaulta jako diagnoza terażniejszości i projekt przyszłości*, Wydaw. Instytutu Historii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2006.

School. The Social Role of Heterotopia

Abstract: The aim of the text is a reflection over the social role of school in the context of the heterotopical nature of an institution. The theoretical frame is placed inside the concept of heterotopia as formulated by Michel Foucault. What becomes of particular importance for the conducted analysis is the category of school space as a primary location that is not completely desacralized. School emerges as a kind of anti-place, heterotopia, realistically performed utopia, a place where by noticing all of the relations present within our culture we find them suspended, reversed, gaining the form of the mirror-like reflection. The social role of the school heterotopia is therefore located within the function of compensation resulting from the creation of an illusion of the world that is ideal in its predictability and order. Also, gaining the meaning is the other function which I find in the sphere of myth – sacrum, which for the contemporary society is the category of success.

Keywords: heterotopia, place, space, Sacrum-Profanum, myth

³³ Zob. R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego*, dz. cyt., s. 56–57.



Teatr osób niepełnosprawnych – utopia (z)realizowana

Abstrakt: Tytuł referatu nawiązuje do tekstu Zbigniewa Osińskiego, dotyczącego przedsięwzięć Jerzego Grotowskiego z okresu kultury czynnej, a więc z czasu kontrkultury, którą można traktować jako utopię. W ramach kultury czynnej, na ukształtowanie której wpływ miała kontrkultura, Grotowski dążył do likwidacji tradycyjnego teatru i podejmował działania określone mianem „teatru uczestnictwa”. Widzowie nie oglądali w nich wykreowanych przez aktorów i reżysera przedstawień, ale brali udział w przygotowanych dla nich doświadczeniach. W konsekwencji doprowadziło to do poszerzania przedsięwzięć realizowanych w teatrze o te wykraczające poza jego tradycyjny, tylko artystyczny wymiar. Celem tych działań była chęć przemiany świata i człowieka. Jeśli przyjmiemy, że utopią jest „to, co się nie da zrealizować”¹ – jak pisze Aldona Jawłowska, to cel, jaki obrał sobie Grotowski, wydawał się niemożliwy do osiągnięcia. „Przez utopię rozumiemy zabarwiony emocjonalnie obraz rzeczywistości, nie istniejący w momencie, gdy obraz ten powstaje, zawierający jej elementy uznane za istotne z punktu widzenia jakości ludzkiego życia”². Aktywność Grotowskiego w ramach kontrkultury była wyrazem niezgody na zastaną sytuację i dążeniem do uobecnienia takich wartości, jak wolność, współuczestnictwo czy autentyczność, które są również kategoriami „wyznaczającymi główne tematy kontestacyjnych utopii”³. Jej dziedzictwem były przemiany w teatrze, zwłaszcza jego zaangażowanie w procesy społeczne. Nieco odległą jednak konsekwencją tego ruchu są dzisiejsze grupy teatralne skupiające różne mniejszości, zwłaszcza zagrożone marginalizacją. Są wśród nich grupy teatralne osób z niepełnosprawnością, dla których praca teatralna stała się sposobem na życie. Poczynając od szkolnej fascynacji tworzeniem amatorskich przedstawień, przez etap związany z wykorzystaniem zajęć teatralnych jako terapii zajęciowej albo jako sposobu spędzania wolnego czasu, po zinstytucjonalizowane formy rehabilitacji zawodowej albo po prostu pracy, niektóre grupy realizują w ten sposób idee usamodzielniania i zmiany jakości życia osób niepełnosprawnych. Wcielają w życie idee, które jeszcze kilkadziesiąt lat wstecz wydawały się utopią.

Słowa kluczowe: teatr, terapia przez teatr, Teatroterapia, niepełnosprawność, teatr niepełnosprawnych, Grotowski, utopia, kontrkultura

Bezpośrednią inspiracją do napisania tekstu stało się osobiste doświadczenie kontaktu z grupami teatralnymi, w których grają aktorzy z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Mam tu na myśli w pierwszej kolejności zespół Teatroterapii Lubelskiej, którego dokonania są mi od lat znane i stanowczo nie ograniczają się jedynie do aktywności artystycznej. W korespondencji z założycielką zespołu Marią Piertruszą-Budzyńską napisałam w 2014 roku następujące słowa:

¹ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975, s. 264.

² Tamże.

³ Tamże.

to, co stworzyłaś z Teatrotępią jest nie tylko eksperymentem pedagogicznym, nie tylko nową metodą pracy i terapeutycznej i artystycznej. Ty stworzyłaś coś na kształt wspólnoty (może komuny), gdzie życie i sztuka splatają się ze sobą [...] Z pewnego punktu widzenia można by powiedzieć, że Mistrz Osterwa otoczył Cię dobrym duchem, że to, co tworzysz ze swoim zespołem, jest realizacją jakiejś utopii (że odwołam się do książki M. Leyko). Ale czyż nie jest to piękna utopia, która jednak realizuje się, zmienia mentalność społeczeństwa, jego postawy wobec niepełnosprawnych i odbiór sztuki?⁴

W przytoczonym cytacie odwoływałam się do wydanej w 2012 roku książki Małgorzaty Leyko *Teatr w krainie utopii*⁵, w której autorka prezentuje kolonie i ośrodki artystyczne o istotnym znaczeniu dla zmian rzeczywistości nie tylko artystycznej. Znalazła się wśród nich znana osobom zaangażowanym w edukację osoba Rudolfa Steinera i jego Goetheanum. Jest to jeden z ważnych przykładów włączania sztuki w aktywności, które miały na celu przywrócić ich uczestnikom całościową wizję siebie i świata, uznawały ludzką godność i podmiotowość w działaniach. Tego typu postulaty jakże bliskie są dzisiaj osobom zaangażowanym w procesy zmian traktowania osób z niepełnosprawnością: zmian postaw wobec nich, otwartości, integracji oraz inkluzji społecznej⁶. Podobnie jak wśród wyznawców antropozofii Steinera, mamy tu bowiem do czynienia z osobami uważanymi i uważającymi samych siebie za wykluczone⁷.

Tym jednak, co szczególnie przykuwa moją uwagę, jest nie tyle podobieństwo społecznej sytuacji członków Steinerowskiej wspólnoty, co raczej wykorzystanie teatru jako narzędzia i drogi przemiany samego siebie. Narzędzia w rozumieniu działań, które nie muszą służyć tylko celom artystycznym, ale działań, których efektem są zmiany w osobowości i świadomości aktywnych uczestników. Nie tyle widzów, co przede wszystkim uczestników i współuczestników aktywności artystycznej albo paraartystycznej. W tym miejscu nie sposób nie odwołać się do opracowań na temat działań Jerzego Grotowskiego z okresu parateatralnego, a nawet samych tekstów reżysera. Zbigniew Osiński podjął próbę analizy wypowiedzi *Święto*⁸ oraz *Przedsięwzięcie góra. Projekt: the Mountain in Flame*⁹, określając je jako utopię praktykowaną¹⁰. To z tego okresu pochodzi często przywoływany cytat:

Nieustannie stawia mi się pytanie, jak ocalić teatr. A przecież to, o co należałoby zapytać, brzmi jak ocalić siebie¹¹.

Te znamienne słowa odwracają więc naszą uwagę od teatru jako zjawiska artystycznego i estetycznego, kierując ją w stronę teatru traktowanego jako zjawisko psychologiczne i miejsce realizacji potrzeb pozaartystycznych. Oczywiście nie oznacza to rezygnacji z charakteru artystycznego, a jedynie sugeruje inny sposób

⁴ Z korespondencji autorki – archiwum prywatne.

⁵ Zob. M. Leyko, *Teatr w krainie utopii*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2012.

⁶ Por. Z. Kazanowski, *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*, UMCS, Lublin 2011.

⁷ Por. M. Leyko, *Teatr w krainie utopii*, dz. cyt., s. 161.

⁸ Zob. J. Grotowski, *Święto*, „Odra” 1972, nr 6, s. 47–51.

⁹ Zob. J. Grotowski, *Przedsięwzięcie Góra. Project: the Mountain of Flame*, „Odra” 1975, nr 6, s. 23–27.

¹⁰ Zob. Z. Osiński, *Grotowski wytycza trasy*, Wydaw. Pusty Obłok, Warszawa 1993, s. 235–278.

¹¹ J. Grotowski, *Takim, jakim się jest, cały*, „Odra” 1972, nr 5, s. 53.



patrzenia nań. A zatem wymaga przyjęcia perspektywy społecznej, a nie artystycznej. Precyzując, nie chodzi o odrzucenie płaszczyzny artystycznej, lecz o skupienie się na tym, czym aktywność teatralna jest dla aktorów-osób z niepełnosprawnościami, oraz na tym, jak istnienie takich grup artystycznych zmienia społeczny wizerunek osób niepełnosprawnych. Chodzi również o to, aby nie skupiać się na analizie warstw artystycznych wypowiedzi teatralnych, na przykład na analizie stosowania środków wyrazu aktorskiego czy analizie kreowanych ról teatralnych. Istotniejsze wydaje się tu skoncentrowanie na przykład na teatrze rozumianym jako grupa społeczna z jej różnymi cechami, na teatrze-wspólnocie, w której odgrywa się role społeczne.

Poglądy Grotowskiego, reformatora teatru, ale także osoby podemującej działania na styku sztuki i aktywności społecznej wydają się tutaj pomocne z tego względu, że to sam Grotowski konstruował swój „projekt ocalenia przez kulturę”¹² oraz poszukiwał odpowiedzi na pytania: „jak moglibyśmy żyć, jak być, jakie mieć życie – bez tego wstydu”¹³. Te same pytania postawione w nowym kontekście powstałym w konsekwencji działalności teatralnej osób z niepełnosprawnościami stają się na nowo aktualne. Ale też nabierają dodatkowych i nowych znaczeń. Warto w tym miejscu jeszcze dodać, że utopie „dochodzą do głosu” w bardzo szczególnych warunkach – kryzysu kultury, braku zadowolenia z realizowanego stylu życia, a co za tym idzie, poczucia potrzeby zmiany jego jakości, tworzenia się nowych struktur klas społecznych, upowszechnienia procesów industrializacyjnych m.in. poprzez wprowadzenie nowoczesnych technologii¹⁴. Nie inaczej jest teraz, w drugiej dekadzie lat dwutysięcznych.

Jednocześnie poza zmianami społeczno-kulturowymi dochodzi również do zmiany paradygmatów dotyczących rozumienia niepełnosprawności. Obok powszechnie znanego modelu biologicznego niepełnosprawności (obecnego w literaturze medycznej, czyli modelu podkreślającego dysfunkcjonalność organizmu) pojawiają się inne podejścia, skupiające uwagę na funkcjonowaniu społecznym oraz psychicznym podmiotowym¹⁵ osób niepełnosprawnych. Zatem mówiąc o niepełnosprawnych, należy mieć na myśli, zgodnie z zapisem w Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych z 1997 roku, osoby, których „sprawność fizyczna, psychiczna lub umysłowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia życie codzienne, naukę, pracę oraz pełnienie ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi”¹⁶. Nie wchodząc w zawiłą dyskusję¹⁷ dotyczącą samego pojęcia niepełnosprawności, przytoczone powyżej jej rozumienie zakłada, że na ów stan składa się: niesprawność (*impairment*) dotycząca funkcjonowania biologicznego organizmu, niepełnosprawność (*disability*) dotycząca ograniczeń w prowadzeniu aktywnego życia, ograniczenie w pełnieniu ról społecznych (*handicap*)¹⁸. Trzeba

¹² D. Kosiński, *Grotowski. Przewodnik*, Instytut im. J. Grotowskiego, Wrocław 2009, s. 249.

¹³ J. Grotowski, *To święto stanie się możliwe*, „Kultura” 1972, nr 52, s. 1.

¹⁴ Zob. M. Leyko, *Teatr w krainie utopii*, dz. cyt., s. 7.

¹⁵ Por. I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Impuls, Kraków 2015, s. 147–161.

¹⁶ Cyt. za: M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 2013, s. 213.

¹⁷ Por. I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna*, dz. cyt., s. 147–161 (rozdz. *Terminologiczne ustalenia, terminologiczne kontrowersje – wokół pojęcia «niepełnosprawność»*).

¹⁸ Przytoczone wymiary niepełnosprawności zostały zaproponowane przez Światową



jednak zwrócić uwagę na to, że zmiana rozumienia niepełnosprawności, z jednej strony, ujawniła cały zakres tematów dotychczas niepodjętych, związanych z funkcjonowaniem tych osób poza sferą ich biologiczności i problemów medycznych, np. aktywności zawodowej, z drugiej strony, czasem w dyskusjach dotyczących niepełnosprawności pomija się ów aspekt biologiczny, któremu przecież nie sposób zaprzeczyć. Jak bowiem proponuje Iwona Chrzanowska, można niepełnosprawność umieścić „na kontinuum od pełnej sprawności do całkowitej niepełnosprawności”¹⁹, a miejsce na tej skali wyznaczają nie tyle sama głębokość i rodzaj deficytów mierzonych kryteriami medycznymi, lecz całościowy kształt możliwości jednostki wyrażający się w jej samodzielności, sprawności oraz radzeniu sobie w życiu²⁰. Takie podejście, ujmujące wszystkie płaszczyzny funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami, pomaga w zrozumieniu określonych postaw społecznych: od stereotypowych, zakładających brak możliwości uczestnictwa w życiu społecznym (w tym także kulturowym), po postawy pełne akceptacji, włączające osoby niepełnosprawne w główny nurt życia społeczeństwa²¹.

Można jednak powiedzieć, że nawet najdalej idące przemiany społeczne w postawach wobec osób niepełnosprawnych, dotyczące ich traktowania, pojmowania niepełnosprawności itp., nie są, jak na razie, na tyle silne, by uznać osobę niepełnosprawną za zdolną do tworzenia zawodowych grup teatralnych. Uprawianie zawodu aktora, a przede wszystkim zdobycie profesjonalnego wykształcenia aktorskiego wymaga odpowiedniej kondycji fizycznej oraz sprawności intelektualnej. Choć istnieją grupy teatralne tworzone przez aktorów niepełnosprawnych, są to jednak osoby, które albo po uzyskaniu dyplomu uczelni artystycznej nabyły niepełnosprawność – co jest bardzo rzadkie, albo – co znacznie częściej występuje, są to amatorzy uprawiający sztukę teatru, nie posiadający profesjonalnego wykształcenia²². A przecież dzięki przemianom w teatrze, jakie zaszły za sprawą praktyki Grotowskiego, myślenie zakładające, że miarą aktorskiego profesjonalizmu jest posiadanie dyplomu uczelni artystycznej, odeszło do lamusa, ustępując miejsca uznaniu twórczości amatorskiej. Miarą profesjonalizmu stała się prawda i autentyczność kreacji. Tym samym osoby niepełnosprawne, wchodzące na scenę i kreujące swe role z pełnym zaangażowaniem, czyniące z pracy teatralnej codzienną aktywność i sposób na życie, dają tym samym argument, aby traktować ich działania w kategoriach równych profesjonalistom²³.

Organizację Zdrowia w dokumencie *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, WHO, Geneva 1980, a następnie zrewidowane w 2001 w: *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, WHO, Geneva 2001 (wyd. polskie: *Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia (ICF)*, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia, Warszawa 2009).

¹⁹ I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna*, dz. cyt., s. 157.

²⁰ Por. I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Impuls, Kraków 2010.

²¹ Por. G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej*, APS, Warszawa 2010.

²² Wyjątek stanowi eksperymentalny projekt zrealizowany w DAMU w Pradze przez prof. Janę Pilátovą, skierowany do osób z niepełnosprawnościami, zagrożonymi marginalizacją, z doświadczeniami traumatycznymi, realizowany w latach 1998–2002 pod nazwą „Program Integuracyjny” (zob. J. Pilátová, *Teatr jako wyzwanie*, cz. I, „Scena” 2000, nr 5, s. 18–19; cz. II, „Scena” 2000, nr 6, s. 18–20).

²³ Zob. E. Nieduziak, *Profesjoniści i amatorzy – integracyjne i terapeutyczne inicjatywy w twórczości teatralnej osób niepełnosprawnych*, [w:] *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*, red. J. Malicki, K. Krasoń,



Należy więc w tym miejscu wyjaśnić rozumienie pojęcia teatr osób niepełnosprawnych. Choć chodzi tu, jak nazwa sugeruje, o zespoły, w których grają niepełnosprawni artyści, jednak w swojej analizie ograniczam się do grup, które traktują teatr jako jedną z głównych, a może nawet podstawowych form aktywności życiowej.

Nie obejmuję zatem swoją analizą grup szkolnych, tworzonych sporadycznie albo istniejących tyle, ile trwa cykl kształcenia osoby niepełnosprawnej w placówce edukacyjnej. Nie interesują mnie tu również grupy, które funkcjonują przy ośrodkach terapeutycznych albo rehabilitacyjnych, gdzie aktywność teatralna pozostaje jedną z wielu form spędzania wolnego czasu. Jednocześnie nie deprecjonuję wyżej wspomnianych form aktywności. Nie mieszczą się one jednak w tej formie działań, które uznaję za realizowanie utopii. Są to bardzo ważne dla niepełnosprawnych formy aktywności, ale przyswiecają im cele typowo edukacyjne (teatr jest jedną z metod pracy dydaktycznej) albo wychowawcze (amatorska twórczość artystyczna jest podejmowana sporadycznie, okazjonalnie, na przykład przy okazji świąt i nabiera charakteru przygotowania do spędzania wolnego czasu albo uczczenia wyjątkowego wydarzenia). Kiedy jednak używam określenia „realizowanie utopii”, mam na myśli działania, którym podporządkowane jest życie ich uczestników. Używając więc terminu „teatr osób niepełnosprawnych”, rozumiem przezeń taki rodzaj twórczości teatralnej, w której niepełnosprawność twórcy (najczęściej aktora) decydująco wpływa na proces kreacji artystycznej, na wykorzystanie teatralnych, a nade wszystko aktorskich środków wyrazowych. Teatr taki, jak wcześniej wspomniałam, jest główną formą aktywności osób ją tworzących, a praca w nim ma charakter systematyczny i trwały.

Przyjrzyjmy się zatem zespołowi lubelskiej Teatrotterapii, której początków szukać należy w tradycyjnej formie edukacji osób niepełnosprawnych – szkole specjalnej. Co prawda obecny skład zespołu nie ogranicza się do absolwentów Szkoły Specjalnej nr 26 w Lublinie, to jednak w działającym tam od lat osiemdziesiątych do roku 1996 Teatrze „Roślinka” zarówno niepełnosprawni aktorzy, jak też ich opiekunka i autorka przedstawień, Pietrusza-Budzyńska, zdobywali pierwsze doświadczenia w scenicznej pracy niepełnosprawnych. Być może ów teatrzyk pozostałby jednym z wielu, jakie można oglądać na szkolnych przeglądach albo podczas okazjonalnych wydarzeń organizowanych dla gości zapraszanych w progi edukacyjnej placówki, gdyby nie przemiany ustrojowe i społeczne, jakie zachodziły wówczas w Polsce. Lata dziewięćdziesiąte okazały się bardzo przychylnie osobom niepełnosprawnym, dając możliwość organizowania, na wzór powszechnych na zachodzie Europy, różnorodnych form rehabilitacji, a wśród nich warsztatów terapii zajęciowej.

Pod koniec października 1995 roku dwadzieścioro młodych ludzi, w wieku od osiemnastu do trzydziestu czterech lat, przystąpiło do zajęć o charakterze teatrotterapii w Warsztatach Terapii Zajęciowej. Jest to pierwsza tego typu inicjatywa w Polsce. [...] Korzystając ze środków finansowych Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Teatr im. Juliusza Osterwy w Lublinie zatrudnił dwudziestu aktorów niepełnosprawnych oraz grupę terapeutów: zawodowych aktorów, plastyków, muzyków oraz pedagogów specjalnych i psychologa²⁴

Biblioteka Śląska, Centrum Ekspresji Dziecięcej, Śląskie Stow. Edukacji i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych „Akcent”, Katowice 2005, s. 218–235.

²⁴ B. Janiec, *Warsztaty Terapii Zajęciowej – Teatrotterapii w Lublinie – pierwsza w Polsce*



– pisała jedna z animatorek artystycznych inicjatyw poświęconych osobom niepełnosprawnym. Wyjątkowość powstałej placówki opierała się na dwóch cechach: funkcjonowaniu przy instytucji kultury oraz wykorzystaniu do zajęć rehabilitacyjnych teatru w przeciwieństwie do powszechnie stosowanego rękodzieła i prac plastycznych. Tym samym w WTZ Teatroterapia zastosowano nikomu nie znaną (przynajmniej w Polsce) metodę pracy rehabilitacyjnej, w której wykorzystano techniki teatralne i aktorskie, takie m.in. jak praca nad ciałem, gimnastyka, drama. Tym samym teatr zaczął stawać się przestrzenią dostępną dla niepełnosprawnych i to nie tylko jako widzów, ale przede wszystkim jako aktorów.

Teatroterapia jest sztuką i rzemiosłem, służy wewnętrznemu wzrostowi i wzbogaceniu osobowości. Proces teatroterapeutyczny poszerza jednostkowe doświadczanie samych siebie i świata, uzupełnia inne formy interwencji pedagogicznej i psychologicznej²⁵

– pisała Pietrusza-Budzyńska. Inicjatorka powstania Teatroterapii, jej uczestnicy, jak również zespół terapeutyczny przyczyniali się do rozwoju metody i coraz lepszego funkcjonowania placówki. Zwrócono w ten sposób uwagę również na pozaartystyczne życie uczestników. I dlatego w 2009 roku powołano Fundację Teatroterapia Lubelska, która po przejściu WTZ od Teatru im. Juliusza Osterwy, może realizować dla swoich podopiecznych projekty nie tylko artystyczne. Dzięki niej, z jednej strony, życie artystyczne stało się intensywniejsze, dokonał się rozwój teatroterapii jako nowatorskiej metody rehabilitacji, z drugiej strony, wzmocniono działania społeczne na rzecz osób niepełnosprawnych, ich rodzin oraz środowiska²⁶.

Od czasu premiery pierwszego spektaklu *Świat nie wierzy łzom...* do dzisiaj zespół zrealizował czternaście przedstawień teatralnych, kilkanaście akcji parateatralnych, projektów oraz kampanii informacyjno-promocyjnych, m.in. dotyczących przekazania 1% podatku na rzecz organizacji pozarządowych. Działania Teatroterapii wpisały się w krajobraz kulturowy miasta i stanowią nieodłączną część szerszych inicjatyw, takich np. jak Lubelska Noc Kultury. Od 2009 roku realizowano projekt „Domino”, którego celem było

kształtowanie świadomości społecznej w kierunku uznania istnienia teatru ludzi niepełnosprawnych i istnienia w teatrze ludzi niepełnosprawnych przez nadanie im praw do korzystania ze spuścizny kulturalnej oraz wzbogacania owej spuścizny przez ich twórczość²⁷.

Projekt ten opierał się na spotkaniu dwóch grup teatralnych tworzonych przez osoby z niepełnosprawnością – polskiej (Teatroterapia) oraz zagranicznej, po to, by wymieniać się doświadczeniami, refleksjami, sposobami pracy oraz wzajemnymi

zinstytucjonalizowana forma terapii przez teatr, [w:] *Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych*, red. I. Jajte-Lewkowicz, POS, Łódź 1999, s. 159. Należy wyjaśnić, że osoby niepełnosprawne uczęszczające do wtz nie są w nich zatrudniane. PFRON jedynie finansował (obecnie współfinansuje) ich pobyt w placówce, podczas którego poddawani są różnym formom terapii, w tym terapii zajęciowej, która ma charakter nadrzędny.

²⁵ M. Pietrusza-Budzyńska, *Teatr to moje życie*, [w:] *Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych*, t. 2, red. Jajte-Lewkowicz, A. Piasecka, POS, Łódź 2006, s. 135.

²⁶ Zob. *Historia WTZ* [online] Fundacja Teatroterapia Lubelska [dostęp: 12.09.2015]. Dostępny w World Wide Web: <http://teatroterapia.lublin.pl/historia-wtz.html>.

²⁷ *Cele* [online] Fundacja Teatroterapia Lubelska [dostęp: 12.09.2015]. Dostępny w World Wide Web: <http://teatroterapia.lublin.pl/cele.html>.



dokonaniami artystycznymi. W kolejnych latach zaproszono zespoły z Francji, Belgii, Niemiec, Rosji, które prezentowały lubelskiej publiczności swoje przedstawienia, wzbogacając ofertę kulturalną miasta i repertuar Teatru im. Juliusza Osterwy o niecodzienne spektakle autorstwa niepełnosprawnych artystów. Niektóre spośród nich podejmowały tematy trudne i bolesne, jak na przykład przedstawienie *Pamięci «Umarłej klasy» Tadeusza Kantora* Teatru RambaZamba z Berlina, w którym twórczość polskiego reżysera stała się punktem wyjścia do zgłębiania wątku śmierci oraz nazizmu. Zabieg, na który zdecydowali się twórcy przedstawienia, polegający na połączeniu kreacji osób z niepełnosprawnością z tematem eksterminacji ludzi, otworzył dla interpretacji spektaklu nowe obszary i konteksty prowokujące oglądających do postawienia sobie aktualnych pytań o godność i prawa, w tym nade wszystko prawo do życia, osób uznawanych za Inne²⁸ ze względu na posiadanie określonej cechy uznanej arbitralnie przez kogoś za pejoratywną²⁹.

Konfrontacja z zagranicznymi grupami pozwala umieścić Teatroterapię w szerszym nurcie zjawisk współczesnego teatru, związanych z wychodzeniem sztuki poza sferę estetyki i odnajdywania nowych przestrzeni w działaniach nie związanych bezpośrednio ze sztuką, a więc np. działań społecznych³⁰. Teatroterapia, podobnie jak zespoły z innych krajów, jest, poza miejscem tworzenia teatru, także azylem dla Innego, miejscem życia bezpiecznym i wymagającym. Trzeba bowiem dodać, że Teatroterapia jest miejscem pracy.

Spotykają się codziennie w budynku przy ul. Jastrzębiej nie tylko na zajęciach w rozmaitych pracowniach czy przede wszystkim na próbach teatralnych, lecz również w kuchni przy przygotowaniu posiłków, na korytarzach i w salach, kiedy sprzątają albo ucinają sobie pogawędki. To ich świat, w którym rodzi się sztuka. Świat niezamknięty, a przeciwnie otwarty – powstały po to, aby dzielić się nim z innymi³¹.

Jest to zatem przestrzeń, w której życie i sztuka splatają się ze sobą. Nie jest to jednak miejsce ucieczki przed rzeczywistością, czy też buntu wobec niej, niezgody na to, co niesie świat otaczający i ludzie. Przeciwnie, należy z całą stanowczością podkreślić, że jest to obszar wytężonego wysiłku tyleż w pracy artystycznej, co w pracy nad sobą.

Teatr jest miejscem spotkania. Można wychodzić z bardzo różnych życiorysów, aby spotkać się właśnie w teatrze³²

– mówił o aktorach Teatroterapii ówczesny dyrektor artystyczny Teatru im. Juliusza Osterwy, Krzysztof Babicki. Główną ideą teatralnej metody pracy Pietruszy-Budzyńskiej jest bowiem wykorzystanie potencjału artystycznego do rehabilitacji społecznej niepełnosprawnych artystów.

Występ na scenie to szansa na odniesienie, na co dzień rzadko dostępnego ludziom niepełnosprawnym, sukcesu. Akceptacja, oklaski, wzruszenie widowni jest przeżyciem wzmacniającym nie tylko dla aktorów z WTZ, ale także dla ich rodzin. W tym akcie

²⁸ Por. A. Kotlarska-Michalska, *Człowiek niepełnosprawny jako «Inny» w ujęciu koncepcji socjologicznych i w świetle badań socjologiczno-psychologicznych*, „Rocznik Socjologii Rodziny” 1999, nr 9, s. 87–100.

²⁹ *Kantor by się nie powstydzil* [online] Dziennik Teatralny.pl [dostęp: 14.12.2016]. Dostępny w World Wide Web: <http://dziennikteatralny.pl/artykuly/kantor-by-sie-nie-powstydzil.html>.

³⁰ Zob. K. Braun, *Wyjścia z teatru*, „Dialog” 1979, nr 11, s. 117–125.

³¹ G. Józefczuk, *«Domino» w Osterwie*, „Gazeta Wyborcza” Lublin, z 5.03.2007, s. 7.

³² Tamże.



skupienia na dziele, którego twórcami są ludzie często odrzucani i nie rozumiani przez społeczeństwo, dokonuje się realizacja najważniejszego celu Teatrotterapii – rehabilitacji społecznej. Człowiek niepełnosprawny przekracza swoje ograniczenia, złe doświadczenia. Mając wsparcie grupy, do której należy, rodziny i terapeutów, osiąga nową jakość życia³³.

Tym jednak, co wyróżnia lubelską grupę, jest systematyczność działań, skupienie na codziennej pracy, traktowanie swojej obecności w zespole nie w sposób incydentalny, wyznaczony koniecznością przygotowania występu z jakiejś okazji, ale przeciwnie – obecność na próbach i w warsztacie jest budowaniem wspólnoty. Jak bowiem przyznaje założycielka Teatrotterapii, aktorstwo dla jej uczestników nie jest sztuką³⁴.

Paradoksem i jednocześnie sukcesem takiego sposobu pracy, a nade wszystko pełnego podmiotowości traktowania osób z upośledzeniem umysłowym jest fakt, że ci, nieuznający siebie jako artystów aktorzy, osiągają sprawność w operowaniu teatralnymi i aktorskimi środkami wyrazowymi na tyle dużą, że otrzymują propozycje pracy z profesjonalnymi reżyserami i aktorami. Przełomowe w tym względzie było przedstawienie *Hamleta* Williama Szekspira w Teatrze im. Juliusza Osterwy³⁵, w którym zagrali uczestnicy Teatrotterapii. Ryszard Fijałkowski zarządzający WTZ i jednocześnie ówczesny zastępca dyrektora Teatru im. Juliusza Osterwy tak wypowiadał się o pomysle:

Znam osiągnięcia ludzi z Teatrotterapii, wiele wiem o ich życiu, jak też czuję determinację w zdobywaniu godnego miejsca w społeczeństwie. Od chwili, kiedy weszli do *Hamleta* pracują, a z racji umowy dostają wynagrodzenie. Słyszę o niesłabnącej radości z ich strony z tego powodu i nie wątpię, że jest ona na miarę determinacji, z jaką przyszli do teatru, aby żyć normalnie³⁶.

Zatem praca teatralna stała się dla niepełnosprawnych artystów nie drogą do kariery, lecz drogą do wyzwolenia, samodzielności, niezależności. Oni nie potrzebują społecznej inkluzji, bo w społeczeństwie istnieją i funkcjonują. Potrzebują jednak społecznego uznania swej obecności. Pełnoprawnej obecności. Idzie za tym wymóg kształtowania, a raczej wyrabiania wśród sprawnych i zdrowych członków społeczeństwa pozytywnego wizerunku osoby niepełnosprawnej i postawy akceptacji dla obecności Innego.

Status kierowanej przez Marię Pietruszę-Budzyńską Teatrotterapii [...] jest bardzo wysoki – z pewnością najwyższy w kraju, jeśli porównywać teatry osób niepełnosprawnych intelektualnie. Stanowi awangardę, która sprawia, że społeczność aktorów niepełnosprawnych wychodzi z obszarów sztuki obejmowanych filantropijno-protekcjonalnym dyskursem; przestaje być gettem. Dzięki ich artystycznym dokonaniom kruszeje oddzielający nasze światy mur nie-porozumienia, niezainteresowania, nie-chęci...³⁷

– pisze Agnieszka Piasecka, od lat obserwująca polskie i zagraniczne grupy teatralne osób niepełnosprawnych. A jednak wyrazem uznania pełnoprawnej obecności

³³ M. Pietrusza-Budzyńska, *Sceniczne pisanie ciałem. Nadzieje pedagoga. Wątpliwości reżysera*, [w:] ...sztuka/twórczość... edukacja... współczesne problemy edukacji estetycznej i artystycznej, red. W. Bobrowicz, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2010, s. 190-191.

³⁴ Zob. tamże, s. 191.

³⁵ W. Szekspir, *Hamlet*, reż. K. Babicki, Teatr im. Juliusza Osterwy, Lublin, premiera 20.11.2004.

³⁶ R. Fijałkowski, *Skąd pomysł*, [w:] *Być, albo nie być. Teatrotterapia*, Teatr im. Juliusza Osterwy, WTZ Teatrotterapia, Lublin 2006, s. 9.

³⁷ A. Piasecka, *Teatrotterapia Lubelska*, [w:] *Spektakl jako wydarzenie i doświadczenie*, red. I. Jajte-Lewkowicz, J. Michałowska, A. Piasecka, Wyd. Oficyna, Łódź 2013, s. 264.



niepełnosprawnych w społeczeństwie było zaproszenie ich do współpracy przy realizacji serialu *Głęboka woda*³⁸, podczas którego mogli kreować samych siebie. Aktorzy Teatrotterapii są także bohaterami filmów dokumentalnych, dzięki którym poznajemy ich jako osoby prywatne i możemy zrozumieć, że teatr jest dla nich przestrzenią twórczego życia³⁹.

Teatrotterapia traktowana pierwotnie jako forma terapii okazała się dla niepełnosprawnych środowiskiem doświadczania innego życia – dorosłego i samodzielniego. Jednocześnie dzięki profesjonalnemu podejściu (tak na płaszczyźnie terapeutycznej, jak i artystycznej) daje możliwość kreowania innych relacji: aktor – widz, niepełnosprawny – sprawny, co przekłada się na zmianę percepcji niepełnosprawnych w społeczeństwie i „stawia widzów przed nowymi, obcymi im dotąd zagadnieniami, otwiera ich i uwrażliwia”⁴⁰. Nie wzbudzając litości osoby niepełnosprawne współtworzą dorobek społeczeństwa, realizując postulaty zawarte w *Maniście teatralnym ludzi upośledzonych umysłowo*⁴¹, a zwłaszcza prawo do tworzenia kultury i uczestnictwa w niej oraz do pełnowartościowego miejsca w życiu społeczności lokalnej, ponadlokalnej, a nawet światowej. Jakkolwiek chcielibyśmy oceniać tę twórczość, istnieje ona obiektywnie i znajduje odbicie w życiu niepełnosprawnych i sprawnych. Dlatego wymownie brzmią słowa założycielki Teatrotterapii:

Niewidzialni. Nienormalni. Niepełnosprawni. Wykluczeni i wykluczani. Inni. Moi aktorzy – (nie)tykalni... (Nie)tykalni, bo są w Teatrze. I (nie)śmiertelni, bo dzięki Teatrowi mają już nieskończoną ilość wcieleń i swój własny kod przewidziany przez teatr (aktor) a także swój zmodyfikowany program życia (gry życia) polegający na usuwaniu instrukcji złych. Ich trenerami są spektakle piękne i wzruszające [...]⁴².

Teatrotterapia jest pięknym przykładem realizowania szlachetnej idei przenoszenia pozytywnych doświadczeń artystycznych: do pracy na sobą i do zmiany postaw społecznych. Jak widać – możliwych do wcielenia w życie. Należy jednak pamiętać, że opisane powyżej działania stały się realne dzięki wciąż aktualnemu dziedzictwu kontrkultury, które w teatrze skutkuje ciągłym „przekraczaniem granic”, ujawniającym się w różnorodnych praktykach o charakterze artystycznym i ideologicznym realizowanych wspólnie oraz w odwadze łączenia działalności społecznej i artystycznej. Ich celem nadal jest

dążenie do wyzwolenia się spod dominacji pojęć i kategorii przyjętych za oczywiste i «naturalne», a stanowiących fundament trwałych (wydawałoby się) podziałów, odgraniczających np. sztukę od życia codziennego⁴³.

Z drugiej jednak strony, przyczyniły się do tego takie zjawiska społeczne ostatnich lat, jak:

³⁸ *Głęboka woda*, serial TVP, reż. M. Łazarkiewicz, K. Adamik, O. Chajdas, MegaBrigade, Polska 2011 (premiera 4.12.2011).

³⁹ Zob. *Labirynt*, reż. M. Piekorz, Telewizja Polska – Agencja Filmowa, Polska 2001; *Sześć postaci*, reż. N. Ziółkowska-Kurczuk, Fido Film, Telewizja Polska Lublin, Polska 2011.

⁴⁰ D. Wosik-Kawala, *Teatrotterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 10, s. 39.

⁴¹ *Historia WTZ*, dz. cyt.

⁴² *Nieśmiertelni*, red. i teksty M. Pietrusza-Budzyńska, foto I. Burdzanowska, Lublin br.

⁴³ D. Kosiński [i in.], *Słownik wiedzy o teatrze*, ParkEdukacja, Bielsko-Biała 2005, s. 419.



- kryzys wychowania estetycznego, wyrażający się w braku autentycznie twórczych zajęć artystycznych w środowisku szkolnym, co skłania do poszukiwań innych miejsc dla działań o charakterze kreatywnym, które często łączone są z praktyką nie tylko ogólnorozwojową, ale też terapeutyczną;
- w konsekwencji takiego łączenia twórczości z terapią powstaje wiele nowych grup artystycznych, których członkami są osoby z niepełnosprawnością. Co za tym idzie, można podejmować próby nowego definiowania działań wychowawczych (w kontekście sztuki i terapii);
- brak alternatyw w systemie edukacji i opieki nad dorosłymi niepełnosprawnymi.

W konsekwencji zadziało to inspirująco do tworzenia nowych metod pracy zarówno artystycznej, jak i pedagogicznej oraz terapeutycznej, nowych miejsc życia i pracy dla osób niepełnosprawnych, jak również nowych w znaczeniu pozytywnych postaw społecznych wobec niepełnosprawności.

Bibliografia:

- Braun K., *Wyjścia z teatru*, „Dialog” 1979, nr 11.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Impuls, Kraków 2015.
- Chrzanowska I., *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Impuls, Kraków 2010.
- Fijałkowski R., *Skąd pomysł*, [w:] *Być, albo nie być. Teatrotterapia.*, Teatr im. J. Osterwy, WTZ Teatrotterapia, Lublin 2006.
- Grotowski J., *Przedsięwzięcie Góra. Project: the Mountain of Flame*, „Odra” 1975, nr 6.
- Grotowski J., *Święto*, „Odra” 1972, nr 6.
- Grotowski J., *Takim, jakim się jest, cały*, „Odra” 1972, nr 5.
- Grotowski J., *To święto stanie się możliwe*, „Kultura” 1972, nr 52.
- International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, WHO, Geneva 2001.
- International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, WHO, Geneva 1980.
- Janiec B., *Warsztaty Terapii Zajęciowej – Teatrotterapii w Lublinie – pierwsza w Polsce zinstytucjonalizowana forma terapii przez teatr*, [w:] *Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych*, red. I. Jajte-Lewkowicz, POS, Łódź 1999.
- Jawłowska A., *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975.
- Józefczuk G., „Domino” w Osterwie, „Gazeta Wyborcza”, Lublin, z dn. 05.03.2007.
- Kazanowski Z., *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*, UMCS, Lublin 2011.
- Kosiński D., *Grotowski. Przewodnik*, Instytut im. J. Grotowskiego, Wrocław 2009.
- Kosiński D. [i in.], *Słownik wiedzy o teatrze*, ParkEdukacja, Bielsko-Biała 2005.
- Kotlarska-Michalska A., *Człowiek niepełnosprawny jako „Inny” w ujęciu koncepcji socjologicznych i w świetle badań socjologiczno-psychologicznych*, „Rocznik Socjologii Rodziny” 1999, nr 9.
- Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 2013.
- Leyko M., *Teatr w krainie utopii, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2012.
- Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia (ICF)*, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia, Warszawa 2009.



- Nieduziak E., *Profesjoniści i amatorzy – integracyjne i terapeutyczne inicjatywy w twórczości teatralnej osób niepełnosprawnych*, [w:] *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*, red. J. Malicki, K. Krasoń, Biblioteka Śląska, Centrum Ekspresji Dziecięcej, Śląskie Stow. Edukacji i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych „Akcent”, Katowice 2005.
- Nieśmiertelni*, red. i teksty M. Pietrusza-Budzyńska, foto I. Burdzanowska, Lublin br.
- Osiński Z., *Grotowski wytycza trasy*, Wyd. Pusty Obłok, Warszawa 1993.
- Piasecka A., *Teatroterapia Lubelska*, [w:] *Spektakl jako wydarzenie i doświadczenie*, red. I. Jajtle-Lewkowicz, J. Michałowska, A. Piasecka, Wyd. Oficyna, Łódź 2013.
- Pietrusza-Budzyńska M., *Sceniczne pisanie ciałem. Nadzieje pedagoga. Wątpliwości reżysera*, [w:] *...sztuka/twórczość... edukacja... współczesne problemy edukacji estetycznej i artystycznej*, red. W. Bobrowicz, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2010.
- Pietrusza-Budzyńska M., *Teatr to moje życie*, [w:] *Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych*, t. 2, red. Jajtle-Lewkowicz, A. Piasecka, POS, Łódź 2006.
- Pilátová J., *Teatr jako wyzwanie*, cz. I, „Scena” 2000, nr 5.
- Pilátová J., *Teatr jako wyzwanie*, cz. II, „Scena” 2000, nr 6.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej*, APS, Warszawa 2010.
- Wosik-Kawala D., *Teatroterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 10.

Netografia:

- Cele* [online] Fundacja Teatroterapia Lubelska [dostęp: 12.09.2015]. Dostępny w World Wide Web: <http://teatroterapia.lublin.pl/cele.html>.
- Historia WTZ* [online] Fundacja Teatroterapia Lubelska [dostęp: 12.09.2015]. Dostępny w World Wide Web: <http://teatroterapia.lublin.pl/historia-wtz.html>.
- Kantor by się nie powstydzil* [online] Dziennik Teatralny.pl [dostęp: 14.12.2016]. Dostępny w World Wide Web: <http://dziennikteatralny.pl/artykuly/kantor-by-sie-nie-powstydzil.html>.

Filmografia:

- Głęboka woda*, reż. M. Łazarkiewicz, K. Adamik, O. Chajdas, MegaBrigade, Polska 2011.
- Labirynt*, reż. M. Piekorz, Telewizja Polska – Agencja Filmowa, Polska 2001.
- Sześć postaci*, reż. N. Ziółkowska-Kurczuk, Fido Film, Telewizja Polska Lublin, Polska 2011.

Przedstawienia teatralne:

- Szekspir W., *Hamlet*, reż. K. Babicki, Teatr im. J. Osterwy, Lublin, premiera 20.11.2004.

Theatre of Disabled Persons – Pipe Dream Carri(ed) Out

Abstract: Article title refers to the text of Zbigniew Osiński „The pipe dream practiced” which regards Jerzy Grotowski projects from the period of active culture so from the time of the counterculture which it is possible to treat it as a pipe dream. For her transformations were a legacy at the theatre involving especially him in social processes. A little bit distant however today’s drama groups gathering all sorts minorities are



II. Obrazy edukacji i społeczeństwa z perspektywy utopii

a consequence of this move, especially threatened with the marginalisation. There are drama groups of persons among them with disability, which the theatre work became a way for life. Teatrotterapia Lubelska team is an example of drama group acting from 1995, gathering persons with intellectual disability. Beginning from school fascination for creating amateur shows, for the stage associated with using theatre classes as the occupational therapy or as the way of spending the free time, for institutionalised forms of the occupational rehabilitation or simply of work, this theatre realizes ideas become independent and changes of the quality of life of disabled persons. It is realizing ideas which were a pipe dream.

Keywords: theater, therapy through theater, Teatrotterapia, disability, theater of disabled persons, Grotowski, pipe dream, counterculture



Szkolnictwo wyższe – między utopijną wizją a rzeczywistością

Abstrakt: W polskim dyskursie społeczno-gospodarczym zdaje się dominować przeświadczenie, że ukończenie studiów wyższych to przede wszystkim warunek znalezienia satysfakcjonującego zatrudnienia. Wartość wykształcenia uniwersyteckiego samego w sobie oraz następstwa, jakimi skutkować może ono dla rozwoju młodego człowieka, często są pomijane. Celem niniejszego tekstu jest próba odpowiedzi na aktualną krytykę polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Autor odniósł się do powszechnych w dyskursie opinii opisujących kondycję tego sektora. Następnie zanalizował polskie ustawodawstwo regulujące funkcjonowanie szkolnictwa wyższego oraz wskazał na powiązania z postulatami neoliberalnymi. Zwieńczeniem pracy jest próba krytycznego namysłu nad stanem polskiego szkolnictwa wyższego, połączona z – być może utopijnymi – propozycjami podstawowych kierunków przemian.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, przemiany polskiego systemu edukacji

Wprowadzenie

System polskiego szkolnictwa wyższego ulega po roku 1989 nieustannym przeobrażeniom. Nie ma w tym zresztą nic dziwnego, bowiem wraz z zachodzącymi przemianami społeczno-gospodarczymi sektor ten, tak jak każdy inny, musiał dostosować się do funkcjonowania w nowej, stale przekształcającej się rzeczywistości. Zmieniał się ustrój państwa i zasady funkcjonowania gospodarki, szkolnictwo nie mogło pozostać w poprzedniej – mocno krytykowanej – formie.

Dziś, ponad ćwierć wieku po wejściu przez sektor szkolnictwa wyższego na nową drogę, dalej słychać jednak głosy – i są to głosy coraz wyraźniejsze – że aktualny stan szkolnictwa wyższego pozostawia wiele do życzenia. Celem niniejszego tekstu jest próba odpowiedzi na aktualną krytykę systemu szkolnictwa wyższego. Zaprezentuję najczęstsze głosy krytyczne opisujące jego obecne funkcjonowanie. Następnie, po analizie wybranych, moim zdaniem kluczowych, przemian, które zaszły w sektorze szkolnictwa wyższego po roku 1989, postaram się zidentyfikować kierunek, w którym one zmierzają. Zwieńczeniem pracy będzie próba krytycznego namysłu nad kondycją polskiego uniwersytetu. Połączona będzie ona z być może utopijnymi propozycjami podstawowych kierunków przemian. Utopijność ta, będąc swego rodzaju weberowskim typem idealnym, może być pomocna w krytycznym skonfrontowaniu aktualnej ścieżki,

którą zmierzają polskie uczelnie, z wyzwaniami, które przed nimi stoją i stać będą w przyszłości.

Szkolnictwo wyższe w polskim dyskursie społecznym

Polskie uczelnie wyższe zyskały specyficzny wizerunek w dyskursie społecznym. Wizerunek ten ma dwa oblicza: czym innym są bowiem diagnozy w prasie (szczególnie prasie o profilu społecznym, opisujące i interpretujące kondycję sektora), czym innym zaś potoczne skojarzenia związane z wyższym wykształceniem (nie zawsze budowane w odniesieniu do rzeczywistych danych).

Analizując artykuły opublikowane w tygodniku „Polityka” w okresie od czerwca do października roku 2015, skonstruować można następujący portret polskich uczelni. Z publikacji dowiadujemy się, że polski system organizacji i nauczania to „centralizm liberalno-biurokratyczny”, który jest ilościowo sparametryzowany i podporządkowany rynkowej efektywności¹. Patrzy „na studentów wyłącznie poprzez ich liczebność, jako źródło zarobku”². Rozbudowana w związku z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji biurokracja „niszczy dawny etos uczelni”³. W jednej z analiz przeczytać zaś można, iż „wprowadzone w 2005 r. zasady już wtedy wzbudziły obawy, że uczelnie zaczną opuszczać niedokształceni ćwierćinteligenci. [...] dziś licencjat nie robi żadnego wrażenia na pracodawcach [...]”⁴. Znajdziemy również głos sprzeciwu wobec deprecjonowania studiów humanistycznych oraz prób opisywania ich za pomocą narzędzi typowych dla nauk przyrodniczych⁵. Co interesujące, autorami większości z cytowanych tekstów są osoby zawodowo związane ze szkolnictwem wyższym.

Bardziej popularny, „słyszany” głos opisujący polskie szkolnictwo wyższe to jednak tzw. „głos ulicy” – codzienne rozmowy, internetowe komentarze czy tzw. memy⁶. Szczególne miejsce w polskim mówieniu i pisaniu o szkolnictwie

¹ K. Modzelewski, *Polskie uczelnie wyższe: duży zasięg, marny poziom. Wolna myśl w jarzmie liczydeł*, „Polityka” [online] 9 czerwca 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1621779,1,polskie-uczelnie-wyzsze-duzy-zasięg-marny-poziom.read>.

² B. Jastrzębski, *Dlaczego studenci protestują. Z UW na UZ*, „Polityka” [online] 7 lipca 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1624943,1,dlaczego-studenci-protestuja.read>.

³ A. Nowak, M. J. Nowak, *Biurokracja zabija nasze uczelnie. Wytyczne w ramach*, „Polityka” [online] 4 sierpnia 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1628057,1,biurokracja-zabija-nasze-uczelnie.read>.

⁴ E. Wilk, *Czy i jak reformować polską edukację. Klucz do szkoły*, „Polityka” [online] 1 września 2015 [dostęp: 05.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1631331,1,czy-i-jak-reformowac-polski-system-edukacji.read>.

⁵ A. Firlej, *Nie tylko umysły ścisłe są światu potrzebne. Zagubiona humanistyka*, „Polityka” [online] 30 czerwca 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1624053,1,nie-tylko-umysly-scisle-sa-swiatu-potrzebne.read>.

⁶ Informacja o dowolnej formie (często hasło, obrazek) i nierzadko ironicznym charakterze, szybko rozprzestrzeniająca się i zdobywająca popularność w Internecie (zob. np. A. Walkiewicz, *Czym są memy internetowe? Rozważania z perspektywy memetycznej*, „Teksty z Ulicy” 2012, nr



wyższym zajmują sformułowania „fabryka dyplomów” oraz „fabryka bezrobotnych”. Z tym pierwszym – biorąc pod uwagę 1,5 miliona studentów w roku akademickim 2013/2014 – trudno byłoby dyskutować, przy wyjątkowo bowiem niskich nakładach na naukę (niezmiennie poniżej 1 procenta PKB) nie sposób zapewnić odpowiedniej jakości dydaktyki dla tak dużej ilości studentów (tym bardziej, że poziom pewnej części szkół wyższych pozostawia wiele do życzenia i budzi uzasadnione obawy, iż to nie jakościowa dydaktyka była i jest nadrzędnym celem ich funkcjonowania). Jednakże dane Głównego Urzędu Statystycznego nie pozwalają na stwierdzenie, że polskie szkoły wyższe są „fabrykami bezrobotnych”. W czwartym kwartale roku 2014 (najodpowiedniejszy do analizy ze względu na to, że obejmuje dane po graduacjach) bezrobocie wśród wszystkich Polaków (liczone wg metodologii BAEL) wynosiło 8,1%⁷. Wśród osób o wykształceniu wyższym jedynie 4,6% i było niższe niż wśród reprezentantów innych poziomów wykształcenia (ogólnokształcące – 11,5%, zasadnicze zawodowe – 9,5%). Sytuacja wyglądała podobnie w czwartym kwartale roku 2013: przy poziomie bezrobocia 9,8%, wśród osób o wykształceniu wyższym było to 5,6%, o wykształceniu średnim – 12,9%, zaś zawodowym – 11,7%. W poprzednich latach dane te prezentowały się podobnie, można więc mówić o trendzie – osoby o wykształceniu wyższym częściej mają pracę.

Warto spojrzeć również na dane dotyczące absolwentów – może to właśnie oni są „ofiarami” systemu wyższej edukacji? Choć biorąc pod uwagę kliszę o fabrykach bezrobotnych oraz propagowanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej szkolnictwa zawodowego (m.in. Rok Szkoły Zawodowców, kampania „dobryZAWODnik”) wydawać może się to zaskakujące, to bezrobocie w czwartym kwartale roku 2014 wśród absolwentów uczelni wyższych (21,1%) również było znacznie niższe niż bezrobocie wśród ogółu absolwentów (27,3%), a nawet niższe niż bezrobocie wśród absolwentów szkół zawodowych (37,3%)⁸. Podobnie jak przy poprzednim wskaźniku, można zauważyć stały trend. Podsumowując – ukończenie szkoły wyższej z pewnością nie jest przeszkodą dla znalezienia zatrudnienia, choć osobną sprawą – którą z uwagi na charakter i objętość tekstu pozostawię na razie bez komentarza – jest tego wykształcenia jakość.

Dlaczego szkolnictwo wyższe w dyskursie pojawia się w taki właśnie sposób? Opiszę istotne zmiany, jakie zaszły w sektorze po roku 1989, niektóre z nich zdają się bowiem korespondować z zaprezentowanym wizerunkiem uczelni.

Przemiany polskiego szkolnictwa wyższego po roku 1989

Ustawa o szkolnictwie wyższym uchwalona w roku 1990 znacząco odmieniła funkcjonowanie sektora nauki i szkolnictwa wyższego⁹. Oprócz szeregu zmian

14, s. 49–69).

⁷ *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności*, GUS, Warszawa 2015, s. 9.

⁸ Tamże, s. 10.

⁹ Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 1990 nr 65 poz. 385).



organizacyjnych wzmocniła samorządność szkół wyższych. Wprowadziła również możliwość realnego rozwoju niepublicznego szkolnictwa wyższego, dając uczelniom „prywatnym” relatywnie dużą niezależność, choćby w zakresie samego powstawania nowych szkół, których liczebność szybko zaczęła przewyższać liczbę szkół publicznych. W przeciwieństwie do szkolnictwa na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym, gdzie wprowadzenie konkurencji w postaci szkolnictwa niepublicznego nie było – i nie jest – tak istotne¹⁰. W roku akademickim 1990/1991 istniało w Polsce 112 uczelni wyższych¹¹. Aktualnie jest ich niemal czterokrotnie więcej – działających uczelni publicznych w Polsce jest 134, zaś niepublicznych – 265¹². Dzięki temu wzrosły niekorzystne dotąd dla Polski (w porównaniach międzynarodowych) wskaźniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym – z 12,9 w roku akademickim 1990/1991, do 49,2 w r. a. 2013/2014 (wskaźniki skolaryzacji brutto)¹³. W r. a. 1990/1991 studiowało ok. 404 tysięcy osób, w r. a. 2013/2014 – ponad 1,5 miliona¹⁴. Jak zauważa jednak Henryk Domański,

uczelnie niepubliczne nie dorównują publicznym pod względem osiągnięć kadry naukowej, [...] publikacji w wysoko notowanych czasopismach, zaplecza informatyczno-bibliotecznego, dokonywanej przez pracodawców oceny przygotowania absolwentów i pozycji rynkowej (wielkość zapotrzebowania na absolwentów uczelni)¹⁵.

Maria Jarosz i Marek W. Kozak konstatują ponadto, że to właśnie do tych jakościowo słabszych uczelni trafiają zazwyczaj osoby z nieuprzywilejowanych środowisk – „nawet ci źle urodzeni, którym udało się uzyskać dyplom szkoły wyższej (płatnej, więc gorszej), prawdopodobnie nie znajdują satysfakcjonującej pracy”¹⁶.

Na obecny kształt i funkcjonowanie polskiego szkolnictwa wyższego wpływ miało wprowadzenie procesu bolońskiego, którego cele – po krótkiej analizie – sprowadzić można do dążenia ku zwiększeniu mobilności (także międzynarodowej) obywateli oraz przystosowania funkcjonowania uczelni do wymagań stawianych przez rynek pracy. Nietrudno znaleźć analizy potwierdzające, że proces boloński, jako inicjatywa o charakterze głównie politycznym, dość wiernie realizował postulaty w gruncie rzeczy neoliberalne – prymat mobilności, elastyczności i przeliczalności¹⁷. Czym bowiem są wprowadzone w Polsce podczas implementacji założeń bolońskich punkty ECST (European Credit Transfer System, pol. Europejski System Transferu Punktów), jak nie spójnym, jednolitym przelicznikiem odpowiedzialnym za ocenę zajęć akademickich?

¹⁰ M. Zahorska, *Szkola: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 262.

¹¹ E. Mikuła-Bączek, *Przeobrażenia instytucjonalne a jakość edukacji szczebla wyższego w Polsce w latach 1990–2006*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Uwarunkowania instytucjonalne*. Zeszyt 14, red. M. Woźniak, Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009, s. 462.

¹² *Pol-on. Zintegrowany System Informacji o nauce i szkolnictwie wyższym/Instytucje szkolnictwa wyższego*, [online] [dostęp: 12.12.2016]. Dostępny w World Wide Web: <https://polon.nauka.gov.pl/opi/aa/rejestry/szkolnictwo?execution=e4s1>.

¹³ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.*, GUS, Warszawa 2014, s. 30.

¹⁴ Tamże, s. 29.

¹⁵ H. Domański, *Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych*, „Studia Socjologiczne” 2010, nr 1, s. 9.

¹⁶ M. Jarosz, M. K. Kozak, *Eksplodują nierówności?*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2015, s. 98.

¹⁷ A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MENIS, Warszawa 2004, s. 3.



Pomijając oficjalne definicje, pierwotnie łączące system ECTS z programami wymiany międzyuczelnianej, ekstrapolacja systemu na cały system ma nader oczywiste konsekwencje. Dzięki nim wiedza może być „zważona” oraz „wyceniona”, zyskuje status niemal materialnego dobra, które może brać udział w procesach rynkowych.

Interesujące jest również zagadnienie kosztochłonności, wprowadzone rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z roku 2007¹⁸. Odnosi się ono do, jak sama nazwa wskazuje, kosztów związanych z wykształceniem studenta w konkretnej dziedzinie. W rozporządzeniu zawarto minimalną i maksymalną „wagę” określonych kierunków – naukom prawnym i ekonomicznym przyznano „wycenę” 1.0, społecznym i humanistycznym 1.5, naukom o ziemi 2.0, naukom fizycznym i przyrodniczym (ale również związanym z szeroko pojętą kulturą) 2.5, zaś naukom medycznym i technicznym 3.0. Tak więc wykształcenie inżyniera, niezależnie od realnych kosztów ponoszonych przez uczelnię, spotyka się z trzykrotnie wyższą gratyfikacją finansową niż wykształcenie prawnika. W kolejnych rozporządzeniach zmieniano „wycenę” konkretnych kierunków, ważne jest jednak pytanie, czy rzeczywiście taka „odgórna”, ministerialna hierarchizacja umożliwi realne i sprawiedliwe przydzielanie środków niezbędnych do wykształcenia specjalistów w określonych dziedzinach oraz czy nie wpływa na niezależność uczelni. Rozwiązanie to nosi bowiem znamiona wprowadzania rynkowych elementów przeliczalności wykształcenia – w tym wymiarze w ujęciu organizacyjnym.

Analizę najistotniejszych moim zdaniem przemian, jakie zaszły w polskim szkolnictwie wyższym po roku 1989 (rzecz jasna ograniczoną – z uwagi na charakter tekstu), zakończyć warto przyjrzeniem się zagadnieniu, które przynajmniej w domyśle poruszone być winno na początku, jednak dopiero po przedstawieniu innych, bardziej konkretnych egzemplifikacji, jego znaczenie i krytyczna interpretacja nabiera odpowiedniej mocy. Mowa o zadaniach, jakie przed szkolnictwem wyższym stawia ustawodawca (a więc, w pewnym sensie: państwo) w szeregu kluczowych, konstytutywnych dla sektora ustaw. Zdroworozsądkowo można założyć, że najistotniejsze, priorytetowe zadania umiejscowione winny być na początku kolejnych wykazów, zaś ruchy w ich zakresie oznaczać mogą zmianę stosunku ustawodawcy do danego zapisu, która skutkować miała realnymi przemianami w zakresie systemu.

I tak, trzy pierwsze zadania postawione przed sektorem w Ustawie z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym to:

- „kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów,
- prowadzenie badań naukowych lub twórczej pracy artystycznej,
- przygotowanie kandydatów do samodzielnej pracy naukowej, dydaktycznej lub działalności artystycznej”¹⁹.

W ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z roku 2005 zauważyć można zmiany co najmniej znaczące. Pierwszym zadaniem stało się bowiem „kształcenie studentów

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 kwietnia 2007 r. w sprawie wskaźników kosztochłonności poszczególnych kierunków, makrokierunków i studiów międzykierunkowych studiów stacjonarnych oraz stacjonarnych studiów doktoranckich w poszczególnych dziedzinach nauki (Dz. U. 2007 nr 65 poz. 435).

¹⁹ Art. 3.2. Ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 1990 nr 65 poz. 385).



w celu ich przygotowania do pracy zawodowej”²⁰. Początkowy człon z roku 1990, czyli „kształcenie w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy” został oddzielony i przesunięty na odległą, szóstą pozycję. Widać więc, jak zmieniło się znaczenie wiedzy akademickiej – to praktyczność, powiązanie z rynkiem pracy wieść miało od tej pory prym. Drugie zadanie odnosi się do odpowiedniego wychowania studentów, trzecie zaś to „prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych”²¹. To „świadczenie usług badawczych” trafnie opisuje trend przemian sektora nauki i szkolnictwa wyższego opisane we wcześniejszej części tekstu.

W nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z roku 2011 pierwsze z zadań powróciło do formy zbliżonej do tej z roku 1990 – od roku 2011 (także obecnie) to „kształcenie studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej”²². Warto nadmienić, że dodano również, jako punkt szósty, „prowadzenie studiów podyplomowych, kursów i szkoleń w celu kształcenia nowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy w systemie uczenia się przez całe życie”²³. Interesujące, że cały trend do uczenia się przez całe życie sprowadzony został w zapisach ustawy jedynie do kategorii przydatności na rynku pracy. Wspomnieć należy, że w kolejnej nowelizacji z roku 2014 zmieniono jeszcze kształt zadania trzeciego – aktualnie to „prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych, świadczenie usług badawczych oraz transfer technologii do gospodarki”²⁴. Tym zapisem podkreślono (przynajmniej w ujęciu dyskursywnym) to, jakiego rodzaju badania naukowe uznać można za bardziej wartościowe – te, których wyniki mogą zostać zaimplementowane do życia gospodarczego.

Mimo powrotu do pierwotnego brzmienia pierwszego z zadań stawianych przed uczelniami, czyli nie tylko przygotowywania do pracy zawodowej, ale również zdobywania wiedzy, analizując zaprezentowane zmiany zauważyć można tendencje ustawicznego wzmocnienia ich rynkowego potencjału. Pęd ku „praktyczności” i pragmatycznej roli szkolnictwa wyższego to nie tylko konkretne, omówione przykłady, jest on niejako powiązany z kierunkiem, jaki został wskazany sektorowi przez ustawodawcę.

Szkolnictwo wyższe – między utopijną wizją a rzeczywistością

Podsumowując – system szkolnictwa wyższego, po ponad ćwierćwieczu przemian, dostarcza usługi edukacyjne znacznej części społeczeństwa. Wskaźniki skolaryzacji na poziomie szkolnictwa wyższego są w Polsce wysokie, uczelni jest dużo, zaś ich ukończenie może nie gwarantuje, lecz pomaga w znalezieniu pracy. Czym innym

²⁰ Art. 13.1. Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1365).

²¹ Tamże.

²² Art. 1.12. Ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455).

²³ Tamże.

²⁴ Art. 1.17. Ustawy z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2014, poz. 1198).



jest jednak analiza podstawowych danych ilościowych, które w gruncie rzeczy są imponujące, czym innym zaś głębszy, być może nieco interpretacyjny namysł nad tym, czy aktualna kondycja sektora w istocie jest tak dobra, jak mogłoby się to wydawać. Wziąć pod uwagę trzeba przede wszystkim to, w jakim kierunku zmierzają transformacje systemu – podąża on bowiem dość jasno zdefiniowaną ścieżką, zaskakująco zbieżną z postulatami neoliberalnymi. Szkoły wyższe, w pogoni za iluzją liberalnej sprawności, coraz bardziej przypominają zaczynają przedsiębiorstwa z wyraźnie założonymi celami: elastyczność, praktyczność kształcenia, pełna przeliczalność i porównywalność oferty, standaryzacja, ścisła współpraca z otoczeniem gospodarczym. Wszystko to zaś spajać ma dodatni bilans ekonomiczny. Z drugiej strony wiele z rozwiązań związanych z ową standaryzacją i przeliczalnością wiedzy uczelnie w kierunku rozwoju biurokracji, dziś już niezbędnej przy opisywaniu zajęć czy staraniach o naukowe granty.

Opisany kierunek zdają się (i zdawały) potwierdzać oficjalne programy perspektyw systemu, jak chociażby Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015 – 2030, który gloryfikuje dotychczasowe reformy i zakłada ich pogłębianie i intensyfikację. W zakresie dydaktyki wielokrotnie zaznaczono w nim, że „kluczowe znaczenie będzie miało rozwinięcie studiów o profilu praktycznym, szeroko dostępnych, wyspecjalizowanych i mocno osadzonych w realiach rynku pracy”²⁵. Rozwój systemu ma być finansowany ze środków budżetu jedynie częściowo:

celem jest, aby w 2020 r. całość nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe osiągnęła 2 proc. PKB (w tym z funduszy państwa 1 proc. PKB). Natomiast w 2030 r. nakłady te powinny wzrosnąć do 3 proc. PKB (w tym z budżetu nie więcej niż 50 proc.). W rezultacie polskie przedsiębiorstwa będą mogły zwiększyć swoją konkurencyjność oraz w odpowiedni sposób przyczynić się do poprawy jakości życia w Polsce²⁶.

Nacisk na współdziałanie z rynkiem jest więcej niż wyraźny i nie pozostawia wątpliwości co do tego, w jakim kierunku powinno, wedle ówczesnych założeń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, podążać polskie szkolnictwo wyższe.

Czy jest to kierunek właściwy? Teza ta uznana może być za utopijną (szczególnie biorąc pod uwagę koncepcję *path dependence*, czyli „trajektorii rozwoju”²⁷), jednak tzw. „uniwersytet przedsiębiorczy” nie powinien być jedyną oczekiwaną i wspieraną formą, modelem uczelni wyższej. Nie powinien – paradoksalnie – szczególnie ze względu na wyzwania, jakie przed sektorem szkolnictwa wyższego stawia przyszłość. Oczywiście funkcjonowanie modelu Humboldtowskiego (uniwersytet badawczy) w stanie „czystym” jest, w obliczu płynności współczesnego życia społeczno-gospodarczego, mało możliwe, jednak wiele z jego konstytutywnych cech winno być przypomnianych i powszechnie propagowanych.

Uniwersytet dążący do prawdy, niezależny i samorządny, zaabsorbowany poszukiwaniem wiedzy, a nie możliwości współpracy z biznesem, nie musi być skazany na powolne wymarcie. Choć aktualne trendy rozwojowe i dominujące w dyskursie

²⁵ Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030, MNiSW, Warszawa 2015, s. 10.

²⁶ Tamże, s. 32.

²⁷ Zgodnie z koncepcją *path dependence* obrany polityczno-ekonomiczny tok decyzyjny oddziałuje na późniejsze decyzje, znacząco ograniczając perspektywy wyboru i możliwość przemian sprzecznych z poprzednio zatwierdzoną ideologią i kierunkiem zmian (zob. S. E. Page, *Path Dependence*, „Quarterly Journal of Political Science” 2006, nr 1, s. 87–115).



ideologie zdają się twierdzić coś innego, taka „niepraktyczność”, rozumiana także jako oddzielenie się od sektora rynkowego, nie powinna być uznawana za wadę uczelni wyższych. Co więcej – może być ona, w obliczu nieustannego przeistaczania się współczesnego świata, ich zaletą.

Dążenie ku „praktyczności” wykształcenia wyższego nie musi bowiem, wbrew często przywoływanym w dyskursie opiniom, bezwzględnie zaspokajać wymagań rynku pracy. Zglobalizowana gospodarka jest niezwykle płynna, żyjemy w społeczeństwie ryzyka, w którym wybór „praktycznych” studiów nie determinuje rynkowego sukcesu i, coraz częściej, może nie przekładać się na znalezienie zatrudnienia w tzw. „zawodzie”. Piętnaście lat temu trudno byłoby sobie wyobrazić, że można zawodowo zajmować się mediami społecznościowymi czy nagrywaniem filmów na YouTube. Wiele popularnych dziś zawodów wtedy nie istniało. Innymi słowy, ściśle „praktyczne” (i użyteczne w danym okresie, m.in. z uwagi na perspektywy rynku pracy) umiejętności nabyte podczas nauki, nie zawsze będą po zakończeniu owej nauki aktualne lub mogą się bardzo szybko zdezaktualizować. Dlatego też nie bezwzględny nacisk na kształcenie de facto zawodowe, a rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia i – dzięki temu – dostosowywania się do sytuacji społeczno-gospodarczej winno stać się głównym kierunkiem kształcenia na znacznej części kierunków studiów. W szczególności zaś tych z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, których stricte rynkowa użyteczność powiązana z „praktycznymi” specjalizacjami zdaje się dezaktualizować najszybciej.

Postulat ten nie dotyczy jedynie sytuacji na rynku pracy, lecz – przede wszystkim – wykształcenia umiejętności odnajdywania się (i rozumienia) przemian, zarówno ich przyczyn, jak i konsekwencji. Absolwent uczelni wyższej winien być w pierwszej kolejności nie „zawodowcem”, a świadomym, wyposażonym w kompetencje analityczno-krytyczne obywatelem²⁸.

Jakkolwiek paradoksalnie mogłoby to zabrzmieć, namysł nad swego rodzaju powrotem „do korzeni” – rozumianym jako zwrot (lub choćby przychylniejsze spojrzenie) ku klasycznym, poniekąd idealistycznym koncepcjom funkcjonowania uczelni – nie musiałby wiązać się z regresem polskiej nauki. Wprost przeciwnie – być może pozwoliłoby to na u(od)zyskanie spójnej tożsamości sektora, który od ponad ćwierćwiecza niezmiennie znajduje się w fazie przejściowej, dryfując pomiędzy ideami dyskursywnie przyporządkowanymi, przynajmniej aktualnie, do „przeszłości” (uniwersytet badawczy) i „przyszłości” (uniwersytet przedsiębiorczy). Krytyczne opinie, odnoszące się do kondycji polskiego szkolnictwa wyższego zaprezentowane na początku tekstu, rozpatrywać można jako swego rodzaju symptom, oznakę owej ideowej niejednoznaczności, która jest problematyczna zarówno dla samych szkół wyższych, jak i dla społeczeństwa, wobec którego sektor winien mieć określone zobowiązania (które nie są jednak, z uwagi na opisaną przejściowość, jasno sprecyzowane).

W dyskusji o kierunku, w którym winna zmierzać polska nauka i szkolnictwo wyższe, nie możemy zapominać o tym, że neoliberalna praktyczność, choć dziś popularna, nie jest jedyną opcją. Przyszłość sektora należy nieustannie poddawać krytycznemu namysłowi, uwzględniając różne – być może aktualnie nieoczywiste – scenariusze, np.

²⁸ H. A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, Continuum International Publishing Group, New York, London 2012, s. 121.



zwrócenie się ku tzw. *liberal education* (pol. „kształcenie ogólne”, „edukacja liberalna”²⁹), która w jakże interesujący sposób nawiązuje do klasycznych idei uniwersytetu.

Uczelnie wyższe nie powinny oczywiście „odciąć się” od współczesności – są przecież istotną częścią ładu społeczno-gospodarczego i nie mogą funkcjonować w oderwaniu od niego. Jednak aby wykształcić i zachować potencjał zmianotwórczy, muszą nauczyć się (a przede wszystkim: mieć taką możliwość) dystansowania się od rzeczywistości, także w zakresie dominujących ideologii. Będąc jedynie realizatorem ideologicznych postulatów, trudno będzie systemowi szkolnictwa wyższego być prawdziwie innowacyjnym; innowacja jest bowiem niczym innym, jak sposobem na przełamanie dotychczasowych schematów myślenia i działania.

Być może w owym dystansie, a także w umacnianiu realnej – niezależnej także od rynku – względnej autonomii i samorządności, leży klucz do lepszej przyszłości polskiej nauki i szkolnictwa wyższego.

Bibliografia:

- Domański H., *Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych*, „Studia Socjologiczne” 2010, nr 1.
- Giroux H. A., *On Critical Pedagogy*, Continuum International Publishing Group, New York, London 2012.
- Jarosz M., Kozak M. K., *Eksplozja nierówności?*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2015.
- Kraśniewski A., *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MENIS, Warszawa 2004.
- Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności*, GUS, Warszawa 2015.
- Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Uwarunkowania instytucjonalne*, Zeszyt 14, red. M. Woźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Page S. E., *Path Dependence*, „Quarterly Journal of Political Science” 2006, nr 1.
- Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030*, MNiSW, Warszawa 2015.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 kwietnia 2007 r. w sprawie wskaźników kosztochłonności poszczególnych kierunków, makrokierunków i studiów międzykierunkowych studiów stacjonarnych oraz stacjonarnych studiów doktoranckich w poszczególnych dziedzinach nauki (Dz. U. 2007 nr 65 poz. 435).
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.*, GUS, Warszawa 2014.
- Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2014, poz. 1198).
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 1990 nr 65 poz. 385).
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1365).
- Zahorska M., *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.

²⁹ Oczywiście sam koncept *liberal education* jest bardzo szeroki – mieści się w nim zarówno wizja kształcenia ogólnego opisywana w Umyśle zamkniętym przez Allana Blooma, jak i w gruncie rzeczy polemiczna do niej koncepcja zaprezentowana przez Marthę Nussbaum w pracy *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*.



Netografia:

- Firlej A., *Nie tylko umysły ścisłe są światu potrzebne. Zagubiona humanistyka*, „Polityka” [online] 30 czerwca 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1624053,1,nie-tylko-umysly-scisle-sa-swiatu-potrzebne.read>.
- Jastrzębski B., *Dlaczego studenci protestują. Z UW na UZ*, „Polityka” [online] 7 lipca 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1624943,1,dlaczego-studenci-protestuja.read>.
- Modzelewski K., *Polskie uczelnie wyższe: duży zasięg, marny poziom. Wolna myśl w jarzmie liczydeł*, „Polityka” [online] 9 czerwca 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1621779,1,polskie-uczelnie-wyzsze-duzy-zasieg-marny-poziom.read>.
- Nowak A., Nowak M. J., *Biurokracja zabija nasze uczelnie. Wytyczne w ramach*, „Polityka” [online] 4 sierpnia 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1628057,1,biurokracja-zabija-nasze-uczelnie.read>.
- Pol-on. *Zintegrowany System Informacji o nauce i szkolnictwie wyższym/Instytucje szkolnictwa wyższego*, [online] [dostęp: 12.12.2016]. Dostępny w World Wide Web: <https://polon.nauka.gov.pl/opi/aa/rejesty/szkolnictwo?execution=e4s1>.
- Wilk E., *Czy i jak reformować polską edukację. Klucz do szkoły*, „Polityka” [online] 1 września 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1631331,1,czy-i-jak-reformowac-polski-system-edukacji.read>.

Higher Education – between Utopian Vision and Reality

Abstract: The Polish socio-economic discourse seems to be the prevailing belief that completion of higher education is a main condition of satisfactory employment. The value of university education in itself, and the consequences, which may result in it for the development of the young man, are often overlooked. The purpose of this paper is an attempt to respond to criticism of the current system of the Polish higher education. The author responded to the most common criticisms describing the current functioning of the sector. Then analyzed the Polish legislation regulating the functioning of the higher education sector and finds in them the references to postulates of neoliberal ideology. The culmination of this study are the critical reflections on the condition of Polish higher education, combined with – perhaps utopian – proposals directions of changes.

Keywords: higher education, transformations of the Polish education system



Utopijna wizja wychowania pedagogiki serca Marii Łopatkowej w kontekście wartości czasów współczesnych

Abstrakt: Wartości i ideały w wychowaniu pokazują kierunek, w jakim podejmowane przez wychowawcę (rodzica, nauczyciela) działania powinny zmierzać. Są drogowskazem, który nakazuje traktowanie dziecka w sposób szczególny, z zachowaniem wszelkich norm i zasad etycznych po to, aby stworzyć mu jak najlepsze warunki do wzrastania. Thomas More w wymyślonej przez siebie opowieści stworzył idealnie funkcjonujące państwo Utopia, w którym panowała pełna poszanowania atmosfera. Ludzie byli dla siebie życzliwi, uczciwi, nie było głodu, ani żadnych innych niepożądanych warunków. Maria Łopatkowa stworzyła nurt pedagogiczny o nazwie pedagogika serca, który opierał się na autorskiej wizji podmiotowego poszanowania dzieci. Utopijna, idealistyczna, pozostawiająca wiele do życzenia koncepcja wychowania młodego pokolenia skłania do refleksji nad wartościami idealistycznego wychowania i realiami, jakie niesie współczesne życie. Jest to spojrzenie pełne humanizmu na pozycję dziecka w sytuacji zmiany w jego przestrzeni osobistej, edukacyjnej i rodzinnej. Pedagogika serca kryje w sobie ponadczasową utopijną wizję ścierania się pozytywnych intencji z ograniczeniami i niedoskonałościami świata, w którym rządzi konsumpcjonizm, pośpiech i ciągła zmiana. Realne spojrzenie na dziecko jako na jednostkę nie w pełni ukształtowaną, pozostającą w ciągłym rozwoju, posiadającą swoje mocne, jak i słabe strony, wynikające z sytuacji, w jakiej się znalazło, pokazuje wizję autorki nurtu jako niemożliwą do zrealizowania.

Słowa kluczowe: Łopatkowa, wartości, pedagogika serca, utopia, wychowanie, współczesność, szkoła, nauczyciel, uczniowie

Wprowadzenie

Wychowanie dziecka jest trudnym zadaniem, do którego nie wszyscy ludzie są dobrze przygotowani¹. Dzisiejsze czasy mają charakter dynamicznych przemian, a sposób patrzenia na dziecko zmienia się wraz ze zmianą czynników gospodarczych, politycznych i religijnych istniejących w danym czasie i miejscu².

Intensywne zmiany społeczne, które zaczęły następować już w drugiej połowie XX wieku w całym zachodnim świecie, zachwiały tradycyjną wizją funkcjonowania układów międzyludzkich. Rudolph H. Schaffer spisał wszystkie dostrzeżone przez ostatnie dziesiątki lat zmiany. Dostrzegł m.in., że małżeństwo nie jest już koniecznym warunkiem istnienia życia rodzinnego oraz że

¹ Zob. J. G. Woititz, *Wymarzone dzieciństwo*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 9.

² H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 39.

gwałtownie wzrósł współczynnik rozwodów; powszechne stało się samotne rodzicielstwo. Wiele dzieci jest świadkami kolejnych małżeństw swych rodziców i mieszka z ojczymami lub macochami. Spory odsetek matek pracuje poza domem, a przez to w życiu rodzinnym występuje wiele różnych układów, jeśli chodzi o dzielenie się opieką nad dziećmi³.

Współcześnie dziećmi zajmują się także ojcowie – jak pisze dalej – to niekiedy oni stają się głównymi opiekunami dziecka. Pary tej samej płci, męskie lub żeńskie, też coraz częściej uważane są za właściwy układ. Zmiany te miały duży rozmach i następowały zadziwiająco szybko, będąc jednocześnie źródłem poważnych wątpliwości co do skutków dla rozwoju psychicznego dziecka wychowywanego w tak niekonwencjonalnych warunkach⁴.

Zatem zmienność świata obecnego nie stwarza ludziom warunków do poczucia bezpieczeństwa, a co za tym idzie – zaadaptowania się w środowisku, w którym funkcjonują wraz z innymi jako grupa.

Zamiast z czasem coraz lepszego rozumienia otoczenia, wywołuje poczucie coraz większej niedookreśloności, zagubienia się między ważnym a nieistotnym, pożądanym a zbędnym, dobrym a szkodliwym. Zatem pożądane jest świadome wprowadzanie jednostki w świat kultury, czyli w symboliczny wymiar jej społecznej rzeczywistości, a więc – wychowanie⁵.

Kilka słów o utopii

Wartości autoteliczne tworzą pewien pożądaný obraz świata doskonałego, w którym są drogowskazem, nadają kierunek właściwego zachowania. Pewne bezkrytyczne, wyidealizowane spojrzenie na świat, w którym większość społeczeństwa kieruje się ogólnie akceptowanym potencjałem, tworzy wizję cywilizacji utopijnej. Społeczeństwom przyświecają nie tylko wzniosłe cele i dobre intencje, mimo że – zwłaszcza w wychowaniu – nakazuje się i podaje za przykład moralne zachowania i postawy. Obycie jednostki z naczelnymi wartościami powoduje osobiste dla niej skutki, czyli prowadzi do ich akceptacji lub odrzucenia. Niezmiernie ważne jest, aby zostały one przyjęte (przyswojone, uwewnętrznione) intelektualnie, emocjonalnie tak, aby stały się naturalnym, fundamentalnym składnikiem moralności współczesnych ludzi⁶.

Słowo *utopia* jest kojarzone z Thomasem Morem⁷, angielskim wybitnym myślicielem, humanistą, pisarzem, politykiem, który żył w czasach renesansu. Dziełem, które

³ Tamże, s.115.

⁴ Tamże, s.115-116.

⁵ K. Ferenc, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2003, s. 179.

⁶ K. Ferenc, *Przestrzenie współczesnej edukacji obywatelskiej*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, t. I, red. W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 79.

⁷ Angielski myśliciel, prawnik, pisarz i polityk, członek Izby Lordów i kanclerz królewski, tercjarz franciszkański. Był męczennikiem chrześcijańskim czczonym przez anglikanów, święty Kościoła katolickiego urodzony 7 lutego 1478 roku w Londynie, w którym również zmarł 6 lipca 1535 roku (*More Thomas*, [w:] *Encyklopedia PWN* [online] [dostęp: 23.08.2016]. Dostępny w World Wide Web: <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/More-Thomas;3943423>).



rozślawiło jego imię, była opowieść o wyspie o nazwie Utopia⁸. W opowieści pisarz przedstawia świat polityczny jako element szerszego ładu, wizję społeczeństwa odmiennego od istniejących. Utopianie honorowali normy prawne, które dawały im „wolność sumienia i wyznania”, ale też akceptowali byt duszy nieśmiertelnej i Istoty Najwyższej jako fundament godności człowieka. More skupiał się przede wszystkim na instytucjonalnym wymiarze ładu politycznego. Chciał w ten sposób pozbyć się przyczyny partykularyzmów grupowych i interesowności rządzących.

Państwo Utopian było samowystarczalne. Wprawdzie żaden z jego obywateli nie był głodny ani bezdomny, a każdy był bezpieczny i czuł się równy, nawet władcy, prowadząc życie przyjemne, choć bez kaprysów, lecz zgodne z prawami «rozumnej natury», to jednak nie znali oni gier hazardowych, nosili jednakowe ubiory, pracowali fizycznie na wsi (oprócz członków elitarnej «klasy naukowców»), spożywali wspólnie posiłki, nie mogli dyskutować kwestii politycznych poza senatem lub zgromadzeniem ani swobodnie opuszczać miasta, godzili się na utratę dzieci zbyt licznych lub przesiedlenie⁹.

W Utopii panowała harmonia i ład społeczny. Mimo iż wszyscy byli sobie równi, to obowiązkiem żon było wspieranie mężów, do powinności dzieci należało wspieranie rodziców, a nad wszystkimi miała czuwać najstarsza osoba w rodzinie.

Utopia bywa rozumiana jako „gatunek dydaktycznej literatury fantastycznej przedstawiający życie idealnej społeczności”¹⁰. Inne źródła określają utopię jako „nieziszczalny pomysł, mrzonka”¹¹. Samo słowo *utopia* wywodzi się z języka greckiego, w którym to *ou* oznacza «nie», a *topos* – «miejsce», czyli takie „miejsce, którego nie ma”¹². W potocznym rozumieniu to „coś nierealnego, niedającego się zrealizować”¹³. Według *Słownika filozofii* termin *utopia* określa „wszelkie wizje idealnej organizacji życia społecznego, tworzone na podstawie krytycznej analizy społeczeństw realnie istniejących”¹⁴.

Z utopii wywodzi się utopizm, który dla moich rozważań jest dość istotny. Magdalena Waniewska-Bobin definiuje utopizm jako „skłonność do konstruowania świata doskonałego i tendencja do życia według jego zasad, postawa oparta na pomysłach i oczekiwaniach niemożliwych do zrealizowania, mrzonkach”¹⁵. Jak opisuje dalej, do utopizmu trzeba zaliczyć wszelkie pomysły, które powstały z fantazji, a są oderwane od rzeczywistości. W utopii oraz utopizmie – wszystkie działania, które są

⁸ Tytułowa Utopia to nieprawdziwe królestwo położone na wyspie. Utopia była państwem demokratycznym, zrównoważonym, w którym praca była obowiązkowa, pożądana i mimo że panowała wolność wyznania i innych osobistych wyborów, to każde miasto mieszczące się na niej było do siebie podobne. Do dziś historycy zastanawiają się, czy opowieść odzwierciedlała wyobrażenia autora czy stanowiła satyrę na zreformowaną w tamtym okresie Europę.

⁹ More Thomas, dz. cyt.

¹⁰ *Utopia – definicja, synonimy, przykłady użycia*, [w:] *Słownik Języka Polskiego PWN* [online] [dostęp: 30.09.2015]. Dostępny w World Wide Web: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/utopia.html>.

¹¹ *Utopia*, [w:] *Słownik SJP Słownik Języka Polskiego* [online] [dostęp: 30.09.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://sjp.pl/utopia>.

¹² K. Czerwiński, *Utopia jako impuls innowacji w edukacji*, [w:] *Od pedagogiki do polityki*, red. J. Marszałek-Kawa, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 83.

¹³ J. Jaśtał, *Utopia*, [w:] *Słownik filozofii*, red. J. Hartman, Wydaw. Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 241.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ M. Waniewska-Bobin, *Utopizm*, [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoł, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2009, s. 327.



założeńmi tej koncepcji, są niewykonalne, niepraktyczne, bądź po prostu naiwne¹⁶. Waniewska-Bobin widzi utopizm jako zjawisko szkodliwe, zwłaszcza na gruncie wychowania, gdzie spotykają się ze sobą różne koncepcje szczęścia indywidualnego, wychowania bezstresowego, relatywizmu i nihilizmu¹⁷.

Kazimierz Czerwiński, analizując znaczenie „utopii”, spostrzegł, że brytyjski słownik socjologiczny mówi, iż termin ten ma najczęściej konotację pejoratywną w odniesieniu do braku realizmu w konkretnym obszarze, kontekście¹⁸.

Pedagogika serca Marii Łopatkowej a wartości świata współczesnego

Maria Łopatkowa przyszła na świat 28 stycznia 1927 roku w Polsce, w Radziejowicach, miejscowości położonej w województwie mazowieckim. Pracowała jako pisarka i pedagog. Była działaczką społeczną i posłanką na Sejm PRL VI i VII kadencji oraz senatorem III kadencji¹⁹, nauczycielem w szkołach podstawowych w Łodzi, Modlicy oraz Ołtarzewie. Praca przy naczelnej redakcji „Przyjaciela Dziecka”, działalność oświatowa, bycie rzecznikiem i obrońcą Praw Dziecka w Polsce, przewodniczenie Partii Dziecka oraz Podkomisji Opieki nad Dzieckiem pozwoliły jej dostrzec w dziecku małą, kruchą, słabą i przestraszoną istotę zdaną na łaskę i niełaskę dorosłego²⁰.

Kazimierz Denek podkreślał, że wartości pełnią istotną rolę w życiu każdego człowieka²¹. Józef Półturzycki, mówiąc o wartościach, twierdził, że pełnią one szczególną rolę w życiu każdej jednostki, bo decydują o byciu, sensie i jakości życia. To one regulują stosunek do samego siebie, do innych osób i całego środowiska. Aksjologia jest dziedziną, która zajmuje się wartościami. Nie można poznać i zrozumieć żadnej ludzkiej istoty, gdy nie zrozumie się roli wartości tworzących jej jestestwo²². Wartość to także „wszystko to, co nie jest neutralne i obojętne, lecz jest cenne, ważne i doniosłe, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Jest ważne także samo w sobie”²³.

Łopatkowa zawsze zwracała uwagę na otaczanie dzieci miłością, co stanowi główne założenie nurtu, który stworzyła. Został nazwany „pedagogiką serca” i opisany dokładnie w książce o takim samym tytule. Autorka „blisko 50 lat propaguje w Polsce pedagogikę serca, nurt wychowania emocjonalnego mający na celu wspieranie dziecka w rozwijaniu uczuć wyższych, zwłaszcza zdolności do kochania”²⁴. Według Łopatkowej

¹⁶ Zob. tamże, s. 327.

¹⁷ Zob. tamże, s. 328.

¹⁸ K. Czerwiński, *Utopia jako impuls innowacji w edukacji*, dz. cyt., s. 84.

¹⁹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 93.

²⁰ M. Łopatkowa, *Elementarz wychowania młodego dziecka*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 2002, s. 39.

²¹ K. Denek, *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 22.

²² Zob. J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 37–42.

²³ W. Furmanek, *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*, Wydaw. Oświatowe Fosze, Rzeszów 1995, s. 10.

²⁴ L. Wollman, *Wychowanie w miłości* [online] Studio Opinii [dostęp: 4.10.2015]. Dostępny



człowiek jest wielką tajemnicą i nie zna samego siebie, niemniej jednak pisarka próbuje odpowiedzieć na pytanie: „Kim jest człowiek?” i „Kim jest człowiek wobec drugiego człowieka i jaki być powinien? Co robić, aby stał się *homo amans* – człowiekiem miłującym?” Istota ludzka nie jest z natury ani zła, ani dobra. Autorka nurtu twierdzi, że antidotum na wszelkie zło tego świata stanowi miłość. „Bo miłość rodzi się z tego, co człowiek człowiekowi daje z siebie najlepszego: z troski, z poświęcenia, z zrozumienia”²⁵. Łopatkowa twierdzi, że rozwój uczuć moralnych u dziecka rozpoczyna się już wówczas, gdy niemowlę uzewnętrznia swoje potrzeby w jedyny sposób, jaki potrafi – wrzaskiem. Zaspokajanie potrzeb emocjonalnych wynika z naturalnych więzi rodzica (matki) z dzieckiem. To, co najważniejsze w wychowaniu dziecka, to umacnianie jego więzi uczuciowych z rodzicami, rodzeństwem i całym najbliższym środowiskiem. To właśnie miłość i przywiązanie do najbliższych jest podstawą do tworzenia uczuć bliższych do siebie i otaczającej go rzeczywistości. Helena Gutowska podkreśla, że

Poszerzenie kręgu osób, z którymi dziecko czuje się związane uczuciowo, do których może mieć zaufanie, jest konieczne do jego rozwoju społecznego. Często dziecko bierze przykład z postępowania swoich krewnych²⁶.

Wedle Łopatkowej dziecko od samego początku swojego istnienia naśladuje przede wszystkim postępowanie własnych rodziców. „Rodzice mają największy autorytet. Są dziecku bardzo potrzebni, są osobami znaczącymi. Dlatego też dziecko przyswaja niektóre postawy rodziców i ich system wartości”²⁷. Bez realnej empatycznej więzi rodzica z potomkiem nie można mówić o zdrowiu psychicznym oraz zdolności kochania.

Pam Schiller i Tamera Bryant zauważyły, że wychowanie w świecie współczesnym nakłada wymóg wnikliwego badania i zapobiegania wszystkiemu, co mogłoby sprzyjać agresji i jej rozwojowi. Brak takiego postępowania powoduje szerzenie się patologii, opóźnień psychicznych, niechęci do nauki oraz zanik ambicji. Miłość nie rodzi się w próżni. Niestety jest tak, że współcześni ludzie żyją w pośpiechu i nie zawsze zatrzymują się w takim momencie, aby na czas pomyśleć o wszystkich konsekwencjach, zmianach kulturowych, które obecnie zachodzą²⁸.

Utopijna wizja pedagogiki serca w kontekście rodziny

Rodzice to naturalne wzorce. Łopatkowa uważa, że

Dziecko będące nie tylko przedmiotem, lecz także podmiotem wychowania, nie może być obiektem wyłącznie zabiegów z zewnątrz. Musi ono działać w uzewnętrznieniu treści lansowanych przez osoby wychowujące. Musi zacząć rozumieć siebie i swe powiązania ze światem w kontekście zależności i praw stworzonych przez społeczeństwo ludzkie. Musi umieć docierać do przyczyn skłócających je z owym światem²⁹.

w World Wide Web: <http://studioopinii.pl/dr-lidia-wollmann-wychowanie-w-milosci/>.

²⁵ M. Łopatkowa, *Elementarz wychowania młodego dziecka*, dz. cyt., s. 35.

²⁶ H. Gutowska, *Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1983, s. 63.

²⁷ Tamże, s. 32.

²⁸ Zob. P. Schiller, T. Bryant, *Wychowuj mądrze. Naucz dziecko podstawowych 16 wartości*, Wydaw. K. E. Liber, Poznań 2004, s. 6–7.

²⁹ M. Łopatkowa, *Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną*, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne,



Rodzina to najbliższa człowiekowi komórka społeczna. Krystyna Ferenz wyjaśnia, że jest ona

naturalną grupą o charakterze «pierwotnym» [...]. Pośredniczy ona między osobnikiem a społeczeństwem, między jednostką a społeczeństwem, między jednostką a systemem społecznym. Wykorzystuje szanse, jakie stwarza system społeczny lub społeczeństwo globalne międzypokoleniowej ciągłości i osobniczym zmianom pozycji, ról, uczestnictwa w kulturze i autokreacji. Jednocześnie stwarza własne środowisko kulturalne w ramach owej kultury ogólnej. Poprzez to środowisko kształtuje osobowość swoich członków, a szczególnie dzieci³⁰.

Rodzina to najbardziej specyficzna grupa społeczna spośród wszystkich³¹. Wiodący cel rodzicielstwa jest pozornie łatwy do określenia. Chodzi o wychowanie zdrowego fizycznie i emocjonalnie potomstwa, dlatego cierpliwość, ciepło, uwaga oraz przede wszystkim miłość są najcenniejszymi darami, jakie dzieci mogą otrzymać od rodziców³². Cele wychowania są idealistyczne i zakładają pożądany zakres czynników, które powinny występować, aby proces zachodził harmonijnie i na miarę możliwości dziecka. Łopatkowa podkreśla, że dziecko powinno być traktowane podmiotowo.

Nie można stosować wobec dzieci jakiegokolwiek przemocy. Wychowanie ma być pomocą w jego rozwoju, dlatego rodzic nie jest właścicielem i w żaden sposób nie może naruszyć jego dóbr osobistych. Autorka nurtu pedagogiki serca podkreśla, że

Dzieci nie mając jeszcze ukształtowanego dostatecznie poczucia odpowiedzialności, często zapominają o obowiązkach wobec obiektu swej sympatii. Trzeba im więc cierpliwie o tym przypominać do czasu tworzenia się nawyku odpowiedzialności za istotę, która obok nich żyje i wymaga ich pomocy³³.

Łopatkowa przyznaje, że mimo wielkich starań rodziców, są też dzieci awychowalne, odporne na wszelkie zabiegi, zawsze jednak należy odpowiadać „sercem na serce”. Pedagog chce tym samym pokazać, że miłość rodzicielska powinna być mądra, pozwalająca dziecku podejmować wybory życiowe z pełną odpowiedzialnością za błędy. To rodzina uczy dzieci określonych zachowań, norm społecznych oraz istotnych wartości.

Rodzice, jako pierwsi wychowawcy, mają ogromny wpływ na kształtowanie się ocen, przekonań i postaw moralnych i nastawień społecznych dzieci oraz przygotowują je do pełnienia różnorodnych ról społecznych i podejmowania coraz bardziej odpowiedzialnych zadań. Mechanizmem, który pozwala na ciągłość pokoleniową, jest międzypokoleniowa transmisja wartości, czyli proces polegający na przekazywaniu wartości, ważnych dla rodziców, poprzez specyficzny kontakt ze swoimi dziećmi³⁴.

Dynamizm i zmienność dzisiejszych czasów powoduje, że dzieci nie spędzają zbyt wiele czasu z rodzicami, ponieważ warunki na to nie pozwalają. Zapracowani, często nieobecni w życiu dziecka rodzice starają się zapewnić dziecku byt. Momentami nie

Warszawa 1976, s. 85.

³⁰ K. Ferenz, *Wprowadzenie dzieci w kulturę*, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995, s. 57.

³¹ Zob. K. Ferenz, *Komunikacja niewerbalna jako wyraz więzi w rodzinie*, [w:] *Rodzina a wychowanie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, red. E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, nr 3, t. III, s. 18.

³² Zob. R. Peters, *Szczęśliwa rodzina. 25 zasad rodzicielstwa*, Świat Książki, Warszawa 2003, s. 188.

³³ M. Łopatkowa, *Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną*, dz. cyt., s. 104.

³⁴ E. Jezierska-Wiejak, *Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości*, dz. cyt., s. 285.



starcza im siły i czasu na okazanie swojej miłości, więc próbują w sposób materialny kompensować mu swoją obecność. Łopatkowa zwraca uwagę na bezpośredni, bliski kontakt z dzieckiem, którego nie jest w stanie zastąpić żadna materialność. Idealistyczne spojrzenie autorki nurtu mija się z realiami, jakie stawia współczesna rzeczywistość.

Uczucie oraz emocjonalna więź dziecka z rodzicami (z matką) rodzi się i utrwała poprzez obcowanie z nimi. Wzajemne współodczuwanie siebie jest bardzo istotne, bo „tożsamość człowieka jest mierzona przede wszystkim jego emocjonalną identyfikacją i może się rozkładać na różne obiekty”³⁵. Wypowiedzi Łopatkowej wykluczają się. Autorka twierdzi, że nie można powiedzieć wszystkiego małemu dziecku, ponieważ jego pamięć jest mimowolna, a to, co dla niego jest zrozumiałe i upragnione, zapamiętuje dość szybko i na bardzo długo³⁶. Kiedy dziecko się rozwija, jest wszystkim zaciekawione i dlatego „psycholodzy okres przedszkolny nazwali okresem pytań”³⁷. Może być to trudny czas dla dorosłych, którzy powinni uzbroić się w cierpliwość w udzielaniu najważniejszych odpowiedzi. Należy pamiętać, iż „rozwijanie wrażliwości dziecka na czyjś ból, zmartwienie, dokonuje się głównie przez okazywanie wrażliwości rodzicielskiej”³⁸. Bardzo ważny jest tu związek między sferą psychiczną i fizyczną dziecka a suwerennością jego osoby. Bez naturalnej, empatycznej więzi dziecka z jego rodzicem nie jest możliwe jego zdrowie psychiczne i rozwój jego zdolności do kochania i skazani będą na starość bez miłości, nie tylko ci,

którzy sami nie kochają, lecz także ci, którzy źle kochają. Jeśli nauczyli dziecko kochać tylko siebie samego, jeśli nieświadomie zabili w nim zdolność kochania innych – unieszczęśliwili jego i siebie³⁹.

Miłość rodzi się tam, gdzie jest miłość, więc w najgorszym przypadku może być zablokowana czy wyparta. Łopatkowa odnosząc się do opieki dorosłych dzieci nad swoimi rodzicami, pisze, że miłość oznacza też

nie nastawiać się na czerpanie osobistych korzyści, nie oczekiwać zapłaty dla siebie. Bezinteresowność – główny warunek miłości⁴⁰.

Mało realne oraz bardzo szerokie rozumienie miłości, o której wciąż się mówi w pedagogice serca, sprawia, że momentami można jej znaczenie i sens błędnie zinterpretować.

Mimo wszystko dorośli powinni pamiętać, że „złość rodzi złość, agresja wywołuje agresję”⁴¹, a najważniejszym prawem dziecka jest prawo do miłości. Twórczyni pedagogiki serca, mimo że wciąż odnosi się do zjawiska „miłości”, to niestety nie definiuje jej w żadnym miejscu.

³⁵ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca w dobie globalizacji*, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2006, s. 15.

³⁶ Zob. Łopatkowa M., *Elementarz wychowania młodego dziecka*, dz. cyt., s. 55.

³⁷ Tamże, s. 52.

³⁸ Tamże, s. 57.

³⁹ Tamże, s. 6.

⁴⁰ M. Łopatkowa, *O sztuce wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974, s. 71.

⁴¹ M. Łopatkowa, *Elementarz wychowania młodego dziecka*, dz. cyt., s. 37.



Utopijne elementy pedagogiki serca w przestrzeni szkolnej

Miłość jest rozumiana jako pozytywna emocjonalna postawa wobec ludzi i świata, przejawiająca się w zachowaniach, które cechuje pozytywny bądź negatywny stosunek emocjonalny do jakiejś osoby, sytuacji, rzeczy czy zjawiska. Emocje, przejawiające się w zachowaniach dorosłych, są istotne w kreowaniu wizji młodego człowieka o świecie społecznym, w którym żyje, dlatego tak ważna jest rola wzorów osobowych w kształceniu i wychowaniu. Łopatkowa ma tu na uwadze bycie naturalnym wzorcem osobowym dla dziecka, jak i wychowanie przez wzory osobowe. Przeciwna jest natomiast wzorowaniu się na typach określonych przez pedagogów czy polityków. Dziecko powinno podlegać opiece dorosłych, a nie ich władzy. Słowo „władza” Łopatkowa zastępuje słowem „piecza rodzicielska”, na którą składają się: wspieranie, opieka, troska. Henryk Jarosiewicz mówi, że

Niewątpliwie dzisiejsza szkoła dysponuje doskonałym zapleczem dydaktycznym, wręcz nieograniczonymi możliwościami docierania do informacji, monitorowania wyników nauczania, ich porównywania itd. Żyjemy w społeczeństwie informacyjnym i to zjawisko ogarnia również szkołę⁴².

Z drugiej strony młodzież nie jest dobrze przygotowana do życia. Coraz częstsze problemy depresyjne, chwiejność emocjonalna i wadliwe postawy społeczne są tego dowodem. Łopatkowa uważa, że globalizacja niesie wraz z sobą różne zagrożenia, ale i prawdą jest, że ma ona wiele zalet wynikających z możliwości porozumiewania się z ludźmi i jednoczenia w szlachetnych celach⁴³.

Szkoła oraz środowisko oświatowe powinny też podporządkować swoje działania kultowi miłości. Jednocześnie wychowanie i kształcenie jako działanie celowe jest nakierowane na przyszłość, aby formować dziecko takim, jakim pedagogzy chcieliby go w przyszłości ujrzeć. Bogusław Śliwerski zwraca uwagę, że tak pojmowany proces pozbawia zatem dzieci „autonomicznej i niepowtarzalnej wartości autonomicznego wzrostu i dojrzewania”⁴⁴, a do tego próbują doprowadzić współczesne działania polityczne. „Przyznaje wprawdzie dziecku prawo do równouprawnienia, by za chwilę jednak jemu zaprzeczyć”⁴⁵, takie spojrzenie pedagogiki serca na współczesną rzeczywistość budzi pewną sprzeczność.

Łopatkowa twierdzi, że istotne jest to, aby dzieci miały wpływ na dobór i zwalnianie zarówno dyrektora szkoły, jak i uczących je nauczycieli. Społeczna działaczka uważa, że dziecko jest samo w sobie cudowną osobą, a spaczona, specyficzna osobowość nauczyciela i jego nieprzemyślane działania mogą mu tylko zaszkodzić. Autorka nurtu mimo to nie przyznała najmłodszym prawa do czynnego udziału w ważnych wyborach dotyczących życia politycznego. Uzasadniła to tym, że „dziecko nie jest w stanie pojąć i obiektywnie ocenić, co się w tej dziedzinie dzieje”⁴⁶.

⁴² H. Jarosiewicz, *Sytuacja wychowawcza we współczesnej szkole – zagrożenie indywidualizmem i subiektywizmem*, [w:] *Pedagogika – z tradycją w jutro*, red. K. Stępień, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 64.

⁴³ Zob. M. Łopatkowa, *Pedagogika serca w dobie globalizacji*, dz. cyt., s. 13.

⁴⁴ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, dz. cyt., s. 102.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 220.



Hanna Nikodemka El Tairy, doświadczona psycholog kliniczna, w przypadku, odnoszącym się do decydowania najmłodszych w sprawach ważnych na gruncie domowym, twierdzi, że

nawet najinteligentniejsze i najmądrzejsze dziecko pod słońcem nie może rządzić w domu. Zrzucenie na nie tak wielkiej odpowiedzialności jest dla niego krzywdzące i odbiera mu dzieciństwo. Jest też wyrazem całkowitego niezrozumienia dziecięcych potrzeb przez rodziców. Może też być wyrazem ich wygodnictwa i niechęci do wzięcia odpowiedzialności za proces wychowawczy własnego dziecka⁴⁷.

Autorka nurtu pedagogiki serca stworzyła utopijną wizję funkcjonowania dziecka wśród dorosłych. Łopatkowa uważa, że należy utrzymywać więzi emocjonalne między dzieckiem a bliskimi mu osobami oraz wykorzystywać je do osiągnięcia celów wychowawczych.

Miłość – każde dziecko powinno być kochane. Zrozumienie – dorośli powinni nie tylko patrzeć na dziecko ze swego punktu widzenia, lecz starać się wziąć pod uwagę punkt widzenia dziecka, usiłować pojąć i wczuć się w to, co i jak ono rozumie i przeżywa, jakie ma pragnienia, radości i smutki⁴⁸.

Wybitna pedagog mówi, że nauczyciel powinien być wzorcem osobowym dla uczniów (dzieci) i nie obawiać się nawiązywania emocjonalnych więzi ze swoimi podopiecznymi. Powinien też posiadać dar, umiejętność nawiązywania z nimi kontaktu emocjonalnego, ponieważ „głód więzi jest dla dziecka nie mniej dotkliwy niż głód fizyczny”⁴⁹.

Inną kwestią (dość niekorzystną) jest też problem przekazywania przez państwo niewystarczającej ilości środków pieniężnych na oświatę. Niezbyt sprzyjające warunki ograniczają realizację tak wzniosłych i idealistycznych celów. Zbyt duża liczba dzieci w klasach (dwudziestoparosoobowa grupa), niewystarczający (mimo dużego zaangażowania) czas pracy nauczyciela w nawiązywaniu bliskiego kontaktu z dzieckiem nie jest czynnikiem ułatwiającym realizację emocjonalnie satysfakcjonujących rozwiązań na tyle, aby zapobiec wciąż nowo narastającym wyzwaniom środowiska szkolnego. Łopatkowa twierdzi, że „dobrej nauczycielce wystarczy 18 godzin w tygodniu, by kompensować braki wychowania domowego; współpracując z rodzicami wpływa na zmniejszenie tych braków w domu”⁵⁰. Natomiast w innej książce stwierdza, że tylko „niewiedza wprawia w błogi stan spokoju, a wiedza zwłaszcza refleksyjna, zawsze przysparza kłopotów”⁵¹, dlatego w kontekście czasów współczesnych można by rzec, że nauczyciele są niezbyt dobrzy, współpraca z rodzicami nie w każdym przypadku jest udana, a ich refleksyjność jest na bardzo wysokim poziomie, ponieważ kłopoty wciąż są i mimo ciągłej pracy, nie ubywa ich. Wciąż zmieniające się przepisy dotyczące obowiązku szkolnego oraz wymagań dostosowanych do poszczególnych etapów kształcenia nie napawa optymizmem.

Autorka Pedagogiki serca zwraca również uwagę na bardzo ważną kwestię dotyczącą podniesienia kryteriów przyjęć na stanowisko pracy nauczyciela, przy

⁴⁷ H. Nikodemka El Tairy, *Jak wychować potwora. Antyprzewodnik dla rodziców*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2012, s. 38.

⁴⁸ M. Łopatkowa, *Elementarz wychowania młodego dziecka*, dz. cyt., s. 9.

⁴⁹ Tamże, s. 17.

⁵⁰ Tamże, s. 92.

⁵¹ M. Łopatkowa, *O sztuce wychowania*, dz. cyt., s. 8.



czym bardzo ważna jej zdaniem jest osobowość kandydata. Twierdzi, że tylko w taki sposób w szkole może zatryumfować miłość.

Łopatkowa uważa, iż kluczową rolę w pedagogice serca odgrywa również ufność w rozwój i obronę człowieczeństwa. Niestety czasy współczesne niosą wraz z sobą różne zagrożenia, dlatego nieodpowiedzialne ze strony dorosłego byłoby pozostawienie dziecka własnej ufności w tej niepewnej rzeczywistości.

Wspólne zabawy i zajęcia dzieci jednych z drugimi w świetlicy, na koloniach, na boisku, na podwórku, w mieszkaniu powinny odbywać się pod uważnym okiem dorosłych, świadomych nierówności koleżeńskiej i sposobów jej zmniejszania⁵².

Twórczyni pedagogiki serca zwraca uwagę na istotę współpracy nauczyciela z rodzicem w imię pomocy dziecku w jego rozwoju. „We wspólnej rozmowie nauczyciel i rodzice mogą np. zaplanować zajęcia dziecka po godzinach lekcyjnych, sposób udzielania mu pomocy w nauce itp.”⁵³ Dziecko również należy wspierać w organizowaniu zajęcia i barania w nim udziału tak, aby nauczyć je spokojnego i planowego działania. „Dziecko uczęszczające do szkoły musi mieć codziennie zaplanowany swój czas pracy z podziałem na zajęcia szkolne, naukę w domu oraz czas na odpoczynek”⁵⁴. Najmłodszy musi też wiedzieć, że dorosły docenia jego dobre chęci⁵⁵, nawet jeżeli nie wszystko wyjdzie tak, jak powinno, za pierwszym razem.

Utopijne spojrzenie na pedagogikę serca – podsumowanie

Kończąc powyższe rozważania, pragnę zaakcentować, że pedagogika serca zwraca uwagę na istotne kwestie wychowania dziecka. Opiekun poświęca swoje życie służbie okazywania uczuć dziecku w jego wychowaniu opartym na miłości. Należy podkreślić, że „empatia jest niezwykle istotnym aspektem nawiązywania i podtrzymywania przyjaźni, gdyż pozwala na zrozumienie życia i zwyczajów innych ludzi, co jest istotą człowieczeństwa”⁵⁶. Okazywanie dziecku uczuć jest bardzo ważne, bo nawet gdy ono jest jeszcze bardzo młode i nie rozumienie sensu kierowanych do niego słów, to potrafi wyczuwać emocje i atmosferę panującą w jego otoczeniu⁵⁷.

Dopóki rodzice żyją, stanowią schronienie dla dzieci będących w niebezpieczeństwie. Dom jest dla nich azylem, ostatnią nadzieją. I w tym tkwi odwieczna wartość rodzinnego domu⁵⁸.

Przede wszystkim głównym celem pedagogiki serca powinno być wychowanie istoty ludzkiej, która uewnętrzniła w sobie miłość tak, by mogła powiedzieć o sobie „amo ergo sum” – kocham więc jestem⁵⁹.

⁵² Tamże, s. 177.

⁵³ J. Pielkowa, *Rodzina i dom. Moje dziecko jest niegrzeczne*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980, s. 42.

⁵⁴ Tamże, s. 29–30.

⁵⁵ Zob. M. Łopatkowa, *Elementarz wychowania młodego dziecka*, dz. cyt., s. 39.

⁵⁶ C. Aves, *Zrozum swojego przedszkolaka*, Wydaw. K. E. Lieber, Warszawa 2007, s. 19.

⁵⁷ Zob. J. Pielkowa, *Rodzina i dom. Moje dziecko jest niegrzeczne*, dz. cyt., s. 3.

⁵⁸ M. Łopatkowa, *O sztuce wychowania*, dz. cyt., s. 208.

⁵⁹ Zob. *Amo ergo sum* [online][dostęp: 24.10.2015]. Dostępny w World Wide Web: <http://pedagogikaserca.blox.pl/html>.



Łopatkowa zwróciła uwagę na to, że „żyjemy w czasach potwornego chaosu, w przedziwnym obłąkanym świecie, w którym nikt już nikomu nie wierzy, w którym proste wartości takie jak miłość, przyjaźń, współczucie przestają mieć znaczenie”⁶⁰. Pedagogika serca może stanowić źródło inspiracji i refleksji pedagogicznej.

Łopatkowa mimo opierania swoich rozważań na diagnozie kondycji ludzkiej, nie odpowiada na pytanie: kim jest człowiek i dlaczego tak często wybiera zło?

Dzieci jeszcze nie wygrały z dorosłymi, chyba że dorośli im w tym pomogli. Jeśli poczucie odpowiedzialności wychowawczej rodziców i nauczycieli góruje nad ich osobistymi ambicjami, wówczas dochodzi do uznania sprzeciwu dziecięcego lub wyczerpującego wyjaśnienia, trafiającego do przekonania oponentów, że ich argumenty nie mają uzasadnienia. Dyskusja z podwładnymi, zwłaszcza nieletnimi, uzasadniająca polecenia nie jest wygodna⁶¹.

Pedagogika serca Łopatkowej zawiera w sobie idealistyczne i utopijne założenia. Możliwość doboru nauczycieli wedle własnego uznania pozostawia również pewne wątpliwości, choć nie ulega dyskusji, że w szkole powinni pracować tacy pedagodzy, którzy potrafią zrozumieć dziecko i nawiązać ważny dla obu stron kontakt emocjonalny. Łopatkowa twierdzi, że dziecko powinno mieć również możliwość pozwania rodzica do sądu, gdy ten jego zdaniem źle wypełnia swoje zadania. Autorka nurtu w innej swojej wypowiedzi przeczy sama sobie, mówiąc, że nawet najmądrzejsze dziecko nie ma prawa rządzić w domu.

Miłość jest drogowskazem, który wedle poglądów Łopatkowej nakazuje traktowanie dziecka w sposób szczególny, z zachowaniem wszelkich norm i zasad etycznych po to, aby stworzyć mu jak najlepsze warunki do wzrastania, a humanistyczne założenia pedagogiki serca umożliwiają spojrzenie na jego sytuację w czasach współczesnych.

Bibliografia:

- Aves C., *Zrozum swojego przedszkolaka*, Wydaw. K. E. Lieber, Warszawa 2007.
- Czerwiński K., *Utopia jako impuls innowacji w edukacji*, [w:] *Od pedagogiki do polityki*, red. J. Marszałek-Kawa, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Denek K., *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2003.
- Ferenz K., *Komunikacja niewerbalna jako wyraz więzi w rodzinie*, [w:] *Rodzina a wychowanie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, red. E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, nr 3, t. III.
- Ferenz K., *Przestrzenie współczesnej edukacji obywatelskiej*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, tom I, red. W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Ferenz K., *Wprowadzenie dzieci kulturę*, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
- Furmanek W., *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*, Wydaw. Oświatowe Fosze, Rzeszów 1995.

⁶⁰ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca w dobie globalizacji*, dz. cyt., s. 5.

⁶¹ M. Łopatkowa, *O sztuce wychowania*, dz. cyt., s. 19.



II. Obrazy edukacji i społeczeństwa z perspektywy utopii

- Gutowska H., *Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1983.
- Jarosiewicz H., *Sytuacja wychowawcza we współczesnej szkole - zagrożenie indywidualizmem i subiektywizmem*, [w:] *Pedagogika - z tradycją w jutro*, red. K. Stępień, „Cywilizacja” 2007, nr 22.
- Jaśtał J., *Utopia*, [w:] *Słownik filozofii*, red. J. Hartman, Wydaw. Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Jezierska-Wiejak E., *Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości*, [w:] *Rodzina w mediach i praktyce pedagogicznej*, red. E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, nr 2, t. VIII.
- Łopatkowa M., *Elementarz wychowania młodego dziecka*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 2002.
- Łopatkowa M., *Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną*, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
- Łopatkowa M., *O sztuce wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca w dobie globalizacji*, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2006.
- Nikodemski El Tairy H., *Jak wyhodować potwora. Anty poradnik dla rodziców*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2012.
- Peters P., *Szczęśliwa rodzina. 25 zasad rodzicielstwa*, Świat Książki, Warszawa 2003.
- Pielkowska J., *Rodzina i dom. Moje dziecko jest niegrzeczne*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Schiller P., T. Bryant T., *Wychowuj mądrze. Naucz dziecko podstawowych 16 wartości*, Wydaw. K.E. Lieber, Poznań 2004.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Waniewska-Bobin M., *Utopizm*, [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynek, J. Kojkoł, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2009.
- Woititz J. G., *Wymarzone dzieciństwo*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Netografia:

- Amo ergo sum* [online][dostęp: 24.10.2015]. Dostępny w World Wide Web: <http://pedagogikaserca.blox.pl/html>.
- More Thomas*, [w:] *Encyklopedia PWN* [online] [dostęp: 23.08.2016]. Dostępny w World Wide Web: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/More-Thomas;3943423>.
- Utopia - definicja, synonimy, przykłady użycia*, [w:] *Słownik Języka Polskiego PWN* [online] [dostęp: 30.09.2015]. Dostępny w World Wide Web: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/utopia.html>.
- Utopia*, [w:] *Słownik SJP Słownik Języka Polskiego* [online] [dostęp: 30.09.2015]. Dostępny w World Wide Web: <http://sjp.pl/utopia>.
- Wollman L., *Wychowanie w miłości* [online] Studio Opinii [dostęp: 4.10.2015]. Dostępny w World Wide Web: <http://studioopinii.pl/dr-lidia-wollmann-wychowanie-w-milosci/>.



Utopian Vision of Upbringing of Maria Łopatkowa's Pedagogy of the Heart in the Context of Modern World Values

Abstract: Values and ideals in upbringing show the direction, in which actions undertaken by the educator should lead. They are a road-sign, which orders treating of a child in a special way, with respect for all ethical norms and rules, to create the best possible conditions for growth. Thomas More, in written by himself story, created a perfectly functioning country Utopia, in which reigned the environment full of respect. People were friendly towards each other, honest, there was no famine, or any other undesirable conditions. Maria Łopatkowska has created a pedagogic trend named pedagogy of the heart, which was based on the author's vision of personal respect for children. Utopian, idealistic, leaving much to wish for concept of educating the young generation, encourages to reflect on the values of idealistic education and the realities posed by contemporary life. It is the expression of humanism on the position of the child in case of a change in his or her educational, family home and personal space. Pedagogy of the heart contains a timeless utopian vision of a clash of positive intentions with the limitations and imperfections of the world, which is ruled by consumerism, haste and constant change. Realistic look at the child as an entity that is not fully formed, remaining in constant development, which has its own strengths and weaknesses that are arising from the situations to which he or she got exposed, shows the vision of the trend's author, as impossible to fulfill. Łopatkowa created pedagogy of the heart based on exactly those assumptions. Perspective inspired by humanism of the position of a child in the situation of contemporary times hides a time-less utopian vision of conflict of positive intentions and the limits and imperfections of the world ruled by consumerism, rush and constant change.

Keywords: Łopatkowa, values, pedagogy of the heart, utopia, upbringing, modernity, school, teacher, students

