

utopia edukacja^a

tom III

Nadzieje i rozczarowania
wyobrażeniami świata możliwego

redakcja

Konrad Rejman
Rafał Włodarczyk

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Redakcja Konrad Rejman,
 Rafał Włodarczyk

Recenzja prof. dr hab. Maria Mendel,
 Uniwersytet Gdański

Korekta językowa Rafał Włodarczyk,
 Anna Lubińska

Projekt okładki Korneliusz Gorczyca,
 Hanna Włoch

DTP Hanna Włoch

ISBN 978-83-62618-28-6

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

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

Polityczne i filozoficzne implikacje myślenia utopijnego

Rafał Włodarczyk
Demokracja, utopia, wychowanie 11

Anna Walczak
Człowiek jako swojość i obcość – „słaby” projekt etyczny 32

Jarosław Gara
Aporetyczna natura doświadczenia egzystencjalnego jako przesłanka
konstruowania/dekonstruowania myślenia utopijnego 49

Leszek Koczanowicz
Angor animi, czyli kultura lęku 64

Konrad Rejman
Utopia wojny, czyli o dobru, które ją sprowadza, i edukacji, która jej służy 80

Część II

Obrazy utopii w zmianach i kontekstach praktyki społecznej

Grażyna Lubowicka
Utopia w relacji horyzontu oczekiwania i przestrzeni doświadczenia
w ujęciu Reinharta Kosellecka 99

Dariusz Brzeziński
Wyzwania dla edukacji w dobie utopii konsumpcyjnej 112

Janusz Maj
Nowe nauczanie Franza Rosenzweiga, *Lehrhaus* i utopia edukacyjna 125

Sylwester Zielka	
Utopia podmiotowości Jespera Juula	140
Łukasz Stec	
Utopijna koncepcja nazistowskiej edukacji na przykładzie Hitlerjugend	152

Część III

Obrazy utopii w praktyce edukacyjnej

Kornelia Czerwińska	
Edukacja inkluzyjna uczniów z niepełnosprawnością wzroku – w kręgu wizji utopijnych (?)	165
Edyta Nieduziak	
Utopia „nie inności” w niepełnosprawności. Na marginesie rozważań o sztuce osób niepełnosprawnych	178
Agata Jakubas	
Osoba z niepełnosprawnością w grach wideo – nowy obszar inkluzji czy nowa manifestacja utopii?	193
Marta Jerzyk	
Polski system edukacyjny w obliczu utopijnej wizji integracji osób niepełnosprawnych	210

Od redaktorów

Zjawisko utopii swym znaczeniem dalece przekracza literackie wzorce, którym początek dało dzieło stworzone przez Thomasa More'a. Wyraża bowiem pewną, właściwą nie tylko mieszkańcom Zachodu, skłonność do wyobrażania sobie przyzwoitych społeczeństw, doskonalszych rozwiązań organizacyjnych, poszukiwania dróg ciągłego doskonalenia, stawiania pytań o kształt świata, którego jesteśmy zapowiedzią. Inaczej mówiąc, myślenie w wielu dziedzinach naszego życia, także w naukach humanistycznych i społecznych, objawia potrzebę dążenia do poprawnego rozpoznania potencjału relacji teraźniejszości i przyszłości, relacji, której istotny łącznik stanowi edukacja. Tym samym, podejmując intelektualny wysiłek przypisywany niesłusznie jedynie utopistom czy badaczom, ale charakterystyczny dla człowieka w ogóle, nie tylko pragniemy ustalić wzorzec stosownej reakcji wobec stawiania się świata i odpowiednią formułę przekształcania rzeczywistości, ale również horyzont naszych możliwych do realizacji oczekiwań. Nie dziwi nas zatem nieustanne podejmowanie refleksji nad problematyką utopijną w obliczu mniej lub bardziej udanych prób zmierzających do urzeczywistniania utopijnych idei. Niemniej jednak przez wielu badaczy ten typ myślenia traktowany jest jako drugorzędny, nacechowany intelektualną naiwnością, a tym samym nieistotny dla praktyki społecznej i rozwoju samej nauki, w najlepszym zaś wypadku z jej perspektywy nieinteresujący, a nawet niepotrzebny. Chcąc nie zgodzić się z taki podejściem, przedstawiamy trzeci już tom rozważań i refleksji nad zagadnieniami utopii, który wraz z dwoma poprzednimi pozwala nam odnaleźć to, co w utopizmie wciąż aktualne i inspirujące, co stanowi wyzwanie dla myślenia i działania, pedagogiki i edukacji, badań naukowych i praktyki społecznej¹. Jako całość, kolejne tomy zwracają uwagę na takie aspekty utopii, jak: niejednoznaczność, transformacja,

¹ Zob. *Utopia a edukacja*, t. I *O wyobrażeniach świata możliwego*, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016; *Utopia a edukacja*, t. II *Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017 (wydawnictwa dostępne także w wersji elektronicznej: www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/81184 oraz www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/81185).

spełnienie, nadanie kierunku, totalność, w kontekście których rozwijamy i kontynuujemy nasze dyskusje o zmianie, oczekiwaniach, nadziejach, dążeniach, obawach i zagrożeniach.

Teorie pedagogiczne i koncepcje wychowania, na których opiera się duża część artykułów zawartych w tym zbiorze, pozwalają nam sformułować nowe obietnice rozwoju, samorealizacji, doskonałości, natomiast interdyscyplinarny charakter zebranych prac, pozostających w kręgu myśli utopijnej, dodatkowo uwrażliwia nas na zagadnienia tożsamości, estetyki, etyki, prawa, nowoczesnych technologii czy niepełnosprawności. Przyszłość potrzebuje punktu odniesienia, nie staje się samoistnie, ale na gruncie procesów edukacyjnych, przez które zamierzamy realizować określone i zaakceptowane przez społeczeństwo wizje i ideały, dlatego przenikanie się kategorii utopii i edukacji tworzy interesującą perspektywę badawczą, pozwalającą dostrzec niezwykle projekty i zjawiska społeczne, czego dowodem są zamieszczone w tym zbiorze artykuły. Część pierwsza zawiera prace ukazujące myśl utopijną w wieloaspektowych kontekstach politycznych, społecznych i filozoficznych, stanowiąc jednocześnie odpowiednie osadzenie teoretyczne w problematyce utopii. W zamieszczonych w tej części artykułach odnajdziemy refleksje będące pochodną nadziei, ale również rozczarowań myślą utopijną. Druga część tomu ukazuje próby aplikacji myśli utopijnej dokonane przez przedstawicieli różnych dziedzin wiedzy, którzy to podjęli wysiłek przekształcenia utopii z obszaru czysto teoretycznych rozważań w istotny czynnik praktyk społecznych. Część trzecia zebranych prac prezentuje utopijne aspekty zjawisk edukacyjnych. Autorki artykułów w swojej krytycznej refleksji prowadzonej głównie z perspektywy pedagogiki specjalnej ukazują przestrzeń edukacyjną jako właściwe miejsce dla realizacji utopii, która wciąż, nie tylko na niwie edukacyjnej, nie zaistniała.

Wszystkie artykuły zgromadzone w tym tomie, jak również w dwóch poprzednich, rekomendujemy do lektury i refleksji, kierując się intuicją, że łączy nas wola projektowania, tworzenia, udoskonalania, wychowywania, rozwoju i zmiany. A tym samym silna, nie tylko intelektualna potrzeba kontynuowania i rozwijania myślenia utopijnego, stanowiącego swoistą niezgodę na jawne i ukryte wady tego, co zastane.

*Konrad Rejman
Rafał Włodarczyk*



Część I

Polityczne i filozoficzne implikacje
myślenia utopijnego

Demokracja, utopia, wychowanie

Abstrakt: „Każda dyskusja o demokracji – twierdzi Giovanni Sartori – obraca się zasadniczo wokół trzech pojęć: suwerenności ludu, równości i samorządu”. W dyskusjach tych ich wiarygodne powiązanie ze sobą i pełne rozwinięcie, adekwatnie do potrzeb, złożoności funkcjonowania oraz rozmiarów nowoczesnego państwa narodowego, tworzy wyobrażenie, a zarazem polityczną obietnicę wystarczająco doskonałego społeczeństwa, możliwego do zrealizowania w przyszłości dzięki skutecznej edukacji. Artykuł ma na celu rozwinięcie rozumienia związków zachodzących między wybranymi teoriami demokracji, koncepcją utopii a edukacją.

Słowa kluczowe: teoria demokracji, teoria edukacji, utopia

*Siła religii w ostateczności polega na
wiarygodności sztandarów, jakie dzierżą
w ręku ludzie, gdy stają przed śmiercią*

Peter L. Berger

*Utopii społeczeństwa bez zbrodniarzy
osiągnąć się nie da, ale tylko
dążąc do nieosiągalnej utopii,
można osiągnąć cokolwiek*

Piotr Sztompka

1. Wprowadzenie

W kwietniu 1831 roku Alexis de Tocqueville, dwudziestosześcioletni arystokrata, wyrusza w rejs do Stanów Zjednoczonych z misją zbadania zakładów karnych otrzymaną od Ludwika-Filipa, króla Francuzów stojącego na czele rządu monarchii lipcowej. Zarówno podczas podróży okrętem, jak i w trakcie kilkumiesięcznej wędrówki po Ameryce jest z nim przyjaciel, również wyznaczony do tego zadania, Gustave de Beaumont. Na miejscu uwagę Tocqueville'a absorbuje nie tyle więziennictwo, co całokształt sposobu organizacji życia

społecznego, w którym widzi kierunek ewolucji nowoczesnego świata. Po powrocie do Francji, oprócz sporządzonego wspólnie z Beaumontem raportu *Du système pénitenciaire aux Etats-Unis, et de son application en France*, publikuje w odstępie pięciu lat dwa tomy równie obszernej rozprawy *O demokracji w Ameryce*, która zapewni mu sławę jednego z najbardziej przenikliwych badaczy zachodnich społeczeństw. We *Wstępie* do pierwszego, wydanego w 1835 roku, tomu z nieukrywaną pasją wyraża uczucia towarzyszące mu podczas tworzenia opisów i analiz:

Cała książka, którą przedstawiam czytelnikowi – wyznaje w profetycznym tonie filozof i przyszły polityk – została napisana pod naciskiem jakiegoś religijnego lęku, powstałego w duszy autora na widok tej nieuchronnej rewolucji, która kroczy od tyłu wieków przez wszelkie przeszkody i która jeszcze na naszych oczach postępuje naprzód wśród zniszczeń, będących jej własnym dziełem¹.

Tocqueville ma na myśli postępowanie równości i upowszechnienie demokracji.

Przyjąłem tę rewolucję – wyjaśnia motywy swojego zainteresowania sytuacją w Stanach Zjednoczonych – za fakt dokonany lub dokonania bliski i poszukiwałem narodu, w którym osiągnęła najpełniejszy i w miarę niezakłócony rozwój. Czyniłem to, by jasno zdać sobie sprawę ze skutków demokracji oraz dowiedzieć się, w jaki sposób można ją uczynić pozytywną dla ludzkości².

Entuzjazm opisów i odtwarzanych obrazów pierwszego tomu daje się porównać z pasją, z jaką Rafał Hytlodeusz wychwalał swemu rozmówcy, Thomasowi More'owi, w drugim rozdziale *Książeczki zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej o najlepszym ustroju państwa i nieznannej wyspie Utopii* organizację życia jej mieszkańców. Także ich państwo było dziełem przybyszów i wcieleniem idei, jak również rezultatem przemocy wobec tubylców, o której nadmienił rozmówca renesansowego myśliciela.

Emigranci – rozwija z ekscytacją Tocqueville pierwszy z tych wątków paraleli – którzy na początku XVII wieku przybyli do Ameryki, by się tam osiedlić, uwolnili niejako istotę demokracji od wszystkiego, z czym zmagala się w starych społeczeństwach Europy, i przenieśli ją nietkniętą na wybrzeża Nowego Świata. Tam, na wolności, mogła się wzmocnić i rozwijając się wraz z obyczajami kształtować spokojnie swe prawa³.

Obaj podróżnicy, przebywszy ocean i objąwszy okiem cudzoziemca obce prawa, zwyczaje, wierzenia, wychowanie, życie ekonomiczne itd., przywożą model ustroju rozpisany na pełne szczegóły obrazy codzienności. To prawda,

¹ A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, Warszawa 1976, s. 30. W *Przedmowie* do dwunastego wydania, które ukazało się po upadku monarchii lipcowej w 1848 roku, Tocqueville niejako powtarza swą wcześniejszą deklarację: „Książka ta została napisana przed piętnastu laty pod wpływem jednej myśli: o bliskim, nieuchronnym i powszechnym nadejściu demokracji” (tamże, s. 25).

² Tamże, s. 36. Zob. M. Zetterbaum, *Alexis de Tocqueville*, [w:] *Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Warszawa 2010, s. 774–795.

³ A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, dz. cyt., s. 35.



że organizacja życia Utopian z opowieści Hytlodeusza jest wymyślona, podobnie jak sama postać podróżnika, co do Stanów Zjednoczonych Tocqueville'a można powiedzieć, że zostały poddane wnikliwemu, rzeczowemu badaniu i trzeźwej analizie, ale są wyidealizowane, innymi słowy, oba zamorskie państwa w swej książkowej wersji przypominają to, co w jakiś sposób ich współczesnym czytelnikom znane, tyle że sprawniej i sensowniej urządzone. W jednym i drugim przypadku dają tym wyobraźni pretekst do porównań z obecną kondycją rodzimych wspólnot politycznych i tworzenia wizji możliwej przyszłości. We *Wstępie* do pierwszego tomu młody arystokrata daje wyraz temu swego rodzaju marzeniu:

Myśląc o demokracji – pisze – wyobrażam sobie społeczeństwo, w którym wszyscy, uważając prawo za swe własne dzieło, kochaliby je i szanowali, w którym władza rządu byłaby szanowana jako niezbędna, lecz nie jako boska, zaś głowa państwa darzona nie ślepą, lecz rozumną i umiarkowaną miłością. Z chwilą gdy każdy posiadałby prawa oraz pewność ich zachowania, między wszystkimi warstwami mogłaby zrodzić się rzetelna ufność i pewna wzajemna pobłażliwość, równie daleka od pychy jak od służalczości. Lud pouczony o swych prawdziwych interesach, rozumiałby, że należy poddać się obowiązkom nałożonym przez społeczeństwo, by korzystać z jego dobrodziejstw. Swobodny związek obywateli mógłby wtedy zastąpić indywidualną władzę arystokratów, a państwo znalazłoby ochronę przed tyranią i samowolą. [...] I nawet jeśli takie społeczeństwo będzie miało mniej blasku jak w czasach rządów arystokracji, to będzie w nim mniej nędzy. Skromniejsze będą uciechy, lecz powszechniejszy dobrobyt, nauki nie tak kwitnące, lecz nieuctwo rzadsze, namiętności mniej wybujałe, lecz łagodniejsze obyczaje. Ujawni się więcej ludzkich ułomności, ale będzie mniej zbrodni⁴.

Obraz wystarczająco doskonałego, zgodnie z przeświadczeniem Tocqueville'a, porządku społecznego i stosunków międzyludzkich, mogący stanowić wyrosłą z niezadowolenia obecną sytuacją dojrzałą formę krystalizacji zbiorowych nadziei i pełnić funkcję modelu oczekiwanej nie tylko przez niego przyszłości, nie jest pozbawiony refleksji o warunkach i sposobach jego urzeczywistnienia. Podobnie jak Morus, książkowy rozmówca Hytlodeusza, w pierwszej księdze *Utopii* rozważa w kontekście krytyki obecnych stosunków społecznych możliwe drogi reformy, nie ukrywając przy tym swego sceptycyzmu:

nie mogę wprawdzie zgodzić się – stwierdza bowiem renesansowy myśliciel – na wszystko, co powiedział ten mąż, niewątpliwie zresztą uczony i doświadczony w sprawach ludzkich, chętnie jednak przyznaję, że w państwie Utopian istnieje dużo takich urzędów, których raczej życzyłbym naszym państwom niż się po nich spodziewałem⁵,

francuski arystokrata we *Wstępie* do ogłaszanego przez siebie utworu sugeruje ścieżkę właściwego postępowania rodzimych władz:

⁴ Tamże, s. 32.

⁵ T. Morus, *Utopia*, Lublin 1993, s. 139.



Wychowywanie demokracji, ożywianie, na ile to możliwe, jej przekonań, oczyszczanie jej obyczajów, panowanie nad jej odruchami, stopniowe zastępowanie jej niedoświadczenia przez znajomość spraw publicznych, a jej ślepych instynktów przez świadomość prawdziwych interesów, dostosowanie jej rządów do czasu i miejsca, zmienianie ich stosownie do okoliczności i ludzi – oto pierwszy spośród obowiązków nałożonych w naszych czasach na tych, którzy rządzą społeczeństwem⁶.

Obraz przyzwoitego społeczeństwa wyrosły na kanwie służbowej podróży Tocqueville'a odsłania w ten sposób czytelne powiązanie między utopią demokracji a edukacją. Nagromadzony nadmiar oczekiwań, z którym konfrontuje i oswaja, wprowadza w nadzieje epoki rozumianej przez nas z perspektywy tworzącej dystans i nieznającej powtórzeń historii. Niemniej wydarzenia rewolucji lipcowej i przewidywania młodego filozofa przywodzą na myśl sytuację polskiej transformacji ustrojowej lat dziewięćdziesiątych XX wieku wraz z jej horyzontem oczekiwań wobec demokracji, oświaty i wychowania, na którym ważny punkt odniesienia stanowiły Stany Zjednoczone. W obu przypadkach utopię tworzył obraz modelu już wcielonego i osiągniętego wcześniej ładu.

2. O dwóch pojęciach utopii

Gatunek literacki utopii, chętnie uprawiany przez elity intelektualne Europy od czasu ukazania się *Książeczki zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej* Morusa w 1516 roku aż po wiek XX, zdaje się nie przynosić zbyt wielu obrazów wystarczająco doskonałych społeczeństw o ustroju demokratycznym. Związek między tymi dwoma fenomenami nie jest zatem oczywisty. Ale i nie są wyraźne i bezsporne pojęcia utopii i demokracji.

W potocznym rozumieniu pierwsze z nich brane jest za synonim mrzonki, kaprysu czy urojenia, zbliżenie do jednej z możliwych etymologii słowa, zgodnie z którą nazwa wyspy z utworu Morusa odsyła do nieistniejącego miejsca (gr. *ou-tópos*). Natomiast za zasadniczy wyróżnik gatunku literackiego należałoby uznać obrazowanie fikcyjnych społeczeństw opracowanych przez ich autorów pod kątem wyobrażenia możliwie doskonałej organizacji całości ich życia. W tym sensie utopia stanowi swoistą kontynuację głównego zagadnienia klasycznej filozofii politycznej, rozwijanego przez nią od czasów Platona i Arystotelesa, kształtu i uwarunkowań ideału ustroju politycznego. W ramach zarówno tego gatunku, jak i tradycji filozofii politycznej, zgłaszany temat edukacji przyjmował postać zbliżoną do jednego z trzech typów idealnych: ideału wychowania jako czynnika umożliwiającego społeczną reprodukcję oczekiwanych wzorców życia i modelu organizacji społecznej, radykalnie innowacyjnych

⁶ A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, dz. cyt., s. 30.



pedagogii i elementów urzędnictwa oświaty oraz mających rewolucyjny dla otoczenia znaczenie zasad edukacji przyszłości. Wyłożona w *Polityce* Arystotelesa koncepcja wychowania umożliwiającego ukształtowanie potrzeb i aspiracji obywatela polis tak, aby dopasowane optymalnie służyły właściwemu dobru wspólnoty politycznej, Dom Salomona – projekt uczelni nastawionej na naukę przez doświadczenie i postęp techniczny w powieściowym Bensalem z *Nowej Atlantydy* Francisca Bacona czy wizja edukacji ludowej służącej celom całej ludzkości ze *Szkoły życia* Janusza Korczaka⁷ stanowić mogą wzorcowe przykłady realizacji każdego z wyróżnionych typów, choć należy zaznaczyć, że w wielu dziełach z powodzeniem współistniejących ze sobą.

Ponieważ myślenie utopijne wykracza daleko poza wypracowywaną od renesansu konwencję i formę gatunku literackiego, również sam termin stosowany jest szerzej. Akcentuje się w ten sposób związek utopii z praktyką polityczną⁸. Zdaniem Jerzego Szackiego „Rodzi się ona wtedy, gdy w świadomości ludzkiej zjawia się rozdarcie między światem, który jest, a światem, który jest do pomyślenia”⁹. 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 (gr. *eu-tópos*), rozdarcie to musi mieć charakter radykalny:

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 porządku. W głębi duszy piastuje wprawdzie niekiedy jakąś utopię, ale nie utożsamia się z nią. Jego żywiołem jest kompromis, czyli właśnie to, czego utopista raz na zawsze odmawia¹⁰.

A zatem w myśleniu utopijnym powinno wystąpić odpowiednio silne napięcie oparte na kontraście między – wyróżnionym przez Irenę Pańków – jej momentem krytyczno-destrukcyjnym a pozytywno-konstrukcyjnym¹¹.

Nie znaczy to oczywiście, że utopia stanowi rodzaj planu działania z wyznaczonym określeniem skutku, ale że odgrywa istotną rolę w formowaniu obiektu społecznego dążenia. Zdaniem Bronisława Baczki w swych różnych formach

⁷ Zob. Arystoteles, *Polityka*, ks. VII, VIII, Warszawa 2008, s. 183–226; F. Bacon, *Nowa Atlantyda*, Warszawa 1955, s. 112–129; J. Korczak, *Szkoła życia*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, Warszawa 1985, s. 63–199.

⁸ Zob. R. Włodarczyk, *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 66–70, www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/81191, 29.06.2016.

⁹ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 28.

¹⁰ Tamże, s. 31–32.

¹¹ Zob. I. Pańków, *Filozofia utopii*, Warszawa 1990, s. 171–174.



Wyobrażenia Nowego Społeczeństwa stają się 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 otacza¹².

Należy też zwrócić uwagę za Karlem Mannheimem, że utopia stanowi składnik konfliktu politycznego, eskalującego w kierunku przekształcenia rzeczywistości, a biorący w nim udział dają się opisać jako ci, którzy reagując na ucisk i orientując się na czynniki znajdujące się aktualnie poza tą rzeczywistością, w przeżywaniu, myśleniu i działaniu przejawiają zainteresowanie zniesieniem i przebudowaniem istniejącego porządku społecznego, dostrzegają przy tym głównie te elementy sytuacji, które pragną zanegować. Muszą oni zmierzyć się z tymi, którzy dążąc do utrzymania korzystnego dla siebie układu, akcentują przeważnie te ogniwa wyobrażenia o położeniu i okolicznościach, które pragną zachować w przyszłości¹³. W ten sposób utopie stanowią analitycznie dającą się wyodrębnić część ideologii politycznych, które, jak zaznacza Andrew Heywood, oprócz tego, że „dostarczają obrazu istniejącego porządku” i „wyjaśniają, w jaki sposób zmiana polityczna może się dokonać”, to „lansują model pożądanej przyszłości, wizję *dobrego społeczeństwa*”¹⁴. Zatem zaistniałe społeczności alternatywne czy eksperymenty polityczne i pedagogiczne stanowią następstwo inspirowanych utopią reakcji – zarówno całe organizmy państwowe¹⁵, jak większe i mniejsze wspólnoty, różnego rodzaju zakony, stowarzyszenia czy swego rodzaju wyspy oporu edukacyjnego¹⁶. Rozwinięcie omawianej kategorii w kierunku jej szerokiego rozumienia stanowi z pewnością podejście Ernsta Blocha, dla którego „utopijność jest cechą charakterystyczną człowieka”¹⁷, jest on bowiem, twierdzi filozof, „*per se ipsum* istotą w myśleniu antycypującą”, naznaczoną niedostatkiem, której

¹² B. Baczeko, *Utopia*, [w:] B. Baczeko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 91.

¹³ Zob. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 159-174. Należy zaznaczyć, że Mannheim inaczej niż w dalszych partiach tego artykułu ujmuje stosunek między ideologią a utopią, co ma uzasadnienie w jego teorii konfliktu politycznego (zob. tamże, s. 45-88), jednak nie jest ona tutaj przedmiotem naszego zainteresowania.

¹⁴ A. Heywood, *Wprowadzenie: zrozumieć ideologię*, [w:] A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, Warszawa 2007, s. 25.

¹⁵ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., 136-151; B. Baczeko, *Utopia*, dz. cyt., 135-157; Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, Warszawa 2010.

¹⁶ Na temat współczesnych przykładowych społeczności zorganizowanych wokół utopijnych wizji: zob. H. Cyrzan, *O potrzebie utopii. Z dziejów utopii stosowanej XX wieku*, Toruń 2004; T. Jones, *Sny o utopii. Podróże w poszukiwaniu dobrego życia*, Warszawa 2008; W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1999.

¹⁷ E. Bloch, *Rzeczywistość antycypowana, czyli jak przebiega i co osiąga myślenie utopijne*, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 7-8, s. 52.



„pracująca wola zaspokajania potrzeb obiektywizuje się w planowaniu”, innymi słowy, utopia stanowi dla ludzi sposób na „pełen rozważi stosunek do przyszłości, racjonalizowanie treści nadziei”¹⁸.

3. O pojęciach demokracji i ich pedagogicznym znaczeniu

Obraz przyzwoitego społeczeństwa Tocqueville’a, powstały po jego powrocie z podróży służbowej, umieszczony w powyżej zrekonstruowanych ramach politycznego myślenia o utopii, skłania do rozpoznania pojęcia demokracji, aby następnie wyraźniej nakreślić w tym kontekście powiązaną z nim rolę wychowania. Nie da się ukryć, że wszystkie trzy kategorie są dalekie od jednoznaczności. Na potrzeby tego artykułu, uciekając od zbyt daleko idących uproszczeń, wystarczy, że rozdysponujemy ich pogłębionym i krytycznym rozumieniem.

Pasje Alexisa de Tocqueville’a i Johna Deweya – demokracja jako sposób bycia i działanie w zreszeniach

Pojęcie, jakim posługuje się Tocqueville, jest efektem lektur, wywiadów, wielomiesięcznych obserwacji i przemyśleń. W centrum badanego fenomenu lokuje zapewnianą obywatelom równość możliwości, następnie omawia, jak w życiu codziennym zostaje przez nich spożytkowana, a także czym jest zagrożona. Zdaniem Martina Zetterbauma, komentującego dokonania badacza,

Celem Tocqueville’a w *O demokracji w Ameryce* jest pokazanie ludziom, jak mogą być zarazem równi i wolni. Tocqueville nie sprowadza demokracji do którejś z jej form instytucjonalnych – rządu ludowego lub przedstawicielskiego – ani do samego podziału władzy. Podkreśla w ten sposób swoją obawę, że podstawowa siła napędowa demokracji, umiłowanie równości, jest do pogodzenia zarówno z tyranją, jak i z wolnością. Tyrania może współistnieć z tym, co nazwalibyśmy instytucjami demokratycznymi. W przeciwieństwie do części współczesnych mu myślicieli, wierzących, że stopniowy rozwój wolności uczyni tyranję niemożliwą, Tocqueville uważał, że zasada demokracji, jeśli nie jest odpowiednio regulowana, może rozwijać się w kierunku despotyzmu, jakiego dotąd nie znamy¹⁹.

Ta budząca obawy konsekwencja ma związek z obserwacją młodego arystokraty, że cechą charakterystyczną tego typu społeczeństwa jest atomizacja,

¹⁸ Tamże, s. 49, 50, 52.

¹⁹ M. Zetterbaum, *Alexis de Tocqueville*, dz. cyt., s. 776.



rozluźnienie więzów społecznych – równość przyczynia się do tego, że każdy staje się centrum prywatnego świata wraz ze swym pragnieniem dobrobytu, troską o indywidualne powodzenie i skłonnością do popadania w przeciętność. Jednocześnie towarzyszy temu złagodzenie obyczajów oraz rozwój ducha współczucia i empatii, niemniej, podkreśla w swym komentarzu Zetterbaum, „wrażliwość, łagodność obyczajów i humanitaryzm, które cechują społeczeństwo demokratyczne, odczuwa się najsilniej w rodzinie, a w mniejszym stopniu w relacjach między obywatelami”²⁰. Innymi słowy, „Zasady i autorytet – zauważa Tocqueville – ustępują miejsca zaufaniu oraz afektowi i wydaje się, że podczas gdy rozluźniają się więzy społeczne, więzy naturalne ulegają zacieśnieniu”²¹. Wolność może zostać zagrożona, gdyż równość i indywidualizm, pchając ludzi w kierunku zaspokajania potrzeb materialnych, do których dostęp stanął przed nimi otworem, konfrontuje ich ze stworzonymi w ten sposób warunkami rywalizacji uniemożliwiającej im spełnienie ich w takim samym co inni czy oczekiwanym stopniu. Budzącą się frustrację związaną z niepowodzeniem w osiągnięciu dóbr, rodzącą zazdrość i niszczącą wzajemny szacunek, łagodzą oni cedowaniem ciężaru zapewnienia wygod i dobrobytu na władze rozwijające w tej mierze opiekuńcze siły, przystając tym samym na pewien rodzaj nowego ucisku i nowej pedagogii:

Ponad wszystkimi – rozwija sugestywnie to zagadnienie Tocqueville pod koniec drugiego tomu wydanego w 1840 roku – panuje na wyżynach potężna i opiekuńcza władza, która chce sama zaspokoić ludzkie potrzeby i czuwać nad losem obywateli. Ta władza jest absolutna, drobiazgowa, pedantyczna, przewidywająca i łagodna. [...] Lubi, gdy obywatelom żyje się dobrze, pod warunkiem wszakże, by myśleli wyłącznie o własnym dobrobycie. Chętnie przyczynia się do ich szczęścia, lecz chce dostarczać je i oceniać samodzielnie. Otacza ludzi opieką, uprzedza i zaspokaja ich potrzeby, ułatwia im rozrywki, prowadzi ważniejsze interesy, kieruje przemysłem, zarządza spadkami, rozdziela dziedzictwo. [...] Nie łamie woli, lecz ją osłabia, nagina i opanowuje. Rzadko zmusza do działania, lecz zawsze staje na przeszkodzie wszelkiemu działaniu. Nie niszczy, lecz dba, by nic się nie rodziło. Nie tyranizuje – krępuje, ogranicza, osłabia, gasi, ogłupia i zamienia w końcu każdy naród w stado onieśmielonych i pracowitych zwierząt, których pasterzem jest rząd²².

Zdaniem Tocqueville’a obywatele społeczeństwa demokratycznego w imię zachowania równości są skłonni ulec tego rodzaju pedagogii i poświęcić swą wolność. Coraz silniejsi stają się ich swego rodzaju prześladowcy, podczas gdy oni znikąd nie znajdują już pocieszenia.

Wobec tych możliwych zagrożeń płynących ze strony akceptacji administracyjnego despotyzmu władz opiekuńczych, które oscylują zarówno w stronę centralizacji, jak i tyranii większości nad opiniami, inteligencją i bogactwem mniej

²⁰ Tamże, s. 781.

²¹ A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, dz. cyt., s. 378.

²² Tamże, s. 470.



licznych, francuski filozof zauważa, że społeczeństwo demokratyczne dysponuje zawnazs pewnymi środkami zaradczymi, do których należą „lokalny samorząd, rozdział Kościoła od państwa, wolność prasy, pośrednie wybory, niezawisłość sądów i zachęcanie obywateli do zrzeszania się”²³. Działają one w różny sposób, ale łączy je to, że budzą w obywatelach świadomość potrzeb innych, wzajemnej pomocy, tworzą warunki, w których możliwe jest przekroczenie ich interesu własnego, pomagają przeciwdziałać tyranii i przewyżczać przeciętność. Innymi słowy, „trzeba ludzi nauczyć, że w imię oświeconej troski o samych siebie muszą pomagać sobie nawzajem i poświęcać pewną część swojego czasu i majątku na rzecz dobrobytu państwa lub społeczności”, skoro, jak pisze o podejściu Tocqueville’a Zetterbaum, „Problemem demokracji jest [...] odtworzenie zmysłu moralności publicznej na gruncie równości i indywidualizmu”²⁴.

Podobnie zagadnienie demokracji odczytywał w pierwszych dekadach XX wieku John Dewey, widząc w niej przede wszystkim sposób bycia obywateli, któremu prawne i polityczne ramy mają dostarczyć zabezpieczenia²⁵. Wychoząc od klasycznej teorii pluralistycznej oraz przyjmując za zasadniczą wartość i miarę pojęcie wszechstronnego wzrostu jako postępującą realizację ludzkich możliwości, rolę państwa upatrywał on w usprawnianiu działania oraz regulacji stosunków w sytuacji kolizji celów czy wzajemnego konfliktu między różnego rodzaju wspólnotami, począwszy od takich, jak rodzina, sąsiedztwo, po szkoły, stowarzyszenia, kluby, firmy, przedsiębiorstwa, dzięki którym oczekiwany przez niego rozwój jest w ogóle przez ludzi dokonywany. Ponadto, w przypadku wspólnot zaborczych, przestępczych, destrukcyjnych, ograniczających wzrost, ale i niewydolnych, państwo winno zachować prerogatywę oceny tych zrzeszeń i interwencji²⁶. Innymi słowy,

społeczeństwo niepożądane – twierdzi ów krytyk stalinizmu – to takie społeczeństwo, które od wewnątrz i na zewnątrz stawia bariery swobodnemu obcowaniu i komunikowaniu doświadczenia. Społeczeństwo jest o tyle demokratyczne, o ile zapewnia wszystkim członkom udział w swoim dobru na równych prawach i o ile zapewnia giętkie przystosowanie swych instytucji dzięki współdziałaniu różnych form życia zrzeszonego. Takie społeczeństwo musi mieć typ wychowania, które budzi w jednostkach osobiste zainteresowanie stosunkami i kontrolą społeczną oraz wyrabia nawyki umysłu, które umożliwiają zmiany społeczne bez wprowadzania zaburzeń²⁷.

²³ M. Zetterbaum, *Alexis de Tocqueville*, dz. cyt., s. 786. Zob. także: L. Koczanowicz, R. Włodarczyk, *Współczesna filozofia społeczna. Rozmowy i eseje o społeczeństwie obywatelskim i etyce demokracji*, Sopot 2009; *Ani książkę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, wyb. J. Szacki, Kraków 1997.

²⁴ M. Zetterbaum, *Alexis de Tocqueville*, dz. cyt., s. 789, 790.

²⁵ Zob. R. Horwitz, *John Dewey*, [w:] *Historia filozofii politycznej*, dz. cyt., s. 861–879.

²⁶ Zob. J. Dewey, *Demokratyczna koncepcja wychowania*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963, s. 90–109.

²⁷ Tamże, s. 109.



Co prawda stan i kształt demokracji zależą jego zdaniem od poziomu wyedukowania i zaangażowania obywateli, niemniej zgodnie z koncepcją wzrostu każde pokolenie może i powinno tworzyć lepsze niż poprzednie warunki jej funkcjonowania. Dlatego też

W przekonaniu Deweya – zauważa Robert Horwitz – podstawowe zagrożenie dla demokracji stanowią ludzie niezdolni do współpracy, podobnie zresztą jak ci, którzy są zainteresowani jedynie własnym bogactwem lub zdobyciem władzy, oraz ludzie niewykazujący chęci rozwijania się we wszystkich kierunkach. Dlatego też dzieci w latach swojej największej chłonności powinny uczyć się w szkole bez poczucia rywalizacji, współpracując w grupach i zdobywając trudne umiejętności wyrażania samych siebie, z których będą korzystały przez całe życie w stale doskonalącej się demokracji²⁸.

Rozumienie demokracji, zarówno Tocquevilla, jak i Deweya, kładzie nacisk na szczególny sposób życia obywateli kształtowany i wzmacniany przez uczestnictwo w zrzeszeniach – rodzinie, stowarzyszeniach, związkach wyznaniowych, szkołach, firmach. Wydaje się, że zwłaszcza ich odpowiednio zorganizowane dobrowolne formy, co podkreślali szczególnie dwudziestowieczni zwolennicy demokracji uczestniczącej czy stowarzyszeniowej²⁹, posiadają ważny potencjał edukacyjny. Uczą współdziałania, zbiorowego przeciwstawiania się woli większości, potrzeb innych, sensu i sposobów przekraczania interesu własnego, przewycięzania przeciętności, rozwijania pozamaterialnych zainteresowań, poświęcania części majątku i czasu wolnego sprawom publicznym, rozumienia i ochrony równości i wolności, wyrabiają nawyk wzajemnej pomocy, które to kompetencje szczególnie potrzebne są zdaniem Tocqueville'a obywatelom w demokracji. Jednocześnie widzi on wychowawczą rolę państwa w tym, że ma ono, przeciwdziałając atomizacji, charakterystycznej dla tego ustroju, tworzyć sprzyjające warunki dla odbudowy więzi społecznych. Zarówno państwo działające przez swoje instytucje, jak i publiczne stowarzyszenia społeczeństwa obywatelskiego mogą bazować i pogłębiać wrażliwość, łagodność obyczajów, humanitaryzm, zaufanie zasadniczo rozwijane przez rodziny. Konieczne wydają się bowiem działania edukacyjne, które pomogą ograniczyć wskazaną w tej koncepcji tendencyjną w demokracji koncentrację na zaspokajaniu swoich potrzeb materialnych, rywalizacji i indywidualizmie, a wzmocnić współpracę, szacunek i tolerancję wobec odmienności. Niemniej administracja państwa jako dostarciciel usług i pomocy obywatelom oraz sam rozwój roszczeń obywateli tworzą według Tocqueville'a niebezpieczeństwo ukształtowania swego rodzaju tyranii, któremu również należy przeciwdziałać. Zasadniczo szereg prac Deweya, w tym zwłaszcza wydana w 1916 roku książka *Demokracja i wychowanie*, można traktować jako jego wizję roli edukacji w tego typu ustroju. Amerykański filozof

²⁸ R. Horwitz, *John Dewey*, dz. cyt., s. 877.

²⁹ Zob. D. Held, *Modele demokracji*, Kraków 2010, s. 270–279; M. Saward, *Demokracja*, Warszawa 2008, s. 86–96, 163–166.



koncentruje się na tym, co sprzyja obywatelskiemu i zrzeszeniowemu rozwojowi doświadczenia, jego komunikowania oraz zdolności współpracy. Innymi słowy, działania edukacyjne mają wspierać tworzenie warunków umożliwiających wyłonienie się demokracji, która ma dopiero nadejść.

Gorset Josefa Schumpetera – demokracja jako procedura wyłaniania elit i kultura walki politycznej

W 1942 roku Josef Schumpeter, przebywający podówczas od dekady w Stanach Zjednoczonych, z dala od szalejących w Europie totalitaryzmów, wybitny austriacki ekonomista, opublikował wpływową dla literatury przedmiotu pracę *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*. Swoje ustalenia co do rozumienia demokracji, zawarte w czwartej części książki, poprzedził jednozdaniową charakterystyką i obszernym jej komentarzem osiemnastowiecznego modelu ustroju, zbudowanego, jak zasugerował, na teoretycznych podstawach utylitarystycznego racjonalizmu, które to wyobrażenie zdaniem jego krytyków stanowi niezręczną mieszankę podejść filozofów rzeczywiście istotnych dla rozwoju idei, takich jak Jeremy Bentham, James Mill czy Jean Jacques Rousseau³⁰:

metoda demokratyczna – streszcza Schumpeter – jest rozwiązaniem instytucjonalnym służącym wypracowaniu decyzji politycznych, które realizuje wspólne dobro, sprawiając, że ludzie sami decydują o różnych sprawach w drodze wyboru jednostek zbierających się w celu wykonywania woli ludu³¹.

Ekonomista wskazany w ten sposób model uznaje za nieadekwatny do obecnych warunków, ponadto wyraża wątpliwość co do rozkładu w danej populacji kompetencji określania wspólnego dobra, przekładania go na problemy wynikające z życia codziennego i bieżącej polityki oraz co do związku kompromisów, rozstrzygnięć, opinii, reakcji i zamiarów wyborców z „wolą ludu”³². Przy czym sama racjonalność ich decyzji w kwestiach politycznych jest jego zdaniem dyskusyjna, ponieważ uważa, że zagadnienia te często wykraczają poza pole bezpośredniej obserwacji wyborców, ich świat zawodowy czy życia codziennego, w których zdobywają wiedzę na podstawie własnych doświadczeń, co stanowi rękojmnię ich niezależności i sprawności intelektualnej. Ponadto, jak pisze David Held, komentując koncepcję przebywającego w Stanach Zjednoczonych austriackiego ekonomisty,

³⁰ Zob. D. Held, *Modele demokracji*, dz. cyt., s. 188–202; M. Saward, *Demokracja*, dz. cyt., s. 56–61, 77–86. Zob. także: A. Heywood, *Demokracja*, [w:] A. Heywood, *Politologia*, Warszawa 2008, s. 83–104.

³¹ J. Schumpeter, *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, Warszawa 1995, s. 312.

³² Zob. tamże, s. 312–319. W innym miejscu pisze: „wola większości jest tylko właśnie wolą większości, dlatego nie może być utożsamiana z wolą «ludu». Ta druga jest mozaiką, której ta pierwsza zupełnie nie jest w stanie «reprezentować»” (tamże, s. 340).



po pierwsze, tym, co uchodzi za wkład przeciętnego obywatela w politykę, rządzą w wielkim stopniu nieracjonalne przesady i impulsy; po drugie «nastroje publiczne» łatwo padają ofiarą demagogii ze strony politycznych karierowiczów, rzeczników biznesu czy «różnego rodzaju idealistów»³³.

Schumpeter odwraca porządek wskazanej przez siebie „klasycznej teorii”, czyniąc „podejmowanie decyzji przez wyborców rzeczą wtórną w stosunku do wyboru ludzi, którzy mają decydować”. Stąd ustala inną niż „klasyczna” definicję: „metoda demokratyczna jest tym rozwiązaniem instytucjonalnym dochodzenia do decyzji politycznych, w którym jednostki uzyskują moc decydowania poprzez walkę konkurencyjną o głosy wyborców”³⁴. Zaproponowana przez austriackiego ekonomistę, przypominająca rywalizację o konsumenta między producentami, koncepcja konkurencji o przywództwo i cyklicznej wymiany elit w ramach wyborów wskazuje jego zdaniem na procedurę występującą w każdej demokracji. Uzyskane na tej podstawie kryterium jest na tyle czytelne, że pozwala w opinii jego twórcy efektywnie wyróżniać rządy demokratyczne. Jak podkreśla Held,

Demokracji nie charakteryzuje tu zatem obietnica równości, optymalizacji warunków rozwoju człowieka i intensywnego uczestnictwa w życiu publicznym – obywatele cieszą się w niej po prostu prawem okresowego wyboru rządzących i upoważniania ich, by działali w ich imieniu. Taka demokracja może służyć różnym celom [...]»³⁵.

Uznając zależność wskazanej przez siebie metody od wolności osobistej wyborców, Schumpeter podkreśla chwiejność związku między kreowaną polityką a możliwością wpływania na nią obywateli. „Można by mianowicie sądzić – tłumaczy – iż wyborcy zarówno wprowadzają na urząd, jak i kontrolują. Ponieważ jednak wyborcy normalnie w żaden sposób nie kontrolują swoich przywódców politycznych, chyba że odmawiając im ponownego wyboru albo parlamentarnej większości, która ich wspiera, nasze pomysły dotyczące tej kontroli można będzie zredukować w sposób pokazany w naszej definicji”³⁶. Austriacki ekonomista przesuwając akcent na funkcjonowanie elit politycznych, parlamentu, kwestie przywództwa, tworzenia zewnętrznej i wewnętrznej polityki partyjnej, do której należy między innymi kształtowanie wyborów dokonywanych przez elektorat, budzenie grupowych aktów woli i ich opracowywanie. Ma świadomość, że wskazana przez niego metoda demokratyczna nie wyklucza „przypadków uderzająco podobnych do zjawisk ekonomicznych, które nazywamy konkurencją «nieuczciwą» albo «oszukańczą» bądź też ograniczeniem konkurencji”³⁷.

³³ D. Held, *Modele demokracji*, dz. cyt., s. 186.

³⁴ J. Schumpeter, *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, dz. cyt., s. 336–337. Zob. A. Heywood, *Demokracja*, dz. cyt., s. 99–101.

³⁵ D. Held, *Modele demokracji*, dz. cyt., s. 183.

³⁶ J. Schumpeter, *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, dz. cyt., s. 340.

³⁷ Tamże, s. 339. „Partia – zauważa – jest grupą, której członkowie zamierzają prowadzić zgodne



Ustalenie cechy wspólnej demokracjom społeczeństw przemysłowych nie stanowi jeszcze o „realizmie” koncepcji, do którego dąży Schumpeter. Dlatego wskazuje na cztery warunki, które pozwalają jego zdaniem na rozkwit demokracji w układach społecznych i zasadniczo umożliwiają jej trwanie, mimo kolejnych sukcesji władzy i kryzysów³⁸. Austriacki emigrant podkreśla znaczenie tworzenia odpowiedniej jakościowo warstwy polityków, co jest sprawą wycucia stopnia, a nie wzięcia miary, do której proces demokratyczny prowadzi rekrutację za pomocą selekcji³⁹. Jej istnienie i poziom, jak twierdzi, „będzie również powiększać ich przydatność, wyposażając ich w tradycje, doświadczenia, w kodeks zawodowy i we wspólny zasób poglądów”⁴⁰. Jednocześnie Schumpeter zdaje sobie sprawę, że w warunkach konkurencji politycy muszą liczyć się przede wszystkim z zasadami kariery, interesami swojej warstwy oraz regułami walki politycznej związanej ze zdobywaniem i broniением stanowisk, w której biorą udział, a w procesie selekcji kwestie intelektu i charakteru nie stanowią podstawowych kryteriów. Innymi słowy, z jednej strony „Polityk będący dobrym taktikiem może pomyślnie przetrwać dowolną liczbę administracyjnych błędów”, jednak z drugiej „Nie jest tak zupełnie prawdą, że w przeciętnym przypadku sukces polityczny o niczym nie świadczy albo że polityk jest tylko amatorem”⁴¹.

Jako drugi warunek powodzenia demokracji austriacki ekonomista wymienia zdolność do utrzymania „w pewnych granicach skutecznego zakresu decyzji politycznych”⁴². Wskazuje, że istnieją obszary funkcjonowania państwa oraz problemy, na przykład autonomia od agend politycznych sędziów, nadzoru banków centralnych, uniwersytetów, co do których nie da się obyć bez niezależnych opinii specjalistów, czego jednak nie można zagwarantować z góry rozwiązaniem prawnym.

Racjonalne podejście do tych problemów wymaga – pisze Schumpeter – by ustawodawstwo ich dotyczące było chronione zarówno przed atakami mściwości, jak i przed napadami sentymentalizmu, które mają miejsce wówczas, gdy niespecjaliści w rządzie i parlamencie dają na przemian upust swym uczuciom⁴³.

W sprawach tego rodzaju politycy winni podejmować decyzje jedynie formalnie, to jednak zależy od wzorców kultury politycznej.

Kolejny warunek powodzenia demokracji, w którym decydująca jest trudna do zmierzenia różnica stopnia, związany jest z zapleczem administracyjnym.

działania w konkurencyjnej walce o władzę polityczną” (tamże, s. 353).

³⁸ Zob. tamże, s. 361–370.

³⁹ Zob. tamże, s. 362.

⁴⁰ Tamże, s. 363.

⁴¹ Tamże, s. 360.

⁴² Tamże, s. 363.

⁴³ Tamże, s. 364.



Ważne jest według Schumpetera to, czy rząd demokratyczny w nowoczesnym społeczeństwie przemysłowym może dysponować „usługami dobrze wyszkolonej biurokracji o odpowiedniej pozycji z odpowiednimi tradycjami, wyposażonej w silne poczucie obowiązku i nie mniej silny *esprit de corps*”⁴⁴. Co więcej,

Nie wystarczy domagać się, by biurokracja była sprawna w bieżącym administrowaniu i na tyle kompetentna, by mogła służyć radą politykom. Musi być również dostatecznie mocna, by dostarczać wskazówek i w razie potrzeby również instrukcji politykom stojącym na czele ministerstw⁴⁵.

Ostatni warunek stanowi „demokratyczna samokontrola” zarówno elektoratu, jak i polityków, mająca możliwie ograniczyć wszelkiego rodzaju pochopne reakcje, dezintegrację przyjętego między nimi podziału pracy, ataki za wszelką cenę wymierzone w przeciwników, lekceważenie opozycyjnych opinii i sytuacji w kraju. Warunek ten odsłania w większym niż pozostałe stopniu zapowiedziane przez Schumpetera odwrócenie ról, wskazując położenie „woli ludu”, w której istnienie wątpi, względem powodzenia demokracji, jak i utopijny charakter tego jej modelu:

Nawet jednak niezbędne minimum demokratycznej samokontroli – zauważa – ewidentnie wymaga charakteru narodowego i narodowych obyczajów pewnego typu, które nie wszędzie miały okazję się wykształcić i których wytworzenia nie można oczekiwać od metody demokratycznej. [...] rząd demokratyczny w pełni sprawdza się w działaniu jedynie wówczas, gdy wszelkie liczące się grupy interesów są praktycznie zgodne nie tylko w swym przywiązaniu do kraju, lecz również w swojej wierności strukturalnym zasadom istniejącego społeczeństwa⁴⁶.

Przekładając wskazane przez Schumpetera pojęcie ustroju na zagadnienia edukacji, czoło listy zdają się zajmować zadania kształtowania przez nią właściwej kultury demokratycznej i przygotowania do uczestnictwa w niej trzech rodzajów aktorów w zakresie właściwych im ról: elektoratu, profesjonalnej administracji i ekspertów oraz osadzonych w partiach polityków. Centrum jego koncepcji zajmują elity decyzyjne, na które wpływ ze strony wyborców jest jedynie okresowy, oraz ich selekcja. Jednak to nie zewnętrzna presja stanowi według Schumpetera główny czynnik podnoszenia kompetencji warstwy polityków, ale jej istnienie i względnie trwała przynależność do niej poszczególnych działaczy, które umożliwiają im uczenie się przez wymianę doświadczeń oraz nabywanie etosu zawodowego, a także mogą sprzyjać promocji inteligencji i charakteru wśród kandydatów do urzędów działających w obrębie poszczególnych partii. Zdaniem austriackiego ekonomisty sprawdzian polityki wewnętrznej partii, kształtującej listy wyborcze, nie musi oznaczać awansu karierowiczów, może

⁴⁴ Tamże, s. 365.

⁴⁵ Tamże, s. 366.

⁴⁶ Tamże, s. 369.



tworzyć bardziej wymagające niż szeroka publiczność wyborców warunki uczenia się tworzenia polityki. Niemniej rozumienie swojej roli przez wyborców oraz podnoszenie ich politycznych kompetencji stanowi istotny cel edukacji obywatelskiej. Ma ona przede wszystkim w jak największym stopniu ograniczyć niebezpieczne dla delegowania przez nich przedstawicielstwa uleganie przesądom, impulsom, działaniu demagogów oraz nastrojów publicznych, ale także sprzyjać kształtowaniu się pozytywnych wzorców i obyczajów praktyki politycznej, szczególnie ważnych warunków, jakimi są według Schumpetera patriotyzm oraz wierność ideałom demokracji. Natomiast podobnie jak w przypadku polityków, szczególną wartość ekspertów i pracowników administracji publicznej stanowi ich profesjonalizm, umiejętność współpracy i oddziaływania na warstwę decydentów. Przygotowanie kompetentnego personelu oraz znawców wymaga dostępu do specjalistycznego kształcenia, systemu doboru kadr i wdrażania standardów etosu zawodowego. Przyszłość ustrojów demokratycznych – inna, jak można wnioskować, niż losy Republiki Weimarskiej – wymaga zatem według austriackiego emigranta wytworzenia, wspierania i rozwoju w tego rodzaju nowoczesnym państwie narodowym środków edukacji właściwej kultury politycznej oraz odpowiedniego politycznego podziału pracy ich obywateli.

Poliarchie Roberta A. Dahla – demokracja jako proces i instytucje, które go umożliwiają

Amerykański politolog Robert A. Dahl do czterech najważniejszych historycznych źródeł, które w istotny sposób przyczyniły się do ukształtowania współczesnej praktyki państw demokratycznych, zalicza wyrosłe w Europie koncepcje samej idei i instytucji okresu klasycznej Grecji, tradycję republikańskiego Rzymu oraz włoskich średniowiecznych i odrodzeniowych miast-państw, następnie nowożytną ideę i instytucję rządu przedstawicielskiego, a także logikę równości politycznej⁴⁷. W opublikowanej u kresu zimnej wojny książce *Demokracja i jej krytycy*, w której to zbiera swe teoretyczne doświadczenia narosłe od lat pięćdziesiątych XX wieku, rozpatrując charakter tych źródeł, podkreśla dwie gruntowne transformacje, jakim podlegały, nim zostały zastosowane w kontekście państw narodowych. Po tym, jak za „niekwestionowany pogląd przyjęto, że demokracja musi mieć charakter przedstawicielski”, co bardzo zwiększyło dystans między *demos* a rządem, a także pociągnęło za sobą „nowy i skomplikowany układ instytucji politycznych, który dopiero zaczynamy rozumieć”⁴⁸,

⁴⁷ Zob. R. A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, Warszawa 2012, s. 23–54. Zob. także: D. Held, *Modele demokracji*, dz. cyt., s. 13–123.

⁴⁸ R. A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, dz. cyt., s. 49.



taki jak przykładowo opisany przez Johna Locke'a i Monteskiusza podział władz, trudno nie dostrzec, że ta sama nazwa dotyczy zjawisk bardzo od siebie oddległych. Zdaniem amerykańskiego politologa aplikacja tych idei do dużych państw narodowych wymaga ich nowego opracowania.

Dahl swoją uwagę skupia z jednej strony na wskazaniu kryteriów procesu demokratycznego, a z drugiej na instytucjach niezbędnych dla jego funkcjonowania. Zaproponowany przez niego wzorzec podejmowania decyzji w demokratycznym stowarzyszeniu czy państwie zakłada⁴⁹, że warunkiem skutecznego udziału w tym procesie jest to, że, po pierwsze, wszyscy obywatele powinni mieć możliwość rzeczywistego uczestnictwa – wyrażania preferencji co do przyszłych rozstrzygnięć, wpływu na ustalanie agendy oraz przedstawiania swych racji. Po drugie, uznając równe prawo wszystkich głosów, które złożą się na wynik, w stadium rozstrzygnięcia każdy uprawniony obywatel powinien bez przeszkód móc skorzystać z tego środka wyrazu swej preferencji. Po trzecie, kryterium oświeconego rozumienia wymaga, aby każdy z biorących udział w podejmowaniu decyzji miał możliwość w pewnych granicach czasowych zyskania informacji na temat ich przedmiotu i prawdopodobnych konsekwencji. Po czwarte, nadzór nad podejmowanymi zadaniami, kontrola agendy wymaga, aby sposób jej ustalania był w pełni prawem należącym wyłącznie do całego zgromadzenia obywateli. Po piąte, w związku z czasowym nabywaniem pełnych praw obywatelskich, jakie wynikają z wymienionych wcześniej wymogów, konieczne jest jeszcze kryterium inkluzyi dorosłych. Dahl uznaje, że pięć podanych przez niego kryteriów ściśle określa, jaka procedura może zostać uznana za demokratyczną, „Nie sądzę – stwierdza – by jakikolwiek proces, który je spełnia, mógł uchodzić za niedemokratyczny, ani, odwrotnie, by za w pełni demokratyczny mógł uchodzić taki, który je narusza”⁵⁰.

Podobnie jak teoria Schumpetera, apologia demokracji Dahla zawiera również wskazania co do warunków niezbędnych organizacji procesu demokratycznego w dużych państwach narodowych. Wprowadzając termin *poliarchia*, wyróżnia tylko te ze współczesnych krajów, w których „instytucje niezbędne do procesu demokratycznego funkcjonują powyżej pewnego minimalnego progu sprawności”, jednak, jak zaznacza, są one „najwyższym osiągnięciem demokracji z praktycznego, ale nie z teoretycznego punktu widzenia”⁵¹. Umożliwiają one według niego realizację praw obywatelskich względnie dużej populacji, jak również przeciwstawianie się najwyższym urzędnikom i obalanie ich w głosowaniu.

A zatem „poliarchia jest ustrojem politycznym wyróżniającym się istnieniem siedmiu instytucji stanowiących łącznie jej warunek konieczny”⁵²: wybieranych

⁴⁹ Zob. tamże, s. 160–169, 186–191; R. A. Dahl, *O demokracji*, Kraków 2000, s. 39–41.

⁵⁰ R. A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, dz. cyt., s. 191.

⁵¹ Tamże, s. 257.

⁵² Tamże, s. 316. Zob. także: R. A. Dahl, *O demokracji*, dz. cyt., s. 80–94 (podana w tej później



przedstawiciele – jest to instytucja konstytucyjna uprawniona do sprawowania kontroli nad decyzjami rządowymi; wolnych i uczciwych wyborów, podczas których wyłaniany są przedstawiciele, a „w których przymusu w zasadzie się nie stosuje”; powszechnego prawa wyborczego – uprawniającego do udziału w nich zasadniczo wszystkich dorosłych; biernego prawa wyborczego – umożliwiającego obywatelom ubieganie się o stanowiska w rządzie; wolności słowa – instytucji dającej prawo wypowiedzania się na tematy polityczne i krytykowania ustroju oraz władz bez obawy przed karą; dostępu do informacji – instytucji pozwalającej na pozyskiwanie alternatywnych i niezależnych wiadomości ze źródeł prawnie chronionych; wolności zrzeszeń – w celu egzekwowania swych praw. Dahl wskazując, że chodzi mu o rzeczywiste, a nie jedynie nominalne prawa, instytucje i mechanizmy, uznaje za możliwe stworzenie rankingu stopnia ich spełnienia w poszczególnych krajach, co czyni z wymienionych instytucji kryteria rozstrzygające o tym, który z nich jest poliarchią⁵³.

Ponadto amerykański politolog podaje i omawia w swej książce pięć warunków, których spełnienia wymaga poliarchia cechująca się dodatkowo stabilnością⁵⁴. Staje się według niego taka, kiedy

przywódcy nie korzystają z aparatu przemocy – wojska i policji – do zdobycia i utrzymania władzy; istnieje nowoczesne, dynamiczne społeczeństwo pluralistyczne; potencjalne konflikty między subkulturami nie przekraczają pewnego poziomu nasilenia; kultura polityczna ludności, a zwłaszcza warstw politycznie aktywnych, sprzyja demokracji i instytucjom poliarchii; wreszcie zewnętrzne wpływy są znikome lub, ewentualnie, sprzyjają demokracji⁵⁵.

Chociaż w zakończeniu pracy Dahla, wydanej w 1989 roku, dominuje ton prorocत्व, to duch utopii, co dało się już wcześniej zauważyć, wyobrażenia przyzwoitego, wystarczająco doskonałego społeczeństwa również jest w niej obecny: „Koncepcja procesu demokratycznego, jaką opisałem w tej książce – stwierdza – stawia maksymalne wymagania, a może nawet przekracza ludzkie możliwości”⁵⁶. W różnych miejscach rozprawy powraca motyw przeciwstawienia ustroju demokratycznego autorytarnemu. Broniąc wyższości moralnej pierwszego z nich, Dahl zauważa, że „Niedoskonała demokracja grozi ludziom niepowodzeniami, natomiast niedoskonały ustrój autorytarny – katastrofą”, niemniej „Demokracja w najlepszym wydaniu stwarza nadzieję, jakiej nie daje koncepcja kurateli, a mianowicie, że wszyscy, a nie tylko nieliczni, angażując się w rządzenie, mają szansę nauczyć się działania w sposób moralnie odpowiedzialny”⁵⁷.

wydanej książce lista instytucji nieco różni się od tej zawartej w *Demokracja i jej krytycy*).

⁵³ Zob. R. A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, dz. cyt., s. 317.

⁵⁴ Zob. tamże, s. 345–374. Zob. także: R. A. Dahl, *O demokracji*, dz. cyt., s. 135–148.

⁵⁵ R. A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, dz. cyt., s. 443.

⁵⁶ Tamże, s. 439.

⁵⁷ Tamże, s. 119.



W opublikowanej osiem lat później książce *O demokracji*, streszczającej i rozwijającej wybrane wątki poprzedniej pracy, odpowiadając na pytanie, dlaczego powinniśmy ją popierać, wskazuje, że pomaga ona uniknąć tyranii, rządów okrutnych i podłych autokratów, gwarantuje obywatelom wiele podstawowych praw, o które trudno w ustrojach niedemokratycznych, umożliwia realizację ich podstawowych interesów, zapewnia szerszy zakres indywidualnej wolności, niezależności moralnej i rozwoju⁵⁸. Ponadto, jak zauważa, nowoczesne kraje demokracji przedstawicielskiej nie prowadzą ze sobą wojen, a gospodarczo prosperują lepiej niż inne.

Zagadnienie edukacji obywatelskiej w związku z wyłożoną przez siebie teorią i oczekiwaniami Dahl podejmuje dopiero w partiach kończących *O demokracji*⁵⁹. Punktem wyjścia czyni jedno z podstawowych jej kryteriów, jakim jest dla niego oświecone rozumienie. Na potrzeby zaangażowania i skutecznego działania wymaga ono, aby obywatele mieli możliwość posiadania wiedzy o ważnych dla nich decyzjach politycznych i ich konsekwencjach. Dzięki podstawom zdobytym w szkole, mass mediom, kampaniom informacyjnym bliskich im partii, stowarzyszeniom i grupom interesu, w które są zaangażowani, oraz stopniowo podejmowanym poważnym decyzjom rządowym, obywatele krajów demokratycznych zdaniem amerykańskiego politologa uzyskiwali jak dotąd zazwyczaj odpowiedni do politycznych wyzwań poziom świadomości. Jednak postępujące umiędzynarodowienie, wzrost liczby i złożoności spraw publicznych, wymagających wiedzy przekraczającej tempo jej przyswajania przez system oświaty, oraz rozwój środków komunikacji, które potęgują zasoby informacji, wymaga według Dahla wyjścia poza te typowe rozwiązania. Jest on przekonany, że „w przyszłości oprócz owych dawnych instytucji będą potrzebne nowe metody edukacji obywatelskiej, nowe formy uczestnictwa w polityce, informacji i debaty, które będą wykorzystywały techniki i technologie XXI wieku”⁶⁰. Uwzględniając również specyfikę teorii demokracji wyłożonej przez Dahla, należałoby w edukacji obywatelskiej położyć nacisk na znajomość procedur, wiedzę o instytucjach i prawach oraz kształtowanie umiejętności korzystania z nich, a także na kompetencje niezbędne do samorządności i udziału w procesie demokratycznym, w tym znajomości procedury i własnych preferencji, przygotowania do kształtowania agendy i zaangażowania w walkę polityczną, przedstawiania i dyskusowania racji, przeprowadzania krytyki, obrony wolności, pluralizmu i uprawnień, informowania się o sprawach publicznych i ich możliwych konsekwencjach, przedkładanych i dopuszczalnych sposobach kontroli rządzących oraz udziału w kulturze demokratycznej. Poliarchia, której oczekuje Dahl, będąca najwyższym praktycznym osiągnięciem również z teoretycznego

⁵⁸ Zob. R. A. Dahl, *O demokracji*, dz. cyt., s. 45–59.

⁵⁹ Zob. tamże, s. 170–174.

⁶⁰ Tamże, s. 173.



punktu widzenia, zakłada wychowanie obywateli odpowiedzialnie i uczciwie korzystających z instytucji, które warunkują właściwy przebieg procedury demokratycznej i ich w niej udział.

4. Zakończenie

Współczesne społeczeństwa demokratyczno-liberalne, które raczej mitologizują swe antyczne źródła, niż wywodzą z nich praktykę polityczną, zakładają jako główną swą właściwość orientację na tworzącą je zmianę oraz swój możliwy w niej udział. Dopuszczają do głosu szereg wyobrażeń racjonalizujących pokładane nadzieje w jej zachowanie i ulepszenie, co znajduje odbicie w dziedzinach przez wiek XXI, różnie rozkładających akcenty teoriach tego ustroju i wspierającej go edukacji. Dla pedagogiki wydaje się być istotny związek, jaki rządzi edukacją w odniesieniu do wybranego, posiadającego swą specyfikę modelu demokracji. Te dwa wymiary praktyki społecznej wymagają uzgodnienia. W zależności od sposobu referowania demokracji powstaje odmienny obraz wymaganego do urzeczywistnienia jej założeń wychowania, przy czym należy dodać, że poza przytoczonymi, mocno związanymi z praktyką polityczną Stanów Zjednoczonych, od wielu lat szeroko dyskutuje się i krytykuje inne jej teorie, jak na przykład demokracji radykalnej, społecznej, uczestniczącej, deliberatywnej czy kosmopolitycznej⁶¹. Nie jest przy tym wykluczone, że jednocześnie wszystkie są przez różne grupy praktykowane i to niezależnie od dominującego w państwowych organach modelu, oraz że odmienne ideologie edukacyjne, jak pedagogika krytyczna, rodzajowa, humanistyczna, ekologiczna czy personalistyczna, orientują się na inne wizje demokracji, a działania realizujących je grup, mimo że nie mogą osiągnąć stanu wyobrażonego ustroju, istotnie przyczyniają się do demokratyzacji społeczeństwa i jego instytucji. W kontekście polskiej transformacji ustrojowej, zmiany zainicjowanej przed niemal trzydziestu laty, rodzi się pytanie o szczególną dla pedagogiki lukę między utopiami – podnoszonymi obrazami demokracji a tworzącym przyszłość społeczeństwa splotem pedagogii. W efekcie wydaje się, że wytworzona rzeczywistość demokratyczna jest społecznie wysoce niezadowolająca, zatem należy oczekiwać erupcji obrazów przywołanego, wystarczająco doskonałego społeczeństwa, demokracji, która ma nadejść.

Marzeniom zarówno Tocqueville'a, jak i Deweya, Schumpetera czy Dahla towarzyszył długi cień tyranii – próby powrotu absolutyzmu udaremnionej

⁶¹ Zob. A. Gutman, *Demokracja*, [w:] *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R. E. Goodin, P. Pettit, Warszawa 1998, s. 530–543; A. Heywood, *Demokracja*, dz. cyt., s. 83–104; M. Saward, *Demokracja*, dz. cyt., s. 77–104, 139–166, 171–180; G. Agamben [i in.], *Co dalej z demokracją?*, Warszawa 2012.



rewolucją lipcową, złowrogi pomruk stalinizmu, echa nazistowskiej pożogi, zimnowojennej rywalizacji. Morus nie zdołał zachować niezależności w obliczu planów politycznych Henryka VIII, został oskarżony o zdradę, osądzony i skazany na śmierć, jego głowę zatknięto na jedynym w tym czasie moście nad Tamizą. Napisany przez Beaumonta po powrocie z podróży służbowej, wydany w 1835 roku jako powieść-esej pierwszy tom *Marie ou l'esclavage aux États-Unis*, opisujący segregację rasową i warunki niewolnictwa w Ameryce, miłość Francuza i pochodzenia afrykańskiego Amerykanki, którzy przed uprzedzeniami, upokorzeniem i przemocą chronią się wśród Czirokezów, nie spotkał się z równym wydanej w tym samym roku książce przyjaciela zainteresowaniem.

Bibliografia:

- Agamben G. [i in.], *Co dalej z demokracją?*, przekł. M. Kowalska, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2012.
- Ani książkę, ani kupiec: obywatel. *Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, wyb. J. Szacki, Znak, Kraków 1997.
- Arystoteles, *Polityka*, przekł. L. Piotrowicz, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Bacon F., *Nowa Atlantyda*, przekł. W. Kornatowski, Wydaw. PAX, Warszawa 1955.
- Baczko B., *Utopia*, [w:] B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, przekł. M. Kowalska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Socjalizm. Utopia w działaniu*, przekł. M. Bogdan, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Bloch E., *Rzeczywistość antycypowana, czyli jak przebiega i co osiąga myślenie utopijne*, przekł. A. Czajka, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 7-8.
- Cyrzan H., *O potrzebie utopii. Z dziejów utopii stosowanej XX wieku*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Dahl R. A., *Demokracja i jej krytycy*, przekł. S. Amsterdamski, Wydaw. Aletheia, Warszawa 2012.
- Dahl R. A., *O demokracji*, przekł. M. Król, Znak, Kraków 2000.
- Dewey J., *Demokratyczna koncepcja wychowania*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, przekł. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.
- Gutman A., *Demokracja*, [w:] *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R.E.Goodin, P. Pettit, przekł. C. Cieśliński, M. Poręba, Książka i Wiedza, Warszawa 1998.
- Held D., *Modele demokracji*, przekł. W. Nowicki, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Heywood A., *Demokracja*, przekł. D. Stasiak, [w:] A. Heywood, *Politologia*, przekł. B. Maliszewska [i in.], Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Heywood A., *Wprowadzenie: zrozumieć ideologię*, [w:] A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przekł. M. Habura [i in.], Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2007.



- Horwitz R., *John Dewey*, przekł. J. Tokarski, [w:] *Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2010.
- Jones T., *Sny o utopii. Podróże w poszukiwaniu dobrego życia*, przekł. E. Klekot, WAB, Warszawa 2008;
- Koczanowicz L., Włodarczyk R., *Współczesna filozofia społeczna. Rozmowy i eseje o społeczeństwie obywatelskim i etyce demokracji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2009.
- Korczak J., *Szkola życia*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Test, Lublin 1992.
- More T., *Utopia*, przekł. K. Abgarowicz, Daimonion, Lublin 1993.
- Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Pańków I., *Filozofia utopii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Saward M., *Demokracja*, przekł. A. Burek, Sic!, Warszawa 2008.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Iskry, Warszawa 1980.
- Tocqueville A. de, *O demokracji w Ameryce*, przekł. M. Król, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.
- Włodarczyk R., *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. I, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016, www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/81191, 29.06.2017.
- Zetterbaum M., *Alexis de Tocqueville*, przekł. G. Czemieli, [w:] *Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2010.

Democracy, utopia, education

Abstract: „Every discussion of democracy”, says Giovanni Sartori, „revolves around three concepts: sovereignty of the people, equality and self-government”. In these discussions, the credible linkage of this ideas and their full development, that is to say, adequate to the needs, complexity of functioning and size of a modern nation-state, it creates the image, and at the same time, the political promise of a sufficiently perfect society, that will be possible in the future through effective education. This article aims to develop an understanding of the relationship between selected democratic theories, the concept of utopia and education.

Keywords: democracy theory, education, utopia



Człowiek jako swojość i obcość – „słaby” projekt etyczny

Abstrakt: W artykule podejmuję problematykę człowieka jako istoty granicznej w obszarze przeżywania swojości i obcości. Jednocześnie uznaję, że tworząc swą tożsamość w toku narracji, człowiek winien się otworzyć na doświadczenie swojości i obcości ujęte w kategoriach wydarzania (się). Doświadczenie to prowadzi człowieka do rozpoznania i rozumienia siebie jako istoty granicznej, która „wystawiając się” na swój sposób bycia – tworząc projekt bycia sobą, ujęty jako projekt etyczny – daje „dowód” swej kruchości, przemijalności *et cetera*. Zadaję pytanie, czy tak ujęty człowiek jako „słaby podmiot”, tworzący siebie jako „słaby” projekt etyczny, gdzie w określeniach tych zawierają się już przesłanki „słabej myśli” Gianniego Vattimo, może stać się wyzwaniem dla „przemyslenia” antropologicznych kontekstów w myśli pedagogicznej i edukacji.

Słowa kluczowe: myśl słaba, obcość, pedagogika, projekt etyczny, swojość, wydarzenie

*Ontologia nie jest niczym innym jak
interpretacją naszej kondycji i sytuacji,
jako że bycie spełnia się w swoim
„wydarzeniu”, następującym w procesie
jego i naszego stawania się historią*

Gianni Vattimo

*być znaczy też coś innego niż „jest”
w klasycznym sensie: znaczy też:
byłoby, mogłoby być, miało być,
lecz nie było (choć próbowało)*

Constantin Noica

Człowiek – swojość i obcość

Paul Ricoeur mówi, że człowiek tworzy swoją tożsamość w toku narracji, która jest tekstem składającym się z wielu opowieści zebranych ze sobą w jedną, toczącą się zazwyczaj w „teraz i tutaj”¹. Narracja ujęta jako mówienie/wypowia-

¹ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Warszawa 2005, s. 237.

danie się o sobie, a raczej wypowiedanie siebie, odsłania różne postacie *ja* – na przykład te z przeszłości, terażniejszości i antycypowanej przyszłości. A jednocześnie jest – może być – do tego stopnia stała, że daje poczucie ciągłości i jedności, o czym przekonuje nas Ricoeur, traktując o tożsamości narracyjnej jako rozpiętej w czasie między tożsamością *idem* i *ipse*. Tożsamość *idem* to tożsamość „tego, co jednakowe, takie samo” – „bycie tym samym” (łac. *idem*). Tożsamość *ipse* to tożsamość „siebie samego” – „bycie sobą” czy „tym-który-jest-sobą” (łac. *ipse*), wskazujące na tak zwaną jakościową tożsamość, a nie numeryczną, którą jest tożsamość *idem*. Ricoeur proponuje dwie formy trwałości w czasie, będące odpowiedzią na pytanie „kim ja jestem?”. Owymi formami są charakter – „co” pewnego «kto»² i dochowane słowo². W książce *O sobie samym jako innym* Ricoeur używa określenia „trwałe dyspozycje”, z którymi wiążą się pojęcie przyzwyczajenia i nabytych utożsamień. Przyzwyczajenie dzieli na to, które dopiero nabywamy, i na to już nabyte. To drugie, stając się trwałą dyspozycją, stanowi cechę charakteru. Tożsamość osoby lub wspólnoty tworzą także „utożsamienia” z wartościami, normami, ideałami, wzorami, bohaterami, w których osoba lub wspólnota się rozpoznaje. Dochowane czy też dotrzymane słowo – ilustracją tego jest obietnica, że nie zawiodę – jest dowodem stałości, wierności sobie w obliczu zmian, na przykład przekonań, upodobań i uczuć. Dochowane słowo wpisuje się tylko w wymiar „kto”.

Tożsamość *idem* i *ipse* tworzą mnie samego jako w pierwszej kolejności swojość³ – tego, który – na dwóch odmiennych poziomach „pracy” tożsamości, i *idem*, i *ipse* – jest rozpoznawany przez siebie i innych oraz dla siebie i dla innych jako ten oto, a nie ktoś inny. Rozpoznawanie siebie w toku narracji nie jest tylko percepcją siebie na podstawie odpowiedzi na pytanie: „kim jestem dzięki temu, czy z powodów tego, kim się stawałem?”. To i projekcja siebie z przeszłości ku terażniejszości i przyszłości.

Ale czy pojęcie tego, co własne – swojskie, jest pierwotniejsze od pojęcia tego, co obce⁴? Odwołam się do ujęcia Martina Heideggera swojości, dla którego własne bycie – własność bytu, którym jestem – wiąże się z określeniem bycia przez mojość (heideggerowskie *Jemeinigkeit*). To bycie bezpośrednio dane temu, kto to bycie doświadcza. Ono jest jego własnością i jako czyjaś własność jest niezastępowalne. Heidegger pisze:

² Tamże, s. 203.

³ Używam określenia swojość, a nie „sobość”, czy tak jak tłumaczy Małgorzata Kowalska we *Wstępie* do książki Ricoeura *O sobie samym jako innym* – „ten-który-jest-sobą”, tym samym wychodzę poza te określenia przypisane wykładni Ricoeurowkiej. W innym miejscu dokonuję analizy tożsamości *ipse*, którą można łączyć z „sobością” czy byciem sobą, „tym-który-jest-sobą”. Swojość jest jej „połowicznym” warunkiem. W niniejszym artykule, ze względu na jego ramy, nie rozwijam tego wątku, jedynie w tym miejscu go sygnalizuję.

⁴ Obcość traktuję jako jedną z modalności inności. Zob. A. Walczak, *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse*, Łódź 2011, s. 63–120.



Bycie tego bytu jest zawsze *moje*. W swym byciu byt ten sam odnosi się do swego bycia. Jako byt o tym byciu jest on zdany (*überantwortet*) na swe własne bycie. Tym, o co temu bytowi zawsze chodzi, jest *bycie*⁵.

Mojość – swojość to źródłowe doświadczenie własności bycia jako każdorazowej egzystencji zdarzającej się w świecie, nie będącej egzemplarzem jakiegoś rodzaju bytu, lecz będącej byciem, którym zawsze jesteśmy sami. Jestestwo źródłowo rozumie swoje bycie przed świadomością i pomimo niej. Jest to pierwotne, źródłowe doświadczenie własnej egzystencji. W „przeżywaniu życia” tu oto człowiek konstryuuje własną egzystencję w świadomości istnienia jej mojości/swojości. Dlatego Heidegger o życiu człowieka w kontekście śmierci mówi, że jego kres jako taki nie może być czyjś – nie może być mój, moje może być życie jako bycie-ku-kresowi. W życiu człowieka ujawnia się ontologicznie określona mojość/swojość, ale także fundamentalnym jest odniesienie do mojościowego/swojego/własnego bycia w jego szczególności i wyłączności wyrażające się w trosce o nie.

W ujęciu jednak Ricoeura chronologia konstytucji swojości i obcości zostaje zniesiona, niemniej – idąc po śladach Heideggera – wydaje się, że najpierw jest swojość na zasadzie nie tyle „koszuli bliższej ciała”, co odczuwania siebie (a zatem i cielesności siebie) z perspektywy pierwszej osoby, niż obcość, która zazwyczaj kojarzy się z oddaleniem. Zobaczmy, co na ten temat może nam podpowiedzieć Bernhard Waldenfels, kreśląc topografię i podstawowe motywy fenomenologii obcego, przy jednoczesnym zauważeniu, że obcym jestem ja sam dla siebie i że jest to fenomen graniczny *par excellence* odsłaniający nieusuwalną asymetrię.

Swojość i obcość są pochodnymi wytyczania przez człowieka granic w procesie odczuwania czegoś, co wewnętrzne, co jest we mnie i co jest zewnętrzne, występujące poza moim obszarem, co należy do mnie i co jest przeciwieństwem własności, co bliskie i dalsze, obeznane czy znane i odmienne, nieznanne, pewne i niepewne, poznane i niepoznane, jawne i tajemnicze *et cetera*⁶. Dla Waldenfelsa ten, kto się odróżnia, ten, kto ustanawia granice, jest jakoś zaznaczony. Natomiast ten, od którego ktoś się odróżnia, pozostaje niezaznaczony⁷. Obce jest nie-moje lub jeszcze nie-moje, w przeciwieństwie do własnego – swojskiego, które przynależy do mnie – cielesnie, kulturowo, zawodowo *et cetera*. Wówczas obcość jeszcze nie ma znaczenia/znaczeń – jeszcze nie jest ujęta jako „coś”. Aby obcość, ale i swojość – jak pisze Waldenfels – mogła być dana człowiekowi zachowującemu się jako ktoś, musi być dana jako coś (rzeczywistego, możliwego lub niemożliwego): „coś pojawia się *jako* coś, nie znaczy wcale, *jest* ono *czymś*. *Staje się czymś*, gdy przyjmuje jakiś sens [...]”, wówczas przejawia się i jest wypowiedalnym tak, a nie inaczej⁸.

⁵ M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 2014, s. 58.

⁶ Waldenfels podkreśla, że istnieją różne style obcości. Dlatego jej samej nie da się sprowadzić w jej przeciwieństwie do swojości jako identyczności do nieidentyczności (B. Waldenfels, *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, Warszawa 2009).

⁷ Tamże, s. 22–23.

⁸ Tamże, s. 32–35.



Kim jestem dla siebie – swojoci – jako obcy? Mogę być obcym – nieobecnym dla siebie i wówczas przed samym sobą odslaniam radykalność obcości. To odseparowanie polegające na osobliwości oddalenia konstytuującego się z obecności obcości gdzie indziej, poza moim „zamieszkiwaniem”, poza moimi granicami siebie. Jako obcy mogę także po prostu nie przystawać do tego, co określam mianem swojskości, rozpoznanej i jakoś uporządkowanej. Wówczas mogę uszczelniać granice swojoci. Waldenfels pisze:

gdy tylko obce przenika w arkana wolności i rozumu, podnosi się alarm chaosu. [...] Obcość przemienia się we wrogość, tym bardziej nieprzejednaną, im bardziej każda ze stron przeświadczona jest o swojej racji. Mają się na baczności, zamykają się w sobie⁹.

Jestem wobec obcości (i obcości siebie) bezsilny. To paraliżuje moje o sobie stanowienie. Poddaję wówczas w wątpliwość mnie samego jako swojość. I to swojość staje się obca dla mnie¹⁰.

Obcość manifestuje się przez pobudzenie swojoci i zostawia tym trwalszy ślad, im bardziej została poruszona swojość, im bardziej zastał naruszony jej porządek, „kusi nas i kwestionuje nasze własne możliwości”¹¹. Czuję się ugodzony obcością, zanim zacznę pytać o nią i odpowiadać na jej wyzwanie. I to już nie konfrontacja z obcością, ale ze swojością, naruszony bowiem porządek swojoci „nie tylko może wyrodzić się w nieporządek, ale także może przejść w inny porządek; może być inny, niż jest”¹². Jednak w każdym, również „nowym” porządku, „tkwi ślepa plamka w postaci czegoś nieuporządkowanego, co bynajmniej nie jest tylko brakiem [...] nie zostaje ona wymazana, ale wędruje z jednej pozycji systematycznej na inną”, i co stanowi podatny grunt dla rodzenia się odpowiedzi na wezwanie obcości¹³. Zdaniem Waldenfelsa obcość pozwala rozpoznać granicę własnej pojemności i zakwestionować własne, ale bywa, że dochodzi do samoodgraniczania, gdzie swojość wyłania się z wytyczania granic:

zakwestionowanie własnego okazuje się koniec końców zakwestionowaniem własnego przez własne. Człowiek pozostaje u siebie. [...] odniesienie do siebie samego zachowuje prymat, nawet jeśli dysponowanie sobą napotyka wyraźne granice¹⁴.

⁹ Tamże, s. 3.

¹⁰ Obcość mnie samego odczuwam również wtedy, kiedy nie wiem, kim jestem dla siebie samego, kim byłem i kim będę – o ile tożsamość siebie można tak po prostu sprowadzić do wiedzy o sobie. Ja sam jawię się dla siebie jako niewiadoma będąca wielkością występującą w świecie, której wartość należy znaleźć przez rozwiązanie problemu obcości – problemu „kim jestem?”. Obcość tak ujęta nie jest jednak tajemnicą.

¹¹ Tamże, s. 55. Waldenfels pisze: „Jesteśmy wynalzcami tego, co odpowiadamy, lecz nie tego, na co odpowiadamy i co nadaje wagę mowie i naszym czynom” (tamże, s. 64).

¹² Tamże, s. 15.

¹³ Tamże, s. 19, 28.

¹⁴ Tamże, s. 27–28.



By przekroczyć granicę samoodgraniczania potrzeba otwartości na obcość, która pozwala zarazem na odróżnianie się. I tutaj Waldenfels podkreśla, że w formie odniesienia się do swojości odnoszę się do obcości, a to będzie oznaczało, że „Ja jest innym, gdyż obcość zaczyna się we własnym domu. [...] nikt nie jest po prostu tym, kim (on lub ona) jest [...]”¹⁵. Odniesienie do obcości w odniesieniu do swojości „dopuszcza myślowe łączenie nieodpartości roszczeń z wynajdywaniem własnych odpowiedzi”¹⁶.

Wróćmy do ujęcia tożsamości narracyjnej Ricoeura. W jej tworzeniu się wymagana jest obecność, czy raczej przejawianie się obecności inności. Pisze:

każdy otrzymuje całkowite zapewnienie swojej tożsamości dzięki uznaniu przez innego. [...] inny może pełnić kolejno funkcję przeszkody, pomocnika czy współnika, jak w działaniach wspólnych, w których niekiedy nie sposób wyodrębnić wkładu każdego z działających¹⁷.

Narracja jest zatem tworzącą się wielowątkową opowieścią człowieka o różnych relacjach swojości i obcości trwających i przejawiających się w czasie. W tworzeniu własnej narracji obecne jest zatem i to, co wymyka się prostemu ustanawianiu porządków, w jakich człowiek określa się jako „prosta” swojność. Tym czymś jest właśnie obcość. Potrzebuję konfrontacji z obcością i „przyjęcia jej pod swój dach”, by nie ulegać zamkniętym formom swojej narracji. Tym bardziej, że bycie na skrzyżowaniu swojości i obcości własnego bycia może – odwołując się do sytuacji granicznych Karla Jaspersa¹⁸ – uprzytamniać człowiekowi jego pozycję w świecie – to, że jest bytem problematycznym i że z sobą samym musi sobie poradzić, by móc po prostu żyć. Bez dodatku, że z sensem, że kreatywnie, że mobilnie, że przedsiębiorczo, że szczęśliwie, że dobrze, że godnie, że mądrze... *et cetera*.

Wy-darzenie się swojości i obcości

Spotkanie swojości i obcości należy umieścić w kategoriach wydarzenia, które odsyła człowieka do konkretności jego istnienia, do tego, co ponad nią, gdzieś dalej i głębiej, do bezgruntu¹⁹. Waldenfels zwraca uwagę, że w świecie przeżywanym ma miejsce to, co poprzedza wszelką inicjatywę i co przybiera formę pewnej nieuniknioności, i to jest właśnie wydarzeniem.

¹⁵ Tamże, s. 24.

¹⁶ Tamże, s. 29.

¹⁷ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, dz. cyt., s. 257–258.

¹⁸ Zob. K. Jaspers, *Sytuacje graniczne*, [w:] R. Rudziński, *Jaspers. Wybór pism*, Warszawa 1978.

¹⁹ Martin Heidegger przyrównuje bezgrunt do samego wy-darzenia. Pisze: „Wszelako bezgrunt ten nie jest ani pustą nicością, ani mrocznym chaosem, lecz: wy-darzeniem (*Er-eignis*)” (M. Heidegger, *Identyczność i różnica*, Warszawa 2010, s. 68).



Jeśli ktoś mówi tu o prawdziwym zaskoczeniu, o uprawnionym zdumieniu czy też o fałszywym strachu – pisze Waldenfels – to podsuwa pod doświadczenie kryteria, które wyrastają dopiero z jego opracowania. Zaskoczenie pozostaje zaskoczeniem, zdumienie zdumieniem, a strach strachem [...] ²⁰.

Wydarzenie można określić jako uderzenie chwili w rozpiętości czasu. To doświadczenie prawdziwie przejmujące, intensywne, wznające się w pamięć – nie daje o sobie zapomnieć, choć siła jego przeżywania zmniejsza się w czasie. Może zawiesić, zatrzymać, czy nawet rozerwać narrację. Temu, co przychodzi do człowieka – jego własna obcość do niego jako swojości, człowiek nadaje znaczenie *post factum*. Wówczas wydarzenie zostaje nazwane i ulokowane w strukturze opowieści o życiu i poddane wyjaśnieniu. Ale wydarzenie pełni taką właśnie rolę o tyle, o ile zostaje mu nadane znaczenie.

W wydarzeniu odsłania się granica, wskazująca na swojość i obcość – różnych, nieporównywalnych ze sobą postaci człowieka i zarazem ta granica jest nie tyle przekraczana, co znoszona z jej równoczesnym zachowaniem. Obcość nie oddziela człowieka od jego swojości – ona pozwala mu do siebie docierać, rozpoznawać i rozumieć jako tego, który jako swojość graniczy z obcością.

Wydaje się, że z tak oddanym wydarzeniem koresponduje Heideggerowskie ujęcie wydarzenia jako tego, co dzieje się nie powszechnie, co się zdarza, czy też co się okazuje i co – zazwyczaj – na człowieka spada. Już w *Byciu i czasie* Heidegger pisze o pojęciu okamgnienia oraz prześwitu w nawiązaniu do *Dasein* i jego losu, czyli dziejowości. W powszedniości zdarzają się momenty, kiedy egzystencja – właśnie tylko w „prześwicie” bycia – może „«na okamgnienie» zawładnąć dniem powszednim, choć nigdy – wymazać go” ²¹. Jak powie Heidegger, wydarzenie obdarowuje człowieka jego własną istotą ²², co można rozumieć, że w wydarzeniu człowiek „darowuje siebie”. Dlatego, by obejść jego potoczne znaczenie, możemy zapisać je jako wydarzenie, a w zasadzie jako wydarzanie (się). Człowiek darowuje siebie ku byciu świadomym swej przygodności, przemijalności, niepowtarzalności, nieodwracalności i skończoności w świecie. Gianni Vattimo, w jakimś sensie kontynuator tego wątku myśli Heideggera, pisze: „Bycie nie jest, ale wydarza się (być może także w znaczeniu: przydarza się), jest tym, co towarzyszy – jako ułomność – wszelkim naszym przedstawieniom” ²³.

Wydarzanie się swojości i obcości to podlegać zmianom – proces dzieje się w czasie, przemijania, będąc tym, kim się stało – niedomkniętą i różnicującą się w czasie, a zatem niesubstancjalną całością tego, co swoje i obce.

²⁰ B. Waldenfels, *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, dz. cyt., s. 48.

²¹ M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt., s. 520.

²² Por. M. Michalski, *Zrozumieć przemijanie*, Warszawa 2011, s. 244.

²³ G. Vattimo, *Dialektyka, różnica, myśl słaba*, dz. cyt., s. 142.



Rodząca się tożsamość pochodzi z wy-darzenia się swojości i obcości – z dopuszczenia ich do współprzynależności²⁴. Człowiek jest i staje się tym, którym jest, i tym, którym nie jest.

Dla Heideggera tożsamość, która nabiera „kształtów” poprzez sposób bycia, u podstaw którego odnajdujemy mediację między swojością i obcością, może zmieniać człowieka i prowadzić go do objęcia-rozumienia-interpretacji swego bycia na drodze ku prawdzie bycia, ale i zbłądzeniu, jeśli tożsamość rozumieć jako identyczność siebie w czasie²⁵. Wy-darzenie (się) nie jest czymś, co my „obmyślamy”, ono dopiero może wprawić myśl w ruch i prowadzić ku „prze-myśleniu” nowych form własnej egzystencji. Ujawnia się wówczas sposób jakby „ponownego” bycia w świecie dzięki zdolności do odkrywania znaczeń wy-darzenia i przekształcania pierwotnej opozycji swojości i obcości w ich pojednanie.

Rozpoznanie siebie jako swojości i obcości „w”/„po” wy-darzeniu

Rozpoznanie siebie jako swojości i obcości można rozumieć jako „powrót do siebie poprzez zewnętrzne zapośredniczenie”²⁶, gdzie obcość, stawiając opór wobec jej zwykłego przyswajania, domaga się, by pozwolić jej być obcością. Mediacja między swojością i obcością, i obdarowanie siebie ich współprzynależnością pozwala powrócić do siebie w znaczeniu trwania przy sobie, gdzie „przy sobie” czy „takosamość” nie jest „zatwardziała”, lecz otwarta na siebie samą. Ricoeur, odwołując się we wstępie książki *Drogi rozpoznania* do leksykalnych znaczeń w języku francuskim słowa *rozpoznanie*, pisze: „Rozpoznać coś jako takie samo, identyczne ze sobą, a nie od siebie inne, oznacza zarazem «odróżnić» to od wszystkiego innego”²⁷ i uznać to za prawdę pomimo pierwotnych wątpliwości i zastrzeżeń, przy czym – jak miemam – tą wątpliwością i zastrzeżeniem jestem ja sam jako obcość.

Rozpoznanie siebie i rozumienie siebie nie zależy od tego, ile człowiek wie o sobie samym jako autorze własnej narracji, lecz od tego, czy potrafi wnikać w znaczenia swojego bycia w świecie i je odczytać. Prymarnością jest zaś otwartość na siebie jako swojosc i obcość, i nieobojętność na jakość swego bycia. Zmiana sposobu myślenia o sobie zakłada zatem bycie w otwartości na samo myślenie, bycie w otwartości na obcość myśli, na jej odmienność, na myśl różną,

²⁴ M. Heidegger, *Identyczność i różnica*, dz. cyt., s. 65.

²⁵ Tamże, s. 73.

²⁶ P. Ricoeur, *Drogi rozpoznania. Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu*, Kraków 2004, s. 99.

²⁷ Tamże, s. 14.



ale własną. Jak pisze Michał P. Markowski, wprawdzie w innym kontekście swej wypowiedzi, „nie mogę zrozumieć niczego, dopóki już nie będę rozumiał, czyli dopóki nie otworzę się na rozumienie, które nie przychodzi «z zewnątrz», lecz jest samym tym otwieraniem się”²⁸.

Warto nadmienić, że w wy-darzeniu (się) siebie jako swojości i obcości może dojść do pomyłki w odczycie. Szczególnie wówczas, kiedy człowiek, przesiąknięty kulturowymi wzorami, bierze siebie za kogoś, kim nie jest, a kim wydaje mu się, że jest. Jak pisze Ricoeur, „przeciwieństwem każdej zdolności jest swoista niezdolność”²⁹. W tym miejscu będzie chodziło o niezdolność do bycia wrażliwym na znaczenia swojej narracji, która może prowadzić do pomyłki w rozpoznaniu siebie jako sobości i obcości. Z drugiej strony, „Jeśli istotą pomyłki jest, według powiedzenia Pascala, «to, że się jej nie rozpoznaje», to nierozpoznanie samego siebie musi być obarczone ryzykiem, że samo będzie błędne”³⁰.

Jako bycie swojością i obcością człowiek odrzuca siebie (domena doświadczenia obcości) i odzyskuje siebie (domena doświadczenia swojości) i między tymi dwoma biegunami tworzą się i dokonują wariacje siebie. Nie spotykam siebie – obcego jako zwartej struktury, nie przyjmuję też siebie – obcego jako konieczności. Nasuwa się tutaj Heideggerowska czy Derridiańska różnica, „która «otwiera» i umożliwia nieskończony proces wykładania bycia, czy też nieskończony ruch generowania i krążenia znaczeń”³¹. Swojość jest formą bycia „w sobie”, w jakimś sensie to przewaga odczuwania siebie jako byt przestrzenny w czasie wskazujący na własną statykę. Doświadczenie obcości, oddalenie się od siebie i jednocześnie wychylenie się ku obcości w napięciu i niepokoju, wytrącając siebie z poczucia równowagi, odczuwając samotność i brak miejsca, wskazuje na przewagę doświadczenia bycia (sobą) – a to zaś na czasowość. Wykraczam ku obcości, stając się w sobie. Bycie „w/ku” mówi o tym, że człowiek jest w sobie – jest sobą, ale i poza swojością siebie również w tym znaczeniu, że wykracza ku innym horyzontom swego bycia. Bycie istotą graniczną – pomiędzy swojością i obcością – odzęgkuje się choćby nawet od próby

zaprowadzenia ostatecznej symetrii między obcym i własnym i zrównania ich ze sobą, [bo] koniec końców równałoby się próbie stworzenia równowagi między terażniejszością i przeszłością, czuwaniem i snem albo życiem i śmiercią, jak gdyby można do woli i w obu kierunkach przekraczać dzielące je progi³². Swojość i obcość to „progi, które łączą poprzez to, że rozdzielają [...]”³³.

²⁸ M. P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 378.

²⁹ P. Ricoeur, *Drogi rozpoznania*, dz. cyt., s. 261.

³⁰ Tamże, s. 262. Dlatego Ricoeur konstatuje, że rozpoznanie jest w zasadzie małym cudem pamięci – „I jak każdy cud, niekiedy się nie zdarza” (tamże, s. 261).

³¹ A. Zawadzki, *Etyka, hermeneutyka i myśl słaba. Vattimo, Rovatti, Dal Lago*, „Ruch Literacki” 2013, nr 2, s. 134.

³² B. Waldenfels, *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, dz. cyt., s. 63.

³³ Tamże, s. 112.



Człowiek w sferze swego codziennego bycia sytuuje się „pomiędzy”: pomiędzy swojością i obcością. Bliskie jest to ujęciu „słabego podmiotu” Piera Aldo Rovattiego, podmiotu akceptującego grę różnic, napięć, sprzeczności i o którym Andrzej Zawadzki pisze, że oscyluje on „między nieustannym wygnaniem a nieustannym powracaniem do domu, byciem blisko, gdzieś, w jakimś miejscu, i pozbawionym takiej bliskości, obecnością i oddaleniem”³⁴. Umiejscowienie jest tym-czasowe i wyraża egzystencjalną kondycję człowieka. Dlatego „O «ja» zamieszkującym jakieś miejsce nie można powiedzieć, że jest jego «panem», że je zna, umie się w nim odnaleźć, że jest to jego miejsce”³⁵. Zamieszkiwanie jest niepewne, tym-czasowe, kruche. Ale i przemieszczanie się powoduje gubienie się i słabnięcie. Dlatego gościna u siebie jest tak samo ważna, jak bycie otwartym ku wyruszeniu ku sobie, by móc powracać do siebie – gościna u siebie jako bezwarunkowe, życzliwe i otwarte goszczenie siebie, jak również goszczenie tego, co inne. O słabym podmiocie Vattimo pisze, że jest on „centrum gościnności i nasłuchiwanie różnorodnych głosów, ruchomą tęczą symboli i odwołań, która jest tym bliższa ideałowi, im mniej pozwala się zamknąć w formę daną raz na zawsze”³⁶.

Etyczny wymiar człowieka jako wy-darzającej się sobości i obcości

Człowiek – tak jak bycie – nie jest, ale staje się, spełniając się w całości w swoim wydarzeniu w czasie, następującym w procesie stawania się historią – opowieścią o swym byciu³⁷. Będąc w ruchu, nie wyczerpuje się w projekcie swego bycia – jako bycie myślane „słabo”, o czym szerzej dalej – pojęty zostaje jako wy-darzanie (się). Sam też rozpoznaje siebie w znakach i śladach swego bycia i przesłaniach siebie³⁸. Jest sobie dany w zapośredniczeniach, które są do odczytu – sam jestem tekstem do napisania i do przeczytania – a jako wy-darzanie (się) w czasie staje się może nie tyle bytem przygodnym, ile wędrującym – wędrującym w kierunku rozpoznania i rozumienia siebie.

Rozpoznanie siebie i rozumienie ujawnia swój charakter bycia usytuowanego – wpisuje się w paletę sytuacji egzystencjalnych zanurzonych w kulturowych perspektywach, które organizują każdorazowo doświadczenie siebie.

³⁴ A. Zawadzki, *Etyka, hermeneutyka i myśl słaba*, dz. cyt., s. 141. Człowiek potrzebuje oddalenia siebie i od siebie – dystansu wobec siebie, by móc siebie zobaczyć (zob. tamże, s. 141–142).

³⁵ P. A. Rovatti, cyt. za: A. Zawadzki, *Etyka, hermeneutyka i myśl słaba*, dz. cyt., s. 138.

³⁶ G. Vattimo, cyt. za: A. Zawadzki, *Literatura a myśl słaba*, dz. cyt., s. 98.

³⁷ G. Vattimo, *Koniec nowoczesności*, dz. cyt., s. 3. Por. „bycie nie jest; można powiedzieć, że to byty są, bycie zaś raczej się przydarza” (G. Vattimo, *Dialektyka, różnica, myśl słaba*, dz. cyt., s. 139).

³⁸ Choć kategoria śladu jest ważna w filozofii Vattimo, w niniejszym tekście nie omawiam jej.



Rozpoznanie i rozumienie siebie to doświadczenie siebie nie jako podmiotu poznającego, gdzie poznanie posiada status najdonioślejszej zdolności człowieka, lecz – tak jak podkreślał Hans Georg Gadamer w swej krytyce kartezjańskiego podmiotu – podmiotu tworzącego nowe obrazy siebie³⁹. Rozpoznanie i rozumienie siebie nie dociera do jakiegoś ostatecznego fundamentu – stabilnego i niezmiennego ludzkiej egzystencji, podstawy siebie jako bytu. Jest narracją na temat siebie jako różnie przejawiającego się w swym życiu bycia – bycia swojością i obcością.

Człowiek wydarzając się, wymyka się totalizacji i zawłaszczaniu, linearnej, jednokierunkowej i progresywnej postaci siebie. Nie jest dany sobie bezpośrednio, lecz w znakach, śladach, zapośredniczeniach..., które tropiąc, odczytuje i znajduje siebie, powracając do siebie – tym-czasowo. Znamienne w tym miejscu wydają się być słowa przywołanego przez Jacquesa Derridę Paula Celana:

Szukam także – wróciwszy przecież tam, gdzie zacząłem – szukam miejsca własnego pochodzenia. Szukam tego wszystkiego niedokładnym zapewne, bo niespokojnym palcem – na dziecięcej mapie, co muszę od razu przyznać. Żadnego z tych miejsc nie można znaleźć; one nie istnieją, ale wiem, gdzie zwłaszcza teraz, istnieć powinny i... znajduję coś! [...]⁴⁰.

Idąc po śladach rozważań Vattimo, wymiar etyczny tkwi immanentnie w każdym akcie rozpoznania i rozumienia – w akcie interpretacji, która jest świadoma swej względności – tym-czasowości. Jednocześnie – dla Vattimo – etyka jest oparta na rozumieniu i interpretacji, skoro zostały podważone „mocne”, normatywne ustalenia wynikające z przyjęcia uniwersalnej wizji porządku świata.

Dlaczego o człowieku ujętym w kategoriach wydarzania (się) swojości i obcości mówię jako „projekcie etycznym”⁴¹ usytuowanym w „myśli słabej” – *il pensiero debole* – Vattimo?⁴² Ponieważ to w niej akcentuje się, że etyka wyraza z ontologii, polegającej na „«rozszczelnieniu», rozmyciu czy też «osłabieniu» «mocnych», fundamentalnych kategorii ontologicznych, takich jak istota, substancja, *archè* czy *telos* [...]”, i zarazem etyka jest „konsekwencją «myśli słabej», świadomie rezygnującej z fundamentalizmu i przemocy [...] podkreślającej swoją własną względność, kondycyjność i ograniczenie”⁴³. „Słabość”

³⁹ Zob. H. G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1993.

⁴⁰ P. Celan, cyt. za: J. Derrida, *Szibbole. Dla Paula Celana*, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12, s. 152.

⁴¹ Prezentowane tutaj rozważania o projekcie etycznym zostały zainspirowane Heideggerowską koncepcją projektu jako otwarcia na możliwość bycia, dzięki czemu człowiek – jestestwo jest czymś więcej niż obecnością ujętą w kategorii zwyczajowo rozumianego faktu (zob. M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt., s. 187n)..

⁴² Pojęcie myśli słabej zostało wprowadzone do współczesnej filozofii przez Vattima i spopularyzowane zarówno przez niego, jak i przez takich filozofów, jak Rovatti i Alessandro Dal Lago (zob. *Myśl mocna. Myśl słaba*, dz. cyt.).

⁴³ A. Zawadzki, *Etyka, hermeneutyka i myśl słaba*, dz. cyt., s. 130. Por. zagadnienie zwrotu etycznego w naukach humanistycznych, o którym piszą w odniesieniu do badań nad literaturą m.in.: A. Burzyńska, *Odpowiedzialność myśli*, [w:] A. Burzyńska, *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*,



nie nabiera pejoratywnej wymowy – w kontekście projektu etycznego chodzi o zminimalizowanie arbitralnych nakazów i zakazów etycznych w formowaniu siebie i akcentowanie wagi kontekstowych usytuowań wyborów etycznych w „trosce o siebie”⁴⁴. Ona sama nie jest uciążliwą koniecznością, lecz formą zobowiązania – etycznym doświadczeniem dziejącym się jako odpowiadanie na wezwanie swojości przez obcość do prawdy swego bycia i rodzącym odpowiedzialność w momencie dokonywania wyborów etycznych aż po odpowiedzialność rozumianą jako afirmatywna postawa wobec wydarzeniowości siebie jako swojości i obcości, i odpowiedzialnego siebie rozpoznawania i rozumienia, których horyzont obraca się razem z wydarzeniowością⁴⁵.

Projekt etyczny, wymagający wszak Derridiańskiej dekonstrukcji „etyczności etyki”, następstwem czego jest odcięcie od niej uniwersalizacji etycznych, jest nieusuwalnie niedomknięty i nierozstrzygujący⁴⁶. „Prze-myślenie” człowieka w kierunku wy-darzania (się) podejmuje ryzyko zmierzenia się z nieprzewidywalnym i nierozstrzygalnym – gdyż bycie jest dynamiczne, zmienne i zawsze niekompletne. To droga ku sobie, która, omijając *pathos*, kieruje się ku *ethosowi*. Na niej schodzi się z utartych szlaków i poszukuje się nowych możliwości, które kryje w sobie figuratywność relacji swojosc–obcość z misternie utkaną siecią jej wewnętrznych napięć i nierozstrzygalnością ich znaczeń jako ostatecznych.

W *pathosie* odkryć można obecność pożądanego referencji siebie – przedstawiania siebie jako dla siebie i innych czytelnego i dającego się z góry odczytywać za pomocą uniwersalizacji etycznych uprzywilejowujących to, co wsparte na pewnych fundamentach, racjonalnych, unifikujących i imperatywnych. To umieszczanie znaczeń we własnej historii i czytanie siebie polegające na odnajdywaniu ich potwierdzenia, a wykluczaniu tego, co przez nie nieuprzywilejowane, a zatem i nie-pewne. Odnajduje się to, czego się szuka, z góry nadając temu znaczenia – człowiek świadomie bierze na siebie odpowiedzialność i takim siebie potwierdza na drodze jasnych ocen i wyborów.

Kraków 2013; M. Januszkiewicz, *Tożsamość i etyka*, [w:] M. Januszewicz, *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*, Poznań 2012; P. M. Markowski, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki” 2001, nr 1; oraz w odniesieniu do filozofii: oprócz wymienianych w niniejszym tekście filozofów – Vattimo, Rovatti, Dal Lago, Derridy – wskazać można m.in. na prace: J. F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna*, Warszawa 1997, J. F. Lyotard, *Poróżnienie*, Kraków 2010; Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 2012.

⁴⁴ Por. *Powrót do moralności. Ostatni wywiad z Michelem Foucaultem (1926-1984)*, „Literatura na Świecie” 1985, nr 10, s. 335.

⁴⁵ Czynię tutaj i w dalszej części artykułu paralelę do postulatu Derridy odpowiedzialnego czytania tekstu jako zawsze „tekstu Innego”, jak i do szerszych jego rozważań o etyce czytania w ogóle (por. A. Burzyńska, *Jacques Derrida: „prawo Innego”*, [w:] A. Burzyńska, *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, dz. cyt.; P. Pieniżek, *U kresu obecności. Derrida a Lévinas*, [w:] *Derridiana*, wyb. i oprac. B. Banasiak, Karków 1994).

⁴⁶ S. Critchley, *Etyka dekonstrukcji (fragment)*, „Odra” 1999, nr 10, s. 59.



Ethos zaś wyzbywa się presupozycji, z którymi przystępuje człowiek do odczytań samego siebie. W tym sensie jest on zasadniczo nieprzewidywalny, nie sposób z góry wiedzieć, jaki wymiar będzie miało wydarzenie (się) siebie w mediacji swojości i obcości. Tym, co funduje *ethos*, jest zobowiązanie się, rozpoczynające się wraz z praktyką czytania siebie, u podstaw której leży dobra wola dla rozpoznania tego, co ujawnia się jako znaczenia i odpowiedź na to, co one mówią – również poprzez otwieranie się na obcość i stwarzanie dla niej przestrzeni, pozwalając jej być⁴⁷. Myśl o wydarzeniu się człowieka w orbicie swojości i obcości jako projekt etyczny nie wskazuje na nią samą jako na to, „co mocne, trwałe i niezmiennie, lecz [na] to, co kruche, słabe i ułomne [...]”⁴⁸. „Prze-myśleć” siebie samego jako „słaby” projekt etyczny kieruje ku możliwości doświadczenia siebie jako bycia tracącego stopniowo ciężar ontologiczny⁴⁹, przy jednoczesnym wskazaniu na „wartość i niezwykłą godność tego, co kruche, słabe, miękkie [...], tego, co organiczne, a więc nietrwałe, poddane zepsuciu oraz zniszczeniu”⁵⁰. To powrót do siebie samego jako egzystencji, równie jak myśl o niej kruchej, słabej, miękkiej i ułomnej, przemijalnej, niestałej i zmiennej, domagającej się zarazem wysiłku otwarcia na nią, wystawienia się na jej czasującą się prawdę oraz troski o to, co się przydarza, a co jest skończonością i przemijaniem – troski o odpowiedzialną kontynuację siebie w otwartości na siebie jako swojość i obcość – w otwartości na prawdę swego bycia. W ten sposób można doświadczyć prawdy swego bycia, ale prawdy rozumianej jako „horyzont i tło, w którym się skromnie poruszamy na nasz ograniczony sposób”⁵¹.

Post scriptum – pytania o myśl słabą w pedagogice i edukacji/dla pedagogiki i edukacji

Jeśli przyjmiemy, że kultura ma postać językową w tym znaczeniu, że jest tekstem wypełnionym i wypełniającym się znaczeniami, a myśl jest zawsze wyrażana w języku, to nie ma myśli poza kulturą, a ta jest zawsze wyrażana w czasie i przestrzeni. „Myśl słaba” jest wyrażana we współczesnej kulturze, co do której wątpi się, że jest/może być jedynym i trwałym fundamentem egzystencji człowieka, choć niewątpliwie koniecznym. Jako słaba jest myślą, której charakter, jak podkreślają jej przedstawiciele, jest „niedookreślony, pozbawiony wyrazistego

⁴⁷ Moim zdaniem, tak można dopiero rozumieć humanistyczny slogan o nadawaniu przez człowieka znaczeń swojej historii życia.

⁴⁸ A. Zawadzki, *Literatura a myśl słaba*, dz. cyt., s. 59.

⁴⁹ Por. G. Vattimo, P. Paterlini, *Nie być Bogiem. Biografia na cztery ręce*, Warszawa 2011, s. 79.

⁵⁰ Zawadzki o filozofii Constantina Noici (A. Zawadzki, *Literatura a myśl słaba*, dz. cyt., s. 44).

⁵¹ G. Vattimo, *Koniec nowoczesności*, dz. cyt., s. 14.



statusu teoretycznego i pojęciowego, jak też pewności co do własnych podstaw i założeń⁵². To myśl, która ani nie rości pretensji do pełnego uchwycenia rzeczywistości, ani też nie dysponuje takimi narzędziami konceptualnymi, które mogłyby dać jej wyczerpujący opis, tym bardziej, że ona sama jest pozbawiona „stabilności i zakorzenienia w niezmiennych wartościach formy życia”, a człowiek w niej żyjący legitymuje się poprzez kategorię czasowości, stawania się i zdarzeniowości⁵³. Czy we współczesnej myśli pedagogicznej i edukacji jest miejsce na „myśl słabą”? Myśl poszukującą odpowiedzi na stare pytania w dzisiejszej „słabej” czaso-przestrzeni życia człowieka, jak również myśl, która odważa się odsłaniać to, „co nie ma [jeszcze? – A. W.] ani nazwy, ani wyobrażenia”⁵⁴. Czy myśl o człowieku jako antropologiczny horyzont edukacji może stać się „myślą słabą” o niedookreślonym statusie teoretycznym z wpisaną weń ograniczonością poznawczą, a zatem i ograniczonym opisem rzeczywistości – przeszłej, obecnej i przyszłej⁵⁵?

Czy współczesna edukacja zmierza ku temu, by człowiek mógł rozpoznawać i rozumieć siebie w „słabym” projekcie etycznym, w którym porusza się skromnie, lecz odpowiedzialnie? Czy w myśleniu o edukacji można przyjąć – jako jej antropologiczne założenie – że kondycja człowieka wyraża się nie w twardym, pewnym i niepodważalnym swej wartości bycie – w masywnym bycie jako tym, co tylko i wyłącznie „jest”, lecz w jego czasowości i zdarzeniowości – wy-darzaniu (się) ku sobie jako swojości i obcości w sobie, które nie znoszą się, lecz pozytywnie wzajemnie warunkują bez pewności na stałość w czasie i przestrzeni, wystawiając siebie na prawdę swego bycia jako tej, która sama się staje? Czy w edukacji jest miejsce dla człowieka przygodnego, będącego w świecie tym-czasowo, który nie zaznacza swojej obecności, czy raczej nie znaczy świata swoją bezwzględną obecnością, ale zamieszkuje w nim na prawach gościnności? Dla człowieka odpowiadającego na wyzwanie „mocnej” wersji świata powściągliwością, będącą wyrazem etycznego aktu zobowiązania się wobec siebie już nie w pełni racjonalnego, dosłownego, spójnego i przejrzystego, i wobec „osłabionej” wersji świata do – jeśli nie wyzbycia się, to – ograniczenia swej mocy, dominacji i uroszczeń zarówno wobec siebie, jak i świata⁵⁶. Dla człowieka, który nie dąży do (pełnej i pewnej) wiedzy o sobie, nie jest tylko racjonalny i nie poddaje się konceptualizacji siebie.

⁵² A. Zawadzki, *Literatura a myśl słaba*, dz. cyt., s. 13.

⁵³ Tamże, s. 16, 20.

⁵⁴ M. P. Markowski, *Polityka wrażliwości*, dz. cyt., s. 388.

⁵⁵ Ze znanych mi pozycji pedagogicznych poruszających problem myśli słabej wymienię: A. Męczkowska, *Myśl o wychowaniu jako „myśl słaba” – pomiędzy fundamentalizmem a relatywizmem pedagogicznej refleksji*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003; D. Wajsprych, *O teorii „myśli słabej” w pedagogice humanistycznej*, „*Studia Pedagogica Ignatianiana*” 2014, nr 17; D. Wajsprych, *Pedagogika agatologiczna. Studium hermeneutyczno-krytyczne projektu etycznego Józefa Tischnera*, Toruń–Olsztyn 2011.

⁵⁶ Paralela do etycznego wymiaru myśli słabej w ujęciu przede wszystkim Rovattiego (A. Zawadzki, *Etyka, hermeneutyka i myśl słaba*, dz. cyt., s. 139).



Czy myśl pedagogiczna (i) o edukacji jest otwarta na ponowne przemyślenie problemu sensu bycia człowieka/człowiekiem, bycia rozumianego jako dobra samego w sobie, a nie dobra oczekiwanego i projektowanego, dobra, którym ma obowiązek się stać? Czy myśl pedagogiczna (i) o edukacji odważy się przyjąć, że bycie człowieka nie jest w pełni obecne, zatem dostępne operacjom poznawczym, i „zatrzymać się”, i przemyśleć siebie jako nakładającą na rzeczywistość edukacyjną wytworzone przez siebie siatki pojęciowe?

Myśl pedagogiczna (i) o edukacji, będąca wypowiedzią jako efekt myślenia, nie przylega do faktyczności. Sens edukacji nie tkwi ani w jej faktyczności, ani w sferze jej uzasadnień, ani w sferze jej ideacji/wyobrażenia/projektowania/postulowania. On, zanurzony w tym, co powszechnie nazwać by można jednak faktycznością, jest „wynaleziony”, a nie znaleziony czy odtworzony. Jest odkryciem, które poprzedza działania ukierunkowane na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, które często musi nas nawiedzić, czy po Gadamerowsku „dopaść”, aby wybrzmiało i dało do myślenia⁵⁷.

Czy myśl słaba w pedagogice i edukacji/dla pedagogiki i edukacji jest utopią? Utopijność myśli słabej w pedagogice i edukacji jest dla mnie podwojona, a to dlatego, że sama myśl w pedagogice i edukacji jest z jednej strony następstwem faktyczności – nadbudowuje się nad nią, nie będąc jej czystym opisem, lecz interpretacją – a ta przecież graniczy z wyobrażeniem czegoś jako coś. Z drugiej strony słaba myśl w pedagogice i edukacji ma charakter hipotetyczny – jej treść jest „wyrzucana” w przyszłość, tym samym ją projektując. Jeśli ujmijemy ją jako fikcję tworzącą się w aporii rozumienia i nie-rozumienia jej przedmiotu – tutaj „słabego” człowieka, to za Ricoeurem wpisuje się ona w to, co możliwe, które jest równie wiarygodne⁵⁸. Krążąc po orbicie intuicji możliwego świata i nadziei na jego obecność, jest „wyznaniem wiary” w kreacyjną swą moc, choć niemożliwą do zrealizowania w aktualnym porządku świata. A to by oznaczało, że wracając do terażniejszości, ów porządek demistyfikuje, ale też celem ricoeurowskich „wyobrażeniowych wariacji” jako składowych fikcji – paradoksalnie – jest wytworzenie w nim „efektu sensu” – rekonfigurowanie i konfigurowanie jego sensu (sensów)⁵⁹.

Na zakończenie niniejszych rozważań warto odnotowania są słowa Marka Szulakiewicza: „wszystko, co umożliwi nam rozumienie świata (rzeczywistości), samo nie może być efektem tej rzeczywistości, lecz musi być niejako do niej «dodane»”⁶⁰ – dodam: odpowiedzialnie dodane.

⁵⁷ Por. M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem?*, Warszawa 2017.

⁵⁸ P. Ricoeur, *Czas i opowieść. Czas opowiadany*, t. III, Kraków 2008, s. 276.

⁵⁹ A. Walczak, *Filozofia codzienności wychowania jako faktyczności z wpisaną weń fikcją. Perspektywa hermeneutyczna*, [w:] *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski, Łódź 2015, s. 159.

⁶⁰ M. Szulakiewicz, *Czas i to, co ludzkie. Szkice z chronologii kultury*, Toruń 2011, s. 75.



Bibliografia:

- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, przekł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Wydaw. Aletheia, Warszawa 2012.
- Burzyńska A., *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, Universitas, Kraków 2013.
- Choińska B., *Etyka w poststrukturalizmie*, [w:] B. Choińska, *Podmiot i dyskurs w świetle myśli wybranych przedstawicieli poststrukturalizmu francuskiego*, Universitas, Kraków 2014.
- Critchley S., *Etyka dekonstrukcji (fragment)*, przekł. J. Gutorow, „Odra” 1999, nr 10.
- Derrida J., *Szibbolet. Dla Paula Celana*, przekł. A. Działek, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12.
- Gadamer H. G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Inter Esse, Kraków 1993.
- Gutorow J., *Na kresach człowieka: sześć esejów o dekonstrukcji*, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994/2014.
- Heidegger M., *Co zwie się myśleniem?*, przekł. J. Mizera, Aletheia, Warszawa 2017.
- Heidegger M., *Identyczność i różnica*, przekł. J. Mizera, Aletheia, Warszawa 2010.
- Januszewicz M., *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*, Wydaw. Poznańskie, Poznań 2012.
- Januszkiewicz M., *Tożsamość i etyka*, [w:] M. Januszewicz, *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*, Wydaw. Poznańskie, Poznań 2012.
- Jaspers K., *Sytuacje graniczne*, [w:] R. Rudziński, *Jaspers. Wybór pism*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.
- Liotard J. F., *Kondycja ponowoczesna*, przekł. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997.
- Liotard J. F., *Poróżnienie*, przekł. B. Banasiak, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Markowski M. P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Universitas, Kraków 2013.
- Markowski P. M., *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki” 2001, nr 1.
- Męczkowska A., *Myśl o wychowaniu jako „myśl słaba” – pomiędzy fundamentalizmem a relatywizmem pedagogicznej refleksji*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Michalski K., *Zrozumieć przemijanie*, Biblioteka Kwartalnika „Kronos”, Warszawa 2011.
- Myśl mocna. Myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*, oprac. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki, Księgarnia Akademicka, Kraków 2015.
- Pieniążek P., *U kresu obecności. Derrida a Lévinas*, [w:] *Derridiana*, wyb. i oprac. B. Banasiak, Inter Esse, Karków 1994.
- Powrót do moralności. Ostatni wywiad z Michелеm Foucaultem (1926-1984)*, przekł. E. Radziwiłłowa, „Literatura na Świecie” 1985, nr 10.



- Ricoeur P., *Czas i opowieść. Czas opowiadany*, t. III, przekł. U. Zbrzeźniak, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Kraków 2008.
- Ricoeur P., *Drogi rozpoznania. Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu*, przekł. J. Margasiński, Wydaw. Znak, Kraków 2004.
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, przekł. B. Chelstowski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Szulakiewicz M., *Czas i to, co ludzkie. Szkice z chronologii kultury*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaj Kopernika, Toruń 2011.
- Vattimo G., *Dialektyka, różnica, myśl słaba*, przekł. M. Surma, A. Zawadzki, „Teksty Drugie” 2003, nr 5 (*Myśl mocna. Myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*, oprac. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki, Księgarnia Akademicka, Kraków 2015).
- Vattimo G., *Koniec nowoczesności*, przekł. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki, Universitas, Kraków 2006.
- Vattimo G., Paterlini P., *Nie być Bogiem. Biografia na cztery ręce*, przekł. K. Kasia, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2011.
- Vattimo G., *Poza interpretacją. Znaczenie hermeneutyki dla filozofii*, przekł. K. Kasia, Universitas, Kraków 2011.
- Wajsprych D., *O teorii „myśli słabej” w pedagogice humanistycznej*, „Studia Pedagogica Ignatianiana” 2014, nr 17.
- Wajsprych D., *Pedagogika agatologiczna. Studium hermeneutyczno-krytyczne projektu etycznego Józefa Tischnera*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń–Olsztyn 2011.
- Walczak A., *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Walczak A., *Filozofia codzienności wychowania jako faktyczności z wpisaną weń fikcją. Perspektywa hermeneutyczna*, [w:] *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski, WN TPF Chowanna, Łódź 2015.
- Waldenfels B., *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, przekł. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Waldenfels B., *Topografia obcego*, przekł. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Zawadzki A., *Etyka, hermeneutyka i myśl słaba. Vattimo, Rovatti, Dal Lago*, „Ruch Literacki” 2013, nr 2.
- Zawadzki A., *Literatura a myśl słaba*, Universitas, Kraków 2009.
- Zawadzki A., *Noica, Vattimo: „myśl słaba” i jej konsekwencje*, „Teksty Drugie” 2003, nr 6.



A human being as subjectivity and strangeness – the „weak” ethical project

Abstract: In this article, I undertake the issues of a human as a liminal being in the sphere of experiencing one's subjectivity and strangeness. At the same time, I acknowledge that constructing one's identity in the process of narration a human being should be open to the experience of subjectivity and strangeness in the category of event. This experience leads a human being to recognising and understanding oneself as a liminal being who, „exposing oneself” to one's way of being - creating a project of being oneself, defined as an ethical project, „proves” one's fragility, transience *et cetera*. I ask a question whether a person defined as a „weak subject” who creates oneself as a „weak” ethical project, in which terms there are presumptions of „weak thought” of Gianni Vattimo can become a challenge to „re-thinking” anthropological contexts in pedagogy and education.

Keywords: ethical project, event, pedagogy, subjectivity, strangeness, weak thought



Aporetyczna natura doświadczenia egzystencjalnego jako przesłanka konstruowania/ dekonstruowania myślenia utopijnego

Abstrakt: Myślenie utopijne to swoista wizja/wiara w to, że konstytutywnie inny świat jest nie tylko możliwy, lecz także i konieczny. Wizja ta opiera się na bezwarunkowej i totalnej negacji tego, co Zastane *tu i teraz* oraz bezwarunkowej i totalnej afirmacji tego, co Wyobrażone *tam i wtedy*. Każda taka wizja wyrasta lub też ufundowana jest w aporetycznej naturze doświadczenia egzystencjalnego, które otwiera dwojakiemu rodzajowi drogę rozumowania: myślenia antynomiami, stojącego u podstaw konstruowania myślenia utopijnego, oraz myślenia paradoksami, stojącego u podstaw dekonstruowania myślenia utopijnego. Podstawowym kryterium ukazującym nieuniknioną, ale i warunkowość adekwatności tych sposobów myślenia jest zaś to, co można określić mianem *medium dystansu*. Kolejne przybliżenia w obrębie doświadczenia świata życia codziennego wyczerpują możliwość prostego myślenia antynomiami jako adekwatnego sposobu odnoszenia się do otaczającej rzeczywistości, otwierając drogę do myślenia paradoksami.

Słowa kluczowe: analiza fenomenologiczna, dekonstruowanie myślenia utopijnego, doświadczenie egzystencjalne, konstruowanie myślenia utopijnego

Utopia rozwiązuje «zagadkę» bytu ludzkiego – mit ją ujawnia i wyjaśnia [...]. Mit jest potrzebny do otwarcia horyzontu, by przez ten akt dotrzeć do innego świata i odnaleźć wzór dla kreacji utopii. Mit jest też potrzebny do zamknięcia horyzontu. Utopia zdaje się być możliwa w sytuacji, kiedy horyzont historii jest ograniczony mitem

I. Pańków

Wprowadzenie

Niniejsza analiza jest kontynuacją podjętej już wcześniej problematyki zagadnienia fenomenu egzystencjalnych wymiarów myślenia utopijnego, ujęwanego w kategoriach modeli absolutyzacji Tego-Samego (Starego-Znanego)

i Tego-Innego (Nowego-Niezanego). Z tego punktu widzenia rozważania te wpisane są w ramy wypracowanych już wcześniej formuł i konceptualizacji oraz związanego z tym pojęciowego instrumentarium, takiego jak: heurystyka absolutyzacji Tego-Samego i Tego-Innego, egzystencjalna dialektyka nierównorzędności Tego-Samego i Tego-Innego czy kategoria rzeczywistych funkcji tego, co nierzeczywiste¹.

Przyjąć można, że myślenie utopijne to swoista, ale i określona wizja, wiara w to, że konstytutywnie inny świat jest nie tylko możliwy, ale i konieczny. Owa możliwość i konieczność zarazem oparte są jednak na bezwarunkowej i totalnej negacji tego, co *Zastane tu i teraz*, oraz bezwarunkowej i totalnej afirmacji tego, co *Wyobrażone tam i wtedy*. Trudno zatem nie zgodzić się z konstatacją, zgodnie z którą:

Każda z utopii powtarza mit jaskini Platona. Przykuci do swoich mniemań, ludzie nie wiedzą, że obok świata, który dostrzegają i który niesłusznie biorą za prawdziwy, istnieje inny świat – rzeczywisty i piękny [...]. Stąd bierze się zasadnicza dla utopisty «podejrzliwość», pasja demaskowania i pasja oskarżycielska kierowana pod adresem rzeczywistości historycznej².

Każda taka utopijna wizja/wiara ufundowana jest w aporetycznej naturze doświadczenia egzystencjalnego. Owo egzystencjalne doświadczenie aporii otwiera zaś dwojakiego rodzaju drogę rozumowania, mianowicie myślenia antynomiami – stojącego u podstaw konstruowania uprawomocnień myślenia utopijnego, lub myślenia paradoksami – stojącego u podstaw dekonstruowania uprawomocnień myślenia utopijnego.

Konstruowana utopijnie wizja świata opiera się na założeniu, że ten lepszy, wyobrażony jako możliwy, ale i konieczny w swych postaciach i wymiarach świat, odnaleźć można tylko po jednej z antynomicznych względem siebie postaci świata; świata, który jest konstytutywnie rozdarty i przedzielony linią demarkacyjną pomiędzy porządkiem tego, co *Zastane* jako rzeczywiste, i tego, co *Wyobrażone* jako idealne. Ta wizja świata ludzkich spraw opiera się na wierze w ostateczne rozwiązania, które w sposób totalny – systemowy i strukturalny – znoszą

¹ Zob. J. Gara, *Fenomen egzystencjalnych wymiarów myślenia utopijnego*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. I, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/docmetadata?id=78773&from=pubindex&dirids=85&lp=137, 29.06.2017. Z metodologicznego punktu widzenia odwołuję się do założeń analizy fenomenologicznej (ejdetycznej, refleksyjnej, genetycznej), podejmując próbę jej adaptacji na rzecz niniejszej problematyzacji i opisu fenomenu myślenia utopijnego oraz jego implikacji i implementacji pedagogicznych. Choć sam problem implikacji i implementacji pedagogicznych jako przedmiot zainteresowania nie zostanie wyeksponowany w tym miejscu.

² I. Pańków, *Filozofia utopii*, s. 172–173. W innym miejscu autorka zauważa: „Utopia opiera się na micie, potrzebuje go, «żywi» się mitem. By zaistnieć jako system teoretyczny i jako projekt innej rzeczywistości, utopia potrzebuje fundamentu mitycznego. Utopia ten fundament znajduje, ale też sama go tworzy, przyczynia się zatem nie tylko do powielenia mitu, ale i do jego ożywienia. Utopia potrzebuje otwarcia horyzontu, by możliwe stało się wyjście poza to, co dane” (tamże, s. 190).



to, co *Zastane* (ułamne i skażone), i ustanawiają to, co *Wyobrażone* (doskonałe i nieskażone). Jest to wiara w rozwiązania, które przywracają idealne wymiary tego, co wyobrażone jako Stare-Znane, lub ustanawiają idealne wymiary tego, co wyobrażone jako Nowe-Nieznane. W ten sposób to, co *Zastane*, przeciwstawione zostaje temu, co *Wyobrażone*, jako idealne i opiera się na retrospektywnej absolutyzacji Tego-Samego (Starego-Znanego) lub też na prospektywnej absolutyzacji Tego-Innego (Nowego-Niezanego)³.

Z kolei dekonstruowanie utopijnej wizji świata opiera się na założeniu, że ten lepszy, wyobrażeniowo wykoncypowany jako możliwy i konieczny w swych postaciach i wymiarach świat, nie jest jakimś konstytutywnie odmiennym światem od tego, co *Zastane*. To, co *Zastane*, i to, co *Wyobrażone*, odnosi się do tej samej struktury doświadczenia świata, w którym to, co *Zastane* jako rzeczywiste, i to, co *Wyobrażone* jako idealne, nie ma charakteru antynomii oraz odrębnych porządków ontologicznych. Ta wizja świata ludzkich spraw opiera się więc na przekonaniu, że ostateczne, totalne rozwiązania nie istnieją, a systemowe i strukturalne rozwiązania nie są oparte na antynomicznym przeciwstawieniu sobie *Zastanego* i *Wyobrażonego*, ile na przenikaniu się i wrastaniu w siebie tego, co *Zastane*, i tego, co *Wyobrażone* – ewoluowaniu tego, co *Zastane*, w to, co *Wyobrażone*, jak i tego, co *Wyobrażone* jako możliwe, w to, co *Zastane* jako uobecnione. Tak więc to, co *Wyobrażone*, wyłania się tu ze sfery utajenia potencjalności tego, co *Zastane*, a sam fakt możliwości lub konieczności zaistnienia *Wyobrażonego* nie jest uwarunkowany ostatecznym unieważnieniem/zniesieniem *Zastanego*. Paradoksalnie rzeczywistość tego, co *Wyobrażone*, jest bowiem rozproszona i zawarta właśnie w strukturze potencjalności natury tego, co *Zastane*.

Natura świadomości aporetyczności doświadczenia egzystencjalnego

Mówiąc o aporiach⁴ (gr. *ἀπορία* – bezdroże, bezradność, trudność), zakładamy występowanie jakiejś istotnej trudności, której wprost nie da się przezwyciężyć lub pozornie nie da się przezwyciężyć w naszym rozumowaniu. *Aporetyczny*

³ Wskazane modele absolutyzacji utopijnego myślenia/rozumowania – retrospektywnej absolutyzacji Tego-Samego (Starego-Znanego) oraz prospektywnej absolutyzacji Tego-Innego (Nowego-Niezanego) egzemplifikuję i opisuję przez odwołanie do symbolicznej wymowy, z jednej strony mitologicznej opowieści o „ziemi ojczystej” Odyseusza oraz z drugiej strony biblijnej opowieści o „ziemi obiecanej” Abrahama (zob. J. Gara, *Fenomen egzystencjalnych wymiarów myślenia utopijnego*, dz. cyt.).

⁴ Kwestię aporii, teoretycznie sproblematyzowaną w tym podrozdziale, czynię również punktem odniesienia dla innych analiz: zob. J. Gara, *Egzystencjalne doświadczenie aporii sensu swojskości i zadomowienia w świecie życia codziennego*, [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M. J. Szymański, Warszawa 2016, s. 125–127.



(gr. *απορηματικός*) charakter danego *problemu* (od gr. *ἀπορημα* – wątpliwość, brak odpowiedzi, pytanie bez odpowiedzi) wyraża się tym samym w braniu pod uwagę lub dopuszczeniu przeciwstawnych względem siebie rozstrzygnięć. I choć logiczną formą aporii jest sprzeczność⁵, to jednak „aporii nie usuwa się środkami logicznymi”, ponieważ powstają one „na gruncie pojęciowych interpretacji”⁶. Rozumowanie aporetyczne, ujmując rzecz w kategoriach encyklopedycznych, prowadząc do konkluzji niezgodnych z powszechnym doświadczeniem i odczuciem oczywistości, przybiera postać paradoksów, a prowadząc do twierdzeń i wniosków wykluczających się oraz sprzecznych ze sobą nawzajem, przybiera postać antynomii⁷.

Poznawcze doświadczenie aporii, jak wyjaśnia to Robert Piłat, zakłada jednak pewne warunki brzegowe w postaci racjonalnej struktury

podmiotu, który w obliczu danej sytuacji i posiadając pewne pojęcia, jest zdolny: 1) uznać pewne sądy i odrzucić inne; 2) zadawać pytania; 3) wskazywać zakresy wiedzy relewantne dla postawionych pytań; 4) konstatować sprzeczności pomiędzy fragmentami swojej wiedzy⁸.

Nadto założyć należy również, że ów racjonalny podmiot doświadczenia i poznania posiada

zdolność do modyfikowania własnej struktury poznawczej, w szczególności do modyfikacji zbioru przekonań – tych głoszonych otwarcie i tych niejawnie zakładanych. Jest jak się zdaje istotnym założeniem postawy racjonalnej, że tego rodzaju modyfikacje stanowią naturalną i często skuteczną odpowiedź na dostrzeżone we własnej wiedzy sprzeczności⁹.

Modyfikacje takie najczęściej przybierają zaś postać wycofania lub uznania danego przekonania lub też unieważnienia samego pytania przez dowiedzenie fałszywości jego jawnych lub ukrytych założeń.

Zgodnie z tym sposobem rozumowania aporie

rodzą się wówczas, gdy zdajemy sobie sprawę, że na gruncie posiadanych pojęć i przeżywanych sytuacji nie jesteśmy w stanie dokonać wymienionych modyfikacji: unieważnić pewnych przekonań, przyjąć nowych przekonań, unieważnić postawionych pytań przez odrzucenie ich założeń¹⁰.

⁵ Sens tego typu trudności, uzmysławianej jako sprzeczność, Arystoteles ujmował w następujący sposób: „Twierdzenie jest to stwierdzenie przyznające coś czemuś, a przeczenie jest to stwierdzenie odmawiające czegoś czemuś. Można też wykazać, że to, co istnieje, nie istnieje, a to, co nie istnieje, że istnieje, i to, co istnieje, że istnieje, a co nie istnieje, że nie istnieje. [...] Jest przeto jasne, że dla każdego twierdzenia jest przeciwne mu przeczenie, a dla każdego przeczenia przeciwne mu twierdzenie. Nazywamy twierdzenie i przeciwne mu przeczenie sprzecznością” (Arystoteles, *Hermeneutyka*, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, przekł. K. Leśniak, Warszawa 1990, s. 72).

⁶ R. Piłat, *Aporie samowiedzy*, Warszawa 2013, s. 28–29.

⁷ *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 1, Warszawa 1997, s. 194.

⁸ R. Piłat, *Aporie samowiedzy*, dz. cyt., s. 30.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.



Dlatego też mierzenie się/zmaganie się z aporiami wymaga czynności poznawczych na poziomie definiowania samych pojęć i sytuacji poznawczej, a nie na poziomie twierdzeń i pytań – wymaga tego, by podmiot poznania znalazł się w nowej sytuacji poznawczej, która jest niesprowadzalna do samych aktów przyjęcia lub odrzucenia określonych przekonań¹¹.

Natura aporii jako „uporczywego problemu”¹² wyraża się więc w tym, że choć można ją sformułować w obrębie danego aparatu pojęciowego, to jednak nie można jej rozwiązać, odwołując się do tegoż instrumentarium pojęciowego¹³. Wydaje się zatem, że logiczna struktura narzucania się aporii naszemu poznaniu związana jest z tym, że funkcje sądu, jakimi dysponujemy, „pozwalają na postawienie pytania, na które nie da się odpowiedzieć, nie przecząc założeniom tych funkcji (pojęciowych interpretacji)”¹⁴. Tak więc aporie narzucają się naszemu poznaniu dlatego właśnie, że nasze pytania posiadają założenia, które nie przystają do składników wiedzy, która jest dla podmiotu nieuniknionym punktem odniesienia w próbach poszukiwania odpowiedzi na owe pytania.

Autentyczne pytania stają, rzecz można, po stronie niepewności funkcji sądu, zaś racjonalne odpowiedzi muszą się trzymać centralnych, sprawdzonych wartości tej funkcji. Osobliwa dramaturgia poznania polega na tym, że napięcia pomiędzy tymi dwiema stronami nie da się usunąć¹⁵.

I choć z aporiami, w kategoriach poznawczych teorematów, „rzadko paramy się w normalnym biegu życia”¹⁶, to jednak owa niemożność ostatecznej modyfikacji struktury przekonań i związanych z tym sprzeczności, a co za tym idzie nieuniknioności doświadczenia aporii, zasadniczo rozgrywa się właśnie w polu „nastawienia naturalnego” i związanego z tym doświadczenia świata życia codziennego. Zracjonalizowane „nastawienie naukowe” jako nadbudowane „na”/„nad” „nastawieniami naturalnymi” na zasadzie zatarcia i zaprzeczenia lub modyfikacji i przekierowania, odwołują się bowiem do metodologicznych procedur weryfikacji lub falsyfikacji, dążąc do ostatecznej jednoznaczności oraz rozstrzygalności twierdzeń i wniosków. W ten sposób „nastawienie naukowe” z założenia opiera się na neutralizacji rangi egzystencjalnej swoistości doświadczenia aporii przez, na przykład przypisywanie im statusu metodologicznych błędów, niekompletności, wadliwości rozumowania, czy też niedociągnięć i słabości teoretycznych¹⁷.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 11.

¹³ Tamże, s. 10.

¹⁴ Tamże, s. 29.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 10.

¹⁷ Współczesna filozofia nauki skądinąd zna już sensotwórczość i teoriiotwórczość takich zjawisk, jak „myślenie anomaliami”, czy kryzys uprawomocnień „rozumu naukowego” i „nowożytnego ideału nauki”. „Uświadomienie sobie anomalii – stwierdzał Thomas S. Kuhn – otwiera okres



Aporetyczne wymiary doświadczenia egzystencjalnego

Mając na względzie konstатовane aporetyczne wymiary doświadczenia egzystencjalnego, przyjmuję kilka podstawowych pryncypiów o charakterze antropologicznym. Pryncypia te wytyczają nieredukowalne horyzonty myślenia o człowieku, odsłaniając zarazem rudymentarne antynomie i paradoksy określające swoistość biegu ludzkiego życia oraz w ogóle świata ludzkich spraw¹⁸:

1. **AKTUALNOŚĆ BYCIA VERSUS POTENCJALNOŚĆ BYCIA.** Człowiek jest bytem określonym faktycznością bycia *hic et nunc*, ale zarazem jest bytem nie-dookreślonym w swym teleologicznym horyzoncie istnienia *in potentia*. Zarówno więc to, co aktualne, jak i to, co możliwe, nie może być postrzegane w kategoriach stałych i niezmiennych, raz na zawsze określonych w swych granicach faktyczności lub potencjalności. Granice tego, co aktualne, i tego, co możliwe, nieustannie ulegają więc przesuwaniu i redefiniowaniu wraz z progresywnym ewoluowaniem egzystencji ludzkiej, która jako taka nieustannie, w sposób aproksymatywny, odsłania się i objawia. Akty transgresji ludzkiej rozgrywając się zatem w horyzoncie tego, co możliwe, nie tylko zmieniają strukturę i dynamikę tego, co aktualne, ale również sam horyzont tego, co możliwe.
2. **IMMANENCJA BYCIA VERSUS TRANSCENDENCJA BYCIA.** Człowiek jest swą istotą immanencją, ograniczoną realiami granic swoich skończonych możliwości, choć horyzontem jego dążeń jest niemierzalna transcendentja, pozbawiona limitów i ograniczeń¹⁹. Jednym z istotnych paradoksów egzystencji człowieka jest to, że będąc bytem uwarunkowanym i ograniczonym w formach i sposobach swojego bycia, zarazem jest lub potencjalnie może być twórcą dzieł, które nie podlegają już owym uwarunkowaniom i ograniczeniom, a przynajmniej nie w takim stopniu, jak ich twórca, czyli

wpracowywania nowych kategorii pojęciowych, który trwa dopóty, aż domniemana anomalia nie stanie się czymś oczekiwanym” (T. S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2009, s. 119). Zob. także: S. Amsterdamski, *Kryzys scjentyzmu*, [w:] *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, red. S. Nowak, Warszawa 1984, s. 316, 322.

¹⁸ Ujmuję tu w sposób syntetyczny kwestie poddane już obszerniejszej problematyce w innym miejscu: zob. J. Gara, *Egzystencjalna problematyka poszukiwania, poznawania i tworzenia samego siebie*, „Przegląd Pedagogiczny” 2017 (w druku), s. 1–30. Niniejszy tekst jest rozwinięciem wypowiedzi sformułowanej w ramach panelu dyskusyjnego podczas XXIX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów 17 września 2015 roku, organizowanej przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN i Wydział Nauk Pedagogicznych APS.

¹⁹ Problem dialektyki skończoności i nieskończoności możliwości i dążeń człowieka z perspektywy kategorii wolności i jego egzystencjalnej nieredukowalności podjąłem w innym miejscu: zob. J. Gara, *Fenomen wolności i pedagogiczne implikacje nieredukowalności wolnościowych dążeń człowieka*, „Kultura i Wychowanie” 2014 nr 7, s. 22–41.



sam człowiek. Człowiek jako byt skończony przy korzystnej konstelacji uwarunkowań biegu swojego życia i odpowiednim stopniu osobistego zdeterminowania nie tylko może sięgać tego, co nieskończone, lecz także w nieskończony sposób w ramach skończoności horyzontu biologicznego życia może poszerzać i przekraczać granice własnego rozwoju, transcendując siebie samego (aspekt subiektywny transcendowania) oraz świat zastanych możliwości (aspekt obiektywny transcendowania) w aktach transgresji osobistych i historycznych, ekspansywnych i twórczych²⁰.

3. REALNOŚĆ BYCIA *VERSUS* HORYZONT IDEALNOŚCI BYCIA. Człowiek nigdy nie działa w warunkach idealnych, choć może kierować się jakimiś ideałami i zmierzać do stanów wyobrażonych jako idealne. Życie człowieka zawsze uwarunkowane jest sytuacyjnie, określonym czasem i miejscem, które decydują o jego możliwościach lub ograniczeniach przystosowawczych i rozwojowych. Paradoksem jest jednak to, że wyobrażenie określonych stanów idealnych lub dążenie do pewnych ideałów, jakie przyświecają człowiekowi, może być całkowicie niezależnione od realnie ustrukturyzowanych możliwości lub ograniczeń, jakich doświadcza on w świecie życia codziennego. Co więcej, możemy mieć do czynienia z sytuacją, w której doświadczenie określonych możliwości lub ograniczeń jest odwrotnie proporcjonalne do stopnia zdeterminowania w dążeniu do określonych ideałów lub napięcia i intensywności utożsamiania się z określonymi stanami wyobrażonymi jako idealne.
4. NIEDOSKONAŁOŚĆ POSTACI BYCIA *VERSUS* DOSKONAŁOŚĆ SAMOOBIEKTYWIZACJI BYCIA. Człowiek nie jest sprawcą doskonałym i niezawodnym, choć zobiektywizowane formy jego aktywności i działalności mogą wyrażać się w precyzji, kunszcie i genialności. Człowiek jest istotą, dla której błądzenie i mylenie się jest nieodłączną częścią jego życiowej drogi i rozwoju. Posługując się biblijną symboliką, można powiedzieć, że tylko byty anielskie nigdy nie błędzą i nie mylą się oraz tylko byty demoniczne w nieustannym błądzeniu i rozmijaniu się z prawdą upatrują racji swojego istnienia. Ludzki wymiar istnienia wyraża się zaś w nabywaniu doświadczeń i uczeniu się tego, jak rozpoznawać właściwą lub niewłaściwą drogę – jak rozpoznawać prawdę i nieprawdę, autentyczność i nieautentyczność, sensowność i bezsensowność itd. W tym też znaczeniu strukturą ludzkiego doświadczenia jest cyrkularność i aproksymatywność. Niczego, co bezpośrednio wiąże się z rozwojem człowieka, nie osiąga się bowiem od razu i wprost, za jednym razem i na zasadzie pełnego i skończonego aktu *creatio ex nihilo*.

²⁰ Sam sposób rozumienia transgresji wraz z jej dymensjami przyjmuję za Józefem Kozielskim: zob. J. Kozielski, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2007, s. 42–45.



5. NIEAUTONOMICZNOŚĆ ŹRÓDEŁ BYCIA VERSUS AUTONOMICZNOŚĆ SPOSOBU BYCIA. Człowiek nie jest bytem samowystarczalnym ani neutralnym wobec świata zewnętrznego, choć może osiągać względną autoteliczną w poszczególnych polach swojego doświadczenia i działania. Człowiek nie jest bytem samowystarczalnym, niezależnym od tego, co zewnętrzne, ani też bytem „niewinnym” w swej neutralności i pasywności (izolacji i bierności „wobec”) względem świata zewnętrznego, choć w sprawczych aktach swojego zindywidualizowanego rozwoju i sposobu bycia może, w mniejszym lub większym stopniu, osiągać względną autonomię w obliczu presji, trendów i racjonalizacji dominujących w świecie zewnętrznym. Człowiek doświadcza jednak nieustannego napięcia i sprzężeń zwrotnych pomiędzy bodźcami pochodzącymi ze świata zewnętrznego (w postaci warunkujących konieczności i presji: historycznych i geopolitycznych, obowiązujących norm, uświęconych zwyczajem tradycji, makrosystemowych i mikrosystemowych koniunktur i trendów) oraz tymi, których źródłem jest świat jego własnych uwarunkowań (w postaci określonej kondycji i indywidualnych preferencji: stan zdrowia i sprawności; nastawienia, motywacje, ideały, upodobania, wyobrażenia, przekonania, wiara, fobie, obsesje).

Natura doświadczenia paradoksalności oraz myślenie paradoksami

Kategoria paradoksalności, obok kategorii antynomiczności, odsyła nas do jednego z najbardziej powszechnych doświadczeń egzystencjalnych człowieka, choć oczywiście nie wszyscy i nie w pełni uświadamiają sobie poszczególne paradoksy, które określają ich własną lub cudzą sytuację życiową. Paradoksy, podobnie jak antynomie, zazwyczaj są przez nas rozpatrywane w wyniku uzmysławiania sobie aporetycznej natury doświadczenia egzystencjalnego, a co za tym idzie, związanych z tym trudności w rozumowaniu o możliwości lub konieczności ich rozwiązania. Racjonalizacje naukowe z założenia jednak opierają się na programowym ujmowaniu samych aporii jako czegoś, co jest tylko wynikiem niedoskonałości naszych reprezentacji poznawczych oraz towarzyszących im sposobów rozumowania. Z tego też względu egzystencjalna nieredukowalność dysonansowości i sensotwórczości doświadczenia aporii dowartościowana może być *de facto* tylko i wyłącznie poza racjonalizacjami „czystej metodologii naukowej” oraz towarzyszącymi jej pretensjami, ale mimo to „wciąż w obrębie racjonalnych roszczeń człowieka – roszczeń do kierowania własnym



życiem, organizowania życia społecznego itd.”²¹.

W tym znaczeniu możemy też mówić o aporetycznej strukturze doświadczania określonych procesów, zjawisk, sytuacji, faktów lub stanów rzeczy. W codziennym życiu człowiek na tyle jest przywykły do antynomii lub paradoksów doświadczanej rzeczywistości, że po prostu nie tyle ich nie dostrzega, ile nie odnotowuje, nie przystaje nad ich genealogią, strukturą, faktycznością czy pozornością, a tym bardziej nie czyni ich przedmiotem celowego i problematyzującego namysłu. W tym znaczeniu zarówno antynomiczność, jak i paradoksalność jest immanentną i integralną częścią doświadczanego przez człowieka świata życia codziennego w jego naturalnym, przygodnym i nieskoordynowanym biegu rzeczy. Niemniej to właśnie paradoksy w większym stopniu niż antynomie ukazują nam rzeczywiste wymiary doświadczenia człowieka jako jednostki oraz w ogóle świata ludzkich spraw. Paradoksy ukazują nam bowiem niejednoznaczność, wielopoziomowość, wielokontekstowość oraz nieoczywistość sensu i znaczenia doświadczeń, które z natury rzeczy nie mieszczą się w prostych, jednoznacznych i klarownych rozstrzygnięciach, wyrażonych w antynomicznych przeciwstawieniach.

Wśród wielu znanych paradoksów, które można traktować jako materiał poglądowy w tym względzie, warto odwołać się do paradoksu umowy Protagorasa i Euathlosa oraz paradoksu statku Tezeusza²² jako swoistych egzemplifikacji ich egzystencjalnej swoistości – nieoczywistości lub nierozstrzygalności. W każdym z tych przypadków przywołane paradoksy choć ujmowane są i rozpoznawane w kategoriach logicznych jako paradoksy *par excellence*, to jednak, ujmując rzecz w kategoriach egzystencjalnych, odnoszą się do stanów rzeczy, które mają charakter sytuacyjno-kontekstowy.

W pierwszym przypadku paradoks umowy Protagorasa i Euathlosa związany jest z samą treścią tejże umowy. Otóż Euathlos jako uczeń zobowiązał się wobec swojego mistrza Protagorasa, że zapłaci mu za pobierane nauki, o ile występując w sądzie, wygra swój pierwszy proces. Po zakończeniu nauki, zgodnie z podaniami, Euathlos zajął się jednak polityką, a nie zawodem, do którego był kształcony przez Protagorasa. W ten sposób uczeń staje przed sądem, by dowieść, że nie jest winny żadnej zapłaty za pobierane u Protagorasa nauki. Sam paradoks uwidacznia się zaś w argumentacji, do której odwołują się uczeń i mistrz przed sądem, dochodząc swych racji. Jeśli zatem Euathlos wygra ten proces – argumentował Protagoras – a dotychczas nie występował jeszcze w żadnych sprawach sądowych, to zgodnie z umową nie może uchylać się od zapłacenia pieniędzy za naukę, jeśli zaś przegra sprawę, to również, tym razem zgodnie z nakazem sądu, winien jest zapłaty. Euathlos zaś odwołuje się

²¹ R. Piłat, *Aporie samowiedzy*, dz. cyt., s. 31.

²² Na paradoksy te i ich egzemplifikacyjną wartość, choć w innym kontekście, powołują się również w przywoływanym już artykule: zob. J. Gara, *Egzystencjalna problematyzacja poszukiwania, poznawania i tworzenia samego siebie*, dz. cyt.



do argumentacji, zgodnie z którą, jeśli on wygra sprawę, to będzie to równoznaczne, że miał rację, uchylając się od zapłaty za naukę, a jeśli sprawa zostanie rozpatrzona przez sąd na jego niekorzyść, to przecież zgodnie z umową, którą niegdyś zawarł ze swym mistrzem, tym bardziej Protagorasowi nie należy się zapłata, bo swój pierwszy proces przegrał²³.

Z kolei paradoks statku Tezeusza odnosi się do problemu tożsamości czegoś jako „tego samego” i związany jest z anegdotą o stopniowej wymianie poszczególnych elementów statku, aż do całkowitego zastąpienia wszystkich jego części na całkowicie nowe – gnijące deski, z których zbudowany był statek, zastępowane były deskami zdrowymi. W ten sposób statek Tezeusza, zachowany przez Ateńczyków po jego powrocie do Aten, był i zarazem nie był tym samym statkiem. Jedni twierdzili też, że to jest, a drudzy, że to nie jest statek Tezeusza²⁴. Paradoksalność tego problemu wyrażona zostaje więc w pytaniu o to, z jakim statkiem *de facto* mamy do czynienia, jeśli stopniowo wymieniono wszystkie jego elementy na całkowicie nowe, tak, że nie ma w nim już żadnego pierwotnego elementu starego statku. Czy jest to ten sam statek, bo przecież cały czas mogliśmy mieć go przed oczyma, a dokonywane w nim zmiany były stopniowe, czy też jest to zupełnie nowy statek, niemający już nic wspólnego z tym, na który kiedyś patrzyliśmy? W paradoksie tym uwidacznia się zatem problem natury tego, co stare i nowe, takie samo i inne, oraz problem związany z tym, na ile to, co nowe i inne, jest zupełnie odmienne, a na ile zawiera w sobie element tożsamości tego, co stare i takie samo. W ten sposób ukazuje się nierozstrzygalna kwestia ciągłości i zmiany, sukcesji i transformacji – tego, kiedy to, co stare, staje się już nowe, a to, co nowe, jest jeszcze stare oraz tego, jaką rolę w konstruowaniu tego, co nowe, odgrywa stare i na ile to, co nowe, zawiera w sobie obraz lub odzwierciedlenie starego.

Egzystencjalne heurystyki konstruowania/ dekonstruowania myślenia utopijnego

Treść paradoksu umowy Protagorasa i Euathlosa można ująć w kategoriach symbolicznej egzemplifikacji konstruowania/dekonstruowania idealistycznych/utopijnych wizji intersubiektywnej przestrzeni styczności człowieka z człowiekiem. Ów wymiar konstruowania/dekonstruowania idealistycznych/utopijnych

²³ Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Kraków 1968, s. 550.

²⁴ „Naturalnie – opisywał tę rzecz Plutarch – wymieniali stare drewniane klepki i umieszczali nowe, mocne, a tak je przy tym zręcznie łączyli, że w dyskusjach filozofów na temat «wątpliwego sofizmu» statek ów stał się konkretnym przykładem: jedni bowiem dowodzili, że to jest jeszcze ten sam, a drudzy – że już go w ogóle nie ma” (Plutarch, *Żywoty równoległe*, t. 1, Warszawa 2004, s. 105). Zob. także: R. M. Chisholm, *Person and Object. A Metaphysical Study*, London 2002, s. 89.



reprezentacji poznawczych można rozjaśnić przez odwołanie się do pojawiających się tu figur mistrza, ucznia, umowy, zobowiązania oraz sprawiedliwości.

Z kolei treść paradoksu statku Tezeusza można potraktować jako symboliczną egzemplifikację konstruowania/dekonstruowania idealistycznych/utopijnych wizji ontologicznego wymiaru pamięci zbiorowej i tożsamości wspólnotowego wymiaru świata ludzkich spraw. Ten wymiar konstruowania/dekonstruowania idealistycznych/utopijnych reprezentacji poznawczych można wyrazić przez odwołanie do zawartych w treści tegoż paradoksu figur pamięci, tożsamości, zmiany, stałości czy ciągłości.

Owe paradoksy, będąc ufundowanymi w doświadczeniu świata życia codziennego, ukazują nam tym samym pewną rudymentarną prawidłowość i fakt podstawowy, a mianowicie to, że uprawomocnienia określonych rozstrzygnięć, wyrastających z konstruowania/dekonstruowania myślenia utopijnego, rozgrywają się na poziomie pojęciowej konkretyzacji ujmowanego doświadczenia, jak i to, że posiadają one charakter kontekstowo-sytuacyjny. Związane są one bowiem z tym, że poszczególne sądy o otaczającej rzeczywistości zawsze formułujemy z jakiegoś punktu widzenia i to zarówno te sądy o walorze rozstrzygnięć prawdziwościovym, jak i te o walorze wartościującym.

Z tego też względu, przyjmując punkt widzenia, który pozycjonuje stanowisko każdej ze stron sporu w przywoływanych egzemplifikacjach klasycznych paradoksów, w tej samej mierze można uznać logiczne racje rozumowania tychże stron oraz towarzyszące im uzasadnienia. A zatem tym, co decyduje o uznaniu prawomocności danego sposobu rozumowania oraz wynikających z niego sądów wartościujących, są przyjęte i uznane kontekstowo-sytuacyjnie specyficzne punkty widzenia oraz przyświecający im intencjonalny i teleologiczny horyzont. Zarówno więc konstruowanie, jak i dekonstruowanie myślenia utopijnego związane jest z przyjęciem właściwych sobie punktów widzenia, znajdujących odzwierciedlenie w przypisywaniu specyficznych sensów i znaczeń różnym postaciom doświadczenia w jego aporetycznych wymiarach.

Aporetyczna natura doświadczenia egzystencjalnego otwiera więc, jak się wydaje, dwie drogi rozumowego budowania uzasadnień, przybierające postać konstytuowania/konstruowania lub dekonstytuowania/dekonstruowania uprawomocnień utopijnych idealizacji i absolutyzacji. I choć punktem wyjścia zawsze będzie tu to samo doświadczenie aporetyczności świata życia codziennego i jawiących się w nim preliminariorów i imponderabiliorów, to jednak sam sposób egzystencjalnego oswojenia/uporania się z kłopotliwością uwidaczniających się i rozważanych aporii może wprowadzać nas na jedną z tych dróg rozumowania. Owe drogi można zaś określić mianem, po pierwsze, myślenia antynomiami lub, inaczej rzecz ujmując, myślenia ufundowanego w wizji/wierze co do antynomicznej struktury doświadczenia świata ludzkich spraw oraz,



po drugie, myślenia paradoksami lub też myślenia ufundowanego w wizji/wierze co do paradoksalnej struktury doświadczenia tegoż świata.

Myślenie szukające swojego umocowania w wizji/wierze w antynomiczną strukturę doświadczenia świata ludzkich spraw z założenia otwiera zatem drogę do konstruowania, ustanawiania i podtrzymywania myślenia utopijnego. To, co konstytuuje myślenie utopijne, ufundowane jest bowiem w spolaryzowanym sposobie postrzegania otaczającej rzeczywistości, w absolutystycznym wyeksponowaniu i podtrzymywaniu nieprzekraczalnych oraz nieredukowalnych ontologicznych porządków tego, co *Zastane* jako z zasady skorodowane, niedoskonałe i skażone, oraz tego, co *Wyobrażone* jako *a priori* niepodatne na korodowanie, wolne od ułomności i nieskażone. Myślenie utopijne jest więc nie tylko dogmatycznym wyrzeczeniem się prawomocności myślenia alternatywami, ale i apoteozą jednoznaczności i rozstrzygalności tego, co *Wyobrażone*. „Utopii – stwierdza Irena Pańków – idzie o taką interpretację świata, która jest propozycją jego zmiany. By możliwa była kreacja – interpretacja musi być jednoznaczna”²⁵.

W odróżnieniu od tego myślenie szukające swojego oparcia w uwyrażnianiu paradoksalnej struktury doświadczenia świata ludzkich spraw z założenia otwiera drogę do dekonstruowania ustanowionego i podtrzymywanego myślenia utopijnego. To, co dekonstruuje myślenie utopijne, ufundowane jest bowiem w uznaniu zatarcia się konstytutywnych granic pomiędzy tym, co *Zastane* i *Wyobrażone*, oraz w wyeksponowaniu fenomenu *rozproszenia/zawierania* zarówno *Zastanego* w *Wyobrażonym*, jak *Wyobrażonego* w *Zastanym*, a co za tym idzie, Tego-Samego w Tym-Innym, a Tego-Innego w Tym-Samym. To, co Stare-Znane (To-Samo), implikuje bowiem potencjalność tego, co Nowe-Nieznane (To-Inne), a to, co Nowe-Nieznane, w tej samej mierze implikuje określone elementy przynależne tożsamości tego, co Stare-Znane. Tak ujmowane aporie doświadczenia egzystencjalnego wyrażają się nie tylko w prawomocności, ale i nieodzowności myślenia paradoksami, które zarazem stoi u podstaw dekonstruowania samego myślenia utopijnego.

Dialektyczność i aproksymatywność aktów myślenia a problem uprawomocnień myślenia utopijnego

Odróżnienie od siebie myślenia antynomiami, w którym ufundowane jest konstruowanie myślenia utopijnego, oraz myślenia paradoksami, w którym ufundowane jest dekonstruowanie myślenia utopijnego, nie musi być jednak

²⁵ I. Pańków, *Filozofia utopii*, dz. cyt., s. 176.



traktowane jako proste i znoszące się przeciwstawienie rzeczywistego i nierzeczywistego ujmowania struktury doświadczenia świata życia codziennego. Wydaje się bowiem, że każda z tych optyk rozumowania jest nieuniknionym sposobem doświadczania i osvajania otaczającej rzeczywistości. Podstawowym kryterium ukazującym nieuniknioną, ale i warunkowość adekwatności tych sposobów myślenia jest zaś to, co można określić mianem *medium dystansu*. Duży dystans, wyrażony w pozostawaniu z dala pod względem bezpośredniej, ciągłej, długotrwałej i wieloaspektowej styczności z określonymi procesami, zjawiskami czy stanami rzeczy, a co za tym idzie źródłowość i wszechstronność ich osvajającego doświadczania, sprzyja budowaniu rozstrzygnięć aporii w kategoriach myślenia antynomicznego. Z kolei mały dystans, wyrażający się w źródłowym, to znaczy bezpośrednim, ciągłym, długotrwałym i wieloaspektowym doświadczeniu określonych procesów, zjawisk lub stanów rzeczy, sprzyja budowaniu rozstrzygnięć doświadczanych aporii w kategoriach myślenia paradoksalnymi. W tym znaczeniu myślenie paradoksalnymi należy uznać za immanentny element procesualnej i aproksymatywnej natury samego doświadczenia myślenia, a co za tym idzie sposobów egzystencjalnego osvajania zagadkowości i złożoności doświadczania siebie samego, innych ludzi i otaczającego świata – siebie samego i innych w otaczającym świecie. Optyka dystansu w większości przypadków ukazuje naszej percepcji ogólne kontury zjawisk, procesów lub stanów rzeczy, uwydatniając w ten sposób jednoznaczne sprzeczności i dychotomie identyfikowalne i czytelne dla logiki myślenia antynomiami. Optyka pozbawiona dystansu styczności w doświadczaniu określonych zjawisk, procesów lub stanów rzeczy sprzyja zaś wyraźnemu oglądowi, w którym jednoznacznie antynomiczne kontury zjawisk postrzeganych z oddali, załamują się, tracąc rację adekwatności ujmowania tego, co doświadczane jest bezpośrednio, z bliska, od środka i wieloaspektowo, uwidaczniając w ten sposób swą paradoksalną strukturę, a co za tym idzie, będąc identyfikowalnym i czytelnym dla logiki myślenia paradoksalnymi.

Z tego względu myślenie utopijne, wpisujące się w logikę absolutyzacji uwyraźnienia jednoznacznych konturów antynomicznie doświadczanej rzeczywistości, można uznać za coś nie tylko nieuniknionego, ale sensotwórczego i kulturotwórczego. Owa sensotwórczość i kulturotwórczość wyraża się zaś w funkcji absolutystycznego uwyraźniania świata zastanego i skończonego w swej potencjalności, a zarazem świata możliwego i otwartego w swej potencjalności. Jest to jednak myślenie, które w czystej postaci odgrywa lub może odegrać sensotwórczą i kulturotwórczą funkcję tylko w optyce dystansu jako pewien etap doświadczania horyzontu świata ludzkich spraw. Optyka doświadczenia egzystencjalnego, w którym zacierany lub znoszony jest ów dystans, siłą rzeczy w wyższej rozdzielczości, głębszym zanurzeniu i bliższej styczności odsłania bowiem przed nami



inne wymiary określonych zjawisk, procesów i stanów rzeczy przynależnych rzeczywistości doświadczeniu świata ludzkich spraw. Myślenie utopijne należy więc traktować jako swoistą stację na drodze do sięgania/określenia horyzontu ideałów – świata wyobrazonego jako lepszego, doskonalszego, sprawiedliwszego. Nie jest to jednak myślenie, które jest w stanie przejść próbę zmniejszania się dystansu oraz związanych z tym aproksymatywnych przybliżeń. Kolejne przybliżenia w obrębie źródłowości doświadczenia świata życia codziennego wraz z zanikiem dystansu pomiędzy podmiotowym doświadczeniem rzeczywistości a przedmiotowo doświadczaną rzeczywistością wyczerpują możliwość prostego myślenia antynomiami jako adekwatnego sposobu odnoszenia się do otaczającej rzeczywistości. Rzeczywistość świata życia codziennego doświadczana w owym zaniku dystansu, określanym wyższą rozdzielczością, głębszym zanurzeniem i bliższą stycznością, w większym stopniu odsłania bowiem przed nami swe paradoksalne wymiary. Tak więc adekwatnym, w owej optyce przybliżenia i zniesienia dystansu, sposobem odzwierciedlania i ujmowania swoistości doświadczenia aporii świata ludzkich spraw staje się myślenie paradoksami. Myślenie paradoksami określa zaś kres możliwości, konsekwentnego w swych czystych postaciach, myślenia utopijnego.

Jedność aktów myślenia, ujmowana w kontekście aporetycznej natury doświadczenia egzystencjalnego, fenomenu *rozpraszania/zawierania Zastanego* w *Wyobrażonym i Wyobrażonego w Zastanym* oraz kategorii *medium dystansu* i związanych z tym perspektyw myślenia antynomiami i myślenia paradoksami, ma też, jak się wydaje, swoje istotne implikacje zarówno dla samego sposobu myślenia o źródłowych sensach doświadczenia edukacji, jak i samych sposobów aplikacyjnej operacjonalizacji celów, zadań i funkcji szeroko rozumianej edukacji. Niemniej ta kwestia zostanie już poddana głębszej i systematycznej problematyzacji w innym miejscu.

Bibliografia:

- Amsterdamski S., *Kryzys scjentyzmu*, [w:] *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, red. S. Nowak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Arystoteles, *Hermeneutyka*, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, przekł. K. Leśniak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Chisholm R. M., *Person and Object. A Metaphysical Study*, Routledge, London 2002.
- Gara J., *Egzystencjalna problematyzacja poszukiwania, poznawania i tworzenia samego siebie*, „Przegląd Pedagogiczny” 2017 (w druku).
- Gara J., *Egzystencjalne doświadczenie aporii sensu swojskości i zadowolenia w świecie*



- życia codziennego, [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M. J. Szymański, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
- Gara J., *Fenomen egzystencjalnych wymiarów myślenia utopijnego*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. I, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016, www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/docmetadata?id=78773&from=pubindex&dirids=85&lp=137, 29.06.2017.
- Gara J., *Fenomen wolności i pedagogiczne implikacje nieredukowalności wolnościowych dążeń człowieka*, „Kultura i Wychowanie” 2014, nr 7.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Kuhn T. S., *Struktura rewolucji naukowych*, przekł. H. Ostromęcka, Wydaw. Aletheia, Warszawa 2009.
- Laertios Diogenes, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, przekł. I. Krońska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków 1968.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 1, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Pańków I., *Filozofia utopii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Piłat R., *Aporie samowiedzy*, Wydaw. IFIS PAN, Warszawa 2013.
- Plutarch, *Żywoty równoległe*, t. 1, przekł. K. Korus, Prószyński i S-ka, Warszawa 2004.

Aporetic nature of existential experience as a premise for constructing/deconstructing utopian thinking

Abstract: Utopian thinking is a kind of utopian vision/belief in the fact that constitutively another world is not only possible, but also necessary. This vision is based on the unconditional and absolute negation of what is existing *here and now* and the unconditional absolute affirmation of what is Imagined *there and then*. Any such vision grows or is founded on the aporetic nature of existential experience, which opens a way for two types of reasoning: thinking by antinomies, which stands at the basis of the construction of utopian thinking and thinking by paradoxes, which stands at the basis of deconstructing utopian thinking. The basic criterion showing inevitability, but also conditionality of the adequacy of these ways of thinking is what can be described as *medium of distance*. Successive approximations within the experience of everyday life exhaust the possibility of simple thinking by antinomies as an adequate way of relating to the surrounding reality and opening the way of thinking by paradoxes.

Keywords: constructing utopian thinking, deconstructing utopian thinking, existential experience, phenomenological analysis



Angor animi, czyli kultura lęku¹

Abstrakt: W nowoczesności hamartia podlega demokratyzacji, staje się udziałem setek tysięcy, milionów ludzi. Taki jest skutek samej struktury nowoczesności. Jednym z głównych jej odkryć okazało się bowiem ujawnienie codzienności jako szczególnej sfery ludzkiej egzystencji. Jeśli miejscem egzystencji jednostek staje się codzienność, to muszą one odpowiedzieć sobie na zasadnicze pytanie, czy codzienność jest rzeczywiście jedynym wymiarem świata egzystencji, czy też istnieje „coś” poza nią, coś, co mogłoby dostarczyć odpowiedzi na pytanie o jej naturę.

Słowa kluczowe: angor animi, codzienność, demokracja, egzystencja, hamartia, lęk, nowoczesność, przyszłość

Angor animi i bestia. Dwa oblicza lęku

„Jakaż dziwna musi to być siła, która może pobudzić, i to z niezwykłą intensywnością, świadomość bliskości zdarzenia, jakiego nigdy wcześniej się jeszcze nie doświadczyło, a jednak tak często bezradna wobec nadchodzącej śmierci”². W tych słowach wybitny lekarz John A. Ryle opisywał syndrom, którego był znanym badaczem, a mianowicie poczucie umierania: oto pacjent mówi lekarzowi, że teraz, w tej chwili umiera. Osiowym symptomem tego syndromu jest głębokie przekonanie, że to, co właśnie się dzieje, to proces umierania. Przekonanie to odróżnia *angor animi* od lęku przed śmiercią czy też od pragnienia śmierci. W czasach, gdy medycyna nie miała takich możliwości diagnostycznych, jak obecnie, i musiała w dużo większym stopniu opierać się na subiektywnych odczuciach pacjentów, *angor animi* był ważnym syndromem i nie należy go lekceważyć również dziś. Przeglądając czasopisma medyczne z pierwszej połowy dwudziestego wieku, natknąć się można bez trudu na listy lekarzy, którzy opisują swoje własne doświadczenia dotyczące pacjentów z *angor animi*.

¹ Artykuł pierwotnie opublikowany był w: „Etos” 2014, nr 4.

² „Guy’s Hospital: Reports” 1928, nr 78, s. 371. Cyt. za: *Angor Animi*, „The Lancet” z 21.04.1951, s. 898.

Opisy te stanowią dowód zmagania z fenomenem, który trudno było wyjaśnić w oparciu o wiedzę medyczną.

Przytoczę kilka takich opisów. Dr J. C. Baker w liście do „The British Medical Journal” pisze:

Jakieś dziesięć lat temu byłem lekarzem w izbie przyjęć w szpitalu klinicznym w Londynie. Wezwano mnie, żebym zbadał mężczyznę lat około sześćdziesięciu z historią wysiłkowej choroby wieńcowej, która nasiliła się w ostatnich tygodniach. Pacjent siedział wyprostowany w łóżku, paląc papierosa za papierosem, i wydawał się skrajnie spięty. Pytałem go o charakter i rozkład bólu oraz o jego związek z wysiłkiem, a odpowiedzi mężczyzny były jasne i dawały klasyczny obraz *angina pectoris*. Wtedy, nie zastanawiając się, zapytałem go, czy kiedykolwiek podczas wcześniejszych ataków czuł, że umiera. Nie odpowiedział na to pytanie, ale jego nastawienie natychmiast się zmieniło. Wydawał się coraz bardziej zaniepokojony i patrzył na mnie nieruchomym, uważnym wzrokiem. Umarł minutę później, kiedy osłuchiwałem jego serce.

Doktor Baker konkluduje swój list stwierdzeniem: „Wskutek tego dramatycznego i niedającego się zapomnieć zdarzenia zawsze powstrzymuję się od pytania pacjentów z chorobą wieńcową o ich symptomy”³. Rok później ten sam lekarz opisał inny przypadek *angor animi*, w którym poczucie „nadchodzącego rozkładu” było u pacjenta niezwykle wyraźne.

Dobrze pamiętam innego pacjenta w wieku około czterdziestu lat, którego badałem w roku 1952 i który [...] w jakiś sposób przewidział swój bliski zgon. Podczas przyjęcia do szpitala był skrajnie pobudzony, z trudem łapał oddech i wydawało się, że cierpi z powodu astmy sercowej. Nie miał żadnej istotnej historii medycznej. Siedział wyprostowany na łóżku, cały czas walcząc o oddech, trzymając się kurczowo mnie oraz innego lekarza i krzycząc: «Doktorze umieram, umieram, proszę, nie pozwólcie mi umrzeć, nie pozwólcie mi umrzeć, proszę, proszę...». Powtarzał to raz po raz, powodując spore zamieszanie na oddziale. Ze znacznym trudem podaliśmy mu tlen i dożylnie aminofilinę, ale być może niepotrzebnie wycofaliśmy morfinę, bojąc się, że mogłaby utrudnić mu oddychanie. Potem odsunęliśmy się i patrzyliśmy bezradnie na niego, gdy krzyczał. Nagle przestał i osunął się na łóżko. Był martwy pół godziny po przyjęciu do szpitala. Co dziwne, najdokładniejsze badanie pośmiertne nie ujawniło żadnych nieprawidłowości i nie było też żadnych dowodów obrzęku płuc. Wszyscy uważaliśmy, że umarł z przerażenia.

Tym razem doktor Baker w konkluzji posuwa się do śmiałej spekulacji: „Być może granice zachodniej psychiatrii należy rozciągnąć, aby mogła objąć niektóre fenomeny percepcji pozazmysłowej?”⁴.

Chociaż niecelowe byłoby mnożenie w niniejszych rozważaniach przykładów *angor animi*, chciałbym jednak przytoczyć również przeżycie wspomnianego już badacza tego syndromu. Doktor Ryle – donosi cytowany artykuł z „The Lancet” –

³ J. C. Baker, *Angor Animi*, „The British Medical Journal” z 12.11.1964, s. 688

⁴ J. C. Baker, *Scared to Death*, „The British Medical Journal” z 4.11.1965, s. 591.



był w stanie dokładnie opisać poczucie umierania i symptomy z nim związane. Najczęściej występowały, kiedy zapadał w przyjemny sen po pracy, która łączyła się z nadmiernym wysiłkiem i kiedy podwyższało się jego ciśnienie krwi. Budziło go w takich przypadkach gwałtowne odczucie za mostkiem, rozprzestrzeniające się na głowę i szyję oraz w dół, na ramiona, powiązane z niedającym się opisać przekonaniem, że właśnie umiera. Nie występowało przy tym uczucie omdlewania czy utraty świadomości, nie pojawiały się też żadne dające się stwierdzić zmiany tętna czy koloru skóry.

Doznawane przez siebie sensacje doktor Ryle wyjaśniał w kategoriach medycznych i biologicznych:

Serce [...] w czasie anoksji mięśnia komunikuje – w postaci bólu i wtórnego zatrzymania ruchów ciała – zagrożenie, może też indukować odruchowe zahamowanie oddychania. Biologicznym celem tych objawów mogłyby być ostrzeżenie i ochrona⁵.

W podobny sposób, choć nieco bardziej precyzyjnie, określa sens tego syndromu medyk nam współczesny.

Od Kartezjusza mamy skłonność, by wierzyć, że od podbródka w dół jesteśmy jedynie mięsem i kanalizacją. *Angor animi* wskazuje, że jest w nas coś więcej, że w jakiś sposób stajemy się świadomi, że zastawka przestała działać lub że w obrębie aorty rozwijają się szczelina czy «tętniak». Jako odczucie *angor animi* ma znaczną moc predyktywną – z powodu przekonania pacjenta, że prawie umarł, zarządzam pilną tomografię klatki piersiowej⁶.

Jeżeli zdecydowałem się przytoczyć szczegółowe opisy medyczne *angor animi*, to uczyniłem tak dlatego, że zjawisko to jest moim zdaniem wyraźnym emblematem pewnej osobliwej odmiany stanu lęku. W sensie pierwotnym – jak podaje *Słownik łacińsko-polski* – *angor* ma sens dosłowny: jest to „duszość, dławienie w gardle”⁷. Owo fizyczne odczucie rzutuje jednak na „strapienie, zgryzotę, niepokój, tęsknotę, strach”⁸. W angielskim tłumaczeniu *angor animi* często oddaje się jako *anguish of the soul*, czyli ból duszy. Wyrażenie to również łączy cielesne doznania z duchowym cierpieniem. *The Oxford English Dictionary* wskazuje, że słowo *anguish* pochodzi od starofrancuskiego *angustia*, oznaczającego ciasność, cieśninę. Warto przy tym zauważyć, że angielskie słowo *straits*, które oznacza cieśninę, wchodzi w skład wyrażen oznaczających ciężkie problemy czy tarapaty (np. *dire straits*), smutek, lęk, ból, czyli ma konotacje znaczeniowe słowa *distress*. Słownik ten odsyła też do łacińskiego słowa *angustus*, czyli wąski⁹. Owo bardzo już fizyczne odniesienie wydaje się przywoływać sytuację nacisku, dyskomfortu, a może nawet wymuszonego bezruchu.

⁵ „Guy’s Hospital: Reports”, 1928, nr 78, s. 371. Cyt. za: *Angor Animi*, dz. cyt., s. 898.

⁶ G. Francis, *Diary: Listening to the Heart*, „London Review of Books” 2014, nr 5, s. 38.

⁷ *Angor*, [w:] *Słownik łacińsko-polski*, t. 1, red. M. Plezi, PWN, Warszawa 1998, s. 191–192.

⁸ Tamże.

⁹ Zob. *Anguish*, [w:] *The Oxford English Dictionary*, t. 1, Clarendon Press, Oxford 1989, s. 460.



Jeśli słowa *angor animi* oderwiemy od uwarunkowań medycznych, odnosząc je do kontekstu społecznego, to stają się one również metaforą sytuacji szczególnej, a mianowicie przekonania o bliskim unicestwieniu. Taką pewność śmierci mogą wykazywać nie tylko jednostki, lecz także całe kultury, społeczeństwa czy wspólnoty. Także w nich może występować owo przejmujące uczucie dławienia, ciasności i napięcia, niedające się przezwyciężyć inaczej niż przez śmierć.

Opowiadanie *Bestia w dżungli*¹⁰ jest powszechnie uważane za jedno z największych osiągnięć Henry'ego Jamesa. Autorka monografii twórczości tego autora pisze: „*Bestia w dżungli* jest być może najbardziej radykalnym w twórczości Jamesa przedstawieniem tematu natury ludzkiej jako potencjalności, która nie może bądź nie chce przejawić się w świecie działania”¹¹. Nic więc dziwnego, że opowiadanie to obrosło interpretacjami o charakterze przede wszystkim psychoanalitycznym. Prowokują do nich charakterystyczne osobowości występujących w nim postaci: egotycznego bohatera Johna Marchera i oddanej mu kobiety May Bartram. Skłaniają do nich też ulotne analogie między opowiadaniem a skomplikowanym i tajemniczym życiem Henry'ego Jamesa¹². Interpretacje te dotyczą przede wszystkim subtelnej analizy stanów psychicznych bohaterów i często stanowią próbę odsłonięcia tajemnicy, którą skrywa główny bohater. Interpretatorzy zgadzają się na ogół, że Marcher stanowi poruszający przykład „życia nieprzeżytego”, ale różnią się co do przyczyn tej diagnozy. Spektrum interpretacji jest znaczne, poczynając od wskazania na skrywany i nieuświadomiony homoerotyzm bohatera¹³, poprzez podkreślanie jego niezdolności do sprostania powinnościom życia i wskazywanie na relacje władzy między bohaterami opowiadania¹⁴, aż do twierdzenia, że w twórczości Jamesa jest to „najbardziej przenikliwe opowiadanie na temat seksualnej i małżeńskiej bierności, niejasnej tożsamości płciowej i ulotnego prywatnego samooszustwa”¹⁵.

Moim zdaniem jednak opowiadanie to stanowi emblemat lęku innego rodzaju niż *angor animi*, a mianowicie lęku sprawiającego, że jesteśmy tak bardzo skoncentrowani na samym jego przedmiocie, że niczego poza nim nie

¹⁰ Zob. H. James, *Bestia w dżungli*, [w:] H. James, *Daisy Miller. Wychowanek. Łgarz. Bestia w dżungli*, przekł. J. Olędzka, Czytelnik, Warszawa 1986, s. 189–236.

¹¹ M. Bell, *Meaning in Henry James*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1991, s. 256.

¹² Zob. B. Young, *The Beast in the Jungle: Henry James 1843–1916*, „International Journal of Applied Psychoanalytic Studies” 2008, nr 4, s. 225–237.

¹³ Zob. E. Kosofsky Sedgwick, *Epistemology of the Closet*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles 1990, szczególnie s. 182–212 (rozdział 4: *The Beast in the Closet. James and the Writing of Homosexual Panic*).

¹⁴ Zob. M. W. Heyns, *The Double Narrative of „The Beast in the Jungle”: Ethical Plot, Ironic Plot, and the Play of Power*, [w:] *Enacting History in Henry James: Narrative, Power, and Ethics*, red. G. Buelens, Cambridge University Press, Cambridge 1997.

¹⁵ F. Kaplan, *Henry James: The Imagination of Genius: A Biography*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1999, s. 456.



zauważamy, nawet własnej śmierci. Zanim jednak szerzej przedstawię tę perspektywę, chciałbym w kilku zdaniach przypomnieć treść utworu Jamesa.

Bestii w dżungli nie da się oczywiście streścić, gdyż wyjątkowość tego opowiadania polega na tym, że nic się w nim nie dzieje. Jego substancję stanowią ulotne stany psychiczne, niedokończone rozmowy, niejasne przeżycia. Bohater opowiadania, John Marcher, spotyka przypadkiem kobietę, z którą zetknął się już wiele lat wcześniej. Niezbyt dobrze jednak pamięta tamto spotkanie i przeżywa szok, kiedy May Bartram przypomina mu, że zwierzył się jej wówczas ze swojej najgłębiej skrywanej tajemnicy. Jest ona jedyną osobą, która o niej wie.

Jak pan to wtedy opisał? No, to było bardzo proste. Powiedział pan, że od najmłodszych lat był pan najmocniej przekonany, iż czeka na pana w życiu coś niezwykłego i dziwnego, coś strasznego może i niepojętego, co wcześniej czy później przytrafi się panu, że ma pan co do tego najgłębsze przeświadczenie i przeczucie i że to może pana zmiażdżyć¹⁶.

Od tego momentu między bohaterami rodzi się więź, która pozwala Marcherowi chociaż na chwilę przewyczyć lęk stanowiący jądro jego życia. Więź ta pozostaje szczególna, nie daje się skonwencjonalizować, musi pozostać niedookreślona.

Coś czyhało na niego w perspektywie zawitych, pogmatwanych miesięcy i lat – jak czająca się dżungli bestia. Było rzeczą bez wielkiego znaczenia, czy bestia ta miała go zabić, czy też sama zostać zabita. Zasadniczą rzeczą był nieuchronny skok bestii; a stąd płynął też zasadniczy wniosek, że subtelny mężczyzna nie pozwala, by na polowaniu na tygrysa towarzyszyła mu dama. Tak ostatecznie widział w wyobraźni swoje życie¹⁷.

Mijają lata, Marcher i Bartram spotykają się często, ale nic właściwie się między nimi nie zmienia. „Bestia” jest osią ich wspólnego życia, będącego ich jedynym „prawdziwym” życiem. Wszystko, co dzieje się na zewnątrz, James zbywa kilkoma zdaniem. Pewien ruch następuje, gdy May Bartram jest ciężko chora, bliska śmierci. W kilku relacjonowanych przez Jamesa rozmowach wspomina, że wie, co się stało, wie, że bestia skoczyła. Marcher pozostaje wobec tych wyznań bezradny, nie potrafi zrozumieć swojej wieloletniej przyjaciółki. Ich ostatnią rozmowę James przedstawia następująco:

- Nie jestem pewna, czy pan rozumiał. Nie ma pan już na co czekać. To się stało. [...]
- Sądzi pani, że to przyszło jako pozytywne, określone wydarzenie o określonej nazwie i w określonym czasie?
- Pozytywne. Określone. Nie potrafię go nazwać, ale czas znam, o, tak! Poczuł się znów zupełnie bezradny, zbity z tropu.
- Czy to przyszło niepostrzeżenie? Przyszło i przeszło obok mnie?

¹⁶ H. James, *Bestia w dżungli*, dz. cyt., s. 196.

¹⁷ Tamże, s. 202.



Na wargach May Bertram pojawił się dziwny uśmiezek.

— O, nie, to nie przeszło obok pana.

— Ale jeśli ja tego nie dostrzegłem, jeśli to mnie nie dotknęło...

— Ach, to, że pan nie dostrzegł... – Zdawała się wahać chwilę, czy mówić dalej.

— To, że pan tego nie dostrzegł, to najdziwniejsze w tej dziwnej sprawie. To coś najbardziej niezwykłego wśród niezwykłości¹⁸.

W tym momencie właściwie kończy się opowiadanie, zostaje jeszcze bolesna epifania bohatera, który w jakiś czas po śmierci May Bartram dostrzega sens, czy raczej brak sensu, swojego życia.

Ale niczyjego losu nie można zwyciężyć i w dniu, w którym powiedziała, że jego los się spełnił, ujrzała, jak nie zareagował na jej słowa, wpatrując się jedynie głupio w drogę ucieczki, którą mu ofiarowała. Ucieczką byłoby pokochać ją. Wtedy, wtedy by żył. Ona żyła – ktoś mógł stwierdzić teraz z jaką pasją? – bo kochała go dla niego samego, podczas gdy on nigdy nie myślał o niej (och, jak potwornie przytłaczała go teraz ta prawda!) inaczej, jak z chłodnym egoizmem i jedynie pod kątem jej użyteczności. [...] Bestia skoczyła, a on tego nie spostrzegł; skoczyła, kiedy ona w rozpaczy odwróciła się od niego, a ślad jej, gdy opuszczał May, pozostał tam, gdzie miał pozostać¹⁹.

W swej interpretacji chciałbym oderwać się od psychologii bohaterów, a może raczej potraktować tę psychologię jako wyraz pewnej szerszej tendencji nowoczesności. Henry James – jak wiadomo – był jednym z tych pisarzy, którzy najpełniej chyba rozpoznali wczesną fazę nowoczesności i potrafili ukazać jej konstytutywne cechy. Jeśli w ten właśnie sposób czytać *Bestię w dżungli*, to ujawnia ona jedną z najbardziej charakterystycznych przypadłości tej epoki. Jest nią pusty, nieokreślony lęk, który sprawia, że życie zmienia się w czyste oczekiwanie na coś, co i tak nadejść nie może. Marcher w swojej niemożności życia prawdziwym życiem, rozpoznania tego, co ważne i co może stać się prawdziwym sensem jego istnienia, staje się ikoniczną postacią nowoczesności. Fantazmatyczny lęk, który dostarcza mu sensu życia, przytłacza go, lecz jest jednocześnie fundamentem jego tożsamości. Znakiem nowoczesności jest ta właśnie alienacja jaźni i bezradność wobec własnych fantazmatów. Warto od razu rozwiać możliwe nieporozumienie. Marcher nie jest człowiekiem, który ucieka w codzienność przed spotkaniem się z autentycznością własnego istnienia. Wręcz przeciwnie, jego życie jest ciągłą ucieczką przed codziennością, pozostaje skoncentrowane na lęku przed wydarzeniem, które musi nastąpić – przed bestią. To odniesienie do tajemnicy sprawia też, że Marcher czuje swoją wyjątkowość, czuje, że jego życie jest inne niż życie tych, którzy są dookoła, inne nawet niż życie May Bartram. W tym sensie jest ono autentycznym przeżyciem – przeżyciem autentycznym, ale jednak fałszywym, bo uniemożliwia mu

¹⁸ Tamże, s. 224n.

¹⁹ Tamże, s. 236n.



nawiązanie więzi z kimś, kto go kocha. Uświadomienie sobie przez Marchera, jaką pomyłką było jego życie, stanowi jednocześnie jego koniec, jego *angor animi*.

Angor animi jest zatem momentem prawdy, zderzeniem z rzeczywistością, które dokonuje się za cenę unicestwienia. W gruncie rzeczy zakończenie opowiadania Jamesa taką właśnie sekwencję sugeruje. Płyta grobowa May Bartram przemawia do Marchera dobitniej niż ona sama była kiedykolwiek w stanie to uczynić. Początkiem ostatecznej porażki Marchera staje się zaś widok twarzy pewnego mężczyzny idącego przez cmentarz, twarzy, na której malują się bezbrzeżny smutek i rozpacz. To zetknięcie z autentycznym cierpieniem buduje moment prawdy, który jest jednocześnie momentem klęski Marchera. Klęski, która jest wynikiem rozpoznania przez niego jego prawdziwej sytuacji.

Hamartia, czyli między samotnością a solidarnością

W *Poetyce*, w rozdziale poświęconym „zasadom tragiczności”, Arystoteles wprowadza kategorię hamartii. Filozof pisze:

Skoro [...] struktura najpiękniejszej tragedii nie może być prosta, lecz zawiłkana, i skoro musi być ona naśladowczym przedstawieniem zdarzeń budzących litość i trwogę [...] jasny stąd wniosek, że nie należy pokazywać ani ludzi nieposzlakowanych, popadających ze szczęścia w nieszczęście, gdyż to nie wzbudza litości ani trwogi, a tylko oburzenie, ani też zmiany losu ludzi niegodziwych z nieszczęścia w szczęście, bo nic nie jest bardziej obce duchowi tragedii niż taka właśnie struktura; nie spełnia ona warunków tragiczności, skoro nie sprawia ani przyjemności, ani nie wzbudza litości i trwogi. Podobnie też człowiek zbyt niegodziwy nie powinien popadać ze szczęścia w nieszczęście. [...] Los człowieka niegodziwego nie może więc budzić ani litości, ani trwogi. Pozostaje zatem wybór kogoś pośredniego między nimi. Takim bohaterem jest więc człowiek, który nie wyróżnia się osobliwie ani dzielnością i sprawiedliwością, ani też nie popada w nieszczęście przez swą podłość i nikczemność, lecz ze względu na jakieś zbłądzenie [hamartia – L. K.]. Należy on przy tym do ludzi cieszących się wielkim szacunkiem i powodzeniem, jak np. Edyp, Tyestes czy inni mężowie z takich rodów. Pięknie ułożona fabuła dramatyczna musi raczej posiadać jedno rozwiązanie, a nie dwa, jak niektórzy sądzą. Zmiana losu nie powinna w niej przebiegać z nieszczęścia w szczęście, lecz przeciwnie, ze szczęścia w nieszczęście, i to nie z powodu nikczemności, ale ze względu na jakieś wielkie zbłądzenie (hamartia) takiego bohatera, o jakim była mowa, i raczej lepszego niż gorszego²⁰.

Pojęcie hamartii jest przedmiotem wielu interpretacji, które różnią się przede wszystkim w ocenie stopnia, w jakim wina tragiczna jest zawiniona, a w jakim

²⁰ Arystoteles, *Poetyka*, 1452b-1453a, przekł. H. Podbielski, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, przekł. L. Piotrowicz i in., PWN, Warszawa 2001, s. 592n.



pozostaje ona zrządzeniem losu²¹. Zdaniem Nancy Sherman hamartia jest błędem czy nawet winą, jaką zaciągnąć może każdy z nas ze względu na to właśnie, że jesteśmy istotami ludzkimi.

W przeanalizowanych przez nas przykładach występów czy też zło na pewno nie są wewnętrznymi elementami hamartii. Wszystkie te przykłady ukazują, że bohater tragedii może błędzić z powodu niewiedzy, której jest w jakimś stopniu winny. Gdyby tylko Fedra była bardziej ostrożna w tym, kogo wybiera na powiernika, Dejanira mniej zazdrosna o Herkulesa, a Kreon nie tak bardzo przywiązany do niezmiennych zasad politycznych. Taka jest nasza reakcja na te postacie. Nie musi ona jednak budzić w nas mniejszej litości. Jest raczej wyrazem dostrzeżenia przez nas ludzkiego charakteru protagonistów oraz ich naturalności, choć też niedoskonałości pewnych ich skłonności czy wyborów. Nie jest to jednak wyraz potępienia²².

Życie Marchera z *Bestii w dżungli* jest przykładem hamartii właśnie ze względu na nierozpoznanie przez niego jego własnej sytuacji, jego prawdziwego życia. Zarazem jednak hamartia pozostaje w pewnym sensie wpisana w jego los, staje się znakiem jego egzystencji. Jeśli Marcher jest ikoniczną postacią nowoczesności, to hamartia jest ikoną życia nowoczesnego. W nowoczesności hamartia się demokratyzuje, staje się udziałem setek tysięcy, milionów ludzi.

Taki jest skutek samej struktury nowoczesności. Jednym z głównych jej odkryć okazało się bowiem ujawnienie codzienności jako szczególnej sfery ludzkiej egzystencji²³. Odkrycie tego, że żyjemy w codzienności, miało daleko idące konsekwencje dla funkcjonowania jednostek. Jeśli miejscem egzystencji jednostek staje się codzienność, to muszą one odpowiedzieć sobie na zasadnicze pytanie, czy codzienność jest rzeczywiście jedynym wymiarem świata egzystencji, czy też istnieje „coś” poza nią, coś, co mogłoby dostarczyć odpowiedzi na pytanie o jej naturę. Aby jednak móc poradzić sobie z tym pytaniem, musimy najpierw zastanowić się nad naturą codzienności.

Badacze wskazują, że w pojęciu codzienności zawiera się pewna ambiwalencja. Życie codzienne to

z jednej strony te czynności, które powtarzamy najczęściej, te podróże, które najczęściej odbywamy, te przestrzenie, w których najczęściej przebywamy, wszystko to, co składa się w sensie dosłownym na nasze przejście w kolejny dzień. Jest to krajobraz nam najbliższy, świat, z którym mamy najbardziej bezpośredni kontakt. Za tym ilościowym sensem skrada się jednak inny, nigdy niepozostający zbyt daleko: to, co wykonujemy codziennie, jako wartość i jakość – codzienność. To w tym właśnie sensie najczęściej odbywane podróże mogą nieść ze sobą ciężar śmiertelnej nudy, przestrzenie, w których najczęściej przebywamy, okazywać się więzieniem, a najczęściej powtarzane czynności

²¹ Zob. N. Sherman, *Hamartia and Virtue*, [w:] *Aristotle's Poetics*, red. A. Oksenberg Rorty, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1992, s. 177–196.

²² Tamże, s. 189.

²³ Por. L. Koczanowicz, *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencyjne*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 74–94.



przytłaczającą rutyną. To w tym właśnie sensie codzienność życia codziennego może być doświadczana jako schronienie, może zadziwiać, dostarczać przyjemności, zachwycać lub też przygnębiać. A być może jej szczególną jakością jest właśnie brak jakości. Być może jest ona właśnie tym, co niedostrzegane, niepozorne, nierzucające się w oczy²⁴.

Owa ambiwalencja codzienności sprawia, że istnieć mogą i w istocie istnieją różne sposoby jej „zamieszkiwania”, w których odzwierciedlają się sposoby jej istnienia-dla-nas. Najciekawszym spośród nich wydaje się przezroczystość codzienności. Na temat tego, że jest ona jedynie pozorna, że kryje się pod nią głębia „innej rzeczywistości”, która domaga się od nas określenia naszej drogi życia, powiedziano już wiele. Przez wieki kultura Zachodu, w szczególności filozofia, próbowała uchwycić, co dzieje się pod powierzchnią zjawisk. Uważano, że chaos wielu głosów kryje głębsze sensy, które dostrzec mogą jedynie wybrani. Na dzieje kultury można zatem patrzeć jako na nieustanną konfrontację głębi z powierzchnią. Nigdy nie udało się uzgodnić wspólnego stanowiska dotyczącego opisu tego, co się w owej głębi kryje, i podawano różne, na ogół sprzeczne diagnozy. Współcześnie jednak w traktowaniu tego problemu dokonał się pewien zwrot. Chociaż wiele można by mówić na temat jego podłoża i przyczyn, istotny pozostaje jego wynik, który jest pewny: istnieje jedynie powierzchnia, głębi nie ma, a jej poszukiwanie jest nie tylko pogonią za iluzją, ale co więcej, jest niebezpieczne społecznie, ponieważ może prowadzić do jakiejś postaci ideologii wykluczenia. Najbardziej chyba znanej eksplikacji tego stanowiska dostarcza filozofia Ludwiga Wittgensteina. W słynnym fragmencie *Dociekań filozoficznych* wskazuje on, że w próbach poszukiwania uzasadnień dla naszego działania musimy się w jakimś momencie zatrzymać. „Wyczerpawszy uzasadnienia, docieram do litej skały i mój rydel zwija się. Wtedy jestem skłonny rzec: «Po prostu tak właśnie postępuję»²⁵. „Po prostu tak właśnie postępuję” – słowa te mogłyby stać się wyzwaniem dla tych, którzy za wszelką cenę poszukują wyjaśnień zakorzenionych w czymś innym niż dostępna nam w działaniu rzeczywistość. Filozofia Wittgensteina, jak wiadomo, jest terapią, jedną z wielu kuracji, jakie na przestrzeni dziejów filozofowie proponowali ludzkim istotom. Terapie te na ogół miały na celu opanowanie własnego życia, pozbycie się fałszywych przekonań, które utrudniają im zrozumienie ich prawdziwej sytuacji. Terapia proponowana przez Wittgensteina jest w tym szeregu przypadkiem szczególnym. Nie kieruje ona naszego wzroku ku ukrytym rzeczywistościom, ale proponuje raczej pozbycie się problemów, które narzuca filozofia klasyczna²⁶.

²⁴ B. Highmore, *Everyday Life and Cultural Theory: An Introduction*, Routledge, London-New York 2002, s. 1.

²⁵ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, przekł. B. Wolniewicz, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2000, § 217, s. 125.

²⁶ Zob. P. Dehnel, *Ludwig Wittgenstein: teoria a terapia. Od „Traktatu” do „Dociekań filozoficz-*



Jeżeli spojrzymy na nowoczesną codzienność z perspektywy tej filozofii, to może się nam ona jawić jako płatanina niepowiązanych z sobą gier językowych, w które się wikłamy, starając się bezskutecznie zrozumieć, co może za nimi stać. Owo pragnienie zrozumienia własnej sytuacji w ambiwalencji codzienności stanowi właśnie wyzwanie dla nowoczesnej hamartii. Dobitny jej przykład stanowi opowiadanie Alberta Camusa *Jonas albo artysta przy pracy*²⁷. Opowiadanie jest historią życia Gilberta Jonasa, wziętego malarza, który wierzy w swoją szczęśliwą gwiazdę. Obserwujemy jego dzieje, które zdają się potwierdzać to przekonanie: jego karierę, uznanie, jakim się cieszy, szczęśliwą rodzinę. W jakimś momencie jednak wszystko zaczyna się niepostrzeżenie zmieniać, załamuje się kariera, rodzina zajmuje się sobą, dla bohatera nie ma już w niej miejsca. Jonas wycofuje się na ciemną antresolę, gdzie – jak z uporem twierdzi – pracuje nad nowym obrazem. W końcu zaniepokojona jego stanem żona wzywa lekarza, który stwierdza, że artysta przyjdzie wkrótce do siebie, a jego choroba to efekt przepracowania. Najbliższy mu człowiek, przyjaciel z dzieciństwa Rateau, patrzy na obraz, który Jonas malował przez cały czas, kiedy żył w odosobnieniu. „W drugim pokoju Rateau patrzył na płótno całkowicie białe, pośrodku którego Jonas napisał małymi literami jedno słowo; można je było odcyfrować, ale nie wiadomo, jak należało je czytać: «solitaire» czy «solidaire»”²⁸.

Samotność i solidarność – to właśnie między tymi biegunami oscyluje nowoczesna hamartia. Jonas, bohater opowiadania Camusa, angażował się w wiele akcji politycznych, podpisując niezliczone protesty przeciwko łamaniu praw człowieka, i w pomoc dla prześladowanych. Można sądzić, że jego wina tragiczna tkwiła w tym, iż nie potrafił dostrzec, jak bardzo pozorną była owa solidarność, jak dalece nie rozpoznawał swojej sytuacji, jak bardzo potrzebował samotności, której też straszliwie się bał. Marcher, główna postać opowiadania Jamesa, pieczołowicie buduje swą samotność, ale jego wina tragiczna nie jest mniejsza. Całkowite odcięcie się od świata zewnętrznego prowadzi go do bolesnej, nieodwracalnej porażki, której źródłem jest lęk przed najbardziej elementarną solidarnością. Zbyt późno orientuje się, że nie dostrzegł w niej szansy na odmianę swojego losu. Obaj, i Jonas, i Marcher, nie są złymi ludźmi, „chcą dobrze”, lecz w ich życiu tkwi gdzieś błąd.

Jeśli pytamy teraz, skąd wziął się ów błąd, ale też, czym on jest, czy jest w istocie błędem, winą czy zaniedbaniem, a może po prostu nieuwagą, to musimy powrócić do natury nowoczesnej codzienności. Autor przywoływanej już książki na jej temat powołuje się na postać słynnego detektywa Sherlocka Holmesa jako wybitnego badacza codzienności, odsłaniającego jej

nich” – studia, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2014.

²⁷ Zob. A. Camus, *Jonas albo artysta przy pracy*, [w:] A. Camus, *Wygnanie i królestwo*, przekł. J. Guze, Wydaw. Krąg, Warszawa 1992, s. 79–113.

²⁸ Tamże, s. 113.



tajemnice²⁹. Detektyw ów, jak zapewne pamiętamy, znudzony jest codziennym życiem, ucieka od niego w narkotyki i rozwiązywanie zagadek kryminalnych, które stanowią wyzwanie dla jego inteligencji, tłamszonej przez przerażającą nudę codzienności. Jak jednak podkreśla Ben Highmore, to właśnie w codzienności zawiązują się wszelkie intrygi, które prowadzą do zbrodni. W samym centrum nużącego świata życia codziennego Holmes odkrywa niezwykle wydarzenia i odczytuje przerażające tajemnice. Paradoks polega na tym, że w ostatecznym rachunku genialny detektyw powraca do banalnej codzienności – ujawnia, że to, co wydaje się cudowne i tajemnicze, jeśli zostaje prawidłowo rozszyfrowane, okazuje się po prostu rozszerzeniem życia codziennego. Narzędziem pozwalającym dokonać tej operacji jest metoda, którą Holmes stosuje w prowadzonych śledztwach.

Metoda ta powinna, zdaniem Holmesa, być przedmiotem właściwych traktatów naukowych, nie zaś błahej i melodramatycznej powieści kryminalnej. Do tajemnicy codzienności Holmes przykłada kategorię odczarowania charakterystyczną dla racjonalizmu. Jego «dar» jest ni mniej, ni więcej, tylko zastosowaniem racjonalistycznych i naukowych zasad do pozornie nierozwiązywalnych przypadków, które bada. Jeśli zachwyca się dziwną i tajemniczą stroną codzienności, to jeszcze bardziej zachwyca go jej odczarowanie dzięki racjonalizmowi. Ale to właśnie ów racjonalizm przekształca to, co nieznaczące i codzienne, w szyfry niezwykłości. Podejście Holmesa do codzienności tworzy tajemnicę, ale jednocześnie ją demistyfikuje³⁰.

Jeżeli spojrzeć na życie codzienne z tej perspektywy, to jawi się ono jako miejsce szczególne. Miejsce, w którym nakłada się i przenika to, co zwykłe i przewidywalne, z tym, co tajemnicze i wymykające się racjonalnemu ujęciu. Bezpieczeństwo codzienności jawi się wtedy jako pozór, a nawet iluzja, która w każdej chwili może zniknąć, otwierając wrota katastrofie.

Życie na krawędzi otchłani. Społeczeństwo ryzyka i kultura lęku

Charlesa Baudelaire'a często określa się poetą nowoczesności. W jego utworach nabiera ona dramatycznego wymiaru: poprzez jej codzienność przezierna inna rzeczywistość, która w swoim chwilowym istnieniu ujawnia tajemnicę i ukryte możliwości. Słynna fraza „Błyskawica... i noc!”³¹ z wiersza *Do przechodzącej* w najbardziej skondensowany sposób przedstawia dramat nowoczesności.

²⁹ Por. B. Highmore, *Everyday Life and Cultural Theory*, dz. cyt., s. 2–5.

³⁰ Tamże, s. 4.

³¹ Ch. Baudelaire, *Do przechodzącej*, [w:] Ch. Baudelaire, *Kwiaty zła*, tłum. M. Jasturn [i in.], oprac. M. Jasturn, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981, s. 89.



Spotkana w tłumie miejskim Paryża piękna i tajemnicza kobieta jest kontrapunktem dla codzienności, stanowi obietnicę innego życia, która znika, przesłonięta mrokiem codzienności. Twórczość Baudelaire'a odnosi się do stosunkowo wczesnej fazy nowoczesności, w której jednak wyraźnie można już zauważyć wiele spośród jej sprzeczności i ambiwalencji. Przecucie katastrofy – wpisane w samo pojęcie nowoczesności – znalazło swą poetycką transformację w wierszu *Otchłań*:

Pascal miał swoją otchłań, szła z nim nieprzerwanie.
Biada! Wszystko – przepaścią, czyn, żądza, marzenie,
Słowo! I nieraz czuję, gdy mi Przerażenie
Podnosi włos na głowie, jej wichru powianie.
W górze i w dole, zewsząd pustka i milczenie,
Przestrzeń straszliwa, w której czujemy spętanie...
Bóg palcem mądrym w nocy mych mglistym tumanie
Kreśli wielokształtnego koszmaru widzenie.
Boje się snu, jak można bać się wielkiej dziury,
Pełnej trwóg, prowadzącej w świat nie wiedzieć który.
Już tylko nieskończoność widzę z wszystkich okien,
I mój duch nawiedzany ciągłymi zawroty
Zazdrośnie tęskni za nicości snem głębokim.
Ach! Nigdy nie wyjść poza Liczby i Istoty!³².

Postać Blaise'a Pascala Baudelaire z genialną intuicją odnosi do problemów, z którymi zмага się nowoczesność. W swoich pismach, przede wszystkim w *Myślach*, Pascal dostrzegł coś, co później stało się głównym problemem nowoczesności, czyli istotę racjonalizmu oraz jego ograniczenia. Biograficzna anegdota o przepaści, której obecność Pascal wyczuwał przez cały czas obok siebie, łączy się z metaforą egzystencjalnej przepaści i próżni życia ludzkiego bez Boga, tworząc sugestywny obraz. Przynosi on gorzką wiedzę o tym, że pragnienie pozostania w bezpiecznym świecie policzalnych przedmiotów nigdy nie zostanie zaspokojone – i nie przestanie być źródłem lęku.

Podobnie jak hamartia, odczucia skryształizowane w poetyckich obrazach Baudelaire'a demokratyzują się, a Pascalowska otchłań staje się zjawiskiem społecznym, odkrywaniem i opisywaniem przez socjologów. W swojej książce o powieści detektywistycznej Luc Boltanski stawia tezę, że samo powstanie tego gatunku literackiego było możliwe jedynie dzięki odsłonięciu niestabilnej natury rzeczywistości w nowoczesności. Rzeczywistość jest przez francuskiego socjologa definiowana jako poczucie, że można liczyć na istnienie pewnych regularności, które przejawiają się niezależnie od pojedynczych

³² Ch. Baudelaire, *Otchłań*, [w:] Ch. Baudelaire, *Kwiaty zła*, dz. cyt. s. 116.



i niepowtarzalnych sytuacji czy zdarzeń³³. Podejście do rzeczywistości charakterystyczne dla epoki nowoczesności – twierdzi Boltanski – charakteryzuje szczególna ambiwalencja: z jednej strony nigdy wcześniej nie przedstawiano rzeczywistości jako tak wydajnej, tak dobrze zorganizowanej i tak przewidywalnej, z drugiej zaś oczywista dla wszystkich jest jej kruchość. Ambiwalencja ta stanowi źródło lęku, który nigdy wcześniej nie występował tak intensywnie i na taką skalę. Ów lęk, owa niepewność co do realności rzeczywistości, to – zdaniem Boltanskiego – podstawa sukcesu powieści kryminalnej, która lęki tego rodzaju transformuje i w jakimś sensie oswaja. Przez pryzmat powieści kryminalnej Boltanski ujawnia zatem lęki nowoczesności, szczególnie te, które ukryte są w pozornie neutralnej i niewzruszonej codzienności. Z perspektywy tej można bowiem bez trudu utożsamić rzeczywistość z codziennością, z jej regularnością i przewidywalnością. Powieść kryminalna odsłania pozornie tę strukturę codzienności, lecz jednocześnie w konkluzji na ogół ponownie ją normalizuje. Powieść kryminalna ujawnia obawę wypływającą z nieprzewidywalności życia codziennego, ale jednocześnie łagodzi ten lęk przez przywołanie instytucji, które stoją na straży prawidłowego przebiegu zdarzeń. Funkcję tę powieść kryminalna pełniła już u początku nowoczesności. Nieprzypadkowo zapewne ulubionym pisarzem Baudelaire'a był Alan Edgar Poe, którego można uznać za twórcę nowoczesnej powieści kryminalnej.

Najbardziej jednak systematycznego opisu niestabilnej natury nowoczesności dostarczają prace Ulricha Becka, przede wszystkim *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*³⁴. W rozdziale przedstawiającym ogólną charakterystykę społeczeństwa ryzyka Beck pisze:

W społeczeństwie ryzyka, stopniowo albo skokowo [...] powstaje polityczny potencjał katastrof. Obrona przed nimi i sprawowanie kontroli mogą obejmować reorganizację władzy i kompetencji. Społeczeństwo ryzyka jest społeczeństwem katastrof. Zagroza mu to, że stany wyjątkowe stają się normalnymi³⁵.

W tej oraz w innych pracach Beck ukazuje wpływ życia w cieniu katastrofy na relacje władzy w społeczeństwie demokratycznym, ale też na relacje między ludźmi w życiu codziennym³⁶. Społeczeństwo ryzyka może, jego zdaniem, mieć ożywcze skutki dla relacji intymnych, gdyż uwalnia od serwitutów narzucanych w poprzednich epokach przez strukturę społeczną i systemy wartości w nich

³³ Zob. L. Boltanski, *Énigmes et complots: Une enquête à propos d'enquêtes*, Gallimard, Paris 2012.

³⁴ Zob. U. Beck, *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekł. S. Cieśla, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

³⁵ Tamże, s. 33.

³⁶ Zob. U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, przekł. M. Sutowski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2013; U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Całkiem zwyczajny chaos miłości*, przekł. T. Dominiak, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.



obowiązujące. Posługując się kategorią wprowadzoną przez bliskiego Ulrichowi Beckowi Anthony'ego Giddensa, można powiedzieć, że w ten sposób pojawiają się warunki dla zaistnienia „czystych relacji”³⁷. Czyste relacje, oparte na uczuciu, stwarzają po raz pierwszy szansę na demokratyzację życia codziennego, w którym będziemy mogli realizować swoje autentyczne pasje i potrzeby. Życie na krawędzi otchłani ukazuje zatem pozytywne oblicze. Staje się szansą na ujawnienie potencjału emancypacyjnego, na odnowę relacji międzyludzkich. Giddens kończy swe rozważania o przemianach intymności w ostrożnie optymistycznym tonie:

Nie wiadomo, czy instytucje demokratyczne rozwiną się na poziomie globalnym, czy też świat polityki będzie zmierzał w kierunku groźnej dla całej planety autodestrukcji. Nie wiadomo, czy relacje seksualne staną się ziemią jałową przelotnych znajomości, naznaczoną tyleż miłością, co antypatią, i napiętnowaną przemocą. W obu kwestiach są zasadne podstawy do optymizmu, ale należymy do kultury, która odrzuciła koncepcję przeznaczenia, gdzie na przyszłość trzeba pracować, mając świadomość ryzyka, jakie niosą nasze wybory. Wynik otwartego, globalnego projektu nowoczesności jest uzależniony od naszych codziennych eksperymentów, które były przedmiotem tej książki³⁸.

Filozoficzne analizy tego samego zjawiska są na ogół dużo bardziej dramatyczne i nie pozostawiają wątpliwości co do tego, że katastrofa już się dokonała i że żyjemy w społeczeństwie stanu wyjątkowego. Najbardziej znanym zwolennikiem takiej tezy jest Giorgio Agamben, który stwierdza wręcz, że „obóz, a nie państwo, jest dziś biopolitycznym paradygmatem Zachodu”³⁹. Nie ma wątpliwości, na co zresztą zwracają uwagę krytycy, że teza ta, rozumiana dosłownie, jest absurdalna⁴⁰. Sądzę jednak, że wypowiedź ta ujawnia raczej skondensowany lęk, jaki stał się udziałem ludzi w późnej nowoczesności, niż realną ocenę stanu polityki. Kultura lęku, kultura *angor animi*, musi znaleźć swój wyraz nie tylko w rozproszonych analizach życia codziennego, lecz także w dramatycznych, wszechobejmujących konstatacjach.

Obie wizje teraźniejszości i przyszłości, nawet jeśli są tak samo motywowane, różnią się znacznie sposobami ekspresji lęku. Nie ma jednak przepaści między ostrożnym optymizmem Becka czy Giddensa a apokaliptycznym katastrofizmem Agambena. W obu przypadkach mamy wszak do czynienia z obawą, że świat, który znaliśmy, skończył się, a przyszłość jest „bestią w dżungli”, by odwołać się do metaforyki opowiadania Jamesa. Jeśli opowiadanie to ma jakiś

³⁷ Zob. A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przekł. A. Szulżycka, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2006.

³⁸ Tamże, s. 231.

³⁹ G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przekł. M. Salwa, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008, s. 247.

⁴⁰ Por. E. Laclau, *Bare Life or Social Indeterminacy?*, [w:] *Giorgio Agamben: Sovereignty & Life*, red. M. Calarco, S. DeCaroli, Stanford University Press, Stanford, California 2007, s. 22.



morał, to jest nim odwołanie do straconej przez bohatera szansy na solidarność na poziomie najbardziej elementarnym. Bohater, sparaliżowany lękiem, szansy tej nie był w stanie wykorzystać, lecz czytelnik wciąż zdolny jest do zmiany swojego życia.

Bibliografia:

- Agamben G., *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przekł. M. Salwa, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.
- Angor Animi, „The Lancet”, 21 IV 1951.
- Arystoteles, *Poetyka*, przekł. H. Podbielski, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, przekł. L. Piotrowicz i in., PWN, Warszawa 2001.
- Baker J. C., *Angor Animi*, „The British Medical Journal”, 12 IX 1964.
- Baker J. C., *Scared to Death*, „The British Medical Journal”, 4 IX 1965.
- Baudelaire Ch., *Kwiaty zła*, tłum. M. Jasturn [i in.], oprac. M. Jasturn, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., *Całkiem zwyczajny chaos miłości*, przekł. T. Dominiak, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, przekł. M. Sutowski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekł. S. Cieśla, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Bell M., *Meaning in Henry James*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1991.
- Boltanski L., *Énigmes et complots: Une enquête à propos d'enquêtes*, Gallimard, Paris 2012.
- Camus A., *Jonas albo artysta przy pracy*, [w:] A. Camus, *Wygnanie i królestwo*, przekł. J. Guze, Wydaw. Krąg, Warszawa 1992.
- Dehnel P., *Ludwig Wittgenstein: teoria a terapia. Od „Traktatu” do „Dociekań filozoficznych” – studia*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Francis G., *Diary: Listening to the Heart*, „London Review of Books” 2014, nr 5.
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przekł. A. Szulżycka, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Heyns M. W., *The Double Narrative of „The Beast in the Jungle”: Ethical Plot, Ironic Plot, and the Play of Power*, [w:] *Enacting History in Henry James: Narrative, Power, and Ethics*, red. G. Buelens, Cambridge University Press, Cambridge 1997.
- Highmore B., *Everyday Life and Cultural Theory: An Introduction*, Routledge, London-New York 2002.
- James H., *Bestia w dżungli*, [w:] H. James, *Daisy Miller. Wychowanek. Łgarz. Bestia w dżungli*, przekł. J. Olędzka, Czytelnik, Warszawa 1986.
- Kaplan F., *Henry James: The Imagination of Genius: A Biography*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1999.
- Koczanowicz L., *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencyjne*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.



- Kosofsky Sedgwick E., *Epistemology of the Closet*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles 1990.
- Laclau E., *Bare Life or Social Indeterminacy?*, [w:] *Giorgio Agamben: Sovereignty & Life*, red. M. Calarco, S. DeCaroli, Stanford University Press, Stanford, California 2007.
- Sherman N., *Hamartia and Virtue*, [w:] *Aristotle's Poetics*, red. A. Oksenberg Rorty, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1992.
- Słownik łacińsko-polski*, t. 1, red. M. Plezi, PWN, Warszawa 1998.
- The Oxford English Dictionary*, t. 1, Clarendon Press, Oxford 1989.
- Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, przekł. B. Wolniewicz, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Young B., *The Beast in the Jungle: Henry James 1843–1916*, „International Journal of Applied Psychoanalytic Studies” 2008, nr 4.

Angor animi or culture of fear

Abstract: In modernity hamartia is subject to democratization, it is attended by hundreds of thousands, millions of people. This is the result of the very structure of modernity. One of the major discoveries of modernity was the disclosure of everyday life as a special sphere of human existence. If the everyday life becomes place of individual existence of people, they must answer the essential question: is everyday life really the only dimension of the world of existence, or is there something „beyond”, something that could provide answers to the question about its nature.

Keywords: angor animi, democracy, everyday life, existence, fear, future, hamartia, modernity



Utopia wojny, czyli o dobru, które ją sprowadza, i edukacji, która jej służy

Abstrakt: Utopiści są w stanie poświęcić wiele i na wiele się zgodzić, aby zrealizować swoje wizje, doprowadzając do zaistnienia nowego ładu. Aby zastąpić istniejący porządek nową jakością, zwolennicy utopii sięgają po rozmaite argumenty, nie wykluczając przemocy. Ta zaś może przyjąć formę ekstremalną, której jedną z urzeczywistnień może być wojna. Destrukcyjność wojny można zaś potraktować dwojako, jako zapowiedź nadchodzącego nowego porządku, ale też jako utopię samą w sobie. W tym artykule zastanawiam się nad przyczynami nieusuwalności wojny ze struktur rzeczywistości i naszej względem niej uległości. Przyczyn takiego stanu doszukuję się w edukacji i w dobru, obie te dziedziny uczą nas bowiem uległości względem wojny. Obie zatem traktuję jako źródła wojen. Podejmuję też próbę zbadania relacji pomiędzy kategoriami wojny, utopii i edukacji. Ulegamy wojnie, bo jest obietnicą nadejścia lepszego świata – taką opowieść przekazuje nam edukacja. Ulegamy wojnie, bo jest obietnicą większego dobra.

Słowa kluczowe: edukacja, filozofia wojny, pokój, utopia, wojna

Nie wydaje się Państwu – czytelnikom tego artykułu – że w ostatnich kilkunastu miesiącach, ze zdumiewającą łatwością, mówi się o możliwości wybuchu kolejnej wojny na różnych częściach globu? Tak jakby sprawa była przesądzona? Tak jakby była to kwestia czasu? Czy nie zdumiewają Państwa informacje na temat kwot wydawanych na coraz bardziej zaawansowaną technologicznie broń przez różne państwa świata? Czy nie macie Państwo wrażenia, że wojna zależy tylko od kaprysu polityków? Ale nie mamy się czego obawiać, przecież jesteśmy bezpieczni, przecież dotarła do naszej świadomości skala zła i okrucieństwa, jakie niesie ze sobą wojna, przecież nasza świadomość i nasz nowoczesny, (po) oświeceniowy i racjonalny rozum nigdy więcej nie dopuszczą do żadnej formy zinstytucjonalizowanego zabijania. Przecież wojna to ekstremalna forma zła. Dlatego jesteśmy bezpieczni. To upragnione poczucie bezpieczeństwa zdaje się jednak złudne, nie pozwala przy tym spojrzeć na zjawisko wojny w całej jego

złożoności. Poczucie bezpieczeństwa i świadomość tego, czym wojna jest, wcale nie chroni nas przed jej zaistnieniem, przed uleganiem narracjom chwalcącym ducha walki.

Wykonajmy teraz pewne intelektualne ćwiczenie i wyobraźmy sobie, że pytania z początku tekstu zadajemy sobie pięć lat wcześniej albo pięć lat później. Czy w którymkolwiek momencie brzmią one mniej aktualnie? Trudno nam wyrokować o przyszłości, ale czy naprawdę wyobrażamy ją sobie jako rzeczywistość, w której brak miejsca dla wojen i zinstytucjonalizowanego zabijania? Niech zatem pierwszą myślą, która będzie nam towarzyszyła podczas lektury tego artykułu, będzie od razu refleksja nad tym, jak we współczesnej kulturze pojmowana jest wojna. We współczesnej kulturze i w naszym powszechnym, nienaukowym myśleniu wojna wydaje się traktowana jako największe zło, jako radykalna jego forma, jako ekstremalny stan rzeczywistości. Jednak gdyby tak było, wojna już dawno utraciłaby swój urok i atrakcyjność. Nie miałyby racji bytu. Tymczasem już pobieżne historyczne spojrzenie na to zagadnienie uzmysławia nam błąd w rozumowaniu. Wojna nie jest wcale postrzegana jako radykalne zło, wręcz przeciwnie, często była ona pożądana ze względu na dobro (nie ujmując słowa dobro w cudzysłowie, ponieważ chodzi o prawdziwe dobro, nie metaforyczne, a przynajmniej prawdziwe dla wszystkich, którzy z taką niecierpliwością na wojnę wyczekiwali), które ze sobą niosła. Wojna ma swoją dobrą stronę! Zwoliński zauważa:

W literaturze historycznej wojny przedstawiane są często jako źródło ubogacenia więzi zachodzącej między jednostką a społeczeństwem, sposób na socjalizację związków zachodzących między obywatelami. Paradoksalnie mówi się nawet o społecznych korzyściach wojny¹.

Radykalną, osiową myślą tego tekstu jest zatem myśl, że wojna sprowadza dobro. I mimo swego radykalizmu to właśnie taki punkt widzenia pozwala nam dostrzec złożoność zjawiska, znaleźć nowe drogi interpretacji i poniekąd wyjaśnić „zakorzenie” wojny w rzeczywistości.

W tych badaniach wielokrotnie będę przyjmował perspektywę historyczną. Jest to zawsze metoda odnajdywania źródła, odkrywania prawidłowości, wyjaśniania genezy i rozpoznawania następstw. W niniejszym artykule skupię się na kategorii dobra jako przyczynie wojny. Dobra, które czyni z opowieści o wojnie jednocześnie opowieść utopijną. Niedostrzeżenie, że wojna jest siłą splatającą w sobie metafizyczne kategorie dobra i zła, nie pozwala na pełne zrozumienie jej (fen)omenu. Umyka nam jej nieprzypadkowość, choć tak często opisywana przez myślicieli. Dodatkowo treści przekazywane przez edukację – traktowaną przeze mnie tutaj bardzo szeroko, ale głównie odnoszoną do zinstytucjonalizowanej edukacji formalnej – fałszują obraz wojny, przedstawiając ją jako sposób

¹ A. Zwoliński, *Wojna. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2003, s. 301.



na wykuwanie charakterów, męstwa, honoru, lojalności i wszelkich cnót. W ten sposób edukacja wojnie służy, będąc jednym z ogniw w łańcuchu reakcji i zdarzeń, który może prowadzić do jej zaistnienia. W rozległej konsekwencji nie możemy jej zaś przeciwdziałać, nie sposób przeciwstawić się takiej narracji. A to należy uznać za jeden z głównych celów edukacji w nowoczesnym świecie, który oprócz tego, że stwarza nieznane dotąd możliwości rozwoju, stwarza również ryzyko zaistnienia nieznanych dotąd wojen.

Filozofia wojny – czyli jak błędzili filozofowie

Wojna poniekąd zapanowała nad rzeczywistością. Dominuje nad nią wówczas, kiedy się pojawia, ale i wtedy, kiedy jej nie ma, kiedy nie doświadczamy jej bezpośrednio. Stała się immanentnym elementem kultury i cywilizacji², a może wręcz nową kulturą i cywilizacją? Narzuciła rzeczywistości swoje „specjalne” prawa i zdefiniowała swoją własną etykę (fakt, że istnieje taka kategoria pojęciowa, jak „etyka wojny” należy uznać za przykry komentarz do kondycji współczesnej cywilizacji i żyjącego w niej człowieka³). Woja zastępuje istniejący porządek swoim własnym. Tak jak czyni to utopia. Karl Manneheim wyjaśniał:

Utopijna jest taka świadomość, która nie pokrywa się z otaczającym ją «bytem». Ta niezgodność objawia się zawsze w ten sam sposób, że taka świadomość w przeżywaniu, myśleniu i działaniu orientuje się na czynniki, których ów «byt» jako urzeczywistniony nie zawiera. Nie każdą jednak niezgodną, transcendującą aktualny «byt» i w tym sensie obcą rzeczywistość orientację będziemy uważać za utopijną. Utopijną będziemy nazywać tylko taką «transcendentną wobec rzeczywistości» orientację, która przechodząc do działania, jednocześnie częściowo lub całkowicie rozsadza istniejący w danym czasie porządek bytu⁴.

Wojna zarówno „transcenduje aktualny byt”, jak i dosłownie rozsadza istniejący jego porządek. Tak pojmowana wojna jest początkiem budowania „nowego lepszego świata”. Stary świat obraca w zgliszcza, żeby postawić fundamenty nowego porządku, analogicznie jak dzieje się to w przypadku utopii. Wojna wyprzedziła jednak utopię, urzeczywistniła się, wydarzyła się i wydarza się bowiem nieprzerwanie (to ten nieprzerwany cykl, „tragizm powtarzania” pozostaje największą zagadką). Poprzez definiowanie ram rzeczywistości i wprowadzanie własnego ładu, kwestionującego wszystko, co jeszcze istnieje,

² Warto tutaj przywołać analizy Ericha Fromma, który wskazuje powiązanie między wzrostem poziomu ucywilizowania ludzkości a rosnącą liczbą konfliktów zbrojnych (zob. E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Poznań 2014, s. 236–237).

³ W kontekście etyki wojny odsyłam do: *Etyka wojny. Antologia tekstów*, red. T. Żuradzki, T. Kuniński, Warszawa 2009.

⁴ K. Manneheim, *Ideologia i utopia*, Warszawa 2008, s. 229.



wojna jest też utopią samą w sobie, nie tylko stanem przejściowym między starym i nowym porządkiem. A przecież:

Przemoc rodzi chaos, a porządek rodzi przemoc. To dylemat nie do rozwiązania, porządek wywodzący się ze strachu przed przemocą, sam wytwarza nowy strach i nową przemoc⁵.

Wracam teraz do porzuconej na chwilę myśli, że wojna stanowi zapowiedź lepszego świata, tego, który nadejdzie. Pojawia się jednak obawy i wątpliwości, czy łączenie myślenia utopijnego z refleksją o wojnie nie jest potraktowaniem pojęcia utopii jako pojęcia-worka, do którego wrzucamy kolejną niepasującą do niego kategorię? Czy nie przekroczyliśmy granic utopijnego myślenia? W rozwianiu wątpliwości pomaga Bronisław Baczko:

Granice utopi stają się coraz bardziej ruchome, ponieważ sama ona podlega społecznej i kulturowej dynamice. Jej struktury poczynają ogarniać wszystkie nadzieje zbiorowe związane z poszukiwaniem społecznego i moralnego ideału, a jednocześnie stają się aktywnym czynnikiem krystalizacji niejasnych i rozproszonych marzeń⁶.

Refleksja poszukująca społecznego i moralnego ideału zakorzeniona jest w kulturze i naturze jednocześnie. Wojna jako idea i rzeczywistość również zrośnięta jest z obiema kategoriami, wydaje się przez to nieuchronnością, która przenika wszystkie struktury bytu. Nie jest zatem tylko złem, opowieścią o mrokach ludzkiej duszy, przenika również do warstwy dobra; niesie ze sobą szereg pozytywnych następstw (w tym obietnicę – tak charakterystyczną dla utopistów – lepszego jutra, świetlanej przyszłości, nowego świata), które tak często przesłaniają nam jej prawdziwą naturę⁷. Na stwierdzenie, że woja przenika struktury dobra i dobro ze sobą przynosi, należałoby zareagować – chociaż intelektualnym – oburzeniem! Brak jednak w nas takiego oburzenia. Czy dlatego, że sami nie postrzegamy jej już jako radykalnego zła? Może nigdy jej tak nie postrzegaliśmy? Zło czy dobro jest zatem przyczyną wojny? Co na to filozofowie? Niestety nie tworzą dla nas intelektualnego azylu, nie oferują schronienia. I tak Thomas Hobbes nie uważał, że przyczyną wojny są destrukcyjne siły zawarte w ludzkiej naturze, ale upatrywał jej podłoża w innym elemencie, w poszukiwaniu szczęścia:

szczęśliwość jest stałym przechodzeniem pożądania od jednego przedmiotu do innego. Przyczyną tego jest, że przedmiotem ludzkiego pożądania nie jest to,

⁵ W. Sofsky, *Traktat o przemocy*, Wrocław 1999, s. 10.

⁶ B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 91.

⁷ Czy wojna może być piękną? Czy wojna może być estetycznym przeżywaniem? Nie starając się odpowiedzieć na to pytanie, choć rozważania o „pięknie” wojny interesująco uzupełniłyby moje rozważania, warto zwrócić uwagę na opracowania, których autorzy zajmują się analizą wizualnej, czy szerzej – estetycznej, strony wojny, np. U. Jarecka, *Nikczemny wojownik na słusznej wojnie. Wybrane aspekty obrazu wojny w mediach wizualnych*, Warszawa 2009.



by doznawać zadowolenia raz tylko i na jedną chwilę; jest nim to, by zapewnić sobie na zawsze zaspokojenie przyszłych pożądań,

i dalej:

Ubieganie się o bogactwa, zaszczyty, władzę czy inną moc, prowadzi do sporów, nienawiści i wojny⁸.

W opozycji Sigmund Freud wskazuje, że wojna jest stanem pierwotnym. Jej przyczyn doszukuje się w destrukcyjnej stronie ludzkiej natury:

Początkowo w małej hordzie ludzkiej, siła mięśni decydowała o tym do kogo coś będzie należało czy też czyja wola zostanie spełniona. [...] Z wprowadzeniem broni surową siłę mięśni zastępuje przewaga umysłowa, ale ostateczny cel tej walki pozostaje ten sam: trzeba tak zaszkodzić jednej ze stron, by wyrzekła się swego roszczenia [...]. Na tym właśnie polega stan pierwotny, dominacja większej siły, brutalnej lub intelektualnie popartej przemocy⁹.

W obserwacji Freuda przebija się też siła umysłu, znowu niepokromiona. Taki to jest ten nasz umysł, potrafiący bez końca eskalować brutalność pod sztandarami szczytnych celów – ustanowienia świata idealnego.

Myśl przewodnia tego artykułu każe zwrócić większą uwagę na Hobbesa, to on wskazuje, że nie pociąga nas zło, które przynosi ze sobą wojna, ale obietnica dobra w niej zawarta. Moglibyśmy teraz zapytać samych siebie, czy to dlatego wojna jeszcze nam nie zbrzydła? Kolejne pokolenia kształconych na najlepszych uniwersytetach polityków nie chcą zrezygnować z tego narzędzia władzy. Erich Fromm odpowiedziałby, że „Wojna jest ekscytująca, nawet jeśli pociąga za sobą zagrożenie życia i wiele fizycznego cierpienia”¹⁰. Ekscytacja nie wystarczy. Odpowiedź Fromma nie wyjaśnia wszystkiego. Czy nie byłby to zbyt słaby powód do wszczynania wojen? Przyczyny wojen (a chodzi mi o pozapolityczne motywy) należy szukać głębiej. Sięgamy zatem do metafizyki i ontologii. Już przecież Heraklit z Efezu stwierdził:

Wojna jest ojcem wszechrzeczy i wszechrzeczy królem. Jednych czyni bogami, innych ludźmi, innych niewolnikami, a innych wolnymi. Przeciwnie zbiega się i z rzeczy różnych tworzy się najpiękniejsza harmonia. Wszystko powstaje ze sporu¹¹.

Podążając za myślą Heraklita, możemy powiedzieć, że wojna może być, wręcz jest, źródłem dobra. Jest zjawiskiem, dynamiką, w której trwaniu realizuje się metafizyka, ponieważ – co już było wspomniane – splata ze sobą zjawiska dobra i zła. Czy zatem myśl Heraklita przestała być aktualna? Kolejni

⁸ T. Hobbes, *Lewiatan*, Kraków 1954, s. 85.

⁹ S. Freud, *Dlaczego wojna*, [w:] S. Freud, *Pisma społeczne*, Warszawa 1998, s. 232.

¹⁰ E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, dz. cyt., s. 235.

¹¹ Cyt. za: J. Borgosz, *Drogi i bezdroża filozofii pokoju*, Warszawa 1989, s. 23.



myśliciele zdradzali przecież podobne do heraklitejskich intuicje. Choćby Georg W. F. Hegel, który twierdził:

Wielkie znaczenie wojny polega na tym, że dzięki niej zachowuje się zdrowie moralne narodów, wszelako podobnie jak ruch wiatrów nie pozwala jezioru gnąć – co by się na pewno stało podczas długotrwałej bezwietrznej pogody – wojna broni narody przed gniciem, które byłoby nieuchronnym skutkiem długotrwałego, a tym samym bardziej wiecznego pokoju [...]. Narody wychodzą z wojny silniejsze, co więcej, narody targane wewnętrznymi antagonizmami uzyskują dzięki wojnom wewnętrzną spójność¹².

Zatem to nie pokój, ale wojna czyni nas bardziej ludzkimi? Mimo zabijania to jednak wojna uczy nas moralności? Wojna jest więc w jakimś sensie humanitarna?¹³ Czy pozwalając sobie na taką refleksję, nie posuwamy się za daleko? Wątpliwości pozbawia nas Fromm:

Wojna do pewnego stopnia oznacza odwrócenie wszystkich wartości [Czy nie tak samo dzieje się w przypadku utopii? – K. R.]. Sprzyja ujawnianiu się głęboko zakorzenionych popędów ludzkich, jak altruizm czy solidarność – motywów pętanych przez zasady egotyzmu i konkurencji, jakie w czasach pokoju życie narzuca współczesnemu człowiekowi. Różnice klasowe, jeśli nawet nie znikają całkowicie, tracą po części swoją wagę. Na wojnie człowiek jest znowu człowiekiem, otrzymuje szansę wyróżnienia się spośród innych, niezależnie od statusu społecznego, jaki przypisany jest cywilom. Zaakcentujmy to mocniej: wojna jest pośrednim buntem przeciwko niesprawiedliwości, nierówności i nudzie władającymi życiem społecznym w okresie pokoju i nie wolno nie doceniać tego, że o ile żołnierz musi zabijać wroga, aby samemu nie zostać zabitym, o tyle nie musi już walczyć z członkami własnej grupy o żywność, opiekę medyczną, schronienie, ubranie; wszystkiego tego dostarcza mu się w jakimś przewrotnym systemie uspołecznienia. Fakt, że wojna ma te pozytywne cechy, stanowi raczej smutny komentarz do naszej cywilizacji¹⁴.

Nie tylko myśliciele, którzy z samą walką i zabijaniem na wojnie często nie mieli nic wspólnego, wychwalają jej pozytywwy. Ludwik Stomma w książce *Antropologia wojny* przytacza wiele wypowiedzi wojowników, żołnierzy czy rycerzy, którzy zachwycają się wojowaniem. Ci mieli już bezpośrednią styczność z zabijaniem. Przynotuję chociaż jedną:

Wojna to rzecz wesoła – człek słyszy i widzi tam dużo dobrych rzeczy i uczy się wiele dobrego. Gdy toczy się o dobrą sprawę, jest ona sprawiedliwością, obroną tego co słuszne. I tuszę, że Bóg kocha wiele tych, którzy narażają swoje ciało, aby prowadzić wojnę i dać nauczki niewdzięcznikom [...]. Gdy widzimy słuszność swojej sprawy i krew swoją dzielnie walczącą, łza kręci się w oku. Słodczyz napęlnia wierne i litościwe serce, gdy człek widzi przyjaciela, co tak dzielnie

¹² Cyt. za: tamże, s. 127–128.

¹³ Warto w tym miejscu przywołać badania Ludwika Bandury. Polski pedagog przebadiał bowiem dzieci i młodzież po zakończeniu II wojny światowej. Wielokrotnie badani wskazywali na pozytywne postawy, których doświadczyli i nauczyli się podczas wojny: przyjaźń, braterstwo, lojalność (zob. L. Bandura, *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, Toruń 2004).

¹⁴ E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, dz. cyt., s. 236.



wystawia na ciosy swoje ciało, aby czynić i wypełniać przykazania Stwórcy naszego [...]. Takie stąd płynnie ukontentowanie, iż ów, kto go nie zaznał, nie może osądzić, jakie to dobro¹⁵.

Filozofia i filozofowie oferują nam ontologiczne uzasadnienie wojny, wszelkiej maści wojownicy uszlachetniają ją swoją postawą i ofiarą, ale jest jeszcze trzecia strona, trzeci aktor tego przedstawienia – ofiary¹⁶. Ci, którzy ponoszą koszty nie tylko fizyczne, w postaci ran, lecz także straty emocjonalne i psychiczne. I po raz kolejny możemy powiedzieć, że gdyby chodziło tylko o straty, wojna nie miałaby racji bytu. Ale dzięki wojnie również zyskujemy, zyskują także ofiary. Leszek Bandura, podsumowując wyniki swoich badań przeprowadzonych tuż po II wojnie światowej, zauważa, że na skutek wojennych przeżyć:

Przywiązanie do rodziny pogłębiło się, rozwinęły się zdolności opiekuńcze, wiara we własne siły, młodzież wcześniej niż zwykle czyni próby wzmocnienia własnej woli. Dzieci są uwrażliwione na krzywdę ludzką, wcześniej rozwijają się uczucia i zainteresowania społeczne, wcześniej też budzą się uczucia patriotyczne [...]. U niektórych dzieci [...] rozwinęły się uczucia religijne [...]. Młodzież stała się życiowo bardziej zaradna, nabyła trzeźwego i bardziej realnego sposobu patrzenia na życie [...]. Młodzież odczuwa swoje braki, dlatego też z większym niż przed wojną zapałem garnie się do nauki [...]. Wczesne zetknięcie się z brutalnością życia, różnorodność przeżytych sytuacji wpłynęły na większy rozwój krytycyzmu¹⁷.

Z rozważań Fromma i Bandury wypływa konkluzja, której zaakceptować nie sposób, ale ona tam tkwi. Wszystko, czego oczekiwać możemy od edukacji i wychowania, zrealizowało się w wojnie. Wojna okazała się lepszą nauczycielką niż szkoła. Wojna zagarnęła zadania edukacji, realizując je o wiele skuteczniej. Może gdyby edukacja pomagała wykształcić wspomniane przez Bandurę cechy i umiejętności, nie szukalibyśmy ich w wojnach? Zaangażowanie edukacji w wojnę można interpretować również w ten sposób, dostrzegając jej nieudolność, jej braki, których rekompensaty poszukujemy w ekstremalnych stanach rzeczywistości. Edukacja często nie radzi sobie z rzeczywistością, wojna całkowicie rzeczywistość zmienia, a więc ją dyktuje. Należy przy tym zapytać, co dzieje się ze świadomością dzieci i młodzieży, jeżeli przekazywany przez edukację obraz wojny podkreśla jej pozytywne cechy: bohaterstwo, oddanie, wierność, honor? Co dzieje się ze świadomością człowieka, jeśli przekazuje mu się, że „śmierć i zabijanie za sprawę” są najwyższą formą oddania i honoru? A czy to nie pokorne życie dla sprawy jest o wiele trudniejsze i bardziej honorowe? Pytania te pozostawiam bez odpowiedzi.

¹⁵ Cyt. za: L. Stomma, *Antropologia wojny*, Warszawa 2014, s. 17–18.

¹⁶ Na ten temat pisałem w innym miejscu, zob. K. Rejman, *Miejsce cierpienia w urzeczywistnionej (?) utopii – rozważania na poły pedagogiczne*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. I, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016, s. 55–65.

¹⁷ L. Bandura, *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 86.



Wojna jest narzędziem Stwórcy – ostateczna apoteoza

Gdybyśmy przestali na odwoływaniu się do ludzkiej natury, słabości czy pożądliwości, wówczas mit dobrej, słusznej, sprawiedliwej, ekscytującej wojny nie byłby tak silny. Nie porywałby ludzi do walki ze zniechęconym wrogiem z takim zapałem. Kiedy jednak kształtował się mit wojny, usprawiedliwiano ją również na gruncie teologicznym jako narzędzie Stwórcy, co stanowiło jej ostateczną apoteozę. Nadawało jej to charakteru absolutystycznego, w takim rozumieniu, że jest na stałe związana z Absolutem lub też od Absolutu pochodzi. Czy wojna, jeśli jest zesłana przez Boga, mogła być tylko i wyłącznie czystym złem? Czy w ogóle jest złem? Według Św. Augustyna:

Bóg zepsute obyczaje ludzi poprzez wojnę naprawia i niszczy i za pomocą takiej chłosty zaprawia ludzi do życia uczciwego i chwalebnego, a tak wypróbowanych bądź przenosi do lepszego życia, bądź tu jeszcze na ziemi zostawia dla innych dobrych celów¹⁸.

W podobnym duchu wypowiadał się też Stanisław Staszic:

wojna jest ustawą Stwórcy, zgadza się z rozsądkiem Stwórcy, kiedy jej końcem jest ocalenie rodzaju ludzkiego. Wojna jest to jedyny sposób, który Najwyższy Przewodawca podał ludziom dla obronienia swoich praw, dla oswobodzenia się od gwałtów. Tylko ta wojna jest godziwa i sprawiedliwa, która prawa ludzi broni¹⁹.

Wojna może być zatem także narzędziem Stwórcy. Przy pomocy tego narzędzia ludzkość mordowała przez wieki z sobie tylko znaną brutalnością. Rajmund z Agiles tak skomentował zdobycie Jerozolimy:

Widzimy rzeczy godne admiracji [...] na ulicach i placach miasta obserwuje się poobcinane głowy, ręce, nogi [...]. Słuszny i godny podziwu wyrok Boga, który chciał, by miejsce to nasiąknęło krwią tych, których bluźnierstwa tak długo kalały widoki niebieskie [...] w kościele i całym mieście lud wyrażał swoją wdzięczność Wieczystemu²⁰.

Apoteozę wojny odnajdujemy również w innych religiach. Rabin Cwi Jehuda Kook twierdził przecież, że

każda kolejna wojna odkrywa kolejne etapy Odkupienia. Każda z wojen, której doświadczyliśmy, była częścią procesu zbawienia [...]. Im próba większa, tym bardziej uswięcona przez Jedyne²¹.

¹⁸ Cyt. za: J. Borgosz, *Drogi i bezdroża filozofii pokoju*, dz. cyt., s. 23.

¹⁹ S. Staszic, *Pisma filozoficzne i społeczne*, t. I, Warszawa 1954, s. 191.

²⁰ Cyt. za: J. Borgosz, *Drogi i bezdroża filozofii pokoju*, dz. cyt., s. 67.

²¹ *O mesjańskich naukach rabina Cwi Jehudy Kooka*, oprac. M. Wiewiór, „Frona” 2000, nr 19/20, s. 111.



Jak dyskutować z argumentami za wojną, jeśli jej usprawiedliwianie ma za sobą wielowiekową tradycję? Tradycję, która obejmuje wszystkie najważniejsze dziedziny ludzkiego życia: politykę, religię, filozofię? Wypada zacząć od mówienia prawdy o wojnie. Wojna jest przemocą absolutną:

Przemoc absolutna nie wymaga usprawiedliwień. Gdyby była związana z przyczynami nie byłaby absolutna. Jest nastawiona wyłącznie na kontynuację i spętęgowanie samej siebie. Wykazuje wprawdzie kierunek, ale nie jest podporządkowana celowi, który wyznaczałby jej granice. Zrzuciła z siebie balast celowości i podporządkowała sobie racjonalność. Nie jest już posłuszna prawom *poiesis*, prawom tworzenia. Staje się czystą praktyką – przemocą istniejącą dla samej siebie²².

Edukacja na usługach wojny

Jeśli filozofia nie daje nam schronienia, religia zawiera w sobie apoteozę wojny, a polityka nie może zrezygnować z wojny jako narzędzia władzy, to cierpimy na brak instytucji generujących opór. Pozostaje nam skierować wzrok na jedną z ostatnich instancji stanowiących źródło oporu przed brutalnie się objawiającymi, ekstremalnymi stanami rzeczywistości – edukację. I nie jest to opór szkoły, ucznia, nauczyciela wobec systemu edukacji, lecz opór edukacji przeciwko tej właśnie konkretnej i brutalnej rzeczywistości. Edukacja jest bowiem, podobnie jak filozofia, dziedziną oporu wobec rzeczywistości. W edukacji pragniemy znaleźć twórczą i produktywną orientację na rzeczywistość, poczucie odpowiedzialności, „zdolność refleksji, samostanowienia, niewspółuczestniczenia”²³; gotowość na „każdorazowo podejmowany proces interpretacji”²⁴. To edukacja powinna pomóc nam zrozumieć absurdalną prawdę wojny, tę samą od wieków, którą Jean Jacques Rousseau ujmuje następująco:

Wojna nie jest więc wcale stosunkiem człowieka do człowieka, lecz jest stosunkiem państwa do państwa, stosunkiem, w którym jednostki są nieprzyjaciółmi jedynie przypadkowo, nie jako ludzie, ani jako obywatele, ale jako żołnierze²⁵.

Utopijna strategia wojny dąży jednak do tego, aby przekonać człowieka, że nie walczy z drugim człowiekiem, manipulowanym w ten sam sposób jak i on, a z wrogiem, z nieprzyjacielem, którego należy zabić. W imię wzniosłych utopijnych haseł ustanowienia nowego, lepszego porządku. Doskonałego świata dla doskonałych ludzi. Wpierw trzeba jednak z niego wyeliminować niedoskonałości, brud i nieczystość.

²² W. Sofsky, *Traktat o przemocy*, dz. cyt., s. 54.

²³ T. W. Adorno, *Wychowanie po Oświeceni*, „Znak” 1978, nr 3, s. 357.

²⁴ M. Reut, *Wolność, niepewność, edukacja (polityczne źródła pytania o podmiotowość)*, [w:] *Państwo a edukacja*, red. J. Kochanowicz, T. Tokarz, Wrocław 2008, s. 169.

²⁵ J. J. Rousseau, *O umowie społecznej*, Warszawa 2002, s. 8.



Edukację postrzegam tu jako reakcję na rzeczywistość. Jako pedagodzy i edukatorzy zajmujemy względem niej pozycję obserwatorów. Na początku tylko biernych. Najpierw musimy wykazać się cierpliwością i pokorą, żeby dostrzec to, co mamy przed oczami. Musimy dokonać sporego intelektualnego wysiłku, systematycznie i cierpliwie, aby zbliżyć się choć trochę do zrozumienia. I jeśli wystarczy nam cierpliwości, wówczas zrozumienie pociągnie za sobą odkrycie tego, co na początku pozostawało niedostępne dla naszego intelektu – formy, w jakiej edukacja jest uwikłana i zaangażowana we wszystkie zdarzenia rzeczywistości, a więc również w jej ekstremalne stany, we wszystkie procesy, które nią rządzą. Obserwacja i rozumienie prowadzą wówczas do niezgody, do krytycznej oceny wydarzeń, do rozplątania węzłów. Do oporu. Wtedy już patrzymy na rzeczywistość jako na całość, widzimy ją w złożoności i rozumiemy, że nasza w niej pozycja nie musi być tylko i wyłącznie bierna, bo rzeczywistość jest elastyczna i dynamiczna, podlega zmianom i my również możemy na nią wpływać. Wołamy wtedy o działanie, bo edukacja jest reakcją, opór jest reakcją; edukacja jest działaniem. Wiemy przecież jak istotne cele stają przez edukacją, choćby ten najważniejszy, wyartykułowany przez Theodora W. Adorno²⁶; wydaje nam się, że wiemy, czym powinna być edukacja, ale wciąż otrzymujemy ją zupełnie inną niż pragniemy:

Próbując zrozumieć działania, jakie można zaobserwować w dzisiejszej praktyce i teorii pedagogicznej, nie sposób uciec od wrażenia o obezwładnianiu ludzi przez edukację, wychowanie czy socjalizację. Edukacja obezwładniająca staje się opowieścią o ludziach jednakowych. Tak samo myślących [...], tak samo odczuwających (w oparciu o konserwatywne normy światopoglądowe), tak samo wybierających [...], a w końcu tak samo żyjących (wedle standardów kultury dominującej)²⁷.

Mimo tej wiedzy i obietnic zmian w systemie edukacji otrzymujemy wciąż ten sam model, opisany przez Pawła Rudnickiego. Model, w którym edukacja obezwładniająca pozbawia nas zdolności do oporu. Kultura i polityka, której immanentną cechą jest wojna, oczekuje od ludzi stałej gotowości do wojny, przekazuje jednakowy obraz dobrego człowieka i obywatela, czyli takiego, który dla ojczyzny przeleje krew własną i innych, który w sytuacji próby złoży najwyższą ofiarę, który zawiesi na ten moment swoje człowieczeństwo, swoje wartości i poglądy, i całkowicie odda się we władanie nowego porządku, ulegnie utopijnej opowieści o oczyszczającej duchowo wojnie, która uczyni świat i ludzi lepszymi, bo „walka jest czymś wszechogarniającym. Absorbuje całą

²⁶ „Żądanie, aby Oświęcim nigdy się nie powtórzył” (T. W. Adorno, *Wychowanie po Oświęcimiu*, dz. cyt., s. 353).

²⁷ P. Rudnicki, *Edukacja obezwładniająca i poszukiwanie podmiotu w pedagogice*, „Forum Oświatowe” 2008, nr specjalny, s. 235.



energię, wszystkie zdolności człowieka: jego wiedzę, uczucia i wyobraźnię²⁸. Człowiek obezwładniony przez walkę i edukację nie ma innej opcji, jak tylko ulec. Co w takim razie z działaniem edukacyjnym, które miałyby być przeciwwagą dla przemocy absolutnej? Samo działanie gubi często swój cel, na dłuższą metę ulega tym samym ideologiom, które próbuje przekształcić. W ostatecznym rozrachunku okazuje się niewystarczające, przegrywa z trwaniem²⁹. Skuteczne działanie „musi zakwestionować stałość systemu [...] przeczekać jego trwanie”³⁰. Jest to jednak niezwykle trudne, szczególnie, kiedy uwzględnimy sam charakter ludzkiego działania. Maria Reut stwierdza, że

działamy zawsze w sytuacji niepewności, zawsze ze świadomością ryzyka pomyłki i krzywdy, zatem zawsze powinniśmy działać odpowiedzialnie, a to prowadzi do uświadomienia szczególnego dramatyizmu i tragizmu ludzkiego działania³¹.

To nie wszystko, ponieważ:

Działania człowieka jako członka społeczności zawsze zawierają pierwiastek cielesny, krępują swobodę ruchów drugiego człowieka. Człowiek – cokolwiek czyni – daje się we znaki drugiemu człowiekowi. Dobiera mu się do skóry, atakuje go, rani. Każdy czyn to rękoczyn³².

Edukacja w formie działania nie jest zatem zdolna do „zakwestionowania stałości systemu”, tego systemu, który prowadzi do wojny. Tak postrzegana edukacja może już zrobić tylko jedno – sprawiać, aby „jednostki *chciały robić* to, czego system *od nich wymaga* [...] za pomocą różnorodnych procesów określanych mianem «wzbudzenia ducha», «edukacji obywatelskiej», «indoktrynacji ideologicznej»³³. Tak postrzegana edukacja również nie daje nam nadziei, której brak jeszcze mocniej odczuwamy w świetle wciąż niezrealizowanych postulatów Adorno, z wciąż ważnego dla pedagogiki tekstu *Wychowanie po Oświeceni*. I wciąż wołamy o działanie, aby przezwyciężyć „tragiczną powtarzalność cierpienia”³⁴. Trudne do zrozumienia jest porzucenie postulatów Adorno, ponieważ trudno pojąć i zgodzić się na edukację, która sprzyja ekstremalnym stanom rzeczywistości, a za taki uznajemy wojnę i wszystkie jej konsekwencje. Obezwładniająca edukacja sama jest obezwładniona przez ideologię wciąż urzeczywistniającej się wojny, uległa jej. Edukacja jednak, jakby na nią nie patrzeć,

²⁸ W. Sofsky, *Traktat o przemocy*, dz. cyt., s. 147.

²⁹ Dlaczego trwanie jest silniejsze niż działanie wyjaśnia w swoim tekście Rudnicki: P. Rudnicki, *Działanie jako forma oporu wobec ideologii dominujących. O (nie)skuteczności radykalnej myśli pedagogicznej*, [w:] *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, red. P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2012.

³⁰ Tamże, s. 425.

³¹ M. Reut, *Wolność, niepewność, edukacja (polityczne źródła pytania o podmiotowość)*, dz. cyt., s. 169.

³² W. Sofsky, *Traktat o przemocy*, dz. cyt., s. 11.

³³ Por. Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Kraków 2007, s. 171.

³⁴ Zob. P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wrocław 2015, s. 28.



nie nosi w sobie radykalnie złego przesłania, nie promuje postaw bohaterskiego wojowania dlatego, że zorientowana jest na brutalność bądź pochwałę absurdalnego zabijania. Edukacja jako całość ulega nie złu wojny, ale tej ujmującej, emocjonującej opowieści o nadchodzącej utopii i może stąd bierze się w edukacji przychyłność dla wojny, bardziej niż wobec niej opór? Ta niezwykle atrakcyjność utopijnych opowieści o odradzającym się świecie, o tęsknocie za pięknem, porządkiem, autentycznością, świeżością i nieskalanością świata potrafi uwieść nas wszystkich. Do tego stopnia, że nie dostrzegamy drugiej warstwy tej opowieści, o stratach i kosztach, jakie musimy ponieść. Wojna jest formą zaproszenia, otrzymujemy zaproszenie i szansę do tego, aby stworzyć lepszy świat. Czy tak to nas dziwi, że w takich okolicznościach wszystkie dziedziny życia ulegają tej opowieści i dają się jej obezwładnić?

Refleksja o nieusuwalności

W niewystarczających do formułowania jakichkolwiek rozstrzygnięć ramach tego artykułu starałem się zwrócić uwagę na powiązania kulturowego zjawiska wojny z kategoriami utopii i edukacji. Wojna jest ontologią i metafizyką i przez to zyskuje charakter absolutystyczny, podobnie jak realizująca się utopia. Mogłoby się wydawać, że wydarzenia związane z wybuchem i przebiegiem II wojny światowej, umocnią w nas przekonania, że wojna jest kataklizmem. Postrzegana jest wówczas „jako nieszczęście trapiące ludzkość”³⁵, ale, jak starałem się pokazać, wojna jest ona też widziana jako dobro, a kataklizm, który sprowadza, to tylko stan przejściowy na drodze do lepszego świata. Skomplikowany status wojny i przenikanie jej przez różne dziedziny życia czyni z niej zjawisko nieusuwalne z rzeczywistości, wzmacniane jeszcze przez działania edukacyjne, zmierzające do obezwładnienia jednostki. Moja refleksja to wyraz strachu. Myślenie naukowe czasami musi być prowokowane przez strach. I jest to strach przed „dobrą wojną”, strach przed utopią. Jak przeciwdziałać wojnom, jeśli są dobre? Jak można nie zgodzić się na utopię? Stwierdzenie, że wojna jest dobra, może budzić zastrzeżenia i sprzeciw. Byłoby to pożądane, jako przestrogę warto jednak pamiętać, jak pozytywnie na wybuch II wojny światowej zareagowali Europejczycy, gdzie zabrakło sprzeciwu i oburzenia:

Najosobliwszym w tym wszystkim był nie tyle fakt, że do tragicznych wydarzeń doszło, ale to, z jakim przyjęciem się spotkały. Europejczycy wszystkich nacji i stanów powitali wybuch wojny z entuzjazmem graniczącym wręcz z religijną ekstazą [...] wszyscy zjednoczyli się w zachwycie nad wojną [...]. Oratorzy wierszem i prozą opiewali wojnę, widząc w niej rytuał duchowego oczyszczenia.

³⁵ W. Modzelewski, *Pacyfizm. Wzory i naśladowcy*, Warszawa 2000, s. 19.



Miała przywrócić dawne, niemal już zatracone bohaterskie cnoty i okazać się panaceum na dekadencję, którą już dawno zauważono i potępiono. Na patriotyczną gorączkę wojenną zapadli pisarze, historycy, teologowie, poeci i kompozytorzy wszystkich stron [...]. Rozpadła się europejska rodzina skupiające dotąd ludzi wysokiej kultury – profesorowie zwracali tytuły naukowe otrzymane od wrogich krajów i sięgali do zasobów swojej wiedzy, by dowodzić, że kulturalne aspiracje przeciwników służyły tylko maskowaniu chciwości lub żądy władzy³⁶.

Coś się zmienia... (?)

Z treści tego artykułu wyłania nam się nieco smutny i ponury obraz edukacji, która pozbawiona możliwości stawiania oporu, ulega rzeczywistości. Zatem i my nie mamy innego wyjścia, jak tylko jej ulec, nawet jeżeli występuje w swoich ekstremalnych stanach. Nie sprzeciwiamy się jednak, bo to nie ekstremalnym stanom ulegamy, ale idealnym stanom rzeczywistości, opowieściom o lepszym świecie, który do swojego zaistnienia wymaga niestety cierpienia i ofiar, i na to się godzimy. Łatwo możemy nasze zaangażowanie usprawiedliwić, oczyścić nasze sumienia – walką o lepszy świat. Tak się dzieje, kiedy wojna przenika przez wszystkie dziedziny życia i jest wciąż realizującą się zapowiedzią, wciąż obiecuje, że nadejdzie, przez co nie możemy się od jej tragizmu wyzwolić. Bolesław Balcerowicz zauważa jednak pewną zmianę:

W myśli filozoficznej i społecznej, w dzisiejszych ideologiach nie pojawia się w zasadzie pochwała/obrona wojen. Teorie o nieuchronności wojen tracą swą dawną moc. Konflikty współcześnie, bardziej niż w przeszłości, wymagają prawnego i moralnego uzasadnienia. Z dwóch ideologii wyrażających skrajny stosunek do wojny i pokoju, wywierających w ubiegłym wieku silny wpływ na postawy społeczeństw i rządów – właściwie obumarł militarizm, pacyfizm zaś utrzymał się szczątkowo. Zbankrutowały dwie groźne, wojennogenne idee – faszyzm i komunizm. Można z pewnymi zastrzeżeniami – mówić o korzystnych przemianach w świadomości społeczeństw³⁷.

Inaczej wybrzmiewają słowa Roba Riemena:

Istnieje prawicowy ekstremizm, radykalna prawica, populizm, prawicowy populizm, ale faszyzm... nie, tego nie ma: to nie może być prawda, coś takiego już u nas nie występuje, żyjemy w demokracji, proszę nie siać paniki i nie obrażać ludzi! [...] w ciele demokracji masowej bakcyl faszyzmu zawsze będzie wirulentnie obecny³⁸.

³⁶ P. Gay, *Freud. Życie na miarę epoki*, Poznań 1998.

³⁷ B. Balcerowicz, *O pokoju, o wojnie. Między esejem a traktatem*, Warszawa 2003, s. 263.

³⁸ R. Riemen, *Wieczny powrót faszyzmu*, Kraków 2014, s. 12. Stajemy tutaj w sytuacji sproblematyzowania zależności pomiędzy faszyzmem a wojną. Pojęcia te nie są tożsame i nie w takim sensie ich używam. Są jednak odmianami ekstremalnych stanów rzeczywistości i są od siebie zależne. Gdybyśmy rozpatrywali wojnę jako odmianę ogólnej kultury, wówczas faszyzm byłby jedną



Wydaje się, że nie mamy wyjścia i ponownie musimy zwrócić się w kierunku edukacyjnego działania³⁹. „W warunkach permanentnej deliberacji”⁴⁰ to nie ona sama jest najważniejsza, ale poprzedzająca ją, skądinąd hermeneutyczna, zdolność do zadawania pytań. Opór przyjmuje bowiem najpierw formę możliwości, czy też potencjalności do zadawania pytań, a później staje się konkretnym pytaniem, które nawet jeśli pozostaje bez odpowiedzi, narusza tkankę rzeczywistości i tkwi w niej jak kolec, a im bardziej unikamy na nie odpowiedzi, tym bardziej wzrasta jego znaczenie. Najważniejszą cechą tak zdefiniowanej edukacji jest zadawanie pytań! I być może jedynym – na tą chwilę – pocieszeniem pozostaje, że na niwie pedagogiki i edukacji wciąż potrafimy to robić:

Czy wobec europejskiej odmiany bestii ludzkiej, stojącej za niejednym zorganizowanym ludobójstwem, pożogą wojen, otchłanią obozów, totalitarną i autorytarną polityką, wyższym ekonomicznym, eksploatacją natury, szowinizmem gatunkowym i ekskluzywizmem płciowym, wynaturzeniem techniki czy wyniszczającym kolonializmem, humanistyczna wiara w człowieka nie jest wyrazem naiwności oraz braku rozeznania?⁴¹

Wypada nam doceniać tych, którzy w swoich pytaniach nie boją się naruszać tkanki rzeczywistości.

Bibliografia:

- Adorno T. W., *Wychowanie po Oświeceniściu*, przekł. J. Zychowicz, „Znak” 1978, nr 3.
Baczko B., *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, przekł. M. Kowalska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
Balcerowicz B., *O pokoju, o wojnie. Między esejem a traktatem*, Wydaw. Rambler, Warszawa 2003
Bandura L., *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, Wydaw. Naukowe UMK, Toruń 2004.
Barragán Medero F., Maćkowiak J., Szarota Z., *Kultura pokoju – trójgłos edukacyjny*, Impuls, Kraków 2016.
Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przekł. J. Konieczny, Wydaw. Znak, Kraków 2007.

z potencjalnych cech, która to wojnę może wywołać. Dlatego cytat Riemena wydaje się jak najbardziej zasadny, przy ponownym podkreśleniu, że celem tej wypowiedzi nie jest zrównanie faszyzmu z wojną.

³⁹ Coś się w edukacji dzieje, pocieszające jest, że wciąż podejmujemy działania i mimo że wciąż przegrywają one z „trwaniem”, to ich konsekwentne podejmowanie doprowadzi w konsekwencji do znalezienia sposobu na „trwanie systemu”. Warto przy tej okazji odnotować, że badacze edukacji przypominają sobie o zagadnieniach kultury pokoju i roli edukacji w tejże, na ten temat: F. Barragán Medero, J. Maćkowiak, Z. Szarota, *Kultura pokoju – trójgłos edukacyjny*, Kraków 2016.

⁴⁰ P. Rudnicki, *Działanie jako forma oporu wobec ideologii dominujących*, dz. cyt., s. 419.

⁴¹ R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 94.



- Borgosz J., *Drogi i bezdroża filozofii pokoju*, Wydaw. Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1989.
- Etyka wojny. *Antologia tekstów*, red. T. Żuradzki, T. Kuniński, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Freud S., *Dlaczego wojna*, [w:] S. Freud, *Pisma społeczne*, przekł. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke, Wydaw. KR, Warszawa 1998.
- Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, przekł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2014.
- Gay P., *Freud. Życie na miarę epoki*, przekł. H. Jankowska, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Hobbes T., *Lewiatan, czyli Materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, przekł. Cz. Znamierowski, Państwowe Wydaw. Naukowe, Kraków 1954.
- Jarecka U., *Nikczemny wojownik na słusznej wojnie. Wybrane aspekty obrazu wojny w mediach wizualnych*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2009.
- Manneheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Wydaw. Aletheia, Warszawa 2008.
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przekł. A. Dziekmianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Stranawski, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
- Modzelewski M., *Pacyfizm. Wzory i naśladowcy*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.
- Państwo a edukacja*, red. J. Kochanowicz, T. Tokarz, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- O mesjańskich naukach rabina Cwi Jehudy Kooka*, oprac. M. Wiewiór, „Fronda” 2000, nr 19/20.
- Rejman K., *Miejsce cierpienia w urzeczywistnionej (?) utopii – rozważania na polu pedagogiczne*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. I, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016.
- Reut M., *Wolność, niepewność, edukacja (polityczne źródła pytania o podmiotowość)*, [w:] *Państwo a edukacja*, red. J. Kochanowicz, T. Tokarz, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Riemen R., *Wieczny powrót faszyzmu*, przekł. A. Oczko, Universitas, Kraków 2014.
- Rousseau J. J., *O umowie społecznej*, przekł. M. Starzewski, De Gostini, Warszawa 2002.
- Rudnicki P., *Działanie jako forma oporu wobec ideologii dominujących. O (nie)skuteczności radykalnej myśli pedagogicznej*, [w:] *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, red. P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Rudnicki P., *Edukacja obezwładniająca i poszukiwanie podmiotu w pedagogice*, „Forum Oświatowe” 2008, nr specjalny.
- Sofsky W., *Traktat o przemocy*, przekł. M. Adamski, Wydaw. Dolnośląskie, Wrocław 1999.
- Staszic S., *Pisma filozoficzne i społeczne*, t. I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1954.
- Stomma L., *Antropologia wojny*, Wydaw. Iskry, Warszawa 2014.
- Utopia a edukacja*, t. I, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016.
- Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, red. P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.



Włodarczyk R., *Ideologia, teoria. edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Impuls, Kraków 2016.

Zwoliński A., *Wojna. Wybrane zagadnienia*, Wydaw. WAM, Kraków 2003.

The Utopia of war, or the good that brings it down, and the education that serves it

Abstract: Utopians are able to devote much and much to agree to realize their visions, leading to the emergence of a new order. In order to replace the existing order with new quality, utopian supporters come for various arguments; not exclude violence and this can take on an extreme form, one of which can be a war. The destructiveness of war can be treated as a prelude to building a new order but also as a utopia in itself. In this article, I am pondering the causes of the irremovability of war from the structures of reality and our submission to it. The cause of this state of affairs I see in education, which teaches us a submissive attitude towards war and good, treating them as a source of wars. I also try to investigate the relationship between the categories of war, utopia and education. We are in war because it is the promise of a better world – a story told us by education. We are in war because it is a promise of greater good.

Keywords: education, peace, philosophy of war, utopia, war



Część II

Obrazy utopii w zmianach i kontekstach praktyki społecznej

Utopia w relacji horyzontu oczekiwania i przestrzeni doświadczenia w ujęciu Reinharta Kosellecka

Abstrakt: Artykuł przedstawia na podstawie ujęcia Reinharta Kosellecka analizę semantyczną pojęcia utopii oraz ukształtowanie jej jako projektu polityczno-społecznego, który począwszy od oświecenia, wpisuje się w ludzkie tworzenie historii. Tak określone pojęcie utopii wpisane zostaje w relacje wzajemne dwóch pojęć transcendentalnych filozofii historii Kosellecka, którymi są przestrzeń doświadczenia i horyzont oczekiwania. Artykuł podkreśla problem zachowania napięcia między horyzontem oczekiwania i przestrzenią doświadczenia w ludzkim tworzeniu historii, ukazując zarazem konieczność powiązania utopii z przestrzenią doświadczenia.

Słowa kluczowe: czas historyczny, horyzont oczekiwania, przestrzeń doświadczenia, Reinhart Koselleck, utopia

Analiza semantyczna pojęcia utopii przedstawiona przez Reinharta Kosellecka w pracy *Dzieje pojęć* podkreśla ukształtowanie się jej jako projektu polityczno-społecznego, który, począwszy od oświecenia, wpisuje się w ludzkie tworzenie historii. Tak określone pojęcie utopii może być włączone w relacje wzajemne dwóch pojęć transcendentalnych filozofii historii Kosellecka, którymi są przestrzeń doświadczenia i horyzont oczekiwania. Utopie jako nowe idee, projekty, prognozy stanowią podstawową treść horyzontu oczekiwania. Warunkiem kształtowania czasu historycznego w ludzkim tworzeniu historii jest w filozofii Kosellecka zachowanie odniesienia wzajemnego, napięcia między horyzontem oczekiwania a przestrzenią doświadczenia. W tym kontekście utopia, która, stanowiąc treści horyzontu oczekiwania, kształtuje go i poszerza, wymaga powiązania z przestrzenią doświadczenia. Ta wzajemna zależność rozumienia przez człowieka przyszłości i przeszłości w tworzeniu historii przedstawiona przez Kosellecka określa warunki myślenia utopijnego, którymi są z jednej strony jego zakorzenienie w przeszłości, a więc tradycji, z drugiej – ograniczanie otwartego przez utopie horyzontu i przybliżanie go do doświadczenia.

Utopia w semantyce historycznej Reinharta Kosellecka

Koselleck przeprowadza analizę pojęcia utopii i przemian jego znaczenia w czasie, stosując w niej metodę określoną jako semantyka historyczna albo semantyka pojęciowa historii. Nie jest to zwykła historia pojęć ani historia idei czy historia problemów, ale analiza semantyczna pojęć pojawiających się w konkretnych uwarunkowaniach historii rzeczywistej. Podstawowym założeniem metody Kosellecka jest związek semantyki historycznej oraz komunikacji społecznej (języka społeczeństwa i polityki), gdzie rzeczywistość społeczną traktuje się jako warunki i mechanizmy wyłaniania się znaczeń. Koselleck stoi na stanowisku, że historia pojęć pośredniczy między historią społeczną a historią świadomości. Jednocześnie pojęcia te stanowią terminy analityczne rozumienia i interpretowania historii oraz są czynnikiem jej dynamizmu dziejowego.

Metoda Kosellecka składa się z analizy struktur semantycznych pojęć i ich kontekstów, prześledzenia ich w historii w następujących po sobie czasach oraz uchwycenia ich długotrwałych przemian strukturalnych. Analiza sensu pojęć dotyczy zarówno zawartego w nich doświadczenia społecznego, jak i teorii, których są nośnikami: „Historię społeczną i historię pojęć charakteryzuje zatem to, że obydwie, choć w rozmaity sposób, zakładają teoretyczne istnienie takiej właśnie wzajemnej współzależności”¹. Pojęcia mają wewnętrzną strukturę czasową, inną niż wydarzenia, do których wywołania się przyczyniają lub które mają ujmować, choć można śledzić wzajemne zależności między nimi². Dlatego też wszystkie pojęcia podstawowe mają temporalną strukturę wewnętrzną, sama analiza natomiast jest badaniem zmian ich treści semantycznych w czasie³.

W kontekście tej analizy semantycznej pojęcie utopii, jakie pojawiło się

¹ R. Koselleck, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, Warszawa 2009, s. 20. Towarzyszy tej metodzie założenie, że: „Znaczenie jakiegoś słowa wskazuje zawsze na to, co jest oznaczane, bądź to na jakąś myśl, bądź też rzecz. Znaczenie związane jest tu wprawdzie ze słowem, ale karmi się także intencjonalną treścią myślową, kontekstem pisemnym lub ustnym, sytuacją społeczną. Jakieś słowo może być wieloznaczne, gdyż jest jednoznaczne. Pojęcie natomiast musi pozostać wieloznaczne, aby móc być pojęciem. Wprawdzie pojęcie wiąże się ze słowem, ale jest jednocześnie czymś więcej niż słowo. Słowo stanie się – przy użyciu naszej metody – pojęciem, gdy pełnia polityczno-społecznych zależności treściowych nasyci jakieś słowo, to właśnie słowo, to jedno i konkretne słowo” (R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, Poznań 2012, s. 40).

² „Zarówno pojęcia, jak i rzeczywistości, mają swoje własne dzieje, które wprawdzie odsyłają do siebie nawzajem, ale zmieniają się w różny sposób. Przede wszystkim zaś pojęcia i rzeczywistość zmieniają się w różnych tempach, tak że raz pojęcia wyprzedzają rzeczywistość, a innym razem rzeczywistość wyprzedza pojęcia” (R. Koselleck, *Dzieje pojęć*, dz. cyt., s. 68).

³ „Każde pojęcie podstawowe zawiera pokłady przeszłych znaczeń, które rozłożone są na różnych głębokościach, i oczekiwania na przyszłość, którym przypisuje się różną wagę. Dlatego pojęcia te – niejako w ramach języka, niezależnie od ich treści empirycznej – wytwarzają czasowe potencjały ruchu i zmiany” (tamże, s. 69).



w czasach współczesnych, definiuje Koselleck jako kategorię polityczno-społeczną, „za pomocą której antycypujemy określone elementy przyszłości politycznej”⁴. Utopie rozumiane jako polityczne projekty skierowane ku przyszłości są, zdaniem Kosellecka, wynikiem przekształcenia się tego pojęcia w kategorię społeczno-polityczną w XVIII wieku, co było zasługą oświecenia.

Współczesne użycie tego terminu, wywodzące się z przekształcenia jego sensu w oświeceniu, odbiega zatem od jego pierwowzoru, który Tomasz Morus utworzył dla potrzeb swojej powieści w znaczeniu „Nigdzie”. Wyrażenie *utopia* oznaczało dla Morusa dwa sposoby jego użycia: rzeczowy, związany z wyspą o nazwie utopia i jej ustrojem społecznym, oraz nazwowy, który związany jest z określeniem książek zawierających tematy „utopijne”. Na podstawie ujęcia Morusa utopie przyszłości czy przeszłości stały się opisem owego nigdzie, niezależnie od jego różnych treści, ich struktura natomiast pozostawała taka sama: były one tworem myśli, dziełem wyobraźni, czemu towarzyszyło założenie, że kiedyś ewentualnie może nastąpić ich realizacja.

Radykalna zmiana w wywodzącym się z dzieła Morusa pojęciu utopii nastąpiła, jak podkreśla Koselleck, w wieku XVIII, w okresie oświecenia. Ów przyjmowany obecnie sens polityczno-społeczny nadany jej został przez polemiczny język parlamentarny dokładnie w roku 1792 w kontekście polemik dotyczących rewolucji angielskiej i rewolucji francuskiej. Zgodnie z tym nowym sensem utopia społeczna, owe rozwiązania skierowane ku przyszłości, okazuje się teraz możliwa do realizowania. W samym sensie rozumienia utopii następuje zatem zasadnicza przemiana, jaką jest przejście od jej sensu przestrzennego („Nigdzie”) do sensu czasowego, do sensu związanego z przyszłością: „Tym samym wymiar przyszłości zostaje włączony do pojęcia utopii. Nie jest to już przestrzenne Nigdzie, lecz czasowa implikacja, która od tego czasu z konieczności należy myślowo do utopii”⁵. Odtąd utopie zwracają się więc ku przyszłości, a nie do przestrzennego „nigdzie, do przestrzennie pojmowanej utopii – w czasową przyszłość”⁶. Wyrażenie *utopia* odłączone od jego znaczenia jako wyspy i od jego znaczenia gatunkowego oraz powiązane z przyszłością

uzyskuje ogólny charakter polityczny, który odnosi się do możliwych projektów ustrojowych – jak podkreśla Koselleck – w aspekcie możliwości ich realizacji, a nie w aspekcie niemożności ich zrealizowania. Znaczy to, że utopia staje się pojęciem zachowania politycznego w ogólnym roszczeniu, w którym może uczestniczyć każdy, kto nastawia się na przyszłość⁷.

Temu rozumieniu utopii, w którym projekty ustrojowe dotyczące naszej właśnie przyszłości i naszej właśnie historii okazują się możliwe do realizacji teraz lub

⁴ Tamże, s. 272.

⁵ Tamże, s. 273.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże, s. 282–283.



w nieodległym czasie, sprzyjały nowe idee pojawiające się w oświeceniu – idea postępu oraz idea Nowych czasów (*Neue Zeit*) – wprowadzające przekonanie, że przyszłość może być kształtowana i wytwarzana przez człowieka, że możliwa jest rozumna organizacja społeczeństwa oraz możliwe jest tworzenie przez człowieka historii⁸.

W wieku XVIII relacja przeszłości i przyszłości zyskała więc nowy wymiar, nakierowany na przyszłość i określany mianem postępu albo też Nowych czasów, odtąd teraźniejszość postrzegana jest jako czas przejścia od przeszłości (mrocznej) do przyszłości (obiecującej). Wyrażenie *Nowe czasy*, powstałe w oświeceniu, ma sens, który ujawnia nową charakterystykę czasu wynikającą z jego odniesienia do przyszłości. Skutkiem rzutowania na teraźniejszość światła oczekiwanej przyszłości jest charakterystyczne dla oświecenia poczucie nowości. Teraźniejszość jest nowa ze względu na to, że otwiera nowe czasy, jest nowa ze względu na to, że otwiera przyszłość i oczekiwania. Z tego określenia przyszłości wynika nowa charakterystyka czasu, który nie jest już czymś neutralnym, ale staje się siłą historii, w związku z czym wyłania się też idea jej tworzenia przez człowieka. Utopie, począwszy od oświecenia, są zatem projektami człowieka, który zdolny jest do sprawstwa w historii, do jej projektowania i do działania.

Przestrzeń doświadczenia i horyzont oczekiwań

Tak rozumianą utopię, jako projekt społeczno-polityczny, który może przyczynić się do tworzenia przez człowieka własnej historii, można wpisać w dwie kategorie historyczne wyprowadzone przez Kosellecka: przestrzeń doświadczenia i horyzont oczekiwań. W jego ujęciu są to kategorie transcendentalne, metahistoryczne, które łączą warunki możliwej historii oraz warunki jej poznawania i rozumienia. Mogą być one określone jako transcendentalne (albo formalne) z tego względu, że, jak twierdzi Koselleck:

nie można z nich samych bowiem wyprowadzić treści każdorazowych doświadczeń i oczekiwań. [...] Chodzi o kategorie poznawcze, które pozwalają uzasadnić możliwość jakiejś historii. Mówiąc inaczej: nie istnieje historia, którą można by konstruować bez doświadczeń lub oczekiwań działających lub cierpiących ludzi⁹.

Każde badanie historii, szczególnie rozumienie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, zakłada ich użycie i wymaga ich zastosowania. Kategorie te, twierdzi

⁸ „Wyzwanie nowej organizacji społeczeństwa zmusza każdego, by w jakiś sposób zajął stanowisko wobec przyszłych form organizacji społecznej. W tym sensie element planowania przyszłości nie był tylko utopijnym życzeniem, lecz jak nurt porывał ludzi, którzy zmuszeni byli również do programowego myślenia i działania” (tamże, s. 283).

⁹ R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, dz. cyt. s. 359. „Warunki umożliwiające rzeczywistość historię są jednocześnie warunkami wszelkiego jej poznawania” (tamże, s. 361).



Koselleck, wywodzą się ze sfery życia, są wyprowadzone z antropologicznych przesłanek, bez których historia nie byłaby możliwa¹⁰. Jaki sens antropologiczny przypisuje Koselleck przestrzeni doświadczenia i horyzontowi oczekiwań? W jaki sposób te kategorie odnoszą się do doświadczenia człowieka i w jaki sposób określają czas teraźniejszy? Te kategorie metahistoryczne pozwolą określić miejsce i znaczenie utopii w rozumieniu i tworzeniu historii.

Wspólną cechą przestrzeni doświadczenia i horyzontu oczekiwań jest ich odniesienie do współczesności, do teraźniejszości, w której wpływają na siebie i warunkują się wzajemnie. Ujęcie historii przez Kosellecka w perspektywie przestrzeni doświadczenia i horyzontu oczekiwań ukazuje znaczenie dla jej wydarzeń rozumienia historii, myślenia o historii, historii opowiedzianej, zarówno w formie pamięci, tradycji, jak również wykraczających poza teraźniejszość jej projektów, prognoz, utopii. Rozumienie przez człowieka historii oraz jej projektowanie Koselleck traktuje jako siłę sprawczą człowieka, podkreślając jego zdolność do jej tworzenia. Dlatego w takim rozumieniu historii utopie mogą stanowić projekty wpływające na jej kształt, na realny czas historyczny. Utopie stają się jednym z elementów historii rozumianej przez człowieka. Pojęcia zaproponowane przez Kosellecka stały się w postheglowskich ujęciach historii podstawą dla rozumienia czasu historycznego oraz warunków ludzkiego działania¹¹. Koselleck podkreśla w swoim rozumieniu historii powiązanie między wydarzeniami oraz opowiadaniem o nich. W historii-opowiadaniu historia-wydarzenie staje się wiedzą o sobie samej, jej (niepełnym i niedoskonałym) rozumieniem.

Przestrzeń doświadczenia ma w ujęciu Kosellecka sens czasowy przeszłości, wyraża ją rozumienie własnej historii – pamięć historyczna, tradycja. Jest ona przeżywana jako doświadczenie, w którym ma formę wspomnień, przypomnienia, pamięci. Horyzont oczekiwań natomiast ma sens czasowy przyszłości, ku której jest nakierowany, jego treścią są dotyczące historii projekty zmiany, bardziej lub mniej realne do urzeczywistnienia. Teraźniejszość historii jest natomiast wynikiem wzajemnej relacji tych dwóch kategorii, ich wzajemnego napięcia, zależności między nimi, jak pisze Koselleck:

Para pojęciowa «doświadczenie i oczekiwanie» [...] jest ząbiona w sobie, nie tworzy alternatywy, tym bardziej, że jeden element nie może istnieć bez drugiego. Nie ma oczekiwania bez doświadczenia, nie ma doświadczenia bez oczekiwania¹².

¹⁰ „Tym samym dwie nasze kategorie są wskaźnikiem ogólnoludzkich zachowań; można zatem – jeżeli będzie takie życzenie – stwierdzić, iż odnoszą się do antropologicznych przesłanek, bez których historia nie byłaby ani możliwa, ani choćby do pomyślenia” (tamże).

¹¹ Te dwie podstawowe kategorie filozofii historii opracowane przez Kosellecka były kontynuowane między innymi w hermeneutycznych koncepcjach historii Hansa Georga Gadamera i Paula Ricoeura.

¹² R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, dz. cyt., s. 360.



Analiza tych dwóch kategorii wyprowadzonych przez Kosellecka pozwoli określić miejsce utopii dotyczącej przyszłości i stanowi treść horyzontu oczekiwań, ale również powinna odnosić do przeszłości, czyli do przestrzeni doświadczenia. W jaki sposób charakteryzuje i ogranicza utopię to uwarunkowanie jej treści i ideałów przez przeszłość, a więc przez pamięć, tradycję?

Opisując antropologiczne znaczenie przestrzeni doświadczenia, Koselleck odwołuje się do sposobu przeżywania przez człowieka przeszłości. Jest ono doświadczeniem w teraźniejszości przeszłości, to znaczy tego, co absolutnie minione, ale co wciąż trwa. Koselleck używa pojęcia doświadczenia w szerokim sensie, w doświadczeniu tym przeszłość jest bowiem przeżywana i jednocześnie przyswajana oraz gromadzona i przekształcana. Przestrzeń doświadczenia określa więc trwanie przeszłości w teraźniejszości, a dokładniej przekształcającą się wciąż pamięć lub też pamięć zbiorową określaną mianem tradycji. Ponieważ doświadczenie w teraźniejszości dotyczy tego, co absolutnie minione, jego formą jest przypomnienie, wspomnienie. „Doświadczenie jest współczesną przeszłością, której wydarzenia są interioryzowane i które można sobie przypomnieć”¹³. To doświadczenie przeszłości w teraźniejszości, jak pisze Koselleck, oznacza, że „przetworzyło ono minione zdarzenia, że może je uwspółcześniając przywołać, że jest nasycone rzeczywistością”¹⁴.

Wydarzenia przeszłości są interioryzowane zarówno przez pracę rozumu, jak i w sposób nieświadomy. Pamięć historyczna czy tradycja to interioryzowane doświadczenie, które zawiera zarówno doświadczenie własne, jak i obce, jest przekazywana przez pokolenia i instytucje. Pamięć charakteryzuje gromadzenie doświadczeń własnych i obcych oraz ich nawarstwianie, jak również ich przekształcanie. Samo pojęcie przestrzeni użyte przez Kosellecka odwołuje się do możliwości gromadzenia i nawarstwiania doświadczeń, co tworzy z nich złożoną strukturę. Tak nagromadzona przeszłość wymyka się zwykłej chronologii, a także otwiera szansę poruszania się po niej różnymi drogami, eksplorowania jej różnych możliwości: „Doświadczenie charakteryzuje się tym, że przetworzyło minione zdarzenia, że może je uwspółcześniając przywołać, że jest nasycone rzeczywistością, że wiąże z własnym zachowaniem spełnione lub niezrealizowane możliwości”¹⁵. Dlatego też pojęcie przestrzeni wskazuje, że można ją w różny sposób przebiegać i eksplorować. Pamiętana i gromadzona przeszłość stanowi zatem zbiór możliwości działania, wielość znaczeń, możliwości ukrytych i ujawniających się w zależności od naszego na nią spojrzenia, od teraźniejszej wiedzy.

¹³ Tamże, s. 363.

¹⁴ Tamże, s. 366.

¹⁵ Tamże. „Pochodzące z przeszłości doświadczenie ma charakter przestrzenny, ponieważ tworzy całościową wiązkę, w której trwa jednocześnie wiele warstw minionych czasów, nie informując o ich «przedtem» i «potem»” (tamże, s. 365).



Koselleck, używając pojęcia doświadczenia, podkreśla, że jesteśmy spadkobiercami historii, że recepcja przeszłości historycznej dokonuje się w terażniejszości i że doświadczenie przeszłości polega na podleganiu oddziaływaniu dziejów, na otrzymywaniu przeszłości niewytworzonej przez nas. Dla Hansa Georga Gadamera to podleganie oddziaływaniu przeszłości jest odpowiednikiem jego kategorii oddziaływania na nas dziejów czy pracy dziejów, o czym pisze w *Prawdzie i metodzie*: „Stale okreśłani jesteśmy przez dziedzictwo i przekaz, którego nie wybieramy swobodnie i który nie jest uzasadniony przez rozum”¹⁶. Gadamer pod pojęciem świadomości efektywnodziejowej, to jest świadomości pozostającej nieustannie pod wpływem oddziaływania historycznego i będącej jednocześnie częścią samej historii, podejmuje ideę Kosellecka, a mianowicie formowania i bycia formowanym przez historię¹⁷. Paul Ricoeur w swojej filozofii historii określa to podleganie oddziaływaniu przeszłości mianem recepcji przeszłości historycznej, zaznaczając w ten sposób pasywny charakter tego doświadczenia, ponieważ, jak zaznacza on w pracy *Czas opowiadany*: „Pojęcie «świadomości efektywnodziejowej», które zamierzamy objaśnić, proponuje poważną alternatywę względem świadomości suwerennej, przejrzystej dla siebie oraz władającej sensem”¹⁸.

Antropologiczne znaczenie horyzontu oczekiwań odwołuje się do sposobu rozumienia przez człowieka przyszłości. Jest ona przeżywana w terażniejszości w szczególny sposób. Nie można przyszłości doświadczać jako takiej, zwracają się ku niej natomiast nasze oczekiwania. Oczekiwanie wpisane w terażniejszość stanowi więc współczesną przyszłość, zwrócone jest ku temu, co „jeszcze nie”, ku temu, co jeszcze nie stało się udziałem doświadczenia, ku temu, co można w jakikolwiek sposób jedynie przewidzieć. Z tego względu czymś, co daje się w terażniejszości doświadczać, jest samo oczekiwanie, natomiast przyszłe stany nie mogą stanowić jego treści. „Możliwość ujawniania się przyszłości napotyka mimo możliwych prognoz absolutną granicę, gdyż nie daje się doświadczać”¹⁹. To przeżywanie nieobecnej bezpośrednio przyszłości wyraża się jako nakierowane na przyszłość oczekiwanie, w którym mieszczą się wszystkie jednostkowe i zbiorowe przejawy skierowane ku przyszłości, przede wszystkim nadzieja, ale również obawa, życzenie i wola, troska i racjonalna kalkulacja, ciekawość. Chociaż oczekiwanie nie jest doświadczone, to owo „pełne nadziei lub lękliwe, pełne zapobiegliwości lub planujące napięcie rzutowane w przyszłość można jednak za pomocą świadomości uczynić

¹⁶ H. G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1992, s. 269.

¹⁷ „Gdy jakieś zjawisko historyczne usiłujemy zrozumieć z dystansu historycznego określającego całą naszą sytuację hermeneutyczną, zawsze podlegamy już efektom dziejów efektywnych” (tamże, s. 413).

¹⁸ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 3: *Czas opowiadany*, Kraków 2008, s. 317.

¹⁹ R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, dz. cyt., s. 265.



przedmiotem rozważań²⁰, na przykład przywołać skutki działań czy przemysłu sposób urzeczywistnienia projektów. Przyszłość nie ujawnia się, nie jest doświadczana, lecz w odniesieniu do niej można konstruować utopie, prognozy, których interioryzowanie otwiera oczekiwanie w formie nadziei, pragnień bądź obaw. W ten sposób oczekiwania są wpisane w terażniejszość, stają się uwspółcześnioną przyszłością i można je realizować.

Koselleck posługuje się metaforą horyzontu, który oznacza „linię, za którą w przyszłości otworzy się nowa przestrzeń doświadczenia, teraz jeszcze niedostrzegalna²¹. Horyzont jest tutaj zdolnością do rozwijania się i do przekraczania doświadczenia, która jest wynikiem oczekiwania. Projektowany horyzont czy przemieszczający się horyzont jest dostrzegany w napięciu z horyzontem terażniejszym, będącym efektem podlegania doświadczeniu przeszłości. Sytuacja i przeszłość nas ogranicza, ale horyzont przedstawia się jako coś, co zawsze może być przekroczone, choć nigdy w pełni osiągnięte. W tym sensie oczekiwania wzywają do działania i ukazują jego nowe możliwości.

Koselleck otwiera perspektywę, że możliwa jest zmiana między terażniejszością (przeszłością) i przyszłością, że możliwe jest tworzenie historii. Zaznacza jednak, że w tworzeniu historii podlegamy również jej działaniu, dlatego zawsze znajdujemy się w określonej sytuacji i z tego punktu widzenia każda perspektywa otwiera się na nowy horyzont rozległy, lecz ograniczony. Podleganie oddziaływaniu przeszłości i projektowanie historii określają terażniejszość, a w niej nie tylko zdolność działania i nowe możliwości, lecz także jej skutki będące wymiarem jej doznawania. Idea Kosellecka tworzenia historii opiera się na wzajemnej zależności przyszłości i przeszłości, gdyż napięcie między nimi jest tym, co każdorazowo w odmienny sposób prowokuje nowe rozwiązania, a tym samym tworzy z siebie czas historyczny.

Kategorie przestrzeni doświadczenia i horyzontu oczekiwań konstrytuują odmienne pola znaczeniowe, ale odnoszą się wzajemnie do siebie, tworząc między sobą napięcie. „Nie ma oczekiwania bez doświadczenia, nie ma doświadczenia bez oczekiwania²². Miejscem ich spotkania i ich zależności jest terażniejszość. Doświadczenie i oczekiwanie są więc „dwoma kategoriami, które – wiążąc wzajemnie przeszłość i przyszłość – nadają się do tematyzowania dziejowego czasu²³. Kategorie te kierują też jednostkami sprawczymi w realizacji zmiany społecznej. Oczekiwanie i doświadczenie, nadzieja i wspomnienie konstrytuują zmianę społeczną i ujawniają, „tworząc wewnętrzne sprzężenie przeszłości i przyszłości – niegdyś, dziś czy jutro²⁴. W jaki sposób Koselleck

²⁰ Tamże, s. 366.

²¹ Tamże, s. 265.

²² Tamże, s. 360.

²³ Tamże, s. 362.

²⁴ Tamże.



przedstawia ich wzajemne zależności, które łączą zarówno rozumienie i tworzenie historii, jak i podleganie jej skutkom? Jakie warunki powinna spełniać utopia w związku z tymi wzajemnymi zależnościami?

Przyszłość, przeszłość, teraźniejszość czasu historii

Wzajemna zależność horyzontu oczekiwań i przestrzeni doświadczenia wytwarza grę znaczeń między naszymi oczekiwaniami skierowanymi ku przyszłości a naszymi interpretacjami zwróconymi ku przeszłości; strukturyzują się one wzajemnie i przekształcają. Dlatego horyzont oczekiwań i wpisujące się w niego utopie muszą tę grę znaczeń zachować, a więc wzajemnie odnosić się do siebie, co jest możliwe tylko wtedy, gdy pozostają one w napięciu, co podkreśla Koselleck: „Napięcie między doświadczeniem a oczekiwaniem jest tym, co każdorazowo w odmienny sposób prowokuje nowe rozwiązania, a tym samym tworzy z siebie czas historyczny”²⁵. Taki jest, zdaniem Kosellecka, warunek utopii, aby współtworzyła ona rzeczywistość, odpowiedzialną, sensowną historię.

Oczekiwania nadają kierunek tworzeniu historii, ich treści (idee, projekty społeczne i polityczne) są absolutnie nowe. Koselleck podkreśla, że „dotychczasowa przestrzeń doświadczenia nigdy nie wystarcza do tego, aby zdeterminować horyzont oczekiwania”²⁶. Oczekiwania nie można więc wyprowadzić z doświadczenia, utopijne projekty są nowe i określone niezależnie od niego.

Oczekiwania i utopie nie są tylko antycypacją przyszłości, ale oddziałując wstecz, na przeszłość, wpływają na doświadczenie i przekształcają je, co zaznacza Koselleck: „To jest temporalna struktura doświadczeń, których nie można gromadzić bez oddziałującego wstecz oczekiwania”²⁷. W jaki sposób nowy horyzont oczekiwania i utopie pozwalają przekształcić i inaczej rozumieć doświadczenie? Gdy w obręb doświadczeń „wnikają, oddziałując wstecznie, nowe nadzieje albo rozczarowania, nowe oczekiwania”²⁸, pisze Koselleck, rzuca to na przeszłość nowe światło, w którym jawi się ona jako niezamknięta i niekonieczna, jako otwarta i żywa. Przystaje ona oznaczać wyłącznie to, co minione, odnosi się natomiast do historii, którą należy stworzyć. Jak dopowiada Ricoeur, podejmując idee Kosellecka: „Tylko określone oczekiwania mogą oddziaływać zwrotnie na przeszłość i odsłonić ją jako tradycję żywą”²⁹. Doświadczenia już raz poczynione nie pozostają więc takimi samymi, ale

²⁵ Tamże, s. 368.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 356.

²⁸ Tamże, s. 367.

²⁹ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, dz. cyt., s. 313.



stają się twórczym przekazem sensu, ujawniają „spełnione lub niezrealizowane możliwości”³⁰. Ta żywa tradycja, odsłonięta przez oczekiwania, ujawnia znaczenia i możliwości dostrzeżone i rozumiane z nowej perspektywy. Ricoeur podkreśla: „Należy ponownie otworzyć przeszłość, ożywić w niej niespełnione, skrupowane, a nawet zniszczone możliwości”³¹. Co zyskujemy przez to na nowo otwarte doświadczenie? Tradycja podjęta z perspektywy oczekiwań i zreinterpretowana krytycznie zostaje przekształcona, a jej potencjał sensu wyzwolony od balastu przyjmowanej dotychczas interpretacji staje się źródłem możliwości wchodzących w dialog z oczekiwaniami. „Oczekiwania spowodowały powstawanie nowych możliwości kosztem minionych realiów”³². Możliwości przeszłości mogą być zatem wpisane w przyszłość, gdzie w ten sposób przyczyniają się do rozumienia, określenia i urzeczywistnienia oczekiwań. „Otwarta ku przyszłości przestrzeń doświadczeń rozszerza horyzont oczekiwań”³³. Doświadczenie, czy tradycja, poszerza horyzont oczekiwań, ponieważ na nowo i inaczej odczytane odkrywa nowe perspektywy.

Horyzont oczekiwania wymaga również odniesienia do przeszłości w innym sensie, a mianowicie ugruntowania go w niej i w ten sposób jego ograniczenia, jak zauważa bowiem Koselleck: „Myli się także ten, kto swych oczekiwań nie gruntuje na doświadczeniu”³⁴. Tradycja włączona do projektowanego oddalonego, w tym sensie: wyodrębnionego, horyzontu stanowi zarówno pouczenie przez otwarte w niej możliwości, jak i granicę dla naszych oczekiwań. To ograniczanie horyzontu oczekiwań przez doświadczenie ma zmniejszyć możliwe negatywne skutki projektów historii, które na nas oddziałują ze względu na niepewność naszego panowania nad nią. Jak podkreśla wielokrotnie Koselleck, jesteśmy sprawcami historii i zarazem jej doświadczamy, co podejmuje również Ricoeur, pisząc: „podlegamy oddziaływaniu dziejów i że sami określamy siebie przez historię, którą tworzymy”³⁵. Nasza teraźniejszość i nasze w niej działanie sytuują się zatem zawsze w okolicznościach, które nie są naszym wytworem, a które musimy brać pod uwagę w swoich oczekiwaniach. Zaznacza to również Ricoeur: „Ludzkość tworzy swoją historię jedynie w okolicznościach, których

³⁰ R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, dz. cyt., s. 366.

³¹ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, dz. cyt., s. 312. „Z jednej strony wpływ zwrotny naszych oczekiwań właściwych dla przyszłości na reinterpretację przeszłości może posiadać jako najważniejszy skutek otwarcie w przeszłości uznanej za minioną zapomnianych możliwości, możliwości porzuconych, stłumionych dążeń (jedną z funkcji historii pod tym względem jest ponowne dotarcie do tych momentów przeszłości, w których przyszłość nie była jeszcze przesądzona czy też kiedy sama przeszłość była jeszcze przestrzenią doświadczenia otwartą na horyzont oczekiwań). Z drugiej strony, wyzwolony w ten sposób od balastu tradycji potencjał sensu może posiadać zaletę polegającą na określeniu [...] naszych oczekiwań” (tamże, s. 329).

³² R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, dz. cyt., s. 369.

³³ Tamże, s. 368.

³⁴ Tamże, s. 367.

³⁵ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, dz. cyt., s. 309.



sama nie wytworzyła”³⁶. Człowiek jest sprawcą własnych dziejów dzięki zdolności wytwarzania horyzontu, lecz nawet najbardziej przemyślane przedsięwzięcia i idee mogą spowodować niezamierzone i niechciane efekty ze względu na to, że urzeczywistniają się w pasywnie przyjętej sytuacji, w okolicznościach przez nas niewytworzonych. W tym kontekście rozumienia historii przez Kosellecka nową ideą dotyczącą utopii jest konieczność jej zakorzenienia w przeszłości, a więc otwarcia jej na tradycję. Koselleck zwraca uwagę, że ani utopia, ani przyszłość nie mogą być rozumiane w sposób dowolny, że przyszłość nie jest całkowicie otwarta i przypadkowa.

Teraźniejszość w tej wzajemnej zależności przyszłości i przeszłości jest kategorią dotyczącą działania nakierowanego na oczekiwania w sytuacji receptywności doświadczenia. Jest więc ona – jak uzupełnia ujęcie Kosellecka Ricoeur –

czasem podjęcia decyzji, inicjatywy, to znaczy czasem, w którym jest niejako odłożony, zawieszony bieg historii już dokonanej i w którym marzenie dotyczące historii pozostającej wciąż jeszcze do urzeczywistnienia przekształca się w odpowiedzialną decyzję³⁷.

Utopia w horyzoncie oczekiwań

Utopie tworzą podstawową treść horyzontu oczekiwania, lecz przedstawiony przez Kosellecka warunek tworzenia czasu historycznego, zachowanie napięcia między przyszłością a przeszłością tak aby nie dopuścić do wzrastania dystansu między nimi (czy nawet do zerwania), ogranicza zakres ich idei i projektów.

Podstawowym warunkiem ideałów utopijnych jest ich ugruntowanie w doświadczeniu i możliwość odniesienia ich do doświadczenia. Utopie umieszczone „gdzie indziej” tracą wpływ na doświadczenie i tym samym możliwość określenia działania w teraźniejszości. Zbyt oddalony horyzont nie tylko jest oczekiwaniem rzeczy nieprawdopodobnych i niedających się zrealizować, lecz także zawęża przestrzeń doświadczenia, powodując kryzys tradycji, która staje się martwa i zhipostazowana.

Aby powstrzymać horyzont oczekiwania przed oddalaniem się, konieczne jest przybliżanie do teraźniejszości utopijnych oczekiwań przez działania pośrednie, przez łańcuch inicjatyw pozostających w zasięgu naszego działania. Utopia nie może więc zawierać ideałów „gdzie indziej”, ale konkretne i dające się realizować projekty. Przyszłość wyprowadza się więc z przesłanek ugruntowanych w przeszłości, a samo oczekiwanie powinno stać się prognozą, która korygowana jest przez diagnozę, czyli przez przestrzeń doświadczenia:

³⁶ Tamże, s. 313.

³⁷ Tamże, s. 300.



Prawdopodobieństwo prognozy – pisze Koselleck – nie zasadza się pierwotnie na tym, czego ktoś oczekuje. Prawdopodobieństwo prognozowanej przyszłości wyprowadza się z przesłanek zaistniałych w przeszłości [...]. Poprzedza je zatem diagnoza zawierająca informacje zebrane drogą doświadczenia. [...] Doświadczenia prowokują prognozy i sterują nimi³⁸.

Z oczekiwań i z utopii możemy wyprowadzać alternatywne warunki, pojawiają się możliwości, które zawsze zawierają coś więcej niż nadchodząca rzeczywistość może zrealizować. Oczekiwania jednak, jak podkreśla Koselleck, powinny być skończone i względnie umiarkowane, jeśli mają stać się podstawą odpowiedzialnego zaangażowania.

Z drugiej zaś strony trzeba opierać się zawężaniu przestrzeni doświadczenia, co prowadzi do traktowania przeszłości jako minionej, zakończonej, nieistotnej, trzeba ją odsłaniać jako tradycję żywą. Przeciwdziałaniem zawężaniu się przestrzeni doświadczenia jest wyzwalanie niewykorzystanych możliwości przeszłości, które powinny poszerzać oczekiwanie, dookreślać utopie.

Zachowanie napięcia między tymi dwoma przeciwstawnymi kategoriami „czyni – jak pisze Ricoeur – nasze oczekiwania bardziej określonymi, a nasze doświadczenia bardziej nieokreślonymi”³⁹, ponieważ tylko określone oczekiwania i określone (przez doświadczenie) utopie mogą oddziaływać zwrotnie na przeszłość, odsłaniać ją jako tradycję żywą i pozwalają poszerzyć horyzont. Warunkiem, czy nawet etyczną i polityczną podstawą myślenia utopijnego, jest zachowanie w nim oporu zarówno wobec oczekiwań czysto utopijnych, w sensie nierealnych, jak i wobec zawężania przestrzeni doświadczenia.

Bibliografia:

- Gadamer H. G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Inter Esse, Kraków 1992.
- Koselleck R., *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, przekł. J. Merecki, W. Kunicki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Koselleck R., *Semantyka historyczna*, przekł. W. Kunicki, Wydaw. Poznańskie, Poznań 2012.
- Ricoeur P., *Czas i opowieść*, t. 3: *Czas opowiadany*, przekł. U. Zbrzeźniak, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

³⁸ R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, dz. cyt., s. 368.

³⁹ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, dz. cyt., s. 313.



Utopia's place within the relation between the horizon of expectations and the space of experience: according to Reinhart Koselleck

Abstract: Using Reinhart Koselleck's ideas as a frame of reference, the paper provides a semantic analysis of the concept of utopia as well as traces the development of utopia as a social and political project that has been a part of man's history-making since the Enlightenment. Thus defined, the concept of utopia is situated within the interconnections between two transcendental concepts of Koselleck's philosophy of history, which are the space of experience and the horizon of expectations. The paper stresses the problem of conservation of tension between the horizon of expectations and the space of experience in man's history-making, and at the same time demonstrates the necessity to connect utopia with the space of experience.

Keywords: historical time, horizon of expectations, Reinhart Koselleck, space of experience, utopia



Wyzwania dla edukacji w dobie utopii konsumpcyjnej¹

Abstrakt: Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie koncepcji utopii konsumpcyjnej Zygmunta Baumana w perspektywie współczesnych wyzwań dla edukacji. Znaczą część swej twórczości socjolog poświęcił refleksjom nad naturą społeczeństwa konsumpcyjnego, ze szczególnym uwzględnieniem złudnej – w jego przekonaniu – wizji szczęścia, na której jest ono zbudowane. Dowodził, że względem tej – jak ją nazywał – „zindywidualizowanej utopii” należy rozwijać myślenie krytyczne i alternatywistyczne. W tym kontekście często odnosił się on do znaczenia edukacji, która – jak twierdził – sama znacząco ucierpiała wskutek dominacji rynku konsumpcyjnego. Zdaniem Baumana rolą edukacji w świecie płynnej nowoczesności powinno być między innymi stymulowanie i propagowanie otwartości, wyrównywanie szans życiowych, a także wzmacnianie poczucia odpowiedzialności obywatelskiej. Godzi się przy tym podkreślić, że jego „myślenie utopijne” miało w tej materii nie tylko praktyczny, lecz także instytucjonalny wymiar. Bauman został bowiem po śmierci Jacka Kurońa rektorem Uniwersytetu Powszechnego w Teremiskach koło Białowieży.

Słowa kluczowe: edukacja, kultura konsumpcyjna, Teremiski, utopia, Zygmunt Bauman

Wprowadzenie

W trakcie swej prowadzonej przez ponad sześćdziesiąt lat działalności naukowej Zygmunt Bauman napisał ponad siedemdziesiąt książek, dwieście artykułów naukowych i niezliczoną liczbę esejów oraz felietonów. W tym obszernym, heterogenicznym pod względem podejmowanej problematyki, a także realizowanym na gruncie różnorodnych paradygmatów badawczych dziele kwestia analizy kultury konsumpcyjnej zajmuje szczególne miejsce². Począwszy

¹ Badania zostały sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych w ramach finansowania stażu po uzyskaniu stopnia naukowego doktora na podstawie decyzji numer DEC-2014/12/S/HS2/00391.

² Zob. np. T. Blackshaw, *Consumerism – Living the Market-Mediated Life*, [w:] *The Sociology of Zygmunt Bauman. Challenges and Critique*, red. M. H. Jacobsen, P. Poder, Aldershot 2008, s. 115–

od swych rozpraw pisanych w trakcie pracy na Uniwersytecie Warszawskim, po jego ostatnie dzieła, socjolog niezmiennie uznawał rynek za fundament powojennej rzeczywistości świata zachodniego, a związane z nim transformacje aksjologiczne za wyjątkowo ważny czynnik kształtujący ludzką podmiotowość³. Na przykład w pochodzącej z roku 1966 książce *Kultura a społeczeństwo. Preliminaria* Bauman pisał:

Całość świata przedstawia mi się jako zbiór rzeczy, a ponieważ mam wolność wyboru między ich różnymi odmianami, wyobrażam sobie, że jestem osobowością autentyczną przez sam fakt, iż wybór ów został mi postawiony. Wybierając złudzenia, że wybieram siebie; w pewnym sensie tak jest rzeczywistość; wybieram siebie jako kombinację towarów⁴.

Słowa te – których odpowiednik znaleźć można w wielu publikacjach Baumana wydawanych w ostatnich latach⁵ – kierują uwagę na to, że kultura konsumpcyjna stwarza pewną iluzję, bądź też utopię, w ramach której jednostki nabierają określonych dyspozycji do postrzegania świata i swego w nim miejsca za pośrednictwem nabywanych dóbr konsumpcyjnych. Ten sposób podejścia do rzeczywistości Bauman poddawał zarówno wnikliwej analizie, jak i krytyce, której towarzyszyła zachęta do rozwijania myślenia alternatywistycznego. W tym sensie twierdzę, że jego prace poświęcone owej problematyce przenika myślenie utopijne⁶.

Istotną rolę w przeciwstawianiu się tendencjom rozpowszechnionym w ramach społeczeństwa konsumpcyjnego Bauman przypisywał edukacji. Zastrzegając jednak przy tym, że aby misję tę wypełnić – a jednocześnie też realizować inne wyznaczone jej zadania – musi ona ulec znacznej metamorfozie. O potrzebie tych zmian – wynikających między innymi z rosnącej złożoności i zmienności współczesnego świata, a także pojawiających się w nim wyzwani – socjolog pisał wiele na różnych etapach swej pracy naukowej, tak

135; M. Davis, *Freedom and Consumerism. A Critique of Zygmunt Bauman's Sociology*, Aldershot 2008; D. Brzeziński, *Zygmunta Baumana krytyka kultury konsumpcyjnej. W realiach Polski Ludowej i współczesności*, [w:] *Przemiany kulturowe we współczesnej Polsce. Ramy, właściwości, epizody*, red. J. Kurczewska, Warszawa 2016, s. 84–101.

³ M. Matysek, *Spółczesność ponowoczesna a społeczeństwo heterogenne w koncepcji Zygmunta Baumana*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 3, s. 71–83.

⁴ Z. Bauman, *Kultura a społeczeństwo. Preliminaria*, Warszawa 1966, s. 440.

⁵ Zob. np. Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, Kraków 2009; Z. Bauman, *Konsumenci w społeczeństwie płynnej nowoczesności*, [w:] Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007, s. 126–182; Z. Bauman, *Utopia w czasach niepewności*, [w:] Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007, s. 131–151.

⁶ D. Brzeziński, *Myślenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Baumana*, Warszawa 2015.



przed przymusową emigracją z Polski w roku 1968⁷, jak i po niej⁸. Warto już na wstępie przytoczyć jedną jego wypowiedź dotyczącą tej materii:

«Upodmiotowienie» wymaga budowania i odbudowywania więzi międzyludzkich, wymaga woli i zdolności nieustannego podejmowania wspólnego wysiłku na rzecz tworzenia gościnnego i przyjaznego środowiska, sprzyjającego owocnej współpracy wszystkich ludzi w ich dążeniu do umacniania poczucia własnej wartości, rozwijania indywidualnych możliwości i właściwego wykorzystywania posiadanych umiejętności⁹.

Wypowiedź tę można uznać za reprezentatywną zarówno dla idei promowanych przez Baumana, jak i dla sposobu, w jaki je przedstawia, sposobu obliczonego na skłanianie do podejmowania starań na rzecz budowy nowych strategii edukacyjnych.

W niniejszym tekście skoncentruję się na przybliżeniu oraz ewaluacji stanowiska, jakie względem roli edukacji w procesie przeciwstawiania się negatywnym konsekwencjom „utopii konsumpcyjnej” zajął autor *Płynnej nowoczesności*. W części pierwszej wskażę kreślone przez niego wyzwania związane z dominacją mechanizmów rynkowych. Następnie zwrócę uwagę na przedstawianą w pracach socjologa – z gruntu utopijną¹⁰ – wizję zmian, jakie powinny zajść na gruncie edukacji. Unaoczniję też to, w jaki sposób idee te są realizowane w instytucji, której Bauman – od 2004 roku do swej śmierci – był honorowym rektorem, to jest na Uniwersytecie Powszechnym w Teremiskach koło Białowieży. Cały artykuł podsumuję przez wskazanie ogólniejszych refleksji względem roli myślenia utopijnego w twórczości tego badacza.

⁷ Jedną z ważniejszych wypowiedzi Baumana dotyczących tej problematyki z czasów jego pracy na Uniwersytecie Warszawskim był artykuł *Trzy uwagi o problemach współczesnych wychowania*, opublikowany w „Kwartalniku Pedagogicznym” nr 4 z 1965 roku. Tekst ten miał się także znaleźć w *Szkicach z teorii kultury* – książce, której wydanie zaplanowane na rok 1968 nie mogło dojść do skutku w związku z represjami nałożonymi na Baumana przez ówczesne władze. Dzieło to – przez całe lata uznawane za zaginione – zostało zrekonstruowane na podstawie fragmentów odnalezionego egzemplarza korektowego i wydane z napisanym po latach posłowiem autora: Z. Bauman, *Szkice z teorii kultury*, Warszawa 2017.

⁸ Zob. Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław 2012; Z. Bauman, *Ucząc się chodzić po ruchomych piaskach*, [w:] Z. Bauman, *Płynne życie*, dz. cyt.; Z. Bauman, *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańsk 2008.

⁹ Z. Bauman, *Ucząc się chodzić po ruchomych piaskach*, dz. cyt., s. 197.

¹⁰ Chciałbym tu podkreślić, że kategorii „utopia” nie używam w tym tekście w sensie pejoratywnym. Czynię tak w zgodzie ze sposobem, w jaki definiował ją sam Bauman. Była ona dla niego wizją przyszłego, lepszego świata, budowaną na bazie krytyki *status quo* i związaną z podejmowaniem wysiłków na rzecz jej urzeczywistnienia (zob. Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, Warszawa 2010).



Utopia i dystopia w kulturze konsumpcyjnej

Społeczeństwo konsumpcyjne – pisał Bauman – opiera się na obietnicy spełnienia ludzkich pragnień w stopniu, o jakim żadne z dawniejszych społeczeństw nie mogło nawet zamarzyć. Obietnica spełnienia pozostaje jednak kusząca tak długo, jak pragnienie pozostaje niezaspokojone lub, co ważniejsze, jak długo zachodzi podejrzenie, że nie zostało ono w pełni i do końca zaspokojone¹¹.

Zdaniem socjologa cechą konstytutywną współczesnego społeczeństwa jest zatem wzbudzanie i podsycanie pragnień. Podejmowanie starań mających na celu ich zaspokojenie przedstawiane jest jako droga do osiągnięcia stanu eudajmonii. Sięganie po dobra konsumpcyjne organizuje przeto w znaczący sposób aktywność jednostek, a także współdecyduje o wyjątkowej dynamice dzisiejszego świata. Bauman dowodził jednak też tego, że trwałość owego społeczeństwa wymaga utrzymywania się ciągłości poczucia niespełnienia. Wiąże się to z koniecznością permanentnego deprecjonowania osiągniętych już celów, a także nieustannego wzbudzania nowych pragnień. Jest zatem konsumpcjonizm w swej istocie wewnętrznie sprzeczny. Obietnica, jaką przedstawia ludziom, stanowi *de facto* nierealizowalną iluzję, niespełnialną utopię. Bauman twierdził, że „oszustwo, brak umiaru i marnotrawstwo nie są objawami dysfunkcji, lecz gwarancją właściwego działania i jedyną zasadą, która może zapewnić przetrwanie społeczeństwu konsumpcyjnemu”¹².

Kontaminacja dowartościowania ludzkich pragnień i przekonania o ich wiecznym niespełnieniu pociąga za sobą szereg innych własności współczesnej kondycji, wnikliwie – a zarazem krytycznie – opisywanych przez socjologa. Dowodził on na przykład złudności poczucia wolności, jaką oferować ma konsumpcjonizm. Choć możliwość kreowania własnej tożsamości jest powszechnie uznawana za wyróżnik stylu życia w kulturze zachodniej ostatnich dekad, to zdaniem Baumana realizuje się ona przede wszystkim w postaci wyboru między konkurującymi na rynku ofertami. Podejmowanie decyzji w tym względzie jest przy tym tyleż przywilejem jednostki, co jej powinnością. „Możesz wybierać swój styl” – pisał socjolog. „Wybór jako taki – wybór któregoś stylu – nie podlega dyskusji, wybrać *musisz*, a zaprzestać albo unikać wyboru możesz jedynie pod groźbą wykluczenia”¹³. Zgodnie z tym, co powiedziano powyżej, koniecznością, której ignorowanie grozi takimi samymi konsekwencjami, jak wycofanie się z wyścigu po dobra konsumpcyjne, jest utrzymujące się przywiązanie do tych już nabytych. Jednostka jest współcześnie poddawana całemu szeregowi nacisków, z tym że odwołują się one do jej osobistych pragnień i dążeń, a przez to są rzadko dostrzegane i kontestowane. Zdaniem Baumana realizująca

¹¹ Z. Bauman, *Konsumenci w społeczeństwie płynnej nowoczesności*, dz. cyt., s. 126.

¹² Tamże, s. 129.

¹³ Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, dz. cyt., s. 93.



się w ten sposób „strategia uwodzenia” zajęła miejsce metody podporządkowania opartej o dyscyplinowanie i wydaje się od niej być skuteczniejsza¹⁴.

Dewaluacja kategorii trwałości, ciągłości i stabilności, związana między innymi z rosnącym znaczeniem konsumpcjonizmu, odegrała według socjologa znaczącą rolę w przedefiniowaniu „liniowego” modelu czasu cywilizacji zachodniej¹⁵. Skoro bowiem przeszłość w coraz mniejszym stopniu determinuje ludzkie losy, zaś akceleracja zmian czyni przyszłość w małym jedynie stopniu przewidywalną, to na plan pierwszy wydobywa się doświadczenie terażniejszości. To właśnie ono ogniskuje uwagę członków współczesnego społeczeństwa i to w jego ramach – a nie w myśleniu opartym o teleologię – zawierają się ich plany i dążenia. Model czasu w kulturze konsumpcyjnej Bauman określił mianem „puentylistycznego” w nawiązaniu do techniki malarskiej opartej o wypełnianie płaszczyzny różnobarwnymi – luźno ze sobą związanymi – plamami barwnymi. Pisał na ten temat następująco:

Czas puentylistyczny jest pokawałkowany, a nawet rozproszkowany na mnóstwo «chwil na wieki» – zdarzeń, przypadków, wypadków, przygód, epizodów – samozasklepionych monad, odosobnionych drobin czasu, z których każda bliska jest geometrycznemu pojęciu niewymiarowości¹⁶.

Odkrycie sensu między poszczególnymi „epizodami” współczesnej temporalności wymaga dystansu, podobnie jak to ma miejsce w przypadku odbioru obrazów impresjonistycznych. W czasie puentylistycznym określony sposób patrzenia na rzeczywistość pozostaje jednak nieodwołanie tymczasowy.

Ponieważ w ramach wyobrażeń lepszego świata wyróżnia się zazwyczaj ujęcia prospektywne i retrospektywne¹⁷, prezentyzm temporalny społeczeństwa konsumpcyjnego mogłoby potwierdzać tezę o „śmierci” utopii¹⁸. Zdaniem Baumana mamy jednak obecnie do czynienia raczej z przeobrażeniem, a nie zmierzchem tej formy myśli¹⁹. Imperatyw szczęścia wciąż bowiem napędza ludzkie działania, z tym że osiągnięcie tego stanu zostało przeniesione ze sfery przyszłości do terażniejszości.

Dziwna i nieortodoksyjna utopia, lecz jednak utopia taka sama jak pozostałe – pisze socjolog – obiecująca tak samo nieosiągalną nagrodę, jak wszystkie inne

¹⁴ Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Warszawa 1998.

¹⁵ Model ten – ukształtowany na fundamencie cywilizacji judeochrześcijańskiej, a następnie zsekularyzowany w ramach myśli oświeceniowej – opiera się o myślenie teleologiczne, kumulatywność i porządek przyczynowo-skutkowy (zob. A. Flis, *Chrześcijaństwo i Europa. Studia z dziejów cywilizacji Zachodu*, Kraków 2001, s. 189–199; J. Le Goff, *Od czasu średniowiecznego do czasu nowożytnego*, [w:] *Czas w kulturze*, wyb. A. Zajączkowski, Warszawa 1987, s. 357–374).

¹⁶ Z. Bauman, *Konsumując życie*, dz. cyt. s. 40.

¹⁷ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 2000, s. 54.

¹⁸ R. Jacoby, *The End of Utopia. Politics and Culture in an Age of Apathy*, New York 1999.

¹⁹ Z. Bauman, *Utopia w czasach niepewności*, dz. cyt.; Z. Bauman, *Zakończenie: Utopia bez toposu*, [w:] Z. Bauman, *Spółczesność w stanie obłąkania*, Warszawa 2006, s. 257–278.



utopijne projekty, czyli ostateczne i radykalne rozwiązanie ludzkich problemów przeszłości, terażniejszości i przyszłości oraz ostateczne i radykalne lekarstwo na smutki i bóle ludzkiego istnienia. Jest ona nieortodoksyjna głównie dlatego, że przenosi obszar rozwiązań i recept z «odległej przeszłości» do «tu i teraz»²⁰.

Warto też zauważyć, że utopia społeczeństwa konsumpcyjnego jest afinalistyczna i procesualna. Wymaga od jednostki ciągłych, niekończących się starań, okupionych znaczącym wysiłkiem. Charakteryzuje ją ponadto odstąpienie od wszelkich pytań na temat sensu owych dążeń i koncentracja na samym oczekiwaniu satysfakcji, jakie wydaje się wiązać z ich materializacją. Wyjątkowość tego konceptu – na tle innych konstruktów utopijnych – polega także na tym, że dowartościowuje on potrzeby jednostkowe kosztem zbiorowych, a raczej wyłącza te ostatnie z obszaru ludzkich zainteresowań. Bauman określał ją przeto mianem „utopii myśliwych” bądź też „utopii zindywidualizowanej”.

Godzi się tu podkreślić, że wskazane powyżej własności utopii konsumpcyjnej znajdują w przekonaniu Baumana swoje odzwierciedlenie na wszystkich płaszczyznach jednostkowego i społecznego funkcjonowania. Ogląd rzeczywistości głównie przez pryzmat osobistych pragnień i potrzeb, deprecjacja kategorii trwałości przy dowartościowaniu chwili terażniejszej, a także poddawanie się wciąż nowym modom serwowanym przez rynek, organizują dzisiaj w coraz większej mierze relacje zawodowe, miłosne, polityczne, ekonomiczne, wspólnotowe etc. Na określenie tej prawidłowości Bauman posłużył się kategorią syndromu konsumpcyjnego, którą scharakteryzował jako:

zespół zróżnicowanych, ale ściśle powiązanych z sobą postaw i strategii, nastawień poznawczych, sądów wartościujących, presupozycji, sformułowanych wprost i przyjętych milcząco założeń na temat zasad rządzących światem oraz stosunku do owych zasad, wizji szczęścia i pomysłów na ich realizację, preferowanych wartości i (by przypomnieć termin Alfreda Schütza) «relevancji tematycznych»²¹.

Socjolog wnikliwie, ale też wyjątkowo krytycznie opisywał konsekwencje rozwoju tego syndromu. Wskazywał w tym kontekście na: niestabilność ekonomiczną, nietrwałość związków, słabości społeczeństwa obywatelskiego etc.²² Sposób, w jaki odnosił się do społeczeństwa konsumpcyjnego – oparty o podkreślanie, czy wręcz hiperbolizowanie jego negatywnych stron, przy pomijaniu tych, które mogłyby stanowić dla nich przeciwwagę – wydaje się wpisywać w ramy myśli dystopijnej. Strategię ową można z jednej strony krytykować, biorąc pod uwagę eksplanacyjną funkcję nauki i dokonując weryfikacji

²⁰ Z. Bauman, *Utopia w czasach niepewności*, dz. cyt., s. 148–149.

²¹ Z. Bauman, *Konsumenci w społeczeństwie płynnej nowoczesności*, dz. cyt., s. 130–131.

²² Zob. np. Z. Bauman, *Straty uboczne. Nierówności społeczne w dobie globalizacji*, Kraków 2010; Z. Bauman, *Razem osobno*, Kraków 2005; Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000; Z. Bauman, *In Search of Politics*, Cambridge 1999.



formułowanych przez niego hipotez²³, z drugiej jednak strony warto wskazać na to, że w całej swej twórczości Bauman płynnie łączył opisywanie rzeczywistości z próbami oddziaływania na nią. W jego przekonaniu – jasno wyrażonym w zakończeniu *Płynnej nowoczesności* – „niezaangażowana socjologia nie jest możliwa”²⁴. Niezwykle krytyczny obraz współczesnej kondycji, jaki był kreślony na kartach jego prac, można w tym świetle potraktować jako podstawę do rozwijania myślenia alternatywistycznego bądź też utopijnego²⁵. Do tego też zresztą Bauman eksplicytnie zachęcał na kartach swych prac, zaś jedną z najważniejszych płaszczyzn, na które kładzie w tym względzie nacisk, była edukacja.

Edukacja wobec wyzwań utopii konsumpcyjnej

Wyszczególnione w poprzedniej części tekstu przeobrażenia, jakie mają miejsce w związku z nastaniem utopii konsumpcyjnej, stanowią istotne wyzwanie dla edukacji. Musi się ona mierzyć z realiami coraz mniej przewidywanego, zorientowanego na zaspokajanie potrzeb jednostkowych, zdominowanego przez mechanizmy rynkowe świata. Co więcej jednak – jak to poniżej unaocznę – ona sama do pewnego stopnia musi się do owych warunków dostosować, czy to w zakresie kształtowania właściwych jej strategii, czy też programów nauczania. Bauman z jednej strony szczegółowo analizował owe wyzwania, z drugiej zaś unaoczniał to, jak istotną rolę edukacja może odegrać w przezwyciężaniu trudności stwarzanych przez utopię konsumpcyjną. W jednej z publikacji poświęconych tej problematyce zauważył:

Niewiedza prowadzi do paraliżu woli. Człowiek nie wie, czego się spodziewać, i nie potrafi dobrze ocenić sytuacji. [...] Potrzebujemy ustawicznego kształcenia, by móc dokonywać wyborów. Potrzebujemy go jednak nade wszystko po to, aby ocalić warunki, dzięki którym dokonywanie wyborów jest w ogóle możliwe i wykonalne²⁶.

Użyte w powyższej wypowiedzi określenie *kształcenie ustawiczne* socjolog wiązał z koniecznością dostosowywania się do zmian zachodzących w rzeczywistości zewnętrznej, polegającą na weryfikowaniu zdobytej już wiedzy i umiejętności, a także ciągłej otwartości na nowe treści²⁷. Dla zilustrowania

²³ Zob. M. Marciniak, *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa Baumanowska*, Kraków 2011.

²⁴ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 333.

²⁵ D. Brzeziński, *Myślenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Baumana*, dz. cyt.

²⁶ Z. Bauman, *Ucząc się chodzić po ruchomych piaskach*, dz. cyt., s. 202.

²⁷ Warto w tym kontekście zacytować jedną z wypowiedzi socjologa: „Musiały minąć ponad dwa tysiąclecia od czasów, gdy starożytni mędracy greccy wymyślili pojęcie *paideia*, by koncept



tej prawidłowości posłużył się wprowadzonym przez Gregory'ego Batesona²⁸ rozróżnieniem trzech poziomów edukacji. Pierwszy z nich – „protoedukacja” – polega na przekazywaniu, a następnie utrwalaniu konkretnej wiedzy, co pozwala zrobić z niej określony użytek. Drugi poziom – „deuteroedukacja” – zasadza się na wypracowaniu swoistej „ramy kognitywnej” dla zdobywanych informacji, wykorzystywanej w różnych – często niezależnych od pierwotnego – kontekstach. Trzeci w końcu poziom – „tritoedukacja” (*tertiary learning*) – ogniskuje się na wykształceniu umiejętności transformacji mechanizmów gromadzenia wiedzy bądź ich zastępowania strategiami alternatywnymi. Godzi się przy tym podkreślić, że Bateson uznawał ów trzeci poziom edukacji za charakterystyczny dla zjawisk wyjątkowych, nietypowych, trudnych do zdefiniowania i opisu. Tymczasem zdaniem Baumana ów sposób podejścia do zdobywania wiedzy nabrał w dobie „płynnej nowoczesności” wyjątkowego znaczenia.

W takich okolicznościach – pisał socjolog – «edukacja trzeciego stopnia» – nauka, jak przerwać regularność, jak uwolnić się od nawyków i zapobiec przyzwyczajeniom, jak przekształcić fragmentaryczne doświadczenia w nieznane dotychczas wzorce, a jednocześnie uznać, że wszystkie wzorce można przyjąć wyłącznie w ograniczonym wymiarze czasu – nie tylko nie zakłóca procesu edukacji i nie odbiega od wyznaczonego celu, lecz nabiera wyjątkowej wartości adaptacyjnej i bardzo szybko staje się najważniejszym elementem niezbędnego życiowego wyposażenia²⁹.

Jak już wskazywałem na to w poprzedniej części artykułu, przejawy opisywanych tu umiejętności, stanowiące materializację „utopii konsumpcyjnej”, Bauman usilnie krytykował, uznając je za istotne zagrożenie współczesnego świata. Z drugiej jednak strony wskazywał na to, że rosnąca akceleracja zmian, wraz z postępującą heterogenizacją rzeczywistości, czyni dysfunkcjonalnymi wszelkie programy nauczania, które nie uwzględniają potrzeby „edukacji trzeciego stopnia”. W jego przekonaniu – które wyrażał już od lat sześćdziesiątych XX wieku³⁰ – zmiany w programach nauczania powinny zasadzać się na odejściu od ścisłego nacisku na przyswajanie określonego, zamkniętego systemu wiedzy i na dowartościowaniu osobistych poszukiwań oraz unaocznianiu konieczności stałego przemodelowania dokonanych już interpretacji

«kształcenia trwającego przez całe życie» zmienił się z oksymoronu [...] w pleonazm [...]. Ta istotna zmiana dokonała się całkiem niedawno [...] w wyniku gwałtownego przyspieszenia tempa zmian w środowisku społecznym, w którym przyszło działać głównym aktorom procesu kształcenia: nauczycielom i uczniom” (tamże, s. 183).

²⁸ G. Bateson, *The logical categories of learning and communication*, [w:] G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Northvale N.J.–London 1987, s. 284–314.

²⁹ Z. Bauman, *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, dz. cyt., s. 153–154. Zob. też: Z. Bauman, *O edukacji*, dz. cyt., s. 20–21.

³⁰ Z. Bauman, *Trzy uwagi o problemach współczesnych wychowania*, dz. cyt.



rzeczywistości. Takie podejście nie tylko pozostaje konieczne w związku z upłynnieniem współczesnej kondycji – twierdził badacz – ale niesie ze sobą także szereg korzyści, jak choćby rozwój tolerancji i akceptacji.

Przygotowanie do życia w pluralistycznym, zmiennym świecie – choć samo w sobie bardzo istotne – nie stanowi jednak pełnej odpowiedzi, jaką pedagogika może udzielić na wyzwania współczesnego świata. Umiejętność ta, pozbawiona innego komponentu, mogłaby wręcz utrudniać przeciwstawianie się negatywnym konsekwencjom „utopii konsumpcyjnej”. Bauman wyznaczył przeto edukacji komplementarne zadanie związane z kształtowaniem aktywności obywatelskiej. Wypowiedział się w tej materii następująco:

jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed ideą «upodmiotawiającego» ustawicznego kształcenia jest odtwarzanie pustoszejącej z dnia na dzień przestrzeni publicznej i czynienie z niej miejsca nieprzerwanej mediacji między interesem jednostkowym a interesem powszechnym, między tym, co prywatne, a tym, co wspólnotowe, między prawami a obowiązkami³¹.

Eo ipso tym, na co w ramach strategii edukacyjnych należy położyć nacisk, jest podkreślanie wzajemnych relacji między indywidualnymi działaniami a kondycją sfery publicznej. Zdaniem Baumana uaktywnienie tej ostatniej – materializujące się w intensyfikacji wspólnotowych działań, obliczonych na osiągnięcie celów istotnych dla całej zbiorowości – powinno być jednym z priorytetów współczesnej pedagogiki. Konieczne jest do tego wskazanie jednostkom konsekwencji wiążących się z zajmowaniem przez nich zarówno aktywnej, jak i biernej postawy względem wyzwań dzisiejszego świata. „Demokratyczna polityka nie przetrwa zbyt długo w obliczu bierności obywateli wynikającej z ich politycznej ignorancji i obojętności” – przekonywał socjolog. „Swobody obywatelskie nie są czymś danym raz na zawsze, a zamknięte w prywatnych sejfach nie stają się wcale bezpieczne”³².

Bauman przeciwstawiał wskazane powyżej kierunki, w których powinna się jego zdaniem rozwijać edukacja, trendom mającym współcześnie miejsce w zakresie szkolnictwa, z głównym naciskiem na jego akademiki wymiar. Wskazywał na to, że jest ono w coraz większej mierze przeniknięte „syndromem konsumpcyjnym”, tak od strony polityki samych uczelni, jak studentów. Z jednej strony szkoły wyższe stają się uczestnikami gry rynkowej, starając się skutecznie reklamować oferowane „produkty”, a nierzadko także oferując je za wygórowaną cenę³³. Z drugiej strony „konsumenci” usług edukacyjnych podchodzą do nich coraz częściej w sposób merkantylistyczny, uznając je za przepustkę do zdobycia wyższego statusu finansowego i pozycji społecznej. Bauman zwracał przy tym

³¹ Z. Bauman, *Ucząc się chodzić po ruchomych piaskach*, dz. cyt., s. 197.

³² Tamże, s. 199.

³³ Z. Bauman, *O edukacji*, dz. cyt., s. 74-76.



uwagę na to, że rzeczywistość weryfikuje w ostatnich latach owe oczekiwania. „Po raz pierwszy, jak daleko możemy sięgnąć pamięcią” – pisał badacz –

całe roczniki absolwentów stają w obliczu prawdopodobieństwa, niemal pewności, że dostaną co najwyżej byle jaką, dorywczą, niestałą pracę na niepełny etat albo nieodpłatną pseudopracę «praktykanta» przemianowaną w kłamliwej terminologii na «staż» – wszystko to znacznie poniżej ich kompetencji i całe otchłanie poniżej ich oczekiwań³⁴.

Socjolog w różnych publikacjach pisanych w ostatnich latach włączał się w dyskusję na temat kondycji prekariatu³⁵ oraz projektariatu³⁶. Czynił to w kontekście krytyki mechanizmów „utopii konsumpcyjnej”, chcąc w ten sposób jednocześnie stworzyć podstawę do rozwoju koncepcji alternatywistycznych. Nie ma zatem sprzeczności między dokonywanymi przez Baumana opisami kondycji współczesnej edukacji a jego postulatami w zakresie transformacji tejże. Obie te płaszczyzny są ze sobą ściśle skorelowane.

Należy również podkreślić, że obok teoretycznej refleksji na temat koniecznych zmian w zakresie edukacji Bauman podejmował także w tej materii pewne działania praktyczne. Od 2004 roku był on honorowym rektorem Uniwersytetu Powszechnego w Teremiskach koło Białowieży. Jest to nieformalna instytucja prowadzona przez Fundację Edukacyjną Jacka Kuronia, nawiązująca do myśli tegoż – między innymi do jego koncepcji „działania”³⁷ – oraz do tradycji uniwersytetów ludowych³⁸. W początkowym okresie działalności celem istnienia tej szkoły było przełamywanie barier w dostępie do edukacji dla dzieci pochodzących z obszarów wiejskich, zagrożonych marginalizacją z uwagi na czynniki strukturalne. Choć Uniwersytet odniósł na tej drodze liczne sukcesy – w ciągu kilku lat ze specjalnego programu skorzystało niemal stu uczniów – to problemy natury finansowej nie pozwoliły na kontynuowanie tego rodzaju działalności. Nie oznaczało to jednak zakończenia funkcjonowania szkoły, lecz zmianę jej profilu. Od kilku lat tworzone i realizowane są w niej programy edukacyjne i kulturalne adresowane głównie do mieszkańców gminy Białowieża i powiatu hajnowskiego. Ich celem jest między innymi budowanie społeczeństwa obywatelskiego skupionego na tym regionie i rozwój jego potencjału. Założenia te w pełni wpisują się w przedstawione powyżej idee edukacyjne przyświecające Baumanowi. Warto w tym miejscu wskazać na to, że gdy po śmierci Jacka Kuronia został na poproszony przez jego żonę, Danutę, o objęcie funkcji rektora tej placówki,

³⁴ Tamże, s. 55

³⁵ G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa 2016.

³⁶ K. Szreder, *ABC Projektariatu. O nędzy projektowego życia*, Warszawa 2015.

³⁷ J. Kuroń, *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*, Wrocław 2002.

³⁸ Zob. S. Ossowski, *O drogach upowszechniania kultury umysłowej na wyższym poziomie*, [w:] S. Ossowski, *Dzieła*, t. VI: *Publicystyka. Recenzje. Postowie. Wspomnienia*, Warszawa 1970, s. 144–157.



napisał w odpowiedzi: „Pani propozycję przyjąłem jako najwyższy z zaszczytów, jakie mnie we własnym życiu spotkały”³⁹.

Zakończenie

Refleksje Zygmunta Baumana na temat roli i znaczenia edukacji w dobie utopii konsumpcyjnej warto czytać w świetle całej jego twórczości, skupionej tyleż na opisie rzeczywistości społecznej, co na próbie jej zmiany. Autor ten nierzadko posługiwał się poetyką dystopijną, by uwypuklić problemy, z jakimi przyszło mierzyć się żyjącym obecnie ludziom, a jednocześnie też skłonić ich do podjęcia wysiłku mającego na celu dokonanie zmiany. Choć nie zawsze łatwo jest dostrzec w jego publikacjach akcenty optymistyczne⁴⁰, to tym, co się w nich wyraźnie zarysowuje, jest próba rozbudzenia myśli krytycznej i alternatywistycznej, a także nadziei na zmianę. Komponenty te są fundamentem jego koncepcji utopii, o której swego czasu pisał następująco:

by podjąć próbę naszkicowania zarysu lepszego, a nigdzie jeszcze niezaistniałego porządku społecznego, trzeba wierzyć, iż nie ma granic w zasadzie nieprzekraczalnych i że łatwość, z jaką można pokonać nawet najbardziej strome wały obronne, zależy w dużej mierze, jeśli nie wyłącznie, od śmiałości ludzkiej wyobraźni⁴¹.

Ta właśnie myśl przyświeca także pracom Baumana poświęconym edukacji, która – dzięki zainicjowanym zmianom – będzie mogła nie tylko wypełniać swą funkcję opartą na przekazywaniu wiedzy, lecz także wydatnie wspomóc proces „upodmiotowienia” społeczeństwa.

Bibliografia:

Bateson G., *The logical categories of learning and communication*, [w:] G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Jason Aronson Inc, Northvale N.J.–London 1987.

³⁹ Fragment listu Zygmunta Baumana oprawionego w ramki i przywieszzonego na jednej ze ścian Uniwersytetu Powszechnego w Teremiskach. Chciałbym w tym miejscu serdecznie podziękować Pani Danucie Kuroń za rozmowę, mającą miejsce w budynku szkoły 30 lipca 2016 roku, podczas której mogłem ze szczegółami poznać historię Uniwersytetu Powszechnego, a także zapoznać się z obecnym profilem działalności tej placówki.

⁴⁰ W książce *O edukacji. Rozmowy z Ricardo Mazzeo* Bauman wyraził następującą opinię: „Jak dotąd nie natrafiłem na żadne dowody wskazujące na pragnienie zmiany społecznej” (tamże, s. 103).

⁴¹ Z. Bauman, *Socjalizm*, dz. cyt., s. 19.



- Bauman Z., *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, przekł. O. i W. Kubińscy, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przekł. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *In Search of Politics*, Polity Press, Cambridge 1999.
- Bauman Z., *Konsumenci w społeczeństwie płynnej nowoczesności*, [w:] Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Konsumowanie życia*, przekł. M. Wyrwas-Wiśniewska, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Bauman Z., *Kultura a społeczeństwo. Preliminaria*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Bauman Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. P. Poniatowska, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, przekł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 1998.
- Bauman Z., *Razem osobno*, przekł. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2005.
- Bauman Z., *Socjalizm. Utopia w działaniu*, przekł. M. Bogdan, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Bauman Z., *Straty uboczne. Nierówności społeczne w dobie globalizacji*, przekł. J. Hunia, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Bauman Z., *Trzy uwagi o problemach współczesnych wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1965, nr 4, s. 3–16.
- Bauman Z., *Ucząc się chodzić po ruchomych piaskach*, [w:] Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2007, s. 183–202.
- Bauman Z., *Utopia w czasach niepewności*, [w:] Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przekł. M. Żakowski, Sic!, Warszawa 2007.
- Bauman Z., *Zakończenie: Utopia bez toposu*, [w:] Z. Bauman, *Społeczeństwo w stanie obłąkania*, przekł. J. Margański, Sic!, Warszawa 2006.
- Blackshaw T., *Consumerism – Living the Market-Mediated Life*, [w:] *The Sociology of Zygmunt Bauman. Challenges and Critique*, red. M. H. Jacobsen, P. Poder, Ashgate, Aldershot 2008.
- Brzeziński D., *Myslenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Baumana*, Scholar, Warszawa 2015.
- Brzeziński D., *Zygmunta Baumana krytyka kultury konsumpcyjnej. W realiach Polski Ludowej i współcześnie*, [w:] *Przemiany kulturowe we współczesnej Polsce. Ramy, właściwości, epizody*, red. J. Kurczewska, Polska Akademia Nauk. Komitet Socjologii, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2016.
- Davis M., *Freedom and Consumerism. A Critique of Zygmunt Bauman's Sociology*, Ashgate, Aldershot 2008.
- Flis A., *Chrześcijaństwo i Europa. Studia z dziejów cywilizacji Zachodu*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2001.



- Jacoby R., *The End of Utopia. Politics and Culture in an Age of Apathy*, Basic Books, New York 1999.
- Kuroń J., *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*, Wydaw. Dolnośląskie, Wrocław 2002.
- Le Goff J., *Od czasu średniowiecznego do czasu nowożytnego*, przekł. A. Zajączkowski, [w:] *Czas w kulturze*, wyb. A. Zajączkowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Marciniak M., *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa Baumanowska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Matysek M., *Społeczeństwo ponowoczesne a społeczeństwo heterogenne w koncepcji Zygmunta Baumana*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 3.
- Ossowski S., *O drogach upowszechniania kultury umysłowej na wyższym poziomie*, [w:] S. Ossowski, *Dzieła*, t. VI: *Publicystyka. Recenzje. Poślowie. Wspomnienia*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1970.
- Standing G., *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, przekł. K. Czarnecki, P. Kaczmarek, M. Karolak, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Wydaw. Sic!, Warszawa 2000.
- Szreder K., *ABC Projektariatu. O ędzy projektowego życia*, Bęc Zmiana, Warszawa 2015.

Challenges for education in the age of consumerist utopia

Abstract: In this paper I analyse Zygmunt Bauman's concept of „consumerist utopia” in the context of the contemporary challenges for education. A significant part of Bauman's work was dedicated to reflection on the nature of consumerist culture, with particular emphasis on the illusory – in his opinion – vision of happiness, it is built on. As far as the sociologist was concerned a critical and alternative thinking toward this kind of „consumerist utopia” should be developed. In this context he often referred to the importance of education that – as he demonstrated – was affected significantly in a result of the dominance of consumerist culture. According to Bauman, the role of education in liquid modernity should concentrate on stimulation and promotion of: openness, equal opportunities in life and sense of civic responsibility. It should be emphasized that his „utopian thinking” is this matter had an institutional dimension. Bauman became after the death of Jacek Kuroń a rector of the Common University in Teremiski near Białowieża.

Keywords: econsumerist culture, education, Teremiski, utopia, Zygmunt Bauman



Nowe nauczanie Franza Rosenzweiga, *Lehrhaus* i utopia edukacyjna

Abstrakt: W artykule została przedstawiona koncepcja nowego nauczania Franza Rosenzweiga oraz jej znaczenie dla odnowy edukacji judaistycznej. Nowe nauczanie oparte na dialogu (rozmowie) zostało pokazane jako przełamujące akademicki sposób zdobywania wiedzy na rzecz wiedzy i doświadczenia życia oraz relacyjnego spotkania uczniów i nauczycieli. Innym ważnym aspektem podjętym w tekście jest uwidocznienie związku, jaki zachodzi między nowym nauczaniem i nowym myśleniem na tle wypracowanych przez Rosenzweiga kategorii filozoficznych, takich jak: język, żywa mowa, inny, czas. To wzajemne powiązanie nowego myślenia i nowego nauczania prowadzi do wydobycia obecnych w nim rysów utopijnych, ukazuje konieczność wypracowania nowego typu nauczyciela-pedagoga oraz ujawnia znaczenie *Lehrhausu* (Niezależnej Szkoły Żydowskiej we Frankfurcie) dla odnowy tożsamości i edukacji żydowskiej.

Słowa kluczowe: dialog, inny, język, *Lehrhaus*, mowa, nowe myślenie, nowe nauczanie, spotkanie, utopia edukacyjna

Podstawowym założeniem nowego nauczania była odnowa edukacji żydowskiej. W tym celu Franz Rosenzweig założył we Frankfurcie Freire Jüdische Lehrhaus (Niezależną Szkołę Żydowską)¹. Nowe nauczanie to koncepcja

¹ Amir Yehoyada pisze: „*Lehrhaus* rozpoczął swoją działalność w 1921 roku po skromnych początkach w formie *Volkshochschule* otwartej we Frankfurcie w 1920 roku” (A. Yehoyada, *Lehrhaus*, [w:] *Dictionnaire Franz Rosenzweig. Une étoile dans le siècle*, red. S. Malka, Paris 2016, s. 209). O tym, jak wielki wpływ wywierała Niezależna Szkoła Żydowska zarówno na uczniów, jak i na prowadzących w niej zajęcia, co zarazem łączyło się z podziwem dla samego Rosenzweiga, pisze Gerschom Scholem: „O jego działalności i wielkim wpływie w Niemczech na nas, starszych i na naszą młodzież (z rozmaitych stronnictw i żydowskich ugrupowań), tłumnie przekraczających wówczas progi tej szkoły można by długo mówić, doprawdy jednak nie w tym należy upatrywać jego wielkości. Z drugiej strony nie ma nadziei, bym kiedykolwiek zdołał znaleźć odpowiednie słowa i wyjaśnić tajemnicę jego osobowości oraz siły przyciągania, jaka emanowała z niego, gdy był jeszcze zdrowy. Jego książki same będą świadczyły o nim, ja zaś na wstępie tego przemówienia wyraziłem już swoje uczucia słowami wielkiego niemieckiego poety Hölderlina. My, którzy mieliśmy zaszczyt poznać Rosenzweiga, widzieliśmy w nim jedno z najbardziej szczytnych wcieleń

edukacyjna, która stanowiła podstawę przekazywania wiedzy w *Lehrhausie*, a jej najważniejsze założenia polegają na przełamaniu edukacji czysto teoretycznej na rzecz wiedzy wynikającej również z doświadczenia życia. Dla Rosenzweiga edukacja i życie powinny się nawzajem przenikać. Opracowany przez autora *Gwiazdy zbawienia* model edukacji ukazuje znaczenie kategorii obecnych w jego filozofii, takich jak język, żywa mowa, czas, wydarzenie, dialog oraz spotkanie, co sprawia, że nowe nauczanie wykracza poza uwarunkowania wynikające z jego wyłącznie judaistycznych źródeł. Ale jednocześnie w nowym nauczaniu opartym na myśleniu mowy bardzo mocno obecny jest rys utopiiny, wynikający z pojęcia czasu mesjańskiego i antycypacji polegającej na tym, że to, co najdalsze, urzeczywistnia się w tym, co najbliższe.

Lehrhaus i nowe nauczanie

Centralnym punktem koncepcji edukacyjnej Franza Rosenzweiga jest utworzenie idei nowej żydowskiej edukacji. Miejscem jej realizacji, opartej na nowym nauczaniu, miał być *Lehrhaus*. Jak podkreśla David Schubert:

Zdaniem Rosenzweiga specyfiką *Lehrhausu* jest to, że jego cele edukacyjne możliwe są do zrealizowania wszędzie tam, gdzie ludzie prowadzą rozmowę oraz stawiają pytania. Kiedy ludzie przychodzą, żeby rozmawiać razem o swoim życiu, proces *Lehrhausu* może się rozpocząć².

Już samo to stwierdzenie Rosenzweiga wykracza poza typowo akademicki sposób nauczania, wykracza „poza książkę”, zwracając się ku doświadczeniu życia, ku relacyjnemu spotkaniu. Także jego własna biografia coraz bardziej mu uświadamia, że to nie tylko teorie, nie czysto teoretyczna wiedza powinny stanowić podstawę dla edukacji, lecz także doświadczenie życia. Jego własna biografia jest szczególnie ważna dla zrozumienia koncepcji odnowy edukacji żydowskiej zwróconej w stronę osób dorosłych pragnących zgłębiać i coraz bardziej rozumieć swoją tożsamość w świecie współczesnym. Również pisma Rosenzweiga poświęcone edukacji oraz nauczanie w stworzonym przez niego

wielkiego ducha naszego narodu i dzięki niemu dane nam było bezpośrednio doświadczyć istoty religijnego geniuszu, zgodnie ze słowami mędrców: «Oto w każdym miejscu, gdzie znajdowaliśmy jego wyniosły majestat, tam znajdowaliśmy też jego uniżoną pokorę» (G. Scholem, *Franz Rosenzweig i jego Gwiazda zbawienia*, [w:] G. Scholem, *Żydzi i Niemcy. Eseje. Listy. Rozmowa*, Sejny 2006, s. 17).

² D. Schubert, *The Free House of Study—the educational philosophy of Franz Rosenzweig*, s. 2, <http://www.paideia-eu.org/wp-content/uploads/2012/08/David-Schubert.pdf>, 23.08.2016. W tekście Davida Schuberta znajduje się opracowanie trzech esejów Rosenzweiga poświęconych odnowie edukacji żydowskiej. Schubert teksty te nazwał i ujął następująco: „Zeitists” – *Concerning the study of Judaism*, „Bildung und kein Ende” – *Towards a Renaissance of Jewish Learning* oraz „Neues Lernen” – *Upon Opening the Jüdisches Lehrhaus*. W tekście korzystam z jego opracowania.



Lehrhausie mogą być w pełni zrozumiałe tylko w relacji do własnego doświadczenia i codziennego życia. Doświadczenie osobiste Rosenzweiga, związane z odkryciem na nowo faktu bycia Żydem, prowadzi go do poświęcenia dalszego swojego życia działalności typowo edukacyjnej oraz do oparcia nauczania w *Lehrhausie* na interaktywnym oddziaływaniu, co przełamywało typowo akademickie kształcenie o teoretycznej podstawie nauczania³.

Rosenzweig, przedstawiciel akademickiej dyscypliny, świadomie rezygnuje z kariery uniwersyteckiej i postanawia zastąpić naukę i filozoficzne dociekania przez szczerze spotkanie żywych ludzi w ich rzeczywistym życiu, co podkreśla David Schubert:

Nie teorie powinny definiować rzeczywistość, nie abstrakcyjne prawa powinny rzucać cień na życie, ale życie prawdy w samym życiu (i to właśnie czyni prawdę prawdziwą). Rosenzweig uświadomił sobie, że «nabywanie wiedzy jest ważniejsze niż sama wiedza», co stało się najważniejszą częścią jego dialogicznego myślenia. Dla Rosenzweiga w tej rezygnacji z czysto abstrakcyjnej nauki oraz w ukierunkowaniu się na sam środek życia, w służbie człowiekowi, zaznacza się prawdziwa wolność⁴.

Rosenzweig odnowę edukacji żydowskiej rozumiał więc jako zasypywanie różnic pomiędzy nauczaniem, studiowaniem i życiem, a swoją metodę nowego nauczania oparł na spotkaniu, na słuchaniu, zadawaniu pytań i wspólnym, mistrza i studenta, poszukiwaniu na nie odpowiedzi.

Kiedy Rosenzweig – jak zaznacza Barbara Galli – wyraża swoją koncepcję edukacji z życia, ma na myśli to samo znaczenie, które mówi, że wiedza wywodzi się

³ Założenie przez Rosenzweiga Niezależnej Szkoły Żydowskiej we Frankfurcie łączyło się z jego osobistymi doświadczeniami, zwłaszcza z przeżyciem odkrycia na nowo tożsamości bycia Żydem, jakie miało miejsce w czasie święta Jom Kippur. Wtedy wydarzyło się coś, co można nazwać wydarzeniem prawdy, które to wydarzenie organizuje dalsze życie Rosenzweiga. Rezygnuje on z kariery akademickiej i poświęca się pracy edukacyjnej na rzecz judaizmu, co następująco ujmuje Eric Santner, w swoim eseju zatytułowanym *Cuda się zdarzają: Benjamin, Rosenzweig, Freud...*: „Niewątpliwie jednym z najbardziej uderzających przykładów tego, co to znaczyło być pochwyconym przez wydarzenie prawdy i zorganizować swoje życie w wierności temu doświadczeniu, jest wydarzenie z życia samego Rosenzweiga, który porzucił obiecującą karierę akademicką, aby kontynuować w swoich działaniach jako nauczyciel, organizator, tłumacz i lider społeczności” (E. Santner, *Cuda się zdarzają: Benjamin, Rosenzweig, Freud...*, [w:] S. Žižek, E. L. Santner, K. Reinhard, *Bliźni*, Warszawa 2013, s. 148). W innym miejscu swojego eseju Santner, omawiając semiotyczną koncepcję cudu w ujęciu Rosenzweiga, przytacza przykład Slavoję Žižka o izraelskich żołnierzach rezerwy, którzy odmówili obowiązku wynikającego ze służby wojskowej na terenach okupowanych i widzi w ich czynie przejście od *Homo sacer* do bliźniego. Motywy, jakimi się kierowali żołnierze wynikały z potraktowania Palestyńczyków jako swoich najbliższych oraz z wierności, która nie wynika z bycia obywatelem, a z zerwania, nieciągłości dnia codziennego, co Santner łączy z *Gwiazdą zbawienia*: „Wierność temu, co otwiera się w takich chwilach, praca utrzymywania takich nieciągłości wewnątrz dnia codziennego, podążania z tym, co zakłóca nasze codzienne dążenia – to właśnie oznacza dochowywanie wierności trajektorii, którą Rosenzweig nazywa «gwiazdą zbawienia»” (tamże, s. 138).

⁴ Tamże, s. 5.



z doświadczenia. Nie chodzi mu o to, że drogi edukacji i drogi wiedzy nie są drogami, na których nabywamy wiedzę i przez to edukację. Dla Rosenzweiga życie i doświadczenie są tym samym. Życie nie może być oglądane z zewnętrznego punktu widzenia. Może ono być tylko przeżywane, doświadczane. Może ono być przeżywane w centrum każdego jednostkowego ludzkiego istnienia⁵.

Nowe nauczanie powinno być oparte na myśleniu mowy dlatego, że według Rosenzweiga myślenie mowy, w odróżnieniu od starego myślenia opartego na uogólniających pojęciach, zachowuje jednostkowe ludzkie istnienie, w którym, jak to ujmuje Schubert, „osoba rozwija się od (*Selbst*), od niemego i samotnego, nieuchwytnego życia [...] do ożywionego istnienia jako duszy”⁶. Zaś kategoria, za pomocą której można określić zasadnicze idee żydowskiej edukacji, zawiera się w niemieckim słowie *Erinnerung*, które można rozumieć zarówno jako pamięć, jak i jako uwewnętrznienie. Słowo *Erinnerung* wyraża, jak podkreśla Schubert: „Zwrot od tego, co zewnętrzne, do tego, co wewnętrzne, co oznacza powrót do domu, do twojej najbardziej wewnętrznej sobości (*Self*), do twojego najgłębszego życia”⁷. Stwierdzenie mówiące o zwrocie od tego, co zewnętrzne, do tego, co wewnętrzne, znajduje również swoje odzwierciedlenie w koncepcji nowego nauczania, które opiera się na filozoficznych założeniach Rosenzweiga, mówiących o tym, że człowiek w swej podmiotowości jest istotą dialogiczną, relacyjną, która aby stać się sobą, aby odkryć swoją tożsamość, musi przejść kilka etapów prowadzących od zamkniętej w samej sobie sobości, aż do otwarcia siebie na to, co zewnętrzne, na to, co inne, na bliźniego. Dlatego wszystkie ważne pojęcia wypracowane przez autora *Gwiazdy* na gruncie filozofii opartej na myśleniu mowy, takie jak spotkanie, relacja dialogiczna, żywa mowa, język, wydarzenie, są przeniesione i rozwijane również na gruncie nowego nauczania.

Nowe myślenie i nowe nauczanie

W eseju Franza Rosenzweiga zatytułowanym *Nowe myślenie. Kilka uwag ex post do Gwiazdy zbawienia* znajduje się następujący fragment, z kontekstu którego można wydobyc wzajemne związki, jakie zachodzą między nowym myśleniem i nowym nauczaniem:

W miejsce metody myślenia, którą wykształciła cała wcześniejsza filozofia pojawia się metoda mowy. Myślenie jest beczasowe i takim chce być. Za jednym zamachem chce tworzyć tysiąc połączeń. To, co ostatnie, cel, jest dlań pierwsze. Mowa związana jest z czasem, karmi się nim. [...] Nie wie z góry, dokąd zawędruje. Swe hasła otrzymuje od innych. Żyje w ogóle życiem innych:

⁵ B. E. Galli, *God, Man and the World. Lectures and Essays*, Syracuse, New York 1998, s. 19–20.

⁶ D. Schubert, *The Free House of Study*, dz. cyt., s. 6.

⁷ Tamże, s.12.



słuchacza opowiadania, współzomwcy lub towarzysza w chórze. Tymczasem myślenie jest zawsze samotne, nawet wtedy, gdy ma miejsce w grupie «zgodnie myślących» filozofów; również wtedy inny stawia mi tylko te zarzuty, które właściwie sam musiałbym sobie postawić. Z tego powodu większa część dialogów filozoficznych, także przeważająca część dialogów Platona, jest nudna. Podczas prawdziwej rozmowy coś się dzieje. Nie wiem wcześniej, co inny mi powie, ponieważ ja też jeszcze nie wiem, co sam powiem. Może nawet będzie tak, że to inny rozpocznie, co przeważnie się dzieje nawet w prawdziwej rozmowie. [...] Różnica pomiędzy starym i nowym myśleniem, myśleniem logicznym i gramatycznym, nie polega na tym, że pierwsze milczy, a drugie mówi, lecz na tym, że potrzebny jest inny, i – co oznacza to samo – że poważnie traktuje się czas. Myślenie oznacza tu myślenie dla nikogo i mowę do nikogo, [...] a mowa oznacza mowę do kogoś i myślenie dla kogoś. A ten ktoś jest zawsze kimś w pełni określonym, kto ma nie tylko uszy jak ogół, ale także usta⁸.

To kluczowy fragment z eseju *Nowe myślenie*, istotny dla zrozumienia odnowy myślenia filozoficznego opartego na myśleniu mowy, które jest określane przez takie terminy, jak *czas*, *mowa* oraz *inny*. Są to pojęcia również ważne dla zrozumienia jego koncepcji nowego nauczania. Rosenzweigowi w określeniu powyżej wymienionych pojęć chodzi o to, aby nie były one zamknięte w obrębie tylko teoretycznych znaczeń, ale aby określały istniejącą rzeczywistość, nie zamazując ludzkiego istnienia w relacji do świata i innego człowieka.

Kategoria innego (innego człowieka) wyeksponowana przez Rosenzweiga stała się bardzo popularna we współczesnej myśli filozoficznej, pedagogicznej, społecznej, kulturoznawczej, na co zwraca uwagę Barbara Galli:

Kluczową kategorię, pojęcie postmodernistycznego myślenia stanowi użycie pojęcia *inny* zarówno dla określenia Boga, jak i ludzkiego istnienia. Jest to zwrot bardzo interesujący, ale niesie on ze sobą również pewne zagrożenia. Inny stał się popularną kategorią na ustach wszystkich modnisiów nowego filozofowania. Inny jest interesujący w jego ulotności. «Inny» wraz z dekonstrukcyjną ideą złudnych i ulotnych znaczeń, wraz z dostrzeżeniem znaczenia tekstów oraz znaczenia w ogóle, czasami wraz z nauką o braku sensu, ześlizgnął się w bardziej «inny», niż być powinien⁹.

Następnie Galli zwraca uwagę na to, że nowi myśliciele z lat dwudziestych ubiegłego wieku, tacy jak między innymi Franz Rosenzweig, Eugen Rosenstock, Martin Buber, Hans Ehrenberg czy Ernest Simon, „uznali innego nie jako ulotnego, niewidzialnego i nieuchwytnego, ale, wręcz odwrotnie, «innego» jako zupełnie dostępnego”¹⁰. Ujęcie innego jako tego tu oto, jako kogoś zupełnie dostępnego pozwala Rosenzweigowi powiązać to pojęcie z kategoriami odnoszącymi się do codziennej egzystencji, do ludzkiego istnienia oraz wyrazić je za

⁸ F. Rosenzweig, *Nowe myślenie. Kilka uwag ex post do Gwiazdy zbawienia*, [w:] F. Rosenzweig, *Gwiazda zbawienia*, Kraków 1998, s. 675–676.

⁹ B. Galli, *God, Man and the World*, dz. cyt., s. 20.

¹⁰ Tamże.



pomocą myślenia mowy. Autorka książki *God, Man and the World*, omawiając pojęcie innego jako zupełnie dostępnego, dopowiada również:

Współczesny myśliciel Emmanuel Levinas równoważy ulotność Innego konkretnym pojęciem i przykładem twarzy oraz zamierza definiować «innego» [...] wyłącznie w relacyjnych i etycznych kategoriach. [...] Rzeczywiście, właśnie z «innego» wywodzą się wszystkie znaczenia należące do życia¹¹.

Pojęcie innego jako kogoś dostępnego koresponduje z pewną zależnością czasową, ujawniającą się w relacji pomiędzy inny ma myślą i mową. Jest tak dlatego, że aby móc ująć siebie i świat w relacji do innego, potrzebny jest czas, ponieważ, jak to ujmuje Rosenzweig,

Potrzebować czasu znaczy nie móc niczego uprzedzać, na wszystko czekać, być zależnym od innego w tym, co najbardziej własne. Dla myślącego myśliciela wszystko to jest nie do pomyślenia, a odpowiada to jedynie myślicielowi mowy¹².

Dla Rosenzweiga potrzeba innego oraz czas to elementy konstytutywne nowego myślenia, które w swej podstawie zostaje oparte na dialogicznych strukturach językowych. Owa potrzeba drugiego człowieka, z którym mogę wejść w relację, zmienia zupełnie perspektywę poznawczą istniejącej rzeczywistości; rzeczywistości, która wydarza się w czasie, a ściślej, w której czas się wydarza. Taka rzeczywistość świata jawi się jako rzeczywistość przeżywana przez człowieka na zasadzie dialogicznej relacji Ja-Inny, w której może wydarzyć się dialog, rozmowa ujmowana za pomocą struktur językowych opartych na pytaniu i odpowiedzi.

Co zatem upodabnia nowe myślenie i nowe nauczanie? To, co upodabnia nowe myślenie i nowe nauczanie, zaczyna się od potrzeby spotkania z innym, jest to także fakt, że niezbędna jest w nim rozmowa, postawienie pytania przychodzącego od innego, takiego pytania, którego nie mógłbym postawić sam sobie, które prowadzi do wspólnego poszukiwania na nie odpowiedzi, do jakiej nie mógłbym dojść sam. Dlatego nowe nauczanie, podobnie jak nowe myślenie, potrzebuje słuchacza, współrozmówcy, którzy pozostają ogarnięci wspólnym dochodzeniem do poznania prawdy, dla każdego z nich nieznaną. A to wszystko musi mieć swoje miejsce i czas, ponieważ nigdy nie wiadomo, kiedy i skąd przyjdzie odpowiedź.

Dla Rosenzweiga drugim ważnym aspektem, określającym podejmowane przez niego kwestie filozoficzne, jak również kwestie pedagogiczne, jest odkrycie specyficznie rozumianej drogi prowadzącej do poznania prawdy. Rosenzweigowi nie chodzi jednak o odkrycie prawdy, co do której wszyscy się zgadzają, ale takiej prawdy, do której

¹¹ Tamże, s. 20–21.

¹² F. Rosenzweig, *Nowe myślenie*, dz. cyt., s. 676.



prowadzi droga poprzez prawdy, które człowieka już coś kosztują, do tych, których nie może on sprawdzić inaczej niż przez ofiarę swego życia, a w końcu do tych, których prawdę można sprawdzić dopiero przez narażenie życia wszystkich¹³.

Prawdy, „które człowieka coś kosztują”, nie są to prawdy wynikające z teoretycznych rozważań, którym on sam poświęca wiele uwagi w opisie teorii prawdy mesjańskiej, ale są to te prawdy, które weryfikuje samo życie. Dla autora *Gwiazdy* tylko takie prawdy mogą pokazywać różnicę pomiędzy teorią prawdy a faktycznym życiem jednostki. Dopiero taka prawda, którą weryfikuje samo życie, może ujawnić różnicę pomiędzy nauczaniem typowo teoretycznym a nowym nauczaniem opartym na doświadczeniu życia i prawdzie ujawniającej się w samym środku życia.

Inne ważne aspekty upodabniające nowe myślenie i nowe nauczanie, oparte na takich kategoriach, jak inny, czas i dialog, wiążą się z filozofią przekładu oraz z konstruowaniem heteronomicznej struktury podmiotowości dialogicznej, której formą pozostaje rozmowa tworzona w oparciu o cytaty biblijne mające charakter wydarzenia. Ważnym aspektem w konstruowaniu podmiotowości jest przedstawienie jej jako przejścia od samotnej, zamkniętej w sobie sobości do ożywionej mówiącej duszy. Kwestie edukacyjne odnoszące się do opisu podmiotowości opartej na rozmowie można widzieć w bezpośrednim odniesieniu do znaczenia, jakie w jej konstrukcji pełni filozofia przekładu, co następująco ujmuje David Schubert:

Rosenzweig wierzył, że każda ludzka wypowiedź jest zasadniczo dialogiczna i że każda rozmowa jest już aktem przekładu. Słuchanie mowy jest już przekładem mowy na twoje słuchanie; mówienie jest przekładem twojego umysłu na wyjątkowe rozumienie oczu innego. Przynosi to nowe oryginalne rozumienie: każdy musi przekładać. Ten, który mówi, już przekłada swój własny punkt widzenia na punkt widzenia innego, nie kogokolwiek, ale konkretnego innego naprzeciw mnie i jest on zdolny i otwarty, żeby uchwycić go w jego własnym rozumieniu. [...] Rosenzweig nie przeciwstawiał sobie studiowania Biblii i jej przekładu. Rzeczywiście wierzył, że przekładanie na inny język oznacza *per se* wzbogacenie i przyczynę, ponieważ przynosi to osobiste drogi rozumienia. Najbardziej znacząca filozofia przekładu miała głębokie implikacje dla rozumienia Rosenzweiga pojęć pedagogicznych¹⁴.

Problem przekładu Rosenzweig wykorzystuje w swojej koncepcji odnowy edukacji żydowskiej¹⁵. Dlaczego zatem kwestia przekładu, dialogiczne struktury językowe oparte na słuchaniu i odpowiadaniu oraz żywa mowa rozszerzająca

¹³ Tamże, s. 686.

¹⁴ D. Schubert, *The Free House of Study*, dz. cyt., s. 6.

¹⁵ W interpretacjach filozofii Rosenzweiga kwestia przekładu jest bardzo często pomijana, chociaż sam Rosenzweig w swej twórczości zajmował się przekładami i komentarzami, za przykład czego może posłużyć poezja Jehudy Halewiego (zob. F. Rosenzweig, *Komentarze do Jehudy Halewiego w przekładach na niemiecki*, „Literatura na Świecie” 2011, nr 5–6, s. 316–319).



obszar językowy na podejmowanie działań wobec innych i siebie samego, staje się tak ważna dla pojęć pedagogicznych Rosenzweiga? Jest tak dlatego, że, jak dodaje Schubert:

Język pojawia się na obszarze intersubiektywności będącym obszarem spotkania. Tak więc jedynie w rozmowie pomiędzy ludźmi i jako akt przekładu, język może rzeczywiście stać się słyszalny, publiczny, oczywisty. Według Rosenzweiga przekład jest prawdziwym celem ducha¹⁶.

Rosenzweig język, obszar intersubiektywności i spotkania z ich konstytutywnym elementem, jakim jest akt przekładu, łączy z ubogaceniem innego oraz nowymi drogami rozumienia jako najważniejszymi elementami nauczania (edukacji).

Problem przekładu pokazuje również bardzo istotny moment w pedagogicznym myśleniu Rosenzweiga, który można ująć w następującym stwierdzeniu dotyczącym twórczej jakości przekładu, co ujmuje on następująco w eseju zatytułowanym *Posłowie do hymnów i wierszy Jehudy Halewiego*: „Twórcza jakość przekładu nie może tkwić nigdzie indziej niż tam, gdzie tkwi twórcza jakość mówienia”¹⁷. W następnych zdaniach autor *Gwiazdy* mierną jakość przekładu, języka i tłumacza porównuje do różnicy, jaka zachodzi pomiędzy człowiekiem, który niewiele ma do powiedzenia, a człowiekiem, który ma coś do powiedzenia:

Ponieważ [ten, który – J. M.] nie ma nic do powiedzenia, nie musi się też niczego domagać od języka, a język, od którego mówiący niczego się nie domaga, kosztuje i jako że służy wyłącznie porozumieniu, może utracić swoją rację bytu na rzecz jakiegoś esperanto. Kto ma coś do powiedzenia, powie to w nowy sposób. Staje się twórcą języka. Kiedy już się wypowie, język będzie miał inne oblicze niż przedtem¹⁸.

Sformułowane przez Rosenzweiga cele i metody edukacyjne nowego nauczania oparte na dialogu, filozofii przekładu oraz stawianiu się twórcą języka, można wykorzystać w odnowie edukacji żydowskiej, ale w jaki sposób? Rosenzweig odpowiada, że metody edukacyjne oparte na rozmowie, spotkaniu, akcie przekładu stają się metodami podstawowymi i pomocnymi przede wszystkim w nauczaniu opierającym się na idei równości uczniów i nauczycieli, w którym podejmowane są najważniejsze tematy określające tradycję żydowską i żydowską egzystencję (ludzkie istnienie) jako fakt egzystencjalny.

Tak rozumiana żydowska edukacja polega na odwróceniu zasady mówiącej, że uczenie powinno się rozpocząć od Tory i prowadzić do życia. Nowa

¹⁶ D. Schubert, *The Free House of Study*, dz. cyt., s. 6–7.

¹⁷ F. Rosenzweig, *Posłowie do hymnów i wierszy Jehudy Halewiego*, „Literatura na Świecie” 2011, nr 5–6, s. 300.

¹⁸ Tamże.



edukacja ma rozpoczynać się w samym środku życia i prowadzić do Tory, co znajduje swoje potwierdzenie w najważniejszym założeniu Rosenzweiga, że powinna ona rozpoczynać się od doświadczenia życia i dopiero jako taka ma prowadzić do rozumienia tekstów, prawa, a przede wszystkim innych i samego siebie. Jak podkreśla Amir Yehoyada,

Misją *Lehrhausu* było odnowienie tej relacji, oddając Talmudowi i Torze ich znaczenie egzystencjalne. Taka instytucja była koniecznością w ukierunkowaniu odwrotnym od tego, które przeważało aż do teraz. Nie trzeba było już wychodzić od Tory ku egzystencji, ale powracać od egzystencji do Tory. Dla Rosenzweiga był to znak czasu¹⁹.

Tak rozumiana edukacja znacznie wykraczała poza edukację typowo synagogalną, prowadziła od tego, co zewnętrzne, do tego, co wewnętrzne, i mogła ukazywać najgłębszy sens życia, zasypując różnicę i konflikt pomiędzy wiedzą i życiem, co podkreśla Schubert: „Rozróżnienie pomiędzy badaniem a uczeniem, pomiędzy wiedzą a życiem było głównym punktem krytyki Rosenzweiga dotyczącym żydowskiej edukacji jego czasów”²⁰. Ten konflikt, stanowiący główny problem edukacyjny jego czasów, Rosenzweig nieustannie próbował rozwiązywać w całej swej twórczości filozoficznej i pedagogicznej.

Rosenzweig, mówiąc o tym, że wiedza wywodzi się z doświadczenia życia, nie negował wiedzy zawartej w książkach. Uważał tylko, że jest ona niewystarczająca, co również opowiada Schubert:

Myśl Rosenzweiga nie oznaczała negacji znaczenia książek, nauczania czy wiedzy. Ale Rosenzweig zrozumiał, że książki nie mogą zastąpić życia i jego egzystencjalnych problemów i pragnień. W końcu tylko konkretne życie ożywić może wiedzę i nauczanie. Tym miejscem, w którym można kogoś ożywić, jest wyłącznie żywa mowa. Rosenzweiga myślenie mowy (*Sprachdenken*) oraz jego koncepcja konkretnego, dialogicznego spotkania stały się podstawową koncepcją Niezależnej Szkoły Żydowskiej²¹.

Edukacja, której uwaga jest skupiona tylko na teoretycznych badaniach, jest zdaniem Rosenzweiga niepełna, za co poddawał krytyce metody wykładania w wyższych szkołach żydowskich. Na przykład Hochschule für die Wissenschaft des Judentums w Berlinie była nowoczesna i postępową, ale ze względu na jej typowo akademicki model edukacyjny Rosenzweig nie mógł zaakceptować prowadzonego w niej nauczania. Dla autora *Gwiazdy zbawienia* przekazywanie wiedzy musi uwzględniać doświadczenie i wiedzę, a pedagogiczne założenia wychodzące od momentu doświadczenia mają przełamywać wszystko to, co dzieje się na wykładach akademickich, na których student jedynie zderza się z olbrzymim gmachem nauki i nigdy nie może pozostawać w zgodzie z nauką

¹⁹ A. Yehoyada, *Lehrhaus*, dz. cyt., s. 208.

²⁰ D. Schubert, *The Free House of Study*, dz. cyt., s. 8.

²¹ Tamże, s. 11.



i samym sobą. Rosenzweig zaznacza, że w eseju *Nowe myślenie. Kilka uwag ex post do Gwiazdy zbawienia*, w nauczaniu opartym tylko na metodologicznych badaniach, które odnosi się również do nauczania filozofii jako dyscypliny uniwersyteckiej, „jakże często regułą są uczniowie, którzy nigdy nie wychodzą ponad uczniowski poziom i do własnej emerytury tego nie zauważają; dlatego za jedyny typ teorii poznania uznają oni ten, który nadaje się do zajęć ze studentami”²². Nauczyciel koncentrujący się więc tylko na teoretycznych aspektach nauczania nie mógłby, zdaniem Rosenzweiga, sprostać nowym wymogom, jakie wynikają z założeń odnowy edukacji judaistycznej. Takie podejście edukacyjne rozwijane przez autora *Gwiazdy* jako nowe nauczanie tworzyło podstawę dla nauczania w założonym przez niego Niezależnym Domu Żydowskim we Frankfurcie.

Nowe nauczanie czy utopia edukacyjna?

*To, co dalekie może być tylko uzyskane
przez to, co najbliższe, jedynie w tej chwili*

Franz Rosenzweig

Powyższe słowa napisał Rosenzweig podczas swoich przygotowań do wykładów, które miały się odbyć w *Lehrhausie*. Wykłady te znacznie różniły się od wykładów typowo akademickich. Były one oparte na dialogicznym spotkaniu, na rozmowie prowadzonej w żywym, prostym języku. Powyższe stwierdzenie Rosenzweiga, które spajają słowa „to, co najdalsze” i „to, co najbliższe”, należy natomiast rozumieć w ich wzajemnym powiązaniu i przekładalności. Oznacza to, że to, co dalekie, może zostać uobecnione w tym, „co najbliższe” oraz to, że „to, co najdalsze”, w relacji do „tego, co najbliższe”, może być urzeczywistniane w doświadczeniu życia. Inaczej mówiąc, to, „co najdalsze” i jako takie pozostające gdzieś poza, może zostać uobecnione w tym, „co najbliższe”, tu i teraz, w samym środku życia. Ze związku, jaki zachodzi pomiędzy uobecnianiem tego, co najdalsze, w tym, co najbliższe, można wydobyć pewien rys mesjański i utopijny. Pojęcie utopii w myśli Rosenzweiga może być rozumiane jako nieustanne przywoływanie tego, co nieobecne, a co urzeczywistnia się tu i teraz, w samym środku życia, co zarazem nie niszczy otwarcia się na to, co inne. To uobecnianie się tego, co inne, jest zarazem nieustanną antycypacją owego „jeszcze nie” i pozostaje nigdy niedomkniętym otwarciem się na (niemożliwe) zdarzenie inności wydarzające się w samym środku życia.

²² F. Rosenzweig, *Nowe myślenie*, dz. cyt., s. 685.



W myśli filozoficznej Rosenzweiga opartej na myśleniu mowy, a także w jego pojęciach pedagogicznych zachodzi ścisły związek pomiędzy tym, co najdalej, a tym, co najbliższe, co zarazem może stać się doświadczeniem samego życia. Na potwierdzenie tych zależności wskazuje końcowy rozdział *Gwiazdy zbawienia* zatytułowany *Kształt albo wieczny ponad-świat. Brama – spojrzenie wstecz*, w którym znajduje się przejmujący fragment, niczym mistyczne wyznaczenie samego Rosenzweiga, zatytułowany *Perspektywa: codzienność życia. To, co ostatnie*. Rosenzweig pisze w nim, że to, co ostatnie, znajdujące się gdzieś „ponad-światem”, otwiera się w najbardziej wewnętrznym centrum, z którego można oglądać siebie samego:

A zatem ów przybytek, w którym dozwolił mi On oglądać, musiał być w samym świecie częścią ponad-świata, życiem poza życiem. Lecz to, co dał mi do oglądania poza życiem, nie jest niczym innym niż tym, czego mogłem dowiedzieć się już w samym środku życia. Różnica polega tylko na tym, że teraz widzę, a nie tylko słyszę. Gdyż ogląd na wysokościach zbawionego ponad-świata nie wskazuje mi niczego innego niż to, co powiedziało mi już słowo Objawienia w samym środku życia²³.

Słowa wypowiedziane przez Rosenzweiga znalazły odzwierciedlenie w jego własnym życiu, a swoje uzasadnienie odnajdują one również w jego myśleniu mowy i nowym nauczaniu, w których obecne pojęcia wynikają z próby ujęcia czegoś „poza”, czegoś „ponad-światem” w odniesieniu do tego, co najbliższe, a co ujawnia się w samym środku życia oraz w wiedzy przez to życie weryfikowanej i w relacji do bliźniego. I chociaż pojęcia utopii i czasu mesjańskiego nie są do końca tym samym, to jednak znajdują wspólny element mówiący o tym, że to, co pozostaje odsunięte w czasie, urzeczywistnia się tu i teraz, na co zwraca uwagę Kenneth Reinhard w swoim eseju zatytułowanym *W stronę politycznej teologii bliźniego*:

Franz Rosenzweig pokazuje w swojej *Gwieździe Zbawienia*, łączącej trzy podstawowe elementy człowieka, świata i Boga z trzema podstawowymi relacjami stworzenia, objawienia i zbawienia, iż to ostatnie wkracza w świat poprzez akt miłości bliźniego jako warunek mesjanicznej przemiany, rewolucji społecznej i radykalnego przewartościowania wszystkich wartości. Dla Rosenzweiga czas mesjański nie jest czymś odsuniętym w nieokreśloną przyszłość, tylko czymś, co dzieje się teraz, atakiem na terażniejszość czasu terażniejszego ze strony bliskości bliźniego²⁴.

Powyższe stwierdzenie Reinhard ilustruje cytatem z *Gwiazdy zbawienia* mówiącym o tym, że to, co dzieje się teraz, dokonuje się w tym, co najbliższe, w bliskości bliźniego:

²³ Tamże, s. 657–658.

²⁴ K. Reinhard, *W stronę politycznej teologii bliźniego*, [w:] S. Žižek, E. L. Santner, K. Reinhard, *Bliźni*, dz. cyt., s. 35.



Część II Obrazy utopii w zmianach i kontekstach...

Jeśli więc o wszelkim zbawczym zjednoczeniu stoi napisane «jeszcze nie», to może z tego wynikać jedynie to, że koniec przedstawia jedynie to, co ogólne i najwyższe, reprezentowane przez to, co początkowo w danym wypadku najbliższe. Wiązami dokonanego i zbawiającego połączenia człowieka i świata jest początkowo bliźni i wciąż tylko bliźni, to, co początkowo najbliższe²⁵.

Reinhard swoje rozważania dotyczące warunków, w jakich następuje antycypacja czasu mesjańskiego, rozumianego jako to, co odsunięte w czasie, do tego, co początkowo najbliższe, a co ujawnia się w relacji z bliźnim, podsumowuje następująco:

Dla Rosenzweiga miłość bliźniego nie jest tylko pierwszym krokiem na drodze ku zbawieniu, dobrym uczynkiem, który ma pomóc uczynić świat lepszym w jakiejś hipotetycznej przyszłości, tylko jego urzeczywistnieniem *teraz*, immanentnym stwarzaniem jego transcendentálnych warunków. Bliskość bliźniego materializuje nieuchronne odkupienie, uwalnia «tu i teraz» z okowów teologii i wrzuca je w rachunek różniczkowy bliskości²⁶.

W kontekście rozważań Kennetha Reinharda, odnoszących się do idei Rosenzweiga antycypacji tego, co odsunięte w czasie, a co już jest jakoś obecne, urzeczywistniane, pojawia się pytanie o to, jaki zachodzi związek między obecnymi w jego myśli rysami utopijnymi a nowym nauczaniem? Czy jest to utopia edukacyjna? Aby móc odpowiedzieć na te pytania, należy przypomnieć najważniejsze założenie filozofii Rosenzweiga, które polega na przedstawieniu wzajemnych związków, jakie zachodzą między człowiekiem, światem i Bogiem, między elementami całkowicie od siebie odseparowanymi, które jednakże można pomyśleć w szczególnych relacjach stworzenia, objawienia i zbawienia. Centralną relacją pozostaje relacja pomiędzy człowiekiem i Bogiem rozumiana jako Objawienie. Pojęcie Objawienia staje się również decydując w zakresie jego rozważań o edukacji. Jak podkreśla Yehoyada, „Rosenzweig umieszcza w centrum swego nauczania Objawienie nie jako wydarzenie historyczne i publiczne, ale jako ulotne wezwanie płynące od Boga wywołane przez jego miłość do człowieka”²⁷. W innym miejscu natomiast Yehoyada Objawienie jako relację Boga i człowieka łączy z nowym myśleniem i z edukacją żydowską, co ujmuje następująco:

Jego «nowe myślenie» zmierza do wyjaśnienia sposobu, w jaki żywy człowiek kontempluje swoje własne życie, świat, w którym żyje i Boga, wobec którego żyje. Ten zamiar pociąga za sobą odnowienie edukacji żydowskiej tak, żeby nakłaniała ona do wyboru tej drogi. Edukacja nie powinna przekształcać człowieka w kogoś innego, niż on sam jest; musi ona wzmacniać go, gdy przychodzi mu wyrażać w swoim życiu to, co jest ukryte w nim samym²⁸.

²⁵ F. Rosenzweig, *Gwiazda zbawienia*, dz. cyt., s. 380.

²⁶ K. Reinhard, *W stronę politycznej teologii bliźniego*, dz. cyt., s. 35–36.

²⁷ A. Yehoyada, *Éducation*, [w:] *Dictionnaire Franz Rosenzweig*, dz. cyt., s. 111.

²⁸ Tamże, s.110.



Należy dodać, że odnowienie edukacji żydowskiej jako wzmacnianie tego wszystkiego, co jest zawarte w człowieku, a co w jakimś sensie jest urzeczywistniane, również antycypowane, przywoływane, odsunięte w czasie, ujawnia się w czynie miłości bliźniego i w relacji, jaka zachodzi między człowiekiem a światem określanej przez autora *Gwiazdy* jako zbawienie. Pomimo że w myśli Rosenzweiga Objawienie jako ulotne wezwanie pozostaje kategorią najważniejszą, to nowe nauczanie i nowe myślenie oraz cały kontekst odnowy edukacji żydowskiej odnosi się jednak najbardziej do relacji zbawienia, czyli do relacji, jaka zachodzi między człowiekiem a światem. To przecież w świecie, w którym jest inny, może niejako urealniać się to, czego jeszcze nie ma, ale co już następuje, jest urzeczywistniane. Natomiast w (po)myśleniu owych relacji ukazuje się zasadnicza różnica między starym myśleniem a nowym myśleniem polegająca na tym, że za pomocą starego myślenia nie można ująć wzajemnych związków zachodzących między poszczególnymi, transcendentnymi i nieredukowalnymi względem siebie elementami. Zdaniem Rosenzweiga relacje pomiędzy poszczególnymi nieredukowalnymi elementami można pomyśleć tylko za pomocą nowego myślenia, ponieważ w nim łączą się kwestie doświadczenia i myślenia (wiedzy), łączy się czas i żywa mowa oraz inny jako obecny tu i teraz w swej jednostkowości i konkretności, inny, czyli ten najbardziej bliski, sąsiad i bliźni.

Relacje, jakie zachodzą między słuchaczem a słuchającym wynikają również z metody nowego myślenia i nowego nauczania, które potrzebuje słuchacza, drugiego człowieka, współrozmówcy oraz w którym potrzebne są pytania przychodzące od innego. W tym sensie nowe nauczanie staje się spotkaniem ludzi pragnących się czegoś dowiedzieć, czegoś, czego nie mógłby się dowiedzieć każdy z nich z osobna. Wspólne pragnienia poznawania prawd, „które coś kosztują”, tworzą pomiędzy słuchaczami bliskość i więź, hermeneutyczną zależność między doświadczeniem życia i weryfikowaną przez to doświadczenie wiedzą. W starym myśleniu nie było możliwe słuchanie, zależność i bliskość słuchacza, rozmówcy, ponieważ było to myślenie pozaczasowe i jako takie nie potrzebujące innego. Autonomiczna, samotna w swym przekazie myśl również nie potrzebuje kogoś innego, a to właśnie inny jako kategoria i jako inny, ten oto konkretny człowiek niedający się uchwycić i zdefiniować w pojęciach, określa metodę myślenia, która staje się szczególnie ważna w nowym nauczaniu, co podkreśla Barbara Galli:

Dla Rosenzweiga «to, co inne» – «to, co inne», czy to ludzkie, czy boskie – nigdy nie jest rzeczą. «To, co inne» jest zawsze prawdziwą, rzeczywistą osobą, do której musimy mówić jako do konkretnego innego. Tak więc po zakończeniu *Gwiazdy* Rosenzweig uświadamia sobie, że nie będzie już mógł pisać książek²⁹.

²⁹ B. Galli, *God, Man and the World*, dz. cyt., s. 25.



To uświadomienie odkrywa w nim pragnienie realizacji siebie na płaszczyźnie pedagogicznej, na której potrzebny jest inny, do którego można mówić:

Pragnie on widzieć naprzeciw siebie twarz tego konkretnego Innego, do którego mówi i do którego pisze i do którego oczekuje odpowiedzi. Dlatego właśnie takie nauczanie tak bardzo do niego przemawia³⁰.

Rosenzweig już jako nauczyciel-pedagog uważał, że takie nauczanie powinno rozpoczynać się od słuchania drugiego człowieka, od słów przychodzących od niego samego, od słów kształtujących słuchacza i słuchającego.

Owoce pedagogicznej i zarazem filozoficznej realizacji Rosenzweiga była odnowa edukacji żydowskiej i judaizmu w ogóle. W niej realizowały się również dążenia i pragnienia samego Rosenzweiga. Jak trafnie podsumowuje Yehoyada, ażeby odnowa edukacji w ogóle mogła zaistnieć,

Wystarczy ośmielić się odrzucić akademickie i tradycyjne formuły studiowania, które nie były zdolne do tego, by odcisnąć piętno na przeżywanej egzystencji. Trzeba było *neues Lernen*, «nowego nauczania», które dążyło do poruszania wielkich problemów, nie tracąc z oczu klasycznych tekstów³¹.

Podłoże realizacji dla tak rozumianego nowego nauczania stanowił *Lehrhaus* (Niezależna Szkoła Żydowska we Frankfurcie).

Bibliografia:

- Galli B. E., *God, Man and the World. Lectures and Essays*, Syracuse University Press, Syracuse, New York 1998.
- Reinhard K., *W stronę politycznej teologii bliźniego*, [w:] S. Žižek, E. L. Santner, K. Reinhard, *Bliźni*, przekł. E. Ulińska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Rosenzweig F., *Gwiazda zbawienia*, przekł. T. Gadacz, Wydaw. Znak, Kraków 1998.
- Rosenzweig F., *Komentarze do Jehudy Halewiego w przekładach na niemiecki*, przekł. A. Kopacki, „Literatura na Świecie” 2011, nr 5–6.
- Rosenzweig F., *Nowe myślenie. Kilka uwag ex post do Gwiazdy zbawienia*, [w:] F. Rosenzweig, *Gwiazda zbawienia*, przekł. T. Gadacz, Wydaw. Znak, Kraków 1998.
- Rosenzweig F., *Posłowie do hymnów i wierszy Jehudy Halewiego*, przekł. A. Kopacki, „Literatura na Świecie” 2011, nr 5–6.
- Santner E., *Cuda się zdarzają: Benjamin, Rosenzweig, Freud...*, [w:] S. Žižek, E. L. Santner, K. Reinhard, *Bliźni*, przekł. E. Ulińska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Scholem G., *Franz Rosenzweig i jego Gwiazda zbawienia*, [w:] G. Scholem, *Żydzi i Niemcy. Eseje. Listy. Rozmowa*, przekł. M. Zawadowska, A. Lipszyc, Pogranicze, Sejny 2006.

³⁰ Tamże.

³¹ A. Yehoyada, *Lehrhaus*, dz. cyt., s. 205–206.



Schubert D., *The Free House of Study – the educational philosophy of Franz Rosenzweig*, <http://www.paideia-eu.org/wp-content/uploads/2012/08/David-Schubert.pdf>, 23.08.2016.

Yehoyada A., *Éducation*, [w:] *Dictionnaire Franz Rosenzweig. Une étoile dans le siècle*, red. S. Malka, Les Éditions du Cerf, Paris 2016.

Yehoyada A., *Lehrhaus*, [w:] *Dictionnaire Franz Rosenzweig. Une étoile dans le siècle*, red. S. Malka, Les Éditions du Cerf, Paris 2016.

Franz Rosenzweig's new teaching, the *Lehrhaus* and educational utopia

Abstract: The paper discusses Franz Rosenzweig's new teaching approach and its effects on Judaic education renewal. It shows the new teaching based on dialogue (conversation) to challenge the academic method of knowledge acquisition by opting for the knowledge and experience of life and the relational meeting of students and teachers. The paper also highlights a relationship between the new teaching and the new thinking against the background of such philosophical categories developed by Rosenzweig as language, living speech, other and time. The interconnection between the new thinking and the new teaching brings to light utopian traits of the latter, demonstrates the necessity to produce a new type of teacher-pedagogue and explains the role of the *Lehrhaus* (Free Jewish House of Study in Frankfurt) in the renewal of Jewish identity and education.

Keywords: dialogue, educational utopia, language, *Lehrhaus*, meeting, new teaching, new thinking, other, speech



Utopia podmiotowości Jespera Juula

Abstrakt: Utopia kieruje się przekonaniem, że inny świat jest możliwy, że współczesność nie wyczerpuje ludzkiej potencji kreacji świata. Myślenie edukacyjne przepełnione jest ideami innego, alternatywnego społeczeństwa, choć wydaje się, że obecnie duch utopii znajduje się w odwrocie. Celem artykułu jest przybliżenie koncepcji pedagogicznej duńskiego pedagoga i terapeuty Jespera Juula, potraktowanej tu jako alternatywa dla współczesnych niedostatków edukacji. Juul proponuje interesującą i kompleksową wizję zmiany relacji międzyludzkich, będącą podstawą budowy nowych relacji społecznych. Projekt ten można potraktować jako utopijny, ponieważ zakłada, że budowanie wielowymiarowych relacji służących wszystkim (dzieciom, rodzicom, szkołom, społeczeństwu): 1) wiąże się z wykróceniem poza obowiązujące schematy myślowe dotyczące wychowania i życia społecznego, gdzie ich podstawą stać się powinny kategorie odpowiedzialności i kompetencji; 2) wymaga radykalnej zmiany języka i sposobu jego używania w kierunku niewymuszonego dialogu; 3) powoduje konieczność przekształcenia szerszego kontekstu społeczno-ekonomicznego od nadzoru w stronę samodzielności myślenia.

Słowa kluczowe: Jesper Juul, kompetencja, kryzys szkoły, odpowiedzialność, podmiotowość

Myślenie utopijne zdaje się *implicite* wpisane we wszelkie projekty wychowawcze, jako że zakładają one wizję przekształcenia człowieka ku pewnemu bardziej lub mniej dookreślonemu celowi, którego urzeczywistnienie ma stanowić jednocześnie potwierdzenie słuszności uprzednich diagnoz i założeń tejże rzeczywistości się dotyczących. Projekty wychowawcze (szerzej: edukacyjne) korelują z projektami utopijnymi także dlatego, że stworzenie nowej przestrzeni do życia (utopii) nieodzownie związane jest ze stworzeniem nowego człowieka (edukowaniem), który tę przestrzeń nie tylko ma zamieszkiwać, lecz także zapewne nie zechce jej porzucać na rzecz innych. Wyłaniają się stąd dwie podstawowe funkcje projektów utopijnych: krytyka odziedziczonego porządku oraz apologia nowego ładu. Krytyka wskazuje przy tym zarówno na niedostatki i niedoskonałości zastanej rzeczywistości, jak i dotychczasowych sposobów jej ujmowania, apologia kieruje zaś w stronę przyszłego szczęścia oraz środków

służących jego zdobyciu¹. Ten ogólny schemat posiada wiele wariantów, w których zarówno krytyczna, jak i apologetyczna funkcja zyskuje swoje konkretne dopełnienie (do których jeszcze się będę odwoływał), niemniej jednak stanowi pewien standard przy określaniu i kategoryzowaniu danych projektów jako utopijnych.

Celem tego tekstu jest przybliżenie koncepcji pedagogicznej Jespera Juula, duńskiego pedagoga i terapeuty rodzinnego, dosyć jeszcze słabo znanego w Polsce, którego twórczość potraktuję jako utopijną w pewnym poniżej określonym sensie. Aby tego dokonać, 1) pokrótce przedstawię sylwetkę Juula, 2) wskażę kilka znaczeń pojęcia utopii i w jednym z nich usytuuję jego dzieło oraz wskażę, dlaczego tak czynię, po to, aby 3) nieco szerzej przyjrzeć się założeniom jego praktyki edukacyjnej i 4) wyprowadzić kilka wniosków ogólnych, także natury krytycznej. Rekonstrukcja ta jest efektem poszukiwania alternatyw edukacyjnych dla współczesnej rzeczywistości szkolnej, których to poszukiwań – jak sądzę – nie powinniśmy ograniczać wyłącznie do pola refleksji filozoficznej, uznając jednocześnie, że edukacja to przede wszystkim praktyka naszego życia codziennego, warto więc posłuchać tego, co postulują praktycy.

Jesper Juul urodził się w Dani w 1948 roku, z wykształcenia jest pedagogiem i trenerem rodzinnym, choć studiował także historię i religioznawstwo. Swoją karierę zaczynał u boku Wiktora Kemplera, znanego amerykańskiego psychiatry, z którym od 1979 roku współtworzył Skandynawski Instytut Kemplera, którego działalność skierowana była na kształcenie i dokształcanie pedagogów i nauczycieli. W 2004 roku zainicjował powstanie sieci poradni wychowawczych „Family-Lab International” (obecnie: „Familylab Association”), mającej swoje placówki w ponad 15 krajach, między innymi w Niemczech, Austrii, Włoszech, Chorwacji, krajach skandynawskich i Ameryce Południowej. Prowadzi także wykłady, seminaria oraz warsztaty dla rodziców i organizacji publicznych. Co ważne, pracuje również z ofiarami przemocy (którą to kwestię uważa za najbardziej współcześnie palący problem do rozwiązania), uchodźcami czy weteranami wojennymi². Ponadto jest autorem kilkunastu prac, wielu artykułów i publikowanych odczytów. Do najbardziej znanych prac należą: *Twoje kompetentne dziecko*, *Kryzys szkoły*, *Zamiast wychowania* oraz *Agresja – nowe tabu?*, do nich też, jako do pewnego „kanonu”, będę się odwoływał, rekonstruując jego projekt.

Choć w swojej pracy zawodowej łączy te dwa elementy swojej biografii, znany jest w Polsce raczej pedagogom nieprofesjonalnym (rodzicom i trenerom interpersonalnym) niż pedagogom profesjonalnym (nauczycielom i wykładowcom akademickim). A dzieje się tak z dwóch głównych powodów. Po pierwsze,

¹ Por. L. T. Sergent, *In defence of utopia*, „Diogenes” 2006, nr 1, s. 11–17.

² Biogram Jespera Juula można znaleźć na oficjalnej stronie internetowej Family-Lab: <http://www.family-lab.com/>, 10.12.2016.



intencjonalnie to nieprofesjonalni pedagodzy są w koncepcji Juula traktowani jako główni aktorzy zmiany społecznej, stąd też bierze się „poradnikowy” styl jego wypowiedzi i to, że jego prace wydawane są głównie w wydawnictwach o *stricte* poradnikowym charakterze. Nie oznacza jednak, że pod pozornie przystępnymi podanymi treściami, nie kryje się poważny i rozległy intelektualnie horyzont myślowy. Po drugie, pewne podobieństwa w jego projekcie wychowawczym z innymi, zasymilowanymi już przez teorie pedagogiczne (takimi jak choćby Jeana Jacquesa Rousseau, Ellen Key czy Janusza Korczaka), powodują, że w dobie tworzenia różnorodnych konceptów edukacyjnych jego twórczość może wydać się niewiele wnoszącą rekapitulacją twierdzeń uznanych poprzedników, co akurat nie jest oceną adekwatną, przy bliższym bowiem porównawczym spojrzeniu (na które nie ma tu co prawda miejsca), okaże się, że przy ewidentnych podobieństwach występują też zasadnicze rozbieżności między poszczególnymi autorami, co oznacza, że choćby takie okoliczności, jak czas i miejsce tworzenia, są czynnikami różnicującymi poszczególne utopijne projekty.

Wyrażenie *utopia* należy do repertuaru pojęć z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, i jako takie nie posiada jednego ustalonego znaczenia, ponieważ utopie poddawane są nieustającemu procesowi interpretacji. Sytuację komplikuje dodatkowo fakt, że oprócz samej niezwykle bogatej twórczości utopijnej, powstał szereg dyskursów próbujących różnymi metodami je uszeregować i sklasyfikować³. I choć zabiegi te przynoszą zwykle niezadowalające efekty (czego nie omieszkają zaznaczyć kolejni badacze), niemniej jednak są pewną naukową koniecznością radzenia sobie z tą różnorodnością i wielością. Przyjmuję zatem – za Dariuszem Brzezińskim⁴ – że pole semantyczne wyrażenia *utopia* odsyła do trzech sensów podstawowych: utopia jako projekt świata idealnego, jako wytwór fantazji oraz jako alternatywa. Utopijny projekt świata bez skazy to wizja świata przyszłości, świata harmonijnego, podporządkowanego jakiejś Wyższej Zasadzie, wizja zazwyczaj zakładająca jednolitą koncepcję natury ludzkiej; świat idealny to produkt filozofów-architektów planujących szczęście innych. Utopia bywa określana także jako twór fantazyjny, a bywa tak opisywana głównie przez krytyków pierwszego ujęcia, którzy podkreślają „niepraktyczny” jej wymiar i rozczarowania, które za sobą niosą próby jej wprowadzania. Trzecie, najbardziej mi bliskie, ujęcie ukazuje utopię jako alternatywę, która, rozpoznając okoliczności i ograniczenia historycznej aktualności, proponuje zmianę i rozwiązania konkretnych dylematów i problemów; nie jest to bynajmniej wizja całościowa, lecz lokalna i kontekstowa. Utopijny projekt Juula traktuję właśnie jako jedno z możliwych rozwiązań sytuacji polskiej oświaty, o której w sposób niezwykle przekonujący pisał przed laty Bogusław

³ Por. B. Baczek, *Światła utopii*, Warszawa 2016, s. 19–74.

⁴ Por. D. Brzeziński, *Myślenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Baumana*, Warszawa 2015, s. 40–56.



Śliwerski: „Głęboki kryzys oświaty i edukacji w okresie powstawania zrębów nowego ustroju społeczno-politycznego i gospodarczego Rzeczypospolitej Polskiej ujawnił skalę bezradności i zagubienia u wielu pedagogów”⁵. W poszukiwaniach dróg wyjścia z owej bezradności i zagubienia warto także uwzględnić głos tych, którzy proponują realny świat inaczej pomyślany.

Chociaż Juul znany jest głównie jako autor wielu tekstów o charakterze poradnikowym (lub tak odbieranych), to jednak posiadają one wyraźną teoretyczną podstawę, służącą do budowy tego, co nazywa „zdrowymi relacjami społecznymi”. Projekt ten można potraktować jako utopijny, ponieważ zakłada, że budowanie wielowymiarowych relacji, służących wszystkim (dzieciom, rodzicom, szkołom, społeczeństwom): 1) wiąże się z wykroczeniem poza obowiązujące schematy myślowe dotyczące wychowania i życia społecznego, gdzie ich podstawą stać się powinny kategorie odpowiedzialności i kompetencji; 2) wymaga radykalnej zmiany języka i sposobu jego używania w kierunku niewymuszonego dialogu; 3) powoduje konieczność przekształcenia szerszego kontekstu społeczno-ekonomicznego od nadzoru w stronę samodzielności myślenia. Juulowski projekt opisuję właśnie na tych trzech płaszczyznach, uznając je za najbardziej obiecujący wkład w szeroko rozumianą twórczość pedagogiczną i zmianę społeczną.

Punktem wyjścia swojego myślenia i działania pedagogicznego (edukacyjnego) czyni Juul wezwanie do uznania dziecka za kompetentnego członka rodziny i społeczeństwa⁶. Osią jego koncepcji jest rodzina, rozumiana jako przestrzeń bliskości, wyrozumiałości i uczenia się wszystkich jej członków – nie tylko starszych wobec młodszych, lecz także młodszych wobec starszych. Uznaje on – całkiem standardowo – że jest to zróżnicowana kulturowo międzyludzka przestrzeń kształtowania się człowieczeństwa, człowiek nie żyje bowiem ani sam, ani też w społeczeństwie jako całości; żyje zawsze w bardzo konkretnych wspólnotach, które zazwyczaj opierają się na reprodukcji biologicznej. Całkiem standardowo także uznaje, że rodzina jest siecią społeczną, która ma określone funkcje. Najważniejszą z tych funkcji czy też zadań, jakie posiadają rodzice względem swoich dzieci, jest utrzymanie/podtrzymanie ich kompetencji. Jak Juul rozumie kompetencje? Zakłada on, po części idąc za Rousseau i Johnem Deweyem, że dzieci rodzą się jako obdarzone „własną mądrością”⁷. To naturalistyczne spojrzenie zakłada, że już od momentu urodzenia bardzo dobrze orientują się one w swoich potrzebach, które wyznaczone są cyklem życia. Również niezwykle sprawnie, szybko i chętnie uczą się od innych zachowań

⁵ B. Śliwerski, *Wstęp*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 9.

⁶ Por. J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, Podkowa Leśna 2011, s. 9.

⁷ Tamże, s. 10n.



społecznych, ograniczonych w ramach socjalizacji pierwotnej z początku do mikroprzestrzeni rodzinnej, ale z biegiem czasu poszerzanej o kolejne elementy życia społecznego.

Przyjęcie takiego spojrzenia zakłada, że rodzina (a szerzej społeczeństwo) powinna zrezygnować z modelu wychowania, który zakłada, że dzieci są *de facto* istotami aspołecznymi i potencjalnie podobnymi do zwierząt. Taka bowiem koncepcja dziecka zakłada, że należy poszukiwać najlepszych, najskuteczniejszych metod wychowania, które pozwolą na wyuczenie go obowiązujących w świecie dorosłych wzorców i schematów, bez specjalnej refleksji nad tym, jakie to dziecko jest, jakie są jego indywidualne potrzeby, predyspozycje. Metody te były różne w zależności od panujących ideologii, ale żadna z nich nie kwestionowała nacisku na wymuszoną socjalizację⁸. Wymuszona socjalizacja oznacza przyjęcie przez dorosłych opiekunów dziecka (rodziców, nauczycieli) optyki „dziecka jako problemu”, którym należy się zająć przez stosowanie różnego rodzaju mechanizmów nacisku i władzy (na przykład w postaci indywidualnego lub zespołowego zestawu kar i nagród), na plan dalszy odsuwając lub w ogóle ignorując potrzeby dziecka i dziecko jako człowieka.

Tego typu myślenie związane jest z uznaniem rodziny jako „struktury władzy, w której – zarówno w kategoriach społecznych, politycznych i psychologicznych – mężczyźni mieli absolutną kontrolę nad kobietami, a dorośli kontrolę nad dziećmi”⁹. Przez wieki ta hierarchia pozostawała niekwestionowana: mężczyzna znajdował się na najwyższym szczeblu, następnie kobieta, potem synowie, a na końcu córki. Oczywisty cel wychowania dzieci stanowiło przystosowanie ich do tego, by stały się posłuszne osobom sprawującym władzę, co Juul porównuje do życia w strukturach totalitarnych, w których nie wybuchają otwarte konflikty, a gdy to się jednak dzieje, spotykają się z przemocą, w tym fizyczną, lub ograniczaniem znikomej wolności. Ci, którzy się przystosowali, byli w zasadzie bezpieczni i gotowi do reprodukcji tych struktur. Ci zaś o silniejszym indywidualizmie narażeni byli na różnego rodzaju zabiegi i terapie – wychowawcze, resocjalizacyjne czy medyczne po to, by szybko przystosowali się do życia w strukturach władzy.

Przemiany społeczne, polityczne, ekonomiczne sprawiły jednak, że ten tradycyjny model rodziny zaczął się rozpadać, czego skutkiem był między innymi krok ku rodzinie demokratycznej. W niej uznaje się, że dziecko to pełnowartościowy człowiek, a zatem istota społeczna, wrażliwa i empatyczna. To cechy, z którymi dziecko przychodzi na świat, a nie wyuczone w procesie socjalizacji. Aby jednak mogły się one rozwijać, dziecko musi przebywać z dorosłymi, którzy respektują i kształtują społeczne, ludzkie zachowania. Stosowanie zatem jakiś

⁸ Tamże, 17–18.

⁹ Tamże, s. 16.



specjalnych metod „jest nie tylko niepotrzebne, lecz wręcz szkodliwe, bo redukuje dziecko do roli przedmiotu”¹⁰. Uznanie dziecka za kompetentne jest pierwszym krokiem do uznania go jako podmiotu relacji, gdzie wychowanie będzie rozumiane jako pełna zaangażowania opieka, z poszanowaniem jego godności i odrębności oraz uważnością na to, co dziecko chce przekazać swoim dorosłym i jednocześnie czego nauczyć ich o nich samych. Tym samym wychowanie powinno utracić swoje konotacje związane z poprawianiem, korygowaniem i modelowaniem na rzecz tych, które podkreślają jego zadanie jako szczególnego rodzaju pomoc w stawaniu się osobą dorosłą¹¹. Pierwszy typ wychowania jest w ujęciu Juula związany z hierarchią i opresją, wymuszaniem określonych przez dorosłych sposobów postępowania i myślenia, i powoduje destrukcyjne skutki w psychice dziecka, drugi zaś nawołuje do towarzyszenia dziecku w drodze do dorosłości, wymaga od dorosłych przede wszystkim pozycia się przywiązania do idei panowania i nadzorowania. Pierwszy z nich jest nadal w dużej mierze zbieżny z wieloma wymiarami współczesnego świata, dlatego też jest niejako „naturalny” wielu rodzicom (szczególnie tym, którzy sami takiego wychowania doświadczyli, a obecnie jako dorośli nie mają możliwości kontestowania przemocowych struktur swojego życia codziennego). Drugi „wymaga ogromnych zasobów cierpliwości i otwartości”¹² ze strony dorosłych i zrozumienia przez nich, że w tej relacji to obie strony podlegają wychowaniu, co w efekcie powinno prowadzić do uznania równorzędności obu stron pod względem możliwości wyrażania swoich emocji, potrzeb i aktów woli.

Właściwym zadaniem mikroświata rodzinnego oraz szkoły staje się w obliczu tych wyzwania budowanie w dziecku wysokiej samooceny: „Poczucie własnej wartości, nazywane też czasem samooceną, odnosi się do tego, kim jestem. Decyduje o nim to, jak dobrze siebie znam i czy rozumiem własne uczucia i postępowanie”¹³. Poczucia własnej wartości nie należy mylić z wiarą w siebie, czyli z umiejętnościami, kompetencjami i sprawnościami w jakiejś dziedzinie życia. Ten pierwszy termin odnosi Juul do poczucia swojego istnienia i stosunku do niego, i podkreśla jego nowatorski wpływ na pedagogikę zorientowaną na odpowiedzialność. Do tej pory bowiem tłumiono dziecięce „ja”, wymagając od nich posłuszeństwa i dostosowania się do reguł dorosłego świata, z czasem dopuszczając możliwość pracy nad wiarą w siebie, aby dzieci mogły osiągnąć sukces w świecie dorosłych. Jak pisze Juul:

Poczucie własnej wartości składa się więc z dwóch wymiarów: ilościowego, czyli tego, ile o sobie wiem i jak dobrze siebie znam; oraz jakościowego, czyli

¹⁰ Tamże, s. 18.

¹¹ Por. J. Juul, *Zamiast wychowania. O sile relacji z dzieckiem*, Podkowa Leśna 2016, s. 7.

¹² Tamże.

¹³ J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, Podkowa Leśna 2014, s. 109.



mojego stosunku do tego, co o sobie wiem, a zatem jak traktuję siebie samego i co o sobie myślę. Inaczej niż przy pewności siebie, która zależy od moich najlepszych umiejętności i osiągnięć¹⁴.

Relacje rodzinne oraz szkolne powinny budować w dziecku „zdrowe poczucie własnej wartości”, oznaczające jednocześnie realne spojrzenie na siebie oraz akceptację. Dzieci traktują bowiem siebie tak, jak traktują je dorośli. Jeśli zatem otrzymają wyraźny przekaz poważnego potraktowania ich przeżyć i doświadczeń, to również one same zaczną tak siebie postrzegać i traktować.

Podobnie rzecz ma się w odniesieniu do relacji rodzinnych i grupowych: otwarte wyrażanie radości z powodu ich obecności i bycia częścią wspólnoty sprawi, że doświadczą one, że ich istnienie posiada większą wartość niż ich osiągnięcia. Krytyka i negatywne komunikaty, takie jak na przykład „jesteś niegrzeczny” czy „jesteś leniwy”, nie pozwalają dziecku na wejście w siebie i zdobycie wiedzy o sobie, wszystkie uczucia i myśli bowiem, jakich w tej chwili dostarcza, zostają ujęte za pomocą jednego ogólnego, niesprawiedliwego i krzywdzącego epitetu. Co więcej, komunikaty takie powodują w dziecku wytwarzanie poczucia winy za taką sytuację i informują je, że „to, co się z nim dzieje, jest błędne, fałszywe i nie powinno mieć miejsca”¹⁵.

Aby zmienić te niewłaściwe relacje, skutkujące negatywnym wizerunkiem samego siebie i prowadzące do destrukcyjnych i autodestrukcyjnych zachowań, Juul postuluje przejście od pedagogiki posłuszeństwa do pedagogiki odpowiedzialności. W pedagogice posłuszeństwa chodzi o władzę – rodzice, zdaniem Juula, często myślą władzę z odpowiedzialnością, uznając, że pozwolenie dziecku na bycie odpowiedzialnym za coś oznacza dla nich utratę części władzy nad nim. Dyskurs posłuszeństwa prowadzi w konsekwencji do manipulacji dzieckiem, jego emocjami i potrzebami, w takich sytuacjach dziecko nie uczy się, a nawet oducza się, rozpoznawania samego siebie i koncentruje się na poznaniu tego, czego od niego chcą inni. Dodatkowo manipulacje takie ukrywane są często pod postacią hasła „dzieci potrzebują granic”, co Juul odczytuje jako kolejny akt egzekwowania władzy nad dzieckiem. Nie odrzuca on jednak myślenia w kategoriach stawiania granic, ale chodzi mu raczej o umiejętność wyznaczania swoich własnych granic, a nie stawianie ich innym. W potocznym rozumieniu brak granic w wychowaniu oznacza, że dzieci „robią, co chcą”, że panuje chaos i anarchia, i aby im zapobiec, konieczne jest limitowanie pewnych zachowań lub typów sytuacji, które z perspektywy władzy rodzicielskiej przywrócą ład i porządek. Juul wyraźnie podkreśla, że „nikt nie ma prawa wyznaczać granic innym ludziom”¹⁶, a „Dzieci nie potrzebują granic, tylko równorzędnego dialogu,

¹⁴ Tamże, s. 111.

¹⁵ Tamże, s. 114.

¹⁶ J. Juul, *Zamiast wychowania*, dz. cyt., s. 40.



w którym ich integralność nie zostaje naruszona¹⁷, co jednak nie oznacza, że we wspólnotowym życiu rodzinnym nie obowiązują żadne reguły – jest to rzecz jasna niemożliwe, bo bez nich taka wspólnota nie mogłaby istnieć. Właściwe relacje między członkami rodziny wymagają umiejętności określania samego siebie przez każdego z jej członków. Ta trudna sztuka autodefiniowania pozwala na świadome i refleksyjne określenie swoich celów, dążeń, zachowań i towarzyszących człowiekowi emocji, a tym samym daje właściwą podstawę do prowadzenia wszelkiego dialogu: szczerłość.

Aby zapobiec postawie manipulacyjnej, rodzice powinni wyrzec się stosowania siły (przemocy fizycznej i psychicznej, na którą składa się także język dyskredytacji, obwiniania, oceniania czy pouczenia¹⁸) we wzajemnych relacjach między sobą i między sobą a dzieckiem. Oznacza to przejście od języka ideału do języka codzienności. Używanie języka ideału oznacza werbalne konfrontowanie aktualnej postawy bądź zachowania dziecka z wymyśloną i fantazyjną wizją, czy też modelem „właściwego” zachowania wyprowadzonym z jakiejś przebrzmiałej już tradycji lub innych czasów historycznych. Zdaniem Juula jednak „żaden model nie dorówna nigdy prawdziwemu życiu¹⁹, które jest pełne zmienności, niedookreśloności i przygodności. Język codzienności to komunikaty zawierające osobisty stosunek do tego, z czego składa się życie. Szczere powiedzenie, że się czegoś nie lubi lub że pewna sytuacja komuś nie odpowiada, nie przynosi ani dziecku, ani dorosłemu żadnej ujmy, przeciwnie: pozwala na wyjście z roli, której nie chce się odgrywać, i jednocześnie pozwala na zakomunikowanie partnerowi dialogu czegoś o sobie.

Kiedy dziecko czegoś chce, co nam się nie podoba, trzeba mu to jasno zakomunikować i powiedzieć, dlaczego uważamy ten pomysł za niezbyt dobry. Wtedy będzie ono równie poważnie traktować nas. Ale jeśli nie jesteśmy gotowi, żeby traktować swoje dziecko poważnie, to nie możemy oczekiwać, że ono będzie poważnie traktować nas. Gdy zorientuje się, że nie traktujemy go serio, będzie tylko pozornie *posłuszne*, a w rzeczywistości zbojkotuje nas za plecami²⁰.

Tym samym należy pomóc dzieciom w braniu odpowiedzialności za własne życie, co oznacza naukę ponoszenia konsekwencji za własne decyzje i wybory. W odpowiedzialnym dialogu nie ma relacji wygrany – przegrany, każdemu uczestnikowi zależy bowiem na lepszym poznaniu siebie i partnera.

Zmiana języka nie może jednak dotyczyć wyłącznie relacji rodzinnych i winna obejmować także szersze relacje społeczne, w tym przede wszystkim szkolne.

¹⁷ Tamże, s. 16.

¹⁸ Por. J. Juul, *Agresja – nowe tabu? Dlaczego jest potrzebna nam i naszym dzieciom?*, Podkowa Leśna 2013.

¹⁹ J. Juul, *Zamiast wychowania*, dz. cyt., s. 16.

²⁰ Tamże, s. 29.



Jeśli chcemy uczynić szkołę miejscem bardziej znośnym dla dzieci, to najpierw musimy sprawić, żeby stała się ona miejscem bardziej znośnym dla nauczycieli. [...] Zawód nauczyciela jest czymś niezwykle wartościowym, czego jednak większość ludzi nie rozumie. Z ich pracą nie wiążą się ani dobre zarobki, ani jakiś szczególny szacunek społeczeństwa. Uważam, że dopiero kiedy się to zmieni, w szkołach pojawi się więcej radości²¹.

Juul podkreśla, że współdziałanie, które ma przynosić pozytywne dla dziecka rezultaty, nie może opierać się ani na przeciwstawieniu sobie rodziny i szkoły jako dwóch podstawowych instytucji wychowawczych, ani też na konkrowaniu przez rodziców i nauczycieli w wykazywaniu swej siły narzucania dziecku znaczeń. Proponuje on, aby to współdziałanie następowało na poziomie dialogicznej relacji między nauczycielem a rodzicem. Polegać ma ona na odrzuceniu utartych schematów dotyczących przede wszystkim tego, że zarówno pierwsi, jak i drudzy uznają się za „ekspertów od dzieci”. Wspólną płaszczyzną porozumienia powinna być wymiana osobistych informacji między nauczycielami a rodzicami podyktowana troską o dziecko, w przeciwieństwie do oburzenia „złym” zachowaniem lub „złymi” ocenami. Często obie strony uznają się za najbardziej kompetentne, aby wypowiadać się o sytuacji dziecka. W rzeczywistości jednak często konfrontacja taka podyktowana jest chęcią walki o uznanie do decydowania o dziecku. Pozycja nauczyciela w systemie oświaty zapewnia mu poczucie siły instytucjonalnej, w ramach której często oczekuje on od rodzica posłusznego wcielania w życie środków zaradczych, które sformułował jako rozwiązanie problematycznej sytuacji z uczniem. Często reakcją rodziców jest z kolei niechęć konfrontowania się z możliwością, że z zachowaniem ich dziecka wiązać się jakieś problemy. Rozwiązaniem tej patowej sytuacji jest rezygnacja z wiedzy eksperckiej przez obie instancje i stanowi ona, zdaniem Juula, szansę na „autentyczne spotkanie ludzi zainteresowanych wspólną szkołą dla swoich dzieci”, to znaczy na „lokalny dialog”²² owocujący wielością pozbawionych osobistych uprzedzeń odpowiedzi i sprawdzaniem ich w praktyce wychowawczej.

Szkoła nie jest jednak pozbawiona zewnętrznych oddziaływań systemu politycznego, który także wywiera presję nawet na najbardziej wolnościowo nastawione szkoły: „Współczesny neokonserwatywny wiatr, który wieje przez Europę i przynosi więcej granic, więcej karania i więcej konsekwencji, da się być może wytłumaczyć rosnącą niepewnością i dezorientacją społeczeństwa w kwestii tego, co słuszne, a co nie”²³. Utrata społecznego konsensusu w kwestii wartości nie powinna być podstawą do rozpacz i działań zmierzających do przywrócenia rządów „silnej ręki”. Takie działania prowadzą bowiem do pogłębiania się społecznych napięć i frustracji, które w odniesieniu do edukacji Juul nazywa „kryzysem szkoły”.

²¹ Tamże, s. 76.

²² Tamże, s. 78–79.

²³ J. Juul, *Kryzys szkoły*, dz. cyt., s. 13–14.



Jakie rozwiązania „kryzysu szkolnego” proponuje Juul? Omówię pokrótce dwa z nich. Przede wszystkim zniesienie obowiązku szkolnego, który jest wyrazem państwowego przymusu edukacyjnego, na rzecz „prawa do nauki”²⁴. Ma to w efekcie spowodować przywrócenie poczucia godności uczestnikom systemu szkolnego. Zwróćmy od razu uwagę, że Juul nie proponuje zniesienia systemu edukacji publicznej finansowanej ze środków państwowych, ale rola państwa powinna ograniczać się do zapewnienia pomocy i wsparcia dla nauczycieli i uczniów na poziomie realizacji zadań edukacyjnych, jednocześnie nie wymagając określonego standardu nauczania jednakowego dla wszystkich uczniów. Wbrew obawom niektórych zniesienie obowiązku szkolnego nie spowoduje, że szkoły nagle opustoszeją. Jeśli uczniowie i nauczyciele rozpoznają je bowiem jako miejsca rozwoju i wzajemnego szacunku oraz ochrony swojej integralności, to nadal będą do nich uczęszczali, a nawet robili to z większą ochotą i zaangażowaniem niż dotychczas.

Drugi postulat Juula wiąże się z dowartościowaniem uczniowskiego samodzielnego myślenia, które zostaje przeciwstawione „wykonywaniu rozkazów”. Ta militarno-industrialna metafora opisuje nie tylko dawne podejście do szkoły i ucznia, lecz także – zdaniem Juula – oddaje także klimat szkoły współczesnej, w której od uczniów wymaga się przede wszystkim posłuszeństwa i zdawania się na zewnętrzny autorytet. Wskazując na nieetyczną i nieefektywną naturę takiej edukacji, pyta:

Czy naprawdę zależy nam, żeby wchłonęły jak najwięcej wiedzy, którą potem na komendę wypływają z siebie na teście, a następnie zapomną? Jeśli zapytamy o to specjalistów od zasobów ludzkich w firmach, okaże się, że tacy ludzie nie są już dzisiaj potrzebni. Firmy nie chcą posłusznych wykonawców rozkazów, ale odpowiedzialnych i silnych osobowości, które potrafią pracować w sposób kreatywny i podejmować samodzielne decyzje²⁵.

Oba postulaty mają charakter antykonserwatywny, niosą za sobą dużą dawkę jednostkowego i społecznościowego nonkonformizmu, co zawsze było niewygodne dla wszelkiej władzy o charakterze autorytarnym.

Podsumowując, utopia podmiotowości Juula proponuje wspólnotę szczerych, nawzajem doskonalących się i szanujących ludzi, których życie przepełnione jest wieloma relacjami na różnych poziomach życia społecznego, gdyż pisze zarówno o budowaniu poczucia własnej wartości przez wszystkich niezależnie od wieku, pisze o problemach wynikających z rozmijania się oczekiwań i możliwości poszczególnych członków rodziny, pisze wreszcie o szkole jako przestrzeni, która w swoim obecnym kształcie przechodzi poważny kryzys związany z brakiem umiejętności komunikacyjnych – zarówno ze strony uczniów, rodziców, jak i nauczycieli. Także język Juula nie jest „typowym” językiem

²⁴ Tamże, s. 11.

²⁵ Tamże, s. 15–16.



poradnikowym, nie epatuje on instruktażem i zaleceniami, nie podaje gotowej „recepty”, wedle której osiągnie się sukces, raczej wskazuje na bogactwo możliwości i konieczność podejmowania wysiłków zmierzających do zamiany teraźniejszego marnotrawstwa ludzkiej potencji. W swoich krytycznych uwagach nie pomija także szerszego kontekstu społecznego-ekonomicznego, oddziałującego zarówno na relacje rodzinne, jak i szkolne. Jednakże jest to najsłabsza strona Juulowskiego projektu. Chociaż rozważa on pozaszkolne czynniki wpływające, obecnie destrukcyjnie, na proces edukacji i system szkolny, to jednak proponuje wizję, w której szkoła i rodzina, dzięki partnerskiemu dialogowi, są w stanie przeciwstawić się niewłaściwej i antyrozwojowej polityce. Taka perspektywa w znacznej mierze spłaszcza świat życia dzieci i dorosłych, idealistycznie umiejscawiając ich w relacjach tylko szkolnych i rodzinnych. Ponadto słusznie proponowana postawa dialogu i odpowiedzialności zostaje domyślnie ograniczona do lokalnych wyzwań, przed którymi stają dzieci, rodzice i nauczyciele. Postawa taka wydaje się przesiąknięta duchem redukcjonizmu do spraw bieżących i autochtonicznych, wręcz oswojonych i potocznych, zamiast być punktem wyjścia do przekroczenia partykularyzmu i familiaryzmu „swoich” problemów.

Pomimo tych zarzutów sądzę, że alternatywa, na jaką wskazuje Juul, winna być odczytywana jako ważny głos praktyka w kwestiach dotyczących obecnej sytuacji człowieka, rodziny, szkoły i świata, także w kontekście polskim, aby przełamać to poczucie bezradności, o którym pisał przed laty Śliwerski, a które nie straciło niestety na aktualności.

Bibliografia:

- Baczko B., *Światła utopii*, przekł. W. Dłuski, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 2016.
- Brzeziński D., *Myslenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Baumana*, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2015.
- FamilyLab International, <http://www.family-lab.com/>, 10.12.2016.
- Juul J., *Agresja – nowe tabu? Dlaczego jest potrzebna nam i naszym dzieciom?*, przekł. D. Syska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2013.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, przekł. D. Syska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2014.
- Juul J., *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, przekł. B. Hellmann, B. Baczyńska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2011.
- Juul J., *Zamiast wychowania. O sile relacji z dzieckiem*, przekł. D. Syska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2016.
- Sergent L. T., *In defence of utopia*, „Diogenes” 2006, nr 1.
- Śliwerski B., *Wstęp*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.



Jesper Juul's utopia of subjectivity

Abstract: Utopia is driven by the idea that another world is possible, that its current state is not exhaust its creative potential. Thinking about education is filled with ideas of other, alternative societies, even though it would seem that nowadays the spirit of utopia is retreating. The aim of this paper is to introduce educational ideas of the Danish pedagogue and therapist Jesper Juul. His ideas are treated here as an alternative for current deficiencies in the sphere of education. Juul offers an interesting and comprehensive vision of the changes within the sphere of interpersonal relationships which would become a foundation for developing improved social relations. This project may be treated as utopian, because it assumes that developing multidimensional relationships beneficial for everyone (children, parents, schools, societies) 1) is related to moving beyond the current thinking patterns concerning education and social life towards the dominant categories of responsibility and competence, 2) requires the radical change in language and its use towards the unforced dialogue, and 3) involves the need for reshaping the wider social and economic context from control towards independent thinking.

Keywords: competence, crisis of school, Jesper Juul, responsibility, subjectivity



Utopijna koncepcja nazistowskiej edukacji na przykładzie Hitlerjugend

Abstrakt: Niniejszy artykuł dotyczy przenikania utopii III Rzeszy i jej wpływu na system edukacji. Wyróżniającą cechą utopijności jest antycypacja nadejścia Tysiącletniej Rzeszy wraz z typowymi wyobrażeniami dla millenaryzmu i eschatologii. Naziści chcieli „stworzyć” nowego człowieka, którego wychowuje państwo. System edukacji jest powiązany z wychowaniem etatystycznym, które prowadzi do uniformizacji światopoglądu, nieuchronnie zmierzając do zaniku indywidualizmu.

Słowa kluczowe: III Rzesza, Hitlerjugend, nazizm, utopia

Nazizm a utopia

Próba spojrzenia na III Rzeszę z perspektywy utopijnej i dystopijnej pozwala nie tylko lepiej zrozumieć istotę nazizmu, lecz także odpowiedzieć na pytanie: co sprawiło, że społeczeństwo niemieckie uległo obłudnej ideologii, na zawsze kojarzonej z immanentnym złem?

Weltanschauung Adolfa Hitlera, bazujący na zwulgaryzowanym historyzmie, uzupełniony o społeczny darwinizm, rodził przekonanie, że Niemcy są przedstawicielami wyższej rasy panów (*Herrenvolk*), będąc w rezultacie wybranymi do wznoszenia podwalin nowego państwa. Utopijna wizja nadejścia Tysiącletniej Rzeszy była obietnicą, że los obywateli jako wspólnoty (*Volksgemeinschaft*) będzie zdecydowanie lepszy, aniżeli za czasów Republiki Weimarskiej, której twórcy doprowadzili do zdrady, zadając narodowi cios w plecy (*Dolchstoß*). Hitler postrzegał siebie jako proroka zesłanego przez Opatrzność, który ma naprawić błędy swoich poprzedników, odkupić winę i doprowadzić naród do wiecznej szczęśliwości¹. Objęcie przez niego władzy zamyka cykl historii, w której teraźniejszość łączy się z przeszłością; führer będący wcieleniem dawnych

¹ W *Mein Kampf* określił się mianem „chorążego nowej idei”, wyrażającego pragnienia Niemców, którzy nie potrafili o nich głośno mówić (zob. A. Hitler, *Mein Kampf*, Kraków 1992, s. 58).

władców, niczym Zbawiciel w czasie paruzji niesie zbawienie i radość dla swoich wybranych. Hitler mówi, w jaki sposób należy się do tego przygotować:

Tym, o co musimy walczyć, są bezpieczeństwo istnienia i rozwoju naszej rasy i narodu, wyżywienie jego dzieci i zachowanie czystości krwi, wolność i niezależność ojczyzny, a wtedy nasz naród będzie mógł dojrzeć do wypełnienia misji nałożonej na niego przez Stwórcę Wszechświata².

W przeciwieństwie do chrześcijaństwa, hitleryzm wywyższa człowieka i jego zdolność do zmiany otaczającego świata; wywyższenie człowieka opiera się na Nietzscheańskiej definicji *Übermenscha* i *Untermenscha*³. Stoi to w sprzeczności z koncepcją ewolucjonizmu chrześcijańskiego reprezentowanego przez Pierre'a Teilharda de Chardina, jak i Maurice'a Blondela, według którego transcendentja to inaczej uobecnienie Boga w ludzkiej aktywności⁴. Dla Hitlera człowiek posiada nie-transcendentną osobowość:

Wartość każdego człowieka leży w osobowości, [...] każda idea, każdy czyn jest rezultatem pracy twórczej jakiegoś człowieka i że podziw dla wielkości nie jest po prostu ofiarą dziękczynną, ale stanowi więź jednoczącą wszystkich wdzięcznych mu za to. Osobowości nie można niczym zastąpić⁵.

W swojej istocie hitleryzm jest zwulgaryzowanym i uproszczonym amalgamatem millenaryzmu i eschatologii, stawiającym człowieka ponad Bogiem⁶.

Tak w nazizmie, jak i każdej innej ideologii autorytarnej (Rosja Sowiecka czy Włochy Mussoliniego) nie ma miejsca dla indywidualizmu i liberalizmu. Budziło to sprzeciw już w latach trzydziestych, gdy Hitler „w majestacie prawa” przejmował władzę. Mirosław Sekreta na łamach „Chowanny” twierdził, że w ówczesnych Niemczech wszystko było podporządkowane państwu, które jest „zbiorowością [...] najwyższego rzędu [...] bytem absolutnym, całkowitym, nie da się sprowadzić do żadnego innego bytu. Jest [...] źródłem układu, układem samym w sobie”⁷. Państwo autorytarne stawia sobie za cel stworzenie nowego człowieka całkowicie podporządkowanego. Justyna Jastrzębska pisała:

² Tamże, s. 43.

³ Poszukiwanie genezy narodowego socjalizmu w filozofii Friedricha Nietzschego jest dużym uproszczeniem. Narodowy socjalizm należy traktować jako pozbawioną krytyki, a przede wszystkim zbanalizowaną realizację wybiórczych haseł i idei. W kontekście omawianych zagadnień można mówić o trywializacji na przykład: spartańskiego modelu wychowania, pangermanizmu, protestanckiej teologii zbawienia, aż wreszcie filozofii Schopenhauera i Nietzschego (zob. A. Nehamas, *Nietzsche and «Hitler»*, [w:] *Nietzsche, Godfather of Fascism. On the Uses and Abuses of a Philosophy*, red. J. Golomb, R. S. Wistrich, Princeton 2002, s. 90–106).

⁴ O. Blanchette, *Maurice Blondel. A Philosophical Life*, Michigan 2010, s. 357–413; P. T. de Chardin, *Christianity and Evolution*, New York 1971, s. 56–76.

⁵ A. Hitler, *Mein Kampf*, dz. cyt., s. 61.

⁶ Wydana pod koniec wojny *Das ewige Reich* Waltera Nigga, szwajcarskiego teologa, jest doskonałym źródłem do badania powiązań hitleryzmu z millenaryzmem i eschatologią (zob. W. Nigg, *Das ewige Reich. Geschichte einer Hoffnung*, Zurych 1944, s. 365).

⁷ M. Sekreta, *Polityka szkolna Niemiec hitlerowskich*, „Chowanna” 1936, t. 6, s. 24.



Pedagogia niemiecka widzi przed sobą jedyną drogę: zerwanie z wpływami wschodu i zachodu, oparcie się tylko na istocie niemieckości. Cechą kultury zachodniej jest rozumowanie, oświecenie, ideałem człowiek oświecony, który wszystko chce zrozumieć i wszystko wyjaśnić [...] Człowiek nowożytny zrywa wszelkie więzi z całością, z rodziną, grupą zawodową, państwem, kościołem, krajem ojczystym, dochodzi do kosmopolityzmu i internacjonalizmu, wszystko rozproszkował, rozłożył, zrozumiał, zajmuje wobec wszystkiego stanowisko antymetafizyczne i antyreligijne, jest to człowiek o wysokiej kulturze technicznej, oddalony od natury, produkt wielkich miast. Narodowy socjalizm odrzuca ideał człowieka oświeconego, odrzuca pedagogikę racjonalistyczną i indywidualistyczną i żąda nowej, która by pojmowała człowieka w konkretnej pełni stosunków i potrzeb życiowych, ideałem będzie człowiek – członek społeczności narodowo państwowej, uznający to wszystko, co tamten odrzucał⁸.

Edukacja w rozumieniu Adolfa Hitlera

Nowa pedagogia nie mogłaby zostać zrealizowana bez nauczycieli. Na ich barkach spoczywała odpowiedzialność, by zgodnie z zamysłem Hitlera: „przemienić młodą latorośl w wartościowy instrument dla późniejszego powiększania rasy”⁹. Ideałem, do którego zmierzali naziści, miał być człowiek „rączy jak chart, giętki jak skóra, twardy jak stal Kruppa” – jak konstatawał Hitler w swoim przemówieniu w Norymberdze w 1935 roku. W *Mein Kampf* z kolei czytamy:

Cała edukacja powinna zmierzać ku temu, aby wolny czas chłopca zająć korzystnym rozwojem ciała. Nie ma prawa pozwalającego na to, aby marnował swoje młode lata i zakłócał spokój na ulicach i w kinach, po całodziennej pracy powinien wzmacniać swoje młode ciało, tak aby życie nie pozwoliło mu stać się miękkim, gdy weń wchodzi. Przygotowanie i zrealizowanie tego jest obowiązkiem edukacji młodego pokolenia, a nie tylko pompowanie tak zwanej wiedzy. To musi uwolnić go od wrażenia, że kierowanie ciałem jest wyłącznie sprawą jednostki. Nikomu nie wolno grzeszyć przeciw potomnym, to znaczy przeciw rasie¹⁰.

Adolf Hitler był przekonany, że na pokoleniu młodych Niemców spoczywał ciężar:

ostatecznych i największych rozstrzygnięć naszego globu. [...] Wszystko co słabe musi odpaść pod uderzeniami młota. W zamkach mego zakonu będzie wyrastać młodzież, która zapełni świat przerażeniem. Chcę młodzieży gwałtownej, władczej, nieustraszonej i okrutnej. Te wszystkie cechy musi posiadać młodzież. Musi umieć znosić ból. Nie może mieć w sobie nic słabego ani czułego. Wolny, wspaniały drapieżnik musi znowu błyskać z jej oczu. Silną i piękną chcę mieć moją młodzież. Tylko z nią będę w stanie stworzyć to, co nowe...¹¹.

⁸ J. Jastrzębska, *Współczesne prądy w pedagogii niemieckiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1933, r. 5, nr 3–4, s. 325.

⁹ A. Hitler, *Mein Kampf*, dz. cyt., s. 69.

¹⁰ Tamże, s. 49.

¹¹ Cyt. za: J. C. Fest, *Oblicze Trzeciej Rzeszy*, Warszawa 1970, s. 385.



Realizacji tych celów sprzyjała organizacja Hitler-Jugend, która powstała w 1922 roku jako młodzieżowe zaplecze Oddziałów Szturmowych SA (*Sturmabteilung*). Po nieudanym puczu w 1923 roku organizacja została rozwiązana. Wzrost popularności Hitler-Jugend przypada na lata trzydzieste, gdy organizacją kieruje Baldur von Schirach – najlepiej świadczy o tym liczba członków, która w 1933 roku wzrasta dwudziestokrotnie, kiedy Hitler obejmuje oficjalnie urząd kanclerza¹². Uchwalone w 1939 roku rozporządzenie obligowało chłopców w wieku 10–18 lat do wstąpienia do Hitler-Jugend, dziewczęta miały wstąpić z kolei do Bund Deutscher Mädel. W rezultacie organizacja liczyła wówczas około osiem milionów członków¹³. W czasie wojny – gdy kierownictwo nad organizacją obejmuje Artur Axmann – członkowie organizacji są przygotowywani do służby wojskowej w brygadach strzeleckich oraz obronie przeciwlotniczej. W 1943 roku wobec pogarszającej się sytuacji na froncie wschodnim i dużych strat wojennych zostaje utworzona 12. Dywizja Pancerna SS Hitlerjugend dowodzona przez Fritza Wittta. Oddział składał się z nastolatków w wieku 16–18 lat, którzy zasłynęli z okrucieństwa i fanatyzmu¹⁴.

Chłopcy w wieku 10–14 lat należeli do Deutsches Jungvolk (DJ). Młodzi adepti od samego początku byli poddawani indoktrynacji i oswajano ich z kultem siły fizycznej. Obowiązkowe było uczestnictwo w paramilitarnych zajęciach, ukierunkowanych na pracę grupową i wykształcenie w nich zdolności przywódczych. Członkowie DJ byli podzieleni na obszary (*Gebiete*), które dzieliły się na plemiona (*Jungstamm* około 600 osób), te dzieliły się na chorągwie (*Fähnlein* około 160 osób), te ostatnie dzieliły się na szczepy (*Jungzug*), te zaś dzieliły się na drużyny (*Jungenschaft*) liczące 10 chłopców. W wieku 14 lat chłopcy stawali się prawowitymi członkami Hitlerjugend¹⁵.

Główne koncepcje wychowawcze zostały wyrażone w publikacjach: *Nationalpolitische Erziehung* (1928), *Philosophie der Erziehung* (1928), *Menschenformung* (1933) oraz *Erziehung im nationalpolitische Staat* (1931) autorstwa Ernesta Kriecka (1882–1947), który był jednym z teoretyków nazizmu. Zdrowie i tężyzna fizyczna zyskiwała na większym znaczeniu niż wiedza sama w sobie, o ile nie była ona ukierunkowana na „pomoc” państwu:

Do zadań szkoły należy – według Jana Janiaka – okazanie pomocy państwu w walce przeciwko wrogom narodu niemieckiego, którzy spowodowali jego wewnętrzne rozdarcie. Przejawia się ono:

- pod względem rasowym (domieszka krwi żydowskiej),
- etnicznym (sprzeczności plemienne),

¹² H. W. Koch, *The Hitler Youth. Origins and Development 1922–1945*, New York 2000, s. 17–56.

¹³ Por. G. Rempel, *Hitler's Children. The Hitler Youth and the SS*, Chapel Hill 1989, s. 19–47.

¹⁴ Por. M. H. Kater, *Hitler Youth*, Massachusetts 2004, s. 167–246.

¹⁵ H. Grünberg, *Hitler-Jugend*, Toruń 1998, s. 89.



- narodowym (nacjonalizm występuje jako przeciwnik poglądów oraz praktyki internacjonalizmu),
- religijnym,
- społeczno-gospodarczym¹⁶.

Program nauczania opierał się na rewizjonizmie historycznym, co miało obudzić większą świadomość narodową w ramach *Volkstumskampf*. Przemoc sama w sobie została strywializowana, wprowadzono apoteozę bohaterskiej śmierci (*Heldentod*). Dążono do stworzenia szkolnictwa nacjonalistycznego, militrystycznego i politycznego¹⁷.

Przedmiot wychowania fizycznego zyskał na znaczeniu do tego stopnia, że każdy nauczyciel gimnastyki miał być awansowany do stanowiska wicedyrektora szkoły. W ramach nauczania języka niemieckiego hołdowano przede wszystkim teutomanii, wprowadzając do rozkładu nauczania nordyckie sagi. Dla uczniów starszych przewidziano z kolei lektury o bohaterstwie żołnierzy frontowych z I wojny światowej – gloryfikowały one poświęcenie i odwagę, piętnując jednocześnie tchórzostwo i koncyliatorstwo, co uderzało bezpośrednio w elity socjaldemokratyczne Republiki. Młodzież miała czytać powieści nie tylko o przeżyciach frontowych. Wśród lektur były również takie, które traktowały o nowym uzbrojeniu i przygotowaniach do nowej wojny. Stale powracającymi toposami tych książek były: poświęcenie dla sztandaru, opis umundurowania oraz stopni wojskowych w Wehrmachcie, biografia Hitlera i innych bohaterów ruchu. W przypadku uczennic ich zestaw lektur wiązał się z obowiązkami spraw ogniska domowego, pracą na roli, robotkami ręcznymi¹⁸.

Zajęcia biologii w szkołach polegały na wprowadzeniu w zasady eugeniki rasowej. Uczniowie mierzyli czaszki, co miało służyć określeniu typów rasowych. W ramach nauczania matematyki oswajano z militaryzmem przez zadania, w których uczniowie mieli liczyć trajektorie wystrzelonych pocisków lub zmuszano uczniów do obliczenia deficytu budżetowego spowodowanego przez rząd socjaldemokratów.

W kontekście nauczania historii zauważa się dezawuowanie kultury łacińskiej i humanizmu na rzecz teutońskiej gigantomachii, w ramach której rasie nordyckiej nadaje się moc kulturotwórczą. Skoncentrowanie uwagi na jednej rasie umożliwi krzewienie mitu posłannictwa Niemiec oraz wielkoniemieckie ujęcie procesu historycznego. Andrzej Zand opisywał ten proces następująco:

Obiektywna prawda historyczna musi przesiedlić się z murów szkolnych do uniwersyteckich. Niechaj uczeni w szczupłym kole specjalistów roztrząsają

¹⁶ J. Janiak, *Kształcenie i wychowanie w III Rzeszy w opinii polskiej publicystyki pedagogicznej z lat 1933–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1987, nr 4, s. 451–452.

¹⁷ Por. Ch. Ingra, *Wierzyć i niszczyć. Intelktualiści w machinie wojennej SS*, Wołowiec 2013, s. 46, 86.

¹⁸ H. Grünberg, *Hitler-Jugend*, dz. cyt., s. 51–65.



obiektywne wartości: młodzież trzeba karmić czym innym – tym, czego pożąda dusza młodzieńcza. A dusza ta łaknie bohaterstwa, wielkości, czynu. Rzeczą historyka w szkole jest takie przedstawienie historii, by w formie mitu dała młodzieży pożądaną pożywkę i pchnęła ją do czynnej postawy wobec życia¹⁹.

Mitologizowanie przeszłości leży u podstaw budowania nowej tożsamości. Wytyczne Ministerstwa Spraw Wewnętrznych dla nauczania historii opublikowane w 1933 roku określały ramy programowe przedmiotu:

- przedstawienie prehistorii z perspektywy nordyckiej;
- cywilizacja grecka i rzymska była dziełem rasy nordyckiej, a sam upadek kultury antycznej nastąpił w wyniku wędrówki ludów i mieszania ras;
- średniowiecze to okres dominacji plemion germańskich w Europie, panowanie Karolingów, zdobycze terytorialne na Wschód od Łaby;
- humanizm i reformacja to okres formowania poczucia narodowego, które zaczyna się krystalizować w okresie wojen napoleońskich i panowania Bismarcka;
- okres I wojny światowej i traktat wersalski to *de facto* zmierzch poglądu liberalno-marksistowskiego i odnowa Niemiec. Kult wodza *Führerprinzip*²⁰.

Podstawy nauczania geografii były oparte na paradygmacie socjaldarwinizmu, opierając się na założeniu, że los narodów zależy od sprzyjających warunków usytuowania geograficznego. W rezultacie prymitywnie skonstatowano, że Niemcy zajmują uprzywilejowane położenie względem krajów sąsiadujących. Wiedza o stosunkach międzynarodowych miała służyć wyłącznie legitymizowaniu prawa do zajmowania terytoriów innych państw i poddawanie ich nazyfikacji. Do zadań nauczycieli przyrody należało również poznawanie własnego kraju w ramach *Heimatkunde*. Szczególny nacisk kładziono na tematy związane z folklorem, by w ten sposób zbliżyć się do chłopstwa, gdyż doskonale zdawano sobie sprawę, że ludność wiejska przyjmowała nowe idee z o wiele większą rezerwą, aniżeli drobnomieszczaństwo.

Uczniowie mieli obowiązek uczestniczyć w zajęciach z wiedzy wojskowej (*Wehrwissenschaft*), na których wpajano poczucie posłuszeństwa i karności. Nauczano musztry, śpiewano pieśni wojskowe wzięte ze śpiewnika *Blut und Ehre*, jak na przykład *Morgen marschieren wir in Fendesland* (Jutro pomaszujemy do nieprzyjacielskiego kraju), nie pomijano również nauczania marszowego kroku do melodii *Marschengesang*, *Spielmannszug*, *Fanfarenzug*²¹.

Wdrożeniem nowych założeń oświatowych mieli się zająć specjalnie przygotowani do tego nauczyciele. Mieli oni być przygotowani zarówno pod

¹⁹ A. Zand, *Nauka historii w III Rzeszy*, „Zrąb” 1933, t. 15, s. 77.

²⁰ Por. J. Janiak, *Nauczanie Historii w III Rzeszy w opinii polskiej publicystyki pedagogicznej z okresu dwudziestolecia międzywojennego*, „Acta Universitatis Lodzianensis: Folia Historica” 1990, nr 38, s. 107–132.

²¹ H. Grünberg, *Hitler-Jugend*, dz. cyt., s. 54.



względem fizycznym, jak i dydaktycznym. Minister odpowiedzialny za oświatę, Bernhard Rust, podczas inauguracji jednej ze szkół pedagogicznych dał wyraz ideałowi nauczyciela:

Szkoła musi zorganizować się w duchu naszej armii, i troszczyć o to, żeby cały naród został tak wychowany [...]. Szanowni nauczyciele! Jesteście dowódcami niemieckiego szkolnictwa narodowego [...]. Nie pozostawiam cienia wątpliwości, że musimy wychować nowy rodzaj Spartan. Osoby, które nie są gotowe do wstąpienia, do owej spartańskiej wspólnoty, będą musiały zrezygnować z obywatelstwa Rzeszy²².

Ważne by kandydaci na nauczyciela wykazali się doświadczeniem w politycznych oddziałach szturmowych SD lub Deutsche Arbeitsfront. Na tej podstawie można ocenić stopień ich zaangażowania politycznego.

Taki system wyobrażeń doprowadził do wojny, która w rozumieniu naziistów była warunkiem koniecznym na drodze do realizacji planów idealnego państwa. Millenarystyczna wizja ograniczała się wyłącznie do przedstawicieli *Herrenvolku* i wykluczała tych, których uznano za wrogów systemu: Żydów, marksistów, przeciwników politycznych, jak również osoby niepełnosprawne uznano za rasowo nieprzydatne. W konsekwencji doprowadziło to do eksterminacji na masową skalę, która przybrała skodyfikowaną formułę w postaci deportacji do obozów koncentracyjnych oraz egzekucji, których procedura została sprowadzona do swoistego rytuału mordowania.

Niemieckie szkolnictwo rozwijało w uczniach „wołę wschodu”. Hitlerowski system edukacji, zdaniem Henryka Rowida, miał zapewniać „promieniowanie idei «totalitarnego państwa» nie tylko na wewnętrzne regiony pogranicza, ale i na ziemie państw sąsiednich”²³. Wschód (*Ostland*), rozciągający się od dawnych Inflantów aż do Besarabii, wraz z Polską, Ukrainą i Białorusią, mający sięgać Rosji, jawił się jako raj utracony:

Na wschodzie nasze jutro [...] Tam jest troska narodu, tam czeka zagrożenie i zwycięstwo. / Tam bracia będą lojalni, nigdy nie opuszczą sztandaru, / Pięćset lat wierności: czuwali, choć nikt im nie dziękował. / Tam nie ma gospodarstw ani domów, tam ziemia domaga się pług. / Tam musimy zwyciężyć obcego, który kiedyś już należał do Niemców. / Tam czeka nas nowy początek, więc do broni, Niemcy słuchajcie!²⁴.

Cytowany fragment odzwierciedla wyobrażenia na temat Wschodu, którego kolonizatorami mają być rolnicy, mający doprowadzić do tego, że stopniowo Niemcy nie będą już należeć do „zagubionych pośród słowiańskich bezkresów”. Te arkadyjskie wyobrażenia przekładały się na sprawy administracyjne.

²² Tamże, s. 55.

²³ H. Rowid, *Marsz kultury narodowosocjalistycznej ku granicom państw sąsiadującym z III-cią Rzeszą*, „Chowanna” 1937, t. 7, s. 157.

²⁴ Cyt. za: Ch. Ingrao, *Wierzyć i niszczyć*, dz. cyt., s. 215–216.



Sonderreferat IVR (Wydział IVD) tworzył plany urbanizacyjne, postulując jednocześnie reorganizację etniczną. Plan Konrada Meyera zakładał generalną przebudowę terytorialną na nowych terenach. Zalecano oddzielenie Niemców od Polaków przez stworzenie „kordonu sanitarnego”, co w rezultacie gwarantowało tereny „czyste” rasowo. *Generalplan Ost* dzielił się na większy i mniejszy. Plan osiedleńczy zakładał deportację 31 milionów Polaków, Rosjan i Bałtów. Wobec sześciokrotnie mniejszej liczby Niemców realizacja planów szybkiej kolonizacji musiała trwać bardzo długo. Pomimo problemów demograficznych, naziści odznaczyli się żarliwością i pasją w swoich staraniach zrealizowania powziętych planów. Już w 1941 roku zorganizowano wystawę pod tytułem *Planung und Aufbau im Osten*, mającą ukazywać idealne rozwiązanie zabudowy wsi niemieckiej (*Strassendorf*), która powstała w berlińskiej pracowni Roth und Schumann. W latach 1942–1943 wdrażano te pomysły na terenie Zamojszczyzny pod kierownictwem Odilo Globocnicka²⁵.

Człowiek a państwo

Siła oddziaływania millenaryzmu na społeczeństwo niemieckie doprowadziła do całkowitej uległości wobec idei zawartej w *Mein Kampf* oraz partyjnej ideologii, której dodawano „naukowego” splendoru wśród wykształconych elit oficerów SS. Uwiedziony obywatel III Rzeszy staje się „człowiekiem bez własności”, którego myślenie poddane jest radykalnej rewizji. Ten eksperyment społeczny zakończyłby się prawdopodobnie niepowodzeniem, gdyby nie indoktrynacja na wczesnym etapie rozwoju człowieka. Idealny grunt stanowiło szkolnictwo, które gwarantowało wychowanie nowego człowieka w myśl volkistowskiej ideologii.

Totalitarne wychowanie oczekuje nadejścia człowieka podporządkowanego, który należy do „drużyny wodza”. Najbliższa rodzina ustępuje miejsca państwu, które sublimuje rodzicielskie uczucia. Między młodym człowiekiem a państwem powstaje szczególnego rodzaju więź mistyczna, która prowadzi do akceptacji wszystkich założeń. Stereotypowym przykładem takiego wychowania jest radziecki bohater Pawlik Morozow, który, ulegając prymatowi wspólnoty, donosi na własnego ojca. Jednostka staje się narzędziem, takim samym elementem maszyny, która ma pracować płynnie i sprawnie. Sam Program NSDAP z 1920 roku określa ramy upaństwowionej edukacji:

Punkt dwudziesty: W celu umożliwienia każdemu zdolnemu i pracowitemu Niemcowi osiągnięcie wyższego wykształcenia, a zatem i zajęcia kierowniczego stanowiska, państwo ma obowiązek zatroszczenia się o gruntowną rozbudowę

²⁵ Tamże, s. 237–242.



naszej oświaty narodowej. Programy nauczania we wszystkich zakładach naukowych muszą być przystosowane do życia praktycznego. Zrozumienie myśli państwowej musi być osiągnięte poprzez szkołę (nauka obywatelstwa państwowego) równocześnie z początkami nauczania. Domagamy się kształcenia na koszt państwa²⁶.

Szkolnictwo jest koniecznym warunkiem, by ujednoczenie światopoglądu się urzeczywistniło w ramach zasady *Der Staat Adolf Hitlers ist ein Erziehungsstaat* (Państwo Adolfa Hitlera jest państwem wychowania).

W napisanej w 1941 roku pracy *Ucieczka od wolności* Erich Fromm wyjaśnia, że wolność, czyniąc człowieka rozumnym, przyniosła mu jednocześnie poczucie samotności i lęku. Wolność rozumiana jest jako ciągle zmaganie się ze sobą w kształtowaniu swojego charakteru, co wymaga trudu i poświęcenia. Człowiek zaś, chcąc zdjąć z siebie ciężar tej odpowiedzialności, wybiera konformizm, co sprawia, że świat jest dlań spójny i bezpieczniejszy. Ostatecznie wybiera podporządkowanie i zależność, by w rezultacie stać się ofiarą autorytarnego modelu wychowawczego, który jednakowoż stawia ponad jednostkowością.

Im skuteczniej udawało się klasom średnim obalać rządy poprzednich władców politycznych czy religijnych, im lepiej potrafili ludzie opanowywać przyrodę i im częściej milionowe rzesze uzyskiwały ekonomiczną niezależność, tym silniej jednostka zaczynała wierzyć w racjonalność świata i w człowieka jako istotę z przyrodzenia rozumną. Ciemne i diaboliczne moce natury ludzkiej zwalano na średniowieczne i wcześniejsze jeszcze okresy historii i tłumaczono je bądź brakiem wiedzy, bądź też chytrymi zamysłami wiarołomnych królów czy kapłanów²⁷.

W rozumieniu nazistów rodzice są potrzebni do „produkcji” nowego pokolenia. Wychowaniem zajmuje się państwo, które narzuca chłodny i wykalkulowany model zachowania, niemający żadnych związków z matczyną troską i czułością. Przypomina to ewokowanie pewnych stanów emocjonalnych za pośrednictwem bodźców opisane przez Aldousa Huxley’a w *Nowym wspianym świecie*, gdy dzieci w warunkach laboratoryjnych muszą oswoić się z nieprzyjemnymi sytuacjami przez zmiany w otoczeniu.

Totalitarny model wychowawczy uniemożliwia krytyczne spojrzenie na własne życie, wpędzając go w poczucie moralnej pustki, osłabienie więzi i uwiąd relacji. Wszystko, co nie mieści się w przyjętym paradygmacie, jest z góry uznane jako fałsz. Z tego też powodu społeczeństwo niemieckie miało problem z odnalezieniem się w powojennej rzeczywistości.

Temat III Rzeszy przyciąga uwagę badaczy reprezentujących różne dyscypliny akademickie, choć na pozór mogłoby się wydawać, że obszar badań i perspektyw się wyczerpał, co prowadzić może do zaniechania studiów nad

²⁶ Cyt. za: J. Banaszekiewicz, *Powstanie partii hitlerowskiej*, Poznań 1968, s. 503–504.

²⁷ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2008, s. 25.



nazizmem. A co gorsze, pamięć o tych wydarzeniach wypierana jest obecnie z historycznej świadomości, a sam nazizm i III Rzesza spowite są mgłą zapomnienia. Nie można jednak zapominać, że próby zawłaszczenia różnych dziedzin życia przez jeden światopogląd – jak było to w przypadku szkolnictwa III Rzeszy – stwarza idealne warunki do uniformizacji.

Bibliografia:

- Banaszkiewicz J., *Powstanie partii hitlerowskiej*, Instytut Zachodni, Poznań 1968.
- Blanchette O., *Maurice Blondel. A Philosophical Life*, William B. Eerdmans Publishing Company, Michigan 2010.
- Fest J. C., *Oblicze Trzeciej Rzeszy*, przekł. E. Werfel, Czytelnik, Warszawa 1970.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przekł. O. i A. Ziemiłscy, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2008.
- Grünberg H., *Hitler-Jugend*, Towarzystwo Nauk Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 1998.
- Hitler A., *Mein Kampf*, przekł. I. Puchalska, P. Marszałek, Werset, Kraków 1992.
- Ingrao Ch., *Wierzyć i niszczyć. Intelktualiści w machinie wojennej SS*, przekł. M. Kamińska-Maurugeon, Wydaw. Czarne, Wołowiec 2013.
- Janiak J., *Kształcenie i wychowanie w III Rzeszy w opinii polskiej publicystyki pedagogicznej z lat 1933–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1987, nr 4.
- Janiak J., *Nauczanie Historii w III Rzeszy w opinii polskiej publicystyki pedagogicznej z okresu dwudziestolecia międzywojennego*, „Acta Univeristatis Lodziensis: Folia Historica” 1990, nr 38.
- Jastrzębska J., *Współczesne prądy w pedagogii niemieckiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1933, r. 5, nr 3–4.
- Kater M. H., *Hitler Youth*, Harvard University Press, Massachusetts 2004.
- Koch H. W., *The Hitler Youth. Origins and Development 1922–1945*, Cooper Square Press, New York 2000.
- Nehamas A., *Nietzsche and «Hitler»*, [w:] *Nietzsche, Godfather of Facism. On the Uses and Abuses of a Philosophy*, red. J. Golomb, R. S. Wistrich, Princeton University Press, Princeton 2002.
- Nigg W., *Das ewige Reich. Geschichte einer Hoffnung*, Erlenbach-Zürich E. Rentsch, Zurych 1944.
- Rempel G., *Hitler's Children. The Hitler Youth and the SS*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill 1989.
- Sekreta M., *Polityka szkolna Niemiec hitlerowskich*, „Chowanna” 1936, t. 6.
- Zand A., *Nauka historii w III Rzeszy*, „Zrąb” 1933, t. 15.



A utopian concept of the Nazi educational system on the basis of Hitlerjugend

Abstract: The following chapter focuses on the influence of utopia upon educational system of the III Reich. The utopianism of the Hitler's State is believed to be embodied in the myth of the One-Thousand-Year Reich with all ideas known in millenarism and eschatology. The Nazis intended to create *a new man* being brought up by the state. A state-related education leads inevitably to unified world view lacking in individualism.

Keywords: III Reich, Hitlerjugend, Nazism, utopia



Część III

Obrazy utopii
w praktyce edukacyjnej

Edukacja inkluzyjna uczniów z niepełnosprawnością wzroku – w kręgu wizji utopijnych (?)

Abstrakt: Pierwsza część artykułu koncentruje się na wyjaśnieniu głównych założeń teoretycznych edukacji inkluzyjnej. Edukacja inkluzyjna to idealny model systemu szkolnego, w którym oferta szkolna jest elastycznie dostosowywana do możliwości psychofizycznych i potrzeb edukacyjno-rozwojowych wszystkich uczniów tworzących heterogeniczny zespół. Wszelkie cechy osobowe i środowiskowe uczniów, które czynią ich różnorodnym zespołem (na przykład płeć, niepełnosprawność, wybitne uzdolnienia, przynależność do mniejszości narodowościowych lub etnicznych, niski status materialny rodziny itp.), mogą stać się potencjalną barierą edukacyjną, która zostaje usunięta dzięki właściwej organizacji działań szkoły. Koncepcja kształcenia w grupach włączających, czyli grupach różnych uczniów z równymi prawami, których relacje oparte są na kooperacji i wzajemnej pomocy, nie zaś na podporządkowaniu i rywalizacji, stanowi swoistego typu wizję utopijną. Druga część tekstu odnosi się do specyfiki sytuacji szkolnej uczniów z niepełnosprawnością wzroku rozpatrywanej w kontekście utopijnej koncepcji włączania.

Słowa kluczowe: edukacja, inkluzja, niepełnosprawność wzroku, utopia

Wprowadzenie

Przestrzeń edukacyjna postrzegana jest jako wielopłaszczyznowe zjawisko podlegające dynamicznym zmianom związanym z nowymi nurtami społeczno-kulturowymi i polityczno-ekonomicznymi¹. Funkcjonujące w tej zmiennej przestrzeni, a zarazem współtworzące ją współczesne placówki oświatowe muszą cechować się otwartym charakterem, skutecznie podejmując działania edukacyjne adekwatne do różnorodności aktualnych wyzwań. W analizach zadań stojących obecnie przed systemem szkolnym podkreśla się potrzebę zapewnienia

¹ Por. R. Raszevska-Skałecka, *Przemiany i wyzwania współczesnej przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, t. II, red. E. Musiał, M. Bednarska, Kraków 2013, s. 59–80.

podmiotom uczącym się warunków do nabycia kompetencji pozwalających na efektywne funkcjonowanie w niepewnej, mało stabilnej teraźniejszości i przyszłości; kompetencje te odnoszą się bezpośrednio do rozwoju samodzielności poznawczej, krytycznego myślenia, postawy badawczej, twórczej aktywności, umożliwiających skuteczne zdobywanie i przetwarzanie informacji oraz intencjonalne kreowanie swojej ścieżki biograficznej w oparciu o stale pozyskiwaną wiedzę². Wśród licznych właściwości środowiska uczenia się, które w znaczący sposób wpływają na jego efektywność, współcześni badacze wymieniają podstawową koncentrację na uczniu i projektowanie ustrukturyzowanych działań promujących współpracę i zapewniających spersonalizowane wsparcie ograniczające ryzyko wykluczenia³. Z uwagi na wysoką heterogeniczność ponowoczesnych społeczeństw za niezbędną w środowisku szkolnym uznaje się szczególną wrażliwość na różnice indywidualne występujące między uczniami. Organizacja procesu kształcenia powinna uwzględniać nie tylko różnice związane z posiadanym zakresem wiedzy i umiejętności, odmiennymi stylami i strategiami uczenia się, poziomem uzdolnień, osobistymi zainteresowaniami i ustosunkowaniem emocjonalnym wobec stawianych zadań, lecz także te odnoszące się do płci, narodowości, języka, wyznania religijnego, stopnia sprawności czy statusu materialnego. Indywidualne właściwości uczniów nie mogą stać się barierą w osiągnięciu sukcesu szkolnego. Wymóg personalizacji nauczania skutkuje potrzebą dialogu, który od pracowników placówek oświatowych „wymaga wyćwiczenia się w realizacji zasady rekoncylacji, tzn. stałego rozpoznawania pluralizmu (czyli dostosowywania się do różnorodności otoczenia)”⁴. Dialog ten staje się możliwy w sytuacji otwartej i ciągłej komunikacji, zakładającej permanentne bycie w kontakcie z kategorią „Innego”.

Aktualny dyskurs pedagogiczny obejmuje poszukiwania koncepcji teoretycznych, które nadałyby systemowi szkolnemu ramy czyniące go kongruentnym wobec współczesnych wyzwań społecznych. Wielokulturowe społeczeństwa, doświadczające dynamicznych, często trudnych do przewidzenia przemian we wszystkich płaszczyznach życia publicznego, wymagają szkoły odwołującej się do wspólnego działania, tolerancji i refleksji oraz uznającej różnorodność za normę i wartość. Szeroko omawianą na arenie międzynarodowej koncepcją, która heterogeniczność i personalizację nauczania przyjmuje za podstawę rozważań, jest model edukacji inkluzyjnej.

² Por. K. Borawska-Kalbarczyk, *Szkolne środowisko uczenia się jako przestrzeń kreacji możliwości rozwoju samodzielności poznawczej uczniów*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Warszawa 2015, s. 35–47.

³ Por. D. Istance, H. Dumont, *Przyszłość środowisk uczenia się w XXI wieku*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Warszawa 2013, s. 479–513.

⁴ J. Konieczka, *Kryzysy edukacji w epoce ponowoczesności*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, t. I, red. W. Żłobicki, Kraków 2013, s. 40.



Edukacja inkluzyjna propozycją utopijną?

W powszechnej debacie na temat inkluzji nadal znaleźć można pewne rozbieżności w zakresie definiowania tego pojęcia. W odniesieniu do systemu edukacyjnego za podstawowe założenie omawianej koncepcji przyjmuje się pełną akceptację różnorodności uczniów i świadome dążenie do tworzenia wspólnoty szkolnej, w której każdy ma zagwarantowane warunki pełnego uczestnictwa. Inkluzja ujmowana jako równorzędna społeczna partycypacja wszystkich osób oznacza, że wszyscy uczniowie mają możliwość uczęszczania do szkoły znajdującej się w pobliżu ich miejsca zamieszkania, a w razie potrzeby uzyskania zindywidualizowanego wsparcia pomagającego w osiągnięciu celów dydaktycznych⁵. Przyjmuje się, że żadne dziecko nie może doświadczać odrzucenia z powodu niemożności sprostanienia wymogom szkolnym; aby zapobiegać dyskryminacji i wykluczeniu, odrzuca się proces formalnej kategoryzacji uczniów na rzecz spostrzegania ich cech jako indywidualnych zasobów wyznaczających funkcjonalne strategie adekwatnego dostosowania ramowych warunków szkolnych do potrzeb i możliwości danego podmiotu⁶. Pojęcie inkluzji jest więc powiązane z ideą sprawiedliwości społecznej i żądaniem takich samych praw dla wszystkich obywateli, co znalazło swoje odzwierciedlenie między innymi w Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych i w Karcie ONZ „Education for All”. Należy przy tym podkreślić, że akcent kładziony jest tu na prawa wszystkich uczniów, co wyraźnie odróżnia tę koncepcję od pedagogiki integracyjnej, której podmiotem zainteresowania byli uczniowie z niepełnosprawnością, czy też w szerszym ujęciu uczniowie z formalnie stwierdzonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁷. Inkluzja uwzględnia wszystkie wymiary różnorodności, zarówno poziom sprawności, jak i płeć, przynależność etniczną, uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, szczególne uzdolnienia itp., proponując wspólne zajęcia edukacyjne z wykorzystaniem zróżnicowanych metod, form i środków nauczania wspierających współpracę uczniów, a zarazem ukierunkowanych na rozwój ich osobistego potencjału. Uznanie prawa każdego ucznia do spersonalizowanego wsparcia w procesie kształcenia, w tym konieczności wprowadzenia działań wyrównujących szanse dla grup obecnie szczególnie często dyskryminowanych w strukturach społecznych, łączy się z tendencją do unikania selekcji i napiętnowania.

⁵ Por. A. Textor, *Einführung in die Inklusionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2015, s. 26–29.

⁶ Por. B. Schuhmann, *Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts*, „Pädagogik” 2009, nr 2, s. 51–53.

⁷ Por. B. Lütje-Klose, P. Neumann, *Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerverberufungsprozesse für eine inklusive schulische Bildung*, [w:] *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, red. T. Häcker, M. Walm, Bad Heilbrunn 2015, s. 101–116.



Wśród licznych właściwości swoistych dla tej koncepcji kształcenia Kasper Sipowicz i Tadeusz Pietras⁸ podkreślają tak zwaną orientację na zasoby ucznia. Oznacza ona, że zindywidualizowany plan wsparcia koncentruje się na rozwoju osobistych uzdolnień, talentów i zainteresowań danego dziecka, przy jednoczesnym udzielaniu dodatkowej pomocy w tych obszarach, w których napotyka ono trudności, na przykład poprzez dostosowanie wymagań, wprowadzenie specjalistycznych i (lub) wyrównawczych zajęć, asystę pedagoga specjalnego itp. Ta pozytywna orientacja niweluje opresyjny charakter placówki oświatowej, wzmacnia motywację do uczenia, powoduje wzrost poczucia uznania i własnej wartości. Kluczową kwestią jest tu stała praca nad budowaniem poprawnych relacji interpersonalnych wśród uczniów, opierających się na wzajemnym szacunku i uznaniu indywidualności. Za równie istotne uważa się wypracowanie właściwych stosunków między uczniem/ami a nauczycielem oraz w zespole pedagogów, zwłaszcza w zakresie form współpracy wychowawców i nauczycieli przedmiotowych z pedagogami specjalnymi i innymi specjalistami zapewniającymi niezbędne wsparcie. Propagowanie w codziennej praktyce szkolnej takich wartości, jak między innymi pluralizm, tolerancja, przyjaźń, kooperacja, wspólnotowość itp., prowadzi do kreowania kultury szkoły inkluzyjnej.

Pedagogika inkluzyjna odwołuje się więc do filozofii postmodernistycznej, relatywizmu kulturowego, idei równości praw człowieka niezależnie od odmienności biologicznych, etnicznych i społeczno-kulturowych. W ocenie Lesława Pytki⁹ koncepcja ta stanowi zarazem wyraz buntu i nadziei. Jest przejawem niezgody wobec sytuacji dyskryminacji i wykluczenia społecznego oraz pozytywną wizją realnych możliwości dokonywania zmian w jakości życia równych wobec prawa obywateli, którzy nie podlegają kategoryzacji ze względu na jednostkowe i środowiskowe przynależności. W założeniach tej koncepcji znajduje odbicie charakterystyczny dla współczesnych, wyraźnie heterogenicznych społeczeństw niepokój wynikający ze stale pogłębiających się nierówności w dostępie do różnych sfer głównego nurtu życia zbiorowego oraz dążenie do stworzenia rozwiązań wyrównujących szanse rozwojowe. W miejsce separacji, izolacji i marginalizacji wybranych kategorii i grup społecznych wprowadza teoretyczny model społeczeństwa egalitarnego, „w którym mimo podziałów wiążących się ze zróżnicowaniem pozycji (naturalnym w każdej strukturze społecznej), dominują mechanizmy i środki dążące do zrównania ludzi pod względem prawnym, ekonomicznym i społecznym”¹⁰.

⁸ Por. K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wrocław 2017, s. 7–24.

⁹ Por. L. Pytka, *Inkluzja społeczna. Pojęcia i główne nurty myślenia. Wersje i kontrowersje*, [w:] *Edukacja inkluzyjna. Bogactwo form i treści*, red. T. Zacharuk, E. Jówko, Siedlce 2017, s. 11–25.

¹⁰ M. Chodkowska, *Edukacja integracyjna wobec kontrowersji społeczeństwa segregacyjnego*, [w:] *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak, Lublin 2010, s. 31.



Inkluzja jest transcendentna wobec zastanej rzeczywistości, co w opinii Grzegorza Szumskiego czyni ją utopijną, gdyż „ze względu na swój radykalizm nie została ona dotąd urzeczywistniona i można przypuszczać, że nigdy urzeczywistniona w pełni nie będzie”¹¹. Wskazując na utopijny charakter edukacji inkluzyjnej, badacz jednocześnie zauważa, że aktualnie jest ona najbardziej znaczącą propozycją poprawy funkcjonowania całego systemu szkolnego oraz inicjatywą wyznaczającą kierunek dalszego rozwoju teorii i praktyki poszczególnych subdyscyplin pedagogiki, w tym zwłaszcza pedagogiki specjalnej. Podobne stanowisko zajmuje Annette Textor, która podkreśla zróżnicowanie praktyk inkluzyjnych związane z niemożnością pełnej realizacji założeń teoretycznych i postuluje używanie sformułowania „szkoła / system dążący do stosowania inkluzji” w miejsce trudnego do osiągnięcia ideału „szkoły / systemu inkluzyjnego”¹².

Rozbieżność praktyki inkluzyjnej i propagowanych lub ustawowo wyznaczonych norm akcentuje także Otto Speck, opisując analizy badawcze ukazujące duże nasilenie czynników i mechanizmów segregacyjnych działających w obrębie samego systemu edukacyjnego¹³. Postulat wysokiej indywidualizacji kształcenia stoi w sprzeczności z nadal obowiązującymi wymogami realizacji standardowego programu nauczania, konstrukcją podręczników nieuwzględniającą zróżnicowanego poziomu wiedzy i osiągnięć szkolnych uczniów, dominacją testowych form kontroli wiadomości, włączaniem do planów nauczania wiążących katalogów kompetencji, oceną skuteczności działań placówki na drodze rankingu wyników egzaminów itp. Badania naukowe dotyczące metod i strategii wykorzystywanych w ramach inkluzyjnego nauczania poszczególnych przedmiotów są stosunkowo mało liczne, co sprawia, że dydaktyka włączająca bywa nadal określana mianem dezyderatu¹⁴. Brakuje badań ukierunkowanych na weryfikację podstawowych tez teoretycznych koncepcji edukacji inkluzyjnej, w tym dotyczących optymalnych form wsparcia specjalistycznego dla uczniów z niepełnosprawnością i roli, jakie w nauczaniu powinni odgrywać pedagodzy specjalni, aby wspierać, a nie blokować procesy partycypacyjne¹⁵. Kwestia ta wydaje się szczególnie istotna, gdyż niepewność dotycząca pozycji zawodowej, zwłaszcza wymaganych kompetencji i wyznaczonych obowiązków, wyraźnie wpływa na ustosunkowanie pedagogów specjalnych i nauczycieli przedmiotowych wobec propozycji inkluzyjnych. Ponadto brak danych empirycznych

¹¹ G. Szumski, *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 127.

¹² A. Textor, *Einführung in die Inklusionspädagogik*, dz. cyt., s. 33.

¹³ Por. O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Gdańsk 2013, s. 92–111.

¹⁴ Por. M. Gebauer, T. Simon, *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*, Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012, <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/>, 1.09.2016.

¹⁵ Por. G. Szumski, *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Sosnowiec 2011, s. 13–23.



wskazujących, jaki zakres i charakter pomocy z obszaru pedagogiki specjalnej jest najbardziej efektywny, utrudnia skuteczne zaspokajanie potrzeb uczniów z niepełnosprawnością i ich nauczycieli w placówkach włączających.

Niewątpliwie poważną barierą we wdrażaniu założeń inkluzyjnych do szkolnej codzienności jest także stosunkowo niski poziom wiedzy na temat tej koncepcji stwierdzany u nauczycieli i osób kształcących się w celu podjęcia tego zawodu oraz ich przekonanie o braku profesjonalnego przygotowania do pracy w warunkach wysokiej heterogeniczności. Badani nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych negatywnie oceniają swoje kompetencje w zakresie nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wyniki te nabierają szczególnie pesymistycznego charakteru, gdy uwzględniony zostaje fakt, że nastawienie do inkluzji i gotowość pracy w takim systemie są tym bardziej pozytywne, im bardziej kompetentni czują się nauczyciele w tym obszarze¹⁶.

Reasumując, edukacja inkluzyjna to teoretyczna koncepcja ukazująca wzorcową postać systemu szkolnego opartego na szacunku dla odmienności i respektowaniu praw każdego ucznia do pełnego udziału we wszystkich sferach funkcjonowania placówki edukacyjnej. Ze względu na swój radykalizm tworzy idealny model szkoły w postaci niemożliwej do pełnego urzeczywistnienia w praktyce, stając się zarazem inspiracją do poszukiwania strategii działań zmniejszających ryzyko wykluczenia oraz umacniających podmiotowość uczniów.

Krytycy omawianej koncepcji wysuwają argument zbyt idealistycznego przedstawienia możliwości harmonii społecznej i procesu dekategoryzacji, które w aktualnych warunkach gospodarki neoliberalnej promującej wartości materialne, wzmacniającej rywalizację i chęć bycia konkurencyjnym, odznacza się pewną dozą naiwności. W odpowiedzi na ten zarzut Sipowicz i Pietras dowodzą, że „każda idea zawiera w sobie pierwiastek «naiwności». Nawet jeśli w praktyce nie uda się zrealizować postulatów pedagogiki inkluzyjnej w stu procentach, to i tak bilans zysków jest większy niż bilans strat”¹⁷.

W opinii Marii Chodkowskiej segregacyjność współczesnych makrostruktur społecznych nie wyklucza możliwości i potrzeby wprowadzania nurtów prointegracyjnych w systemie edukacyjnym, wręcz przeciwnie – tę potrzebę wyraźnie nasila, gdyż poprzez zmiany w oświacie potencjalne staje się ukształtowanie u kolejnych pokoleń postaw sprzyjających wspólnotowej kooperacji i budowaniu społeczeństwa egalitarnego¹⁸. Pozytywne konsekwencje rozwiązań inkluzyjnych widoczne są już obecnie, mimo że wiele problemów w zakresie

¹⁶ Por. B. Amrhein, *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*, Bad Heilbrunn 2011, s. 57–58.

¹⁷ K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, dz. cyt., s. 60.

¹⁸ Por. M. Chodkowska, *Edukacja integracyjna wobec kontrowersji społeczeństwa segregacyjnego*, dz. cyt., s. 29–36.



ich praktycznego wdrażania ma wciąż otwarty charakter. Przegląd badań dotyczących rozwoju osiągnięć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zrealizowanych w krajach o różnym stopniu doświadczeń integracyjnych i inkluzywnych, prowadzi do wniosku, że szkolne osiągnięcia tej grupy uczniów podczas wspólnych zajęć lekcyjnych są wyższe niż osiągnięcia uczniów z podobnymi potrzebami uczęszczających do placówek specjalnych¹⁹.

Koncepcja edukacji inkluzyjnej jest w sposób typowy dla wszystkich utopii pedagogicznych odbiciem współczesnych zmian społecznych i cywilizacyjnych²⁰, a zarazem impulsem do wypracowania rozwiązań aktualnych problemów systemu oświatowego. Zdaniem Grzegorza Szumskiego „edukacja włączająca nie jest bowiem koncepcją ewolucyjnej reformy systemu kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, lecz zupełnie nową wizją demokratycznej szkoły publicznej w pluralistycznym społeczeństwie późnej nowoczesności”²¹. Nowatorski charakter tej wizji w połączeniu z nieobecnością innych propozycji teoretycznych o porównywalnie szerokim zasięgu czyni zasadnym podjęcie przez przedstawicieli poszczególnych subdyscyplin pedagogiki dyskursu nad jej warstwą postulatyczną i praktyczną.

Edukacja inkluzyjna uczniów z niepełnosprawnością wzroku – koncepcje a rzeczywistość

W ostatnich latach w Polsce dokonano zmian w przepisach, których skutkiem jest stosunkowo dobre zabezpieczenie prawa ucznia z niepełnosprawnością do edukacji oraz wyboru przez rodzica formy tego kształcenia. Opracowano rozbudowany katalog regulacji kontrolujących realizację tych praw, jak również wskazano edukację włączającą jako wiodącą i pożądaną formę kształcenia tej grupy uczniów²². Wdrażanie idei inkluzji do krajowego systemu oświatowego jest więc faktem, jednak wciąż trwa ożywiona dyskusja na temat jakości tej formy edukacji uczniów z różnymi rodzajami i stopniami dysfunkcji oraz barier i ograniczeń utrudniających zmiany proinkluzyjne²³. Prawo do kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej oznacza, że placówka jest zobligowana do

¹⁹ Por. A. Textor, *Einführung in die Inklusionspädagogik*, dz. cyt., s. 67–78.

²⁰ Por. A. Drózd, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 32–63.

²¹ G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010, s. 38.

²² Por. P. Kubicki, *Między włączaniem a segregacją – szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 22, s. 107–118.

²³ Por. M. Sekułowicz, A. Sekułowicz, *Edukacja włączająca w polityce oświatowej. Możliwości i ograniczenia*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 22, s. 60–72.



uwzględnienia indywidualnych potrzeb i możliwości danego ucznia z niepełnosprawnością we wszystkich sferach organizacji działań, zarówno na płaszczyźnie dydaktycznej, jak i społecznej.

Budowanie klimatu akceptacji odmienności i gotowości do przyjaznej kooperacji opartej na wzajemnym szacunku, musi łączyć się z zapewnieniem optymalnego środowiska uczenia się, w tym modyfikacji programu, wymagań i systemu oceniania osiągnięć, doboru odpowiednich metod nauczania, form komunikacji i środków dydaktycznych, adaptacji warunków otoczenia fizycznego, zagwarantowania specjalistycznego sprzętu, pomocy i zajęć rehabilitacyjnych, organizacją zajęć rozwijających osobiste zainteresowania, talenty itp.²⁴ Aktualnie największe trudności w dostarczeniu tego typu spersonalizowanego wsparcia wydają się wynikać przede wszystkim z systemu zdobywania uprawnień nauczycielskich, skutkującego brakiem kompetencji do pracy z uczniami z niepełnosprawnością oraz niewystarczającą pod względem zakresu i rodzaju współpracą szkół ogólnodostępnych z pedagogami specjalnymi i innymi specjalistami. Zdaniem Zdzisławy Janiszewskiej-Nieścioruk w trakcie zmian oświatowych zmierzających w kierunku inkluzji uczniów z niepełnosprawnością „nie doceniono w pełni zasobów szkolnictwa specjalnego; nie wykorzystano tkwiącego w nim potencjału, w tym merytorycznego kadry, jako zaczynu do generowania nowych prołączających propozycji czy możliwych w jego obrębie, jak i w całym systemie, transformacji”²⁵. Wymienione słabości krajowej inkluzji edukacyjnej uwidaczniają się wyraźnie w analizie sytuacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku, korzystających z systemu niesegregacyjnego.

Dane statystyczne wskazują na tendencję wzrostu liczby uczniów z dysfunkcją wzroku, zwłaszcza słabowidzących, uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Jakość dostępnej oferty edukacyjnej jest jednak oceniana przez tyflopedagogów jako stosunkowo niska²⁶. Zgodnie z teoretycznymi założeniami koncepcji edukacji inkluzyjnej zadaniem placówki jest, w opinii Renate Walthes²⁷, budowanie środowiska szkolnego w sposób, który toruje uczniom z niepełnosprawnością wzroku drogę do możliwie jak najbardziej samodzielnej, niewymagającej nadmiernego wysiłku aktywności poznawczej. W tworzeniu tak ujmowanego środowiska uczenia się uwzględnia się przede wszystkim: modyfikację ramowych warunków (adaptacja fizycznego otoczenia, wyposażenie

²⁴ Por. B. Marcinkowska, *Kształcenie specjalne w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, red. D. Gorajewska, Warszawa 2008, s. 125–131.

²⁵ Z. Janiszewska-Nieścioruk, *(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 22, s. 52.

²⁶ Por. M. Dycht, *Funkcjonalne następstwa schorzeń narządu wzroku i zaburzeń widzenia a jakość edukacji dziecka słabowidzącego*, [w:] *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, red. W. Żłobicki, B. Maj, Kraków 2012, s. 417–437.

²⁷ Por. R. Walthes, *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*, München 2005, s. 93–170.



w specjalistyczne pomoce, sprzęt i media) oraz stosowanie rozwiązań metodycznych specyficznych dla konstruowania wiedzy w sytuacji braku lub niepełnych informacji wizualnych. Mimo że elementy specyficzne dla procesu uczenia się dzieci niewidomych i słabowidzących występują przede wszystkim na płaszczyźnie metodycznej, nie zaś dydaktycznej, to jednak zaplanowanie skutecznych strategii nauczania wymaga od nauczyciela posiadania wiedzy daleko wykraczającej poza ogólnie przyjęte modele dydaktyczne. Punktem wyjścia do wdrożenia spersonalizowanych strategii dydaktycznych staje się znajomość specyfiki funkcjonowania poznawczego osób z niepełnosprawnością wzroku, zrozumienie potencjalnego wpływu uszkodzenia widzenia na wypełnianie roli ucznia, sprawne operowanie bezwzrokowymi technikami szkolnymi (w tym zwłaszcza pismem Braille'a), umiejętność doboru i (lub) adaptacji pomocy dydaktycznych do możliwości percepcyjnych uczniów. Nauczyciel, podejmując pracę z uczniem z niepełnosprawnością wzroku, musi pozyskać szereg nowych umiejętności z obszaru pedagogiki specjalnej i potrzebuje profesjonalnego wsparcia ze strony tyflop pedagoga na etapie planowania, realizacji i ewaluacji zajęć lekcyjnych. Konieczne jest także zorganizowanie specjalistycznych zajęć indywidualnych (między innymi trening orientacji przestrzennej i samodzielnego, bezpiecznego poruszania się, korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych, nauka czytania i rysowania bezwzrokowego, rehabilitacja wzroku itp.), w trakcie których uczeń niewidomy lub słabowidzący nabywać będzie umiejętności i techniki umożliwiające efektywną kompensację braków sensorycznych. Te teoretyczne wskazania nie znajdują jednak odzwierciedlenia w praktyce szkolnej, w której w placówkach ogólnodostępnych nauczyciele nieposiadający odpowiedniego wykształcenia, doświadczeń zawodowych i dostępu do pomocy tyfłodydaktycznych są zazwyczaj osamotnieni w próbach zaspokajania potrzeb uczniów z niepełnosprawnością wzroku.

Przegląd dotychczasowych analiz, doniesień z praktyki i badań dotyczących krajowej edukacji niesegregacyjnej²⁸ uczniów niewidomych i słabowidzących dokonany przez Marzenę Dycht²⁹ wykazał szereg nieprawidłowości w organizacji kształcenia tej grupy uczniów. Wśród najistotniejszych uchybień w tym obszarze należy wymienić niewystarczające dostosowanie warunków ramowych (brak podręczników i pomocy dydaktycznych w formatach alternatywnych, brak sprzętu tyfłoinformatycznego) oraz niski stopień realizacji celów

²⁸ Niektóre z analizowanych eksploracji badawczych obejmowały zarówno placówki ogólnodostępne, jak i integracyjne, więc nie można na ich podstawie wysuwać jednoznacznych wniosków na temat edukacji inkluzyjnej omawianej grupy uczniów.

²⁹ Por. M. Dycht, *Funkcjonalne następstwa schorzeń wzroku i zaburzeń widzenia a jakość edukacji dziecka słabowidzącego*, dz. cyt., s. 421–425; M. Dycht, *Edukacja włączająca uczniów z dysfunkcją wzroku w Polsce – wdrażanie zobowiązań i analiza wątków zaniedbanych*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2015, nr 2, s. 34–49.



rehabilitacyjnych (brak lub niewielka liczba wysoce specjalistycznych zajęć indywidualnych, przydzielanie zadań rewalidacyjnych nauczycielom nieposiadającym wymaganego przygotowania). Można stwierdzić, że pedagogiczne wsparcie w sferach, w których uczniowie niewidomi i słabowidzący doświadczają trudności swoistych dla funkcjonalnych konsekwencji uszkodzenia wzroku, jest niewystarczające. Brak natomiast danych empirycznych pozwalających ocenić, w jaki sposób polskie szkoły ogólnodostępne rozwijają u tych uczniów ich talenty, uzdolnienia, zainteresowania. Nie prowadzono także eksploracji badawczych na temat stosowanych przez nauczycieli w warunkach inkluzyjnych strategii dydaktycznych w pracy z uczniami z niepełnosprawnością wzroku. Analizy te są szczególnie uzasadnione, gdyż badani nauczyciele w większości deklarują posiadanie niewielkiego poziomu wiedzy o specyfice funkcjonowania tej grupy uczniów, więc ryzyko wprowadzenia nieprawidłowych rozwiązań metodycznych i niewłaściwych praktyk wychowawczych jest dość wysokie. Wartość poznawcza i aplikacyjna wyników tego typu badań byłaby znaczna i mogłaby przyczynić się do rozszerzenia wiadomości z zakresu tyflopedagogiki i dydaktyki inkluzyjnej.

Podsumowanie

Koncepcja edukacji inkluzyjnej kreśli wizję idealnego systemu szkolnego, który w miejsce takich kategorii, jak segregacja, rywalizacja, dogmatyzm i kontrola, wprowadza pojęcia włączenia, współpracy, pluralizmu i wspólnoty. Warto jednak na drodze badań empirycznych określić, jakie reprezentacje wymienione kategorie znajdują w praktykach edukacyjnych. Ciągła konfrontacja założeń teoretycznych z rzeczywistością szkolną pozwoli na stałe aktualizowanie sensu kształcenia inkluzyjnego. W przeciwnym wypadku koncepcji tej grozi kontraktywność względem własnych założeń.

Transcendentność wobec rzeczywistości i radykalny charakter nadają teorii edukacji inkluzyjnej cechy utopii. Jako myśl teoretyczna staje się ona jednak impulsem do namysłu nad zadaniami edukacji w obliczu współczesnych przemian socjokulturowych i polityczno-gospodarczych, w tym również refleksji nad kondycją i dorobkiem pedagogiki jako dyscypliny naukowej, oraz aktualnymi wyzwaniem dla poszczególnych jej subdyscyplin. Propagowane przez nią idee znajdują także odbicie w działaniach podejmowanych na płaszczyźnie praktycznej. Placówki szkolne są formalnie zobligowane do zapewnienia każdemu uczniowi optymalnego środowiska uczenia się sprzyjającego wysokim osiągnięciom i społecznej integracji. Wyniki badań naukowych dowodzą, że rozwiązania przyjęte w aktualnym systemie edukacyjnym nie gwarantują



uczniom z niepełnosprawnością wzroku wysokiej jakości kształcenia i właściwego zaspokojenia potrzeb rehabilitacyjnych, tym samym nie są zgodne z podstawowymi założeniami koncepcji inkluzji.

Pełne poznanie uwarunkowań problemów we wdrażaniu wskazań inkluzyjnych oraz wypracowanie strategii naprawczych i zaradczych wymaga zintensyfikowania współpracy między subdyscyplinami pedagogiki³⁰. Obecnie krajowy dyskurs poświęcony inkluzji w odniesieniu do obszaru edukacji ma miejsce głównie w środowisku pedagogów specjalnych. Szereg kwestii związanych z teoretycznymi i praktycznymi aspektami edukacji włączającej ma postać otwartych problemów, których rozwiązanie może nastąpić poprzez dyskusje, analizy i badania o charakterze interdyscyplinarnym.

Bibliografia:

- Amrhein B., *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2011.
- Borawska-Kalbarczyk K., *Szkolne środowisko uczenia się jako przestrzeń kreacji możliwości rozwoju samodzielności poznawczej uczniów*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2015.
- Chodkowska M., *Edukacja integracyjna wobec kontrowersji społeczeństwa segregacyjnego*, [w:] *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Chrzanowska I., *Uczeń z niepełnosprawnością w różnych formach edukacji*, [w:] *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.
- Drózdź A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Dycht M., *Edukacja włączająca uczniów z dysfunkcją wzroku w Polsce – wdrażanie zobowiązań i analiza wątków zaniedbanych*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2015, nr 2.
- Dycht M., *Funkcjonalne następstwa schorzeń narządu wzroku i zaburzeń widzenia a jakość edukacji dziecka słabowidzącego*, [w:] *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, red. W. Żłobicki, B. Maj, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Gebauer M., Simon T., *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*, Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012, <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/>, 1.09.2016.

³⁰ Por. I. Chrzanowska, *Uczeń z niepełnosprawnością w różnych formach edukacji*, [w:] *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski, Warszawa 2015, s. 205–214.



Część III Obrazy utopii w praktyce edukacyjnej

- Istance D., Dumont H., *Przyszłość środowisk uczenia się w XXI wieku*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., *(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 22.
- Konieczka J., *Kryzysy edukacji w epoce ponowoczesności*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, t. I, red. W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Kubicki P., *Między włączaniem a segregacją – szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 22.
- Lütje-Klose B., Neumann P., *Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung*, [w:] *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, red. T. Häcker, M. Walm, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2015.
- Marcinkowska B., *Kształcenie specjalne w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, red. D. Gorajewska, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2008.
- Pytko L., *Inkluzja społeczna. Pojęcia i główne nurty myślenia. Wersje i kontrowersje*, [w:] *Edukacja inkluzyjna. Bogactwo form i treści*, red. nauk. T. Zacharuk, E. Jówko, Wydaw. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2017.
- Raszewska-Skałecka R., *Przemiany i wyzwania współczesnej przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, t. II, red. E. Musiał, M. Bednarska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Schuhmann B., *Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts*, „Pädagogik” 2009, nr 2.
- Sekułowicz M., Sekułowicz A., *Edukacja włączająca w polityce oświatowej. Możliwości i ograniczenia*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 22.
- Sipowicz K., Pietras T., *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wydaw. Continuo, Wrocław 2017.
- Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Wydaw. Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.
- Szumski G., *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4.
- Szumski G., *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2011.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Textor A., *Einführung in die Inklusionspädagogik*, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2015.
- Walther R., *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, München 2005.



Inclusive education of students with visual impairment – the realm of utopia (?)

Abstract: The first part of the article is focused on main theoretical principles of inclusive education. Inclusive education is an ideal model of a school system in which education offer is flexibly adjusted to psycho-physical capabilities and educational and developmental needs of all students who constitute a heterogeneous group. Any personal and environmental features of students which make them a heterogeneous team (e.g. gender, impairment, talents, being a member of a national or ethnic minority, low material status of the family, etc.) can potentially become an educational barrier which is removed due to proper organization of school functioning. The concept of educating students in inclusive groups, i.e. groups of different students with equal rights, whose relations are based on cooperation and mutual assistance, not on subordination and competition, is rather a utopian vision. The second part of the text discusses the specific situation of students with visual impairment in the context of the utopian concept of inclusion.

Keywords: education, inclusion, utopia, visual impairment



Utopia „nie inności” w niepełnosprawności. Na marginesie rozważań o sztuce osób niepełnosprawnych

Abstrakt: Stosowanie pojęcia niepełnosprawności pociąga za sobą konstruowanie jej modeli. Najczęstsze z nich to skrajne modele: medyczny i społeczny. Są one wykorzystywane, przez przedstawicieli różnych środowisk, również w dyskusjach dotyczących twórczości artystycznej. Czy istnieje związek pomiędzy uprawianiem sztuki a niepełnosprawnością? Pomimo haseł, że „każdy może być artystą”, a „niepełnosprawność nie determinuje aktywności artystycznej”, pomimo haseł „twórczej wolności” i „równości wobec sztuki”, okazuje się, że pewne modele niepełnosprawności są przyjmowane. Artykuł ukazuje, na przykładzie twórczości dwóch artystek: Marii Wnęk i Fridy Kahlo, różne sposoby patrzenia na sztukę osób niepełnosprawnych, w zależności od kontekstów, i stosownie do nich nadawania innych znaczeń obrazom, które stworzyły.

Słowa kluczowe: art brut, model niepełnosprawności, niepełnosprawność, twórczość artystyczna niepełnosprawnych

Osoby z niepełnosprawnością od zawsze stanowiły element społeczeństw, wpisując się w ich obrazy. Bardziej jednak niż sama niepełnosprawność obrazy te cechowało nastawienie tak zwanego ogółu społeczeństwa, uznanego za reprezentującego normę, do osób z niepełnosprawnością. Ten „Inny” często był eliminowany z grupy, uznawany za gorszego, słabszego, przynoszącego wstyd¹. Dopiero czasy oświecenia, przyjęcie Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela, działalność Filipa Pinela rozpoczęły powolny proces zmian społecznego nastawienia wobec niepełnosprawnych przez uznanie ich praw i możliwości korzystania z dóbr społecznych².

¹ Zob. H. Żuraw, *Inność, obcość w perspektywie pozytywnej. Wielokontekstowość badań nad innością i obcością*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, B. Pawelczak, Poznań 2013, s. 13–36.

² A. Bilikiewicz, *Zakres psychiatrii oraz jej miejsce w kulturze i wśród innych dyscyplin nauki*, [w:] *Psychiatria*, red. A. Bilikiewicz, Warszawa 2004, s. 14; T. Nasierowski, *Zarys dziejów psychiatrii. Kierunki w psychiatrii*, [w:] tamże, s. 30–31.

Kolejne, zazwyczaj ewolucyjne, zmiany w społecznym traktowaniu osób z niepełnosprawnością doprowadziły do wypracowania dwóch obecnie głównych i często przeciwstawianych modeli niepełnosprawności: medycznego (biologicznego), przyjętego przez WHO, oraz społecznego – zaproponowanego przez Europejskie Forum Niepełnosprawności³ w Parlamencie Europejskim. Ich zasadnicza różnica sprowadza się do przyjęcia odmiennych, jako przyczyny niepełnosprawności, punktów wyjścia: tkwiącego w biologicznej strukturze człowieka – w modelu medycznym oraz tkwiącego w strukturze społecznej, tworzącej bariery na drodze do pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w życiu społeczeństw. Zdaniem Adama Bilikiewicza model biomedyczny zrodził się pod wpływem paradygmatu kartezjańskiego, według którego ciało ludzkie traktowane jest jak maszyna, a choroba interpretowana jako nieprawidłowe funkcjonowanie mechanizmów biologicznych tej maszyny. Skutkiem tego „współczesna medycyna traci często z oczu samego pacjenta jako istotę ludzką”⁴. Jak pisze Iwona Chrzanowska, „Model medyczny ujmuje niepełnosprawność jako problem osobisty, bezpośrednio wywołany przez chorobę, uraz lub inny stan chorobowy [...]”⁵, a jego bezpośrednią konsekwencją jest skupienie się na opiece zdrowotnej. Tymczasem model społeczny

ujmuje to zagadnienie głównie jako problem stworzony przez społeczeństwo i zasadniczo jako kwestię pełniej integracji społecznej jednostek [...]. Zagadnienie zatem pozostaje w dziedzinie postaw lub ideologii i wymaga zmian społecznych, a na poziomie politycznym staje się kwestią praw człowieka⁶.

Przyjęcie modelu społecznego pociąga za sobą kolejne konsekwencje w postaci chęci, a czasem wręcz imperatywu, realizowania idei integracji oraz inkluzji społecznej⁷ osób z niepełnosprawnością. W modelu tym, o czym pisze Zenon Gajdzica, niepełnosprawność traktowana jest jako zjawisko konstruowane społecznie i kulturowo, jest to „wada wobec zbioru wymagań społecznych”⁸ i dlatego deficyt ten możliwy jest do usunięcia przez działania na rzecz poprawy funkcjonowania materialnego i społecznego środowiska, tak by warunki funkcjonowania we wszystkich sferach pozbawione były barier utrudniających życie osób z niepełnosprawnością. Warto dodać, że znacznie łatwiejsze do pokonania są bariery zewnętrzne – wśród których Małgorzata Kupisiewicz wymienia: architektoniczne, techniczne, w dostępie do edukacji, informacji, komunikacyjne,

³ European Disability Forum, <http://www.edf-feph.org/about-us>, 11.12.2016.

⁴ A. Bilikiewicz, *Zakres psychiatrii oraz jej miejsce w kulturze i wśród innych dyscyplin nauki*, dz. cyt., s. 16.

⁵ I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015, s. 25.

⁶ Tamże, s. 25.

⁷ Por. P. Broda-Wysocki, *Wykluczenie i inkluzja społeczna. Paradygmaty próby definicji*, Warszawa 2012.

⁸ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków 2011, s. 199.



transportowe, prawno-administracyjne, ekonomiczne – niż społeczne, wyrażające się między innymi w praktykach dyskryminacyjnych, marginalizacyjnych, w obojętności, obawach przed „innością”, stereotypowym postrzeganiu osób z niepełnosprawnością jako niezaradnych czy roszczeniowych⁹.

Jedną ze sfer, w których idee te wydają się swobodnie realizowane, jest przestrzeń aktywności artystycznej. Jest to bowiem przestrzeń, w której takie cechy, jak niepełnosprawność, cechy wyglądu, a zatem i ewentualne piętno wynikające z choroby, nie wydają się mieć jakiegokolwiek znaczenia. W imię hasła mówiących, że „każdy może być artystą”, „wolności twórczej” i „równości wobec sztuki” wspierana jest aktywność niepełnosprawnych artystów. Wydawać się może, że jak żadna inna, sfera sztuki stwarza osobom niepełnosprawnym z niczym nieporównywalne możliwości rozwojowe. Kiedy jednak o niej mowa, łatwo popaść w swoisty paradoks: z jednej strony próbujemy bowiem do jej wyjaśniania stosować narzędzia wykorzystywane do opisu dzieł (prac) artystycznych w ogóle, z drugiej strony działania artystyczne osób niepełnosprawnych są prezentowane najczęściej w kontekście wiedzy o niepełnosprawności autora. Czasami sytuacja taka stawia krytyków w poczuciu zakłopotania, kiedy chcą wydać, zwłaszcza negatywną, ocenę dzieł wątpliwej wartości artystycznej autorstwa osoby niepełnosprawnej. Wynika to z obawy przed urażeniem osoby, którą uważa się za doświadczoną przez los. Tymczasem hasła integracji społecznej osób niepełnosprawnych, a zwłaszcza inkluzji, w ich potocznym rozumieniu, sugerują tak zwane równe traktowanie osób niepełnosprawnych, czyli jednakowe jak osób sprawnych. Zatem czy jest to rzeczywiście możliwe również albo przede wszystkim w działaniach artystycznych? I czy jest to potrzebne?

Pozostając w obszarze zarysowanych wyżej paradoksów, nasuwa się jeszcze jedno, najważniejsze tu pytanie o to, czy istnieje sztuka osób niepełnosprawnych? Jeśli tak – co jest jej istotą, charakterystycznym rysem, wyróżniającą cechą? Jeśli nie – dlaczego funkcjonują i cieszą się dużą popularnością przeglądy twórczości artystycznej osób niepełnosprawnych?¹⁰

Jolanta Rzeźnicka-Krupa zauważa, że społeczne rozumienie niepełnosprawności jest osadzone w kontekście kulturowym i historycznym, co sprawia, że niepełnosprawność z jednej strony ukonstytuowana jest w fizyczności człowieka,

⁹ M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2014, s. 40–41.

¹⁰ Należałoby tu przytoczyć chociażby kilka, takich jak: Ogólnopolski Przegląd Twórczości Teatralno-Muzycznej Osób Niepełnosprawnych „Albertiana” w Krakowie (www.albert.krakow.pl/pl/albertiana/); Spotkania Artystów Nieprzetartego Szlaku Międzynarodowy Przegląd Teatrów Osób Niepełnosprawnych w Lublinie (nieprzetartyszlak.eu/spotkania-artystow-nieprzetartego-szlaku-2/); Konkurs „Świat Nikiforów” od 10 lat organizowany przez Fundację United Way Polska (www.unitedway.pl/category/niepelnosprawni/); Ogólnopolski Konkurs Plastyczny „SZTUKA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH”, który w roku 2016 miał swoją XIV edycję (www.pfron.org.pl/pl/konkursystatuetki/ogolnopolskie-konkursy-9/3424,Lista-laureatow-XIV-edycji-Ogolnopolskiego-Konkursu-Plastycznego-SZTUKA-OSOB-NIE.html).



z drugiej jednak strony definiowana zależnie od osadzenia jej w różnego rodzaju praktykach społecznych, które z kolei nadają jej rozmaite znaczenia¹¹. Stąd też kontakt z twórczością artystyczną osób niepełnosprawnych stawia odbiorców w złożonej sytuacji, w której:

1. odbiór jest uwarunkowany doświadczeniami kontaktu z osobami niepełnosprawnymi, doświadczeniem własnej niepełnosprawności bądź niepełnosprawności bliskich, albo brakiem takich doświadczeń, co kieruje uwagę na rozumienie niepełnosprawności w świetle poglądów konstruktywistów¹², albo tak zwanych naiwnych wyobrażeń niepełnosprawności¹³;
2. z drugiej strony odbiór dzieł artystycznych (sztuki) opiera się na odczytywaniu przypisywanych im znaczeń, mniej lub bardziej zgodnym z zamierzeniami autora, a to wiąże rozumienie niepełnosprawności z założeniami interakcjonizmu symbolicznego¹⁴. O tej koncepcji Herberta Blumera Jacek Tittenbrun pisał:

człowiek żyje więc całkowicie zanurzony w świecie znaczeń, jest niejako skazany na obcowanie wyłącznie z «przedmiotami, których istotę stanowi znaczenie». A że «znaczenie to wyznacza sposób, w jaki dana osoba widzi przedmiot, jest gotowa działać wobec niego oraz mówić o nim», nic więc dziwnego, że zdaniem Blumera nawet «ludzie żyjący obok siebie mogą żyć w różnych światach», zamieszkiwać różne rzeczywistości ukonstytuowane przez odmienne konfiguracje symbolicznych znaczeń¹⁵.

Taka różnorodność znaczeń jest w gruncie rzeczy zjawiskiem pożądanym w świecie sztuki. Nie ma bowiem nic bardziej zabójczego dla artysty niż jednoznaczność kreowanych przez niego wypowiedzi. Sugeruje to bowiem mały potencjał twórczy¹⁶.

¹¹ J. Rzeźnicka-Krupa, *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Kraków 2009, s. 12.

¹² Por. T. Żółkowska, *Spółeczna (de)waloryzacja roli osoby niepełnosprawnej*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Kraków 2013, s. 40–52.

¹³ Mateusz Wiliński pod tym pojęciem rozumie: „Po pierwsze, [...] są to takie wyobrażenia, które nie mają związków z koncepcjami teoretycznymi i jako takie mogą być uznawane za prawdę wyłącznie w potocznym dyskursie społecznym. [...] Po drugie, [...] wyobrażenia tej grupy osób, które są niedotknięte zjawiskiem i niezaangażowane wobec zjawiska niepełnosprawności” (M. Wiliński, *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczonymi sprawnościami*, red. A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Warszawa 2010, s. 24).

¹⁴ H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, Kraków 2007.

¹⁵ J. Tittenbrun, *Interakcjonizm we współczesnej socjologii amerykańskiej*, Poznań 1983, s. 101.

¹⁶ Badania dotyczące cech twórczego wytworu (dzieła) są jeszcze nieliczne i nie dysponują wiarygodnymi oraz wystandaryzowanymi metodami, technikami czy narzędziami badawczymi. Na uwagę zasługują jednak badania treści wytworów i związanych z nimi cech sugerujących cechy twórcze. W swoich badaniach z wykorzystaniem Testu Wyobraźni Twórczej Janusza Kujawińskiego Maciej Karwowski zauważył, że „w trakcie analiz wyłoniła się osobna kategoria brak zgody sędziów [...]. Częściej pojawiała się w przypadku rysunków twórczych. Działo się tak prawdopodobnie ze względu na innowacyjność, oryginalność rysunków twórczych, które nie są łatwe



Kiedy jednak mowa o twórczości (sztuce) osób z niepełnosprawnością, znaczenia nadawane tworzą skomplikowaną strukturę, w której na znaczenia wynikające z warstwy artystycznej nakładają się znaczenia wynikające z niepełnosprawności. Skutkuje to odmiennymi interpretacjami dzieł, wynikającymi z traktowania niepełnosprawności jako elementu determinującego albo też niedeterminującego specyfikę twórczości osób niepełnosprawnych. Podejście łączące „możliwe znaczenia nadawane niepełnosprawności i poszukiwanie związków z innymi sferami doświadczenia”¹⁷ proponuje Aneta Makowska odwołująca się, poza wspomnianym wyżej Blumerem i jego interakcjonizmem symbolicznym, do koncepcji Floriana Znanieckiego i jego tezy o wartościach, które powiązane w struktury znaczeń pod wpływem doświadczenia kierują ludzkim działaniem¹⁸. W tym miejscu należy jeszcze dodać, że przyjęcie powyższych założeń wymaga szczególnej postawy badawczej, którą właśnie Znaniecki określił mianem współczynnika humanistycznego i która wymaga w analizie działań społecznych uwzględnienia znaczeń nadawanych przez „aktorów działających”, czyli uwzględnienia ich punktu widzenia¹⁹. Zdaniem Makowskiej

osadzenie niepełnosprawności w koncepcji Blumera i Znanieckiego wymaga jej rozumienia jako:

- znaczenia, które powstaje przez aktywność twórczą człowieka;
- konstruowanej w interakcjach nie tylko z innymi ludźmi, ale i innymi znaczeniami (wartościami), które są względnie zobiektywizowane;
- określonej w bezpośredniej działalności tu i teraz, ale także związanej z innymi obszarami kulturalnego funkcjonowania człowieka [...];
- znaczeń podzielanych społecznie, których zasięg jest uwarunkowany siłą ich oddziaływania, czyli siłą powiązań między strukturami znaczeń²⁰.

Jeśli odwołamy się do klasycznej już dziś metody analizy dzieł sztuki, jaką jest analiza semiotyczna²¹, pozostaniemy w kręgu pytań o znaczenia nadawane

w klasyfikowaniu. Wytwory uznane za nietwórcze dają się ściślej określić i zakwalifikować do odpowiedniej tematyki, gdyż są bardziej skonkretyzowane” (M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009, s. 140). Por. tamże, s. 56–59.

¹⁷ A. Makowska, *Rezerwy znaczeń niepełnosprawności jako źródła wybranych problemów pedagogicznych*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Kraków 2013, s. 24.

¹⁸ F. Znaniecki, *Rzeczywistość kulturowa*, [w:] F. Znaniecki, *„Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne*, Warszawa 1991, s. 235–458, podają za: A. Makowska, *Rezerwy znaczeń niepełnosprawności jako źródła wybranych problemów pedagogicznych*, dz. cyt., s. 25.

¹⁹ Zob. F. Znaniecki, *Metoda socjologii*, Warszawa 2009, s. 67–70; F. Znaniecki, *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, Warszawa 1992.

²⁰ A. Makowska, *Rezerwy znaczeń niepełnosprawności jako źródła wybranych problemów pedagogicznych*, dz. cyt., s. 25–26.

²¹ R. Gillian, *Interpretacja materiałów wizualnych*, Warszawa 2016, s. 101–125. Marcus Banks definiuje analizę semiotyczną (*semiotic analysis*) jako polegającą na badaniu znaków lub symboli, „szczególnie systemów połączonych ze sobą znaków oraz uporządkowanych i dających się przewidzieć sposobów, w jakie komunikują one znaczenie” (M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Warszawa 2009, s. 201). Należy dodać, że analiza ta często używa terminologii języ-



sztuce osób z niepełnosprawnością przez pryzmat wiedzy o jej autorach i przez nich samych. Metoda ta zakłada, podobnie jak to jest w modelu aktu komunikacyjnego Romana Jacobsona²², trójelementowy schemat funkcjonowania dzieła sztuki, na który składają się: nadawca, znak, odbiorca. Przenosząc ten model na potrzeby naszych rozważań, można odpowiednio wymienić tu: artystę z niepełnosprawnością (jako nadawcę), wytwór sztuki (jako nośnik znaków), widza (jako odbiorcę). Aspektem, który szczególnie nas interesuje w tym modelu, jest jednak aspekt pragmatyczny, skierowany na odkrywanie relacji między wyżej wymienionymi elementami. Powstanie dzieła sztuki związane jest więc z użyciem znaków (zakodowaniem) i nadaniem im określonego znaczenia w wytworze. Ten z kolei staje się elementem doświadczenia odbiorcy, wymaga odkodowania zawartych w nim znaczeń (odkodowania znaków) i nadania im znaczeń przez odbiorcę. Przy czym nie zawsze znaczenia nadawane przez artystę zgadzają się ze znaczeniami nadanymi przez odbiorcę. Jednym z istotnych czynników warunkujących możliwości zrozumienia, a co za tym idzie – nadania podobnych znaczeń, jest kontekst, w jakim funkcjonuje wytwór i cały proces komunikacji. Szczególnie interesującym elementem tego kontekstu jest wiedza na temat niepełnosprawności autora.

Wiedza na temat funkcjonowania niepełnosprawnego artysty bywa w sztukach wizualnych łączona z nurtem *art brut*. Jean Dubuffet, twórca terminu, rozumiał pod tym pojęciem prace wykonywane przez ludzi „wolnych od kultury artystycznej”, czyli artystów nieprofesjonalnych, którzy w swej twórczości nie kierują się naśladownictwem (mimetyzmem), lecz wywodzą wszystko (temat, dobór materiałów, środki wypowiedzi, rytm, sposób pisania etc.) z ich własnego wnętrza, nie zaś z reguł sztuki klasycznej ani sztuki, która jest w modzie. *Art brut* wynika z działań artystycznych czystych, surowych, wymyślonych w całości, na każdym etapie powstawania przez swojego autora, wywodzących się z jego własnych impulsów²³. Być może nie było to pierwotnie intencją autora, termin *art brut* zaczął być kojarzony z twórczością osób dotkniętych chorobą psychiczną, a z czasem zaczęły funkcjonować pojęcia zbliżone, takie jak outsider art czy sztuka naiwna. Zbigniew Chlewiński zauważa:

w Polsce używa się tego terminu i pojęcia, a zjawiska widzi znacznie szerzej niżby chciał sam Dubuffet, bo beztrąsko do jednego worka wrzuca outsider art, naiwny, ekspresję psychopatologiczną, art brut, singulient itd. Rozgardiasz w tej materii trwa, bo nikt nie stworzył metodologii do badanego podmiotu [...]²⁴.

koznawczej, ponieważ język jest przyjmowany za model wszelkich form komunikacji.

²² R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka*, t. 2, Warszawa 1989, s. 81. Akt komunikacyjny Jakobsona – jeden z najbardziej znanych modeli komunikacji językowej, składający się m.in. z nadawcy, odbiorcy oraz komunikatu.

²³ J. Dubuffet, *L'Art Brut préféré aux arts culturels*, Paris 1949, podaje za: www.artbrut.ch/fr/21052/qu-est-ce-que-l-art-brut, 11.12.2016.

²⁴ Z. Chlewiński, *Sztuka z pigułką*, <http://pisarze.pl/publicystyka/11904-zbigniew-chlewinski->



Problemy, o których pisze Chlewiński, są fundamentalne dla prowadzących badania naukowe i poza metodologią oraz przedmiotem badań dotyczą podmiotu działań artystycznych. Tym bowiem, co łączy różnych artystów art brut, jest szczególna sytuacja życiowa związana z doświadczaniem marginalizacji, wynikającej ze stanu zdrowia bądź wydarzeń traumatycznych. Często nie sposób w pełni zrozumieć prac bez odwołań do osobistych biografii²⁵. Zapewne analiza formalna dzieł zaliczanych do art brut pozwoliłaby znaleźć ich cechy wspólne, tak jak udało się to zrobić w przypadku malarstwa osób chorych na schizofrenię²⁶. Jednakże wciąż do tej grupy proponuje się zaliczać wytwory wedle kryteriów czysto intuicyjnych. Tym bowiem, co staje się cechą dystyngtywną prac takich artystów, jak Maria Wnęk, Marian Jędrzejewski, Stanisław Zagajewski i inni pozostaje, poza odczuwanym przez artystów przymusem tworzenia, ich osobiste doświadczenie, wynikające – poza wspomnianym wyżej stanem zdrowia, z uwarunkowań, takich jak zaniżona samoocena, lęk przed odrzuceniem, obawa przed dyskryminacją²⁷.

Przykłady artystów art brut wydają się znamienne, gdy mowa o sztuce osób niepełnosprawnych, ukazują bowiem konteksty, w jakich ona istnieje. Kontekst powstawania dzieła podkreśla odczuwany przez rzeźbionych artystów wewnętrzny przymus kreacji, niemalże instynktowną potrzebę powoływania, konstruowania rzeczy nowych zarówno w formie, jak i treści, będących reprezentacją świata wewnętrznego. Kontekst odbiorczy zaś tworzą między innymi przestrzenie prezentacji tej sztuki, a więc nie domowe zacisze, lecz instytucje kultury – galerie i muzea, szczególnie zaś galerie i muzea art brut. Te dwa konteksty nadają sztuce osób z niepełnosprawnością wartość – uznając za godne uwagi również to, co powstaje poza tak zwaną sztuką akademicką. Z drugiej strony kontekst, jaki tworzy wiedza o biografii artystów odrzucanych przez społeczeństwo z powodu ich ułomności, nadaje pracom piętno „sztuki Innej” albo sztuki „Innych”.

Przyjrzyjmy się zatem malarstwu Wnęk, której prace znajdują się w wielu polskich i zagranicznych muzeach, na przykład Collection de l'Art Brut w Lozannie, American Visionary Art Museum w Baltimore, Art & Marges Museum w Brukseli, Muzeach Etnograficznych w Warszawie, Krakowie, Toruniu, Muzeum Okręgowym w Nowym Sączu i Muzeum Śląskim w Katowicach,

[sztuka-z-pigulka.html](#), 11.12.2016.

²⁵ Por. cykl wydawnictw Muzeum Śląskiego w Katowicach *Vivat insita*, poświęcony artystom art brut: *Maria Wnęk „malarka słynna po całym świecie”*, Katowice 2011; *Adam Nidzgorski: zapatrzenie, regard fixe*, Katowice 2012; *Na granicy iluzji. Malarstwo Reginy Jędrzejkowskiej*, Katowice 2013; *Byt nie-bytu. Malarstwo Władysława Wałęgi*, Katowice 2014; *Władysław Grygny. Nieznany nikomu*, Katowice 2016.

²⁶ Por. N. Madejska, *Malarstwo i schizofrenia*, Warszawa 1975; M. Tyszkiewicz, *Psychopatologia ekspresji: twórczość artystyczna chorych psychicznie*, Warszawa, 1987.

²⁷ M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, dz. cyt., s. 41.



a zatem w instytucjach waloryzujących twórczość artystki. W pracach poświęconych analizie dzieł Wnęk podkreśla się ich treść i własny styl artystyczny, ale również nawiązuje do życiorysu autorki, zwraca uwagę na realizacje tematów wynikających z wewnętrznych przeżyć i jednocześnie przypomina, że traktowana była jak „odmieniec”. Jej malarstwo określa się jako prymitywne, pełne niepokoju, ekspresyjne, mimo pozornej statyczności, operujące przemyślaną i konsekwentną symboliką barw²⁸. Estetykę prac przyrównuje się do ekspresjonizmu. Jednocześnie przeczytamy o społecznym niedostosowaniu i wyobcowaniu artystki, chorobie psychicznej oraz izolacji.

Czy zatem twórczość ta może być doceniana bez kontekstu choroby malarki? Wydaje się, że tak – krytycy podkreślają ogromną autentyczność prac, autometaforyzację przeżyć. „Malarstwo dawało jej możliwość wyartykułowania doznań wewnętrznych, niepokojów i lęków”²⁹. Uprawianie sztuki było dla artystki sposobem mówienia o sobie – może nie zawsze zrozumiałym dla odbiorców, niemniej jednak sposobem wiarygodnym. Postawę taką nazwałabym „niepełnosprawnością nieujawnioną” – ale tylko w takim znaczeniu, że nie było intencją autorki ujawnianie oglądającym swojej choroby.

Maria Wnęk być może nie wiedziała, co dzieje się wyłącznie w jej głowie, a co jest rzeczywiste i realne, ale wiedziała, że to, co robi, jest ważne; wiedziała, jakich użyć środków, aby ważny dla niej przekaz miał swoją wymowę, wiedziała, że sztuka jest językiem uniwersalnym i pozwala wypowiedzieć każdy ból, każde cierpienie i każde przesłanie³⁰.

Jeżeli możliwe byłoby oglądanie prac Wnęk bez zaopatrzenia odbiorcy w wiedzę o chorobie artystki, to również możliwe jest odczytanie znaczeń zawartych w jej pracach. Jednocześnie charakter tego przekazu umieszczony w treści prac oraz zastosowanie środków wyrazu artystycznego wynika ze specyfiki odbioru światów zewnętrznego i wewnętrznego, na których swoje piętno odbija choroba. Mamy tu do czynienia z sytuacją, w której dzieło (wytwór) jest uznawane przez krytyków sztuki i posiada cechy oraz walory artystyczne. Wiemy jednak, że specyficzne cechy tej twórczości wynikają nie tylko z umiejętności warsztatowych artystki, ale były uwarunkowane chorobą, której na co dzień doświadczała³¹. Wiemy również, że nie było w zamierzeniach artystki informowanie odbiorcy o swoich dolegliwościach, nie wiemy nawet czy

²⁸ E. Krasieńska, *Wnęk Maria, Nowy Sącz skrytka pocztowa 148*, „Polska Sztuka Ludowa” 1983, nr 3–4, s. 227–240; E. Krasieńska, *Malarstwo Marii Wnęk*, Kraków 1983.

²⁹ S. Wilk, *Wprowadzenie*, [w:] *Maria Wnęk „malarka słynna po całym świecie”*, dz. cyt., s. 6.

³⁰ Tamże, s. 7.

³¹ Wnęk uczestniczyła w zajęciach plastycznych w Domu Kultury w Nowym Sączu, podczas których poznawała różne techniki tworzenia, podejmowała też różnorodną tematykę, aż do momentu osiągnięcia dojrzałości artystycznej, która skierowała ją w stronę określonej tematyki – święta rodzina, Bóg, święci etc., oraz stosowania określonych, charakterystycznych dla siebie środków, a także wypracowanego, indywidualnego, niepowtarzalnego stylu.



albo na ile była ich świadoma. Staranna analiza treści prac, uważne i wnikliwe obcowanie z nimi otwiera przed odbiorcą możliwość doświadczenia choćby namiastki wewnętrznego świata artystki, charakter prac bliższy jest bowiem sztuce intuicyjnej niż mimetycznej (naśladowczej). Gdybyśmy więc, jak sugerowałam wyżej, odłączyli dzieła Wnęć od ich kontekstu społecznego, czyli kontekstu art brut i tego, co łączymy z tym nurtem w Polsce, czyli kontekstu sztuki osób niepełnosprawnych, marginalizowanych etc., to jednak pozostaną w naszym odbiorze dzieła uwarunkowane chorobą artystki. Idąc dalej, możemy zastanawiać się, czy można pozbawić te prace wpływu choroby. Czyli zapytać, jaka byłaby ich jakość artystyczna, gdyby ich autorka nie cierpiała z powodu dysfunkcji psychicznych? I tu odpowiedź wydaje się przeciwna. To właśnie specyficzny sposób odbioru świata powodował, że prace artystki mają tę niepowtarzalną właściwość. W katalogu do wystawy prac Wnęć dyrektor Muzeum Śląskiego napisał:

Art brut opiera się na swobodzie artystycznej i wolności wypowiedzi, która zwłaszcza dzisiaj, budując autentyzm przekazu artystycznego, jest bodaj najważniejszym wyznacznikiem dzieła artystycznego dla współczesnego odbiorcy, gdy ten dokonuje oceny «użyteczności» sztuki, jako alternatywnego (w stosunku do innych) medium w budowaniu ekspresji i opisie kondycji człowieka³².

Art brut wyznacza kontekst odbiorczy prac osób niepełnosprawnych. Kontekst ten nacechowany jest takimi kategoriami, jak „inny”, „odrzucony”, chory, chory psychicznie, upośledzony umysłowo (intelektualnie).

Znamy jednak dzieła artystów z niepełnosprawnością, które w taki kontekst nie są wpisywane, choć niepełnosprawność odciska wyraźnie swoje piętno na treści prac. Weźmy na przykład twórczość malarską (by pozostać w tej dziedzinie sztuki) Fridy Kahlo. Użyte wcześniej określenie artysta z „niepełnosprawnością nieujawnioną” w przypadku tej artystki powinno brzmieć artysta z „niepełnosprawnością ujawnioną” dla określenia osoby, która odkrywa przed odbiorcą swoją ułomność, nie po to jednak, by czynić z niej jakiegokolwiek usprawiedliwienie dla swej twórczości. Raczej wprowadza oglądającego w swój prywatny świat naznaczony piętnem niepełnosprawności. Podobnie jak artyści art brut, Kahlo nie była profesjonalną artystką, choć nikt dzisiaj nie powątpiewa w twórczy, oryginalny i wyjątkowy charakter jej prac. Jej obrazy bronią się swoim artyzmem bez wpisywania ich w kontekst niepełnosprawności. Znajomość biografii może jedynie uzupełnić znaczenia nadawane przez odbiorców jej twórczości³³, określanej jako kobieca, a nawet feministyczna³⁴, osobista, także przełamująca

³² L. Jodliński, *Słowo od wydawcy*, [w:] *Maria Wnęć „malarka słynna po całym świecie”*, dz. cyt., s. 3.

³³ Por. V. Budrys, *Neurological deficits in the life and works of Frida Kahlo*, „*European Neurology*” 2006, nr 55, s. 4–10.

³⁴ E. Garber, *Art critics on Frida Kahlo: A comparison on feminist and non-feminist voices*, „*Art Education*” 1992, Vol. 4, No. 2 (march), s. 42–48.



społeczne tabu na temat cielesności, kobiecości, doświadczenia bólu i poronienia. Przypisuje się jej także cechy brutalności, naturalizmu, ale nie zapomina o akcentach politycznych³⁵. Owszem, często interpretuje się twórczość Kahlo w kontekście medycznym, podkreślając wyobraźnię artystki, inspirowaną własnymi doświadczeniami cielesnymi oraz pobytami w szpitalach³⁶. Wspomina się o niej jako o imponującym przykładzie artystki, której całe życie i twórczość były pod wpływem przewlekłej, ciężkiej choroby³⁷.

Podobnie jak w przypadku Wnęk, mamy do czynienia z sytuacją, w której:

- dzieła (wytwory) są uznawane przez krytykę jako prace twórcze, posiadające walory artystyczne;
- cechy tych dzieł, a zwłaszcza ich treść są wyrazem osobistych doświadczeń artystki wynikających z niepełnosprawności oraz konsekwencji cielesnych (medycznych) niepełnosprawności;
- obcowanie z tymi dziełami jest niczym partycypowanie w prywatnym życiu Kahlo, nawet bez znajomości jej biografii;
- tym jednak, co odróżnia twórczość obu artystek, jest świadomość niepełnosprawności (choroby) i otwartość w mówieniu o niej przez prace malarskie.

Pozostaje jednak poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czym byłyby twórczość Kahlo, gdyby nie doświadczenie niepełnosprawności? Skrajna wersja możliwych odpowiedzi na to pytanie mogłaby być taka, że nigdy nie zaistniałaby malarka Kahlo, gdyby nie zakupione przez ojca artystki narzędzia: pędzle i farby, oraz specjalnie skonstruowany stolik na łóżko, umożliwiający malowanie. Wszystko zaś po to, by urozmaicić czas przymusowego unieruchomienia. Inna wersja mogłaby sugerować narodziny malarki, której twórczość skupiałaby się na zupełnie innej tematyce, być może inspirowanej wątkami przyrodniczymi, licznymi przecież w malarstwie Kahlo, nabierając cech sztuk naśladowczych. Czy wówczas zachowałaby jednak charakterystyczny, indywidualny charakter?

W tym miejscu należy zauważyć, że istnieje wielu artystów z niepełnosprawnościami, dla których własne doświadczenie niepełnosprawności nie jest przenoszone, czy też projektowane, na twórczość. Przykładem mogą być chociażby osoby skupione wokół Wydawnictwa AMUN³⁸, propagującego malarstwo artystów należących do Światowego Związku Artystów Malujących

³⁵ J. Helland, *Culture, politics, and identity in the painting of Frida Kahlo*, [w:] *The Expanding Discourse: Feminism and Art History*, red. N. Broude, M. D. Garrard, New York 1992, <http://msu.edu/course/ha/240/fridakahlo.pdf>, 12.12.2016.

³⁶ D. Lomas, R. Howell, *Medical imaginary in the art. Of Frida Kahlo*, „BMJ” 1989, Vol. 299, s. 1584–1587.

³⁷ V. Budrys, *Neurological deficits in the life and works of Frida Kahlo*, dz. cyt., s. 5.

³⁸ Wydawnictwo Amun, <http://www.amun.com.pl/>, 12.12.2016.



Ustami i Nogami³⁹. Ich twórczość nie jest jednak odbierana w identyczny sposób, jak w przypadku innych artystów, o doświadczeniach których odbiorcy nic nie wiedzą zatem bez owego kontekstu (bagażu), jakim jest informacja o niepełnosprawności.

Zazwyczaj artysta ma możliwość zadecydowania o tym, czy odbiorców swoich prac obdarzyć dodatkową wiedzą o swej niepełnosprawności. Nierzadko bywa, że niepełnosprawność staje się inspiracją oraz motywem przewodnim nadającym pracom szczególny charakter⁴⁰. Wielu artystów z niepełnosprawnością w ogóle do niej nie nawiązuje. Czy zatem sztuka tworzona przez osoby z niepełnosprawnością nie jest „inna”?

Tak naprawdę sytuacja rosnącej popularności sztuki osób wykluczonych oznacza, iż część z nas prawdopodobnie zwątpiła w sens istnienia i oddziaływania sztuki współczesnej opartej na dyskursie akademickim, co jest pewnie postawą zbyt skrajną. Będąc mniej sceptycznym wobec współczesnej sztuki «Made in Academia» można powiedzieć, iż dla części z nas sztuka artystów naiwnych i wykluczonych jest alternatywą i dopełnieniem dla tych odbiorców poszukiwań artystycznych, gdzie autentyzm i szczerłość wypowiedzi, głębokie pokłady humanizmu, jakie sobą reprezentuje art brut, są wyjściem z pułapki formalizmu sztuki najnowszej⁴¹.

Te znamienne słowa można odnieść w ogóle do sztuki tworzonych przez osoby z niepełnosprawnością, zakładając, że sztuka ta nosi w sobie piętno, obraz, treść owej niepełnosprawności „nieujawnionej” bądź „ujawnionej”. Dzięki niej bowiem odbiorca ma szansę wejścia w świat inny, często bolesny, traumatyczny, ale na wskroś prawdziwy.

Zatem czy – zawężając rozważania do obszaru sztuki – należy postulować modny ostatnio model społeczny niepełnosprawności, który minimalizuje znaczenie indywidualnego doświadczenia, wynikającego z choroby czy innych dysfunkcji? To doświadczenie odmienności psychicznej albo fizycznej owocuje niezwyklej urody dziełami. Nie chodzi wszakże o to, by tworzyć bariery albo ich nie usuwać w imię twórczości, rozwoju kreatywności oraz piękna sztuki. Chodzi o to, by odkryć wartość, jaką twórczość i sztuka mogą nadać niepełnosprawności.

Jeśli więc utopia to miejsce, którego nie ma, to mam nadzieję, że wszelkie postulaty dążenia do ograniczenia twórczości będą właśnie utopijne. Niepełnosprawność bowiem, nawet jeśli nie jest trwała, pozostaje immanentną cechą tej osoby. Jeśli się zdarzyła – w świecie sztuki może istnieć na pełnych prawach, nabierając zupełnie nowych wartości i pozytywnych znaczeń.

³⁹ VDMFK Association of Mouth and Foot Painting Artists of the World, <http://vdmfk.com/en/>, 12.12.2016.

⁴⁰ Por. *Nie bądź głuchy na kulturę [Raport]*, <http://www.kulturagluchych.pl/photos/cms/PDF/Raport%20AS.pdf>, 10.12.2016.

⁴¹ L. Jodliński, *Słowo od wydawcy*, dz. cyt., s. 3.



Truizmem jest stwierdzenie, że trudno jest wyzwolić się od piętna niepełnosprawności. Ale niepełnosprawność sama w sobie może stać się niezwykle ważną wartością nadającą twórczości specyficzne cechy. Nawet jeśli uznalibyśmy twórczość niepełnosprawnych za formę sublimacji niektórych potrzeb, ten nurt w działaniach twórczych i ekspresji artystycznej otwiera drzwi do lepszego zrozumienia świata osób z niepełnosprawnością.

Utopia to coś, co nie istnieje. Tak jak nie istnieje sztuka, w której wszyscy są równi. Nie ma sztuki demokratycznej – zwłaszcza w jej aspekcie tworzenia, a nie odbioru. Artyści, którzy bardziej otwarcie przekazują nam swoją wizję świata (życia) z niepełnosprawnością, dają wgląd w obszary egzystencji trudno dostępne i nie poddające się łatwo badaniom. Aby dobrze zrozumieć te obszary, często niemożliwe jest odrzucenie wiedzy o biografii artysty, a zatem przyjęcie biologicznego modelu niepełnosprawności. Często bowiem ta właśnie specyficzna dysfunkcja przekłada się na specyfikę znaczeń nadawanych twórczości i specyfikę znaków odczytywanych przez odbiorców. Jednocześnie, jak nawiązuje Bilikiewicz, „Ktoś słusznie powiedział, że miarą kultury danego społeczeństwa jest jego stosunek do psychicznie chorych, może należy powiedzieć więcej – stopień tolerancji wobec ludzi odbiegających swoim zachowaniem od przeciętnej miary”⁴². Może zatem warto budować w społeczeństwie nie postawy próbujące sprowadzać osoby niepełnosprawne i ich aktywności do powszechnie akceptowanych, lecz postawy uznające wartość w odmienności i piękno w inności.

Bibliografia:

- Adam Nidzgorzki: *zapatrzanie, regard fixe*, Muzeum Śląskie w Katowicach, Katowice 2012.
- Banks M., *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Bilikiewicz A., *Zakres psychiatrii oraz jej miejsce w kulturze i wśród innych dyscyplin nauki*, [w:] *Psychiatria*, red. A. Bilikiewicz, Wydaw. Lekarskie PZWL, Warszawa 2004.
- Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, przekł. G. Woroniecka, Nomos, Kraków 2007.
- Broda-Wysocki P., *Wykluczenie i inkluzja społeczna. Paradygmaty próby definicji*, IPiSS, Warszawa 2012.
- Budrys V., *Neurological deficits in the life and works of Frida Kahlo*, „European Neurology” 2006, nr 55, s. 4–10.
- Byt nie-bytu. Malarstwo Władysława Wałęgi*, Muzeum Śląskie w Katowicach, Katowice 2014.

⁴² A. Bilikiewicz, *Zakres psychiatrii oraz jej miejsce w kulturze i wśród innych dyscyplin nauki*, dz. cyt., s. 14.



Część III Obrazy utopii w praktyce edukacyjnej

- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Impuls, Kraków 2015.
- Dubuffet J., *L'Art Brut préféré aux arts culturels*, Galerie René Drouin, Paris 1949.
- Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Impuls, Kraków 2011.
- Garber E., *Art critics on Frida Kahlo: A comparison on feminist and non-feminist voices*, „Art Education” 1992, Vol. 4, No. 2.
- Gillian R., *Interpretacja materiałów wizualnych*, przekł. E. Klekot, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Jakobson R., *W poszukiwaniu istoty języka*, t. 2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
- Jodliński L., *Słowo od wydawcy*, [w:] *Maria Wnęk „malarka słynna po całym świecie”*, Muzeum Śląskie w Katowicach, Katowice 2011.
- Karwowski M., *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Krasińska E., *Malarstwo Marii Wnęk*, Muzeum Etnograficzne, Kraków 1983.
- Krasińska E., *Wnęk Maria*, *Nowy Sącz skrytka pocztowa 148*, „Polska Sztuka Ludowa” 1983, nr 3–4.
- Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Lomas D., Howell R., *Medical imaginary in the art. Of Frida Kahlo*, „BMJ” 1989, Vol. 299.
- Madejska N., *Malarstwo i schizofrenia*, Wydaw. Literackie, Warszawa 1975.
- Makowska A., *Rezerwy znaczeń niepełnosprawności jako źródła wybranych problemów pedagogicznych*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwie przestrzeni publicznej*, Impuls, Kraków 2013.
- Maria Wnęk „malarka słynna po całym świecie”*, Muzeum Śląskie w Katowicach, Katowice 2011.
- Na granicy iluzji. Malarstwo Reginy Jędrzejkowskiej*, Muzeum Śląskie w Katowicach, Katowice 2013.
- Nasierowski T., *Zarys dziejów psychiatrii. Kierunki w psychiatrii*, [w:] *Psychiatria*, red. A. Bilikiewicz, Wydaw. Lekarskie PZWL, Warszawa 2004.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Impuls, Kraków 2009.
- Tittenbrun J., *Interakcjonizm we współczesnej socjologii amerykańskiej*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1983.
- Tyszkiewicz M., *Psychopatologia ekspresji: twórczość artystyczna chorych psychicznie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1987.
- Wiliński M., *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczonymi sprawnościami*, red. A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Wilk J., *Wprowadzenie*, [w:] *Maria Wnęk „malarka słynna po całym świecie”*, Muzeum Śląskie w Katowicach, Katowice 2011.
- Władysław Grygny nieznanany nikomu*, Muzeum Śląskie w Katowicach, Katowice 2016.
- Znaniecki F., *Metoda socjologii*, przekł. E. Hałas, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Znaniecki F., *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, przekł. J. Szacki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.



- Znaniński F., *Rzeczywistość kulturowa*, [w:] F. Znaniński, „*Humanizm i poznanie*” i inne pisma filozoficzne, przekł. J. Wocial, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Żółkowska T., *Spoleczna (de)waloryzacja roli osoby niepełnosprawnej*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Impuls, Kraków 2013.
- Żuraw H., *Inność, obcość w perspektywie pozytywnej. Wielokontekstowość badań nad innością i obcością*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, B. Pawelczak, Wydaw. Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

Netografia:

- Chlewiński Z., *Sztuka z pigułką*, <http://pisarze.pl/publicystyka/11904-zbigniew-chlewinski-sztuka-z-pigulka.html>, 11.12.2016.
- Collection de l'Art Brut, www.artbrut.ch/fr/21052/qu-est-ce-que-l-art-brut, 12.12.2016.
- European Disability Forum, <http://www.edf-feph.org/about-us>, 11.12.2016.
- Helland J., *Culture, politics, and identity in the painting of Frida Kahlo*, [w:] *The Expanding Discourse: Feminism and Art History*, red. N. Broude, M. D. Garrard, IconEditions, New York 1992, <http://msu.edu/course/ha/240/fridakahlo.pdf>, 11.12.2016.
- Lista laureatów XIV edycji Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego „SZTUKA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH”, www.pfron.org.pl/pl/konkursystatuetki/ogolnopolskie-konkursy-9/3424,Lista-laureatow-XIV-edycji-Ogolnopolskiego-Konkursu-Plastycznego-SZTUKA-OSOB-NIE.html, 12.12.2016.
- Nie bądź głuchy na kulturę [Raport], http://www.kulturagluchych.pl/photos_cms/PDF/Raport%20AS.pdf, 12.12.2016.
- Niepełnosprawni, nikifony – Fundacja United Way Polska, www.unitedway.pl/category/niepelnosprawni/, 12.12.2016.
- Ogólnopolski Przegląd Twórczości Teatralno-Muzycznej Osób Niepełnosprawnych „Albertiana” w Krakowie, www.albert.krakow.pl/pl/albertiana/, 12.12.2016.
- Spotkania Artystów Nieprzetartego Szlaku Międzynarodowy Przegląd Teatrów Osób Niepełnosprawnych w Lublinie, nieprzetartyszlak.eu/spotkania-artystow-nieprzetartego-szlaku-2/, 12.12.2016.
- VDMFK Association of Mouth and Foot Painting Artists of the World, <http://vdmfk.com/en/>, 12.12.2016.
- Wydawnictwo Amun, <http://www.amun.com.pl/>, 12.12.2016.



Utopia „of diversity” in the disability. On the margins of discussion about the art of people with disabilities

Abstract: The use of the concept of disability entails the construction of models of this phenomenon. The most common of these are extreme models: medical and social. They are used by representatives of various communities, including those involved in artistic creativity. Is there any connection between the practice of art and disability? Despite the slogans that „anyone can be an artist” and „disability does not determine the artistic activity”, „creative freedom” and „equality before the art”, it turns out that certain models of disability are accepted. This article tries to show, on the example of two artists: Maria Wnęk and Frida Kahlo, different ways of looking at the art of disabled people depending on contexts and accordingly giving them different meanings to the images they created.

Keywords: art brut, artistic creation of disabled people, disability, model of disability



Osoba z niepełnosprawnością w grach wideo – nowy obszar inkluzji czy nowa manifestacja utopii?

Abstrakt: Klasyczna postać utopii bywa przedmiotem refleksji od wydania słynnego dzieła Tomasz Morusa. Pole znaczeniowe utopizmu nie zamyka się jednak wokół mitycznych enklaw szczęśliwości. Jego elementy są obecne w każdej konceptualizacji lepszego świata – nieistniejącego dziś, ale niewykluczonego „pewnego dnia”. Za szczególny kontekst rozwijania takich wizji można uznać obszar pedagogiki specjalnej. W tej perspektywie coraz częściej przywoływane są pojęcia inkluzji i emancypacji, przywołujące skojarzenia z antycypacją nowego ładu społecznego.

Znaczącą rolę w przekształcaniu świadomości społecznej przypisuje się nowym mediom. Do ich egzemplifikacji zaliczana jest zaś coraz częściej kategoria gier wideo. W świetle powyższego warto postawić następujące pytania: czy motyw niepełnosprawności pojawia się w treściach fabularnych gier wideo? A jeżeli tak, to jaki jest jej wizerunek – bliski czy też odległy od „utopijnych” haseł współczesnej pedagogiki? W próbie odpowiedzi na powyższe pytania autorka prezentuje rezultaty jakościowej analizy treści wybranych gier wideo.

Słowa kluczowe: analiza treści, gra wideo, niepełnosprawność, nowe media, pedagogika specjalna, utopia

O „pierwiastkach utopijnych” nowych mediów oraz pedagogiki specjalnej

Utopia bywała przedmiotem aktywności naukowej i artystycznej od wydania słynnej dziś *Książeczki zaiste złotej* Tomasz Morusa w XVI wieku. Rzadziej pierwotną koncepcję i jej rozwinięcia łączono z perspektywą pedagogiki. Wybrani autorzy zauważają natomiast, że elementy myślenia utopijnego są z istoty rzeczy wpisane w refleksję pedagogiczną¹. Zasadność mówienia o „pierwiastku

¹ Zob. np. A. Drózd, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000; M. Głazewski, *Dystopia: pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra 2010; M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Kraków 2001.

utopijnym” pedagogiki² bywa argumentowana istnieniem zróżnicowanych wizji edukacji, implikujących projekty przyszłego, w określony sposób wykształconego społeczeństwa. Pole znaczeniowe utopizmu nie zamyka się wszak wokół mitycznych enklaw pomyślności. Jego elementy są obecne w każdej konceptualizacji lepszego świata – nieistniejącego dziś, ale niewykluczonego „pewnego dnia”. „Niezgoda na świat istniejący”³ wydaje się inherentną częścią modeli i teorii pedagogicznych.

Za szczególny kontekst rozwijania wizji lepszego świata można uznać obszar dyskursywny pedagogiki specjalnej. W tej perspektywie coraz częściej używane są pojęcia inkluzji i emancypacji, przywodzące skojarzenia z mniej lub bardziej zdynamizowanym przekraczaniem niezadowolającego *status quo*. Element „wizjonerskiej” antycypacji nowego ładu społecznego można uznać za zbieżny z myśleniem utopijnym. Ponadto sugestia pewnej bezkompromisowości wpisanej w konotacje znaczeniowe wspomnianych idei wskazuje na ich zgodność z najważniejszymi, w opinii Jerzego Szackiego⁴, atrybutami utopii – radykalnością działań i maksymalizmem postulowanej zmiany.

Znaczącą rolę w rekonstruowaniu świadomości społecznej, a także wpływanie na kształt procesów edukacji i terapii przypisuje się nowym mediom. Według jednego z prekursorów analizy zjawiska, Lwa Manovicha, są nimi: „grafika, ruchome obrazy, dźwięki, kształty, przestrzenie i teksty przekształcone do postaci umożliwiającej prowadzenie obliczeń, to znaczy – do postaci danych komputerowych”⁵. W tym świetle jako szczególną egzemplifikację nowych mediów można potraktować kategorię gier wideo (cyfrowych). Wnikliwej charakterystyki gry jako przykładu nowego medium dokonuje między innymi Marzena Falkowska⁶. Autorka wykazuje, że każdy z podstawowych wyznaczników sformułowanych przez Manovicha (wariancyjność, modularność, transkodowanie kulturowe itp.) ma pełne odzwierciedlenie w grach wideo⁷. Mimo to kategoria nowych mediów (czy też mediów w ogóle) wzbudza raczej skojarzenia z bardziej „ugruntowanymi” kanałami przekazu kulturowego – takimi jak telewizja cyfrowa czy upowszechniony już Internet. Dla tak zwanego „pokolenia trzech ekranów” (telefonu komórkowego, komputera oraz telewizji)⁸ właśnie gry wideo stają się jednak elementem spajającym różne nośniki danych cyfrowych. Iwona Ulfik-Jaworska⁹ powołuje się ponadto na badania wykazujące

² A. Drózdź, *Mity i utopie pedagogiczne*, dz. cyt., s. 7.

³ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 24.

⁴ Tamże, s. 34.

⁵ L. Manovich, *Język nowych mediów*, Warszawa 2006, s. 83.

⁶ M. Falkowska, *Gry wideo jako nowe medium – podstawowe kategorie badawcze*, www.kultura-ihistoria.umcs.lublin.pl/archives/2390, 8.07.2017.

⁷ Por. M. Filiciak, *Światy z pikseli*, Warszawa 2010.

⁸ M. Jędrzejko, *Śmierć jako zabawa – człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych (spożycie socjopedagogiczne)*, „Media i Społeczeństwo” 2011, nr 1, s. 166.

⁹ I. Ulfik-Jaworska, *Gry komputerowe – dobre czy złe?*, „Wychowawca” 2011, nr 7–8, s. 30.



szczególny wpływ gier komputerowych na psychikę dziecka. Oddziaływanie to może być wzmacniane przez takie ich właściwości, jak: aktywne uczestnictwo w rozgrywce, identyfikacja z protagonistą oraz możliwość wielokrotnego powtarzania gry. W świetle powyższego warte rozważenia wydają się następujące pytania: czy postać osoby z niepełnosprawnością pojawia się w treściach fabularnych gier wideo? A jeżeli tak, to jaki jest jej wizerunek – bliski czy raczej odległy od „utopijnych” haseł współczesnej pedagogiki specjalnej?

Osoba z niepełnosprawnością w nowym medium – przykład gry wideo

Sposób społecznego postrzegania niepełnosprawności i osoby nią dotkniętej znajduje – jak wiele innych obiektów badań socjologicznych – odzwierciedlenie w wytworach kultury. Współcześnie odnotowuje się wzrost przekazów subwersyjnych, obrazujących zaangażowanie społeczne w poruszanie trudnych i unikanych dotąd tematów. Tendencja ta jest widoczna w częstszej obecności osób z niepełnosprawnością w treści tekstów kultury popularnej. Badano przykładowe prezentacje ukazywane w filmach fabularnych¹⁰, rysunkowych¹¹, a także w komiksie¹². Na podstawie autorskiej analizy porównawczej medialnych wizerunków osoby z niepełnosprawnością Karolina Więckowska¹³ stwierdza, że:

- podtrzymywane jest stereotypowe obrazowanie osoby z niepełnosprawnością jako „biednego kaleki” lub „herosa”;
- brakuje prezentacji człowieka z niepełnosprawnością jako „szarego” obywatela, pełniącego rutynowe obowiązki i stawiającego czoła wyzwaniom codzienności;
- niepełnosprawność ukazywana jest jako problem jednostki determinujący wszelkie trudności egzystencjalne.

Jeffrey Johnson¹⁴ dodaje, że prezentacje takie (w badaniach autora: osób z zaburzeniami mowy) uwydatniają tworzenie powiązań między kondycją fizjologiczną oraz cechami charakterologicznymi i psychicznymi. Podobną konkluzją

¹⁰ M. Hayes, R. Black, *Troubling Signs: Disability, Hollywood Movies and the Construction of a Discourse of Pity*, „Disability Studies Quarterly” 2003, t. 23, nr 2.

¹¹ K. Więckowska, *Obraz niepełnosprawności w filmach rysunkowych dla dzieci*, „Szkola Specjalna” 2010, nr 2, s. 138–146.

¹² M. Irwin, R. Moeller, *Seeing different: Portrayals of disability in young adult graphic novels*, www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol13/SLR_SeeingDifferent.pdf, 7.12.2016.

¹³ K. Więckowska, *Obraz niepełnosprawności w filmach rysunkowych dla dzieci*, dz. cyt. s. 139.

¹⁴ J. Johnson, *The visualization of the twisted tongue: portrayals of stuttering in film, television, and comic books*, „The Journal of Popular Culture” 2008, t. 41, nr 2, s. 245–261.



wieńczy swoje opracowanie Anna Woźniak-Szymańska. Autorka odnotowuje przeważające prezentowanie samej niepełnosprawności jako dominującej cechy, stygmatu lub piętna – nie zaś jednego z elementów złożonego obrazu osoby. W efekcie: „Odbiorcę pozbawia się możliwości poznania, stawia się go przed wyborem dwóch postaw: albo współczucia, albo zachwytu. Nie ma miejsca na głębszą refleksję”¹⁵.

W świetle powyższego szczególnie wyrazisty pozostaje brak opracowań przybliżających treść gier komputerowych, których popularność wzrosła znacząco w ostatnich latach. Celem niniejszego opracowania stała się próba zmniejszenia owego deficytu. W zestawieniu wybranych wytworów kultury wykorzystałam elementy analizy treści według konceptualizacji Elżbiety Kalinowskiej¹⁶ – szczególnie zaś jej wariant ukierunkowany na badanie zawartości znaczeniowej materiału symbolicznego. W doborze istotnych treści kierowałam się wyłącznie kryterium obecności bohatera gry, który został scharakteryzowany jako osoba z niepełnosprawnością. Dalsza część artykułu stanowi zatem syntetyczny zapis obserwacji związanych z wyłonionymi przykładami reprezentacji. Opisywane wizerunki zestawiałam następnie z wizją niepełnosprawności preferowaną w współczesnym dyskursie pedagogiki specjalnej oraz z koncepcją szeroko rozumianej utopii.

Life is Strange (2015)

Bezpośrednią inspiracją do podjęcia zarysowanej problematyki stała się gra *Life is strange*, a konkretyzując – trzecia odsłona produktu (*Chaos Theory*). Oś fabularną tej epizodycznej gry przygodowej tworzy historia Maxine Caulfield (Max), odkrywającej w sobie (jak w wielu seriach telewizyjnych nurtu *science fiction* i dziełach literatury komiksowej) szczególną moc. O wyjątkowości gry przesądza jednak nadanie jej waloru interaktywności – losy Max kreują do pewnego stopnia decyzje podejmowane przez gracza.

Twórcy osadzają wiele wątków gry w współczesnym dyskursie dotyczącym problemów dorastania – od samotnego rodzicielstwa i aborcji po *bullying* oraz próby samobójcze. Dyskusja na temat sposobów przedstawienia owych kwestii ujawniłaby zapewne wiele interesujących perspektyw. Koncentrując natomiast uwagę na prezentacji niepełnosprawności, warto zauważyć, że na tle innych motywów treściowych wyróżnia się ona dość przejrzyście sprecyzowaną

¹⁵ A. Woźniak-Szymańska, *Reprezentacja i ruch na rzecz osób niepełnosprawnych w przestrzeni medialnej*, [w:] *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, t. 2, red. D. Podgórska-Jachnik, Łódź 2010, s. 193.

¹⁶ E. Kalinowska, *Analiza treści jako technika badawcza*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2001, nr 2.



funkcją – służy mianowicie jako *plot device*¹⁷. W tym kontekście pojawia się jako negatywna konsekwencja naruszenia „naturalnego porządku świata” przez główną bohaterkę. Kara spotyka protagonistkę (a bezpośrednio jej przyjaciółkę – Chloe), ponieważ podróżując w czasie, doprowadza do przywrócenia życia osobie zmarłej w wypadku. Jako ekwiwalent śmierci pojawia się więc tragedia niepełnosprawności. Ujawnienie owego efektu jest także swoistym *cliffhangerem* – szokującym wydarzeniem skłaniającym do kontynuacji gry. Od pierwszych kadrów kolejnego epizodu (*Dark Room*) wyeksponowano zaś poczucie winy Max. Co prawda sparaliżowana Chloe odmawia przyjmowania wyrazów współczucia, ale już kolejna scena konfrontuje gracza z trudnymi realiami życia rodziny borykającej się z wymogami finansowymi leczenia i rehabilitacji, by finalnie postawić go przed problemem uszanowania – lub nie – prośby przyjaciółki o pomoc w przeprowadzeniu własnej eutanazji. Można by uznać, że bezkompromisowa decyzja podjęta przez samą Chloe jest oznaką swoiście rozumianej emancypacji. Bez względu na ostateczny wybór Max powraca jednak ostatecznie do „właściwej” rzeczywistości czasoprzestrzennej, witając z rozrzewnieniem sprawną (choć znów pozbawioną rodzica) towarzyszkę.

Opisanym scenom nie można odmówić walorów realistycznego (choć oczywiście fragmentarycznego) zobrazowania sytuacji niezamożnych rodzin zmagających się w osamotnieniu z wymogami ekonomicznymi rehabilitacji. Umiejętnie budowana jest także emocjonalna identyfikacja z samą Chloe. Jej niepełnosprawność jawi się nie tylko jako pewien „kompas moralny” dla Max, lecz także czynnik cementujący relację pomiędzy bohaterkami oraz – w zamierzeniu – determinację gracza. Równie wyraziste jest jednak oparcie narracji o motyw niepełnosprawności jako tragedii, której piętno przyćmiewa samą śmierć bliskiej osoby. Gdyby uznać, że prezentowane w grze możliwości korygowania przeszłości stanowią swoisty przejaw „utopii”, niepełnosprawność Chloe pełniłaby w tym kontekście rolę czynnika służącego zdecydowanemu podważeniu naiwnej mistyfikacji.

Dreamfall Chapters: The Longest Journey (2014–2016)

Niepełnosprawność jako element funkcjonalny pojawia się także w kolejnej grze przygodowej typu epizodycznego – *Dreamfall Chapters: The Longest Journey*. Jej akcja rozwija się na pograniczu dwóch światów: idyllicznej Arkadii oraz futurystycznego Stark. Uproszczeniem byłoby sprowadzanie tych miejsc do prostej dychotomii, jednak zarówno oprawa wizualna, jak i charakterystyka spotykanych postaci przybliżają uniwersum Arkadii do utopii, natomiast Stark – dystopii¹⁸. Zgodnie z tą analogią, mimo otoczenia obfitującego w zaawansowaną

¹⁷ Dosłownie: „urządzenie fabuły”. Termin ten nie ma polskiego odpowiednika, ale może zostać przetłumaczony jako pewne narzędzie narracyjne służące rozwijaniu wątków fabularnych.

¹⁸ Należy rozwinąć, że dystopia nie oznacza w tym kontekście przeciwieństwa utopii (antyuto-



technologię, mieszkańcy Europolis (rejonu stanowiącego wielokulturową fuzję Europy Środkowej i Zachodniej) nie są szczęśliwi. Dobrostan wielu z nich jest uzależniony od hołdowania nałogowi wprowadzania się w quasi-narkotyczny stan świadomego śnienia. Tutaj też gracz (wcielający się w aktywistkę Zoe Castillo) poznaje Mirę współpracując z niemyim technikiem Witem. Istotę tych relacji najlepiej oddaje poniższy cytat:

[Mira:] Nie zatrudniłam cię [protagonistki – A. J.], żebyś pokazywała mi tutaj swoje humorki. Mam tego w nadmiarze od Wita – ten ułom wie, jak wyprowadzić mnie z równowagi. Tak, nadstawiaj dalej swój drugi policzek, dupku. Założę się, że symulujesz swój autyzm, odkąd się spotkaliśmy [tłum. własne].

Z Witem, zachowującym wobec każdego przykładu szkalowań postawę najwyższego stoicyzmu, związany jest nie tylko wysoce stereotypowy portret autysty, ten także skondensowany obraz pewnych konsekwencji owego stereotypu. Niestety, wizji tej wydaje się brakować pewnego zniuansowania i subtelności przekazu, umożliwiających dostrzeżenie w niej celowej prezentacji dysabilizmu¹⁹. Pasywność niemego bohatera, a także brak jednoznacznej reakcji ze strony protagonistki skłaniają do przypisania tej części narracji roli elementu humorystycznego oraz służącego budowaniu charakterystyki Miry. Warto dodać, że Wit jest postacią niezależną (NPC – *non-playable character*), a zatem niemożliwe jest wchodzenie z nim w jakikolwiek zakres interakcji. Taka prezentacja skłoniła szczególnie zainteresowanych odbiorców gry do wyrażenia pewnego sprzeciwu. Co interesujące, twórca odniósł się do postawionych zarzutów, empatyzując z osobami dotkniętymi oraz prosząc o „odseparowanie dzieła od artysty”²⁰. Spór został jednak zamknięty przez przyporządkowanie zastrzeżeniom etykiety przykładu poprawności politycznej.

Pewną rolę w takim właśnie odbiorze wątku przez część audytorium odgrywa zapewne fakt, że Wit pozostaje nadal jedną z nielicznych reprezentacji postaci z zaburzeniem ze spektrum autystycznego w grach komputerowych. O ile swoiste ujęcie wątku inkluzji można przypisać znaczeniu pracy bohatera w prywatnym przedsiębiorstwie, o tyle bardziej problematyczny wydaje się pryzmat emancypacji. Wit jest uzależniony od innej postaci, wobec której szkalowań pozostaje bezradny – brak wglądu w świat przeżyć wewnętrznych bohatera uniemożliwia zresztą weryfikację odczuć związanych z tym stanem. Warto rozważyć celowość

pii), ale raczej niepomysłny scenariusz jej rozwinięcia (wypaczoną, zdeformowaną utopię) lub też utopię, która funkcjonuje jedynie dla elitarnej części społeczeństwa (zob. M. Gordin, G. Prakash, H. Tilley, *Utopia and Dystopia beyond Space and Time*, Princeton 2010, s. 1–18).

¹⁹ Według Daniela Goodley'a jest to złożony proceder społecznego, politycznego, kulturalnego oraz psychoemocjonalnego wyłączenia (ekskluzji) osób z niepełnosprawnością (zob. D. Goodley, *Professor Dan Goodley University of Sheffield Profile Page*, mhs.group.shef.ac.uk/members/dan-goodley/, 11.06.2016).

²⁰ Oficjalne forum: Red Thread Games Community Forum, <https://forum.redthreadgames.com/forum/topic/655-mira-vs-wit-really-really-uncool-spoilers-anger/>.



włączenia do fabuły sylwetki osoby z autyzmem i nadania jej takiej właśnie charakterystyki. Dlaczego wykorzystano ugruntowaną w stereotypie rolę postaci zdolnej, lecz zupełnie odseparowanej od świata konstruktywnych relacji międzyludzkich? Bez względu na szczegółową argumentację autorów, prezentacja Wita harmonizuje z dystopijnym krajobrazem Stark.

Amy (2012)

Jeszcze innym przykładem postaci deklarowanej przez samych twórców jako osoba z autyzmem jest Amy – tytułowa bohaterka gry typu *survival horror*. Gracz, który wciela się w opiekunkę dziewczynki (Lanę), odbiera Amy z centrum klinicznego Phoenix. Pobyt w tym miejscu nie był dla niej szczęśliwym doświadczeniem, terapia Amy okazała się bowiem w istocie kamuflażem dla inwazyjnych badań nad jej „osobliwymi” zachowaniami. Oś fabularna rozgrywki opiera się jednak na ucieczce z miasta ogarniętego przez tajemniczy wirus, który skłania mieszkańców do skrajnie destrukcyjnych zachowań.

W klasycznej raczej fabule gry od schematu nie odbiega także rola, jaką pełni w rozgrywce tytułowa bohaterka. Dotknięta mutyzmem Amy odpowiada przez reakcje niewerbalne na proste komendy Lany, takie jak: „chodź”, „stój”, „podnieś”, a nawet skinięcie głową. Równoległe potrafi natomiast angażować się (sukcesywnie) w czynności quasi-hakerskie, aktywowanie urządzeń technologicznych, przemierzanie ciemnych korytarzy, a nawet wytwarzanie fal uderzeniowych. Można by uznać, że przypisanie postaci magicznych dyspozycji stanowi pewien element „utopizmu” w skrajnie antyutopijnym świecie przedstawionym. Nie neguje to natomiast kwestii problematycznych związanych z wizerunkiem Amy. Wspomniany wcześniej trop „genialnego głupca” został tutaj rozbudowany do obrazu niesamowitych właściwości osoby z niepełnosprawnością. Ponadto sens wprowadzenia postaci z autyzmem wydaje się sprowadzony do użyteczności dla sprawnej protagonistki oraz funkcjonalnego narzędzia fabularnego. Podobne spostrzeżenia zostały sformułowane przez osoby identyfikujące się ze spektrum autystycznym²¹. Rozgrywka prowadzi do ucieczki bohaterek, lapidarność finału oraz charakterystyka roli Amy utrudniają jednak przypisanie tej podróży znaczeń emancypacyjnych.

Portret Amy jest jednym z licznych (i raczej peryferyjnych) źródeł krytyki omawianego dzieła. Sama gra, uznana również za jedną z najgorszych gier roku 2012²², nie spotkała się z szerszym oddźwiękiem, dlatego również w niniejszym opracowaniu potraktowano ją raczej jako wzbogacenie wyводу.

²¹ J. Parlock, *Writing characters, not symptoms: A gamer with autism discusses what our hobby gets wrong*, <https://www.polygon.com/2015/3/31/8319167/gaming-and-autism-what-we-get-wrong>, 12.06.2016.

²² Zob. podsumowanie Metacritic.



To the Moon (2011)

Zasadniczo odmienną prezentację doświadczenia niepełnosprawności można odnaleźć w grze przygodowej typu RPG (*role playing game*) *To the Moon*. Gracz wciela się w Evę Rosalene oraz Neila Wattsa, pracowników firmy realizującej marzenia osób zbliżających się do schyłku życia. Jest to oczywiście wyłącznie wyłączenie metafizyczne spełnienie – dokonuje się ono przez mechanizm modyfikujący wspomnienia klientów. Element wysoce zaawansowanej technologii służącej urzeczywistnianiu wyłącznie szczytnych idei (nie zaś wizji autodestrukcji ludzkości) stanowi niewątpliwie motyw utopijny. Utrudnienia związane między innymi z zanikami pamięci odbiorcy usług sprawiają jednak, że podróż protagonistów obfituje w poruszające, lecz zgoła prozaiczne doświadczenia życiowe.

Niepełnosprawność jest niewątpliwie istotnym, ale nie jedynym elementem charakterystyki postaci z *To the Moon*. Gracz poznaje życie River z perspektywy jej umierającego męża. Wspomnienia o kobiecie z zespołem Aspergera²³ ukazują ją w wielu rolach społecznych – jako osobę uczącą się, realizującą marzenia, tworzącą udany związek. Ostatni aspekt ulega ostatecznie pewnej destabilizacji, jednak główną jej przyczyną nie jest niepełnosprawność River, ale postępująca choroba oraz tragiczna przeszłość jej partnera. Można uznać, że do pewnego stopnia jest to ucieleśnienie idei inkluzji społecznej, a także osobistej emancypacji bohaterki.

Szczególnie interesujące wydaje się zestawienie z inną postacią – przyjaciółką River. Isabelle została ukazana jako osoba z analogicznym syndromem, którego wcześniejsze zdiagnozowanie umożliwiło bohaterce poprawną asymilację norm społecznych. Stosunek, jaki przejawia wobec tej pomyślniej adaptacji, jawi się jednak zaskakująco dwuznaczny. Isabelle zazdrości River zachowania znamion pierwotnej, „prawdziwej” tożsamości. Podkreśla, że ceną nabycia umiejętności odgrywania normatywnych ról stało się dla niej zatracenie własnej indywidualności. Brak możliwości powrotu do stanu wyjściowego determinuje konieczność ciągłego przywdziewania maski. Cechy związane ze specyfiką spektrum autystycznego – czy raczej ich zaakceptowanie i otwarte uzewnętrznianie – stanowią zatem obiekt podziwu i tęsknoty. Co istotne, wielu odbiorców z zespołem Aspergera odnajduje źródło identyfikacji w tej właśnie postaci²⁴.

Warto podkreślić, że kontrapunkt w charakterystyce Isabelle nie stanowi pretekstu do zanegowania trudności River. Latarnia, którą bohaterka „oswaja”,

²³ Nazwa syndromu nie pojawia się w grze, ale poza jego przejrzystą charakterystyką, para bohaterów uczestniczy w wizycie u lekarza nazywanego Tony Attwood. Człowiek o tym imieniu i nazwisku jest rzeczywistym autorem wielu publikacji na temat zespołu Aspergera.

²⁴ *As someone with Asperger's... (spoilers, obviously)*, <http://freebirdgames.com/forum/index.php?topic=4328.0>, 21.08.2016.



staje się metaforą własnej samotności w relacjach międzyludzkich (także intymnych). Kondycja River – w tym także pogarszające się zdrowie – nie jest jednak nigdy obiektem trywialnego szyderstwa. Twórcy gry nie wykorzystują także tropu sawanta, którego szczególne zainteresowania implikowałyby predyspozycje do geniuszu. Uwzględniono natomiast wątek „fetyszyzacji” niepełnosprawności – pojawia się sugestia, że podobna motywacja towarzyszy kiełkującemu zainteresowaniu przeszłego partnera River. Fakt, że bohaterka spotyka się z niezrozumieniem, nie neguje przeżywania przez nią romantycznej – choć wątpliwie „utopijnej” – miłości. Trudno zaprzeczyć, że jest to wyróżniająca się prezentacja postaci ze spektrum autyzmu.

Syberia I–II (2002, 2004)

Jeszcze inne przykłady obrazów postaci z zaburzeniami ośrodkowego układu nerwowego ukazuje kolejna gra przygodowa – *Syberia*. Jej protagonistka (Kate Walker) odkrywa historię Hansa Voralberga, funkcjonującego (według samych twórców) na stadium rozwojowym odpowiadającym dziesiątemu rokowi życia. Hans nie rodzi się jako osoba z niepełnosprawnością²⁵ – jego kondycję zobrażowano jako stan nabyty wskutek tragicznego wypadku. Dramatyzm sytuacji potęguje wątek odtrącenia bohatera przez ojca niemogącego pogodzić się ze stanem syna i jego „niezdrową” fascynacją legendarnymi stworzeniami, mamutami. Rozgrywka zawiera retrospekcję przenoszącą gracza wprost do przeszłości Hansa więzionego na strychu. Pozycja wiedzącego obserwatora skłania do empatyzowania z prześladowanym chłopcem, a także doświadczania podziwu dla bohatera, któremu udaje się przezwyciężyć trudne okoliczności. Co bowiem znamienne, Hans ucieka ostatecznie z domu, a jego talent techniczny przynosi mu rozgłos.

Należy podkreślić, że konstrukcja postaci powiela do pewnego stopnia wspomniany wcześniej stereotyp „genialnego głupca”. Szczególne umiejętności Hansa współwystępują z koniecznością pokonywania większości przeszkód związanych z trudnościami życiowymi bohatera przez gracza (Kate). W tym miejscu pojawia się natomiast nader oczywiste nawiązanie do koncepcji utopii – wymarzona przez Hansa *Syberia* stanowi pewną formę mitycznej enklawy szczęśliwości. Wskazuje na to uczynienie jej celem długiej podróży, a także obiektem legend, zamieszkałym przez wymarłe stworzenia. Znamiennym może być w tym kontekście fakt, że udaje się do niego dotrzeć starszej, schorowanej osobie. W tym sensie jest to realizacja utopii, a także osobistej emancypacji.

²⁵ Należy zaznaczyć, że kondycja Hansa nie została sprecyzowana w rozgrywce. Pojawiają się jednoznaczne wskazania na zdiagnozowanie „opóźnienia” przez lekarzy oraz zachowania bohatera bliskie charakterystyce spektrum autystycznego. Nazwy tej nie uwzględniono jednak w grze.



Kolejną postacią spotykaną podczas rozgrywki jest Momo – chłopiec przygarnięty przez właścicielkę fabryki Voralbergów. To od niego gracz dowiadyuje się po raz pierwszy o upozorowaniu śmierci Hansa oraz rzeczywistych losach konstruktora. Rola Momo jest zatem niebagatelna – spotkanie z nim staje się bodźcem do kontynuowania podróży. Interakcje te stanowią jednak znikomą część gry. W związku z nagłą śmiercią dotychczasowej opiekunki nierozstrzygnięte pozostają także „dalsze” losy chłopca. Jasnym jest, że otoczenie bohatera ma do niego nieprzychylny stosunek – pojawia się wprost określenie „wiejskiego głupka” (*village idiot*). Jego obecność traktowana jest jako obciążająca. Bardziej adekwatna od pojęcia inkluzji wydaje się być tutaj formuła integracji pozornej, budowanej na kanwie poparcia deklaratywnego, bez akceptacji rzeczywistej bliskości²⁶.

Znaczenie Momo dla rozwoju fabuły jest raczej klarowne. Czy podobnie czytelna celowość towarzyszy wykorzystaniu wątku niepełnosprawności? Warto zwrócić uwagę na motyw postaci będącej depozytariuszem istotnych informacji, która nie pozyskuje powszechnego kredytu zaufania ze względu na opinię osoby niezrównoważonej (lub mało inteligentnej). Klarownie zarysowano także paralele pomiędzy omawianymi bohaterami²⁷. „Ekscentryzm” obu postaci stanowi jednak zarówno źródło podobieństwa, jak i kontrastu pomiędzy nimi. Mocne strony osieroconego chłopca nie wzbudzają podziwu otoczenia. Momo nie podejmuje także próby ucieczki (do czego zapewne przyczynia się dotychczasowe pozostawanie pod troskliwą opieką). Inną funkcję pełni również fascynacja mamutami – nie stanowi tutaj asumptu do realizacji marzeń, ale raczej wskaźnik przywiązania do zaginionego przyjaciela. „Utopijna” metafora podróży pozwala na oddalenie perspektywy opuszczenia i radzenie sobie z niesprzyjającym otoczeniem. Nosi ona jednak znamiona nie tyle procesu emancypacji, co raczej pewnego rodzaju strategii przetrwania.

Call of Duty: Advanced Warfare (2014)

Zróznicowane ujęcia motywu „super kaleki”²⁸ można odnaleźć w futurystycznym nurcie gier typu FPS (*first person shooter*)²⁹. W wybranym epizodzie popularnej serii *Call of Duty* następuje pewne odwrócenie tego schematu. Fabuła

²⁶ Zob. Ż. Stelter, *Młodzi dorośli z niepełnosprawnością intelektualną – kontekst społeczny*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Warszawa 2010, s. 133.

²⁷ Najbardziej czytelnym tego wskaźnikiem jest sugestia, że powodem przygarnięcia Momo przez jego opiekunkę staje się dostrzeżenie w nim podobieństwa do zaginionego Hansa.

²⁸ M. Struck-Peregończyk, *Wizerunek osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu – zarys zjawiska*, „Komunikacja Społeczna” 2013, nr 4, s. 26.

²⁹ Por. na przykład serię gier *Deus Ex*, *Call of Duty*, *Mad Max*, *Dead Space*.



przenosi gracza do niezbyt odległej przyszłości w 2054 roku, gdzie wciela się w Jacka Mitchella, młodego żołnierza jednostki United States Marine Corps. Dramatyczne konotacje owego powiązania są ujawnione niemal natychmiast: w pierwszej misji przyjaciel protagonisty traci życie, a sam Mitchell – rękę. Nawiązanie znajomości z właścicielem fikcyjnej korporacji skutkuje otrzymaniem nowej protezy ramienia, a także początkiem zmagania z terroryzmem, korpokracją oraz technologizacją ówczesnego świata.

Większość rozgrywki przypomina dzieła klasyki gatunku – protagonista to osoba z niepełnosprawnością fizyczną, u której brak ramienia zostaje natychmiast zrekompenzowany przez zaawansowaną technologicznie protezę. Owo wyposażenie (wyprzedzające także czasy, w których osadzona jest fabuła) czyni go niejako nadludzko kompetentnym. Wątek zyskuje jednak na znaczeniu, gdy w drugiej połowie gry antagonistą uszkadza protezę Mitchella, a gracz staje do walki z osłabionym w ten sposób potencjałem. Oczywiście bohater jest nadal w pełni zdolny do wygranej. Autentycznie wzrastający poziom trudności rozgrywki oraz fakt, że Mitchell wydaje się na tym etapie akceptować niepełnosprawność jako część własnej tożsamości, nadają jednak grze walor oryginalności w sposobie ujęcia tematu. Warto odnotować, że istnieje dodatkowe odznaczenie możliwe do zdobycia za szczególne wyniki, mimo posiadania jednej sprawnej ręki (trofeum o znamiennej nazwie: *heavy handed*). Ceną ostatecznego pokonania wroga okazuje się natomiast całkowite odcięcie protezy.

Wydaje się, że trudno byłoby przypisać omawianemu produktowi miano dzieła utopijnego. Oś fabularną, a także oprawę wizualną gry, utrzymano w konwencji bliższej wytworom określanym jako dystopijne. Oczywiście, zgodnie z ideą transhumanizmu³⁰, postacię poboczną zaopatrzoną w futurystyczne egzozszkielety, a sam bohater operuje zaawansowanymi technicznie narzędziami. Można się tutaj dopatrzeć znamion utopii technologicznej według koncepcji Karla Mannheim³¹. Przeciwwagą dla wiary w omnipotencję nauki stanowią jednak klarownie zarysowane motywy technofobii, lęku przed korpokracją czy też nadmierną militaryzacją. Z podobną wyrazistością zobrazowano drogę swoistej emancypacji protagonisty jako osoby, której niepełnosprawność staje się jednym z wielu (i wątpliwie decydujących) elementów charakterystyki. Warto dodać, że

³⁰ Transhumanizm to „koncepcja postulująca wykorzystanie nauki oraz techniki w celu przezwyciężenia biologicznych ograniczeń człowieka. Skutkiem tego ma być pojawienie się postczłowieka – człowieka «ulepszzonego» w takich wymiarach, jak: długość życia, zdolności kognitywne, zdolności emocjonalne” (K. Szymański, *Transhumanizm: utopia czy ekstropia?*, „Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych” 2015, nr 27, s. 162).

³¹ Tamże, s. 169. Kamil Szymański wiąże koncepcję Mannheim³¹ z pojęciem ekstropii. Oznacza ona „fizyczny, psychiczny i intelektualny permanentny rozwój, a nie ostateczny, doskonały i skończony stan w rozwoju gatunku charakteryzowany jako utopia” (tamże). Zarówno wizja utopii technologicznej Mannheim³¹, jak i idea ekstropii zakładają zatem, że zaangażowanie współczesnych problemów ludzkości może dać początek odmiennym, jeszcze nieznanym dylematom związanym z wyzwaniem przyszłości.



identyfikację z postacią Mitchella ułatwia graczowi sama konwencja gry. Szczególnie wrażenie immersyjności jest bowiem charakterystyczne dla gatunku FPP (*first person perspective*), w którym protagonista ogląda świat przedstawiony z własnej perspektywy³².

Fallout 3 (2008)

Wyjątkową prezentację postaci z niepełnosprawnością somatyczno-ruchową można odnaleźć w postapokaliptycznym uniwersum gry *Fallout*. Gracz wciela się w Samotnego Wędrowca (*Lone Wanderer*) poszukującego zaginionego ojca. Z dystopijnym krajobrazem świata po katastrofie nuklearnej z 2077 roku kontrastuje umiejscowienie (i nazwa) misji *Oasis*. W otoczeniu bezdroży bohater odkrywa bowiem zalesiony zagajnik – tytułową Oazę. Mieszkańcy owego miejsca oddają się praktykom kultu rozwijanego wokół żywego drzewa Harolda. Postać przypominająca spersonifikowane drzewo okazuje się w istocie ofiarą mutacji uwięzioną wewnątrz organizmu roślinnego obejmującego stopniowo całą powierzchnię jej ciała. W chwili spotkania z protagonistą Harold boryka się z permanentnym unieruchomieniem oraz chronicznym bólem odbierającym mu wolę życia. Niezwykłość istoty oraz korzyści czerpane z jej obecności kierują mieszkańców Oazy w stronę fanatyzmu oraz ignorowania jednoznacznych komunikatów bohatera.

Gracz ma do wyboru kilka zróżnicowanych rozwiązań zaistniałej sytuacji. Może pozwolić na rozwój kultu, a nawet (zgodnie z wolą części jego członków) doprowadzić do jego rozpowszechnienia, przyspieszając wzrost rośliny. Taki rozwój wydarzeń skutkowałoby zazielenieniem wyjałowionych obszarów, a tym samym – przedłużeniem i zwielokrotnieniem cierpienia Harolda. Może także uhonorować jego prośbę, doprowadzając do śmierci postaci przez podpalenie drzewa – zgon ten dokonałby się wówczas w intensywnym i przedłużającym się bólu – lub odnalezienie i zniszczenie jego serca. Druga droga jest oczywiście dłuższa, ale pokrywa się z życzeniem bohatera. Istnieje jednak i trzecie wyjście – ukierunkowanie dialogu tak, by skłonić Harolda do zaakceptowania własnego cierpienia. Droga do tego finału wydaje się jednak najmniej oczywista.

Twórcy gry nie operują w rozgrywce pojęciem niepełnosprawności, zarysowany przez nich obraz przypomina jednak specyficzną ilustrację trajektorii postępującej choroby układu mięśniowo-szkieletowego. Mimo zdeformowanej powierzchowności Harold jest postacią wzbudzającą sympatię i współczucie. Również w tej sytuacji można dostrzec znamiona dystopii rozumianej jako ekskluzywna forma utopii. Otoczenie Harolda wypełniają sprawni, przepełnieni nadzieją ludzie, pielęgnujący go jako obiekt czci, ale ignorujący rzeczywiste

³² M. Falkowska, *Gry wideo jako nowe medium*, dz. cyt.



potrzeby. Zielona enklawa przynosząca innym szczęście jawi się jako źródło uciemiężenia samego bohatera. W tym świetle interesująca wydaje się rola gracza –outsidera, którego bezstronna perspektywa może stać się bodźcem wymaganym do przerwania ciągu barier komunikacyjnych. Protagonista nie sakralizuje cierpienia płynącego z niepełnosprawności ani nie daje się zwieść pozorom stwarzanym przez wyrazistą odrębność dotkniętej nią postaci. Zgodnie z konwencją gry on, jako jedyny, dysponuje możliwością wyboru. Ma to szczególnie znaczenie w przypadku motywu emancypacji – jeżeli za jej obligatoryjny element uznaje się aktywność podmiotu (emancypowanie „się”), nie może być o niej mowy w przypadku Harolda, którego dalsze losy są w pełni uzależnione od poczynań gracza. Znamienne, że najtrudniejszym rozwiązaniem wydaje się pomoc Haroldowi w zaakceptowaniu własnej kondycji. Dzieje się tak, mimo iż sens owego cierpienia jest w dużej mierze czytelny dla gracza. W tym także wątku można odnaleźć element utopizmu.

Katawa Shoujo (2012)

W zaskakujący sposób o niepełnosprawności ruchowej i sensorycznej traktuje *Katawa Shoujo*. Gra typu *visual novel* bywa także nazywana (znamiennie) „symulatorem randkowym z dziewczynami z niepełnosprawnością”³³. Gracz wciela się zatem w Hisao – osiemnastoletniego chłopaka z wrodzoną wadą serca. Nagłe zdiagnozowanie choroby obliguje bohatera do odnalezienia się w zupełnie nowej sytuacji życiowej – nagłej utraty wsparcia rodzicielskiego, podjęcia nauki w szkole specjalnej, a także perspektywy śmierci przed trzydziestym rokiem życia. Oprócz radykalnej zmiany realiów, przed Hisao pojawia się dylemat innej natury – związany z konfrontacją z własnymi uprzedzeniami wobec osób z niepełnosprawnością. Postaciami, z którymi możliwe jest nawiązywanie większości interakcji, jest bowiem pięć dziewcząt połączonych doświadczeniem niepełnosprawności somatyczno-ruchowej. Poza tą cechą, każda z nich dysponuje jednak wyjątkową historią oraz charakterystyką, którą gracz (w zależności od dokonywanych wyborów) poznaje podczas rozgrywki. Wyłaniające się rysy charakterologiczne cechuje pewien schematyzm (nieśmiała miłośniczka literatury, energiczna sportsmenka, enigmatyczna artystka itp.). Każdy z opisanych przypadków został jednak sportretowany w sposób na tyle kompleksowy, by uwiarygodnić metamorfozę samego protagonisty.

Choć akcja gry rozwija się „gdzieś w nowoczesnej Japonii”, a wszystkie postacie dziewcząt z niepełnosprawnością przedstawiono jako wyróżniające się szczególnie atrakcyjnością (co jest raczej spójne z konwencją gatunku), grze niełatwo

³³ Sam tytuł bywa zaś tłumaczony jako „Niepełnosprawne [kalekie] dziewczyny”.



jest przypisać inne cechy utopizmu. Niepełnosprawność pozostaje zagadnieniem centralnym, a w rozbudowanej charakterystyce postaci oraz sposobie prowadzenia narracji widoczne są znamiona dyskursu normalizacji. Pewnego „idealizmu” wymaga zapewne uznanie metamorfozy protagonisty, z powodzeniem weryfikującego własne obawy i uprzedzenia. Jak wskazano, zmiany te zostały ugruntowane w długotrwałym procesie stopniowego poznawania bohaterki oraz drogi do akceptacji własnej kondycji. Kwestią sporną pozostaje obecność motywów emancypacji i inkluzji. O ile pierwszy wątek można powiązać z drogą do samoakceptacji samego Hisao, o tyle drugi pryzmat niweczy umiejscowienie akcji w zamkniętej z założenia szkole specjalnej. Przypisanie każdej z bohaterek odmiennego typu niepełnosprawności oraz pewien dydaktyzm gry skłania do wątpliwości, czy główną cechą definiującą postacie nie są w istocie ich kondycje medyczne. Jeszcze większych trudności przysparza próba negocjowania zarzutów o fetyszyzację niepełnosprawności – szczególnie w kontekście stylistyki konwencji.

Relacje między utopizmem a emancypacją prezentują się interesująco w kontekście wielości możliwych finałów gry. Z jednej strony następuje tutaj pewne odwrócenie tropu „rycerza na białym koniu” – wgląd w życie bohaterek po ukończeniu gry pozwala na sformułowanie wniosku, że zaangażowanie gracza nie jest równoznaczne z uniwersalnie dobroczynnym wpływem na ich losy. Nie są one na ogół przepełnione tragizmem w stanie wyjściowym i (w domyśle) nie stają się takie po interwencji protagonisty. Możliwa jest także sytuacja przeciwna – zależnie od decyzji gracza pogłębienie znajomości może przyczynić się do dodatkowych komplikacji życiowych bohaterek. Pomyślne zwińczenie każdej z historii niesie natomiast zapowiedź utopijnego „szczęśliwego zakończenia”. W żadnym z tych przypadków niepełnosprawność nie jest jednak jedyną jego determinantą.

Niepełnosprawność w cyfrowej utopii/dystopii – szanse i zagrożenia

Wraz z postępującą cyfryzacją obserwuje się przyrost użytkowników zróżnicowanych form nośników danych cyfrowych. Zakres złożoności gier przekroczył już dawno poziom prostych rozgrywek platformowych, których celem było uratowanie księżniczki lub zbombardowanie jak największej ilości pikselowych wrogów. Czy można zatem uznać, że zostały one pozbawione stereotypów i archetypicznych klisz? Bynajmniej. Niewątpliwie nie są jednak do nich ograniczone. Joanna Laszkowska³⁴ zauważa, że wzrasta liczba gier, w których walor edukacyjny łączy się nie tylko z nabywaniem nowej wiedzy, lecz także

³⁴ J. Laszkowska, *Oddziaływanie gier komputerowych na młodzież*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 392, s. 29.



rozwiązywaniem zróżnicowanych kategorii problemów, rozwijaniem kreatywności, myślenia krytycznego itp. Nic więc dziwnego, że nowoczesne technologie bywają coraz częściej doceniane jako użyteczne, a nawet niezbędne narzędzia wspomagania procesu edukacyjno-terapeutycznego osób z niepełnosprawnością. Trudno natomiast odnaleźć opracowania traktujące o wizerunku tej grupy na łamach medium, które od dawna nie jest określane jako niszowy kanał kultury³⁵. Stan ten pozostaje spójny z faktem, że sama niepełnosprawność nie stanowi nadal popularnego motywu w samych grach. Gdy zaś temat zostaje podjęty, bywa sprowadzany do roli *plot device* lub narzędzia budowania charakterystyki – rzadko samej postaci niepełnosprawnej, wzbogacającej tło głównej osi fabularnej. Bez względu na panoramę świata przedstawionego – utopijną czy też dystopijną – obraz niepełnosprawności pozostaje w tym zakresie podobny. I znów prawidłowość ta nie powinna brzmieć zaskakująco – znana jest przecież maksyma o sztuce imitującej życie.

Niektóre z przywołanych przykładów wskazują, że nie każdą z nielicznych wirtualnych prezentacji osoby z niepełnosprawnością można w sposób oczywisty przyporządkować do jednego z krańców dychotomii biedak – heros. Dalsze różnicowanie wizerunków medialnych (równoległe z wzrastającą ich ilością) mogłoby stać się egzemplifikacją, a jednocześnie katalizatorem przewartościowań w dyskursie publicznym. Doniesienia o zróżnicowanej jakości oddziaływań nowych mediów (do niedawna wyłącznie negatywne) sprzyjają łagodzeniu lęku o tworzenie za ich pośrednictwem nowych utopii – niosących fikcyjne obrazy przyszłości.

Nawet jeśli większość „pierwiastków utopijnych” jest jedynie „rzekomą antycypacją przyszłości”³⁶ i nie stanie się nigdy „rzeczywistością jutra”³⁷, to każdy z nich wyrasta z krytyki tej rzeczywistości. Ponadto każda utopia niesie implikację pewnej dystopii (może „wygenerować” dystopię)³⁸. W dobie współistnienia idei emancypacji i inkluzji oraz wzrastającego znaczenia tendencji transhumanistycznych i neoeugenicznych warto eksplorować reprezentacje medialne zawierające znamiona owych niejednoznaczności. Jeżeli zaś odczuwalny jest w tym polu niedobór – jakie inne współczesne medium sprzyja w podobnym stopniu twórczemu eksperymentowaniu z obrazami odzwierciedlającymi złożoność i dynamikę rzeczywistości?

³⁵ Szacowany procent graczy („gamerów”) w zachodnim społeczeństwie wynosi od 40 do 50% populacji. Zauważa się także, że jest to tendencja zwykła (zob. L. Eklund, *Who are the casual gamers? Gender tropes and tokenism in game culture*, [w:] *Social, Casual and Mobile Games: The Changing Gaming Landscape*, red. T. Leaver, M. Willson, London 2016).

³⁶ A. Drózdź, *Mity i utopie pedagogiczne*, dz. cyt., s. 72.

³⁷ K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 168.

³⁸ M. Gordin, G. Prakash, H. Tilley, *Utopia and Dystopia beyond Space and Time*, dz. cyt., s. 4.



Bibliografia:

- As someone with Asperger's... (spoilers, obviously), <http://freebirdgames.com/forum/index.php?topic=4328.0>, 21.08.2016.
- Dróżdż A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Eklund L., *Who are the casual gamers? Gender tropes and tokenism in game culture*, [w:] *Social, Casual and Mobile Games: The Changing Gaming Landscape*, red. T. Leaver, M. Willson, Bloomsbury Academic, Londyn 2016.
- Falkowska M., *Gry wideo jako nowe medium – podstawowe kategorie badawcze*, www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/2390, 8.07.2017.
- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Filiciak M., *Światy z pikseli*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2010.
- Głazewski M., *Dystopia: pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Goodley D., *Professor Dan Goodley University of Sheffield Profile Page*, mhs.group.shef.ac.uk/members/dan-goodley/, 11.06.2016.
- Gordin M., Prakash G., Tilley H., *Utopia and Dystopia beyond Space and Time*, Princeton University Press, Princeton 2010.
- Hayes M., Black R., *Troubling signs: disability, hollywood movies and the construction of a discourse of pity*, „Disability Studies Quarterly” 2003, t. 23, nr 2.
- Irwin M., Moeller R., *Seeing different: Portrayals of disability in young adult graphic novels*, www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol13/SLR_SeeingDifferent.pdf, 07.12.2016.
- Jędrzejko M., *Śmierć jako zabawa – człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych (spojrzenie socjopedagogiczne)*, „Media i Społeczeństwo” 2011, nr 1.
- Johnson J., *The visualization of the twisted tongue: portrayals of stuttering in film, television, and comic books*, „The Journal of Popular Culture” 2008, t. 41, nr 2.
- Kalinowska E., *Analiza treści jako technika badawcza*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2001, nr 2.
- Laszkowska J., *Oddziaływanie gier komputerowych na młodzież*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 392.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Wydaw. Test, Lublin 1992.
- Manovich L., *Język nowych mediów*, przekł. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.
- Parlock J., *Writing characters, not symptoms: A gamer with autism discusses what our hobby gets wrong*, <https://www.polygon.com/2015/3/31/8319167/gaming-and-autism-what-we-get-wrong>, 12.06.2016.
- Red Thread Games Community Forum, <https://forum.redthreadgames.com/forum/topic/655-mira-vs-wit-really-really-uncool-spoilers-anger/>, 21.08.2016.



- Stelter Ź., *Młodzi dorośli z niepełnosprawnością intelektualną – kontekst społeczny*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Struck-Peregończyk M., *Wizerunek osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu – zarys zjawiska*, „Komunikacja Społeczna” 2013, nr 4.
- Szacki, J., *Spotkania z utopią*, Iskry, Warszawa 1980.
- Ulfik-Jaworska I., *Gry komputerowe – dobre czy złe?*, „Wychowawca” 2011, nr 7–8.
- Więckowska K., *Obraz niepełnosprawności w filmach rysunkowych dla dzieci*, „Szkoła Specjalna” 2010, nr 2.
- Woźniak-Szymańska A., *Reprezentacja i ruch na rzecz osób niepełnosprawnych w przestrzeni medialnej*, [w:] *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, t. 2, red. D. Podgórska-Jachnik, Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2010.

A person with disability in video games – a new area of inclusion or a new manifestation of utopia?

Abstract: The archetypal form of utopia has been an object of reflection since a publication of the famous work of Thomas Morus. Semantic field of utopism does not, however, limit itself to mythical enclaves of well-being. Its elements are present in every conceptualisation of a better world – one that does not currently exist, but is not excluded “one day”. Special education creates a unique context for expanding such ideas. In this perspective, there is an increasing use of terms such as “inclusion” or “emancipation”. Both of those terms connote an anticipation of new social order.

The new media play an important role in shaping and reshaping social consciousness. A category of video games is increasingly classed as an exemplification of this phenomenon. In this light, following questions seem to be worth being addressed: does the theme of disability appear in video games? And if it does – is this image close or distant from “utopian” slogans of contemporary pedagogy? In this article the author presents results of qualitative content analysis of various video games in order to sketch answers to such questions.

Keywords: content analysis, disability, new media, special education, video game, utopia



Polski system edukacyjny w obliczu utopijnej wizji integracji osób niepełnosprawnych

Abstrakt: W wielu rozwiniętych krajach europejskich włączanie osób niepełnosprawnych do pełnego życia w społeczeństwie odbywa się przede wszystkim na bazie edukacji integracyjnej. Aktualnie jednym z priorytetów polskiego systemu edukacyjnego jest integracja uczniów z różnymi niepełnosprawnościami z ich pełnosprawnymi rówieśnikami w placówkach masowych lub w oddziałach integracyjnych. Celem niniejszego artykułu jest próba usystematyzowania podstawowej wiedzy na temat edukacji integracyjnej dzieci oraz młodzieży z niepełnosprawnością, ukazanie głównych kierunków jej przemian oraz budowanie poszerzonej rzeczywistości związanej z kształceniem osób z niepełnosprawnością. Mimo wielu przemian społecznych, ekonomicznych, permanentnego rozwoju państwa, a także zmian o charakterze legislacyjnym, polski system edukacyjny w wielu aspektach nie jest w stanie zrealizować dziś utopijnej wizji edukacji integracyjnej.

Słowa kluczowe: edukacja, integracja, niepełnosprawność

Żaden człowiek, zwłaszcza mniej sprawny fizycznie i psychicznie, nie uświadamia sobie wszystkich swoich życiowych interesów, a niektórych wręcz nie rozpoznaje, lub ocenia je błędnie. Jednocześnie w socjokulturowym przekazie wartości humanistycznych, np. takich jak empatia czy altruizm, uwidacznia się zbiorowa intencja wspierania osób najsłabszych, zwłaszcza w kryzysowych warunkach ekonomicznych czy losowych sytuacjach społecznych

Władysław Dykcik

Wstęp

Społeczny dyskurs nad ideą integracji osób niepełnosprawnych w edukacji zmienia się w zależności od panujących uwarunkowań gospodarczych, naukowych, politycznych, społecznych i edukacyjnych okresu, w których się ów dyskurs toczy. Z biegiem lat, wraz z postępowaniem nauki oraz techniki, poruszane

są coraz to nowsze zagadnienia, które dotyczą funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami we współczesnej edukacji. Z rozwojem dzisiejszej edukacji integracyjnej związana jest przede wszystkim powszechna dostępność do środków wspierających proces uczenia się, nauczania, rewalidacji oraz rehabilitacji niepełnosprawnych uczniów. W obliczu nowych możliwości usprawniających proces nauczania rosną społeczne oczekiwania wobec przedszkoli, masowych i integracyjnych szkół oraz instytucji, które zajmują się edukacją, opieką i rehabilitacją uczniów z niepełnosprawnościami. Oczekiwania rodziców, uczniów oraz specjalistów wobec poprawy jakości kształcenia i sytuacji uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach masowych i oddziałach integracyjnych wymuszają nieustanne reformy systemu kształcenia, w tym kształcenia integracyjnego.

W ciągu ostatnich lat w Polsce obserwuje się postępującą normalizację warunków życia, edukacji, coraz głębszą integrację społeczną oraz progresywną tendencję w nauczaniu integracyjnym i rehabilitacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Obecnie dzieci i młodzież z każdym typem niepełnosprawności mają prawo do nauki, do wspomagania rozwoju, dostosowania warunków edukacji do ich wyjątkowych potrzeb i możliwości rozwojowych. W edukacji, szczególnie w jej integracyjnym aspekcie, powinna spełniać się idea jedności w zróżnicowaniu. Oznacza to przede wszystkim tworzenie takich warunków nauki, w których – uznając indywidualne potrzeby oraz możliwości dzieci i młodzieży – zapewnia się wspólne kształcenie wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Naprzeciw prawom niepełnosprawnych do godnej i jakościowo dobrej edukacji wychodzi idea integracji osób niepełnosprawnych.

Mimo tych licznych pozytywnych zmian w szkolnictwie integracja w edukacji ciągle napotyka na wiele nowych utrudnień, których źródła można odnaleźć przede wszystkim w otoczeniu społecznym, w marginalizujących i stygmatyzujących osoby z niepełnosprawnością postawach ludzi, we wciąż niedostatecznym znormalizowaniu ich przestrzeni życiowej czy edukacyjnej, a także w niedostatecznym wsparciu w sytuacji włączania ich w przestrzeń ogólnodostępnej edukacji i kontroli nad jej ewentualnymi negatywnymi skutkami. Edukacja integracyjna to proces, który jest wysoce złożony i bardzo skomplikowany, a wydaje się nadal niewłaściwie zrozumiany, prowadzony i uwzględniony. Niestety często integracja w edukacji kończy się zaledwie na fizycznym lokowaniu uczniów z niepełnosprawnością w gronie pełnosprawnych rówieśników, bez zrozumienia ich sytuacji.



Edukacja uczniów z niepełnosprawnościami

Wedle międzynarodowych standardów prawnych, sformułowanych w licznych dokumentach europejskich i światowych, dotyczących praw człowieka każdy ma prawo do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym, w tym prawo do nauki i edukacji. Każde dziecko posiada w sobie zdolności, umiejętności i kompetencje, by poznawać świat i uczyć się. Nauczyciel staje więc w obliczu powinności takiego prowadzenia procesu nauczania, by wykorzystać fizyczny, psychiczny i intelektualny potencjał swoich uczniów. Pedagodzy decydują o przebiegu i kierunku rozwoju swoich uczniów. W przypadku nauczania osób z niepełnosprawnościami polski system oświatowy proponuje specjalne formy kształcenia, działania wspierające, wspomagające, terapeutyczne i rehabilitacyjne, które owe niepełnosprawności próbują skompensować i usprawnić tak, aby mimo ograniczeń dać szansę rozwojową dziecku z niepełnosprawnością. Edukacja uczniów z niepełnosprawnością z siłą humanistycznego przekonania próbuje pokonywać tendencje izolacyjne, segregacyjne, tak aby przeciwdziałać stygmatyzacji i dyskryminacji osób niepełnosprawnych.

By w pełni zrealizować ideę prawa do edukacji, współczesny polski system oświatowy wymaga przekształcenia i dostosowania go do potrzeb nowoczesnego społeczeństwa, określanych w coraz większym stopniu przez wysoką jakość edukacji oraz możliwość kształcenia się w ciągu całego życia. W Polsce prawo do edukacji wywodzi się z zapisów w Konstytucji 3 maja, która ma tradycję wywodzącą się z okresu pracy Komisji Edukacji Narodowej (lata 1773–1794). Obecnie w Polsce prawo do edukacji gwarantuje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku, która uwzględnia wszystkie zobowiązania Polski w zakresie praw człowieka wynikające z dokumentów ONZ. Dla systemu oświaty szczególne znaczenie ma art. 70 Konstytucji RP, w którym określa się prawo do nauki jako jedno z praw obywatelskich (należących do grupy praw ekonomicznych, społecznych i kulturalnych) oraz obowiązek nauki do osiemnastego roku życia, który brzmi: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa”¹. Co więcej, w art. 70 ust. 4 Konstytucji RP czytamy, że „władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów”². Oznacza to, że powszechne prawo do nauki, wyrażone w art. 70 Konstytucji RP, jako prawo podmiotowe, ma przede wszystkim za zadanie bezwzględnie zapewnić możliwość zdobywania wiedzy wszystkim obywatelom do osiemnastego roku życia. Za właściwą organizację procesu nauczania, opieki i wychowania w szkołach odpowiadają organy jednostek samorządu

¹ Art. 70 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483.).

² Tamże, ust. 4.



terytorialnego oraz organy państwowe, które wykonują w tym zakresie swoje obowiązki wynikające z ustawy.

Prawo do edukacji w podstawowym jej kształcie określa również ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, w preambule której czytamy:

Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka³.

Mimo że preambuła do ustawy o systemie oświaty nie zawiera w sobie treści normatywnych, to można ją postrzegać jako źródło wykładni teleologicznej, to znaczy odwołania się do założeń i celów, dla których osiągnięcia ustawodawca ustanowił tę regulację prawną⁴. Zapis, że „oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa”, nie tylko uwydatnia jej doniosły charakter jako jednej z podstawowych potrzeb społecznych, lecz także koresponduje z odpowiedzialnością samorządu terytorialnego za funkcjonowanie całego systemu oświaty, której szczególnym przejawem jest wymaganie zapewnienia powszechnej dostępności szkół publicznych.

Prawo oświatowe w Polsce stwarza warunki do kształcenia oraz do wychowania i opieki, odpowiednio do wieku i osiągniętego rozwoju. Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty zapewnia możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Zgodnie z prawem na mocy art. 1 wspomnianej ustawy oraz na aktach wykonawczych w formie rozporządzeń system szkolnictwa dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w Polsce składa się z:

- placówek masowych, ogólnodostępnych (oddziały ogólnodostępne, wyrównawcze, integracyjne i terapeutyczne w przedszkolach, szkołach ogólnodostępnych);
- placówek integracyjnych (integracyjne szkoły albo integracyjne przedszkola oraz oddziały integracyjne przedszkoli i szkół specjalnych);
- specjalnych szkół podstawowych, gimnazjów specjalnych, specjalnych szkół średnich (szkoły zasadnicze specjalne, specjalne licea ogólnokształcące i technika);
- specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych⁵.

Obecnie można zaobserwować coraz wyraźniejszą tendencję ku temu, by wszystkie dzieci z niepełnosprawnościami, dzieci o specjalnych potrzebach

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 i Nr 106, poz. 496; z 1997 r. Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943 oraz z 1998 r. Nr 117, poz. 759).

⁴ M. Pilch, *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Warszawa 2012, s. 25.

⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, dz. cyt.



edukacyjnych kształcić w szkołach ogólnodostępnych. Konwencja Praw Dziecka ratyfikowana przez Polskę w 1991 roku dała prawo rodzicom dzieci niepełnosprawnych do decydowania o miejscu edukacji ich dziecka⁶, a art. 1 ust. 5 ustawy o systemie oświaty zapewnił możliwość pobierania nauki w każdym typie szkół wszystkim dzieciom, zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz możliwościami i ich predyspozycjami⁷. Rodzice, podejmując się wyboru szkoły dla swojego dziecka, powinni kierować się nie własnymi ambicjami, a przede wszystkim dobrem dziecka, zapewniając mu nauczanie w przyjaznym środowisku, zgodnie z jego możliwościami określonymi w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.

Utopijna wizja integracji w polskim systemie oświatowym

Integracja na poziomie edukacji uczniów pełnosprawnych oraz niepełnosprawnych ma swoją długą historię i nie jest efektem najnowszych poszukiwań rozwiązań edukacyjnych. Już w latach siedemdziesiątych XX wieku w Polsce powstawały pierwsze klasy specjalne w szkołach ogólnodostępnych. Ta forma integracji szkolnej była wynikiem praktycznych implikacji koncepcji stworzonej przez Aleksandra Hulka, który był prekursorem idei wspólnej edukacji dzieci⁸. Te pierwsze formy integracji w polskim systemie oświatowym uległy w przeciągu minionych lat głębokim przemianom i obecnie wyglądają zupełnie inaczej – jednak warto pamiętać, że idea integracji szkolnej ma już względnie długą historię i dość pokaźny bagaż doświadczeń. Na szeroką skalę ideę integracji edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnością zaczęto realizować w Polsce dopiero w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Wówczas na mocy Zarządzenia nr 29 Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 24 października 1993 roku ustalono między innymi liczebność dzieci w grupach integracyjnych od piętnastu do dwudziestu, w tym od trzech do pięciu dzieci niepełnosprawnych, przy czym mogą to być różne typy niepełnosprawności. Prowadzeniem zajęć zajmuje się co najmniej dwóch nauczycieli, w tym jeden pedagog specjalny⁹. Podstawowe założenia organizacyjne z Zarządzenia nr 29 są aktualne do dziś.

⁶ Art. 28 Konwencji O Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r.).

⁷ Art. 1 ust. 5 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, dz. cyt.

⁸ A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1977, s. 495–496.

⁹ Art. 10 Zarządzenia Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN z dnia 15 listopada 1993 r.).



Współcześnie edukacja integracyjna, czyli włączanie uczniów z niepełnosprawnościami w realia edukacji masowej, jest wysoce złożonym procesem pedagogicznym, który obejmuje ucznia z niepełnosprawnością, jego sprawnych rówieśników, także szkołę jako placówkę edukacyjną oraz dom rodzinny ucznia i jego całe środowisko lokalne. Należy zaznaczyć, że idea integracji w edukacji jest częścią szerszego procesu – integracji społecznej, która ma swój wyraz w tworzeniu więzi grupowych między osobami pełnosprawnymi a osobami z niepełnosprawnościami. Integracja społeczna, a w tym wspólna nauka, to proces obustronny, skierowany na wzajemne dostosowanie i adaptację do odmiennych potrzeb, jak również możliwości i kompetencji osób, które uczestniczą w tym procesie. Integracja jest mechanizmem związanym z realizacją nadrzędnej idei, jaką jest integracja państw, grup etnicznych, religijnych czy też rasowych, która przebiega w ramach działań opartych na zasadach solidaryzmu społecznego, wsparcia i zaangażowania na rzecz współobywateli, a ich zaplecze stanowi koncepcja ładu społecznego¹⁰. Nie ulega wątpliwości, że spełnianie tej wielowymiarowej, kompleksowej idei, w tym idei edukacyjnej, by być razem i uczyć się razem, wymaga pełnego przeświadczenia o jej słuszności od wszystkich uczestników tego procesu. Ponad wszystko wymaga budowania konstruktywnych procedur urealnienia założeń włączania niepełnosprawnych uczniów do masowych szkół i silnego zaangażowania społecznego w ich realizację. Warto przypomnieć, że zakres znaczeniowy pojęcia integracji wywodzi się od łacińskich słów *integratio*, czyli odnowienie, oraz *integrare* – odnawiać, odtwarzać, i *integer* – nietknięty, cały. Słowo to oznacza więc swoiste scalenie, proces tworzenia jednej spójnej całości z części, lub włączanie jakiegoś elementu do całości. W literaturze anglojęzycznej używa się często terminu *inclusion* – włączanie, na przykład *inclusive education* – a więc edukacja włączająca¹¹.

Rozwiązanie nabrzmiałych problemów dotyczących osób z niepełnosprawnością, ich miejsca w społeczeństwie, w kulturze, w nauce i w edukacji wymaga przełamania stereotypów na ich temat, utrwalonych w potocznej wiedzy społecznej oraz zwrócenia się ku „jakościowo nowym formom życia, nowym sposobom istnienia ludzkiego”, co dla wielu członków społeczeństwa może być niezwykle trudne, lub wręcz niemożliwe¹². Trudno zrozumieć drugiego człowieka, gdy wydaje nam się, że tak wiele nas dzieli. Trudno doświadczać potrzeby bliskości, gdy unikamy spotkania z nim, bo jest „inny”. Przełamanie tych stereotypów społecznych, negatywnych nastawień, lęków i obaw to wyzwania na

¹⁰ P. Majewicz, *Edukacja integracyjna. Współczesność i perspektywy rozwoju*, „Refleksje” 2014, nr 3, s. 20.

¹¹ J. Stochmiałek, *Społeczna integracja dorosłych osób niepełnosprawnych*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Warszawa 2004, s. 77.

¹² R. Rorty, *Edukacja i wyzwania ponowoczesności*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Kraków 1993, s. 98.



dzis, które mogą zbliżyć do urzeczywistniania idei integracji – łączenia, a nie dzielenia.

Mając na uwadze zarówno dalece zróżnicowane uwarunkowania, jak i wątpliwości dotyczące procesu szkolnej integracji, w literaturze przedmiotu dotyczącej tego zagadnienia można wyodrębnić nawet cztery wizje/ideały procesu integracji edukacyjnej¹³.

- a) Pierwsza z nich, czyli wizja pełnej integracji, ma swe korzenie i bierze początek z koncepcji Hulka. Idea Hulka zakłada, że należy całkowicie zlikwidować szkolnictwo specjalne, a tym samym przeorganizować na nowo zasady i porządek edukacji uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych.
- b) Kolejna to wizja integracji niepełnej, która jest pewną odmianą integracji całkowitej proponowanej przez Hulka. W myśl założeń integracji niepełnej przyjmuje się, że do szkolnictwa masowego mogą być włączeni tylko wybrani uczniowie z niepełnosprawnością. W szkole ogólnodostępnej mogą uczyć się uczniowie, którzy mają niewielkie ograniczenia swoich sprawności, bądź ci, którzy osiągają wysoki poziom usprawnienia w wyniku rewalidacji i zakłada się, że będą mogli sobie poradzić w warunkach szkoły masowej.
- c) Trzecie ujęcie to wizja integracji częściowej. Integracja szkolna ogranicza się w myśl tej koncepcji do konkretnych grup uczniów z niepełnosprawnościami, na przykład tylko uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną bądź tylko uczniów z lekkim niedosłuchem. Zwolennicy idei integracji częściowej uważają, że jest ona wyjściem naprzeciw potrzebom i możliwościom dzieci. Uważa się, że częściowy model integracji daje o wiele bardziej realne możliwości profesjonalnej, skutecznej pomocy dzieciom z niepełnosprawnościami. W myśl integracji częściowej istnieje większa możliwość zatrudnienia nauczycieli z kwalifikacjami odpowiednimi faktycznie do danego typu niepełnosprawności: surdopedagogów, tyflopédagogów, specjalistów z zakresu pedagogiki terapeutycznej, oligofrenopedagogów. Można domniemywać, że w sytuacji integracji częściowej istnieje szersza możliwość zapewnienia pełniejszego zabezpieczenia specjalistycznego.
- d) Ostatnia wizja, zdaniem Amadeusza Krause, jest dopiero w fazie powstawania. Jest ona kompilacją trzech wcześniejszych wizji, lecz nie ma jeszcze swojego ostatecznego kształtu. W kreacji nowej wizji biorą udział przede wszystkim rodzice dzieci z niepełnosprawnością oraz nauczyciele i pedagodzy doświadczeni w próbach edukacji integracyjnej¹⁴.

¹³ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010, s. 67–73.

¹⁴ Tamże.



Jak zaznacza Krause, priorytety i zalecenia związane z procesem integracji szkolnej wynikają z literatury, z ogólnych założeń teoretycznych, nadrzędnych idei edukacyjnych i szeregu dobrych praktyk pedagogicznych, a mimo tego nigdzie na świecie nie znaleziono idealnego integracyjnego rozwiązania. Jest to efekt tego, że współcześnie spory i debata dotycząca integracji szkolnej toczy się w praktyce, poza teoriami pedagogicznymi i filozoficznymi. Stronami sporu dziś nie są naukowcy, ale przede wszystkim rodzice, pedagodzy oraz urzędnicy ministerstwa i przedstawiciele organów samorządowych¹⁵.

Polski system kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami, jako integralna część systemu edukacji, w coraz szerszym zakresie przechodzi od modelu segregacyjnego w stronę modelu edukacji integracyjnej. Doświadczenia nauczania integracyjnego przyczyniły się do zmiany poglądu, że miejscem nauczania dzieci niepełnosprawnych są tylko szkoły specjalne. Przeciwnicy szkół specjalnych wysuwają mocne i zdecydowane argumenty, twierdząc, że takie szkoły to getta, gdzie uczniowie z niepełnosprawnością żyją na marginesie i są izolowani od swoich rówieśników¹⁶. Należy jednak mieć na uwadze, że chcąc wprowadzić dziecko w system kształcenia integracyjnego, konieczne jest podjęcie odpowiedzialności za tę decyzję. Powinny zostać wzięte pod uwagę uwarunkowania społeczne danego dziecka oraz uwarunkowania techniczne szkoły lub przedszkola, do którego dziecko będzie uczęszczało. Ponad to dowiedziono, że łatwiej jest integrować na poziomie edukacji początkowej, bo później niejako drogi rozwojowe między dziećmi sprawnymi i niepełnosprawnymi rozchodzą się (inne zainteresowania, inne możliwości uczestniczenia w życiu rówieśników)¹⁷. Szalenie trudna staje się zatem realizacja utopijnej wizji integracji uczniów na każdym poziomie edukacji. Mimo to w Polsce system oświaty zakłada możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Zapewnia się dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do cech psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z opieki psychologicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej¹⁸. Efektywność

¹⁵ Tamże, s. 69.

¹⁶ A. Sobolewska, *Cela: Odpowiedź na zespół Downa*, Warszawa 2002, s. 81.

¹⁷ E. Górniewicz, *Niepełnosprawność w Polsce w świetle ostatniego spisu powszechnego*, [w:] *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, red. E. Górniewicz, A. Krause, Olsztyn 2002, s. 45.

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U., poz. 1578). Rozporządzenie to zastąpiło rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U., poz. 1113).



procesu kształcenia ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej zależy od wielu czynników. Jednym z głównych warunków powodzenia procesu integracyjnego jest jakość usługi edukacyjnej oferowanej uczniowi przez daną placówkę oświatową. Dyrektor szkoły (ogólnodostępnej, specjalnej, integracyjnej) zobowiązany jest do zapewnienia wszystkim uczniom odpowiednich, to jest dostosowanych do potrzeb i możliwości warunków kształcenia. Dostosowanie wymagań oraz stosowanie metod i technik pracy odpowiadających indywidualnym, szczególnie potrzebom psychofizycznym i edukacyjnym, oferowanie indywidualnych zajęć rewalidacyjnych prowadzonych przez specjalistów, możliwość wydłużenia etapu edukacyjnego, czy szkoły bez barier architektonicznych to nie przywileje, lecz obowiązki nałożone na każdą polską szkołę.

W sytuacji gdy uczeń z niepełnosprawnością może znaleźć się w każdej szkole ogólnodostępnej, konieczne jest przygotowanie także wszystkich nauczycieli do podejmowania zadań edukacyjnych z tą zróżnicowaną grupą dzieci i młodzieży¹⁹. Polscy ustawodawcy stale dbają, by jakość kształcenia uczniów z niepełnosprawnością była na możliwie jak najwyższym poziomie. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych jest kolejną próbą poprawy sytuacji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnościami. W myśl nowego rozporządzenia realizacja wizji zadbania o kwalifikacje nauczycieli, znajduje swój wyraz w art. 2 i art. 3 Rozporządzenia. W przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, przedszkolach integracyjnych, szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i szkołach integracyjnych zatrudniana się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania procesu kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego²⁰. Te same zalecenia dotyczą ogólnodostępnych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego oraz szkół.

Dostosowanie procesu edukacji do szczególnych i indywidualnych potrzeb dzieci niepełnosprawnych jest wyjątkowo trudnym zadaniem. Aktualnie na mocy nowego rozporządzenia możliwe jest wprowadzenie tzw. zindywidualizowanej ścieżki pomocy²¹. Dotyczy ona uczniów, którzy mogą uczęszczać do

¹⁹ P. Majewicz, *Edukacja integracyjna*, dz. cyt., s. 20.

²⁰ Art. 2 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U., poz. 1578).

²¹ Art. 3 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym w przedszkolach, szkołach i oddziałach



przedszkola/szkoły, ale ze względu na trudności w funkcjonowaniu – wynikające w szczególności ze stanu zdrowia – nie mogą realizować wszystkich zajęć. Uczeń objęty zindywidualizowaną ścieżką realizuje w przedszkolu/szkole odpowiednio program wychowania przedszkolnego lub programu nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, w szczególności potrzeb wynikających ze stanu zdrowia. Ponadto nowe rozporządzenie zmienia także zasady organizacji klas terapeutycznych. Teraz tworzyć je można również w trakcie roku szkolnego, podczas gdy dotychczas było to możliwe jedynie z początkiem września.

Niestety rzeczywistość szkolna uczniów z niepełnosprawnościami znacząco różni się od utopijnych założeń legislacyjnych. Okazuje się, że najtrudniejsza w integracji jest sytuacja uczniów z różnym typem niepełnosprawności intelektualnej. Rzecznicy integracji edukacyjnej często nie biorą pod uwagę uwarunkowań psychologicznych, takich jak zwykła ludzka skłonność do segregacji, skłonność do budowania swojego poczucia tożsamości poprzez odróżnianie się od innych, niekiedy wykluczanie innych. Zamaskowane, wręcz nieuświadomione poczucie dystansu i obcości wobec niepełnosprawnych może nawet – paradoksalnie – iść w parze z życzliwością w stosunku do nich. W klasach integracyjnych stosunek uczniów do ich niepełnosprawnych kolegów bywa wręcz nienaganny, mimo to niepełnosprawni uczniowie czują się osamotnieni²². Z biegiem czasu ich umiejętności i możliwości stają się jeszcze bardziej inne niż ich rówieśników. Ich niepowodzenia edukacyjne nasilają się szczególnie w klasach wyższych, co spowodowane jest znaczącymi różnicami programowymi. Im wyższy stopień trudności zadań szkolnych, tym większe ma nauczyciel problemy z dopasowaniem treści, środków dydaktycznych i metod nauczania, tak aby uwzględnić indywidualne potrzeby uczniów niepełnosprawnych, skutecznie ukształtować w nich wiedzę i umiejętności przewidziane programem²³. Należy zauważyć, że treści z niektórych przedmiotów są dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (szczególnie umiarkowaną i znaczną) całkowicie niedostępne. W sytuacji możliwości ograniczonych niepełnosprawnością przed nauczycielem staje niezwykle ważne zadanie. Ma zadbać o możliwie pełne, ale i racjonalne wykorzystanie sił rozwojowych dziecka. Nie można zmuszać do wysiłku dziecka niepełnosprawnego, gdy zadania przed nim stawiane przerastają jego możliwości, gdy nie jest jeszcze gotowe sprostać poleceniom edukacyjnym. Jest to wyzwanie dla każdego nauczyciela dziecka z niepełnosprawnością. Zadanie to staje się

ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U., poz. 1578).

²² A. Sobolewska, *Cela*, dz. cyt., Warszawa 2002, s. 82–83.

²³ J. Szostak, *Podmiotowość uczniów niepełnosprawnych w szkołach specjalnych, masowych oraz integracyjnych*, [w:] *Szkoła twórcza w odtwórczym świecie*, red. J. Krukowski, A. Włoch, Kraków 2013, s. 420–421.



jeszcze trudniejsze w sytuacji edukacyjnej wspólnego nauczania dzieci sprawnych i dzieci o zróżnicowanym stopniu oraz rodzaju niepełnosprawności.

Sądzę, że zróżnicowanie potrzeb i indywidualne różnice między osobami z niepełnosprawnością powinny wyznaczać alternatywne możliwości spełniania ich specjalnych potrzeb w dostosowanych warunkach środowiska edukacyjnego. Dostosowanie powinno opierać się na działaniu, które jest zróżnicowane indywidualnie i dostosowane do ucznia na podstawie rzetelnej, kompleksowej diagnostyce, możliwie szerokim, kompetentnym poradnictwem i wyborze odpowiedniej formy kształcenia.

Zakończenie

Idea integracji edukacyjnej niesie ze sobą pewne niebezpieczeństwa, niekiedy wręcz prowadzi do wielu negatywnych skutków, które zdają się znacznie odbiegać od jej założeń. Trudno nie zgodzić się z Krause, który uważa, że we wszelkich argumentach formułowanych zarówno za, jak i przeciw integracji coraz trudniej odnaleźć dziecko niepełnosprawne²⁴. Zwolennikom reform prointegracyjnych zarzuca się realizację innych celów niż pedagogiczne (na przykład ideologiczne, polityczne, ekonomiczne), przeciwnikom natomiast przypisuje się antyintegracyjność.

Bibliografia:

- Górniewicz E., *Niepełnosprawność w Polsce w świetle ostatniego spisu powszechnego*, [w:] *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, red. E. Górniewicz, A. Krause, Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków 2010.
- Majewicz P., *Edukacja integracyjna. Współczesność i perspektywy rozwoju*, „Refleksje” maj/czerwiec 2014, nr 3.
- Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Pilch M., *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012.
- Rorty R., *Edukacja i wyzwania ponowoczesności*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydaw. Edytor, Kraków 1993.
- Sobolewska A., *Cela: Odpowiedź na zespół Downa*, Wydaw. W.A.B., Warszawa 2002.
- Stochmiałek J., *Społeczna integracja dorosłych osób niepełnosprawnych*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Żak, Warszawa 2004.

²⁴ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, dz. cyt., s. 73.



Szostak J., *Podmiotowość uczniów niepełnosprawnych w szkołach specjalnych, masowych oraz integracyjnych*, [w:] *Szkoła twórcza w odtwórczym świecie*, red. J. Krukowski, A. Włoch, Wydaw. Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

Akty prawne:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997 Nr 78, poz. 483.).
- Konwencja O Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r.).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 i Nr 106, poz. 496; z 1997 r. Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943 oraz z 1998 r. Nr 117, poz. 759).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U., poz. 1578).
- Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, (Dz. Urz. MEN z dnia 15 listopada 1993 r.).

Polish educational system and utopian vision of the integration of people with disabilities

Abstract: In many developed European countries, the integration of people with disabilities into full life in society takes place primarily on the basis of integral education. Currently one of the priorities of the Polish education system is the integration of pupils with various disabilities with their able peers in mass institutions or in integration departments. The aim of this thesis is to try to systematize the basic knowledge about integration education for children and young people with disabilities, to show the main directions of its transformation, and to build an expanded reality related to the education of people with disabilities. Despite many social, economic and legislative changes, during permanent development of the state, Polish educational system in many aspects is unable to realize today's utopian vision of integration education.

Keywords: disability, education, integration



