

utopia edukacja^a

tom II

Pedagogiczne konteksty społecznych
wyobrażeń świata możliwego

redakcja

Rafał Włodarczyk

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Redakcja Rafał Włodarczyk
Recenzja dr hab. Astrid Męczkowska-Christiansen,
 prof. Akademii Marynarki Wojennej

Korekta językowa Rafał Włodarczyk
 Hanna Włoch
Projekt okładki Korneliusz Gorczyca
 Hanna Włoch
DTP Hanna Włoch

ISBN 978-83-62618-35-4

© 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 redaktora 7

Część I

Obrazy utopii w perspektywie pedagogiki

Bogusław Śliwerski
Utopia edukacyjnych utopii 11

Krystyna Ferenz
Między wizją a utopią. Rola edukacji 17

Michał Głazewski
Terra Utopia. Glosy i konteksty pedagogiczne utopii 28

Rafał Włodarczyk
O rozczarowaniu utopią i myśleniu krytycznym 49

Część II

Obrazy edukacji i społeczeństwa z perspektywy utopii

Jarosław Barański
Kalopea Wojciecha Gutkowskiego i jej utopia edukacyjna 67

Stankomir Nicieja
Współczesne spojrzenie na edukacyjne i pedagogiczne motywy
w dziele Tomasza Morusa *Utopia* (1516) 84

Barbara Chojnacka, Katarzyna Ciarcińska
Edukacja jako gwarancja szczęścia – od *Utopii* do Summerhill.
Perspektywa filozoficzno-pedagogiczna 95

Anna Perkowska-Klejman
Utopia i refleksyjność 109

Laura Uglanica
Emil, czyli rzecz o dobrym miejscu 124

Część III

Obrazy utopii w praktyce społecznej i edukacyjnej

Maria Mendel
Utopia jako edukacyjna interwencja. Od dekonstruowania heterotopii
w narracjach do multikulturalizmu 137

Cezary Wąs
Miasto jako przestrzeń dzikiej demokracji. Wizualne przejawy
współczesnych form tożsamości w przestrzeni miejskiej 149

Remigiusz Król
Utopijna koncepcja miasta urbanistyczną przestrzenią życia człowieka 159

Hanna Achremowicz, Kamila Kamińska
Mit o powodzi i wydarzenia 1997 roku jako utopia konstytuująca
tożsamość wsi Łany, Kamieniec Wrocławski i Jeszkowice 174

Joanna Michalak-Dawidziuk
Kompetencje społeczne a utopia 188

Od redaktora

Zagadnienie utopii znacznie wykracza poza ramy gatunku dydaktycznej literatury, który swą nazwę zawdzięcza klasycznemu dziełu Thomasa More'a. Sięga ono rozległych przestrzeni praktyki społecznej, zwłaszcza polityki i edukacji, których funkcjonowanie decyduje o tym, że nasza przyszłość nie jest dziełem jedynie przypadku. Innymi słowy, w następstwie przekazu międzygeneracyjnego dziedziczymy nie tylko określony pracą ustępujących pokoleń świat, lecz także zakorzenione w nim wyobrażenia uznanych za możliwe jego przekształceń, w tym lęki i antycypacje wystarczająco doskonałych przyszłości, w których uczymy się ogniskować nasze oczekiwania i pragnienia. Oczywiście zarysowany tu układ nie jest trwały. Wraz z przebudową społeczeństwa, jego światów życia codziennego, przeobrażeniu i rekonstrukcji ulegają nasze horyzonty oczekiwań. Co więcej, zmieniają się nie tylko wizje defektów i modelowych stanów przyszłości, w detalach czy kompleksowo, projekty lepiej urządzonych społeczeństw i stosunków międzyludzkich, obrazy dojrzałego człowieczeństwa oraz właściwych orientacji aksjologicznych, lecz także sama rozległość oczekiwań, siła i ukierunkowanie pragnień czy dystans, jaki dzieli zastaną, niedoskonałą i spełnioną rzeczywistość. Krótko mówiąc, badając utopie możemy wiele dowiedzieć się o tożsamości, aspiracjach i wrażliwości społeczeństwa, z którego się wywodzą, czy też w którym robią karierę. Dla nas, pedagogów, zdają się mieć znaczenie szczególne, gdyż stanowią punkt odniesienia przy przypisywaniu przez społeczeństwo określonych treści, form, zadań, uprawnień i ograniczeń praktyce edukacyjnej. Przy czym nie bez znaczenia są tu napięcia i rozbieżności między wyobrazeniami wystarczająco doskonałego porządku społecznego, jakie podtrzymują poszczególne grupy obywateli, a oczekiwaniami nauczycieli, wychowawców i pedagogów co do przyszłego kształtu praktyki edukacyjnej. Relacje utopii i edukacji należy uznać za głębsze, rozleglejsze i bardziej złożone niż w przywołanym tu zarysie, a zatem warte naszej badawczej uwagi. W związku z tym warto przyjąć, że równoczesne spojrzenie na obie kategorie pozwoli nie tylko dostrzec wiele oryginalnych projektów pedagogicznych i społecznych, zobaczyć w wizjach przyszłości obszary inspiracji dla teorii i praktyki

edukacyjnej, lecz także podjąć wciąż niewystarczająco rozpoznane zagadnienie związków i zależności zachodzących między tymi dwoma zjawiskami.

Niniejsza praca stanowi kontynuację i rozwinięcie badań wskazanej problematyki zawartych w tomie pierwszym, który także należy polecić uwadze i namysłowi¹. Przedstawione artykuły ukazują, podobnie jak w poprzednim zbiorze, w jak różny, często nieoczywisty sposób, edukacyjne przestrzenie są przeniknięte przez zjawisko utopii, jej pochodne i składowe. Teksty stanowią zbiór głosów, zarówno na poziomie wywodów teoretycznych, jak i prezentacji punktu widzenia praktyków, w dyskusji o edukacji i jej powiązaniach z utopizmem i utopijnymi koncepcjami. Choć autorami są tu głównie pedagodzy, to książka stanowi efekt interdyscyplinarnego podejścia do badanego zagadnienia.

Pierwsza część publikacji zawiera prace zorientowane na namysł teoretyczny nad zjawiskiem utopii i jej związków z edukacją. Obok ustaleń charakteryzujących ten fenomen w kontekstach pedagogicznych, autorzy podjęli się oceny związków i zależności, w jakie wchodzi te zjawiska, oraz konsekwencji aplikacji utopijnych konstruktów do edukacji. Druga część tomu nawiązuje do dorobku zarówno klasycznych, jak i mniej znanych twórców tradycji gatunku utopii. Autorzy artykułów poddali analizie zarówno tworzone przez nich obrazy edukacji, jak również edukacyjny i pedagogiczny potencjał ich dzieł. Ostatnia, trzecia część zebranych prac prezentuje udział utopii, jej pochodnych i składowych w praktyce społecznej oraz rzeczywistości edukacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki wiążącej się z pedagogiką miejsca.

Wszystkie zgromadzone w tym tomie artykuły, które zostały rekomendowane do lektury i refleksji, składają się na wielowymiarowy obraz tego, z jakich perspektyw utopia i edukacja wydają się interesujące i możliwe do odczytania.

Rafał Włodarczyk

¹ Zob. *Utopia a edukacja*, t. I O wyobrażeniach świata możliwego, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016 (publikacja dostępna także w wersji elektronicznej: www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/docmetadata?id=78775&from=publication oraz www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/81185).



Część I

Obrazy utopii w perspektywie
pedagogiki

Utopia edukacyjnych utopii

Abstrakt: Autor, dokonując charakterystyki utopii, rozważa granice pojęcia oraz jej możliwy wpływ na praktykę edukacyjną. Właściwe rozpoznanie tych zagadnień jest istotne dla powodzenia badań utopii edukacyjnych, które, zdaniem autora, obecnie przeważają swą liczbą i skutecznością wobec deficytu zachęcających i kilku zarzuconych utopii edukacyjnych.

Słowa kluczowe: edukacja alternatywna, utopia, utopia edukacyjna

*Utopie mówią o człowieku więcej
niż niejedna statystyka [...].*

Józef Tischner

W związku z zapowiedzią refleksji na temat utopii edukacyjnych powinienem zacząć od terminologii, która wyznacza zakres proponowanych analiz. Konieczne jest wyjaśnienie tego pojęcia i terminów bliskoznacznych, takich jak *proroctwo, chimera, wizja, prognoza, mrzonka, marzenie, fikcja, fantazja, przewidywanie, przepowiednia, perspektywne myślenie/modele/projekty, alternatywa, awangarda, postawangarda, ideał, ideoza* itp. Pojęcie utopii jest nie tylko niejednoznaczne, lecz także, w wyniku różnych źródeł konstruowania jego sensu, poddaje się myśleniu potocznemu.

Niewątpliwie utopia sama w sobie jest uprawianym od dwóch i pół tysiąca lat filozofowaniem politycznym, zazwyczaj przedstawiającym w sposób bardziej literacki opis nieistniejącego społeczeństwa. Współczesna teoria polityczna określa utopię jako „szczególną metodę refleksji nad polityką i społeczeństwem, która poszukuje idealnej, najlepszej lub dającej najwięcej szczęścia formy społeczeństwa, nieograniczonej istniejącymi instytucjami [...]”¹. W koncepcjach utopistów kształcenie i wychowanie zajmowały istotne miejsce, toteż nic dziwnego, że pedagodzy co jakiś czas podejmują badania dotyczące aspektów filo-

¹ A. Waśkiewicz, *Interpretacja teorii politycznej. Spór o metodę we współczesnej literaturze anglosaskiej*, Warszawa 1998, s. 31.

zoficznych, historycznych czy pedagogicznych, metateoretycznych, które odnoszą się do konstruowania wizji innego (w rozumieniu lepszego) świata zgodnie z przyjętymi przesłankami.

Czy wszelkie myślenie w kategoriach wizji powinno być uznane za utopijne? Co o tym decyduje? Czy nieufność i sceptycyzm wobec zamierzeń twórców projektowanych rozwiązań w pedagogice, czy może jednak rozstrzygające powinny być specyficzne dla utopii cechy? Takich projektów, którym przypisywane jest miano utopii, może być znacznie więcej, jeśli odrzucimy ich prawo do realnego urzeczywistniania ze względu na konstytutywne dla nich zasady religijne, kulturowe czy filozoficzne.

Skoro jakaś teoria pedagogiczna czy postpedagogiczna może być specyficznym projektem kreowania nieobecnych dotychczas środowisk socjalizacyjno-wychowawczych lub instytucji społecznych to jawi się pytanie, jak odróżnić wśród nich projekty realistyczne, przeżywane od futurystycznych? Co wyznacza granice utopii – wyobraźnia jej twórcy, zakres naruszonych granic istniejących instytucji, tradycji, praw, kultur? Jeśli twórcy klasycznych utopii nie zamierzali ich wprowadzać w życie (co zasadniczo różni ich od autorów teorii politycznych), to warto postawić sobie pytanie – jak jest w przypadku utopistów pedagogicznych? Czy współcześnie takowi w ogóle istnieją? Czy każda teoria pedagogiczna tylko dlatego, że jest jeszcze poza obszarem możliwości wdrożenia jej w życie, staje się utopią? Czy w samym pojęciu utopii nie jest zawarty element niemożności? Jak zatem mają się tak rozumiane utopie do alternatywnych podejść we współczesnym nam kształceniu i wychowaniu?

Utopia nie może być programem jakiejś partii czy siły politycznej, a tym bardziej jakiegoś ruchu pedagogicznego, społeczno-wychowawczego, ponieważ lokowalibyśmy wówczas ten fenomen w kontekście działania, konstruktu do realizacji w nieodległej przyszłości (na przykład koncepcje normatywne Bogdana Suchodolskiego wychowania dla przyszłości czy Ryszarda Łukaszewicza – Wrocławska Szkoła Przyszłości). „Tymczasem utopia jest projektem całościowym, nie poddającym się modyfikacjom, a jej wyznawcom pozostaje tylko jeden sposób przeprowadzenia go – rewolucja”².

Filozof Irena Pańków wskazuje na konieczność występowania w autorskiej utopii dwóch, wzajemnie dopełniających się, komponentów:

- krytyczno-destruktywnego, przez który rozumie wnikliwą analizę i krytykę teraźniejszości;
- pozytywno-projektującego, rozumianego jako propozycja radykalnej zmiany tego, co jest postrzegane negatywnie w teraźniejszości, na rozwiązanie czy przyszłościowy projekt alternatywny³.

² Tamże.

³ I. Pańków, *Filozofia utopii*, Warszawa 1990, s. 175.



A zatem dla istoty utopii relewantny jest jej wymiar temporalny, dzięki któremu jest ona przykładem konstrukcji myślowej porządkującej zdarzenia, stany rzeczy w świecie przyrody i w świecie ludzkim mającym dopiero nastąpić. Dla przypisania określonym ideom miana utopii konieczne jest zatem występowanie dystansu między zdarzeniami i stanami rzeczy postulowanymi a rzeczywistością.

Utopia jest tego typu rzeczywistością – nierzeczywistością («nierzeczywistością» z racji tego, że jej «przedmiot», tzn. przyszłość, jeszcze nie zaistniał), która określana jest w horyzoncie ambiwalencji przez fakt jej dwuznaczności czy wieloznaczności⁴.

W pedagogice współczesnej możemy dostrzec rozprawy naukowe poświęcone utopii, ale nieoferujące w ścisłym tego słowa znaczeniu utopii edukacyjnych czy wychowawczych. Mam tu na uwadze rozprawy naukowe takich autorów, jak: Michał Głazewski⁵, Andrzej Dróżdź⁶, Maria Mendel⁷ czy Zbigniew Rudnicki⁸. Pierwszy z wymienionych trafnie dokonuje doboru źródeł wiedzy na temat utopii, wykorzystując imponująco bogatą i interdyscyplinarną literaturę krajową i obcojęzyczną. Całość swoich rozważań osadza w szerokim kontekście rozumienia *conditio humana*, a nierzadko też dopełnia je głęboką refleksją nad światem człowieka i człowiekiem w świecie. Ciekawe jest w tej rozprawie zderzenie pojęcia utopii z jej źródłem radykalnego myślenia o społeczeństwie, dziecku i wychowaniu właśnie w postaci dystopijnego *alter ego*. Dzięki bardzo bogatej w treści rekonstrukcji sposobów pojmowania utopii, jej typologii, struktur i właściwości, wyłaniają się zupełnie nowe konteksty i pytania do dalszej debaty w tym zakresie. Autor znakomicie ukazuje, dzięki badaniom genetyczno-historycznym, zupełnie nowe tropy analizy zawartości semantycznej tego fenomenu. Słusznie pyta o to, w jakiej opozycji pojęciowej występuje utopia i jakie ma to konsekwencje. Głazewski odpowiada częściowo na wyróżnione powyżej pytania, idąc raczej tropem analiz filozofów utopijnych niż badaczy myśli pedagogicznej.

Czy powinniśmy uznawać za utopie projekty czy modele reform oświatowych, typów szkół alternatywnych tylko dlatego, że albo jeszcze są w stadium konceptualizacji, albo już poddawane konsultacjom, debatom lub wdrożeniom? Staje przed nami dylemat, czy postulowana przez kogoś – nawet najbardziej alternatywna idea kształcenia czy wychowania lub niewychowywania – ze

⁴ Z. Rudnicki, *Utopie jako typ alternatywnego myślenia w edukacji (Na przykładzie wybranych współczesnych koncepcji pedagogicznych)*, nieopublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Zbigniewa Kwiecińskiego, Poznań 2003, s. 9.

⁵ M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra 2010.

⁶ A. Dróżdź, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000.

⁷ M. Mendel, *Spółczesność i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Toruń 2007.

⁸ Z. Rudnicki, *Utopie jako typ alternatywnego myślenia w edukacji*, dz. cyt.



względu na jej aktualnie wydający się irracjonalny bądź niedający się upowszechnić zamysł/koncept/projekt może być nazwana utopią? Niektóre ze stosowanych już w praktyce mikrospołecznego świata podejścia do wychowania/nie-wychowywania skierowane są ku przyszłości właśnie dlatego, że nie znajdują szerszej akceptacji. Ich twórcy funkcjonują zatem między pozorem uwiedzenia a tym, co i tak – ich zdaniem – nastąpi prędzej czy później.

Być może już teraz, otwierając się na przyszłość, otwierają symboliczną puszkę Pandory, narażając się na ostracyzm, marginalizację. Zbigniew Rudnicki twierdzi:

Nie ma możliwości empirycznego doświadczenia przyszłości. Doświadczenie jest «więźniem» teraźniejszości. Gwarancją realności przyszłości będzie stan jej teraźniejszości. Mimo braku pewności «kształtu» przyszłości można mówić o jej podobieństwie do przeszłości, polegającym na tym, że tak przeszłość, jak i przyszłość, mają wspólne położenie w świecie opisanym przez pewną ontologię⁹.

Utopia nie może istnieć bez odniesienia do przeszłości i teraźniejszości, stając się idealizacyjną wizją jakiejś lub czegoś przyszłości. Zygmunt Bauman pisze:

Pełno w tym świecie ruchu, ale ruchu bezładnego, w jakim jedna zmiana miejsca nie różni się od drugiej – a w każdym razie wyrokować o różnicach między nimi nie sposób, jako że nie można już wpisywać wymiaru czasowego w odległości przestrzenne, a i sama przestrzeń i czas nie są już układami uporządkowanymi, zróżnicowanymi wewnątrznie. Nie wiadomo tu, gdzie przód, a gdzie tył, a więc i nie wiadomo, co «postępowe», a co «wsteczne». Nie ma przecież nowatorstwa, gdy brak kanonu, nie ma herezji, gdy brak ortodoksji!¹⁰.

Nie dysponujemy współcześnie żadną utopią edukacyjną. Nawet Korczakowska wizja świata *Króla Maciusia Pierwszego* spełniła się na świecie, istnieją bowiem już republiki dziecięce. To, co jeszcze można określić mianem niespełnionych w III RP utopii, to solidarnościowy projekt edukacji w wolnej Rzeczypospolitej, który powstawał w latach osiemdziesiątych XX wieku w opozycji do monocentrycznego i ideologicznego ustroju szkolnego w czasach PRL, a nadal jest reprodukowany z udziałem rzekomo demokratycznych władz oświatowych od 1993 roku, o czym szerzej piszę w swoich rozprawach¹¹. Możemy zatem mówić o niespełnionych utopiach edukacyjnych, które u swych podstaw były alternatywami mikroedukacyjnymi (wyspy oporu edukacyjnego, ruch klas autorskich w szkolnictwie publicznym, edukacja domowa jako utopia ucieczki),

⁹ Tamże, s. 15.

¹⁰ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.

¹¹ B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009; B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013; R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2015.



mezoedukacyjnymi (bon oświatowy w kilku gminach) czy makroedukacyjnymi (decentralizacja, decentracja i uspołecznienie szkolnictwa publicznego).

Nie widzę na horyzoncie polskiej pedagogiki szkolnej nowej utopii edukacyjnej – poza tymi, które w żadnej mierze nie obligują władz do działania na rzecz ich wdrażania – skoro polityka oświatowa od 1993 roku ulega ustawicznemu wzmocnieniu centralizmu, systemowej indoktrynacji światopoglądowej, a od 1999 roku także całkowitemu niszczeniu oddolnego ruchu nowatorstwa pedagogicznego w szkolnictwie publicznym, by tak zwane reformy i zmiany miały wyłącznie charakter odgórny, „epidemii sterowanej” (za Zbigniewem Kwiecińskim), adaptacyjno-submisyjny wobec władz resortu edukacji. Wprawdzie nieustannie zabiegamy o stan jakiejś idealnej edukacji, by móc uczynić go kryterium odniesienia i ewaluacji dla istniejących rozwiązań, ale jeśli udaje się komuś pójść tym szlakiem (post)pedagogicznej spekulacji, to traci on swój utopijny charakter. Wszakże można za Karlem Mannheimem przyjąć, że: „Utopijną będziemy nazywać tylko taką «transcendentną wobec rzeczywistości» orientację, która przechodząc do działania jednocześnie, częściowo lub całkowicie rozsądzać będzie istniejący w danym czasie porządek bytu”¹². Tylko czy to, co rozsądzać będzie polską edukację, możemy nazwać utopią?

Bibliografia:

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydaw. Sic!, Warszawa 2000.
- Dróżdż A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydaw. Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2000.
- Głazewski M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Wydaw. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Wydaw. Test, Lublin 1992.
- Mendel M., *Spółczesność i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B., *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Pańków I., *Filozofia utopii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Rudnicki Z., *Utopie jako typ alternatywnego myślenia w edukacji (Na przykładzie wybranych współczesnych koncepcji pedagogicznych)*, nieopublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Zbigniewa Kwiecińskiego, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, Poznań 2003.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

¹² K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 159.



I. Obrazy utopii w perspektywie pedagogiki

Tischner J., *Myślenie o ethosie społecznym*, „Znak” 1980, nr 3.

Waśkiewicz A., *Interpretacja teorii politycznej. Spór o metodę we współczesnej literaturze anglosaskiej*, Wydaw. Naukowe „Scholar”, Warszawa 1998.

Utopia of educational utopias

Abstract: The author characterizes the notion of utopia, he discusses the limits of the notion, and the possible impact of utopia on educational practice. Proper identification of these issues is important for the success of studies of educational utopias, that, according to the author, by virtue of its quantity and effectiveness, currently outweighs propositions of educational utopias that would be the encouraging and not abandonet.

Keywords: alternative education, educational utopia, utopia



Między wizją a utopią. Rola edukacji

Abstrakt: Oba pojęcia – wizji i utopii – można zaklasyfikować do tak zwanych zniekształceń poznawczych. Oba odnoszą się do stanów antycypowanych, a w obszarze rozważań nad świadomymi zmianami społecznymi wyobrażają rzeczywistość lepszą od zastanej. Obie drogi myślenia uruchamiają się, gdy społeczeństwo jako całość odczuwa na poziomie wartości i norm potrzebę zmian. Intencje zmian na lepsze, nawet tworzone w nowych warunkach, inaczej realizowane są przy udziale wizji, inaczej w myśleniu utopijnym. Zasadniczo każda wizja bierze pod uwagę stan zastany; wyobrażenie „poprawionego” stanu zawiera w sobie rozpoznawane w innych społeczeństwach sytuacje i mechanizmy, które mogą być wzorcami lub pomocą w przekształcaniu tego, co jest. Wizje mają z reguły podstawy w ideologiach. Utopia, w przeciwieństwie do wizji, stan oczekiwany widzi niezależnie od aktualnych uwarunkowań. Różnica między systemami etycznymi i hierarchią ujętych w nich wartości a stanem, w jakim są one tworzone, jest znacząca. O ile wizji bliższe jest pojęcie modernizacji, o tyle utopia akcentuje kontrast.

Słowa kluczowe: edukacja, myślenie utopijne, wizja, zmiana społeczna

Spółeczeństwa zawsze, choć w różnym tempie, podlegały zmianom. Wbrew pozorom – z punktu widzenia indywidualnego człowieka – nie były one przypadkowe i bezładne, lecz przybierały wyznaczony kierunek, który w ogólnym wymiarze poprawiał jakość funkcjonowania przede wszystkim grupy, a pośrednio też jej członków¹. Mówienie o zmianie społecznej obejmuje wiele sfer funkcjonowania grupy. Przede wszystkim jest to zmiana w uznawanym i realizowanym systemie wartości. To on bowiem tworzy ramy dla odrębności i specyfiki życia grupy, tak w wymiarze bytu materialnego, jak relacji międzyludzkich budujących charakter układów społecznych. Tworzona rzeczywistość materialna i społeczna na poziomie mechanizmów porządkujących sytuacje życia codziennego oraz spraw ważnych indywidualnie wytwarza nowe stany świadomości społecznej. Wraz ze zmianami społecznego

¹ M. Tempczyk, *Świat harmonii i chaosu*, Warszawa 1995, s. 15–26.

życia zmieniają się instytucje, które w nowych warunkach otrzymują nowe zadania i realizują wyznaczone cele. Te ostatnie wskazują, jak osiągać stany lepsze od aktualnych, jak poprawiać rzeczywistość, by osiągać wyższą jakość życia społecznego i coraz pełniejszy rozwój indywidualny ludzi. Cele stawiane przez grupy przewodzące, różnych przywódców charyzmatycznych lub oficjalnych decydentów mają odmienny zakres, zasięg i charakter. Są cele bliskie i cele dalekie. Te pierwsze wynikają z aktualnej rzeczywistości, są w niej mocno osadzone i wskazują tak zwane konieczne oraz możliwe poprawy. Te drugie, biorąc pod uwagę dalszą przyszłość, określają według uznanych wartości kierunek pożądanym zmian, wskazują raczej etapy stopniowego ich osiągnięcia niż konkretne zadania dla określonych grup osób czy poszczególnych instytucji. Między tymi dwoma sposobami patrzenia na przyszłość istnieje podobieństwo w potrzebie tworzenia wizji i budowania utopii. Mogą one być całkowicie rozbieżne od charakteru wartości, na których są budowane, co do sposobów ich realizacji i afirmacji, a więc całkowicie innych obrazów lepszej rzeczywistości. Mogą jednak mieć istotne punkty wspólne, zwłaszcza ważne na poziomie wartości odnoszonych do funkcjonowania grupy i miejsca w nich konkretnych ludzi. Wtedy wzajemnie dopełniają się antycypowane obrazy stanów, a stopnie ogólności ich budowania dają miejsce do refleksji o ich wzajemnej użyteczności poznawczej.

Oba pojęcia – wizji i utopii – można zaklasyfikować do tak zwanych zniekształceń poznawczych, czyli o granicach nieostrych i nieprecyzyjnych kryteriach definicyjnych. Oba odnoszą się do stanów antycypowanych, a w obszarze rozważań nad świadomymi zmianami społecznymi wyobrażają rzeczywistość lepszą od zastanej. Obie drogi myślenia uruchamiają się wtedy, gdy społeczeństwo jako całość odczuwa potrzebę zmian na poziomie wartości i norm. Może to dotyczyć nowych elementów w kulturze zastanej bądź zmiany w hierarchiach dotąd niekwestionowanych. Szczegółowych źródeł można dopatrzeć się na kilku poziomach kształtowania postaw ludzkich, takich jak: zmiany bytu materialnego, ideologie rysujące inne formy kontaktów społecznych, wyobrażenia spełnienia się indywidualnych osób w różnych rolach.

Intencje zmian na lepsze, nawet tworzone w tych samych warunkach, inaczej realizowane są przy wizji, inaczej w myśleniu utopijnym. Zasadniczo każda wizja bierze pod uwagę stan zastany; wyobrażenie „poprawionego stanu” zawiera w sobie rozpoznawane w innych społeczeństwach sytuacje i mechanizmy, które mogą być wzorami lub pomocą w przekształcaniu tego, co jest. Znaczenie mogą tu mieć odmiennie od dotychczasowych trajektorie dążeń do celów, które są dość wyraźnie określone na każdym poziomie – od społecznych interesów do indywidualnych możliwości wyboru. Wizje mają z reguły podstawy w ideologiach. Utopia, w przeciwieństwie do wizji, stan oczekiwany widzi niezależnie od aktualnych uwarunkowań. Różnice między istniejącymi



systemami etycznymi i hierarchią ujętych w nich wartości są znacząco różne od tego stanu, w jakim są tworzone. O ile wizje bliższe są pojęciu modernizacji, to utopie akcentują kontrast.

Utopia zawiera w sobie przede wszystkim koncepcję człowieka, który w relacjach z innymi ludźmi tworzy stosunki społeczne. Człowiek w tak widzianym społeczeństwie jest zgodny z całym obszarem rzeczywistości. W utopii nie przewiduje się dysonansów. Kultura jest zgodna z naturą i funkcjonuje w jej obrębie. Człowiek nie odczuwa antagonizmów pomiędzy tymi wymiarami jego rzeczywistości, utożsamia się z kulturą. Świadomość jednostki można przyjąć jako odbicie jej funkcjonowania w ramach kultury, do której zewnętrznie przynależy².

Tworzenie utopii można widzieć jako potrzebę zmian radykalnych, nie tylko porządkowania hierarchii wartości, lecz także wprowadzania nowych na najwyższe miejsca. Wiedza, którą posługują się twórcy utopijnych koncepcji, bliska jest tej, którą Michel Foucault określa pojęciem wiedzy ujarzmionej. Pisze on:

tworzą [ją – K. F.] te bloki wiedzy historycznej, które były zarazem obecne i ukryte w funkcjonalnych i systematycznych całościach i które mogły wpłynąć na powierzchnię tylko dzięki krytyce, oczywiście z pomocą erudycji³.

Futurologi lokujący się w tym nurcie uważają, że nie tylko wiedza leży i konstruuje obraz, lecz także oparta na niej mądrość wielu wcześniejszych myślicieli. Każda idea leżąca u podstaw tworzenia utopii rodzi się w warunkach, w których choćby przez pewne grupy może być przyjęta. Jest przewidywaną odpowiedzią na odczuwane potrzeby lub na postulowany kierunek rozwoju grupy, na antycypowany korzystny stan rzeczywistości społecznej. Podstawą tworzonego obrazu jest określona filozofia z wyraźnie przyjętymi wartościami nadrzędnymi, sposób ich realizacji i afirmacji pozostawione są jednak na dość wysokim stopniu ogólności. Utopie mogą mieć wyraźnie kształt ideologii klasowej i te mają szansę stać się podstawą wizji jako formy świadomości bliższej konkretnym rozwiązaniom w rzeczywistości. Mogą też mieć charakter nieosadzony w wizji społeczeństwa o określonych interesach, a związanego z wartościami ogólnoludzkimi, uniwersalnymi, czyli zbliżony do obrazu religijnego. Te nie przekładają się wprost na wizje tworzenia grupy społecznej, ale na wartości, które są najważniejsze i stanowią punkt odniesienia do budowania systemów wychowania człowieka „idealnego”. Z klasycznych zestawień relacji między pedagogiką a polityką tak utopijnemu obrazowi odpowiada stanowisko przyjmujące wyższość pedagogiki nad polityką. W takim ujęciu zakłada się, że

² K. Lorenz, *Odwrotna strona zwierciadła*, Warszawa 1977, s. 291–299.

³ M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w College de France, 1976*, Warszawa 1998, s. 20.



wychowani w najwyższych wartościach humanistycznych indywidualni ludzie stworzą dobre, jeśli nie wręcz „idealne”, społeczeństwa. Takie myśli, choć może nie w tak jaskrawej postaci, odnajdujemy we współczesnej pedagogice personalistycznej. Katarzyna Olbrycht widzi, że to „świadomość koncepcji człowieka warunkuje [...] formułowanie celu i projektowanie działań dotyczących rozwoju człowieka [...]”⁴.

Mimo założenia wysokiego stopnia ogólności utopie można analizować z punktu widzenia miejsca człowieka w szerszej grupie (z reguły społeczności lub społeczeństwa). Jawią się pytania: wokół czego koncentruje się życie człowieka? Jakie wartości tworzą normy i prawa? Czy i jakie grupy oraz jednostki pełnią funkcje wzorodawcze? Ile jest miejsca na osobistą wolność – działania podmiotowe? Istotne stają się pytania o podmiot i granice wyboru. Kto w wychowaniu jako zorganizowanym procesie ma legitymację do tego, aby wyznaczać cele i kierunek dążeń, określać, a może i tworzyć warunki, w jakich mają one przebiegać? Czy mają to być interesy społeczne, czy jednostkowe? Wszak – jak pisze Marian Nowak – „wychowujemy ostatecznie nie dla jednostki ani dla społeczności, ale wychowuje się dla człowieczeństwa i ono staje się celem wychowania”⁵.

Współcześnie istotnie wpływające na kierunki rozwoju społeczeństwa nowe nurty filozofii postmodernistycznej i szeroko pojmowanej filozofii personalistycznej sprawiają, że osobowe traktowanie człowieka jest dziś na świecie znaczenie powszechniejsze niż dawniej. W Deklaracji Praw Człowieka zalecono taki układ stosunków społecznych, który będzie „dawał każdemu człowiekowi szansę optymalnego rozwoju” – pisze Ija Lazari-Pawłowska⁶. Ludzie jutra – jeśli już nie czasów obecnych – staną się obywatelami świata przez swoje dążenia, horyzonty, sposoby myślenia. Muszą jednak znać i odpowiedzialnie przyjąć wartości wyższe niż lokalne interesy, choć i te, jeśli nie są sprzeczne, będą dla nich ważne.

Odpowiedzialność twórców związana jest z ich sumieniem, przekonaniem o słuszności głoszonych poglądów. Jest wyrazem siły biorącej się z przekonania, że wartością jest nie tylko sam człowiek, lecz także możliwość pomocy w kierowaniu jego rozwojem dla dobra jego osoby i ludzi, wśród których ma żyć. Tworzone obrazy są wewnętrznie spójne lub mają wysoki stopień spójności, gdyż nie schodzą na poziomy bliższe konkretyzacji – są zatem nieweryfikowalne empirycznie (podobnie jak religie).

⁴ K. Olbrycht, *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, Katowice 2014, s. 22.

⁵ M. Nowak, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, [w:] *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 2003, s. 35.

⁶ I. Lazari-Pawłowska, *Kręgi wspólnoty ludzkiej*, [w:] I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, Wrocław 1992, s. 18.



Bezpośrednio doświadczana rzeczywistość społeczna wskazuje potrzebę zmian, które są zrozumiałe i oczekiwane przez znaczące grupy społeczne. Zmiany polityczne i społeczne promują nowe idee, ukazują nowe wartości oraz kierunki dążeń indywidualnych i zbiorowych. Państwo, jako organizacja stojąca w obronie interesów całej grupy, znajduje się w sytuacji tworzenia nowych norm dla odmiennych sposobów realizacji tych dążeń. Czas historyczny i warunki społeczne modyfikują dążenia, uwzględniając ważne interesy grupy, potencjał ich realizacji, przekładając je na opis stanów antycypowanych. W tym opisie znajdują się pożądane miejsca dla jednostek oraz mniejszych i większych grup społecznych, które w całości tworzą spójne społeczeństwo. Kierunek dążeń ma być wypadkową, a w ujęciu optymistycznym – syntezą dążeń jednostek i grup. Znaczącymi grupami w tworzeniu obrazu owych wspólnych dążeń są wizjonerzy przyszłego świata, którego fundamenty widzą w realnych przesłankach rzeczywistości, oraz decydenci działający na różnych stopniach zarządzania. Im niższy stopień zarządzania, tym znacznie większą rolę odgrywają przywódcy społeczni, wyrażający głośno pragnienia i roszczenia grup, z których się wywodzą lub uznają, że je reprezentują. Stany rzeczywistości, które chcą osiągnąć i realizować, w poczuciu różnych grup społecznych są możliwe do osiągnięcia – jest to pożądany obraz ich życia. Wizja przyszłości oraz rozumienie interesów lokalnych zmienia poczucie podmiotowości wielu instytucji i organizacji, modyfikując ich cele i zadania. Mając świadomość tego, co społeczeństwo chce zachować z przeszłości i ku czemu dąży, podejmuje ono zadania transmisji wartości z pokolenia na pokolenie oraz ukazuje i prowadzi ku nowym. Nie są to jednak zadania jednoznacznie określone, różnią się też wyobrażenia realizatorów o ich spełnianiu. Wprawdzie w wizjach na poziomie aksjologicznym nie ma zasadniczych różnic, a wartości nadrzędne są przyjmowane jako uniwersalne, formułowania wynikające z ich zadań mają jednak taki stopień ogólności, że nie skłaniają do podważania.

Ilustrację tego zjawiska można odnaleźć w artykułach dotyczących wykazanych wyżej wartości niekwestionowanych. W naszym kraju, ceniącym przez lata „sprawiedliwość społeczną”, wprowadzane reformy w swych sformułowaniach podkreślają to, co ważne dla jednostki i grupy, oraz to, co daje szansę odnalezienia swego miejsca w strukturze społecznej i realizacji osobistych planów. Nie budzi wątpliwości, że zasadnicze cele uwzględniają wszystkich członków społeczeństwa. Brzmiały na przykład tak:

podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnianie wykształcenia średniego i wyższego; wyrównanie szans edukacyjnych młodzieży; sprzyjanie poprawie jakości edukacyjnej rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia⁷.

⁷ R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Kraków 2000, s. 4.



Niejednoznaczności w określaniu zadań ważnych dla różnych grup nie tworzą tak zgodnych obrazów, jak to ma miejsce w utopiach. Grupy, silniejsze w określonym momencie, zawłaszczają dyskurs społeczny, przyjmując na siebie rolę najlepiej znających drogę osiągnięcia celów. Widoczne jest to w przyjmowanych hasłach, a nawet szerzej – w języku, który w wielu zakresach autorytatywnie zawłaszcza prawo do słuszności poglądów. Przykładowo taki zwrot zamieścił jeden z tygodników: „Kto nie szanuje i nie ceni swojej przeszłości, ten nie jest godzien szacunku, terażniejszości ani prawa przyszłości”⁸. Słowa te przypisane są Józefowi Piłsudskiemu, powszechnie niekwestionowanemu polskiemu bohaterowi. Z hasłem się nie dyskutuje, można je przyjąć bądź odrzucić. Wskazuje jednak, że w swoich dążeniach, zdawałoby się dzielących jeden kierunek, poszczególne grupy nie są nastawione na otwartość wobec pozostałych.

Historycznie dowiedziony jest fakt, że rozwój społeczeństw korzystnie przebiega wtedy, gdy światłe myśli i odważne zamierzenia przywódców są zrozumiałe i możliwe do akceptacji przez dużą część społeczności, co można też widzieć jako możliwość porozumienia elit z grupami, z których się wywodzą, a nie wtedy, gdy stanowią one awangardę wyalienowaną ze zbiorowości. Romantyczna wizja pociągania za sobą tłumów dla ich dobra nie sprawdziła się w rzeczywistości i nikt nie są szansę, by dziś rola jednostki mogła mieć takie właśnie znaczenie. Postrzeganie w taki sposób roli wybitnych indywidualności można przypisać bardziej myśleniu utopijnemu, a nie pokładać w nim nadzieję jako głównym czynnikiem sprawczym zmian w większych grupach.

Takim niekwestionowanym przy wprowadzaniu zmian społecznych czynnikiem jest edukacja. Może mieć ona różną formę i siłę oddziaływania, w niej tkwi jednak moc bezpośredniego lub pośredniego przekonywania do lansowanych wartości, norm, wzorów.

W wizji edukacja jest prowadzeniem do przodu, kształtowaniem postaw i dyspozycji. Interesy grupy są ważne, powinny więc być poznane; wyznaczają one kierunek, wskazują korzyści dla jednostki i społeczeństwa. Nawiązanie do dziedzictwa przeszłości w tym procesie ma znaczenie przede wszystkim dla tworzenia i podtrzymywania etosu społeczeństwa. Jest zatem znaczącym czynnikiem w nadawaniu kształtu wychowaniu. Źródłem przejęcia odpowiedzialności w wizji jest przekonanie o sensie i dziedziczeniu wartości oraz nadzieja, że będą one nadal istotne w przyszłości.

Edukacja w każdej zamierzonej zmianie, ujętej w ukierunkowanym do niej dążeniu, jest procesem społecznym, wzmacnianym instytucjonalnie, mającym wprowadzać nowe idee sposobem modyfikacji bądź modernizacji. Szczególnie w tym drugim sposobie jest nadawaniem kształtu ideom. Edukacja nie może

⁸ „Do Rzeczy” 5–11 września 2016, nr 36/187.



być neutralna, ponieważ w interakcjach z ludźmi ważne jest widzenie celu zmian, a nawet przyjmowanego sensu życia. Wybór sposobów działań idzie w kierunku uwzględniania różnic między grupą edukowaną a przyjmowanym wzorodawcą. Znaczenie może też mieć fakt wskazywanego już zachowania etosu grupy. Andrzej Radziewicz-Winnicki, analizując związane z tym procesy, dochodzi do wniosku, że „im większy jest dystans w stanie rozwoju kraju wzorcowego i wzorującego się, tym większa jest rola państwa w intencjonalnym planowaniu tych procesów”⁹. Można w modernizacji widzieć samoczynną ewolucję rozwojową i nadawać jej sens pozytywny, a także nie ustrzec się wyłączonego naśladownictwa obcych wzorów i niebezpieczeństwa fasadowości.

Edukacja jest zjawiskiem społecznym, które przyjmuje różny kształt w zmieniających się etapach rozwojowych makrogrup. Jednocześnie jest to zjawisko przyjmujące zindywidualizowany wymiar w życiu każdego człowieka. Ów podwójny wymiar – społeczny i jednostkowy – stawia cele, które powinny być z sobą w zgodzie. Pierwszy z wymienionych nastawiony jest na ogólne cele, które będą uświadamiane w formach kształcenia tak, by mogły być zaakceptowane. Przygotowywanie zaś szczególnie młodego pokolenia odbywa się przez dobór form i treści wyzwających w jak najwyższym stopniu aktywność intelektualną stanowiącą podstawę wyzwalań emocji i działań, a więc postaw emancypacyjnych. Zorganizowana edukacja, jako realizacja zbiorowych dążeń do rozwoju społeczeństwa i poprawy warunków egzystencji, nastawiona jest na rozbudowanie chęci innowacji i twórczości, a jednocześnie ma chronić od alienacji. W wymiarze indywidualnym, bez względu na to, jaki rodzaj wartości się jej przypisuje, znajduje ona miejsce w prywatnych systemach i jest czynnikiem decyzyjnym w określaniu orientacji życiowych. Współczesność, cechująca się intensywnością zmian, domaga się, by człowiek w procesie naturalnego społecznienia i pomocnej w tym edukacji osiągał adaptację do aktualności z jej rozumieniem oraz by była to adaptacja twórcza. Ważne jest, by nie tylko widział i wiedział, jak jest, ale by rozumiał, dlaczego tak jest, bo to pozwoli mu spojrzeć w przyszłość i wyobrazić, jak być może, jak być powinno, czyli antycypować przyszłość i swoje w niej miejsce.

Edukacja w momentach przełomu zawsze znajduje się w szczególnie trudnej sytuacji. Ma przygotować bowiem do tego, czego jeszcze nie ma, co się dopiero staje; ma kształtować człowieka do zadań, które bardziej wyprowadzone są z wizji niż znanej rzeczywistości. Ową wizję rozwoju grupy i jej członków ma realizować nauczyciel, będąc w tej mierze mandatariuszem interesów całej zbiorowości. W nowej sytuacji stawiane są mu nowe zadania, z których realizacji, raczej w bliższym niż dalszym terminie, będzie oceniany przez decydentów

⁹ A. Radziewicz-Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999, s. 28.



oświatowych i politycznych. Nowe zadania i nowe powinności wymagają od nauczyciela zwykle innych niż dotąd zachowań i działań. Potrzebne są nowe wiadomości oraz umiejętności, a przede wszystkim orientacje na inne niż dotąd wartości. W założeniach programowo-organizacyjnych każdego programu nauczania zawiera się „praktyczną filozofię szkoły, która ma pomóc nauczycielowi w interpretacji haseł programowych i w wyborze pedagogicznych metod i środków”¹⁰.

Przed edukacją stają więc zadania także bliżej nieokreślone na poziomie mierzalnych efektów we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka. Niemniej nawet w potocznym przekonaniu edukacja powinna reagować na zmiany i jednocześnie je wywoływać.

Zmiany społeczne, dopuszczające modyfikacje i modernizacje, generują wizje. Inaczej i precyzyjniej określają cele instytucji, które są i przekształcają je według nowych potrzeb. W odniesieniu do szkoły nie można mieć jej za złe, że zmienia swoje cele, sposoby pracy i współpracy. Jako twór biorący udział w procesie stawania się, zależy ona od tego, jakie jest otoczenie, ale też, świadomie, w jakim otoczeniu chce być. W kontekście tego, co zostało powiedziane, owe dążenia możemy widzieć w dwóch wymiarach: szkoła chce być istotnym czynnikiem w zmianach zachodzących w wychowankach i chce być współsprawcą zmian w środowisku społecznym, przede wszystkim w zasięgu swych możliwych wpływów. Zmieniając się (w celach, zadaniach bądź formach), zmienia też swoje możliwości. Zatem nie jest i nie może pozostawać taka sama.

Realizacja wyobrażanego stanu, jakim jest wizja, mimo że nastawiona praktycznie na każdym z poszczególnych etapów: diagnozy genetycznej, stanu aktualnego oraz prognozy, nie ma możliwości przewidzieć i uwzględnić wszystkich, a nawet najważniejszych, czynników warunkujących tak przebieg, jak efekty końcowe.

Horyzonty myślenia społecznego decydentów wyznaczają cele szkoły, tworzą nie tylko warunki materialne, lecz także mentalne środowiska. Z jednej strony naciski rodziców, by szkołę uczynić instytucją pomocną dzieciom w dostosowaniu się do rzeczywistości, z drugiej chęć uniknięcia swoistego zamknięcia w lokalności i staraniu się, by otworzyć młode pokolenie na inne subświaty społeczne niż dotąd im znane, stawiają szkoły w sytuacji wyboru odmiennych strategii edukacyjnych nawet w obszarze jednego większego miasta¹¹. Szkoły, z głównych celów stawianych systemowi edukacyjnemu, wybierają te zadania, które uważają, że w ich otoczeniu powinny być w pierwszym rzędzie realizowane. Tworzą w ten sposób specyficzną rzeczywistość społeczną¹².

¹⁰ *Sztuka nauczania. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, t. 2 *Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 1991, s. 186.

¹¹ K. Błaszczyk, *Szkoła wobec zmian (1999–2003)*, Toruń 2007.

¹² P. L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.



Socjalizacja, wzmocniana przez podstawowe działania edukacyjne, daje człowiekowi poczucie społecznej przynależności, przygotowuje go do funkcjonowania w otaczającej go rzeczywistości. Edukacja ma jednak też inny cel – przygotowanie człowieka do rzeczywistości zmieniającej się i do gotowości świadomego wprowadzania w tę rzeczywistość zmian. Granice – jak to określił Lech Witkowski – między adaptacją a emancypacją, choć z pozoru traktowanych dychotomicznie, odnoszone do konkretnej, właściwej dla etapu dojrzewania człowieka, sytuacji stanowią jeden z ważniejszych czynników towarzyszących wprowadzaniu jednostki w autonomię¹³. Zróżnicowanie środowisk modyfikuje sensory nadawane różnym zadaniom.

Środowiska społeczne, które dostrzegają w edukacji możliwość otwierania się na nowe społeczne prądy i zmiany, będą widziały korzyści w kształceniu elit. To na poziomie ich kompetencji będą następowały wymiany informacji i dóbr naukowych, technicznych, artystycznych. Z nich wyłaniać się będą awangardy. Wysoka akceptacja dla idei egalitaryzmu w edukacji nie staje w sprzeczności do dążeń tworzenia warunków dla wyrastania nowych elit. Dostrzegana jest zależność między poziomem powszechności edukacji a formami kształcenia wymagającymi od uczestników większego zaangażowania. W tych relacjach tkwią najsilniejsze uwarunkowania realizacji wizji.

Środowiskowe podmioty społecznego nacisku na szkołę raczej widzą jej rolę w aktualności, a nie w antycypowanej przyszłości. Jeśli te wpływy są silniejsze niż przekonania kadry szkoły, można przypuszczać, że szkoła jako instytucja będzie dobrze osadzona w środowisku, a jej absolwenci także będą bardziej „osadzeni” adaptacyjnie niż nastawieni emancypacyjnie.

W trosce zarówno o dobro indywidualnego człowieka, jak i wspólnoty społecznej ważne jest, aby grupy przewodzące – elity, awangardy – tworzyły obrazy lepszej przyszłości. Bliższe realizacji wizji odnajdą łatwiej zrozumienie i akceptację w obszarze społecznym niż dalej rysowana przyszłość w utopiach. W nich jednak wartości nadrzędne mają miejsce trwałe. Obraz człowieka jest wyraźny, jego cechy są cechami immanentnie przypisanymi osobie, bez względu na warunki bytowe, kulturowe, polityczne. Można określić model idealny, nie socjologiczny i nie kulturowy. Do takiego modelu mogą i odnoszą się wychowawcy w momentach przełomów politycznych, kulturowych. Przykładem takim było zachowanie nauczycieli-wychowawców w okresie przełomu ustrojowego, gdy nawet wizje najbliższego obrazu społeczeństwa nie były jasne, a tym bardziej wskazania dla szkoły. Nauczyciele powszechnie i dość zgodnie łączyli cele wychowania z kształtowaniem cech osobowości odnoszących się

¹³ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław 2010, s. 206–225.



do relacji społecznych: życzliwości, lojalności, sprawiedliwości¹⁴. Nie widzieli w tym utopijnych koncepcji; marzeniem było i jest, aby tacy byli ludzie. Utopie zbudowane są z marzeń, a marzenia są czynnikami postępu. Od tego, jacy będą ludzie, zależy, jakie będą marzenia – czy będą to dążenia do panowania nad innymi, czy też do realizacji Arkadii. Utopie pokazują marzenia i są obrazem cywilizacji, w której się pojawiły. Cyprian Kamil Norwid owe zależności ujął w formę literacką: „Aby drogę mierzyć przyszlą, trzeba wiedzieć skąd się wyszło”.

Bibliografia:

- Berger P. L., Luckmann T., *Společne tworzenie rzeczywistości*, przekł. J. Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.
- Błaszczak K., *Szkoła wobec zmian (1999–2003)*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Ferenz K., *Nauczyciele wobec wychowania do obywatelstwa*, [w:] *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, red. M. Jabłońska, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- Foucault M., *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w College de France, 1976*, przekł. M. Kowalska, Wydaw. KR, Warszawa 1998.
- Lazari-Pawłowska I., *Kręgi wspólnoty ludzkiej*, [w:] I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, red. P. J. Smoczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992.
- Lorenz K., *Odwrótne strona zwierciadła. Próba historii naturalnej ludzkiego poznania*, przekł. K. Wolicki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977.
- Nowak M., *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, [w:] *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Olbrycht K., *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Radziewicz-Winnicki A., *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Sulima R., *Antropologia codzienności*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Sztuka nauczania. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, t. 2 *Szkoła*, red. K. Konarzewski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Tempczyk M., *Świat harmonii i chaosu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1995.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2010.

¹⁴ K. Ferenz, *Nauczyciele wobec wychowania do obywatelstwa*, [w:] *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, red. M. Jabłońska, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.



Between vision and utopia. The role of education

Abstract: Both concepts – vision and utopia – can be classified as so-called cognitive distortions. Both concepts refer to the states of the anticipated, and in the area of social change considerations they create images of a better reality than the existing reality. Both ways of thinking are triggered when society as a whole feels at the level of values and norms the need for change. Intentions of change for the better, even if they created under new conditions, they are implemented otherwise on the way of a vision, otherwise on the way of a thinking utopian. Basically, every vision takes into account the present state – the image of „corrected” society includes the situations and mechanisms observed in other societies that can be patterns or help in transforming reality. Visions generally have a basis in ideologies. In contrast to the vision, in utopian thinking the expected state of society is independent of current conditions. The difference is significant between the ethical systems, with the hierarchy of their values, and the state in which they are created. The vision is close to the concept of modernization, while utopia emphasize contrast.

Keywords: education, social change, utopian thinking, vision



Terra Utopia. Glosy i konteksty pedagogiczne utopii

Abstrakt: Przedmiotem artykułu jest fenomen utopii postrzegany i interpretowany w kontekście edukacyjnym. Praca składa się z czterech części: 1) Dobre miejsce nigdzie, 2) Szczęśliwi Utopianie, 3) Pedagogiczne konteksty utopii, 4) Pochwała utopii. W pierwszej części zostały przedstawione zagadnienia genezy i specyfiki tożsamości definicyjnej utopii w aspekcie literackim, społecznym i filozoficznym. Podjęto tu próbę prześledzenia źródeł i uwarunkowań najważniejszych jej aplikacji oraz rozwinięć społecznych i ideowych. W części drugiej przedstawiono analizę projektów społecznych systemów utopijnych w wymiarze *conditio humana*, badając mechanizm eudajmoniczny (tzn. szczęścia kompulsywnego) projektów utopijnych. W części trzeciej wykorzystano wyniki wcześniejszych dociekań do deskrypcji problemów wychowawczych i edukacyjnych, poszukując ostatecznie możliwych konkluzji pedagogicznych. Część czwarta została poświęcona ukazaniu zalet myślenia i działania utopijnego dla edukacji. Głównym celem artykułu jest rozważenie hermeneutycznych i heurystycznych konsekwencji aplikacji utopijnych konstruktów dla pedagogiki.

Słowa kluczowe: atopia, Campanella, edukacja, Fourier, Morus, Nowe Społeczeństwo, Nowy Człowiek, Platon, społeczeństwo utopijne, tropizm, utopia

1. Dobre miejsce nigdzie

Utopia to filozoficzna idea omnipotencji – pierwotnie greckiego *polis*, potem różnych form państwa, „nie mająca szans urzeczywistnienia i nie licząca się z realnym stanem rzeczy i stosunków społecznych wizja idealnego, egalitarnego społeczeństwa”¹. Z tej idei, będącej w istocie „duchem, który ciągle przeczy”², wyrastały jednak konkretne programy przebudowy społecznej, wizje lepszego społeczeństwa. W szerokim rozumieniu zakres semantyczny utopii obejmuje:

¹ W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1985, s. 1235.

² J. W. Goethe, *Faust. Tragedii część pierwsza*, Warszawa 1967, s. 79.

„wszelkie systemy poglądów ugruntowane na sprzeciwie wobec aktualnie istniejących stosunków i przeciwstawianiu im propozycji stosunków innych, bardziej odpowiadających istotnym potrzebom ludzkim”³. Wtedy utopia staje się miarą moralnego i społecznego dobra, a utopistą jest człowiek obdarzony wrażliwością na obecność zła i podejmujący (mające znikome szanse powodzenia) starania w celu jego eliminacji. Dlatego w języku potocznym słowo *utopia* oznacza zwykle mrzonkę, marzenie o jakimś niemożliwym do osiągnięcia stanie, czasie, porządku czy miejscu, projekt fantastyczny, nierealistyczny⁴.

Z czasem utopie przestały być „jedynie marzycielską mrzonką, bo ubrano je w szatę racjonalnej i naukowej teorii, a zwolenników myślenia utopijnego traktowano jako ludzi postępu i nowoczesności”⁵. Dla niemal wszystkich utopii charakterystyczna jest wizja egalitarnych, sprawiedliwych, perfekcyjnych stosunków społecznych, życia społecznego wolnego od troski o dobra materialne, których obfitość implikuje powszechne szczęście jako efekt satysfakcji konsumpcyjnej. Człowiek – *homo socius* – staje się miarą wszechrzeczy – podmiotem, który sam dla siebie jest zarazem przedmiotem działania na rzecz realizacji projektu utopii: „To dzięki jego zorganizowanym i precyzyjnie określonym wysiłkom miał się urzeczywistnić «raj na ziemi», miała się wypełnić świecka eschatologia zbawienia”⁶.

Utopie pozwalają antycypować rzeczywistość społeczną i przez swoją radykalność kwestionować mniemaną oczywistość etosu ładu społecznego:

są niczym punkty obserwacyjne, skąd terazniejszość pokazuje się jako niedoskonała. Rozwiązania uważane za naturalne («tak po prostu jest») przedstawia się w nich jako niemądre i tymczasowe ustalenia, które wkrótce ustąpią miejsca racjonalnym pomysłom. Utopie stymulują wyobraźnię, myślenie o tym, co mogłoby być⁷.

³ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 2000, s. 24–25.

⁴ Por. *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei*, red. S. Bednarek, J. Jastrzębski, Wrocław 1996, s. 242.

⁵ K. Gryżenia, *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, [w:] *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Kraków 2007, s. 228.

⁶ Tamże.

⁷ J. Appleton, *Cudowne teraz, niepewne jutro*, „Forum” 2007, nr 17–18, s. 33. Jako gatunek literacki utopia narodziła się w epoce odrodzenia, choć jej korzenie sięgają znacznie głębiej. Początek dały jej traktaty filozoficzno-społeczne Platona (*Państwo*), Arystotelesa (pisma o państwie w *Polityce*), Ksenofonta (*Cyropedia*), Euhemera z Messyny (*Święte pismo*), później św. Augustyna (*O państwie bożym*). Z czasem ideały utopii nabrały charakteru polityczno-instruktażowego, np. Francisca Bacona *Nowa Atlantyda* (1627), Denisa Veiraśa *L'Histoire de Sevarambes* (5 tomów – 1677–1679), Jamesa Harringtona *Oceana* (1656), Tomasza Campanelli *Miasto Słońca* (napisane po włosku w 1602 roku, po raz pierwszy opublikowane po łacinie we Frankfurcie w 1625 roku, wydane definitywnie – Paryż 1637), Francisca Fénelona *Historia Telemaka* (1699), Luisa S. Merciera *Rok 2440 albo Sen...* (1770), Ignacego Krasickiego *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki*, cz. II (1776), Wojciecha Gutkowskiego *Podróż do Kalopei*, Etienne Cabeta *Podróż do Ikarii*, Edwarda Bellamy’ego *W roku 2000* (ang. *Looking Backward*, 1888), Samuela Butlera *Erewhon* (1872), Williama Morrisa *Wieści z nikąd* (ang. *News from Nowhere*, 1891), Herberta G. Wellsa *Utopia wspól-*



Początkowo utopijne państwa i społeczności umieszczane były na dalekich egzotycznych wyspach, nieodkrytych jeszcze lądach Nowego Świata, eksplorowanego dopiero w czasach odrodzenia, i opisywane za pomocą realistycznej techniki narracyjno-fabularnej. Pisarze niekiedy wręcz „postulowali się chwytem stylizacji na zapis dokumentalny”⁸. Od połowy XVIII wieku, wraz z rozwojem techniki, kurczeniem się i zanikaniem „białych plam” na mapie świata, zaczęto utopie przenosić w daleką przyszłość, dając w ten sposób podwaliny pod literaturę futurystyczną.

Poszukując *differentia specifica* utopii, można podkreślić za Leszkiem Kołakowskim, że „nie istnieje żaden konieczny powód, byśmy ograniczyli jego znaczenie tylko do tych idei, których logiczna niespójność bądź empiryczna niewykonalność są oczywiste”⁹. Mówiąc o utopii, nie należy jednak oddalać się zbyt od znaczenia treści tego słowa zawartego w języku potocznym, nawet jeśli jego zawartość semantyczna jest dość labilna i nieostra. *Habent sua fata libelli* – ma swoje losy także „Utopia”: przemyślny neologizm stworzony przez Morusa jako nazwa własna dla ściśle określonego celu zyskał z czasem w procesie ewolucji kulturowo-lingwistycznej „sens tak szeroki, iż obejmuje on nie tylko gatunek literacki, ale również styl myślenia, mentalność i nastawienie filozoficzne”¹⁰. Uniwersalność i witalność tego słowa może skłaniać wręcz do stwierdzenia, że „mamy tu do czynienia z ponadczasową formą ludzkiej wrażliwości, z trwałym zjawiskiem antropologicznym”¹¹.

Takie „pojemne” semantycznie stanowisko ma wszakże swoją cenę: implikuje radykalne rozmycie zakresu pojęcia utopii, gdyż z jednej strony mieściłoby ono w sobie każdą ideę, zamysł i marzenie, które dotyczyłoby poprawy

czesna (ang. *A Modern Utopia*, 1905) i *Ludzie jak bogowie* (ang. *Man Like Gods*, 1923), George B. Shawa *Powrót do Matuzala* (*Back to Matuselah*, 1920).

⁸ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 24–25. We wstępie do *Utopii* Morusa Witold Ostrowski pisze o tym zjawisku tak: „Nawiązując do tych wydarzeń, More tak bardzo troszczy się o dokładne sprawozdanie z nich, do takiego stopnia dba o to, by w jego książeczce nie było nic fałszywego, że zapytuje Egidiusza, czy most stolicy Utopii, Amaurotum, ma pięćset kroków długości czy trzysta, jak utrzymuje paż. Oświadcza, że raczej powtórzy cudze kłamstwo, niż je zmyśli: *potius mendacium dicum quam mentiar*” (W. Ostrowski, *Wprowadzenie do Utopii*, [w:] T. Morus, *Utopia*, Warszawa 1954, s. 44).

⁹ L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, [w:] L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 2000, s. 11.

¹⁰ Tamże. Do powszechnej świadomości weszły takie Orwellovskie konstrukcje, jak np. Siódme Przykazanie z *Folwarku zwierzęcego*: „Wszystkie zwierzęta są równe”, co zmieniono później na „Wszystkie zwierzęta są równe, ale niektóre zwierzęta są równiejsze od innych”, albo okrzyk: „Cztery nogi: dobrze, dwie nogi źle!”, którym owce uciszały inne zwierzęta, gdy tylko te zaczynały narzekać, a który zmieniono na: „Cztery nogi: dobrze, dwie nogi: lepiej!”, gdy świnię, pragnącą upodobnić się do ludzi, zaczęły chodzić na zadnich nogach (cyt. za: G. Orwell, *Folwark zwierzęcy*, Warszawa 1988).

¹¹ L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, dz. cyt., s. 12.



ludzkiej egzystencji, tak jak pojmował je na przykład Ernst Bloch¹² czy Herbert Marcuse¹³, każdy eksperyment myślowy, przeprowadzany dla „uświadomienia sobie wszystkich konsekwencji jakiejś hipotezy na temat funkcjonowania społeczeństwa w założonych uprzednio warunkach”¹⁴ (Ernst Mach, August Comte, André Lalande, Burrhus F. Skinner) i każdą alternatywę odnoszącą się do ludzkiego porządku społecznego, z drugiej zaś strony utopijnymi nazywałyby się wszelkie religijne przedstawienia i obietnice Edenu i wiecznego szczęścia. Takie rozumienie utopii faktycznie defaworyzuje to pojęcie w kontekście precyzji terminologicznej nauki, czyniąc je mało przydatnym dla rozważań filozoficznych, socjologicznych czy pedagogicznych, gdyż obejmowałoby ono „wszystko, co ludzie kiedykolwiek uczynili dla poprawy swojej kolektywnej i indywidualnej egzystencji, a także ich eschatologiczne oczekiwania [...]”¹⁵. Nie bez znaczenia są przy tym pejoratywne skojarzenia, często o dużym ładunku emocjonalnym, zawarte w języku potocznym, a także różne bolesne engramy powszechnej pamięci, utworzone w niej przez próby realizacji utopii w postaci totalitaryzmów, jak choćby komunizm czy faszyzm¹⁶.

¹² E. Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, t. 1–3, Berlin 1954–1959. Ernst Bloch (1885–1977) „Uznawał rzeczywistość i nieodzowność «zapośredniczenia» między przedmiotem i podmiotem. [...] Podstawowemu tworzywowi istnienia (*Urgrund*) właściwy jest swego rodzaju teleologiczny pęd do trwania, na szczeblu biologicznym występujący jako popęd samozachowawczy, swoisty «głód», który w człowieku występuje jako nadzieja” (*Encyklopedia filozofii*, t. I, red. T. Honderich, Poznań 1999, s. 78). W swym trzytomowym dziele *Zasada nadziei* wnikliwie opisał sprawczy charakter motywu nadziei w cywilizacji ludzkiej, teleologicznego pędu do trwania, swoistego „głodu”, który w człowieku występuje jako nadzieja – od Biblii po reklamy kosmetyków. Rozumie on go jako obecność ducha rozwijającego się nieustannie w kulturze i czasie. Głównym elementem tego rozwoju jest tęsknota i kielkujące dążenie; ta zasada utopijności politycznej przekłada się na wizję społeczności, w której nie będzie istniał wyzysk człowieka przez człowieka. Człowiek ze swej natury jest istotą utopijną, gdyż cechuje go dążność do przekraczania swego tu i teraz, nadzieja na lepszą przyszłość bez ubóstwa, chorób, niesprawiedliwości. Takie pojmowanie utopii jest współcześnie chyba bardziej adekwatne niż klasyczne utopie „planowe”, konstruujące w detaliczny sposób wszelkie atrybuty życia ludzkiego.

¹³ Herbert Marcuse (1898–1979) – urodzony w Niemczech teoretyk polityki i społeczeństwa, „ojciec Nowej Lewicy”, odróżniał utopie abstrakcyjne od konkretnych. Te pierwsze traktował jako czyste rojenia, drugie natomiast wywodził z krytycznej teorii społeczeństwa. Idee utopijne wyrastają według niego z otchłani nieświadomości ludzkiej, a ich moc twórcza przekracza granice uświadomionej rzeczywistości, dając w ten sposób wyraz nadziejom, pragnieniom i chęciom. Każda utopia nabiera takiego charakteru dopiero, gdy odrywa się od panujących ideologii i odwołuje do zrozumienia społecznej całości oraz narzędzi sprawczych kreacji nowych warunków (por. *Utopie*, [w:] *Encyklopedia filozofii*, t. II, red. T. Honderich, Poznań 1999, s. 946).

¹⁴ *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei*, dz. cyt., s. 243.

¹⁵ L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, dz. cyt., s. 12.

¹⁶ „Pamięci niezliczonych mężczyzn i kobiet, wszystkich wyznań narodów i ras, którzy stali się ofiarami faszystowskiej i komunistycznej wiary w Niezłomne Prawa Historycznego Przeznaczenia” – brzmi motto książki Karla R. Poppera *Nędra historycyzmu* (Warszawa 1989, s. XV). Fundamentalną, „antyutopijną” zasadą etyki Poppera było: „Działaj raczej na rzecz eliminacji konkretnego fałszu, niż na rzecz osiągnięcia absolutnej prawdy” (tamże, s. X).



Można zatem, biorąc pod uwagę powyższe zastrzeżenia, przyjąć za Kołakowskim ograniczenie dwojakiego rodzaju:

Po pierwsze, mówiąc o utopiach będziemy mieli na myśli nie idee dotyczące poprawy jakiegokolwiek aspektu ludzkiej egzystencji, a jedynie przekonanie, że możliwe jest osiągnięcie stanu ostatecznego i nieprzekraczalnego – takiego, w którym nie ma już nic do poprawienia. Po wtóre, będziemy określać tym słowem projekty, które mają być zrealizowane ludzkim wysiłkiem [...]”¹⁷.

To ograniczenie wyklucza wszelkie eschatologiczne wizje Raju metafizycznego i tego stworzonego na Ziemi w wyniku działania siły boskiej, na przykład „rozmaite ruchy chiliastyczne bądź adwentystyczne, a także idee głoszące pojawienie się Królestwa Bożego na ziemi na skutek paruzji”¹⁸. Nie eliminuje to jednak z rozważanego zakresu przedmiotowego wszystkich utopii religijnych, na przykład rewolucyjnego anabaptyzmu z XVI wieku, działań Thomasa Müntzera w Niemczech, francuskich albigensów czy braci polskich, komun społeczno-religijnych, idyllicznych utopii „przednowoczesnych”, powstających współcześnie w odludnych rejonach w Europie czy Ameryce, których członkowie izolują się i odrzucają nowoczesne technologie, koncentrując się na pracy dla wspólnoty i wspólnym korzystaniu z jej owoców¹⁹.

To doskonałość, finalność, ostateczność i podmiotowość ludzkiego sprawstwa stanowią zatem esencję pojęcia utopii – tak w sensie społeczno-politycznym, jak duchowo-metafizycznym.

Powyższe zastrzeżenie w istocie poszerza pole semantyczne pojęcia utopii, gdyż doskonale można odnieść je wtedy nie tylko do „idealnej postaci sto-

¹⁷ L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, dz. cyt., s. 12.

¹⁸ Tamże, s. 12–13. Chiliazm to określenie na wiarę w milenium, w tysiącletnie osobiste panowanie Jezusa Chrystusa na Ziemi, po którym nastąpi koniec świata; wiara głoszona przez takie sekty chrześcijańskie, jak np. świadkowie Jehowy czy adwentyści. Paruzja, inaczej Dzień Pański (z gr. obecność, przyjsie, pojawienie się), według Nowego Testamentu i doktryny wczesnego chrześcijaństwa oznacza zapowiadany przez proroków powrót Chrystusa w chwale pod koniec dziejów na świat, jako triumfatora nad złem, wskrzesiciela umarłych i sędziego świata. Jej źródłami biblijnymi są słowa Jezusa z Ewangelii, komentarze Pawła z Tarsu i *Apokalipsa* świętego Jana (zob. pl.wikipedia.org/wiki/paruzja, 9.04.2005).

¹⁹ Idea zbudowania (odzyskania) utraconego Edenu bierze swój początek w religijnej koncepcji – tzw. pelagianizmie (IV–V w.) – rodzaju chrześcijańskiego stoicyzmu, głoszonego w Rzymie i Kartaginie przede wszystkim przez Pelagiusza, Celestiusza i Juliana z Eklanum. Pomniejsza on znaczenie łaski uświęcającej, chrztu i modlitwy na rzecz własnych zasług, uczynków. Ludzkość może sama powrócić do stanu doskonałości pierwotnego Edenu, osiągnąć zbawienie, gdyż grzech pierworodny nie jest czymś ostatecznym. To przekonanie, potępione zresztą przez papieża Innocentego I, zostało wskrzeszone przez Francisca Bacona w jego *Nowej Atlantydzie* i stało się od XVII wieku *spiritus movens* rozwoju socjotechnicznego – nurtu utopizmu technicznego tak silnie dziś obecnego w Stanach Zjednoczonych w postaci wiary w moc konwergencji inżynierii molekularnej, genetycznej, cybernetyki, informatyki itp., mającej dać ostateczne szczęście w postaci nieograniczonych możliwości ciała i umysłu ludzkiego.



sunków społecznych”²⁰, lecz także do „określonych obszarów ludzkiej aktywności”²¹. Przykładowo, ze względu na kryterium poznawcze można wyróżnić utopię epistemologiczną, w której poszukuje się ostatecznej prawdy, absolutnej pewności i ostatecznego źródła wartości poznawczych (Kartezjusz, Immanuel Kant, Edmund Husserl); można mówić też o „utopii naukowej” – nadziei na znalezienie ostatecznego fundamentu jakiejkolwiek nauki – charakterystycznej w szczególności dla nauk pozytywnych, opartych na „twardej” empirii, oraz dla niektórych nurtów filozoficznych, jak na przykład pragmatyzmu²². Źródłem utopii jest z reguły niezgoda, konflikt, niezadowolenie, krytyka, „chęć zamiany zła na dobro, radykalnego zerwania ciągłości”²³ dotychczasowego rozwoju stosunków społecznych.

2. Szczęśliwi Utopianie

Spółeczność klasycznej utopii można opisać jako mieszkańców swojego terrarium, w którym – niczym niższe organizmy zwierzęce czy roślinne – kierują się prostą taksją (gr. *táksis* – uporządkowanie) – ujemną, gdy dążą do minimalizacji dyssatisfakcji, oddalając się od bodźca dla uniknięcia przykrości i bólu, lub dodatnią, gdy przemieszczają się w kierunku bodźca, dążąc do maksymalizacji satysfakcji (przyjemności, szczęścia)²⁴. Takie behawioralne rozumienie szczęścia „redukuje człowieka do pozycji «zwierzęcia konsumującego», producenta i użytkownika dóbr materialnych, a życie społeczne zamienia się w «wyścig szczurów»”²⁵. Utopia jest projektem cywilizacyjnym, który ma charakter jednoznacznie autoteliczny – jej zasadniczym celem jest ostateczne przekształcenie

²⁰ A. Świętochowski, *Utopie w rozwoju historycznym*, Warszawa 1910.

²¹ L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważana*, dz. cyt., s. 13.

²² Jest to tzw. efekt Izmaela – roszczenie niektórych doktryn i nurtów filozoficznych do uniknięcia losu, na który wedle nich skazany jest każdy inny dyskurs. Autorem tego pojęcia jest David C. Stove, filozof australijski, który nawiązał do zdania wypowiedzianego przez Izmaela, narratora powieści Hermana Melville’a *Moby Dick*: „I tylko ja sam uszedł, abym ci oznajmił”. Taki jest sens twierdzenia pragmatyzmu: „Jest (absolutną) prawdą, że prawda jest relatywna” albo: „Należy myśleć, że nie istnieje nic takiego jak myśl”.

²³ *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei*, dz. cyt., s. 243.

²⁴ „Ludzie są szczęśliwi; otrzymują wszystko, czego zapagną, a nigdy nie pragną czegoś, czego nie mogą otrzymać” (A. Huxley, *Nowy wspaniały świat*, dz. cyt., s. 229).

²⁵ H. Kieręś, *Utopia a edukacja*, [w:] *Filozofia a edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”*, Lublin 2005, s. 227. W tym sensie utopia jest pewną (radykalną) odmianą komunitaryzmu, czyli zrodzonej w XIX wieku apologii więzi społecznych, wspólnoty (*community*) celów, tradycji – w opozycji do liberalizmu Johna Locka, stawiającego wolność i własność jednostki na pierwszym miejscu. Komunitaryzm „podkreśla społeczną naturę życia, instytucji, ludzkich powiązań, w konsekwencji silnie akcentując cielesność i niesamodzielność ludzkiej jednostki, [...] wartość dóbr publicznych i wspólnotowych, a za źródło wartości uznaje praktyki wspólnotowe” (*Komunitaryzm*, [w:] *Encyklopedia filozofii*, t. I, dz. cyt., s. 445).



struktur społecznych i nieustanne reprodukowanie tej doskonałości. Traktując zmianę systemową jako tożsamą z moralną odnową człowieka, z jego perfekcyjną formą egzystencji osobowej, „dokonuje tragicznego w skutkach redukcjonizmu antropologicznego, bo ów błąd prowadzi w ostateczności do schizofrenii celów osoby ludzkiej i celów społecznych”²⁶. Utopia zaspokaja wprawdzie potrzebę bezpieczeństwa i spokoju, ale nie oferuje nic poza pustką „zrealizowanego raju, bo szczęście – jak wiadomo – jako stan dłuższy niż chwila jest jedynie kiczem”²⁷.

Racjonalność utopii stanowi formę antynomii świadomości nieszczęśliwej, za pomocą której Hegel opisywał stan ducha sfrustrowanej ludzkości upatrującej spełnienia w szczęściu w iluzji metafizycznej życia wiecznego na „tamtym świecie”, gdyż w świecie doczesnym nie sposób go znaleźć, gdyż jest „tylko zły, niezdolny do dobra, które pozostawało zaświatem”²⁸. Niemiecki filozof, Peter Sloterdijk, w książce *Krytyka cynicznego rozumu* przedstawia natomiast wizję opresji równie przykrej, jaka „spada na człowieka, gdy wszystko mu się udaje tu i teraz. Spotyka go nuda zaspokojenia, a jedyną żywszą emocją jest strach, że ktoś mu zaraz tę nudę odbierze”²⁹.

Utopia z samej swej natury dotknięta jest syndromem spełnienia mitycznego króla Frygii – Midasa. Również jej dotknięcie zamienia wszystko w szlachetny, najbardziej pożądany kruszec – w złoto, oraz spełnia sen o doskonałości, ale równocześnie zestala, petryfikuje, zabija życie, oferując w zamian lodowatą, martwą perfekcję. Między utopijną wizją Fouriera – jego *Falansterem* – a na przykład *Miastem Słońca* Campanelli różnica jest taka, że „Fourier próbuje go realizować”³⁰ i w ten sposób grzebie idee, gdyż proces instytucjonalnej utopizacji „najczęściej owocuje buntem społecznym”³¹.

Wydaje się, że „źródło zła tkwi właśnie w tym zinstytucjonalizowanym realizowaniu projektów utopijnych, w działaniu, w przemienianiu idei w czyn,

²⁶ K. Gryżenia, *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, dz. cyt., s. 232.

²⁷ R. Krasowski, *Uroki europejskiej szklarni*, „Europa – Tygodnik Idei” 3.11.2007, nr 44, s. 2.

²⁸ G. W. F. Hegel, *Wykłady o filozofii dziejów*, Warszawa 2003, s. 483.

²⁹ R. Krasowski, *Uroki europejskiej szklarni*, dz. cyt.

³⁰ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 57. „[...] w 1832 r. Baudet-Dulary przekazał swój majątek w Condé-sur-Vesgre na instalację wzorcowej falangi. Przystąpiono do dzieła z entuzjazmem, ale niebawem okazało się, że z zaprojektowanej sumy 1 mln 200 tys. franków zdołano zebrać jedynie około 300 tys. i to w obligacjach kredytowych. Poczęto zatem modyfikować pierwotny projekt Fouriera, a wtedy on demonstracyjnie wycofał swoje poparcie, uznając, iż twór powstały w wyniku owych ograniczeń i zmian nie tylko nie będzie prawdziwym falansterem, ale skompromituje jego idee” (A. Sikora, *Fourier*, Warszawa 1989, s. 129). Także Robert Owen (1771–1858), walijski reformator społeczny, socjalista utopijny, przeznaczył majątek na założenie w 1825 roku w amerykańskim stanie Indiana utopijnej kolonii Nowa Harmonia, która jednak już po dwóch latach uległa rozpadowi.

³¹ H. Kiereś, *Utopia a edukacja*, dz. cyt., s. 227.



w radykalnie instrumentalnym³² sposobie transplantacji idei do żywego organizmu społecznego. Bunt mas jest wtedy naturalnym sposobem obrony immunologicznej³³.

W tej materii poruszamy się zatem między Scyllą utopii a Charybdą dystopii. Kołakowski – wyważając racje obu stron – pisze, że raczej należy

oczekiwać, iż dwa rodzaje mentalności – sceptyczna i utopijna – przetrwają oddzielnie, w nieuniknionym konflikcie. Co więcej, potrzebujemy ich chwilowego współistnienia; obie są bowiem istotne dla naszego kulturalnego przetrwania. Zwycięstwo utopijnych mrzonek oznaczałoby totalitarny koszmar i całkowity upadek cywilizacji, podczas gdy niekwestionowane panowanie ducha sceptycyzmu skazałoby nas na beznadziejną stagnację – bezruch, który najmniejszy przypadek mógłby łatwo zamienić w katastrofalny chaos³⁴.

W tej sytuacji skazani jesteśmy zatem na życie w pasie „ziemi niczyjej” – pomiędzy niemożliwymi do pogodzenia, antagonistycznymi roszczeniami, z których każde posiada jednak dobre uzasadnienie antropologiczno-kulturowe; aporema, z jaką musimy się świadomie potykać – zwłaszcza na polu edukacji, gdy pytamy o adaptacyjny i rekonstrukcyjny wymiar wychowania.

3. Pedagogiczne konteksty utopii

Pedagogika i utopia są ze sobą wielorako i silnie powiązane:

Gdyby się pozbawiło pedagogikę pierwiastka utopijnego, wtedy każda jej teoria, każda systemowa koncepcja szkolnictwa straciłaby sens istnienia. Pedagogika znajduje dla siebie uzasadnienie w tym, co dopiero będzie, tzn. w efektach wychowawczych, które sprawdzą się po latach³⁵.

Dla pedagogiki pojęcie utopii, tego *ou-tópos* – miejsca, którego nie ma, ale też *eu-tópos* – dobrego miejsca, ma funkcję niemal archetypową: jest źródłem radykalnego myślenia o społeczeństwie, człowieku i wychowaniu, a także –

³² A. Męczkowska, *O utopijność pedagogicznego myślenia*, [w:] *Materiały konferencyjne V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, t. 2 *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Wrocław 2004, s. 330–331.

³³ „Jesteśmy obecnie świadkami pewnego zjawiska, które, czy tego chcemy czy nie, stało się najważniejszym faktem współczesnego życia publicznego w Europie. Zjawiskiem tym jest osiągnięcie przez masy pełni władzy społecznej. Skoro masy już na mocy samej definicji nie mogą ani nie powinny kierować własną egzystencją, a tym mniej panować nad społeczeństwem, zjawisko to oznacza, że Europa przeżywa obecnie najcięższy kryzys, jaki może spotkać społeczeństwo, naród i kulturę. Historia zna już takie wypadki. Znane są także charakterystyczne rysy i konsekwencje takich kryzysów. Mają one też w historii swoją nazwę. Zwią się: buntem mas” (J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Warszawa 2002, s. 7).

³⁴ L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważana*, dz. cyt., s. 31.

³⁵ A. Dróżdż, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 7.



w postaci swego dystopijnego *alter ego*, które pokazuje ponure skutki takich projektów powszechnej szczęśliwości, jest – czy może być – źródłem pedagogicznego sceptycyzmu, pokory i umiarkowania „woli mocy” behawioralnych inżynierów dusz, dla których:

każda utopia społeczna – wizja i projekt nowego społeczeństwa powszechnej szczęśliwości – musi być wizją pedagogiczną, projektującą kształtowanie człowieka określonej (lepszego, pożądanej) jakości – funkcjonalnego względem zaprojektowanego ładu społecznego³⁶.

To założenie stanowi nieodmienną wadę każdej utopii – rodzaj błędu redukcjonizmu antropologicznego: utopie zajmują się człowiekiem abstrakcyjnym, wyidealizowanym, anonimowym i bezosobowym, a nie konkretnym, żyjącym tu i teraz:

Poszczególne jednostki są ontycznie czymś słabszym i wtórnym wobec społeczeństwa i państwa; jest surowcem totalitarnej technologii państwowej, produkującej «prawdziwego» człowieka, «prawdziwego» komunistę, faszystę, liberała lub anarchistę³⁷.

Motyw „społeczeństwa wychowującego”, które systemowo realizowałyby utopię jako cel i środek pedagogiczny w procesie adaptacji-inkulturacji, rekonstrukcji strukturalnej i funkcjonalnej przypomina jednak ideę *perpetuum mobile*, maszyny samowystarczalnej energetycznie, doskonałej i niemożliwej w swej konstrukcji. Legitymacją jej pedagogicznej omnipotencji byłby zawsze cel – dobro ogółu, tożsamy, jak na przykład w naiwnej wizji Nowego Społeczeństwa Jana Jakuba Rousseau, z oczywistym dobrem i wolą tego dobra każdego człowieka – dziecka stanowiącego przedmiot oświecenia. Stąd wszelki opór wobec tych dobroczynnych zabiegów wychowawczych należy przełamywać, tak jak choremu dla jego dobra podaje się gorzkie lekarstwo wbrew jego woli. Marzenie o wychowaniu Nowego Człowieka i tym samym zmianie społecznej pojawiało się zawsze wtedy, gdy zawodziły zabiegi o racjonalną akceptację Nowego Społeczeństwa przez edukację perswazyjną, czyli wprowadzanie do świadomości społecznej idei dla osiągnięcia efektu ozdrowienia pacjenta-społeczeństwa przez samozrozumienie źródła swej choroby/dysfunkcji na zasadzie terapii w psychoanalizie Freudowskiej (tak było na przykład w przypadku idei społeczeństwa trójczłonowego Rudolfa Steinera³⁸), albo gdy po przewrocie

³⁶ T. Hejnica-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika (Fenomen pewnego stereotypu)*, Kraków 1995, s. 35.

³⁷ K. Gryzenia, *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, dz. cyt., s. 232.

³⁸ Rudolf Steiner (1865–1942) – austriacki filozof, działacz społeczny i pedagog, stworzył ideę społeczeństwa trójczłonowego jako tzw. trzecią drogę rozwoju społecznego – między kapitalizmem a socjalizmem. Idea Steinerowskiej koncepcji trójczłonowości organizmu społecznego zakładała współistnienie trzech sfer życia społecznego: sfery prawa, stanowiącej domenę państwa, sfery ekonomii, obejmującej funkcjonowanie gospodarki opartej na zasadach braterskiej współ-



rewolucyjnym i dojściu do władzy okazywało się, że nie wszyscy i niecałkowicie skłonni są być Zupełnie Nowymi Ludźmi, jak na przykład po Rewolucji Francuskiej czy rewolucji bolszewickiej (Październikowej). Z realizacją „konkretnej utopii” zawsze wiązała się konieczność „przemiany świadomości”³⁹ i wychowania Nowego Człowieka „o jakości funkcjonalnej względem wizji powszechnej szczęśliwości”⁴⁰, innego, doskonalszego niż ludzie współcześni. Jako narzędzie radykalnej zmiany społecznej pedagogika traciła swą tożsamość na rzecz ideologii i jako taka stosowana była do manipulacji społecznej: „Im bardziej brakuje władzy oparcia w społeczeństwie rzeczywistym, a nie wyobrażonym, tym bardziej lokuje ona swe nadzieje w nowym człowieku, nowym narodzie, które zostaną ukształcone”⁴¹.

Nadzieje pokłada się wtedy w przyszłości – w człowieku *in statu nascendi*, w dzieciach, wolnych od przesądów, szkodliwych idei i nawyków charakterystycznych dla starego porządku społecznego⁴², traktując teraźniejszość jako pomost do Lepszego Świata, przydając nazwie docelowej formy utopii atrybut ją relatywizujący, na przykład realny socjalizm, a realnych ludzi jako „niegotową jeszcze” formę przejściową, niedoskonałe „brakujące ogniwo” w ewolucji społecznej. Sama metoda edukacji jest zbliżona do psychologii behawioralnej:

Człowiek jest biernym i plastycznym materiałem podatnym na dowolną obróbkę. [...] A zatem cel rozwoju musi być określony, ale [...] wyznacza go

pracy, a nie na konkurencji, oraz sfery wolnego życia duchowego, w pełni autonomicznej wobec pozostałych dwu sfer. Steiner podjął wysiłek ziszczenia tej koncepcji w celu stworzenia nowej harmonii w chaosie Europy po I wojnie światowej: w latach 1917–1922 zorganizował Ruch na Rzecz Trójczłonowości Organizmu Społecznego (*Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus*), w ramach którego prowadził ożywioną działalność prelegentką. Państwo powinno porzucić rolę nadopiekuńczego kuratora swych obywateli, zaprzestać ich ubezwłasnowolniania, pozostawić im pełną wolność tworzenia i życia duchowego. W trzeciej sferze – sferze wolnego życia duchowego – dobrodziejstwa autonomii zazna „wszystko to, co polega na naturalnym uzdolnieniu poszczególnego ludzkiego indywiduum, co musi wejść w społeczny organizm na podstawie tego naturalnego, równie dobrze duchowego, jak i fizycznego uzdolnienia poszczególnego indywiduum” (R. Steiner, *Zasadnicze podstawy nowego ustroju społeczeństwa i państwa*, Warszawa 1933, s. 59). Sztuka, nauka (edukacja), kultura, religia muszą być w pełni niezależne, gdyż „w wolnym życiu duchowym najbardziej czynnymi są siły, które w nim samym leżą” (tamże, s. 20).

³⁹ H. Kiereś, *Utopia a edukacja*, dz. cyt., s. 225.

⁴⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika*, dz. cyt., s. 36.

⁴¹ B. Baczko, *Ukształcić nowego człowieka. Utopia i pedagogika w okresie rewolucji francuskiej*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, Wrocław 1986, s. 265.

⁴² W *Folwarku zwierzęcym*, jednej z najcelniejszych dystopii gatunku, Georg Orwell maluje scenę, gdy na pomoc wieprzowi Napoleonowi, jednemu z przywódców zbuntowanych zwierząt na Folwarku Dworskim pana Jonesa, przychodzą wychowywane przez niego w izolacji i tajemnicy szczeniaki: „Na ów sygnał rozległo się na zewnątrz straszliwe ujadanie, a potem dziewięć ogromnych psów [...] wpadło jak burza do stodoły. [...] Oslupiałym i przerażonym zwierzętom dosłownie odebrało dech w piersiach. [...] były to te same szczenięta, które Napoleon odebrał niegdyś matkom i wziął na wychowanie. Choć nie osiągnęły jeszcze dojrzałego wieku, były potężnej postury, a srogim wyglądem dorównywały wilkom. Nie odstępowały Napoleona” (G. Orwell, *Folwark zwierzęcy*, dz. cyt., s. 51–52).



I. Obrazy utopii w perspektywie pedagogiki

grupa społeczna i ten cel dotyczy zewnętrznych funkcji społecznych, jakie podejmie wychowywana jednostka⁴³.

Edukacja w/dla utopii oznacza zatem urabianie człowieka zgodnie z promowanymi przez społeczeństwo celami⁴⁴, czemu sprzyja nieokreśloność „natury ludzkiej” oraz jej plastyczność, podatność na wpływy środowiska naturalnego, materialnego, społecznego i kulturowego⁴⁵. Zwłaszcza „charakter ludzki jest podatny na zabiegi socjotechniczne i można nim kierować. Możliwe jest zatem zaprojektowanie społeczeństwa, w którym panowałyby idealne warunki dla rozwoju człowieka. W takim kontrolowanym środowisku można będzie uformować pożądany typ osobowości człowieka”⁴⁶ za pomocą socjotechnik inżynierii społecznej.

Ludzie realni mogli tworzyć zręby Nowego Moralnego Świata, gdyż byli za pomocą socjotechniki kształtowani przez wyposażonych w wiedzę o prawach organizacji społecznej i rozwoju człowieka „nosicieli utopii”⁴⁷, władzę Platónskich królów-filozofów czy osobników alfa-plus Aldousa Huxleya, która różniła „między kształtującymi nowy naród a narodem kształtowanym, między nauczającymi a nauczonymi, między nadawcami przekazu pedagogicznego a jego odbiorcami, między oświeconymi elitami a ludem, który ma być oświecony”⁴⁸. To są właśnie „negatywne strony tego procesu – realizacja projektu naprawy świata przebiegała w sposób zinstytucjonalizowany, za pośrednictwem masowej edukacji społeczeństwa”⁴⁹, edukacji, która ma „optymalizować wyznaczoną w utopii strategię życia społecznego”⁵⁰.

Tak naprawdę ten spór o edukację jest sporem o samą istotę pedagogiki i sytuuje się w rzeczywistości szerokim kontekście:

spór toczy się o ludzką kondycję, czyli sposób postrzegania człowieka i świata. Jest to spór między utopijnością «rewolucyjnego projektu człowieka i świata» a realnością, czyli spór na pograniczu nowoczesności i ponowoczesności⁵¹.

⁴³ K. Gryzenia, *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, dz. cyt., s. 231.

⁴⁴ „Wszelkiej społeczności, a nawet całemu światu, można nadać dowolny ogólny charakter – czyniąc ją najlepszą albo najpodlejszą, pogrążyć ją w ciemności albo oświecić – poprzez zastosowanie odpowiednich środków; te środki zazwyczaj znajdują się w rękach i pod kontrolą tych, którzy mają wpływ na ludzkie sprawy” (R. Owen, *Essays on the Formation of Charakter*, [w:] *The Life of Robert Owen*, New York 1967, s. 265).

⁴⁵ Por. S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 15–16.

⁴⁶ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 216–217.

⁴⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika*, dz. cyt., s. 37.

⁴⁸ B. Baczek, *Ukształcić nowego człowieka*, dz. cyt., s. 267.

⁴⁹ A. Męczkowska, *O utopijność pedagogicznego myślenia*, dz. cyt., s. 330.

⁵⁰ K. Gryzenia, *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, dz. cyt., s. 232.

⁵¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika*, dz. cyt., s. 40.



4. Pochwała utopii

Na współczesnym stosunku do utopii odcisnęły swe piętno traumatyczne doświadczenia związane z przymusem uczestniczenia w eksperymencie „urzeczywistniania takiego projektu powszechnej szczęśliwości zwanego «komunizmem» (socjalizmem, realnym socjalizmem itd.)”⁵², możliwego w ideologicznych ramach neo-nowoczesności XX wieku, przy czym nauka, edukacja i pedagogika (tzw. pedagogika instrumentalna) miały swój udział w tym zniewoleniu.

Nowożytne dzieje narodów pokazują, że

wiele elementów tego literackiego obrazu świata stało się bezpośrednim doświadczeniem ludzi, którzy w sposób świadomy byli w stanie ogarnąć intelektualnie swoje doświadczenia życiowe zdobyte w europejskich totalitaryzmach XX wieku⁵³.

Nic dziwnego więc, że panuje obecnie dość powszechnie przekonanie, iż „utopizm jest błędem prowadzącym człowieka na manowce”⁵⁴, a „wołanie o utopię brzmi dzisiaj archaicznie, jest wyrazem politycznej niepoprawności, jest próbą powrotu do wspomnianych z odrazą totalitaryzmów”⁵⁵.

Konsekwentne wykluczanie wszelkich form utopijności z życia i z refleksji pedagogicznej oznacza jednak przyjęcie stanowiska pragmatycznego jako sceptycznego poszukiwania „sposobów służących zmniejszaniu ludzkich cierpień i zwiększaniu ludzkiej równości, zwiększaniu możliwości wszystkich dzieci do rozpoczynania życia z równymi szansami na szczęście”⁵⁶, albo też „naukowego krytycyzmu” w formie postulatu etycznego: „działaj raczej na rzecz eliminacji konkretnego fałszu, niż na rzecz osiągnięcia absolutnej prawdy”⁵⁷. Czy nie oznacza to jednak równocześnie eliminacji z życia wartości absolutnych, metafizycznych źródeł prawd ostatecznych, czy choćby nadziei na istnienie takich prawd, a tym samym zubożenie i spłaszczenie świadomości człowieka wyłącznie do jednego wymiaru *homo faber* czy *homo oeconomicus*, bo to właśnie

niekiedy odwołanie się do «absolutnie słusznego przeciwko absolutnie niesłusznemu» może być najskuteczniejszym sposobem usunięcia niesprawiedliwości społecznej i budowania poczucia solidarności między ludźmi cierpiącymi z powodu bólu i upokorzenia⁵⁸.

⁵² Tamże, s. 34.

⁵³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 187.

⁵⁴ Por. H. Kiereś, *Utopia a edukacja*, dz. cyt., s. 227–228.

⁵⁵ A. Męczkowska, *O utopijność pedagogicznego myślenia*, dz. cyt., s. 327.

⁵⁶ R. Rorty, *Relatywizm: odnajdowanie i tworzenie*, [w:] *Habermas, Rorty, Kołakowski: stan filozofii współczesnej*, Warszawa 1996, s. 65.

⁵⁷ S. Amsterdamski, *Słowo wstępne*, [w:] K. R. Popper, *Nędra historycyzmu*, dz. cyt., s. VIII.

⁵⁸ A. Szahaj, *Przynajmniej czasami potrzebujemy myśli utopijnej, aby uchronić się od akceptowa-*



Utopia „napina”, sublimuje byt, odpowiadając na ludzką potrzebę ekscytacji i transcendencji, stymuluje wyobraźnię społeczną⁵⁹ jako myślenie o tym, co mogłoby być, nie pozwala pozostać przy dobrze znanych odpowiedziach, kreując możliwe światy, pomaga nabrać dystansu, zrelatywizować oczywistość świata zastanego, każe żywić nieufność wobec mniemanych imponderabiliów ładu społecznego, otwiera furtkę ku zmianie, pozwala „człowiekowi wychylać się ku przyszłości”⁶⁰, transcenduje terażniejszość, motywuje, nadaje sens i wartość postawie krytycznej. Utopia jest wyrazem metafizycznej tęsknoty człowieka za spełnieniem, za doskonałością, za pewnością prawdy, realną obecnością dobra i sprawiedliwości, za tymi aksjomatami świadomości ludzkiej, o których się intuicyjnie wie, że są lub mogą istnieć, nawet jeśli nie jesteśmy w stanie podać ich naukowej definicji⁶¹. Myślenie utopijne wykracza poza granice realizmu i pragmatyzmu⁶², bowiem „przyszłość nie jest jasno określona, przeciwnie, powinna pozostać w sferze pewnego «niedomknięcia»”⁶³. Pragmatyzm, ze swą utylitarną koncepcją prawdy i dobra, oznacza tak naprawdę tylko dreptanie w miejscu, czy – jakby powiedział Platon – przesuwanie cieni na ścianie jaskini. Czy można jednak być „pragmatycznym utopistą”, próbując pogodzić się z ambiwalencją tych dwóch stanowisk lub czy można uczestniczyć w pedagogicznej (antynomicznej) „samoograniczającej się rewolucji” (przez analogię do postawy określonej na gruncie społecznym w 1981 roku przez Jadwigę Staniszkis), mając świadomość, że to „droga jest celem”, że spełnienie, eudajmonia, ma dla linii życia człowieka postać asymptoty – tak jak prawda dla nauki, a utopia dla społeczeństwa?

Utopie są traktowane współcześnie z pobłażaniem jako naiwne obrazy nowych społeczeństw, „halucynacyjne wizje kreowane w czasach desperacji”⁶⁴.

nia status quo, [w:] *Habermas, Rorty, Kolakowski*, dz. cyt., s. 148.

⁵⁹ „Życie może smakować zupełnie inaczej” – to przesłanie Williama Morrisa zawarte w książce *Wieści z nikąd*, kończącej się słowami: „Jeśli inni zobaczą to tak, jak ja zobaczyłem, wówczas nie będzie to sen, lecz wizja” (W. Morris, *Wieści z nikąd czyli Epoka spoczynku: Kilka rozdziałów utopijnego romansu*, Lwów 1902).

⁶⁰ A. Męczkowska, *O utopijność pedagogicznego myślenia*, dz. cyt., s. 335.

⁶¹ Bliskie jest mi w tym względzie stanowisko Poppera, który pisze: „brak kryterium prawdy nie czyni pojęcia prawdy niedorzecznym, tak jak nie czyni niedorzecznym pojęcia zdrowia brak kryterium zdrowia. Chory człowiek może pragnąć zdrowia niezależnie od tego, czy może czy też nie ustalić, czym ono jest. Człowiek błędzący może szukać prawdy, nawet jeżeli nie posiada żadnego kryterium jej ustalenia” (K. R. Popper, *Spółczesność otwarte i jego wrogowie*, t. II *Wysoka fala prorocत्व: Hegel, Marks i następstwa*, Warszawa 1993, s. 384).

⁶² Jürgen Habermas (ur. 1929) – przedstawiciel drugiego pokolenia szkoły frankfurckiej, „ostatni z wielkich modernistów”, pisze choćby o „utopii wspólnoty idealnej komunikacji”, czyniąc z niej „kontrafaktyczną” miarę istniejącej rzeczywistości. Dla Habermasa, podobnie jak dla Kanta, wizje społeczne racjonalnego konsensu są też potrzebne dla ukierunkowania myśli na regulatywną ideę prawdy, wyznaczającej kres badań (por. J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Kraków 2000).

⁶³ A. Męczkowska, *O utopijność pedagogicznego myślenia*, dz. cyt., s. 336.

⁶⁴ Frederic Jameson w książce *Archeologies of the Future* (cyt. za: J. Appleton, *Cudowne teraz*,



Ale one wcale nie były naiwne – ich prostota jest raczej ironią sokratejską⁶⁵, odkrywaniem problemów w rzeczach oczywistych: „źle jest czytać utopie, widząc w nich każdy szczegół oddzielnie, a nie w ramach całości”⁶⁶. Wychwytywanie wewnętrznych sprzeczności, nielogiczności czy absurdalności rozwiązań cząstkowych i konstruowanie na tej podstawie negatywnych sądów o całości koncepcji danej utopii jest zabiegiem erystycznie wątpliwym: „W utopiach należy raczej widzieć całościowe propozycje alternatywnego ładu społecznego, których wartość nie zależy li tylko ani nawet głównie od wartości rozwiązań szczegółowych”⁶⁷.

Problem polega raczej na tym, że po traumatycznych doświadczeniach przeszłości totalitaryzmów XX wieku wszelka antycypacja przyszłości jako ideowo-racjonalnego Dobro-bytu, wszelka wiara w lepszą przyszłość jako konstrukcję woli i rozumu ludzkiego uważana jest za naiwną i niebezpieczną. Wola zmian ku utopii została zastąpiona lękiem przed koszmarem dystopii. Lecz przez wyprany z wielkich narracji postęp informatyczny życie nie stało się wcale pełniejsze, a przez prosty przyrost sprawności technologicznej nie przybyło nam wcale egzystencjalnego poczucia sensu bytu – bez utopii, ale i bez dystopii skazani jesteśmy na życie w praktopii⁶⁸.

W „późnej nowoczesności” końca XX i początku XXI wieku⁶⁹ pojęcie utopii jako projekt nowego społeczeństwa, jako punktu obserwacyjnego, skąd

niepewne jutro, dz. cyt., s. 33).

⁶⁵ Por. K. Jaspers, *Autorytety: Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, Warszawa 2000. „Wychowanie nie jest dla niego [Sokratesa – M. G.] przypadkowym procesem wywołanym przez wiedzącego w niewiedzącym, ale jest żywiołem, w którym jednostki, dochodząc wspólnie do prawdy, osiągają samopoznanie. Młodzieńcy pomagali mu, jeśli on chciał im pomóc. Odbывало się to metodą odkrywania problemów w rzeczach na pozór oczywistych, pobudzania wątpliwości, zmuszania do myślenia, uczenia poszukiwania, stawiania pytań i nieuchylania się przed odpowiedziami na gruncie podstawowej wiedzy, że to prawda łączy ludzi” (tamże, s. 7). „Możliwa jest tu przyjaźń w prawdzie, nie tworzenie sekt w wierze. W jasności tego, co człowiekowi dostępne, Sokrates spotyka się z innymi na równi z nimi. Nie chce czynić z nich uczniów, dlatego próbuje przewagę swej natury zneutralizować przez ironię skierowaną na siebie samego” (tamże, s. 34).

⁶⁶ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 194.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Pojęcie utworzone przez Avina Tofflera: „Rysuje się tu natomiast, na razie jeszcze dość mgliście, coś nowego, co możemy nazwać «praktopią». Nie jest to świat ani lepszy, ani też najgorszy z wszystkich możliwych, taki, który mając praktycznie szansę istnienia, byłby jednocześnie lepszy od poprzedniego. «Praktopia» – w odróżnieniu od utopii – wcale nie jest wolna od chorób, świństw politycznych i złych manier. Od większości utopii różni się tym, że nie jest statyczna, zastępną w nierealnej doskonałości. Nie ma w niej atawizmu, który by ją kształtował na podobieństwo jakiegoś wymyślanego ideału przeszłości. Ale też «praktopia» nie jest ucieleśnieniem czystego zła, ponurą odwrotnością utopii. Nie jest bezwzględnie antydemokratyczna ani militarystyczna. Nie uniformizuje swych obywateli i nie pozbawia ich ludzkiej twarzy. Nie niszczy sąsiadów i nie rujnuje środowiska. Słowem «praktopia» stwarza pozytywną, wręcz rewolucyjną szansę, znajdującą się w zasięgu naszych realistycznych możliwości” (A. Toffler, *Trzecia fala*, Poznań 2006, s. 401 – zmodyfikowany przekład Ewy Woydyłło i Michała Kłobukowskiego).

⁶⁹ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 182–186.



teraźniejszość pokazuje swą wadliwość, uległo archiwizacji, archaizacji i deprecjacji, stało się martwym tekstem; z drugiej strony „istnieje coś takiego jak współczesna tęsknota za utopią, lecz jej wyrazem jest najczęściej banał”⁷⁰ – pusta zbitka fonemów o szlachetnej proveniencji staje się komercyjną etykietką produktów: na przykład *Utopia Group* – to dystrybutor sprzętu łazienkowego, który obiecuje każdemu możliwość „wyrażenia swej własnej osobowości i zaprojektowania wizji swej łazienki”⁷¹, *Utopia-Asia* – wczasy dla homoseksualistów, *Utopia-Optics* – „niezwykle okulary dla niezwykłych ludzi” itd.

Kreatorzy eudajomnistycznej utopii, będącej czymś w rodzaju konsumentkiego raj, wykorzystujący potęgę mediów elektronicznych, z bylejakości czynią wzór do naśladowania, a nawet każdą jarmarcznią niedorzeczność potrafią przetworzyć w naukową teorię, popartą empirycznymi dowodami. W świecie zamazanych wartości i wątpliwych autorytetów korzystanie z rozumu przestaje być warunkiem kulturowej adaptacji, co więcej – może stać się czymś anachronicznym i wstydliwym⁷².

Obietnice wolności i innego smaku życia, projekty samotnych wielkich buntowników powodowanych pragnieniem szczęścia ludzkości, plany stanowiące mieszaninę wizjonerstwa i szaleństwa, zrodzone w głowach ludzi dla ludzi, karleją i blakną w ponowoczesności. Utopia jako idylliczna kraina dobra, gdzie ludzkie namiętności nie były tłamszone, lecz kierowane ku szlachetnym celom, utopia oświecenia – świata racjonalnego, uwolnionego od swych bogów, ulega atrofii w dzisiejszym globalnym świecie, który *ou-topos* (nigdzie) zmienia na *a-topos* (wszędzie i nigdzie). Na opuszczonej przestrzeń, ziemię jałową, jaka pozostaje po wielkich utopiach społecznych i politycznych, po ich ostatnich przebłyskach rozumu, wpełza atopia, a ta z kolei przywołuje nieuchronnie drugą, ciemną stronę utopii – dystopię, kakofonie koszmarów szaleństwa wiedzy⁷³, władzy⁷⁴, wiary⁷⁴.

⁷⁰ J. Appleton, *Cudowne teraz, niepewne jutro*, dz. cyt., s. 33.

⁷¹ „Designer bathroom furniture, contemporary taps and modern sanitary ware all allow you to express your own individuality and design flair to your bathroom. As a privately owned British company, the focus of Utopia is to create a range of simply stunning bathroom furniture and storage solutions to fit even the smallest of British bathrooms” (www.utopiagroup.com).

⁷² A. Drózdź, *Mity i utopie pedagogiczne*, dz. cyt., s. 5.

⁷³ Michel Foucault (1926–1984) pisze o współczesnym społeczeństwie jako o dystopii wszechobecnych relacji władzy, „panoptycznej modalności władzy”, które przybierają ostatecznie postać biowładzy (zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1998, s. 215).

⁷⁴ Współczesne utopie przybierają niekiedy postać tzw. utopii nowego kościoła, szczególnie w uboższych krajach Trzeciego Świata pojawiają się jako charyzmatyczne, mistyczne czy gnostyczne ruchy religijne, stanowiące mieszaninę kultów pogańskich, elementów religii Dalekiego Wschodu, New Age i chrześcijaństwa. Ich celem jest sprowadzenie polityki do gigantycznego planu manichejskiej walki duchowej między dobrem a złem, między mocą Bożą a szatańską. Ich popularność wynika po części z przekonania o upolitycznieniu tradycyjnych wyznań (katolicyzmu, protestantyzmu) i obarczaniu ich współwiną za społeczne zło świata. Te nowe ruchy można nazwać utopiami terapeutycznymi, gdyż obiecują całkowite uleczenie ze wszystkich chorób i ochronę



Wydaje się, że współcześnie

to, co prawdziwie utopijne, mieści się w innym wymiarze niż sądzą utopiści i krytykujący ich sceptycy; ponieważ dopiero transcendentja otwiera horyzont, gdzie chodzi o doskonałość niedającą się relatywizować. W każdym razie to, co utopijne, rzeczywiście jest oderwane od miejsca i czasu⁷⁵

– utopijne zatem.

Bibliografia:

- Amsterdamski S., *Słowo wstępne*, [w:] K. R. Popper, *Nędza historycyzmu*, Wydaw. Krağ, Warszawa 1989.
- Appleton J., *Cudowne teraz, niepewne jutro*, „Forum” 2007, nr 17–18.
- Arendt H., *Myslenie*, przekł. H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1991.
- Bacon F., *Nowa Atlantyda i Z wielkiej Odnowy*, przekł. W. Kornatowski, J. Wikarjak, Wydaw. Alfa, Warszawa 1995.
- Baczko B., *Ukształcić nowego człowieka. Utopia i pedagogika w okresie rewolucji francuskiej*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
- Becker C. L., *Der Gottesstaat der Philosophen des 18. Jahrhunderts*, Schöningh, Würzburg 1946.
- Bednarek S., Jastrzębski J., *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei*, Wydaw. Astrum, Wrocław 1996.
- Berner M. L., *Reise durch Utopia*, Kramer, Berlin (West) 1982.
- Biesterfeld W., *Die literarische Utopie*, J. B. Metzler, Stuttgart 1982.
- Biesterfeld W., *Aufklärung und Utopie. Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur Literaturgeschichte*, Verlag Dr. Kovac, Hamburg 1993.
- Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*, red. J. Woleński, przekł. M. Szczubińska, Książka i Wiedza, Warszawa 1998.
- Blaim A., *Aesthetic Objects and Blueprints: English Utopias of the Enlightenment*, Maria Curie-Skłodowska University Press, Lublin 1997.
- Bloch E., *Abschied von der Utopie? Vorträge*, red. H. Gekle, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1980.
- Bloch E., *Geist der Utopie, bearbeitete Neuauflage der zweiten Fassung von 1923*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1985 (wyd. I: München–Leipzig 1918).
- Bloch E., *Das Prinzip Hoffnung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1993.
- Blüher R., *Moderne Utopien*, Schroeder, Bonn–Leipzig 1920.

od wszelkich nieszczęść (por. L. Hurbon, [w:] G. Minois, *Marzenia, o których mówi świat*, „Forum” 2007, nr 17/18, s. 39–40).

⁷⁵ U. Cillien-Naujeck, *Die verbogene Wahrheit der Utopie. Aufsätze zur Pädagogik und Religion*, Anne Fischer Verlag Norderstedt/Leipziger Universitätsverlag GmbH, Leipzig 1998, s. 47.



I. Obrazy utopii w perspektywie pedagogiki

- Börner K. H., *Auf der Suche nach der irdischen Paradies. Zur Ikonographie der geographischen Utopie*, Wörner Verlag, Frankfurt am Main 1984.
- Brentjes B., *Atlantis. Geschichte einer Utopie*, DuMont, Köln 1994.
- Buber M., *Paths in Utopia*, Syracuse University Press, Syracuse, New York 1996 (wyd. I: Routledge & Kegan Paul Ltd. 1949).
- Butler S., *Erewhon and the Erewhon revisited*, wstęp I. Mumford, New York 1943.
- Campanella T., *Miasto słońca*, przekł. L. i R. Brandwajnowie, Wydaw. Alfa, Warszawa 1994.
- Chlada M., *Der Wille zur Utopie*, Alibri Verlag, Aschaffenburg 2004.
- Cillien-Naujeck U., *Die verbogene Wahrheit der Utopie. Aufsätze zur Pädagogik und Religion*, Anne Fischer Verlag Norderstedt–Leipziger Universitätsverlag GmbH, Leipzig 1998.
- Cioran E. M., *Geschichte und Utopie*, Ernst Klett, Stuttgart 1965.
- Cyrzan H., *O potrzebie utopii: z dziejów utopii stosowanej XX wieku*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Drózd A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Elliott R. C., *The Shape of Utopia. Studies in a Literary Genre*, University of Chicago Press, Chicago–London 1970.
- Encyklopedia filozofii*, t. I–II, red. T. Honderich, przekł. J. Łoziński, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Ferguson J., *Utopias of the Classical World*, Cornell University Press, Ithaca 1975.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Wydaw. Aletheia, Warszawa 1998.
- Fest J., *Der zerstörte Traum. Vom Ende des utopischen Zeitalters*, Siedler, Berlin 1991.
- Freyer H., *Die politische Insel. Eine Geschichte der Utopien von Plato bis zur Gegenwart*, Ausgabe, Leipzig 1936.
- Fromm E., *Humanismus als reale Utopie. Der Glaube an den Menschen*, Ullstein Taschenbuch Verlag, Hamburg 2005.
- Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Wydaw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003.
- Gelebte Utopien. Alternative Lebensentwürfe*, Insel, Frankfurt am Main 2001.
- Gerber R., *Utopian Fantasy*, Routledge&Kegan Paul, London 1955.
- Głazewski M., *Dystopia: Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Gnüg H., *Utopie und utopischer Roman*, Reclam, Stuttgart 1999.
- Goethe J. W., *Faust. Tragedii część pierwsza*, przekł. W. Kościelski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1967.
- Gryżenia K., *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, [w:] *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przekł. M. Łukaszewicz, Universitas, Kraków 2000.



- Hansot E., *Perfection and Progress: Two Modes of Utopian Thought*, The MIT Press, Cambridge 1974.
- Hegel G. W. F., *Wykłady o filozofii dziejów*, przekł. A. Zieleńczyk, De Agostini Polska, Warszawa 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Wydaw. WSP, Bydgoszcz 1985.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Hermant J., *Orte irgendwo. Formen utopischen Denkens*, Athenaeum, Königstein-Taunus 1981.
- Hurbon L., [w:] G. Minois, *Marzenia, o których mówi świat*, „Forum” 2007, nr 17/18.
- Huxley A., *Brave New World*, Vintage Cla, wstęp D. Bradshaw, London 2004 (wyd. I: Chatto & Windus 1932; wyd. pol.: *Nowy wspaniały świat*, przekł. B. Baran, Wydaw. Literackie, Kraków 1988).
- Huxley A., *Nowy wspaniały świat poprawiony*, przekł. J. Horzelski, Instytut Literacki, Londyn 1960.
- Jaspers K., *Autorytety: Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, przekł. P. Bentkowski, R. Flaszak, Wydaw. KR, Warszawa 2000.
- Kautsky K., *Tomasz More i jego „Utopia”*, Książka i Wiedza, Warszawa 1949.
- Kiereś H., *Źródła myślenia utopijnego*, „Zeszyty Instytutu Edukacji Narodowej” 1999, nr 6: *O Europie i edukacji*.
- Kiereś H., *Utopia a edukacja*, [w:] *Filozofia a edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2005.
- Kołąkowski L., *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1994.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
- Kopaliński W., *Słownik wydarzeń, pojęć i legend XX wieku*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kowalska A., *Od utopii do antyutopii*, WSiP, Warszawa 1987.
- Krasowski R., *Uroki europejskiej szklarni*, „Europa – Tygodnik Idei” 3.11.2007, nr 44.
- Krauss W., *Reise nach Utopia*, Rütten & Loening, Berlin 1964.
- Kumar K., *Utopia and Anti-Utopia In Modern Times*, Basil Blackwell, Oxford 1987.
- Levitas R., *The Concept of Utopia*, Syracuse University Press, Syracuse 1990.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Wydaw. Test, Lublin 1992.
- Manuel F. E., Manuel F. P., *Utopian Thought in the Western World*, Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Mead M., *Toward More Vivid Utopias*, [w:] *Utopia and Its Enemies*, red. G. Kateb, Free Press, Glencoe, Illinois 1983.
- Męczkowska A., *O utopijność pedagogicznego myślenia*, [w:] *Materiały konferencyjne V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, t. 2 *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Wydaw. DSWE TWP, Wrocław 2004.
- Minois G., *Marzenia, o których mówi świat*, „Forum” 2007, nr 17–18.



I. Obrazy utopii w perspektywie pedagogiki

- Morris W., *Wieści z nikąd, czyli Epoka spoczynku: Kilka rozdziałów utopijnego romansu*, przekł. W. Szukiewicz, Biblioteka Powieściowa H. Altenberg, Lwów 1902 (lub: *Wieści z nikąd: Powieść utopijna*, przeł. M. Kreczowska, Księgarnia Polska, Lwów 1902).
- Morson G. S., *The Boundaries of Genre Dostoyevsky's Diary of a Writer and the Traditions of Literary Utopia*, Univeristy of Texas Press, Austin 1981.
- Morton A. L., *The English Utopia*, Seven Seas Publishers, Berlin 1986.
- Morus, T., *Utopia*, przekł. K. Abgarowicz, Iskry, Warszawa 1954.
- Moylan T., *Das Unmögliche verlangen. Science Fiction als kritische Utopie*, Argument, Hamburg 1990.
- Mumford L., *The Story of Utopias*, Boni and Liveright, New York 1922.
- Müller G., *Gegenwelten. Die Utopie in der deutschen Literatur*, J. B. Metzler, Stuttgart 1989.
- Negley G., *Utopian Literature. A Bibliography with a Supplementary Listing of Works Influential in Utopian Thought*, University of Kansas Press, Lawrence 1978.
- Niemojewska M., *Pochwała utopii*, Czytelnik, Warszawa 1987.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, przekł. P. Niklewicz, Warszawskie Wydaw. Literackie Muza SA, Warszawa 2002.
- Orwell G., *Folwark zwierzęcy*, przekł. B. Zborski, Wydaw. Alfa, Warszawa 1988.
- Owen R., *Esseys on the Formation of Character*, [w:] *The Life of Robert Owen*, Wydaw. A. M. Kelley, New York 1967.
- Palczewski J. K., *Utopista bez złudzeń – Herbert George Wells*, Czytelnik, Warszawa 1976.
- Petsch D., *Tomasz Morus*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1962.
- Picht G., *Odwaga utopii*, przekł. K. Maurin [i in.], Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Platon, *Państwo*, t. I-II, przekł. W. Witwicki, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1958.
- Pleij H., *Der Traum vom Schlaraffenland. Mittelalterliche Phantasien vom vollkommenen Leben*, S. Fischer, Frankfurt am Main 2000.
- Popper K. R., *Nędza historycyzmu*, Wydaw. Krag, Warszawa 1989.
- Popper K. R., *Spółczesność otwarte i jego wrogowie*, t. II *Wysoka fala prorocत्व: Hegel, Marks i następcy*, przekł. H. Krahelska, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1993.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przekł. R. Frąc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Wydaw. Literackie MUZA, Warszawa 2004.
- Rabelais F., *Gargantua i Pantagruel*, przekł. T. Boy-Żeleński, Zielona Sowa, Kraków 2003.
- Richert F., *Der endlose Weg der Utopie. Eine kritische Untersuchung zur Geschichte. Konzeption und Zukunftsperspektive utopischen Denkens*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2001.
- Rorty R., *Relatywizm: odnajdowanie i tworzenie*, [w:] *Habermas, Rorty, Kołakowski: stan filozofii współczesnej*, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 1996.
- Saage R., *Politische Utopien der Neuzeit*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Bochum 2000.
- Sargent L. T., *Utopia – The Problem of Definition*, „Extrapolation” 1975, nr 16.
- Sargent L. T., *The Three Faces of Utopianism Revisited*, „Utopian Studies” 1994, nr 5.
- Sargent L. T., *Utopianism and National Identity*, [w:] *The Philosophy of Utopia*, red. B. Goodwin, Routledge, London–New York 2004.



- Schuller H. E., *Bloch-Konstellationen. Utopien der Philosophie*, Klampen, Lüneburg 1991.
- Schwendter R., *Utopie. Überlegungen zu einem zeitlosen Begriff*, ID-Verlag, Berlin 1994.
- Seibt F., *Utopica. Zukunftsvisionen aus der Vergangenheit*, Orbis, München 2001.
- Sikora A., *Fourier*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
- Steiner R., *Zasadnicze podstawy nowego ustroju społeczeństwa i państwa*, przekł. J. Siedlecka, T. Witkowski, Gebethner i Wolf, Warszawa 1933.
- Swift J., *Podróże Guliwera*, przekł. W. J. Dobrowolski, Nasza Księgarnia, Warszawa 1958.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Wydaw. Sic!, Warszawa 2000.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Szahaj A., *Przynajmniej czasami potrzebujemy myśli utopijnej, aby uchronić się od akceptowania status quo*, [w:] *Habermas, Rorty, Kołakowski: stan filozofii współczesnej*, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 1996.
- Świętochowski A., *Utopie w rozwoju historycznym*, Warszawa 1910.
- The Philosophy of Utopia*, red. B. Goodwin, Routledge, London–New York, 2004.
- Toffler A., *Trzecia fala*, przekł. E. Woydyłło, M. Kłobukowski, Wydaw. Kurpisz SA, Poznań 2006.
- Utopias and Utopian Thought. A Timely Appraisal*, red. F. E. Manuel, Bacon Press, Boston 1966.
- Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*, Metzlersche J. B. Verlagsb, Frankfurt am Main 1985.
- Utopie und Moderne*, red. R. Eickelpasch, A. Nassehi, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996.
- Voigt A., *Die sozialen Utopien*, Leipzig 1905.
- Wallerstein I., *Utopistik. Historische Alternativen des 21. Jahrhunderts*, Promedia Verlagsges, Wien 2002.
- Wells H. G., *Anticipations*, 1901 (wyd. pol. *Wizje przyszłości*, przekł. J. Kleczyński, Warszawa 1904).
- Wells H. G., *Men like Gods*, 1923 (wyd. pol. *Ludzie jak bogowie*, przekł. J. Sujkowska, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2002).
- Wells H. G., *A Modern Utopia*, Penguin Books, London 2005 (wyd. pierwsze 1905).
- Wheen F., *Introduction*, [w:] H. G. Wells, *A Modern Utopia*, Penguin Books, London 2005.
- Winter M., *Compendium Utopiarum. Typologie und Bibliografie literarischer Utopien*, Stuttgart 1978.
- Zacharias C., *Wo liegt Utopia? Nur wer träumt, ist Realist*, Schoenbergers, München 1985.

Terra Utopia. Educational glosses and contexts of utopia

Abstract: The subject of the article is the phenomenon of utopia described and interpreted in the context of education. The paper consists of four parts: 1) Good place anywhere, 2) Happy Utopians, 3) Pedagogical contexts of utopia, 4) Eulogy of utopia. In the first part, some questions of origin and specific



I. Obrazy utopii w perspektywie pedagogiki

of utopia definition identity in literary, social and philosophical aspects were presented. In this chapter, an attempt was made to trace the most important origins of applications of its social and idealistic developments. In the second part, there were shown analysis of the utopian social system projects, focused on the *conditio humana* problem, by studying the eudaimonic mechanism (ie. compulsive happiness) of utopian projects. In the third part, based on the results of previous ascertainments, some descriptions of educational problems were revealed, coming thus eventually to possible pedagogical conclusions. The fourth section is devoted to the advantages of utopian thinking and acting for education. The main goal of the paper is to consider the hermeneutic and heuristic consequences of application of utopian constructs for pedagogies.

Keywords: atopia, Campanella, education, Fourier, More, New Man, New Society, Plato, tropism, utopia, utopian society



O rozczarowaniu utopią i myśleniu krytycznym

Abstrakt: „Utopie roztrzaskane, marzenia przekreślone” to istotny zdaniem Bronisława Baczki trop do badań wyobrażeń społecznych przełomu XX i XXI wieku, w tym odczytania współczesnego kryzysu świadomości utopijnej i jego znaczenia dla pedagogiki. Odczytanie to wymaga rozwinięcia kilku kwestii związanych z rozumieniem relacji utopii i krytyki, co również stanowić będzie przedmiot tego artykułu.

Słowa kluczowe: edukacja, kryzys świadomości utopijnej, myślenie krytyczne, nadzieja, utopia

*...zawsze w tych dziejach produkt kazał
zapominać o tym, który go wyprodukował,
albo też zmuszał swojego wytwórcę, by
w najwyższym możliwym stopniu ograniczał
się do prostej, aczkolwiek rozszerzalnej na
miarę wymogów konsumpcji, reprodukcji
swej siły roboczej – reprodukcji szeroko
pojętej, łącznie z circenses, rozrywką
i wciąż nowymi środkami odurzającymi,
które zagłuszać miały dwa najistotniejsze
rysy tęsknoty – niezadowolenie i nadzieję*

Ernst Bloch

*Nadzieja dostarcza brakującego
ogniwa łączącego interesy praktyczne
z teoretycznymi, ponieważ jest z natury
krytyczna wobec rzeczywistości, w której
jest zakorzeniona, rozszerzając z tego
tytułu pojęcie realizmu na tyle, by ogarnęło
pełny zestaw możliwych opcji*

Zygmunt Bauman

Dwa dobrze rozpoznane tropy związku myśli utopijnej i krytycznej to odrzucające zastane stosunki społeczne pragnienie stworzenia stosownej do oczekiwań rzeczywistości oraz konsekwentny sceptycyzm wobec ogłaszanych

za osiągnięcie projekcji wyobraźni. Przykładem pierwszego z nich może być rozwinięta w XIX wieku kompleksowa analiza i surowa ocena społeczeństwa przemysłowego autorstwa Charlesa Fouriera oraz zaproponowana przez niego koncepcja falansterów, która miała rozwiązać wskazane problemy, a drugiego – podparte naukowo opracowaną wiedzą o postępie cywilizacji potępienie tego typu projektów przez Karola Marksa i Fryderyka Engelsa jako przejawów socjalizmu ledwie utopijnego¹. W XX-wiecznej teorii i praktyce edukacyjnej tropy te odnaleźć można w dążeniu Hubertusa von Schoenebecka do podważenia, torującego drogę postpedagogice, uprzywilejowanego statusu wychowania w relacjach między dorosłymi a dziećmi, jak również w rozprawieniu się Pierre'a Bourdieu z iluzją wyrównywania szans społecznych przez system oświaty². Obie tendencje zdają się krzyżować w polu współczesnego kryzysu świadomości utopijnej, przyczyniając się do jego nasilenia, jednak nieschematyczne odczytanie wskazanego przesilenia, także w perspektywie jego znaczenia dla pedagogiki, wydaje się wymagać zbilansowania ustaleń dotyczących tego typu myślenia, a także pogłębionego rozumienia jego związków z myśleniem krytycznym.

1. Utopia i krytyka, nadzieja i wątplenie

Utopię można rozumieć jako obraz, często szczegółowy, upragnionego triumfu woli i rozumu. Rozumu, gdyż każdorazowo ukazuje wyobrażenie działania opartego na przejrzystych mechanizmach lepiej niż inne uporządkowanego społeczeństwa³. Woli, ponieważ skuteczna, a jednocześnie trwała interwencja w bieg ludzkich spraw jest w tym wyobrażeniu związana z usprawnianiem całokształtu zdolności życiowych człowieka⁴. Za ilustrację posłużyć może paradygmatyczne dla całego gatunku literackiego dzieło Thomasa More'a, wydane pierwotnie po łacinie w 1516 roku, traktujące o najlepszym ustroju państwa. Według Rafała Hytlodeusza, bohatera *Książeczki zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej*, zniesienie własności prywatnej wraz z potrzebą jej posiadania otwiera

¹ Zob. Ch. Fourier, *Selections from the Works of Fourier*, London 1901, s. 82–108, 122–130, 137–154; K. Marks, F. Engels, *Manifest partii komunistycznej*, [w:] K. Marks, *Pisma wybrane. Człowiek i socjalizm*, Warszawa 1979, s. 382–396.

² Zob. H. von Schoenebeck, *Wprowadzenie*, [w:] H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Kraków 1994, s. 17–47; P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006, s. 153–328.

³ Zob. B. Baczeko, *Utopia*, [w:] B. Baczeko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 106; B. Baczeko, *Wyobrażenia społeczna a obrazy utopii*, [w:] B. Baczeko, *Światła utopii*, Warszawa 2016, s. 37–38.

⁴ Zob. B. Baczeko, *Utopie i raj*, [w:] B. Baczeko, *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, s. Warszawa 2002, s. 152–153.



drogę do sprawiedliwej organizacji, pomyślności i dobrobytu społeczeństwa, przykładem czego jest znane mu urządzenie państwa Utopian⁵. Odmiennego zdania jest jego rozmówca – autor tekstu będącego relacją z przebiegu ich spotkania. Książkowy Morus twierdzi, że „tam, gdzie wszystkie dobra są wspólne, nigdy nie można żyć szczęśliwie”⁶. Wątpi w powodzenie wskazanej przez Hytlodeusza zmiany podstaw organizacji życia w państwie i przewiduje jej negatywne skutki dla praktyki społecznej.

Bohaterowie tego renesansowego dzieła różnią się także w ocenie ówczesnej kondycji krajów Europy i przyjmowania strategii stopniowych reform. Morusowi przypisane jest stanowisko umiarkowane:

Jeśli nie potrafisz tego dokazać, aby w jakiejś sprawie zwyciężyło dobro – stwierdza bohater *Książeczki zaiste złotej* – czyń przynajmniej wysiłki, aby wpływ zła jak najbardziej osłabić, niemożliwością jest bowiem idealny stan rzeczy na świecie, chyba żeby wszyscy ludzie byli doskonali; lecz tego nie spodziewam się przed upływem wieków⁷.

Zdaniem Hytlodeusza preferowana przez Morusa „okrężna droga” może co prawda złagodzić i uśmierzyć wpływ szkodliwych dla państwa działań, zarówno możliwych tego świata, jak i szeregowych obywateli, nie prowadzi jednak do „przywrócenia organizmowi społecznemu trwałego zdrowia i sił. Albowiem gdy zajmiesz się leczeniem jednej rany – oponuje filozof i podróżnik – rozjątrzysz inne; taka panuje tu wzajemna zależność [...]”⁸. Otwarcie krytykuje stosunki społeczne jako powszechnie występujące relacje nadużyć i ucisku, co prowadzi go do gorzkiej konkluzji:

Gdy więc zastanawiam się uważnie nad tymi wszystkimi państwami, które dzisiaj istnieją, nasuwa się myśl [...] że istnieje po prostu jakieś sprzysiężenie bogaczy, którzy pod nazwą i firmą rzeczypospolitej dbają jedynie o własne korzyści⁹.

Na prośbę swego rozmówcy Hytlodeusz opowiada ze szczegółami o zwyczajach i życiu codziennym Utopian, które zna, jak wyznaje, ze swego pięcioletniego pobytu na wyspie. Kończąc swój kompleksowy, wyczerpujący opis, wyraża przekonanie, że scharakteryzował tym samym ustrój państwa, które „nie tylko najlepiej jest urządzone, lecz także jest jedynym, które może zupełnie słusznie nazywać się rzecząpospolitą”¹⁰. Natomiast książkowy Morus urzeczywistniane przez Utopian standardy uznaje za nie do przeprowadzenia, a nie-mało praw i zwyczajów tego narodu, zwłaszcza „najważniejszą zasadę całego ich ustroju, to jest wspólne życie i wspólny udział w dobrach materialnych”

⁵ Zob. T. More, *Utopia*, Lublin 1993, s. 52–55.

⁶ Tamże, s. 54.

⁷ Tamże, s. 50.

⁸ Tamże, s. 53.

⁹ Tamże, s. 136.

¹⁰ Tamże, s. 134.



uważa za niedorzeczne¹¹. Jednak swych opinii nie ujawnia zmęczonemu opowiadaniem rozmówcy, między innymi przez obawę, czy aby ten „zniesie cierpliwie jakikolwiek sprzeciw”. Ostatecznie autor *Książeczki* pozostawia czytelnika z komentarzem:

nie mogę wprawdzie zgodzić się na wszystko, co powiedział ten mąż, niewątpliwie zresztą uczony i doświadczony w sprawach ludzkich, chętnie jednak przyznaję, że w państwie Utopian istnieje dużo takich urzędzeń, których raczej życzyłbym naszym państwom niż się po nich spodziewa¹².

Mogłoby się wydawać, że wprowadzona w samym paradygmatycznym tekście Morusa dystynkcja pozwala uczynić z atrybutu radykalnej odmienności organizacji społecznej Utopian i drogi jej udoskonalenia cechą charakterystyczną modnego w kolejnych stuleciach gatunku literatury. Świat przedstawiony *Utopii* More'a jedynie bowiem przypomina znaną jej bohaterom i czytelnikom, a tylko inaczej uporządkowaną, codzienność, ma ona jednak, co być może o wiele istotniejsze, swoistą, odrębną genezę. Stąd należałoby przyjąć, że utopia to tyle, co mrzonka, miejsce, którego nie ma, wyobrażenie karmione złudzeniem spełnienia, pozorem rzeczywistości obiecującym więcej niż możliwe do zrealizowania, a

Utopistą jest nie każdy, kto myśli o zmianie rzeczywistości – jak pisze Jerzy Szacki. – Jest nim natomiast ten, kto rzeczywistość bezwzględnie złą pragnie zastąpić rzeczywistością bezwzględnie dobrą¹³.

Jednak zdaniem Bronisława Baczki jest to tylko

schemat abstrakcyjny. Występuje w pełni jedynie w skrajnych przypadkach, zbliżonych do typów idealnych. W rzeczywistości stosunki między utopiami a reformami są znacznie bardziej złożone i zniuansowane. Tak było – twierdzi – zwłaszcza w XVIII wieku.

Jak dowodzi ten współtwórca warszawskiej szkoły historii idei,

wzajemne oddziaływanie między utopijnymi marzeniami a nadziejami reformistycznymi przyczynia się do wypracowania pewnych koncepcji, które dominują w ideologiach czy wręcz mentalności elit «oświeconych». Wyobrażenia utopijne, bardziej czy mniej dopracowane, podsycają oczekiwania, jakie te idee budzą, i nadają im również swoisty ton¹⁴.

Opisane przez badacza podejście do utopii zdaje się być zbieżne z umieszczonym w zakończeniu, a przytoczonym już wcześniej, stwierdzeniem More'a.

¹¹ Zob. tamże, s. 139.

¹² Tamże.

¹³ J. Szacki, *Pojęcie utopii*, [w:] J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 30–31.

¹⁴ B. Baczko, *Wyobrażenia społeczna a obrazy utopii*, dz. cyt., s. 59, 62. Zob. tamże, s. 45–74; W. Voisé, *Wstęp*, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*, oprac. W. Voisé, Wrocław 1972, s. XLIV.



Bohaterowie *Książeczki zaiste złotej i niemniej pożytecznej* nie dyskutują o tym, czy Londyn ma stać się drugim Amaurotum. Hytlodeusz zdradza zresztą dystans wobec zarysowanej przed nim perspektywy propagowania zmiany wśród europejskich notabli i służenia swoim doświadczeniem rządzącym. Wskazuje przy tym na przykłady serwilizmu urzędników i nieprzepartych ambicji władców, przywołuje kazus uwięzienia kilkakrotnie przezeń przywoływanego w rozmowie autora *Państwa*:

niewątpliwie słusznie przewidział Platon – stwierdza – że jeśli władcy, którzy już we wczesnej młodości nasiąkli i do głębi zarazili się fałszywymi zasadami, sami nie staną się filozofami, w takim razie nigdy nie będą dawać posłuchu radom filozofów; on sam doświadczył tego na dworze tyrauna Dionizjusza¹⁵.

Swoisty splot urządzeń i uwarunkowań życia codziennego Utopian zdaje się należeć tylko do nich. Niemniej obraz triumfu rozumu i woli poddaje w wątpliwość intelektualnego faworyta – sceptycyzm oraz mobilizuje wyobraźnię do rachunku sumienia, przeliczenia aktywów, kalkulacji możliwości. Sam obraz, zakładnik wyobraźni i wycucia pisarza, nie powinien wyglądać na fantastyczny, ale też sedno nie tkwi w jego szczegółach¹⁶. Krystalizując nadzieje, pozwala mierzyć dystans między pragnieniem czy tęsknotą za lepszym a obfitującym w ciernie obecnym położeniem, tworzy zaczątki niezbędnej polityce obietnicy przyszłości. Podobnie światy przedstawione w kolejnych publikowanych wariacjach na temat utopii nie są odbierane, lub nie przede wszystkim, jako makiety, które należy odwzorować. Ich rola według Baczki jest inna:

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 i zespolenia *pola doświadczeń społecznych* oraz *horyzontu oczekiwań*, a także sprzeciwów, obaw i nadziei, jaki to pole otacza¹⁷.

W konsekwencji, zdaniem tego znawcy francuskiego oświecenia,

Utopie w swoisty sposób ukazują i wyrażają pewną epokę, jej obsesje i jej bunty, obszar jej oczekiwań i drogi, jakie obiera wyobraźnia społeczna, sposób, w jaki wyobraża sobie, co jest możliwe, a co niemożliwe¹⁸.

Również w *Książeczce zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej o najlepszym ustroju państwa i nieznaney wyspie Utopii* More oscyluje między

¹⁵ T. More, *Utopia*, dz. cyt., s. 41.

¹⁶ Zob. F. Jameson, *Utopijna nauka kontra utopijna ideologia*, [w:] F. Jameson, *Archeologie przyszłości. Pragnienie zwane utopią i inne fantazje naukowe*, Kraków 2011, s. 51–68.

¹⁷ B. Baczko, *Utopia*, dz. cyt., s. 91.

¹⁸ B. Baczko, *Wyobraźnia społeczna a obrazy utopii*, dz. cyt., s. 22. Zob. tamże, s. 44.



obrazem doskonałego ustroju cudzoziemskiej wyspy a dyskusją na temat warunków możliwości udanej rodzimej zmiany społecznej i użyteczności dlań ideałów, między nie tyle środkami i celami, co teorią i metateorią. Stąd można powiedzieć, że rozumienie utopii jako mrzonki ma swe uzasadnienie w figurze wyspy, zapoznaje jednak współtworzący jej opis i tekst Morusa wątek krytyczny. Innymi słowy, *Utopia* jest czymś więcej niż Utopia, co wyraża swą treścią oryginalny tytuł. Dodajmy, że o ciągle aktualnej potrzebie utrzymywania równowagi między wskazanymi aspektami przypominał na początku lat osiemdziesiątych XX wieku także drugi ze współzałożycieli szkoły historyków idei, Leszek Kołakowski, traktując je jako siły przeciwstawne:

Należy więc oczekiwać, iż dwa rodzaje mentalności – sceptyczna i utopijna – przetrwają oddzielnie, w nieuniknionym konflikcie. Co więcej, potrzebujemy ich chwiejnego współlistnienia; obie są bowiem istotne dla naszego kulturalnego przetrwania. Zwycięstwo utopijnych mrzonek oznaczałoby totalitarny koszmar i całkowity upadek cywilizacji, podczas gdy niekwestionowane panowanie ducha sceptycyzmu skazałoby nas na beznadziejną stagnację – bezruch, który najmniejszy przypadek mógłby łatwo zamienić w katastrofalny chaos¹⁹.

W wydaniu More'a utopia jest jedynie możliwą mrzonką, a mentalność sceptyczna i utopijna wydają się połączone.

2. Dynamika i złożoność zjawiska utopijnego

Państwo z opowieści Hytlodeusza to świat osobny, oddzielony, alternatywny. Nie poprawiany, a jednak – z punktu widzenia wartości obu rozmówców – lepszy, o oczywiście taki byłby możliwy. Tyle że życie Utopian to wymysł, iluzja, podobnie jak światy z *Biblioteki Babel* Jorge Luisa Borgesa, *Wyludniacza* Samuela Becketta czy wielu innych. Ich kontrfaktyczność daje się rozpoznać bez trudu, nie jest nawet maskowana.

Jednak znawcy problematyki wydają się być wyjątkowo w tym punkcie zgodni – nie każdy opis fikcyjnego społeczeństwa zostanie uznany za wyraz literatury utopijnej. Natomiast kontrowersje wśród nich budzą wciąż ponawiane próby klasyfikacji wraz z doбором kryteriów. Tak jak w wielu innych przypadkach, również i w tym, patrząc wstecz, nie sposób ustalić satysfakcjonujących granic gatunku. Nie tylko dlatego, że autorzy tego rodzaju tekstów unikali terminu, niejednokrotnie ignorowali pierwowzór i narosłą tradycję, dążyli do oryginalności przez transgresję, czy też ze względu na pojęciowe rewizje składające się na samoświadomość następujących po sobie historycznych okresów albo periodyczny przyrost próbek. Baczko zauważa, że

¹⁹ L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, [w:] L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 1999, s. 31.



W niektórych epokach utopie stanowią zjawisko marginalne i odosobnione. W innych twórczość utopijna się nasila. Kiedy liczba tekstów utopijnych rośnie, powstaje szczególny związek między utopiami a strukturami mentalnymi i kluczowymi ideami danego okresu. Utopię łączą wówczas liczne i złożone stosunki z koncepcjami filozoficznymi, literaturą, ruchami społecznymi, prądami ideologicznymi, symboliką zbiorową i wyobraźnią zbiorową. Granice utopii stają się coraz bardziej ruchome, ponieważ sama ona podlega społecznej i kulturalnej dynamice²⁰.

A zatem spory terminologiczne sięgają głębiej. Gatunek literacki nie jest jedyną domeną myśli i wrażliwości utopijnej, choć z pewnością najlepiej udokumentowaną.

Co więcej, jeden z największych sukcesów historycznych utopii na tym właśnie polega – podkreśla ten sam autor – że od pewnego czasu dyskurs utopijny narzucił się jako pewien sposób mówienia o przyszłości i widzenia jej, zastępując sposoby dawne, mające za sobą wielowiekową tradycję, takie jak prorocstwo czy astrologia²¹.

Tak mógłby brzmieć argument na rzecz postulowanego przez część badaczy zacieśnienia obszaru przedmiotowego do samych tylko polityczno-literackich tekstów narracyjnych. Jednak wyjątkowa pozycja tego intrygującego fenomenu wynika z jego wielorakiego udziału w różnych formach praktyki społecznej:

Badania historyczne, refleksja filozoficzna, analiza socjologiczna odsłaniają złożoność zjawiska utopijnego. Zauważa się obecność utopijnych idei-wyobrażeń w dziełach i działaniach najróżniejszego rodzaju, od sztuki po wielkie ruchy społeczne, nawet jeśli te utrzymują, że nie mają z myśleniem utopijnym nic wspólnego i są mu przeciwne²².

Nie chodzi o naśladowanie literatury, wprowadzanie jej figur w świat życia codziennego. Pierwotny stosunek gatunku literackiego wobec innych form krystalizacji zbiorowych nadziei i oczekiwań. Ruchy społeczne inspirowane są myśleniem utopijnym, tak samo jak polityczne i pedagogiczne eksperymenty wspólnotowe opierają swój rozwój na wyrosłych z niezadowolenia obrazach fragmentu, części lub całości wystarczająco doskonałego porządku społecznego i stosunków międzyludzkich. Definiując ideologie polityczne, Andrew Heywood zaznacza, że wszystkie, oprócz tego, że „dostarczają obrazu istniejącego porządku” i „wyjaśniają, w jaki sposób zmiana polityczna może się dokonać”, to

²⁰ B. Baczeko, *Utopia*, dz. cyt., s. 91. Zob. także: tamże, s. 101–104; B. Baczeko, *Wyobrażenia społeczna a obrazy utopii*, dz. cyt., s. 25–26, 34–45.

²¹ Tamże, s. 21–22. Baczeko wymienia inne, wyróżnione przez André-Clément Découflé, sposoby „mówienia o przyszłości”, takie jak: wróżba, futurologia, planowanie i science-fiction. Ale preferowane przez utopię treści znajdują też wyraz w mitach, systemach filozoficznych, doktrynach religijnych czy poezji.

²² Tamże, s. 27.



„lansują model pożądanej przyszłości, wizję *dobrego społeczeństwa*”²³. Utopia zatem to nie tylko obiekt pragnienia, ale także dążenia. Stąd za Baczką można uznać, że „utopie spełniają funkcje bardzo złożone: służą za łącznik między praktyką a marzeniem, pobudzają zaangażowania ideologiczne a także ucieczki daleko od rzeczywistości, oświetlają niektóre aspekty tej rzeczywistości, niekiedy maskując inne”²⁴. Wiarygodność świata przedstawionego powieści nie wymaga wynajdywania i szacowania skuteczności obranych środków realizacji utopii. Literacki obraz wystarczająco doskonałych stosunków społecznych niezależnie od stanu nasycenia kontrastem może pozostać jedynie zwierciadlanym odbiciem wad i zalet obecnego stanu organizacji życia zbiorowości, która się w tym przekształceniu przegląda, przekazywać „obrazy społeczeństw zastygłych w nieruchomości swego spełnienia”²⁵.

Z politycznego i pedagogicznego punktu widzenia znacząca jest myśl utopijna możliwa do włączenia w jakąś całość ideologiczną, pozwalającą na efektywne wytwarzanie określonych stosunków społecznych oraz kondycji ludzkiej przyszłości, co zakłada, że w przeżywaniu, myśleniu i działaniu dana grupa podejmie się tworzenia i weryfikowania warunków możliwości jej realizacji. Z tym że jedna utopia może być włączona w różne, dostosowane do czasów, miejsc, społeczeństw i kultur ideologie, tak jak rozważany w toku rewolucji francuskiej projekt „niemal całkowitego zniesienia wszelkiego wyspecjalizowanego i zinstytucjonalizowanego systemu szkolnego”²⁶ powraca w XX-wiecznej wizji descholaryzacji społeczeństwa Ivana Illicha²⁷. Ponadto, jak podkreśla Karl Mannheim, odwołując się do klasycznych ustaleń Marksowskiej i Weberowskiej socjologii, w praktyce społecznej myśl utopijna stanowi istotny element dynamiki konfliktu społecznego. W jego nomenklaturze świadomość ideologiczna zazwyczaj towarzyszy grupom zainteresowanym utrzymaniem dostępnymi środkami korzystnego dla ich położenia porządku społecznego, natomiast

W pojęciu myślenia utopijnego – wskazuje – znajduje odzwierciedlenie odwrotne odkrycie, wynikające także z konfliktu politycznego, mianowicie że określone uciskane grupy są psychicznie tak zainteresowane w zniszczeniu i przebudowaniu istniejącego porządku społecznego, iż bezwiednie widzą tylko te elementy sytuacji, które próbują zanegować²⁸.

Innymi słowy, konkurencyjne wizje przyszłości oraz związana z ich obrazami „fałszywa świadomość” stosunków i zależności, podyktowane są aktualnym uwarunkowaniem i odmiennym usytuowaniem w strukturze społecznej poszczegól-

²³ A. Heywood, *Wprowadzenie: zrozumieć ideologię*, [w:] A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, Warszawa 2007, s. 25.

²⁴ B. Baczeko, *Wyobrażenia społeczna a obrazy utopii*, dz. cyt., s. 43.

²⁵ B. Baczeko, *Człowiek w locie*, [w:] B. Baczeko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 441.

²⁶ Tamże, s. 434.

²⁷ Zob. I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, Warszawa 2010, s. 37–61, 135–166.

²⁸ K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 32.



gólnych grup i jednostek, jak również wyobrazeniami na ich temat, ale – co ważniejsze – to, która utopia będzie stanowić punkt odniesienia w realizacji polityki państwa, będzie miało zasadnicze znaczenie dla możliwości życiowych rzeczywistych ludzi, także ich szans edukacyjnych. W konsekwencji oznacza to, że wyrażająca szczególne nadzieje wizja wystarczająco doskonałej kondycji człowieka i społeczeństwa, charakterystyczna dla doktryny chrześcijańskiej pedagogii religii czy radykalnej pedagogii feministycznej, odzwierciedla nie tylko wartości, aspiracje i podłoże emocjonalne, lecz także uwarunkowania społeczno-ekonomiczne identyfikujących się z nią kręgów, organizacji, grup i jednostek, ale również ich niechęć i gotowość przeciwdziałania wobec konkurencyjnych utopii edukacyjnych, wolę ich podważenia, marginalizacji, wykluczenia czy destrukcji. Uruchamiana w ten sposób perspektywa krytyczna orientowana jest na analizę, interpretację i ocenę zwalczanych stanowisk. Nie musi być zainteresowana ani diagnozą własnych roszczeń, możliwości i wyobrażeń, ani całości uwarunkowań wszystkich stron artykułowanego konfliktu. Rozwój takiego zainteresowania oznaczałby jednak jej zbliżenie się na nowy sposób z myśleniem utopijnym.

W praktyce społecznej, w tym edukacyjnej, świadomość utopii tworzy zatem warunki możliwości uzmysłowienia własnej ideologiczności. Motywowane odbiorem aktualnego usytuowania pragnienie i dążenie do zmiany czy zachowania w przyszłości obecnych konfiguracji i zależności w danej populacji, uruchamiane być może wzajemnie wykluczającymi się obrazami fragmentu, części lub całości wystarczająco doskonałego porządku społecznego i stosunków międzyludzkich. Poszczególne wyobrażenia przyszłości dysponują przy tym nie tylko marzeniem o miejscu własnej grupy odniesienia w oczekiwanym porządku społecznym, lecz także rozlokowaniem innych ruchów i zbiorowości, zdradzając przy tym niechęć, ignorancję lub też polemiczne nastawienie wobec ich odmiennych utopii. To polemiczne nastawienie można także uznać za pierwszy krok na drodze wychodzenia poza partykularyzm aspiracji własnej grupy odniesienia ku uprawianiu krytyki kompleksowej, weryfikującej także własne oczekiwania. Podobnie jak w przypadku gatunku literackiego, również w praktyce społecznej na wielu poziomach i w różnych konfiguracjach krytyka przeciwstawiana jest bądź subtelnie łączy się z nadzieją skryształizowaną w utopii.

3. Rozczarowanie utopią i kryzys świadomości utopijnej

Nie ma człowieka, który by nie cierpiał. Jak po równi pochyłej przychodzi ludziom zsunąć się od rozczarowania do rozpacz, bywa, że na długo utknąć w osamotnieniu. Przy czym nie jest jasne, dlaczego to występną zaznają spokoju,



a sprawiedliwi tak często cierpią. Być może nie tylko pokładający swe nadzieje w którymś z objawień szukają tu miary i nie tylko oni pragną i dążą do zmiany tych proporcji. Możliwe też, że nie każdy czas jest ku temu tak samo dobry. Ale mija milczenie i przychodzi czas mówienia. Zdaniem Baczki

Istnieją epoki «gorące», w których utopie rozkwitają, w których wyobraźnia utopijna przenika najróżniejsze formy działalności intelektualnej, politycznej, literackiej; epoki, kiedy przeciwieństwa i rozbieżne linie sił zdają się znajdować punkt zbieżności w samej produkcji wyobrażeń utopijnych. Istnieją też jednak inne epoki, «zimne», w których twórczość utopijna słabnie i trafia na margines życia społecznego oraz działalności intelektualnej i ideologicznej²⁹.

Przy okazji tych rotacji, zauważa badacz, zaszła istotna zmiana – przekształcenia utopii w uchronię, w wyniku czego „społeczne *gdzie indziej*, inne społeczeństwo, umieszczone jest już nie w imaginacyjnej *przestrzeni*, ale w równie imaginacyjnym czasie”³⁰. Tendencja opisywania wystarczająco doskonałego porządku społecznego występującego na odległej, w zasadzie nieosiągalnej wyspie, ustępuje skłonności do lokowania go w przyszłości, w tym jako efekt działania sił postępu. Być może jednak nie jest to pierwsze tego typu przekształcenie. Erich Fromm ujmuje dzieje utopii w dłuższej perspektywie czasowej, sięgając do epoki proroków starożytnego Izraela:

Renesans choć zachował mesjanistyczno-profetyczną wizję, nadał jej nową formę: formę utopii. Podczas gdy profetyczny mesjanizm widział idealne społeczeństwo – dobre, ludzkie społeczeństwo – na końcu czasu, renesansowa utopia widzi dobre społeczeństwo na krańcu *przestrzeni*, gdzieś w jeszcze niedodkrytych częściach świata. [...] Od Renesansu aż po koniec XIX wieku myśl zachodnią można scharakteryzować między innymi tym, że utopia, jako specjalna wersja wizji mesjanistycznej, zajmuje w niej miejsce centralne³¹.

W konsekwencji należałoby przyjąć, że to utopia stanowi wariant uchronii, a współczesny kryzys świadomości utopijnej, mimo że społecznie i historycznie uwarunkowany, stanowi zjawisko cykliczne. Mogłoby to również oznaczać, że są czasy, w których krytyka, badająca anatomie iluzji i kontury utopii, odbiera bądź narusza, w większym stopniu niż w innych okresach, niezbędną człowiekowi do życia i rozwoju nadzieję. A także, że to niewydolność sceptycyzmu, sprzymierzeńca myślenia utopijnego, odgrywa decydującą rolę w jego zapaści.

Zdaniem Baczki jedna z ważniejszych przyczyn współczesnego zwątpienia w utopię związana jest z recepcją powstania, rozwoju oraz rozkładu nazizmu i sowieckiego komunizmu. Po okresie mody na żądanie niemożliwego w czasie wydarzeń '68, przyszła fala upraszczającego utożsamiania jej z Gułagiem.

²⁹ B. Baczko, *Wyobraźnia społeczna a obrazy utopii*, dz. cyt., s. 23.

³⁰ B. Baczko, *Utopia*, dz. cyt., s. 117.

³¹ E. Fromm, *Człowiek nowoczesny i przyszłość*, [w:] E. Fromm, *O byciu człowiekiem*, Kraków 2013, s. 18. Zob. S. Eisenstadt, *Utopie a dynamika cywilizacji*, [w:] S. Eisenstadt, *Nowoczesność i utopia*, Warszawa 2009, s. 242–255.



Od końca lat siedemdziesiątych – pisze Baczeko – modne jest już nie zachwycać się utopią, lecz odnajdywanie w tych samych tekstach negacji jednostki czy wręcz zbrodni przeciw jednostce w imię racjonalistycznego i sztucznego systemu, niszczącego spontaniczność i żywotność. Utopia wcale nie jest wyzwolielińska i wyrotowa; przeciwnie jest właśnie wrogiem wolności, tym bardziej niebezpiecznym, że ukrytym za zwodniczymi urokami. Utopia byłaby antycypacją świata totalitarnego, by nie rzec: koncentracyjnego³².

Z początkiem lat dziewięćdziesiątych XX wieku nieoczekiwana transformacja ustrojów, nominalnie tylko tworzących warunki rozwoju sprawiedliwości społecznej państw socjalistycznych Europy Środkowo-Wschodniej, dała szeroki wgląd w skalę rzeczywistych rozbieżności względem oczekiwań mieszkańców tej części świata, jednocześnie pozbawiając alternatywy jednego z członów, postawiła ich na jednokierunkowej drodze do dążenia za modelem organizacji życia dalekim od etosu utopijnego, a jednak – z perspektywy doświadczeń autorytaryzmem – obiecujących o wiele bardziej przyzwoite społeczeństwo. Upadek państw realizujących ideały komunizmu, jak się wydaje, wzmocnił rozczarowanie utopią, natomiast wysiłek budowy lepszego społeczeństwa i wdrażania zasad ustrojów liberalno-demokratycznych, określanych niejednokrotnie jako najlepsze z możliwych, oraz związanych z nimi nadziei i oczekiwań, nie wpłynął na osłabienie tej tendencji. Być może znaczenie w tym wypadku miało to, że spektakularny upadek idei w Europie Środkowo-Wschodniej wpisał się w potoczne rozumienie kategorii jako synonimu mrzonki czy urojenia, a wdrażany od tego czasu model społeczny był już skutecznie realizowany w innych częściach świata, tym samym nie przystawał do rozpowszechnionego ujęcia zjawiska. Innymi słowy, losy dwóch ideologii, niewyobrażalnego koszmaru ludzkiej brutalności i okrucieństwa, stają się pod koniec XX wieku uniwersalną miarą dla zjawiska i widmem stanowiącym „realne zagrożenie dóbr już przez społeczeństwo osiągniętych”³³. Według Baczeki utożsamienie utopii i totalitaryzmu jest o tyle mylące, że zdejmuje odpowiedzialność – za działania, podjęte projekty, ich realizację i konsekwencje – z ludzi i przenosi na bezosobowe zjawisko.

Podążając wskazanym przez badacza tropem współczesnego zwątpienia w utopię, zwraca uwagę w jaki sposób scharakteryzował on kondycję jej najbardziej eksponowanej formy:

Przede wszystkim obserwujemy zużycie tego gatunku literackiego wskutek nadmiernej sztywności paradygmatycznej. Ale jest jeszcze coś więcej: paradoksalnym następstwem pragnienia odrzucenia rzeczywistości, wykazania swej

³² B. Baczeko, *Utopia*, dz. cyt., s. 136. Zob. także: tamże, s. 135–149; B. Baczeko, *Krajobraz końca wieku na tle ruin*, [w:] B. Baczeko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 11–12; F. Jameson, *Podróż w głąb lęku*, [w:] *Archeologie przyszłości*, dz. cyt., s. 230–235.

³³ J. Szacki, *Posłowie do wydania polskiego*, [w:] B. Baczeko, *Światła utopii*, dz. cyt., s. 457.



niczym nieskrępowanej wyobraźni społecznej, może być powtarzalność i jed-
nostajność. Utopistów [...] przyciągają zawsze te same tematy. Stąd ta sztywność
umysłowa, która utrudnia czy nawet paraliżuje bieg wyobraźni społecznej³⁴.

Przy czym może wydać się nie tylko monotonna, lecz także mało wiarygodna,
a może nawet atrakcyjna, wizja świata bez konfliktów i sprzeczności wymaga-
jących rozwiązania. Ponadto nie bez znaczenia jest to, że „utopie antycypują czę-
ściej inne utopie niż rzeczywistość”³⁵. Innymi słowy, jest możliwe, że konwen-
cjonalne ramy gatunku mogą krępować myślenie o przyszłości i przyczyniać się
do urzeczowienia i rozkładu nadziei. Przy czym nie bez znaczenia wydaje się
sposób funkcjonowania tej formy myśli utopijnej, w którym obrazy wystarcza-
jąco doskonałych społeczeństw oraz ich metateoria, współwystępujące w *Książ-
eczce zaiste złotej*, rozwijane są osobno. Co więcej, „Paradoksalnie – zauważa
historyk idei – uczone dyskurs o utopii, metadyskurs, przeważa obecnie nad
samą twórczością utopijną”³⁶. Towarzyszący mu rozwój narzędzi krytycznych
wydaje się być nieproporcjonalny w stosunku do wzrostu zdolności apologii
wyartykułowanych oczekiwań i antycypujących przyszłość obietnic. Ponadto
sam proces artykulacji obnaża zazwyczaj nie tylko szczególne społeczne oraz
historyczne położenie podmiotu nadziei i pragnień, lecz także partykularną
partyjność wyrażanych oczekiwań.

Związek ze współczesnym rozczarowaniem utopią może mieć i to, że jej
wypracowane formy należą w oświeceniu, a także później, do kultury elit.
Według Baczkki „Od tego «uczonego» charakteru dyskursu utopijnego wyjątki
są bardzo rzadkie i jedynie potwierdzają regułę”³⁷. Historyk myśli społecznej
nie wyklucza utajonych czy niewypowiedzianych utopii związanych z akcjami
politycznymi, takimi jak bunt chłopów, aczkolwiek te są trudne do uchwycenia
i zazwyczaj gasną wraz z ruchem, którego są emanacją. Natomiast roz-
budowane obrazy literackie i projekty konstytucji nie są szeroko dyskutowane.
Większą popularnością zdają się cieszyć współcześnie antyutopie i dystopie,
przestrzegające przed autorytaryzmem i będące pochwałą obecnej kondycji
stosunków społecznych. Trudno jednak wyobrazić sobie, żeby zadowolenie
z osiągniętego ich kształtu i stanu było szeroko podzielane przez populację
wykluczonych, marginalizowanych czy objętych wyzyskiem. Niemniej i na nich
działają antycypacje i obrazy stosunków społecznych przyszłości uruchamiane
przez machinalnie realizowane praktyki i obietnice zachodniego konsumpcjo-
nizmu oraz technopolu. Te jednak nie tylko uwodzą, lecz także zdają się budzić
w odmiennych od siebie kręgach również mieszane uczucia.

³⁴ B. Baczeko, *Człowiek w locie*, dz. cyt., s. 436. Zob. także: F. Jameson, *Podróż w głąb lęku*, dz. cyt., s. 217–249.

³⁵ B. Baczeko, *Człowiek w locie*, dz. cyt., s. 434.

³⁶ B. Baczeko, *Wyobrażenia społeczna a obrazy utopii*, dz. cyt., s. 32.

³⁷ Tamże, s. 72.



Należy dodać do tej niezamierzonej jako kompletna listy lęk przed rozczarowaniem utopią oraz regresem, który nie musi skutkować uległością wobec dominujących prądów antycypujących przyszłość. Może przyczyniać się do wyprowadzenia nadziei poza terytoria tego świata, motywować oddawanie się prywatnym uzależnieniom oraz realizacjom marzeń o jednostkowym zbawieniu, odejściu od wielkich narracji w stronę mikroopowieści. Niemniej rozczarowanie może stanowić możliwą konsekwencję mierzenia się z nadmiarem oczekiwań, którego utopia jest nagromadzeniem.

Wśród przyczyn i uwarunkowań współczesnego kryzysu świadomości utopijnej, wywołującego również odrętwienie w edukacji, motyw myślenia krytycznego nie wysuwa się na plan pierwszy. Zwraca uwagę, że tkankę nadziei na istnienie wystarczająco przyzwoitych społeczeństw naruszyły w większym stopniu obrazy wstrząsających okrucieństw popełnionych na ludziach w czasach reżimów totalitarnych i przesady co do natury myślenia utopijnego, lęk przed regresem i porażką, także przywiązanie do osiągniętych standardów, uwiedzenie możliwościami konsumpcji i techniki czy przekonanie o jedynie prywatnym dostępie do pomyślności i spełnienia. Myślenie krytyczne nie pogrzyżyło utopii, tak jak i nie pogrzebało w oczach szerokiej publiczności naiwnych i fantastycznych wyobrażeń czy zadowolenia z siebie. Upowszechniane przez edukację, zyskujące na sile oddziaływania, może mierzyć się z wyobraźnią społeczną, antycypując tym samym wystarczająco doskonałe społeczeństwo świadomych mieszkańców wspólnot krytycznych, wystrzegających się dogmatyzmu, fundamentalizmów oraz ich utopii za cenę przyjęcia miejsca w szeregu rywalizujących ideologii. Natomiast krytyka separująca się od myślenia utopijnego pozostawia z nonszalanckim niedopowiedzeniem co do własnych nadziei i oczekiwań.

Niemniej utopia, która nie musi być pozbawiona rozsądku, ale utopia, jaką znamy, przeżywa – w różnych warstwach społecznych i w zależności od ich położenia – kryzys. Rozczarowanie nią to w zasadzie rozczarowanie człowiekiem, tyle że nie samym sobą, a innymi. Nie jest przy tym jasne, czy przesilenie dotyczy wszystkich istniejących i możliwych form myślenia utopijnego? A jeśli tylko jakichś wybranych, przykładowo gatunku literackiego, to która z pozostałych form stanowi obecnie dojrzałą przestrzeń zespolenia pola doświadczeń społecznych oraz horyzontu oczekiwań?

Z pewnością „Literatura utopijna stanowi repozytorium refleksji o naturze ludzkiej – celach, ograniczeniach i możliwościach”³⁸, ponadto uznanie twierdzenia, że „moc myślenia utopijnego wywodzi się z właściwej mu predyspozycji

³⁸ D. Halpin, *Hope and Education. The Role of the Utopian Imagination*, London–New York 2003, s. 40.



do wizualizowania przyszłości pod względem radykalnie nowych form i wartości³⁹ może skłonić do pytania o istotne jego konsekwencje dla zorganizowanej w systemie oświaty praktyki edukacyjnej, na którą delegowane są społeczne oczekiwania pozytywnego przebiegu procesu adaptacji nowych członków społeczeństwa do świata, którego jeszcze nie ma. Także o to, czy niedyspozycja do tworzenia przyzwoitego społeczeństwa stanowi u człowieka trwałe wyróżnik? Oczywiście do pytań o kształt, miejsce i rolę ideału organizacji świata ludzi w praktyce edukacyjnej. A także o to, jak równoważyć myślenie utopijne krytyką? Czy też jak uniknąć w antycypującej przyszłość edukacji rozczarowania? Współcześnie są powody do zwątpienia w myślenie utopijne. Jednak zwątpienie to tylko po części leży w sile myśli krytycznej; człowieka jako całość określa bowiem wiele innych czynników. Mając na uwadze całokształt zdolności życiowych człowieka, należy uznać, że za współczesny kryzys świadomości utopijnej odpowiada w jakiejś mierze również urzeczowienie woli⁴⁰. Ten sposób podjęcia problematyki kryzysu stanowi wart refleksji kontekst pedagogicznej dyskusji wokół edukacji alternatywnej, ideologii edukacyjnych, prób reformowania systemu oświaty i przeciwdziałania jego inercji, a także delegowanych na edukację przez społeczeństwo zadań wdrażania modeli świata i człowieczeństwa. Ponadto pogłębienie rozumienia zarówno samego zjawiska, jak i jego kryzysu może przyczynić się do wysiłku odzyskiwania dla myślenia utopijnego i krytycznego miejsca wytwarzania marzeń społecznych, „Edukacja dla realizowania swoich społecznych wyzwań potrzebuje bowiem – jak postuluje Astrid Męczkowska-Christiansen – takiej płaszczyzny oporu wobec teraźniejszości, która «wychyla się» ku przyszłości, nakreślając wizję lepszego świata”⁴¹. Innymi słowy, „Rzecz w tym – nalega Tomasz Szkudlarek – aby krytyce towarzyszyła odwaga myślenia utopijnego [...]”⁴².

Bibliografia:

- Baczko B., *Światła utopii*, przekł. W. Dłuski, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 2016.
Baczko B., *Utopia*, [w:] B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, przekł. M. Kowalska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
Baczko B., *Utopie i raj*, [w:] B. Baczko, *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, przekł. J. Niecikowski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2006.

³⁹ Tamże, s. 34.

⁴⁰ Por. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, dz. cyt., s. 209–210.

⁴¹ A. Męczkowska, *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3, s. 16.

⁴² T. Szkudlarek, *Postmodernistyczne pedagogie: ramy dyskursu*, [w:] T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 120.



- Eisenstadt S., *Utopie a dynamika cywilizacji*, [w:] S. Eisenstadt, *Nowoczesność i utopia*, przekł. A. Ostolski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Fourier Ch., *Selections from the Works of Fourier*, przekł. J. Franklin, S. Sonnenschein & Co., London 1901.
- Fromm E., *Człowiek nowoczesny i przyszłość*, [w:] E. Fromm, *O byciu człowiekiem*, przekł. M. Barski, Ł. Kozak, vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2013.
- Halpin D., *Hope and Education. The Role of the Utopian Imagination*, Routledge Falmer, London–New York 2003.
- Heywood A., *Wprowadzenie: zrozumieć ideologię*, [w:] A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przekł. M. Habura [i in.], Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Illich I., *Odszkolnić społeczeństwo*, przekł. Ł. Mojsak, bęc zmiana, Warszawa 2010.
- Jameson F., *Archeologie przyszłości. Pragnienie zwane utopią i inne fantazje naukowe*, przekł. M. Płaza, M. Frankiewicz, A. Misk, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Kołakowski L., *Śmierć utopii na nowo rozważona*, przekł. A. Pawelec, [w:] L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 1999.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Test, Lublin 1992.
- Marks K., Engels F., *Manifest partii komunistycznej*, [w:] K. Marks, *Pisma wybrane. Człowiek i socjalizm*, wyb. J. Ładyka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Męczkowska A., *Ku utopijności pedagogicznego myślenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3.
- More T., *Utopia*, przekł. K. Abgarowicz, Daimonion, Lublin 1993.
- Schoenebeck H. von, *Wprowadzenie*, [w:] H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, przekł. D. Sztobryn, Impuls, Kraków 1994.
- Szacki J., *Posłowie do wydania polskiego*, [w:] B. Baczek, *Światła utopii*, przekł. W. Dłuski, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 2016.
- Szacki J., *Pojęcie utopii*, [w:] J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Iskry, Warszawa 1980.
- Szkudlarek T., *Postmodernistyczne pedagogie: ramy dyskursu*, [w:] T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 1993.
- Voisé W., *Wstęp*, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*, oprac. W. Voisé, Ossolineum, Wrocław 1972.

About disappointment utopia and critical thinking

Abstract: „Utopias shattered, dreams crossed out” – according to Bronisław Baczek, this is an important clue to the study of social imagery at the turn of the 20th and 21st centuries, including the interpretation of the contemporary utopian consciousness crisis and its importance for pedagogy. This interpretation requires the development of several issues related to the understanding of the relation of utopia and criticism, what will also be the subject of this article.

Keywords: crisis of utopian consciousness, critical thinking, education, hope, utopia



Część II

Obrazy edukacji i społeczeństwa
z perspektywy utopii

Kalopea Wojciecha Gutkowskiego i jej utopia edukacyjna

Abstrakt: *Podróż do Kalopei* Wojciecha Gutkowskiego, będąca w rękopisie już w 1817 roku, jest pierwszą polską utopią postulującą radykalne przeobrażenie porządku społecznego, który powinien opierać się na systemie równości i sprawiedliwości społecznej. Gutkowski umieścił idealne państwo w Australii, do której, zgodnie z treścią książki, dotarł w XI wieku król Polski, Bolesław Śmiały. Utopia edukacyjna Gutkowskiego zaś to myśli, rozwiązania i ustawy pochodzące z tradycji Komisji Edukacji Narodowej i prac Izby Edukacji Publicznej, opierająca się jednak na głębokim przeświadczeniu, że realizacja tych idei możliwa jest jedynie w społeczeństwie opartym na własności wspólnej, które zapewni wszelkie warunki powszechności i bezpłatności pełnej edukacji. Cechą znamioną myśli Gutkowskiego jest postulowanie powszechnego i pełnego wykształcenia dla kobiet, co na początku XIX wieku uznać należy za ideę na wskroś rewolucyjną.

Słowa kluczowe: XIX wiek, edukacja, utopia, Wojciech Gutkowski

*Czemuż cnota i szczęście ludzkie znajduje się
w krajach nieznanym i nieprzystępnych?*

Stanisław Leszczyński, Król Polski

*Stan nauczycielski, jako niepospolite dzieło,
bo ukształcenie człowieka na celu mający*

Ks. Edward Czarnecki

1. Wojciech Gutkowski i jego utopia

Wojciech Gutkowski *Podróż do Kalopei* przedstawił Towarzystwu Warszawskiemu Przyjaciół Nauk w 1817 roku, o czym wspomniął Stanisław Staszic w *Zdaniu sprawy z czteroletnich prac naukowych Towarzystwa Królewskiego*

*Przyjaciół Nauk*¹. Pisał tam o złożonych przez Gutkowskiego dwóch rękopisach, *Podróży do Kalopei* oraz *Myśli o Rządzie Polskim*². Po recenzji Stanisława Węgrzeckiego odmówiono jednak publikacji. Bodaj główne zastrzeżenie Węgrzecki wyraził następująco: „Bez różnicy stanów i bez duchowieństwa, nie podobna ustanowić Rządu”³, mając nadto wątpliwości co do samego pożytku lektury, dlatego konkludował: „Jednak trudno mi odważyć się na to, abym był za drukowaniem pisma na koszt Towarzystwa”⁴. Toteż – pisze Aleksander Kraushar – „Opinię Węgrzeckiego za zasadną uznano, a rozprawa o *Kalopei* utonęła w aktach Towarzystwa”⁵. W ten sposób rękopis milczał do 1901/1902 roku, kiedy to dotarł do niego Kraushar, aby zostać wydany dopiero w 1956 roku za sprawą Zygmunta Grossa⁶.

Zarówno Władysław Kozłowski⁷, jak i Julian Bartyś⁸ sugerują, że rękopis *Podróży* powstał już w czasach Księstwa Warszawskiego, może około 1814 roku. Ten ostatni śmiało nawet zakłada, że istnieje prawdopodobieństwo, iż manuskrypt znany być mógł (ze względu na podobieństwo koncepcji) młodemu Étienne Cabetowi⁹, choćby dlatego, że Gutkowski podarował rękopis także generałowi Ludwikowi Pacowi, który – o czym wiadomo – słał do Paryża polską myśl w Legionach wytworzoną¹⁰. Trudno jednak nie ulec przekonaniu o narzucających się podobieństwach, choć zarówno *Podróż do Ikarii* (1840), jak i *Podróż do Kalopei* mogły być wytworem wspólnoty myśli i wyobraźni

¹ Wojciech Gutkowski (1775–1826) – od 1889 roku w służbie wojskowej w Korpusie Inżynierów, uczestnik powstania Kościuszkowskiego. Od 1807 roku ponownie w armii jako dowódca pułku u księcia Józefa Poniatowskiego. Od 1810 roku drugi dyrektor Szkoły Elementarnej Artylerii i Inżynierów. Po niewoli austriackiej powraca do Lublina. Nauczyciel Liceum Zamojskiego. Członek Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk, Towarzystwa Gospodarczo-Rolnego w Warszawie. Dydaktyk, autor książek, między innymi: *Katechizmu ekonomicznego* (1806), *Opisanie i wyobrażenia nowej maszyny do siania zboża* (1806), *Rozprawy o fortyfikacji* (1811), *Obrachowania korzyści wynikających z zaprowadzenia rolnictwa przemianego* (1825). Tłumacz z francuskiego podręcznika podstaw rysunku, w latach 1803–1804 wydawca „Dziennika Ekonomicznego Zamojskiego” o treści poświęconej mechanice, ekonomii, technologii. Był zwolennikiem utworzenia Liceum Żeńskiego w Warszawie.

² S. Staszic, *Zadanie sprawy z czteroletnich prac naukowych Towarzystwa Królewskiego Przyjaciół Nauk*, „Roczniki Towarzystwa Królewskiego Przyjaciół Nauk” 1818, t. 12, s. 69.

³ A. Kraushar, *Towarzystwo Królewskie Przyjaciół Nauk 1800–1832*, ks. III *Czasy Królestwa Kongresowego 1816–1820*, Warszawa–Kraków 1902, s. 157.

⁴ Tamże, s. 158.

⁵ Tamże.

⁶ W. Gutkowski, *Podróż do Kalopei*, oprac. Z. Gross, Warszawa 1956.

⁷ W. Kozłowski, *Podróż do Kalopei. Pierwsza utopja socjalistyczna polska*, „Sfinks” 1913, z. III (63).

⁸ J. Bartyś, *Wizjoner czy fantasta. O życiu i działalności Wojciecha Gutkowskiego (1775–1826)*, Lublin 1983.

⁹ Tamże, s. 185.

¹⁰ Potwierdzone jest choćby to, że opracowany przez lekarza J. J. Hoffmanna plan statku podwodnego został przez gen. Paca przekazany Dyrektoriatowi w Paryżu i zrealizowany później przez Roberta Fultona na zlecenie Napoleona w 1800 roku.



europiejskiej w pierwszej połowie XIX wieku. U Cabetta bowiem bohater dociera do utopijnego świata (jak i u Gutkowskiego) jako podróżnik, nie zaś jako rozbitek porzucony w oceanicznej i nieznanej otchłani na podobieństwo innych utopii. Zbieżna jest konstrukcja porządku społecznego, w którym bogactwo dóbr warunkowane jest gospodarką przemysłową, zmechanizowaną, oraz wiele szczegółów opisów codziennego życia mieszkańców utopii.

Gutkowskiego powieść – jak też nazwał ją Węgrzecki – o idealnym państwie, Kalopei, w której upatrywany jest topos krainy szczęśliwości i prawości, jest paralełą dobrze urządzonej Rzeczypospolitej, utworzonej i zorganizowanej przez Polaków. Zgodnie bowiem z historią Kalopei Bolesław Śmiały, król Polski, dopłynął do Australii około 1081–1082 roku. Nie mogąc uzyskać pomocy u króla węgierskiego, Władysława¹¹, wraz z innymi i możliwymi Polakami u jego boku, uposażonymi w bibliotekę wraz z najzdadniejszymi rzemieślnikami i fabrykantami, postanawia udać się statkiem w celu założenia kolonii. Podróżowali najpierw dwoma drogami, z Gdańska i Genui, a spotkawszy się w Lizbonie opłynęli następnie Afrykę i Indie Wschodnie, aby dotrzeć do brzegów Australii.

Bohater utopii Gutkowskiego przybywa do Australii (Zatoka Bonapartego) w 1802 roku. Udając się w głąb kraju, pokonuje góry (Bungle Bungle), zapewne w porze deszczowej, oraz pustynie, a na wysokości zwrotnika Koziorożca udaje się na zachód, płynąc łodziami aż do cyplu, z którego wyłaniał się słup murowany z wyobrażeniem słońca i napisem zarówno w języku polskim „Granica Kalopów”, jak i łacińskim, francuskim oraz angielskim. Podróżnikom ukazała się więc Kalopea (Kalop to ananim Polaka), owo państwo idealne, polskie, świetnie zorganizowane, ufortyfikowane, z nowoczesną strukturą administracyjną (gminy, powiaty, województwa, władza centralna), zdolne (przy 200 powiatach) wystawić czteromilionową armię, w którym to państwie „nikt u nich własności¹² pod jakimkolwiek tytułem mieć nie może, że każdy używa wygody, strojów, pomieszczenia i rozmaitych przepychów stosownie do stopnia, jaki kto w obywatelstwie posiada”¹³. Zróżnicowanie społeczne, które staje się kryterium dostępu do dóbr, jest konsekwencją wyłącznie poziomu wykształcenia obywateli i zajmowanych stanowisk. Podróżnicy przekonują się również co do wysokiego poziomu nauki i kultury w Kalopei, w której chemia, inżynieria,

¹¹ Kalopowie komentują historię króla Bolesława następująco: „Dziwno nam nade wszystko, iż jeden zagraniczny starzec mógł zwalić z tronu króla za zabicie swego poddanego uwłaczającego dostojności królewskiej i mógł cały naród naówczas potężny pozbawić nawet tytułu królestwa za karę lub za przewinienie (jeżeli tak nazwać można) jednej osoby” (W. Gutkowski, *Podróż do Kalopei*, dz. cyt., s. 131).

¹² Konstytucja Kalopei własność prywatną czyni przyczyną nędzy i wszelkich nadużyć: „wprowadzają one najokropniejsze występki, jakich wy nigdy nie poznacie: kradzieże, zabójstwa, oszustwo, intrygi, wszelkiego rodzaju niesprawiedliwości, pochlebstwa, podleganie możliwym, ciemnotą, tak iż największa część prędzej do bydła niż do ludzi jest podobną” (tamże, s. 179).

¹³ Tamże, s. 69.



medycyna czy ekonomika w takim stopniu się rozwinęły, „iż niepodobiestwem zdaje się, aby w niektórych umiejętnościach wyżej jeszcze posunąć się można było”¹⁴. Dla przykładu, wszelkie prace rolnicze są zmechanizowane, a lekarze leczą skutecznie takie choroby, jak gruźlica czy gangrena.

Kalopea to państwo, w którym obyczajowość i prawo nakierowane są na to, aby nie dopuszczać do jakiegokolwiek niegodziwości między ludźmi – to kraj ludzkiej szczęśliwości, w której panuje sprawiedliwość i wolność, sprzyjające rozwojowi dla pożytku ogólnemu wszelkich ludzkich talentów. Gutkowski stroni od pełnej regulacji i reglamentacji życia Kalopów, pozostawiając jednak podział dóbr wspólnemu zarządzaniu. To świat równoległy, na innych podstawach obyczajowych i własnościowych budowany, mający historię własną i swoje terytorium tam, gdzie dla Europejczyka jeszcze jest „nigdzie”. W *Kalopei* Australia jest bowiem tym, co jest pomyślane właśnie jako nigdzie, z pewną, nieokreśloną geograficzną sugestią lokalizacji.

2. Australia jako „nigdzie”

Od czasów legend i mitów geograficznych średniowiecza poszukiwano kraju wiecznej szczęśliwości. Pragnienie odnalezienia go to potrzeba powrotu do miejsca, w którym można się zadomowić. To bodaj najbardziej pierwotna struktura utopii wpisana w pojmowanie kondycji człowieka-pielgrzyma poszukującego swojego toposu. Najpierw podzielano pogląd, że ów raj leży na wschodzie, później – zgodnie z legendami celtyckimi – na zachodzie, a także we wnętrzu ziemi (Ludwik Holberg, *Nicolai Klimi iter subterraneum*, 1741), a nawet na Księżycu (Michał D. Krajewski, *Peregrynacja Wojciecha Zdarzyńskiego na Księżyc*, 1785), a następnie na południu, choć Grecy antyczni upatrywali szczęśliwą krainę hiperborejów na północy. Gdy marynarze holenderscy w XVII wieku odkryli Australię, a później w 1770 roku opisał jej wybrzeże James Cook, kontynent ten stał się przedmiotem wyobraźni Europejczyków. Wspomina o tym choćby Franciszek Kniaźnin w utworze *Balon*, opisującym przygotowania do uniesienia się balonu¹⁵ na dworze księcia Adama Czartoryskiego: „dziś Kook po wszech oceanach lata”¹⁶ – pisał, sugerując jednocześnie, że podróż balonem zawieść może nawet do samego Raju, podobnie jak Enoch został tam przez

¹⁴ Tamże, s. 87.

¹⁵ Możliwość podróżowania balonem po pierwszych próbach w Paryżu (1783) zainspirowała utopistę, Mikołaja de la Bretonne’a, który około 1877 roku wydał *La découverte australe par un comme volant*, w której to powieści bohater wraz z rodziną leci balonem ku skale odwróconej ku górze.

¹⁶ F. D. Kniaźnin, *Balon, czyli wieczory puławskie*, [w:] F. D. Kniaźnin, *Dziela*, t. II, Warszawa 1828, s. 10.



Aniołów przeniesiony: „W takim to kraju Enoch i Elizy / Osiedli wiecznie, od Boga wybrani, / Nad błędy nasze i nieszczęścia wyżey / Pewnie wzlecieli na podobney bani...”¹⁷.

W średniowieczu człowiek był zdany na rozstrzygnięcia zapadłe, w renesansie był już Kolumbem boskiej geografii: „Wtedy człowiek stawał się dopiero władcą świata, choć nadal był ślepcem czasu”¹⁸. O tej geografii można jedynie zaświadczyć innym w swych podróżniczych opowieściach o ziemiach nieznanach: *terra incognita* obejmowała wtedy 460 milionów kilometrów wobec ziemi znanej o wielkości 50 milionów – jednak „ok. 1800 stosunek ten był już odwrotny”¹⁹. Gdy więc świat zostaje poznany w swoich wymiarach i granicach, rozrysowany w konturach, wydeptany stopami odkrywców, utopia traci swoje miejsce geograficzne:

Nie ma już magicznych granic, które można przekroczyć, ani zagubienia wiodącego świadka utopii ku temu, co nieznanne i alternatywne wobec panującej kultury. Nie ma przejścia bądź inicjacji, zmagania z groźną geografią świata, która wynagradza śmiałków dostępem do świata upragnionego²⁰.

Zamiast wymarzonych miejsc w XVIII i XIX wieku jako utopie pojawiają się wymarzone czasy – chiliazmy²¹.

Zanim chiliazmy zasiedlają wyobraźnię, w utopiiach życie swoje odnajdują legendy średniowiecza, apokryfy podróży, podróżnicze fantazje zaległe w pamięci zbiorowej. Przede wszystkim legenda o wyspie świętego Brandana, wcześniej znanej mnichom jako Rozkoszna. Zgodnie z tą legendą mnich irlandzki, żyjący w VI wieku, podróżował po Atlantyku przez bodaj lat siedem. Najpierw żeglarze drogą morską na zachód musieli przedrzeć się przez gęstą mgłę. Po jej opuszczeniu zawinęli do jednej z wysp o stromych i skalistych stokach, a potem trafili na wyspę pełną owiec dorodnych. Wielkanoc postanowili spędzić na innej, mniejszej, która okazała się wielorybem o imieniu Jasconius. Wróciwszy na wyspę Owczą ujrzeni z niej inną, gdzie pozostali do Zielonych Świątek. Po trzech miesiącach dopłynęli do wyspy, na której mieszkało dwunastu zakonników, tam spędzili Boże Narodzenie, a następnie ruszyli na północ – i tak przez sześć lat błakali się między tymi wyspami. Po wielu przygodach, nawet z cyklopami, poznają nowe zamieszkałe wyspy, w tym z przykutym łańcuchami do skały Judaszem. Wreszcie wpłynęli w mrok, poza którym ukazała się owa rajska wyspa: „Był to kraj czarowny; noc była tam nieznaną, trwała wieczna jesień, a ziemia pokryta była owocami i drogocennymi kamieniami”²².

¹⁷ Tamże, s. 36.

¹⁸ J. Barański, *Utopia zmedykalizowana*, Wrocław 2013, s. 18.

¹⁹ B. Olszewicz, *Legendy geograficzne średniowiecza*, Kraków 1927, s. 12.

²⁰ J. Barański, *Utopia zmedykalizowana*, dz. cyt., s. 20.

²¹ Zob. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Warszawa 2008, s. 242–243.

²² B. Olszewicz, *Legendy geograficzne średniowiecza*, dz. cyt., s. 22–23.



Na wyspie tej przywitał podróżników anioł, który zabronił im dalszej podróży i nakazał powrót do swoich stron. Odplłynawszy dobili wreszcie do wyspy Rozkosznej, a po otrzymaniu błogosławieństwa, odplłynęli do Irlandii.

Tropy i obrazy utopii, główne więzy jej narracji i jej symbole bądź liczby, tkwią w tych legendach, opisujących geografie nieznanego i obcego, nieodkrytego i skrywanego. Zagubienie w morzach bądź rozbitcie statku otwiera przestrzeń, a ta sytuacja kryzysowa jest momentem przejścia, dostąpienia, ujrzenia. To jednak, co czyni opowieści utopijne odmiennymi od mitów i legend średniowiecznych, jest tkwiącym w utopiach pierwiastkiem krytycznym, radykalnie przebudowującym porządek społeczny i desakralizującym system władzy: nie tylko świat może być inaczej urządzony, ale urządzony może być przez człowieka w sposób świadomy, sprawiedliwy i równy. Jeśli nawet przeważała w nich baśniowość i fantazja, często w intencji zabawy, to składały one oferty światów innych, równoległych, a przede wszystkim możliwych. Choćby w opowieściach Ludwika Holberga, który zapewne zapłodnił imaginację Juliusza Vernego, Wincenty Stoiński dostrzegł tę krytyczność w tekście, który miał jedynie zabawie służyć:

Autor łaciński dzieła tego, gdy się uważać zechce co do imaginacji swej, porównać się może z Guliwerem płodnym w fikcje bajeczne, samym tylko dzieciom rozrywkę sprawujące: gdy zaś wejść zechcemy w rozbiór krytyki naszego, dostrzeżemy łatwo, iż się starał przy zabawie poprawić wady panujące w narodzie swoim. Obchodząc albowiem różne stany, wystawia nadużycie władzy lub nieodłączne wykonywanie onej, przygania zbyt, chwali sprawiedliwość, unika rozpusty, szanuje religię, a dziwotworze wystawiając narody, okazuje w nich obrazy tych ludzki, co przez postępowania swoje stają się im podobnymi²³.

Australia, po odkryciach geograficznych, stała się motywem wielu mniej lub bardziej utopijnych narracji, jak choćby u Gabryela Foigny'ego, który budował utopijną wizję wolności i równości na nowożytnej koncepcji prawa natury: wszelkie zło pochodzi w istocie rzeczy z cywilizacji, a natura, która powinna być fundamentem ludzkiej egzystencji, demoralizowana jest przez instytucje zaszczepiające niezgodny z prawem natury system władzy²⁴. Aleksander Świętochowski pisał o *Les aventures de Jacques Sadeur* (1716) Foigny'ego, że to ramota prostodusznych bajd, zgodnie z którymi bohater wyratowany przez wielkiego ptaka (ów legendarny średniowieczny Rok) dociera do Australii: „Jej mieszkańcy mają być tak rozumni i cnotliwi, że nie potrzebują rządu, własności, rodziny, nawet odzieży, co jest tem łatwiej zrozumieć, że są dwupłciowi”²⁵. Odmienne zaś odniósł się Świętochowski do Denisa Vairasse'a i jego *Histoire*

²³ L. Holberg, *Podróż do krajów podziemnych Mikołaja Klimiusza*, t. 1, Lublin 1819, s. III.

²⁴ R. Saage, *Utopische Horizonte. Zwischen historischer Entwicklung und aktuellem Geltungsanspruch*, Berlin 2010, s. 54.

²⁵ A. Świętochowski, *Utopie*, Warszawa 1910, s. 79.



de Severambes (1677), o którym to utworze pisał z uznaniem dla jego literackości, wdzięku, podkreślając talent powieściowy autora. Vairasse rozciągał obraz losów rozbitków u brzegu Australii, goszczonych przez lud Sewerambów, którego nazwa pochodzi od przybyłego tam w XIV wieku Sevariusa. Według zaś niego wszelkie zło pochodzi od czterech ludzkich wad: dumy, chciwości, próżniactwa i rozwiązłości. Pierwsze trzy są powiązane z urodzeniem i majątkiem, dlatego w społeczności Sewerambów nie ma podziału stanowego i własności²⁶ ani przedmiotów zbytku. Dzieci pozostają z rodzicami do szóstego roku życia, a następnie, aby uniknąć surowości lub rozpieszczenia, powierza się je państwu, które wychowuje je i kształci w zakładach pedagogicznych. Po czterech latach przenosi się je na wieś, by tam przez kolejne cztery lata, przez cztery godziny uczyły się gospodarstwa rolnego, a przez następne cztery godziny – w szkole, gdzie poświęcają się albo teorii, albo rękodziełu. Najbardziej uzdolnieni (jedyń) chłopcy udają się do zakładów naukowych, tam pobierając nauki i oddając się sztukom jako przyszli urzędnicy.

Te i inne narracje utopijne były zapewne tłem inspiracji dla myśli Gutkowskiego, lecz nadto relacje odkrywców musiały fascynować autora „*Kalopei*”, a w szczególności opowieści Maurycego Beniowskiego o swoich awanturnicznych podróżach²⁷, także o pobycie na Madagaskarze. Beniowski nie zboczył, co prawda, w kierunku Australii, ale wyspiarskie opowieści mogły oczarować Gutkowskiego. Innych relacji podróżniczych Polaków dotąd nie było, choć ponoć przybywali na ów kontynent od samego początku²⁸. Jeśli nawet dotarli tam (wraz z pierwszymi skazańcami angielskimi), to niewielu z nich pozostało, zważywszy na to, że w pierwszej połowie XX wieku żyło w Australii około dwóch tysięcy Polaków, z czego jedynie pięćdziesiąt rodzin osiedliło się na roli²⁹.

3. *Kalopea* – inspiracje

Literatura polska obfitowała w opowieści fantastyczne, także z utopijnym pierwiastkiem, była więc oczywistym literackim punktem odniesienia. Pierwszą polską quasi-utopią była *Rozmowa Europejczyka z wyspiarzem z Królestwa*

²⁶ Tamże, s. 81.

²⁷ *Historia podróży i osobliwszych zdarzeń Maurycego-Augusta Beniowskiego, szlachcica polskiego i węgierskiego*, t. I–IV, Warszawa 1806 (pierwsze wyd. 1802).

²⁸ Około 1775 roku przybył tam Ksawery Karnicki, którego pamiętnik z podróży zaginął: „Pierwsze wyjazdy Polaków do Australii, Oceanii i Nowej Zelandii sięgają XVII w., czasów odkryć geograficznych. Pierwszym Polakiem, który postawił nogę na ziemi nowozelandzkiej był Jan J. Forster, a na kontynencie australijskim Ksawery Karnicki. Po upadku powstania listopadowego w Australii osiedliło się kilkudziesięciu emigrantów politycznych” (B. Kołodziej, *Emigracja polska po powstaniach w XIX wieku*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza” 2010, z. XI, s. 320).

²⁹ *Wiadomości o Australii do użytku wychodźców*, Syndykat Emigracyjny, Warszawa 1937, s. 29.



Dumocala (około 1640) Stanisława Leszczyńskiego, Króla Polski. I tu okręt rozbija się o skaliste brzegi wyspy w drodze do Indii, być może niedaleko Madagaskaru. Jedyny, który przeżył – narrator, udaje się w głąb wyspy, szukając pomocy. Odnajdując ją u ludzi cechujących się otwartością i ludzkością, poznaje rządność i porządek, „będące oznaką mądrości rządu oświeconego i stałego w przyjętych raz zasadach”³⁰. W stolicy rozbitek podziwia piękno gmachów użyteczności publicznej, z których jeden

przeznaczony był dla młodzieży krajowej wszelkiego stanu. Rząd utrzymywał w niej swoim kosztem biegłych nauczycieli do nauk i kunsztów, a ci uczniowie, którzy nie byli w stanie płacić za siebie, byli wychowywani z równym staraniem jak ci, którzy płacili. Ta opłata tak była niską, że rzadko kto skutecznie jej nie mógł³¹.

Nie uczono tam języków obcych, uznanych za zbyt cenne, a jedynie te nauki i kunszty, które mogły być użyteczne dla państwa. Pomimo podporządkowania systemu kształcenia potrzebom państwa, Leszczyński formułuje rewolucyjny postulat: „Rodzice nie mogli rozrządzać powołaniem swoich dzieci; zależało to od gustu ich samych, a do czegoż nie doprowadzi gust dobrze kierowany?”³². Użyteczność wiedzy wiązała się z uzdolnieniami samych uczniów. Był to projekt polityczny, śmiały, choć skrojony na obraz Polski feudalnej.

Być może na literacką wyobraźnię Polaków miał wpływ najdawniejszy romans czytany w Polsce – *Historia i żywot o znamienitych sprawach Aleksandra Wielkiego*, którego obecność można datować na XIII wiek, a tłumaczenie anonimowe na język polski miało już miejsce w roku 1550³³. To tam pojawia się idylliczny, rajski obraz życia Bragmanów, którzy nie orzą, nie łowią, nie hodują, nie polują, nie używają lekarstw, są nieodziani, bez jakiegokolwiek organizacji społecznej, żyją więc w stanie natury, a zatem w zgodzie z nią: „My, zaprawdę, Bragmanowie prosty a czysty żywot więdziemy, grzechów nie pełniemy, ani chcemy ich nazbyt mieć, niżli nasze przyrodzenie znosi”³⁴. Zaległe w wyobraźni kulturowej owe opowieści z historii Aleksandra Wielkiego odczytać można w *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadkach* Ignacego Krasickiego, powieści utopijnej napisanej w 1775 roku. I tu zdarzenie z rozbitym okrętem prowadzi ku brzegom społeczności Nipuanów, u których nie ma

³⁰ S. Leszczyński, Król Polski, *Rozmowa Europejszka z wyspiarzem z królestwa Dumocala*, [w:] *Polska Nowela Fantastyczna*, t. III *Podróż na Księżyc*, oprac. S. Otceten, Warszawa 1984, s. 8.

³¹ Tamże, s. 9.

³² Tamże.

³³ J. Krzyżanowski, *Wstęp*, [w:] *Historia o żywocie i znamienitych sprawach Aleksandra Wielkiego*, Kraków 1939, s. III; A. Krzewińska, *Początki utopii w literaturze staropolskiej*, Toruń 1994, rozdz. II.

³⁴ *Historia o żywocie i znamienitych sprawach Aleksandra Wielkiego*, dz. cyt., s. 101.



słów wyrażających kłamstwo, kradzież, zdradę, pochlebstwo. Terminów prawnych nie znają. Choroby nie mają szczególnych nazwisk; ale też ani dworaków, ani jurystów, ani doktorów nie masz³⁵.

Odrzucają nauki europejskie, wymagania edukacyjne dotyczące umiejętności językowych: „Zepsowany wasz rozum powymyślał wam jakoweś dziwaczne nauki, których my tu, z łaski najwyższej istności, nie mamy i mieć nie chcemy”³⁶ – prawil Xaoo, starzec, mędrzec – jak w wielu utopiach – oprowadzający podróżników.

Kluczowe jednak, wydaje się, idee dotyczą systemu edukacji i stopni nauczania, co prawda, „wzięte z J. J. Rousseau”³⁷, jak pisał Bronisław Gubrynowicz. Pierwszy stopień polega na nauczaniu małych dzieci dzięki zabawie, powtórzeniom i słodkim napomnieniom, obietnicą nagrody, a także groźbą kary, aby umysł dziecka właściwie nakierować. Stopień drugi jest wykorzenianiem u ucznia jego złych skłonności rozpoznanych przez nauczyciela. W kolejnym nauczyciel

Zasiewa przyzwoitym ziarnem wyczyszczonej już i uprawioną rolę [...], wielbiąc cnotę w powszechności, w szczególności każdy jej rodzaj opisując. Obowiązki stanów opowiada; przykrość nawet w pełnieniu cnot nie tai się, ażeby przestrzeżona tym sposobem młodzież, nie odrażała się z czasem od pełnienia przykrych i trudnych częstokroć obowiązków³⁸.

W czwartym stopniu uczeń ćwiczy się w zachowaniu miary, cnotami się kierując:

Trzeba, żeby wiedział, jak i kiedy pełnić je ma. Trzeba, żeby każdej rzeczy przystojną miarę zachował; żeby, na przykład, zbytek odwagi nie stał się zuchwałością, a nadto wielka rozmyślność bojaźnią i lenistwem etc.³⁹,

kształtując w sobie cnotę roztropności.

Jeszcze jedną inspiracją dla narracji utopijnej Gutkowskiego (a która z pewnością wpłynęła na Stanisława Kostkę Potockiego i jego *Podróż do Ciemnogrodu*, niewiele później niż lektura rękopisów Gutkowskiego napisaną, bo w 1820 roku) mogła być opowieść o Nalopitanach Franciszka Bohomolca, wydrukowana w *Monitorze*⁴⁰ (1768) jako kopia listu Daniela Bobinsona, który wyruszył wraz z eskadrą statków na poszukiwanie Patagonów, ludzi o wielkim wzroście. Jeden ze statków rozbił się u wybrzeży państwa Nalopii, a Bobinson opisał obyczaje Nalopitanów. Nie potrzebowali oni żadnych nauk: ani geografii,

³⁵ I. Krasicki, *Mikołaja Doświadczynskiego przypadki*, oprac. B. Gubrynowicz, Kraków 1929, s. 72.

³⁶ Tamże, s. 76.

³⁷ B. Gubrynowicz, *Wstęp*, [w:] I. Krasicki, *Mikołaja Doświadczynskiego przypadki*, dz. cyt., s. XXIV–XXV.

³⁸ I. Krasicki, *Mikołaja Doświadczynskiego przypadki*, dz. cyt., s. 97.

³⁹ Tamże, s. 98.

⁴⁰ „Monitor” 1768, nr 48, s. 391–398; „Monitor” 1768, nr 51, s. 415–422.



albo fizyki, ani kartografii czy matematyki. Zainteresowanie wzbudziły u nich jedynie umiejętności muzyczne, taneczne i kucharskie żeglarzy. Nalopitanie nie byli skorzy do rozmów o dobrym rządzeniu, handlu lub przemyśle, ani tym bardziej o cnotach – kochali pozór bogactw i nad dobro wspólne przedkładali prywatę, grzęznąc nadto w procesach sądowych o skrawki ziemi⁴¹. Ze wszystkiego się wyśmiewali, szukając jedynie pretekstu do żartów:

Ten z nich najdowcipniejszy, który najlepiej chwalebne obyczaje, i samą Religią umie wyśmiewać. Ten nic nie wart, i nie godzien ich kompanii, kto ma śmiałość tych rzeczy bronić⁴².

Bodaj najważniejszą inspiracją napisania *Podróży do Kalopei* jest myśl utopistów praw natury, a szczególnie Étienne-Gabriela Morelly'ego z jego *Naufrage des îles flottantes ou la Basiliade de célèbre Pilpai (Rozbicie się wysp pływających, czyli Bazyliada, 1753)* i *Kodeksem natury*⁴³ (1755). O ile pierwszy utwór jest powieścią, w której – jak pisze Świętochowski – „fantazja pędzi bez wszelkich cugli i waży się na wszelkie skoki”⁴⁴, to druga, *Kodeks natury*, jest nieco upiornym zbiorem przepisów, regulacji i reglamentacji życia członków społeczności komunistycznej, z którego jednoznacznie wynika, że jedynie przymus stosowania arbitralnego prawa może zapewnić szczęśliwość wśród ludzi. Ma więc słuszość Świętochowski, gdy pisze o fanatyzmie mniemanego ustawodawstwa natury według Morelly'ego: „Tymczasem cały jego «kodeks» jest tylko sparafrazowaną teorią Rousseau'a, skroploną atmosferą epoki przedrewolucyjnej, garścią żaru agitacyjnego”⁴⁵.

Gutkowski nie podziela owej metafizyki naturalnego prawodawstwa, raczej – niesiony Konstytucją 3 maja – w prawie stanowionym upatruje źródło dobrych rządów. Z pewnością jednak zgadza się z przekonaniem Morelly'ego, że należy „Znaleźć taki układ stosunków, przy którym byłoby rzeczą prawie niemożliwą, żeby człowiek mógł być zepsuty czy zły”⁴⁶, taki, który odzwierciedla w sobie „poczucie równości stanu i praw, a także konieczności wspólnej pracy”⁴⁷. O ile jednak dla Morelly'ego zapewnienie dobra ludzkości opiera się na wprowadzeniu kodeksu natury, to dla Gutkowskiego stan szczęśliwości Kalopów jest jednak produktem historycznym (ponad siedemset lat rozwoju). Dlatego nie ulega on tak silnej u autora *Kodeksu natury* manierze regulacji i reglamentacji

⁴¹ Jędrzej Śniadecki w „Wiadomościach Brukowych” około 1817 roku opisał tę wadę sędowniczek kłótności o ziemię jako chorobę endemiczną – juromanię (J. Śniadecki, *Z Medycyny. Juromania*, [w:] J. Śniadecki, *Pisma satyryczne*, t. I, Warszawa 1908, s. 85).

⁴² „Monitor” 1768, nr 51, s. 416.

⁴³ Roman Tokarczuk określa Gutkowskiego jako reprezentanta protosocjalizmu pod wpływem Morelly'ego (R. Tokarczuk, *Współczesne doktryny polityczne*, Kraków 2010, s. 167).

⁴⁴ A. Świętochowski, *Utopie*, dz. cyt., s. 93.

⁴⁵ Tamże, s. 100.

⁴⁶ É. G. Morelly, *Kodeks natury, czyli prawdziwy duch jej prawa*, Warszawa 1953, s. 9.

⁴⁷ Tamże, s. 15.



każdego obszaru życia, dla którego nowoczesne rozwiązania społeczne i ekonomiczne byłyby całkowicie zgubne. Gutkowski nadto jest subtelniejszy, wnikliwszy i nowoczesny właśnie wtedy, gdy rozpisuje trójstopniowy system edukacji ukierunkowany na rozwój nauk i techniki, który daleko przekracza naiwne i wąskie ramy komunizmu rzemieślniczego. Morelly bowiem zamyka edukację w murach warsztatu rzemieślniczego, pisząc przykładowo: „Po ukończeniu dziesiątego roku życia każde Dziecko opuści wspólny dom rodzinny i przejdzie do warsztatu; tam otrzyma pomieszczenie, tam będzie karmione, odziewane i kształcone”⁴⁸.

4. Utopia edukacyjna

Podróż do Kalopei, do kraju najszczęśliwszego na świecie, gdzie bez pieniędzy, bez własności, bogactwo, przemysł, światło i dobre wszystkich mienie jak najwyżej wygórowało i gdzie tom II życia Bolesława II Śmiałego króla polskiego znajduje się – jak brzmi pełny tytuł – jest tekstem w intencji reformatorskim, który odwołuje się do myśli socjalistycznej, ponieważ w tym reformatorskim zakresie filozofii społecznej sięgał on najdalej. Nie może zatem dziwić to, pisał Kozłowski, że

znalazł wyraz swój w dziełach pióra tej niedocenionej i niedostatecznie znanej epoki naszej literatury, którą najwłaściwiej nazwać można epoką polegionową, a której bliższe zbadanie pozwoliłoby dopiero należycie naświetlić walkę klasycyzmu z romantyzmem. Wśród pokłosa ideowego legionów, znalazła się więc oryginalna utopia socjalistyczna polska – może nie jedyna⁴⁹.

Odmienne zasady życia społecznego, w geografii dalekiej Australii, stanowią w czasie-świecie równoległym o nowym obliczu ojczyzny, nade wszystko niepodległej i silnej, „będącą wykwitem jednego z prądów przyszłości, który zgnieciony został w dawnej ojczyźnie, lecz tu puścił bujną i wspaniałą latorośl”⁵⁰.

Idee edukacyjne Gutkowskiego rozpiisał Gross następująco:

Za Popławskim opowiada się on za ćwiczeniami gimnastycznymi i przyjemnymi zabawami, zaleca wpajanie od najwcześniejszych lat zasad kunsztu wojkowego. Za Staszicem i Kołłątajem kładzie duży nacisk na znajomość nauk humanistycznych i przyrodniczych [...]. Opowiada się więc za encyklopedyczną wiedzą i twierdzi, że wszystkie dyscypliny winny być wykładane bez względu na rodzaj obieranej na przyszłość dyscypliny. [...] Opracowany przez Gutkowskiego program wychowania umocnić miał obywateli w zasadach cnoty, która wyrażała się w «jedności i miłości obywatelskiej», w poszanowaniu ustaw, w pożytku dla kraju i rozwijaniu ducha wynalazczości⁵¹.

⁴⁸ Tamże, s. 142.

⁴⁹ W. Kozłowski, *Podróż do Kalopei*, dz. cyt., s. 316.

⁵⁰ Tamże, s. 331.

⁵¹ Z. Gross, *Wstęp*, [w:] W. Gutkowski, *Podróż do Kalopei*, dz. cyt., s. 35–36.



Bartyś twierdził zaś, że u Gutkowskiego „Powszechne obowiązkowe nauczanie jest więc jednym z podstawowych warunków równości i demokracji”, co jest słuszną konstatacją, która legła przecież u podstaw Izby Edukacji Publicznej w Księstwie Warszawskim (1807) – Izba bowiem wprowadziła obowiązek szkolny w roku 1808. Myli się Bartyś jednak w tym, że zapobiega to „powstawaniu w przyszłości różnych form wyzysku człowieka przez człowieka”⁵². Temu zapobiec może, zgodnie zresztą z narracją utopijną, jedynie likwidacja własności prywatnej. Bartyś dalej podkreśla „oryginalność koncepcji oświatowych”⁵³, która miałyby dotyczyć programów nauczania, choć w niczym nie odbiegają od tych, które sformułowała Komisja Edukacji Narodowej i Izba Edukacji Publicznej. Nowatorstwo Gutkowskiego nie polega na propozycji systemu edukacyjnego, lecz na przeświadczeniu, że jedynie państwo sprawiedliwości społecznej, w której nie ma własności prywatnej, może podołać realizacji koncepcji edukacyjnych Komisji Edukacji Narodowej i Izby Edukacji Publicznej, a przede wszystkim w pełni finansować szkolnictwo (naukę, podręczniki, bursy), gwarantując w ten sposób powszechny obowiązek szkolny. Gutkowski miał świadomość problemów, gdy uchwalony przez Izbę Edukacji Publicznej projekt po kilku latach przeżywał kryzys ze względu właśnie na brak środków finansowych.

Gutkowski przenosi więc idee edukacyjne Komisji Edukacji Narodowej i Izby Edukacji Publicznej do swojej powieści utopijnej, dzieląc wszystkie przekonania, które wyrażone zostały w projektach kształcenia w czasie Księstwa Warszawskiego. Do nich należą: powszechność edukacji; wyższość szkoły publicznej nad edukacją domową⁵⁴; obowiązkowość edukacji; jej trójstopniowość: szkoły elementarne, dalej wydziałowe i ponadwydziałowe oraz departamentowe, a następnie szkoły wyższe; właściwy stosunek nauczycieli do uczniów⁵⁵ oraz praktyczny charakter nauczania, o którym wymownie pisał książkę Adam Czartoryski:

Jeżeli w Uniwersytecie najwyższe teorie wszystkich umiejętności znaleźć się powinny sądzimy, iż schodzić szczeblami od tego szczytu nauk, do szkół

⁵² J. Bartyś, *Wizjoner czy fantasta*, dz. cyt., s. 236.

⁵³ Tamże, s. 243.

⁵⁴ O tej wyższości w kontekście efektywności nauczania przekonywał Ignacy Rakowiecki, twierdząc, że oczekiwane rezultaty kształcenia może przynieść zarówno metodyczny wykład wiedzy i umiejętności, właściwa motywacja obecna jedynie w szkołach publicznych, zabawy z rówieśnikami etc., jak i to, iż „Wiadomo każdemu, że gdy jesteśmy przywiązani do jakiegokolwiek osoby, nie widzimy żadnych wad onej, powszechnie wszystkie cnoty upatrywać w niej zwykliśmy” (I. Rakowiecki, *List do matki troskliwej o dobre wychowanie syna swego, czyli Uwagi jakiej edukacji, nauki i wiadomości, w pożyciu i w obywatelstwie nieodzowna jest potrzeba*, Warszawa 1811, s. 4).

⁵⁵ Potocki: „Kłęczenie, bicie w dłoń lub po plecach, szturchanie, ciągnięcie za włosy, lub uszy, używanie wyrazów obelżywych i grubiańskich i tym podobne sposoby postępowania upadające nauczyciela w oczach uczniów, i będące dowodem, że sam nie ma dobrej edukacji, że nie jest panem siebie samego w pierwszym gniewie, że go nie stać na połajanie, są jak najsurowiej w szkołach naszych zakazane” (S. K. Potocki, *Wewnętrzne urządzenie szkół ponadwydziałowych*, Warszawa 1812, s. 16).



coraz niższych, nauczanie, im dla liczniejszej klasy mieszkańców przeznaczone, tem coraz mniej umiejętnym, a więcej praktycznym stosować się powinno; aby uczniowie, którym do wyższych szkół dążyć nie wypadnie, samemu powołaniu przyzwolite i dostateczne, a w sferze, w której żyć mają bezpośrednio użyteczne znajdowali tam oświecenie⁵⁶.

Z pewnością znał Gutkowski piękną, odwołującą się do myśli Grzegorza Piramowicza⁵⁷, rozprawę czytaną na posiedzeniu Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk przez Edwarda Czarneckiego⁵⁸, rektora szkół Pijarskich w Warszawie, w 1808 roku o powołaniu nauczycieli, których to stan „w całej swej obszerności uważany, jest stanem niepospolitym, pełnym w Narodzie zasługi, ani innym, idąc drogą słuszności, zacności swoich zamiarów ustępować nie może”⁵⁹. Dla spadkobierców Komisji Edukacji Narodowej młodzież ucząca się jest skarbem najdroższym, „z którego Naród ma czerpać w latach późniejszych moc swoją, radę skuteczną i dzielną w interesie publicznym podporę!”⁶⁰. Przymioty, jakimi dysponować winien nauczyciel, rozpisuje Czarnecki następująco:

Owa żywość z wytrzymałą cierpliwością połączona, która w rozpoczętym swoim zamiarze nigdy nie ustaje: ów duch przenikliwy obejmujący całą obszerność umiejętności, i oraz najmniejsze jej szczegóły i cząsteczki, a według potrzeby do pojęcia ucznia swojego z rzeczą i sposobem mówienia przystosować się mogący: ów talent szacowny zgadywania z samej twarzy i oczu jakie przymioty dusza młodego posiada, lub jaką skrytością i życzeniem serce onego jest zajęte; ów sposób postępowania z uczniami, przez który łagodność z powagą złączona nie odejmuje wprawdzie młodemu poufałego przystępu we wszelkich zdarzeniach, lecz raz o winnem dla nauczyciela uszanowaniu zapomina nie dozwala: ów duch patriotyczny dobro powszechne jedynie mający na celu, dla którego pomnożenia przez dobre oświecenie zrzuca się własnej korzyści i rozrywki i prawie sam o sobie zapomina, byleby uczeń z radością w dobrem czynił postęp: [...] ów nareszcie geniusz wspaniały, żadnem opaczem sądem, żadną czarną potwarzą, żadnemi przesądami, żadną niewdzięcznością, żadną podłą intrygą, żadnem widocznem nawet od nierozsądnych osób skrzywdzeniem niedający się w swojej pracy wstrzymać lub osłabić⁶¹.

⁵⁶ A. Czartoryski, *Zdanie o raporcie Rady Stanu z dwuletnich czynności Rządu*, Warszawa 1818, s. 14–15.

⁵⁷ Pisał Piramowicz w *Powinnościach nauczyciela* w roku 1787 o stanie nauczycielskim: „Nie masz zatem ani chwalebniejszego, ani pożyteczniejszego powołania, jako być użytym na ten koniec, do szczęścia, do oświecenia, do dobra duszy i ciała, a to nie jednego człowieka, ale całych miast, wsi i zgromadzeń” (G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, Lwów 1927, s. 4).

⁵⁸ Propagator idei dydaktycznych, tłumacz *Zasad edukacji i instrukcji* Augusta H. Niemeyera, profesora teologii, dydaktyka, na Uniwersytecie w Halle; Warszawa 1808, Druk. X. Pijarów, t. I–II.

⁵⁹ E. Czarnecki, *Rozprawa o przymiotach i usposobieniu się do stanu nauczycielskiego*, „Roczniki Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk” 1811, t. VII, s. 313. Narodowy charakter edukacji jako zadanie nauczycieli podkreślał wiele lat później Karol Libelt, pisząc: „Ten naród takim będzie, jakim się wychował, a tak się wychował, jakich miał nauczycieli” (K. Libelt, *Nauczyciel pod względem narodowym*, [w:] *Pisma pomniejszych*, t. IV, Poznań 1851, s. 44).

⁶⁰ Tamże, s. 315.

⁶¹ Tamże, s. 317–318.



Idee oraz rozwiązania edukacyjne, oświeceniowe i nowoczesne jednocześnie, propagujące upowszechnienie pełni wiedzy i krytyczność umysłu, właściwe dla polskiej oświaty Księstwa Warszawskiego, wyrażał Stanisław Potocki w przepisach rządu szkół średnich. Pisał bowiem: uczeń tej szkoły „mieć będzie gruntowne zasady wszystkich tych wiadomości, umiejętności i talentów, za pomocą których rolnictwo, rękodzieła, handel i piękne kunszta do tak wysokiego, jak widzimy doskonałości stopnia w krajach obcych doszły”⁶². Ukończywszy zaś tę szkołę, powinien być „usposobiony do słuchania w szkole Głównej tej umiejętności, w której w szczególnej wydoskonalić się zechce, końcem użycia jej za główny przedmiot dalszego przeznaczenia swojego do ważniejszych w kraju posług”⁶³. Nadto, wiedza ta skojarzona powinna być z umiejętnością krytycznego myślenia, dzięki której uczeń potrafi analizować problemy, nie rezygnując z ich rozwiązania, a jeśli są one zbyt trudne, wspierać się powinien opinią nauczycieli, którym ma przykładać trudności i zarzuty, aż do gruntownego przekonania, albowiem „Lepiej jest wielu rzeczy nie umieć, jak je źle lub mylnie umieć, takowa bowiem znajomość, nie jest dla człowieka wiadomością nowo-nabytą, lecz błędem do błędów przydanym”⁶⁴. Bez wątpienia propagatorami tego krytycznego myślenia, myślenia racjonalistycznego był zarówno Staszic, gdy twierdził, że „Umiejętności nadają pewną dokładność i prawość rozumowi; a tak ukształcony rozum strzeże i kieruje prawość serca; nadaje człowiekowi własny wewnętrzny sobie szacunek”⁶⁵, jak i Antoni Popławski, według którego opowiedzieć się należy w nauczaniu za praktyczną logiką, „strzegącą umysł młodzieży od lekkomyślności w zdaniu, i razem od obłądy sądenia z pozoru”⁶⁶.

Kalopea Gutkowskiego to miejsce, w którym idee polskiego oświecenia, kontynuatorów Komisji Edukacji Narodowej, zostają urzeczywistnione. Paradoksalnie, utopia Gutkowskiego ujawnia utopijność tych idei edukacyjnych, których podstawy filozoficzne i polityczne – co podkreślał Stanisław Kostka Potocki – tkwią w rzymskim stoicyzmie Cycerona, Seneki i Kwintyliusza. Gutkowski roztacza więc wizję edukacji, która była wspólna dla oświeconych obywateli Księstwa Warszawskiego. W pięknych bowiem i wielkich gmachach akademickich Kalopei wszyscy podejmują naukę od siódmego roku życia przez lat piętnaście (mężczyźni) albo dziesięć (kobiety). Najpierw w szkole elementarnej,

⁶² S. K. Potocki, *Wewnętrzne urządzenie szkół ponadwydziałowych*, dz. cyt., s. 4.

⁶³ S. K. Potocki, *Wewnętrzne urządzenie szkół departamentowych*, Warszawa 1812, s. 3.

⁶⁴ S. K. Potocki, *Mowa przy zakończeniu Popisów Uczniów Lyceum warszawskiego*, Warszawa 1808, s. 10.

⁶⁵ *Przemowa JW. Stanisława Staszica, radzcy stanu, członka dyrekcji Edukacji Narodowej, prezesa Towarzystwa Królewskiego Przyjaciół Nauk itd. roku 1814 dnia 23 lipca*, Warszawa 1816, s. 7–8.

⁶⁶ A. Popławski, *Mowa w dzień rocznicy otwarcia Towarzystwa do Xiąg Elementarnych*, Warszawa 1780, s. III.



przez lat dwa, gdzie uczą się czytać, pisać, rachować oraz języka ojczystego i obyczajów, następnie w gimnazjum przez lat cztery ucząc się polskiego, łaciny, francuskiego, angielskiego, matematyki, historii powszechnej i krajowej, historii naturalnej, geografii, a nadto mitologii, wymowy, rysunków (topograficznych i budowlanych), muzyki, tańca, a nawet jazdy konno i pływania. Potem nauka kontynuowana jest na wydziałach akademickich: filozoficznym (trzy lata), dalej rolniczym i gospodarki (rok), później sztuk, fabryk i rzemiosł (dwa lata), wojennym (rok) i na koniec medycyny i chirurgii (dwa lata): „Skoro młodzieniec wydział filozoficzny skończy, odkryją się też w nim talenta i chęci, w czym kto bardziej doskonalić się pragnie i do czego na potem poświęcić się życzy sobie”⁶⁷. Przez cały czas nauki młody człowiek w zakresie swoich zainteresowań uczy się także praktycznej strony swojej obranej wiedzy, pozostałe jedynie ogólnie przyswajając. Kobiety zaś po szkole elementarnej i gimnazjalnej uczą się na dwóch wydziałach akademickich, a mianowicie na filozoficznym (dwa lata) i sztuk pięknych, rzemiosł i fabryk (dwa lata), a zatem wszelkie przedmioty nauczania są w równym stopniu im dostępne w edukacji w szkole gimnazjalnej i na tych dwóch wydziałach. Postulowanie przez Gutkowskiego powszechnego oraz pełnego wykształcenia dla kobiet na początku XIX wieku należy uznać za ideę na wskroś rewolucyjną, sprzyjającą emancypacji kobiet i ich równouprawnieniu. Nie osłabia społecznej wymowy tego postulatu przeświadczenie Gutkowskiego, że kobiety nadto „W ciągu tych nauk aż do zakończenia szkół sposobić się będą i wyrabiać dla użytku wszelakie prace tej płci właściwe, jako: robienie pończoch, szycie, haftowanie, wyszywanie, dzierganie, koronków, siatek, tylów itp. robienie”⁶⁸.

Wraz z dostępnością do kultury i sztuki (teatry, ogrody), którą Kalopowie sami wytwarzają, albowiem „Tak tedy ten, co dziś orze, bronuje, drzewo wozi itp., jutro koncert daje lub piękny obraz maluje”⁶⁹, żyją oni szczęśliwie i radośnie, czego ziścić w Polsce nie można, ponieważ – twierdzi bohater utopii –

ludzie u nas tak wezwyczajeni są do własności, iż ta, choć najmniejsza, przywiązuje ich mocno tak dalece, iż choćby byli najpewniejszymi, iż w nowym składzie rzeczy daleko lepiej żyliby, mieszkali i odziewali się, odstąpić od własności nie zechcą⁷⁰.

Dlatego Gutkowski odwołał się do tych rozwiązań społecznych, które usuwały przeszkody dla powszechnej i pełnej edukacji, bo tylko państwo oparte na własności wspólnej może zapewnić wszelkie warunki kształcenia wszystkich obywateli.

⁶⁷ W. Gutkowski, *Podróż do Kalopei*, dz. cyt., s. 122.

⁶⁸ Tamże, s. 227.

⁶⁹ Tamże, s. 82.

⁷⁰ Tamże, s. 119–120.



Bibliografia:

- „Monitor” 1768, nr 48.
„Monitor” 1768, nr 51.
Barański J., *Utopia zmedykalizowana*, Wydaw. Uniwersytetu Medycznego we Wrocławiu, Wrocław 2013.
Bartyś J., *Wizjoner czy fantasta. O życiu i działalności Wojciecha Gutkowskiego (1775–1826)*, Wydaw. Lubelskie, Lublin 1983.
Czarnecki E., *Rozprawa o przymiotach i usposobieniu się do stanu nauczycielskiego*, „Roczniki Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk”, 1811, t. VII.
Czartoryski A., *Zdanie o raporcie Rady Stanu z dwuletnich czynności Rządu*, Warszawa 1818.
Gross Z., *Wstęp*, [w:] W. Gutkowski, *Podróż do Kalopei*, oprac. Z. Gross, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1956.
Gutkowski W., *Podróż do Kalopei*, oprac. Z. Gross, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1956.
Historia podróży i osobliwszych zdarzeń Maurycego-Augusta Beniowskiego, szlachcica polskiego i węgierskiego, t. I–IV, Warszawa 1806 (wyd. pierwsze 1802).
Holberg L., *Podróż do krajów podziemnych Mikołaja Klimiusza*, przekł. W. Stoiński, t. 1, Druk. K. Szczepański, Lublin 1819.
Kniaźnin F. D., *Balon, czyli wieczory puławskie*, [w:] F. D. Kniaźnin, *Dzieła*, t. II, Wydaw. F. S. Dmochowski, Warszawa 1828.
Kołodziej B., *Emigracja polska po powstaniach w XIX wieku*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza” 2010, z. XI.
Kozłowski W., *Podróż do Kalopei. Pierwsza utopja socjalistyczna polska*, „Sfinks” 1913, z. III (63).
Krasicki I., *Mikołaja Doświadczynskiego przypadki*, oprac. B. Gubrybowicz, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1929.
Kraushar A., *Towarzystwo Królewskie Przyjaciół Nauk 1800–1832*, ks. III *Czasy Królestwa Kongresowego 1816–1820*, Gebethner i Wolff, Warszawa–Kraków 1902.
Krzewińska A., *Początki utopii w literaturze staropolskiej*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
Krzyżanowski J., *Wstęp*, [w:] *Historia o żywocie i znamienitych sprawach Aleksandra Wielkiego*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1939.
Leszczyński S., *Rozmowa Europejczyka z wyspiarzem z królestwa Dumocala*, [w:] *Polska Nowela Fantastyczna*, t. III *Podróż na Księżyc*, oprac. S. Otceten, ALFA, Warszawa 1984.
Libelt K., *Nauczyciel pod względem narodowym*, [w:] *Pisma pomniejsze Karola Libelta*, t. IV, Księg. Żupańskiego, Poznań 1851.
Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Aletheia, Warszawa 2008.
Morelly É. G., *Kodeks natury, czyli prawdziwy duch jej prawa*, przekł. D. Malewska, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1953.
Olszewicz B., *Legends geograficzne średniowiecza*, Orbis, Kraków 1927.
Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, Wydaw. Dziennik Polski, Lwów 1927.
Popławski A., *Mowa w dzień rocznicy otwarcia Towarzystwa do Xiąg Elementarnych*, Warszawa 1780.



- Potocki S. K., *Mowa przy zakończeniu Popisów Uczniów Lyceum warszawskiego*, Druk. Gazety Korespondenta, Warszawa 1808.
- Potocki S. K., *Wewnętrzne urządzenie szkół departamentowych*, Warszawa 1812.
- Potocki S. K., *Wewnętrzne urządzenie szkół ponadwydziałowych*, Warszawa 1812.
- Przemowa JW. Stanisława Staszica, radzcy stanu, członka dyrekcji Edukacji Narodowej, prezesa Towarzystwa Królewskiego Przyjaciół Nauk itd. roku 1814 dnia 23 lipca, Druk. Rządowa, Warszawa 1816.
- Rakowiecki I., *List do matki troskliwej o dobre wychowanie syna swego, czyli Uwagi jakiej edukacji, nauki i wiadomości, w pożyciu i w obywatelstwie nieodzowna jest potrzeba*, Druk. W. Dąbrowskiego, Warszawa 1811.
- Saage R., *Utopische Horizonte. Zwischen historischer Entwicklung und aktuellem Geltungsanspruch*, Politica et Ars, Bd. 23, LIT Verlag, Berlin 2010.
- Staszic S., *Zadanie sprawy z czteroletnich prac naukowych Towarzystwa Królewskiego Przyjaciół Nauk*, „Roczniki Towarzystwa Królewskiego Przyjaciół Nauk” 1818, t. 12.
- Śniadecki J., *Z Medycyny. Juromania*, [w:] J. Śniadecki, *Pisma satyryczne*, cz. I, przedm. A. Wrzosek, Druk. E. Nicz i S-ka, Warszawa 1908.
- Świętochowski A., *Utopie*, Laskauer, Warszawa 1910.
- Tokarczuk R., *Współczesne doktryny polityczne*, Wolters Kluwer, Kraków 2010.
- Wiadomości o Australii do użytku wychodźców*, Syndykat Emigracyjny, Warszawa 1937.

Wojciech Gutkowski's *Kalopea* and educational utopia

Abstract: Wojciech Gutkowski's *Journey to Kalopea*, which was in the manuscript already in 1817, is the first Polish utopia that advocates a radical transformation of the social order. This social order should be based on a system of equality and social justice. Gutkowski placed his ideal state in Australia, to which according to this text arrived King of Poland, Bolesław Śmiały, in the eleventh century. Gutkowski's educational utopia are ideas, solutions and laws derived from the tradition of the Commission of National Education and the works of the Chamber of Public Education. This utopia is based on the profound conviction that the realization of the ideas mentioned above is possible only in a society based on common property, which joint property will provide the conditions of universal and free education. An important feature of Gutkowski's thought is the postulate of universal and complete education for women, what is a revolutionary idea at the beginning of the nineteenth century.

Keywords: 19th century, education, utopia, Wojciech Gutkowski



Współczesne spojrzenie na edukacyjne i pedagogiczne motywy w dziele Tomasza Morusa *Utopia* (1516)

Abstrakt: Niejako z definicji utopia to gatunek wymykający się łatwemu zaszkladkowaniu, o wybitnie interdyscyplinarnym i wielowymiarowym charakterze. Wszak łączy ona w sobie zarówno właściwości dzieła czysto literackiego (mamy tu fabułę, postaci czy symbole), jak i cechy pisarstwa filozoficznego czy politycznego. Może być również ważną formą społecznej krytyki lub polemiki. Niezmiernie istotnym wymiarem utopii jako gatunku jest też jej wydźwięk pedagogiczny i edukacyjny, chociaż akurat ten aspekt jest relatywnie rzadko podejmowany w literaturze krytycznej. To dość zastanawiające, zważywszy na fakt, że różne wizje formowania społeczeństwa są obecne w utopii od samego początku i wręcz nie sposób wyobrazić sobie bez nich żadnej utopii. Wszak *Państwo* Platona, pierwsza ważna europejska utopia, jest dziełem podejmującym przede wszystkim zagadnienia edukacji i kształtowania elit. Niniejszy tekst poświęcony jest różnym motywom edukacyjnym i pedagogicznym zawartym w *Utopii* Tomasza Morusa. Jest ku temu okazja szczególna, gdyż w ubiegłym roku obchodziliśmy pięćsetną rocznicę ukazania się tego jednego z najciekawszych, najbardziej wpływowych i jednocześnie najbardziej zagadkowych dzieł angielskiego renesansu. Artykuł szkicuje wizję społeczeństwa w Utopii z perspektywy pedagogicznej.

Słowa kluczowe: chciwość, edukacja, renesans, utopia, wizja

Jedną z wyjątkowych właściwości literatury jest jej niezwykła moc inspirowania, zdolność zmuszenia czytelnika do nowego spojrzenia na świat, i to często poprzez obcowanie z tekstem, który wydaje się nie mieć żadnego związku ze znajomą rzeczywistością czy okolicznościami, w których odbiorca utworu się znajduje. Ten fenomen znakomicie można dostrzec na przykładzie *Utopii* Tomasza Morusa. W literaturze zachodniej trudno znaleźć książkę bardziej egzotyczną i oddaloną w swych opisach czy odwołaniach wobec znanych nam realiów Europy na początku XXI wieku. Bliższe wydają się opowieści o smokach, podróżach międzyplanetarnych czy nastoletnich czarodziejach – bo prze-

ważnie tego typu literatura interesuje dziś wciąż kurczące się niestety grono młodych czytelników – niż problemy i refleksje trojga przyjaciół na temat politycznych i społecznych problemów Europy na progu renesansu.

Niemniej jednak dzisiejsza konfrontacja z tekstem Morusa pokazuje, że nie powinniśmy zbyt łatwo odsuwać klasyki na dalszy plan. Powrót do kanonicznych dzieł literatury, ze wszystkimi ich dziwnościami, archaizmami czy niedopowiedzeniami, skrywa w sobie wspomnianą wcześniej niepowtarzalną i nierzadko zaskakującą moc inspiracji czy refleksji. Już na początku XX wieku rosyjscy formaliści uznali, że naczelnym mechanizmem literatury jest jej zdolność do „uniezwyklenia” (*ostranienije*) znanej rzeczywistości i odwrócenia odbiorców na otaczający świat. Oznacza to zmuszenie, poprzez zderzenie z tekstem i wykreowaną tam wizją, do popatrzenia na otaczające nas świat w zupełnie nowym, często odrealniającym świetle¹.

Utopia Tomasza Morusa to bez wątpienia jedno z najważniejszych i najbardziej wpływowych dzieł literatury europejskiej, ale jednocześnie pozycja zagadkowa i wymykająca się łatwemu zaszufładowaniu, co oczywiście stanowi jeden z ważnych atutów książki. Spoglądając na *Utopię* z pewnego dystansu, nietrudno zgadnąć, co przesądziło o specjalnym miejscu w historii literatury dla dzieła Morusa. Napisana pięćset lat temu przez czołowy umysł Anglii czasów Henryka VIII, *Utopia* dała nazwę całemu gatunkowi, choć przecież pierwszą utopią wcale nie była. Status prekursora musimy przyznać platońskiemu *Państwu*, a więc dziełu napisanemu prawie dwa tysiące lat przed Morusem. *Utopia* dzięki sukcesowi, jaki osiągnęła, uzmysłowiła szerszemu gronu odbiorców, że mają do czynienia z zupełnie oddzielnym gatunkiem pisarskim, który warto rozwijać i kultywować. Na pewno kluczowa dla nośności gatunku okazała się formuła opowieści podróżniczej, opisu nowo odkrytego lądu, gdzie żyją ludy o diametralnie innej mentalności i filozofii organizacji społeczeństwa. Od pierwszej połowy XVI wieku masowo zaczynają pojawiać się inne utopie i wiele z nich wysuwa postulaty nawet bardziej radykalne niż oryginalne dzieło Morusa. Cechuje je też duża samoświadomość gatunkowa, często pisane są w odpowiedzi, w kontrze czy w uzupełnieniu do tekstu Morusa (a zarazem też Platona). Trudno wskazać jednoznacznie najznamienitszych kontynuatorów tradycji autora *Utopii*, ale na pewno na wzmiankę zasługują tu takie pozycje, jak *Miasto Słońca* (1602) Tommaso Campanelli, *Nowa Atlantyda* (1627) Francisca Bacona czy *Tamten Świat* (1657) Cyrano de Bergeraca.

Wraz z rozwojem gatunku utopii wyłonił się jej istotny wariant, anty-utopia, który z czasem prawie całkowicie wyparł typowe utopie. Dziś klasyczne pozytywne wizje społeczne są rzadkością, natomiast podaż anty-utopii czy apokaliptycznych wyobrażeń jest wciąż ogromna i nie ogranicza się jedynie do kina

¹ Z. Mitosek, *Teorie badań literackich*, Warszawa 2004, s. 236.



czy powieści, ale też jest częstym elementem świata gier komputerowych czy spektakli telewizyjnych. Za najciekawsze i najszerzej omawiane antyutopijne scenariusze ostatnich lat w literaturze należy uznać wyróżnioną nagrodą Goncourtów *Mapę i terytorium* Michela Houellebecqa czy trylogię *MaddAddam* wybitnej kanadyjskiej pisarki Margaret Atwood. W sferze kultury popularnej za najbardziej przemawiający do masowej wyobraźni należy uznać serial telewizyjny *Game of Thrones* oparty na cyklu powieściowym Georga R. R. Martina.

Co warto jednak podkreślić, tak naprawdę utopia i antyutopia nie różnią się od siebie aż tak bardzo. Jeżeli popatrzymy bardziej krytycznie na wszelkiej maści utopie, to zobaczymy, że nierzadko od anty-utopii odróżnia je jedynie stosunek lub sposób przedstawiania rzeczywistości przez narratora (lub ewentualnie narratorów). Identyczne rozwiązania społeczne bądź polityczne mogą być ukazane w równej mierze jako niezwykle pozytywne czy wręcz zbawienne lub jako godne potępienia, wyniszczające. Jerzy Szacki zauważa, że: „ideały ludzkie nie są jednolite. To, co jednym wydaje się zbawienne, dla drugich będzie zapowiedzią katastrofy. To, co pociąga jednych, drugich może odpychać”². Jeżeli dla przykładu przyjrzymy się trochę bliżej *Państwu* Platona czy *Utopii* Morusa bardzo szybko dostrzeżemy, że porządki zaproponowane przez autorów mają w sobie wyraźny wymiar antyutopijny. Każda z tych wizji wymaga poświęceń, wiele rozwiązań uzyskuje się jedynie dzięki brutalności i przemocy, przez dyktat czy narzucanie woli krnąbrnym jednostkom. Powszechna szczęśliwość uzyskana jest przez łamanie charakterów, tępienie indywidualnych pragnień, eliminację prywatności czy bezduszne standaryzowanie. Innymi słowy, wszystkie utopie, nawet te najbardziej łagodne, zawierają w sobie przynajmniej zalążki państwa totalitarnego. Na temat teoretycznych i historycznych uwarunkowań utopii jako gatunku powstała niezwykle obszerna i stale przyrastająca literatura, której nawet pobieżne omówienie wykracza poza wąskie ramy tego tekstu³. Dlatego też chciałbym się teraz skupić na wymiarach edukacyjnych *Utopii* Thomasa Mora, aby zobaczyć, co nam oferuje i co z tego tekstu możemy wynieść dzisiaj.

Każda utopia musi wyjść ze swoją szczegółową wizją edukacji, bo proponuje uformowanie nowego, lepszego społeczeństwa albo nowego człowieka, o zmiennej mentalności, rzekomo łatwiej radzącej sobie z ułomnościami ludzkiej natury czy wyzwaniem świata. Ponadto każda utopia identyfikuje czy diagnozuje jakieś zarzewie patologii, jakąś siłę, która degeneruje i spycha ludzkość na manowce. Likwidując lub uśmierzając ją, można uzdrowić społeczeństwo. Diagnozy mogą być różne i czasami zaskakujące. Na przykład u Margaret Atwood

² J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 2000, s. 192.

³ Na szczególną uwagę zasługują tu dwie pozycje: *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, red. G. Claeys, Cambridge–New York 2010 oraz G. Claeys, *Searching for Utopia: The History of an Idea*, London 2011.



w *Oryksie i Derkaczu* jest to „nieposkromiona”, chaotyczna ludzka seksualność. Według autorki charakterystyczna dla człowieka nieuregulowana płciowość to źródło zarówno większości indywidualnych cierpień, jak i ogromnych społecznych szkód. Regulując seksualność człowieka przez brutalną interwencję genetyczną, unikamy perwersji, zdrań, zawodów miłosnych, niespełnienia, zazdrości czy frustracji.

Jakie zło społeczne identyfikuje Morus? Tu diagnoza jest zaskakująco aktualna. Większość patologii rodzi się przez ogromne nierówności społeczne, wynikające z chciwości i pazerności elit, gdyż tak naprawdę tylko elity mogą sobie na chciwość i pazerność pozwolić. To właśnie chęć poskromienia czy wręcz całkowitego wyeliminowania ludzkiej chciwości leży u podstaw niemal wszystkich radykalnych rozwiązań społecznych i politycznych proponowanych przez wielkiego Anglika.

Utopia składa się z dwóch części. Pierwsza z nich to dialog filozoficzny w stylu platońskim, dopisany najprawdopodobniej po powrocie autora z misji dyplomatycznej do Anglii, w momencie, gdy rozważał rozpoczęcie kariery politycznej. Dlaczego Morus rozszerzył *Utopię*, nie jest do końca jasne. Na pewno dodanie pierwszej części wzmacnia wymowę książki jako formy namysłu czy medytacji i jednocześnie tworzy dodatkową ramę ułatwiającą autorowi zdystansowanie się od tez zawartych w drugiej części i obronę przed ewentualnymi zarzutami krytyków czy cenzury. Rzecz niebagatelna dla osoby myślącej o rozpoczęciu kariery politycznej, tak jak miało to miejsce w przypadku Tomasza Morusa.

Na początku *Utopii* trzech interlokutorów spotyka się w Antwerpii i wymienia poglądy na różne istotne dla nich tematy, takie jak filozofia, polityka i moralność. Choć rozmówcami są sam Tomasz Morus, Piotr Egidiusz i Rafał Hytoldeusz, głównym opowiadającym jest ten ostatni, portugalski podróżnik i myśliciel (według książki towarzysz podróży Ameriga Vespucciego), obdarzony bystrym i przekornym umysłem. Jest on nie tylko skory do odważnych rozważań, lecz także przepełniony goryczą w swoich ocenach europejskich porządków.

Narracja Hytoldeusza z pierwszej części *Utopii* to przede wszystkim krytyka porządków społecznych i organizacji państwa. Hytoldeusz podkreśla, że w swojej obecnej formie państwo nakierowane jest niemal całkowicie na umacnianie pozycji wąskich, wyalienowanych elit kosztem ogólnego dobrobytu i sprawiedliwości. Niepohamowane i ciągle wspierane przez system chciwość i próżność rządzących rozsadzają społeczną tkankę i sięją trudne do naprawienia spustoszenie. Jednym z naczelnych pytań staje się dylemat, czy intelektualista może w zgodzie ze swoim sumieniem i zasadami służyć władzom politycznym (czy w ogóle możliwe jest zachowanie uczciwości w polityce?), czy nie pozostaje takiej osobie (jakkolwiek kompetentnej) rola pochlebcy i intryganta?



Hytoldeusz w kwestii natury ludzkiej jest raczej pesymistą: musi być ona poskromiona. Bez twardego, regularnego nadzoru i wymuszania z góry porządku, człowiek bezwiednie dąży ku degeneracji i zachowuje się w sposób dla siebie i innych destrukcyjny. W pierwszej części dzieła znajdziemy surową ocenę funkcjonowania dworów książęcych i królewskich oraz błyskotliwą krytykę kary śmierci czy ogólnie zbyt surowego prawa. Jak sprawnie wyeliminować wiele patologii, dowiadujemy się w drugiej, można by rzec właściwiej, części *Utopii*, w której to Hytoldeusz zdaje szczegółową relację ze swojego pięcioletniego pobytu na odległej wyspie Utopii. Nie mamy tu miejsca na szczegółowe streszczenie fabuły, warto jedynie nadmienić, że Hytoldeusz przedstawia dość szczegółowy portret społeczności egalitarnej, świetnie funkcjonującej bez własności prywatnej, szlachty czy żebraków, a za to z powszechną służbą zdrowia i szkolnictwem. Co ważne, jak w każdej prawdziwej utopii edukacja zajmuje u Morusa centralne miejsce i bez jej dobrodziejstw budowa idealnego społeczeństwa nie byłaby możliwa.

Jak więc wygląda edukacja u Morusa? Wizje i koncepcje dotyczące roli edukacji pojawiają się we wszystkich częściach dzieła tego wybitnego angielskiego humanisty. Już na samym początku Hytoldeusz wprost sugeruje, że w jego mniemaniu większość problemów kontynentu wynika właśnie z różnorodnych ułomności obowiązujących w Europie systemów edukacji. Wadliwy jego zdaniem porządek społeczny demoralizuje nawet najbardziej odporne i ukształtowane jednostki. Hytoldeusz, komentując realia Anglii, zauważa:

Pozwalacie, aby młode pokolenie wychowywało się w najgorszych pod względem moralnym warunkach, aby obyczaje małych chłopców stopniowo psuły się; musicie ich oczywiście wtedy dopiero karać, gdy już jako dorośli dopuszczają się takich haniebnych czynów, których zawsze, już od ich dzieciństwa można było spodziewać się po nich. Czy nie wychowujecie, pytam, złodziei na to, aby ich potem wieszać?⁴

Bardzo szybko na plan pierwszy w *Utopii* wysuwa się wiara w siłę edukacji powszechnej, uniwersalnej i obowiązkowej. Dziś to dla nas oczywistość, ale w XVI wiecznej Europie Morusa wykształcenie było wciąż jedynie przywilejem i to głównie dla mężczyzn z dobrze sytuowanych rodzin⁵. Postulat rozszerzenia dobrodziejstw edukacji na wszystkie stany społeczne oraz zagwarantowanie takiego samego poziomu wykształcenia także kobietom był wtedy przejawem nie lada radykalizmu. Jeszcze w czasach Jonathana Swifta, czyli w XVIII wieku, jedynie sugestia nieskrępowanego dostępu do edukacji dla kobiet na poziomie podobnym do mężczyzn wzbudzała ogromne kontrowersje. Sam Jonathan Swift

⁴ T. Morus, *Utopia*, Warszawa 2001, s. 91.

⁵ Sam Tomasz Morus był tu godnym zauważenia wyjątkiem, gdyż dołożył ogromnych starań i nie szczędził pieniędzy dla zapewnienia wszechstronnej edukacji dla swojej córki.



należał do dość wąskiego grona propagatorów szerokiego dostępu do edukacji dla kobiet, choć jego pisarstwo nie było całkowicie wolne od krzywdzących, mizoginicznych stereotypów⁶.

Dziś, gdy powszechność edukacji stała się rzadko oficjalnie kwestionowaną normą, możemy paradoksalnie zauważyć kryzys egalitarnego patrzenia na edukację. Przejawia się on nie tylko w coraz silniejszych dążeniach do tworzenia edukacji ekskluzywnej, przewidzianej głównie dla wąskich grup (jakkolwiek zdefiniowanych, ale prawie zawsze chodzi o elitę finansową), lecz także przez ogólne zwątpienie w szkołę jako instytucję, wyrażane często przez samych nauczycieli lub inne osoby odpowiedzialne za organizację oświaty. Zjawisko to możemy interpretować jako przejaw szerszego kryzysu wartości. Łatwo jest dziś na przykład wskazać na wielowymiarowe negatywne konsekwencje odrzucenia jakiegokolwiek edukacyjnej misji przez większość współczesnych mediów. Coraz więcej uczestników dzisiejszego życia społecznego zaczyna otwarcie wątpić też w sens kampanii społecznych bądź kwestionować edukacyjne lub autokreujące walory literatury i sztuki. Tymczasem w dziele Morusa wiara w pożyteczność literatury i sztuki jest niesłychanie silna i dobitnie wyrażona. Przypomina on o fundamentalnych wartościach i naczelnych zasadach ważnych w formowaniu wrażliwości i horyzontów jednostki, które czasami ulegają zatarciu w chaosie codziennych trudności i frustracji.

Co ważne, oświata w *Utopii* rozumiana jest szeroko i wielowymiarowo oraz nie ogranicza się do szkoły czy instytucji o charakterze edukacyjnym. Utopian na każdym kroku zachęca się do samorozwoju. Rano, przed pracą, chodzą na wykłady i prelekcje. Podczas wspólnych posiłków słuchają kazań lub rozmawiają ze starszymi. Po południu udzielają się swoim zainteresowaniom i pasjom, w praktyce implementując zdobytą wcześniej wiedzę. Częścią procesu kształcenia jest też między innymi rozplanowanie miast czy organizacja czasu wolnego. Nawet na murach domów można znaleźć edukacyjne slogany czy tablice informacyjne. Jednostkom zdolnym pozwala się w Utopii na nieskrępowany rozwój intelektualny, zwalniając z pracy fizycznej czy innych absorbujących obowiązków. Przy okazji *Utopia Mora* konkretyzuje odwieczne (i nigdy w praktyce niespełnione) platońskie marzenie o państwie rządzone przez światłych, specjalnie do tej roli przygotowanych, mędrców-filozofów. Dzisiejszą wersją tego planu jest regularnie powracające w dyskursie politycznym hasło-postulat „rządu fachowców” czy „ekspertów”, którzy dzięki swej unikalnej wiedzy i doświadczeniu wyrwą wreszcie władzę z rąk dyletantów.

Znajdziemy w książce Morusa także bardzo dobrze nam znany ze współczesności nacisk na innowacyjność. Przy całym swoim idealizmie społeczeństwo Utopii jest wybitnie pragmatyczne i zdeterminowane, aby wprowadzać

⁶ L. Barnett, *Jonathan Swift in the Company of Women*, Oxford 2006, s. 131.



do użytku nowe wynalazki. Odwołując się do dominującego dzisiaj żargonu, powiedzielibyśmy, że Utopianie wykazują niezwykłą elastyczność we wdrażaniu nowych technologii. Tak jak jest to obecnie w modzie, na piedestał wyniesione są nauki ścisłe, szczególnie zaś medycyna i fizyka. Z drugiej strony, More – bądź co bądź wielki humanista – podkreśla jednak znaczenie równowagi w zdobywaniu wiedzy, dlatego też nauki moralne są na Utopii kulturowane z wielką starannością. Utopianie uciekają natomiast od abstrakcji, logiki formalnej czy skomplikowanego prawa. W miejsce scholastyki, którą Morus bezceremonialnie wyśmiewa w *Utopii*, z łatwością moglibyśmy obecnie podstawić niektóre odmiany postmodernistycznej filozofii, studiów nad gender czy teorii krytycznej, w ramach których barokowa forma wywodu i poziom abstrakcji dawno już zagłuszyły jakąkolwiek sensowną i aplikowalną w praktyce treść. Choć wielu może uznać dziś Morusa za propagatora protokomunizmu⁷, także liberałowie znajdują w jego dziele liczne intrygujące treści. Hytoldesz wielokrotnie wspomina w swych wywodach o szkodliwości zbyt złożonych przepisów i pętających indywidualną swobodę regulacji. Jak mówi, w kraju szczęśliwym unika się skomplikowanych praw, bo to one zwykle zamiast rozwiązywać problemy, same je tworzą.

Co też ważne u Mora, edukacja nie jest procesem wymagającym bezwzględności czy przemocy. W wielu słynnych utopiach, jak choćby w wymienianym już *Państwie* Platona czy w znacznie bliższym współczesności *Nowym wspaniałym świecie* (1937) Aldousa Huxleya, edukacja ma niezwykle brutalny, wręcz totalitarny charakter. Na przykład u Huxleya system władzy interweniuje i manipuluje już na poziomie zarodka. W wielkich inkubatoriach, w których produkuje się taśmowo ludzi, wyselekcjonowanym zarodkom dostarcza się albo więcej, albo mniej tlenu, wpływając w ten sposób na poziom inteligencji urodzonych później dzieci. Po narodzinach opresyjność systemu wzmacnia. Nowo wyprodukowanych (dosłownie) obywateli czeka warunkowanie i długotrwałe działanie na podświadomość. Edukacja w *Nowym wspaniałym świecie* jest po prostu brutalnym gwałtem na jednostce, formą tresury czy tortur.

Utopia, choć wcale nie jest pozbawiona autorytarnych czy nawet totalitarnych zapędów, wydaje się relatywnie łagodna w odniesieniu do edukacji. Przynajmniej, jak to wynika z opisu, nauczanie nie służy złamaniu jednostki, ale w organiczny sposób ma sprzyjać rozwojowi indywidualnemu. Jest to coś, czemu poddajemy się dobrowolnie i, co najważniejsze, jest źródłem

⁷ Osobną sprawą jest interpretacja, na ile Morus identyfikuje się z treściami zawartymi w *Utopii*. Jest to jeden z wielu nierozstrzygniętych i najprawdopodobniej nierozstrzygalnych sporów wśród specjalistów: czy More pisał *Utopię* na serio, uważając zawarte tam postulaty za, jeżeli niewykonalne, to przynajmniej słuszne? Czy może była to tylko wyrafinowana zabawa, żart, niezwykle przewrotna satyra na idealistów i politycznych filozofów?



niezmiernie cenionej na Utopii rozkoszy. Edukacja ma nie tylko formować i przygotowywać do ról społecznych, lecz także dawać radość i satysfakcję. W wizji Morusa jest to główny budulec społecznej szczęśliwości. Tak jak chcielibyśmy tego dzisiaj, edukacja na Utopii też jest ustawiczna, wykłady czy seminaria są częścią życia jednostki aż do śmierci. Co interesujące, uznany oficjalnie przez Kościół katolicki za świętego (w 1935 przez Papieża Piusa XI) Tomasz Morus rekomenduje w *Utopii* eutanazję jako jedną z procedur gwarantowania odpowiedniej jakości życia. Jednostkom którym nie można już pomóc, należy się godna, wspomagana sztucznie śmierć.

Morus wyłania się ze swojej książki jako czołowy zwolennik tego, co dziś nazywamy *work-life balance*, czyli zachowania odpowiedniej równowagi pomiędzy pracą a odpoczynkiem. Nie tylko zbyt intensywna praca wyniszcza i degradowuje – równie negatywny wpływ na ludzki dobrostan ma bezczynność i lenistwo. Społeczeństwo, w którym albo pracuje się cały czas, ponad siły, albo się nie pracuje w ogóle, obraca się przeciwko człowiekowi. Dlatego mamy w Utopii, zupełnie jak w czasach PRL-u, administracyjny nakaz pracy (fizycznej), z drugiej strony formalne ograniczenia czasowe zapewniają wszystkim możliwość wychnienia i pełnego rozwoju. Tak jak to od niedawna próbuje się wprowadzić w Szwecji, w Utopii obowiązuje sześciogodzinny dzień pracy⁸. Przed pracą jest zarezerwowany czas na wykłady, po pracy – na relaks i dalsze samodoszkolenie. Utopia przypomina też trochę Chiny czasów rewolucji kulturalnej. Wszyscy muszą spędzić parę lat życia, pracując na wsi, dopiero doświadczenie fizycznej pracy na roli uprawnia do dalszych społecznych awansów. Pośrednim elementem utopijnego planu edukacyjnego jest dbałość o środowisko i odpowiednie otoczenie. Ogrody w Utopii są powszechnie dostępne i mają oddziaływać kojąco, a także stanowić pretekst do przyjemnej pracy fizycznej, dającej satysfakcję oraz możliwość bezpośredniego obcowania z pięknem natury.

Utopia i jej system przezornie chroni obywateli przed tym, co nazwalibyśmy degeneracją czy też popadnięciem w nadmierną, zgubną rozkosz (przed którą ostrzegał już Epikur), czyli zbyt niemu oddaniu się uciechom zmysłowym i fizycznym. To chyba jedna z najbardziej nieprzekonywujących dla współczesnego czytelnika i psychologicznie naiwnych części *Utopii*. W sferze regulacji ludzkiej seksualności Utopia jest uderzająco purytańska. Seks przedmałżeński jest bezwzględnie zakazany i niezmiernie surowo karany. Naruszającym normy grozi dożywotni celibat, a nawet, w przypadku recydywy, kara śmierci (kara na Utopii niezwykle rzadko wymierzana). Później ściśle przestrzegana jest monogamia. Z małymi wyjątkami, rozwody nie są możliwe. Stąd

⁸ Zob. np. M. Kargol, *Pensja bez zmian i lepsze zdrowie. W Szwecji doceniają 6-godzinny dzień pracy*, „gazeta.pl” 10.02.2015, wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,18949972,szesc-godzin-za-biurkiem-pensja-bez-zmian-i-lepsze-zdrowie.html, 6.05.2017.



Utopianie praktykują dziwaczny, choć racjonalnie uzasadniony, rytuał wzajemnych oględzin przyszłych małżonków nago, przed podjęciem ostatecznej decyzji o małżeństwie. Od mężczyzn oczekuje się całkowitej wstrzemięźliwości do dwudziestego drugiego roku życia, kobiety mogą natomiast wstępować w związku małżeńskie od osiemnastego roku życia.

W Utopii obowiązuje ścisła prohibicja i całkowity zakaz gier hazardowych. Innym poważnym ograniczeniem wolności osobistej jest niemalże paranoiczna wsobność i zakaz wolnego przepływu ludzi. Nie można swobodnie podróżować ani po kraju, ani poza jego granice. Utopia przypomina tu to trochę Japonię w czasie jej izolacji (w tak zwanym okresie Sakoku, 1633–1853), przerwanej siłą dopiero w drugiej połowie XIX wieku przez słynne amerykańskie „czarne okręty” dowodzone przez Komandora Perrego.

Zarówno dawniej, jak i dzisiaj lektura *Utopii* Morusa wywołuje wiele dwuznacznych emocji. Z jednej strony na nowo przywołuje spontaniczne pragnienie lepszego, bardziej poukładanego i racjonalnie zorganizowanego społeczeństwa, z drugiej ukazuje cenę, jaką trzeba zapłacić za uniformizację i odgórnie wdrażaną równość. Bez wątplenia, jak każde wielkie dzieło, zmusza do głębszej refleksji. Dostrzegamy tu napięcie pomiędzy pozorną lekkością i prostotą formy a wagą poodejmowanych problemów oraz śmiałością sugerowanych rozwiązań.

Dla dzisiejszego świata *Utopia* Morusa niesie proste, aczkolwiek niezwykle ważne, przesłanie. Jest to wezwanie do odrzucenia chciwości, a przynajmniej do refleksji nad jej zgubnymi skutkami. Przypomina dobrze znane (choć w dyskursie publicznym często wypierane) negatywne konsekwencje obsesyjnego pożądanego rzeczy materialnych. W angielskim piśmiennictwie jedynie chyba David Hume z równą stanowczością co More uzmysławiał destrukcyjny wpływ chciwości na tkankę społeczną i ogólną moralność. Tymczasem w neoliberalnej, wciąż dziś bardzo wpływowej, etyce, chciwość jest postrzegana pozytywnie jako mechanizm popychający jednostki do twórczej konkurencji. Choć większość z nas może czuć instynktownie, że chciwość jest bezwzględnie naganna, choć jak wiadomo wszystkie wielkie religie od zawsze potępiają samolubny indywidualizm i egoizm, z niezwykłą łatwością wielu z nas dało się uwieść filozofii Gordona Gekko, postaci diabolicznego finansisty (granej przez Michaela Douglasa) z głośnego filmu Oliviera Stone’a *Wall Street* z 1984 roku, który deklaruje *greed is good* (chciwość jest dobra).

Utopia Morusa to też wielka tyrada sprzeciwiająca się egoizmowi elit, które w imię własnych interesów narzucają społeczeństwu krzywdzący je, niesprawiedliwy porządek. Własność prywatna, tak przez nas często idealizowana, to główne źródło – przypomina Morus – patologii i nieszczęść. Zwyczajna pazerność i niezdolność elit do samoograniczenia stoi przeciw za większością naszych



dzisiejszych problemów, od ekologii po politykę. Podobno, jak chciał Jean-François Lyotard, żyjemy w czasach zwątpienia w wielkie, totalizujące narracje, takie jak komunizm czy faszyzm, a także zinstytucjonalizowaną religijność czy naukę⁹. Jednocześnie, myśląc, że odrzucamy wielkie metanarracje, tak naprawdę pozwoliliśmy, aby niepostrzeżenie zawładnęła społeczeństwami wielka narracja neoliberalnego kapitalizmu i rynkowej logiki, opanowującej wszystkie sfery życia społecznego i prywatnego, od edukacji i służby zdrowia po seksualność i prywatność. Obojętnie jakby nie była skomplikowana sytuacja, jak unikalne nie byłyby okoliczności czy lokalne uwarunkowania, recepta współczesnych speców od organizacji jest zawsze taka sama: deregulować, prywatyzować, urynkawiać, wprowadzać mechanizmy konkurencyjności, także testy, ewaluacje, audyty i przeglądy. To jest ten nieubłagany nowy zdrowy rozsądek, dla którego, jak wszyscy wiemy, nie ma i nie będzie alternatywy. Tomasz Morus ze swoim tekstem sprzed ponad pięciuset lat nieśmiało przypomina, że taka alternatywa jest.

Bibliografia:

- Barnett L., *Jonathan Swift in the Company of Women*, Oxford University Press, Oxford 2006.
- The Cambridge Companion to Utopian Literature*, red. G. Claeys, Cambridge University Press, Cambridge–New York 2010.
- Claeys G., *Searching for Utopia: The History of an Idea*, Thames & Hudson, London 2011.
- Kargol M., *Pensja bez zmian i lepsze zdrowie. W Szwecji doceniają 6-godzinny dzień pracy*, „gazeta.pl” 10.02.2015, wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,18949972,szesc-godzin-za-biurkiem-pensja-bez-zmian-i-lepsze-zdrowie.html, 6.05.2017.
- Lyotard J. F., *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, przekł. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja „Aletheia”, Warszawa 1997.
- Mitosek Z., *Teorie badań literackich*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 2004.
- Morus T., *Utopia*, przekł. K. Abgarowicz, W. Ostrowski, De Agostini, Warszawa 2001.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Wydaw. Sic!, Warszawa 2000.

Contemporary perspective on the educational and pedagogical motifs in Thomas More's *Utopia* (1516)

Abstract: Somehow by definition Utopia as a genre escapes easy categorisation and is distinguished by its interdisciplinary and multidimensional character. Utopia combines properties of a purely literary work (with plot, characters or

⁹ J. F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997.



II. Obrazy edukacji i społeczeństwa z perspektywy...

symbolism) but also contains prominent features of purely political or philosophical writing. It can also be an important form of social critique or polemics. Particularly crucial dimensions of every utopia are its pedagogical and educational implications; although surprisingly, those aspects of the genre are relatively rarely explored in critical literature on the subject. After all, Plato's *Republic*, the first major European utopia, is largely devoted to education and formation of elites. The current article is devoted to the exploration of various educational and pedagogical themes present in Thomas More's *Utopia*. Last year marks a special occasion, as we celebrated the five-hundredth anniversary since the publication of this one of the most interesting, most influential and most enigmatic works of English Renaissance. The following article sketches a vision of society in Utopia from the perspective of education and teaching.

Keywords: education, greed, the Renaissance, utopia, vision



Barbara Chojnacka
Uniwersytet Szczeciński
Katarzyna Ciarcińska
Uniwersytet Szczeciński

Edukacja jako gwarancja szczęścia – od *Utopii* do Summerhill. Perspektywa filozoficzno-pedagogiczna

Abstrakt: Termin *utopia* niesie za sobą pewną dwuznaczność: może on odnosić się zarówno do greckiego słowa *outopos* (miejsce, którego nie ma), jak i do *eutopia* (dobre miejsce). Oznacza to, że utopia to nie tylko miejsce zmyślane i nieprawdziwe, lecz także pewien ideał, do realizacji którego ludzkość może i powinna dążyć. Karl Mannheim w swoim głośnym dziele *Ideologia i utopia* pisał, że utopie stanowią ucieleśnienie naszych marzeń, opisują życie szczęśliwe, pozbawione strachu i walki o przetrwanie. Stanowią one swoisty projekt na przyszłość, gdyż ich mieszkańcy wyprzedzają nas w rozwoju naukowym, technicznym, a przede wszystkim moralnym. Ów rozwój stanowi gwarancję ogólnej szczęśliwości.

W niniejszym artykule zastanowimy się nad rolą edukacji jako gwarancji szczęścia obywateli wybranych obrazów utopii, takich jak: *Państwo* Platona, *Utopia* Morusa, *Nowy wspaniały świat* Aldousa Huxley'a, *451 stopni Fahrenheita* Raya Bradbury'ego, oraz przybliżymy systemy edukacyjne oparte na „utopijnych” założeniach – jak na przykład system edukacyjny Janusza Korczaka, Szkołę Summerhill i Ron Clark Academy.

Słowa kluczowe: edukacja, edukacja utopijna, państwo idealne, Summerhill, szczęście, utopia

Wprowadzenie

Marzenia o idealnym życiu w idealnej społeczności stanowią konsekwencję krytycznego oglądu i analizy zastanej rzeczywistości. Od dawna myśliciele dostrzegali mankamenty zastanych systemów społecznych i proponowali zmiany poglądów na świat, państwo oraz jednostkę, które byłyby gwarantem trwałej zmiany rzeczywistości społecznej.

Utopijne obrazy społeczeństwa są owocem dogłębnych obserwacji. Mają holistyczny, urojony, krytyczny i normatywny charakter. Zarówno Platońskie

Polis, jak i *Utopia* Morusa stanowią całościowy, a zarazem nadzwyczaj szczegółowy projekt społeczeństw, w których jednostki w pełni wykorzystują i rozwijają własny potencjał – co jest korzystne dla obywatela i dobra ogółu. W tych idealnych państwach znaczenie ma życie każdego obywatela, który musi służyć określonym (zwykle praktycznym) celom, przynosząc korzyść ogółowi. Nie dopuszczalne byłoby pogrzebanie czyichś talentów i predyspozycji, gdyż idealna gospodarka zasobami ludzkimi nie pozwala na zmarnowanie potencjału choćby jednego członka społeczności. Wystarczy, że w nieidealnym, zastanym świecie człowiek zмага się w nierównej walce z niekorzystnymi okolicznościami, a duch ulega materii, kiedy plany, marzenia i ambicje rozbijają się o brak funduszy, urodzenie, przynależność klasową, płeć czy wyznanie.

Karl Mannheim w swoim głośnym dziele *Ideologia i utopia* pisał, że utopie to obraz ucieleśnienia ludzkich marzeń o życiu pozbawionym strachu i walki o przetrwanie. Stanowią one projekt na przyszłość – ich mieszkańcy wyprzedzają nas w rozwoju naukowym, technicznym, a przede wszystkim moralnym. Jaką rolę w tym rozwoju odgrywa edukacja? Wiele utopijnych obrazów podkreśla, że mądrość, wiedza oraz gruntowna edukacja stanowią gwarancję szczęścia osobistego obywateli i ogółu. W niniejszym artykule przybliżymy wybrane obrazy utopii, w których edukacja zapewnia szczęście, ład i porządek społeczny. Opiszemy także systemy edukacyjne oparte na „utopijnych” założeniach – jak na przykład Szkoła Summerhill.

Znaczenia terminu *utopia*

Termin *utopia* niesie ze sobą pewną dwuznaczność: odnosi się do dwóch greckich słów: *outopos* oraz *eutopia*. *Outopos* oznacza miejsce, którego nie ma – zarówno *Utopia* Tomasza Morusa, idealne polis Platona, Miasto Słońca Tommaso Campanelli czy inne literackie przykłady krajów idealnych spełniają ten warunek – są wyimaginowane. Z kolei drugi termin – *eutopia* – oznacza dobre miejsce, czyli pewien ideał, do spełnienia którego warto, a nawet należy, dążyć. Trzeba dodać, że ideał ten jest możliwy do zrealizowania, ale potrzeba do tego sprzyjających warunków politycznych, fizycznych i moralnych. Morus, który swoje idealne państwo nazwał *Utopią*, był z całą pewnością świadom dwuznaczności oraz implikacji, jakie niesie ten termin. Gdy przyjrzymy się bliżej wyspie *Utopii* – rządowi, traktowaniu obywateli, porządkom społecznym – dojdziemy do wniosku, że w zasadzie postulaty Morusa są możliwe do spełnienia, jednak potrzeba do tego licznych zmian – w polityce, mentalności i moralności. Chcąc stworzyć podobne *Utopii* państwo, należałoby zarzucić przesady, wyzwolić się z okowów tradycji, uzbroić się w odwagę i otworzyć umysły na zmiany.



W opisie utopijnych systemów edukacyjnych niniejszy artykuł odnosić się będzie głównie do pojęcia *eutopii* ze względu na to, że kategoria ta odsyła do „miejsca możliwego”, do projektu posiadającego realne szanse urzeczywistnienia. Dodać należy, że kategoria *eutopii* wiąże się także z pozytywnym wydźwiękiem, otwarciem na świat zewnętrzny przy jednoczesnym hołubieniu własnej autonomiczności¹ – co wydaje się szczególnie ważne w edukacji, mającej na celu ukształtowanie integralnej jednostki, wyposażonej w takie cechy, jak otwartość, tolerancja i poszanowanie własnej swobody, przy jednoczesnym braku narzucania rozwiązań i możliwości (a wręcz konieczności) dokonywania samodzielnych wyborów, co wpływa na poczucie szczęścia jednostki. Eutopie nakierowane są na szczęście jednostki, którego nie da się obliczyć za pomocą rachunku szczęśliwości, na podstawie rachunku zysków i strat (jak to sugerowali utylityści).

Edukacyjna istota utopii

Do powstania utopijnego obrazu świata wiodą trzy kroki. Najpierw dochodzi do krytyki aktualnych okoliczności. Krytyka *status quo* prowadzi do ustalenia stanu pożądanego i idealnego. Znajomość wad zastanego porządku i określenie celu pozwala wytyczyć drogę i ustalić środki do realizacji ideału.

Nadzieja na lepszą przyszłość i pragnienie zmian to główny motor utopii. Wizja państwa idealnego uderza w czułą strunę: proces socjalizacji, kształtowanie kolejnych pokoleń oraz nauka do bycia wśród innych wpisuje się w definicję człowieka jako istoty społecznej. Dlatego wątek edukacyjny odgrywa tak ważną rolę w kwestionowaniu i kształtowaniu rzeczywistości. Określenie roli człowieka w społeczeństwie nie może obyć się bez edukacji. Jak kształtować obywateli, aby wypełniali swój potencjał i dobrze służyli ogółowi? To fundamentalne pytania teorii edukacji. Dlatego można powiedzieć, że edukacja i filozofia edukacji są głęboko zakorzenione w myśleniu utopijnym. Przekonanie, że wiedza zapewnia narzędzia do zmian przejawia się w utopii Platona, Morusa, Voltaire’a oraz Jeana-Jacquesa Rousseau.

Filozofka Martha C. Nussbaum twierdzi, że tylko edukacja oparta na rozwijaniu zdolności człowieka² jest gwarancją tego, że jednostki zyskają możliwość

¹ K. Maj, *Eutopie i dystopie. Typologia narracji utopijnych z perspektywy filozoficzno-literackiej*, „Ruch Literacki” 2014, z. 2, s. 170.

² Nussbaum rozwija „teorię potencjalności”, wedle której każdy człowiek posiada określone „potencjalności”. Głównym celem polityki powinno być zapewnienie każdemu obywatelowi przynajmniej podstawowego poziomu ich realizacji. Oznacza to, że zapewniając człowiekowi możliwość rozwoju, dajemy mu tym samym realny dostęp do wszelakich dóbr cywilizacyjnych. Nussbaum stanowczo sprzeciwia się utylitarnej „rachunkowi szczęśliwości”, który stawia do-



zatrudnienia, głos polityczny oraz lepszą pozycję we własnym domu, bo edukacja pozwoli im zadbać o własne interesy. Edukacja otwiera przed człowiekiem coraz to nowsze możliwości. Wprowadzanie w życie ideału pojmowanego jako *eutopia* powinno być procesem stopniowym i konsekwentnym. Dopiero wtedy obiecujące wizje przyszłości mogą przekształcić się w działanie wiodące do trwałych zmian.

Edukacja gwarancją szczęścia: *Państwo Platona i Utopia Morusa*

Państwa idealne opisane przez Platona i Morusa posiadają wspólny rys: szczęście i powodzenie jednostek oraz całej społeczności wiąże się z mądrością, wiedzą i edukacją obywateli. Obaj filozofowie byli głęboko przekonani o realnym i pozytywnym wpływie wiedzy na kształt i funkcjonowanie państwa oraz na możliwość wprowadzenia korzystnych przemian na gruncie społecznym. Twierdzili zgodnie, że władze powinny traktować edukację poważnie, doceniać jej wpływ na proces harmonijnego rozwoju jednostek, nie żałować funduszy, cenić ją i poważać. Brak, zaniedbanie i manipulacja edukacją wstrzymują rozwój, odzierają społeczeństwo z perspektyw i nadziei na lepsze jutro oraz utrzymują ludzi w poddaństwie, ucisku i ciemności.

Najważniejszym celem edukacji, zdaniem Platona, jest wychowanie dobrych obywateli i władców-filozofów. Państwo powinno odpowiadać za edukację i nią zarządzać, bo bez niej nie będzie w kraju sprawiedliwości. Każdy obywatel, bez wyjątku, powinien zdobyć wykształcenie – to gwarantuje, że wybierze odpowiednią ścieżkę kariery, a osoby obdarzone zdolnościami przywódczymi nie zostaną zepchnięte na margines. „Każdy obywatel powinien się zajmować czymś jednym, tym do czego by miał największe dyspozycje wrodzone”³. Tak więc o ścieżce życiowej człowieka decyduje w *Polis* natura oraz odpowiedni system edukacyjny, uwzględniający jego predyspozycje, a mający na względzie jego pożytek.

Platon władzę w *Polis* składał w ręce władcy-filozofa – miłośnika mądrości, który posiada wiedzę dotyczącą wiecznych form, pojmuje rzeczywistość w jej najczystszej postaci. Filozof doskonale nadaje się na władcę, bo cóż można zarzucić człowiekowi, który w poszukiwaniu mądrości i prawdy oddaje się badaniom, do których wykorzystuje pamięć, łatwość nauki, wizjonerstwo i wdzięk?⁴ Człowiek rozkochany w mądrości, poszukujący jej przez całe życie

bro społeczeństwa ponad dobrem jednostki. Jest zwolenniczką eudajmonistycznej teleologii, która prowadzi do tego, że każdej jednostce dane będzie doświadczać poczucia szczęścia.

³ Platon, *Państwo*, Kęty 1999, s. 132.

⁴ Tamże, s. 190.



z pewnością doceni wagę edukacji i dopilnuje, by pozostali obywatele państwa mogli podobnym poszukiwaniom oddawać się bez ograniczeń.

Na wyspie Utopia z kolei założono państwo, którego celem nie jest gwarantowanie wpływów i bogactw władcy, ale „zapewnienie wszystkim obywatelom jak największej ilości czasu, aby oderwawszy się od trosk materialnych, mogli swobodnie poświęcać się kulturze duchowej. W tym bowiem upatrują szczęście”⁵. Każdy obywatel Utopii przyswaja sobie jakieś rzemiosło, „sporządzanie tkanin wełnianych i lnianych, roboty murarskie, kowalskie i ciesielskie”⁶. Dzieci najczęściej przejmują rzemiosło rodziców, ale nie zamyka się przed nimi możliwość rozwoju innych zdolności – podobnie jak u Platona, nie pomija się naturalnych skłonności i talentów dzieci. Utopianie nad wyraz cenią pracę, a gardzą nieróbstwem i lenistwem. Mogłoby się wydawać, że poświęcają pracy cały swój czas – tymczasem przeznaczają na nią jedynie sześć godzin dziennie, a pozostałą część dnia wykorzystują na zajęcia intelektualne, słuchanie wykładów oraz pouczające gry i zabawy.

Możemy powiedzieć, że opis życia Utopian świetnie wpisuje się w trendy i pragnienia współczesnych mieszkańców Zachodu: umęczeni trwającą od świtu do nocy pracą dla wielkich korporacji, pragną traktować zatrudnienie jako narzędzie do zapewnienia bytu i nic ponadto, dzięki czemu będą mieli jeszcze czas na rozwój osobisty – intelektualny i fizyczny. Władze Utopii sprzyjają obywatelom – sprawnie działający demokratyczny system parlamentarny strzeżony przez aparat sądowniczy i instytucjonalny stoi na straży porządku społecznego. Tego pragniemy my sami – państwa opiekuńczego, które nie tylko obroni nas przed wyzyskiem i niesprawiedliwością, lecz także zapewni nam edukację, dzięki której będziemy potrafili przejść przez zawiłości i zawieruchy życia społecznego obronną ręką.

Antyutopie jako ostrzeżenia przed brakiem edukacji

Mówiąc o idealnych obrazach świata, nie sposób pominąć zagadnienia antyutopii. Antyutopię można interpretować na wiele sposobów, prezentowany w niniejszym artykule pogląd brzmi jednak, że antyutopia, tak jak utopia, stanowi wyraz marzeń i tęsknot za lepszym światem. Należy tu powtórzyć za Michałem Głazewskim, że antyutopia może stanowić ostrzeżenie przed wprowadzeniem w życie utopii negatywnej czy radykalnej (przykładem może być zjawisko reakcji, będące wynikiem wprowadzenia utopijnych ideałów, przedstawione w *Opowieści podręcznej* Margaret Atwood). Należałoby dodać, że antyutopia

⁵ T. More, *Utopia*, Warszawa 1954, s. 126.

⁶ Tamże, s. 121.



w tym rozumieniu stanowi jasny drogowskaz, ukazuje bowiem, jak określone zaniedbania czy celowe, destrukcyjne działania prowadzą do katastrofального, moralnego upadku społeczeństwa i człowieczeństwa. Możemy odnieść się tu do Mannheima rozumienia utopii jako bytu rozsadzającego porządek społeczny. Antyutopia wbrew pozorom może mieć pozytywny charakter – wskazuje, że wciąż jeszcze potrafimy krytykować rzeczywistość i samych siebie oraz kontrolować własne postępowanie i decyzje.

Liczne utwory z tego nurtu ukazują, co może się wydarzyć, jeśli sfera edukacji i kształcenia zostanie wyrugowana albo zmanipulowana. Znakomitym przykładem jest tu *Nowy wspaniały świat* Aldousa Huxley'a, przedstawiający ład społeczny oparty na procesie swoistego „prania mózgu” czy też programowania obywateli na osobników niezdolnych do własnej inwencji czy oporu wobec niesprawiedliwej rzeczywistości. Indoktrynacja zastępująca edukację zezwala na uniformizm, automatyzm działania i szablonowość. Wpojenie jednostce świadomości warstwowej, bezkrytycznego poczucia zadowolenia, eliminacja zazdrości względem innych grup rodzi nienaruszalne przekonanie o doskonałości świata, w którym ona żyje oraz o słuszności systemu, którego jest częścią. Człowiekowi zdaje się, że ma wszelakie powody do zadowolenia, a ponieważ nie odczuwa zazdrości czy niesprawiedliwości, to nie znajduje w sobie potrzeby zmiany istniejącego porządku.

Kolejnym przykładem jest *451 stopni Fahrenheita*. Totalitarny rząd Stanów Zjednoczonych, gdzie rozgrywa się akcja powieści, zakazuje posiadania i czytania książek, które stały się synonimem indywidualizmu, wolności myślenia i działania. Narzędziem kształtującym obywateli jest masowa, interaktywna telewizja. Dominuje kultura obrazkowa. Zastąpienie edukacji narzuconą socjalizacją, ukształtowanie do życia w społeczeństwie bez internalizacji postaw i wartości powoduje, że obywatele są martwymi duszami, cieniami, których nieskomplikowanej egzystencji nie marszczy cień wątpliwości ani ciekawości niezbędnej do procesów wiedzotwórczych czy filozoficznych, pozwalających człowiekowi znaleźć punkt zaczepienia w świecie. Możemy tu odnieść się do Jeana-Paula Sartre'a, który uważał, że człowiek pozbawiony przeszłości nie ma szans zakorzenić się w teraźniejszości, a przez to nie jest w stanie zaprojektować swojej przyszłości. Pałac książki, będące świadectwem przeszłości, władze pozbawiają obywateli teraźniejszości i przyszłości. Puste manekiny uczestniczące w telewizyjnej grze nie mają przed sobą żadnych perspektyw rozwoju – mają trwać w nieustannym zawieszeniu. Brak edukacji i wiedzy o swojej historii, zagłuszenie i rugowanie naturalnej ciekawości pozbawia obywatela człowieczeństwa, sprowadza go do roli trybika w mechanizmie państwa. Człowiek staje się częścią masy zarządzanej przez aparat Foucaultowskiej biowładzy, skazującej go na pustą wegetację i bezsensowną śmierć.



Utopie/eutopie edukacyjne

Obszar edukacji obfituje w rozmaite wizje czy projekty tworzone w umysłach idealistów, pragnących zmiany istniejącego stanu rzeczy. W przeciwieństwie do utopijnych pomysłów filozofów na gruncie pedagogicznym niejednokrotnie są one realizowane.

Nie jest naszym zadaniem analizowanie tutaj wszystkich powstałych w historii nurtów i koncepcji wychowania. Przedstawimy jednakże wybrane przez nas, zrealizowane (z różnym skutkiem), wizje. Wszelkie utopie (czy raczej eutopie) pedagogiczne niewątpliwie należy umieścić w nurcie pedagogiki alternatywnej, wychodzącej poza szeroko rozumiany system edukacji. Na ich podstawie zastanowimy się czy edukacja może być gwarancją szczęścia?

Za Michałem Głazewskim możemy stwierdzić, że

utopia «napina» i sublimuje byt – wytwarza napięcie i popycha do działania. Jest wyrazem metafizycznej tęsknoty człowieka za spełnieniem, za doskonałością, za pewnością prawdy, obecnością dobra i sprawiedliwości – nie tylko jako intersubiektywnych artefaktów społecznych, lecz także aksjomatów świadomości ludzkiej⁷.

Korczak – utopia tragiczna

Postać Janusza Korczaka zarówno w Polsce, jak i na świecie – w pedagogice jako dziedzinie nauki oraz w szeroko pojętym systemie edukacji – funkcjonuje w formie swoistego mitu, ideału. Owiana jest legendą, a on sam stawiany na piedestał jako wzór wychowawcy, nowatorskiego działacza, a nawet męczennika. W niektórych biografjach ukazywane jest jego zwyczajne ludzkie oblicze, w którym jest miejsce na cierpienie, zniechęcenie, poczucie samotności czy strachu. Jednakże utopia to zagadnienie, w kontekście którego Korczak musi być przywołany. Pedagogika przez niego stworzona nosi bowiem znamiona pewnego manifestu, systemu, idealistycznej wizji wychowania i stosunku do dziecka.

Barbara Smolińska-Theiss pisze: „Korczak był mistrzem obserwacji, dokumentacji i narracji [...] dokonał przeskoku w myśleniu o dziecku i jego badaniu”⁸ – starał się poznawać dziecko i tworzyć jego całościowy obraz oparty na codziennych czynnościach i działaniach. Na podstawie ich analizy dostrzegął potrzeby dziecka oraz konieczność wołania o jego godność i prawa. Stał się nauczycielem, opiekunem i twórcą pedagogiki „ku dziecku”, który jed-

⁷ M. Głazewski, *Utopie i antyutopie jako źródła ambiwalencji pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 1, red. B. Śliwerski, Kraków 2007, s. 39–40.

⁸ B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Kraków 2013, s. 74.



nak nie poprzestał na pisarstwie, analizie badań i obserwacji oraz budowaniu pedagogicznych teorii. Korczak swoje idee realizował, tworząc (lub współtworząc) miejsca pobytu dzieci osieroconych: Dom Sierot oraz Nasz Dom.

Utopię u Korczaka dostrzegamy niejako na dwóch płaszczyznach – pierwsza to owa utopijna wizja szkoły i wychowania⁹, druga zaś to niemal oddzielone od świata zewnętrznego miejsca prowadzonych przez niego placówek, odrębny świat, stworzony przez niego dla wychowanków.

Nie jest naszym zadaniem omawianie tu założeń i myśli, które przytaczano i interpretowano wiele razy w innych miejscach. Nas interesuje to, co zostało wprowadzone w życie – świat stworzony przez Korczaka dla wychowanków zgodnie z jednym z podstawowych i najbardziej znanych haseł (bo taką współcześnie formę – hasła, wezwania – przyjmują te słowa): „Nie ma dzieci, są ludzie”, do których Korczak dodaje – „ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć”¹⁰. Korczakowska utopia opiera się na wierze w dziecko i wychowanie, a jej realizacja, choć tragicznie zakończona, pozostawiła znaczący ślad w myśleniu o dziecku i wychowawcy.

Dom Sierot, który został stworzony 1912 roku (działał do roku 1942), był miejscem realizacji Korczakowskich – nowatorskich jak na owe czasy – metod wychowania. „Miał on tworzyć cały kompleks złożony ze szkoły, warsztatu dla młodzieży, chciano prowadzić kursy zawodowe, a nawet przygotowywać rodziny zastępcze”¹¹. Tymczasem trudności finansowe uniemożliwiły realizację pierwotnych założeń. Pozostała jednak idea, która – konsekwentnie realizowana przez Korczaka – przyniosła konkretne efekty, zwłaszcza w życiu wychowanków. Stworzył on miejsce realne, a zarazem odcięte od świata zewnętrznego, w którym wpałał czy raczej wyposażał dzieci w poczucie godności, świadomość swojej wartości jako człowieka i prawa do własnego zdania. Przymioty, które w świecie Domu Sierot były normalnością i czymś zupełnie naturalnym, okazywały się nie do przyjęcia w świecie zewnętrznym. Natomiast Korczak, jak pisała Maria Czapska, „trwał niezmiennie przy swoich zasadach odosobniania dzieci internatowych od reszty społeczeństwa”¹². Ta zarówno przestrzenna, społeczna, jak i światopoglądowa izolacja stanowiła podstawę krytyki działań Korczaka. Jego systemowi zarzucano nadmierne oderwanie od rzeczywistości, naiwną wiarę wychowanków w wartości wyższe, takie jak dobro, uczciwość, sprawiedliwość, równość, odpowiedzialność. Wychowankowie twierdzą jednak, że Stary Doktor:

⁹ Tamże, s. 209.

¹⁰ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom sierot*, Warszawa 2013, s. 20.

¹¹ K. Stachowicz, *Korczak*, Warszawa 2012, s. 103.

¹² M. Czapska, *Trud, który każdy musi podjąć sam*, [w:] *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, wyb. i oprac. L. Barszczewska, B. Milewicz, Warszawa 1989, s. 254.



Uczył nas życia w lepszym świecie – nie uczył nas radzenia sobie na ulicy. Nie uczył nas, jak kraść. Nie wiedzieliśmy, co to znaczy kłamać. Nie odczuwaliśmy potrzeby kłamania, skradzenia czegokolwiek komukolwiek. (Niedorzeczne jest twierdzenie, że żyliśmy w kokonie)¹³.

Było to zatem życie w innym świecie – piękne i szczęśliwe – a zasady tak naturalne, że wszystkie od nich odstępstwa niezrozumiałe. Tak wyglądał świat wychowanków Korczaka. Niemożliwa stała się zmiana czy przekształcenie świata zewnętrznego, dlatego też zderzenie z nim podopiecznych opuszczających Dom Sierot mogło być bolesne. Świat, który, jak wiemy, był wówczas okrutny sam w sobie, okazał się katem dla owego „lepszego świata” Korczaka i jego wychowanków. Stąd określenie go jako utopii tragicznej. Tragiczne było bowiem jej istnienie w relacji kontrastującej ze światem oraz w owym niedopasowaniu wychowanków Korczaka do tego świata. I w końcu tragiczny był jej koniec.

Summerhill – demokratyczna utopia

Nurt szkół demokratycznych, który zapoczątkowany został przez Alexandra S. Neilla staje się coraz bardziej popularny, także w Polsce. Szkoła Summerhill (w Leiston w hrabstwie Suffolk) zasługuje w pełni na miano eutopii edukacyjnej – zarówno ze względu na miejsce, w którym została stworzona (małe miasteczko sto mil od Londynu) – jak i samą ideę, którą szczegółowo opisał jej założyciel.

Opiera się ona na założeniu, że „dziecko ma wrodzoną mądrość i poczucie realizmu. Jeżeli zostawi się je w spokoju, bez jakichkolwiek sugestii ze strony dorosłych, rozwinię się na tyle, na ile jest w stanie się rozwinąć”¹⁴. Wolność dziecka, jego samosterowność, akceptacja takiego, jakim jest, miłość, równość wobec zasad, poszanowanie własności, samorządność to główne hasła, zasady czy raczej wartości wyznawane w Summerhill.

Zadaniem dziecka jest żyć własnym życiem – a nie życiem, które wydaje się najwłaściwsze jego pełnym niepokojem rodzicom, ani też życiem zgodnym z celem pedagoga, któremu zdaje się, że wie, co jest najlepsze. Całe to wtrącanie się i kierowanie ze strony dorosłych stwarza jedynie pokolenie robotów¹⁵.

Szkoła Summerhill wyróżnia się przede wszystkim wolnością – możliwością wyboru, na przykład: czy uczęszczam na lekcje, czy nie? Nam wydaje się

¹³ Izaak Belfer w filmie Agnieszki Ziarek *Janusz Korczak, król dzieci*. Cyt. za: K. Stachowicz, *Korczak*, dz. cyt., s. 108.

¹⁴ A. S. Neill, *Summerhill*, Katowice 1991, s. 7.

¹⁵ Tamże, s. 11.



oczywiste, że w świecie, w którym funkcjonujemy, tak postawione pytanie od razu zrodzi oczywistą odpowiedź, będącą sprzeciwem wobec szkoły. Jest to wyraźne zaznaczenie tego, jak zniewalający wpływ na nas i nasze myślenie ma ta instytucja, funkcjonująca w znany nam sposób.

Natomiast w Summerhill, mimo że żaden uczeń nie jest zmuszany do uczęszczania na lekcje, to dzieci traktują je jako przywilej, coś atrakcyjnego i rzeczywiście chcą w nich uczestniczyć. Równość wszystkich względem zasad jest kolejnym aspektem nie dla wszystkich zrozumiałym. Summerhill jako szkoła samorządna i demokratyczna prowadzi tak zwane Ogólne Spotkania Szkoły, które zajmuje się wszelkimi sprawami związanymi z życiem społecznym czy grupowym, podejmując decyzje przez głosowanie, gdzie każdy (nawet dorosły) ma jeden głos.

Kolejne – jedno z najważniejszych – założenie szkoły to zabawa. „Można by, z pewną dozą racji, twierdzić, że zło cywilizacji wynika z faktu, że żadne dziecko nie mogło się nigdy do końca wybawić”¹⁶. Prawo do zabawy postrzegane jest tu jako jedno z najważniejszych praw – powinna mieć ona charakter swobodny, niczym nieskrępowany.

Neill (założyciel) mówi o samoregulacji dziecka, która we współczesnym świecie zabijana jest zniewoleniem dzieci, co przyczynia się lub bezpośrednio sprawia, że staje się ono nieszczęśliwe. Neill natomiast mówi:

Musimy być po stronie dziecka. O tym, że jesteśmy po jego stronie, świadczy okazywana mu miłość – nie miłość zaborcza – nie miłość sentymentalna – a po prostu miłość, w wyniku której dziecko czuje się kochane i akceptowane¹⁷.

Przedstawione pokrótce idee Summerhill są w pełni realizowane od 1921 roku, po śmierci założyciela szkołę prowadziła jego żona, a obecnie córka. Summerhill trwa i jest inspiracją dla wielu pedagogów z różnych stron świata, a jednocześnie pokazuje swoją siłę. W 1999 roku doszło bowiem do spektakularnego procesu sądowego, wytoczonego przeciwko inspektorom szkolnym, grożącym zamknięciem szkoły. Sytuację przedstawia film fabularny pod tytułem *Summerhill*. Przy wspomnianym procesie można było zobaczyć siłę idei Summerhill, które było wspierane przez swoich absolwentów. Okazuje się, że ta, wydawałoby się utopijna, wizja jest niezwykle realna, skuteczna i trwała. A podstawowe jej założenie: szczęście dziecka – możliwe do zrealizowania. „Ludzie mówią mi często tak: «Jak twoje wolne dzieci przystosują się kiedykolwiek do życiowego mozołu i harówki?» Mam nadzieję, że te dzieci będą pionierami w obaleniu takiego właśnie modelu życia”¹⁸. Widziane niejako z zewnątrz idee szkół demokratycznych wywołują entuzjazm, zachwyty czy chęć naśladowania. Należy

¹⁶ Tamże, s. 34.

¹⁷ Tamże, s. 59.

¹⁸ Tamże, s. 57.



jednak pamiętać, że każda taka wizja przeniesiona na grunt codzienności musi stawić jej czoła, konfrontować się z problemami dzieci, ich rodzin i otaczającego świata.

Wydawać by się mogło, że idee Neilla i Korczaka były zbliżone, zresztą czas ich realizacji również. Jednak sytuacja polityczno-historyczna sprawiła, że jedno dzieło przetrwało, a drugie niestety nie.

Ron Clark Academy

Pewien pracujący na prowincji w USA nauczyciel, osiągnąwszy dość wcześnie, jak na swój wiek, satysfakcjonujące wyniki w pracy zawodowej, postanowił zmienić coś w swoim życiu i przenieść się do Nowego Jorku. Tam podjął pracę w szkole w Harlemie (dzielnica zamieszkała w większości przez Afroamerykanów) – jednej z tych owianych złą sławą. Tam, zostawszy nauczycielem-wychowawcą tak zwanej najtrudniejszej klasy, dokonał niemożliwego. Przygotował uczniów, skazywanych przez wszystkich na porażkę, do egzaminów, które zdali znakomicie – niektórzy nawet z najlepszymi wynikami w stanie. Unikalne okazały się metody Rona Clarka, który przede wszystkim przezwyciężył opór uczniów i ich brak wiary w siebie, pierwszy w nich uwierzył i udowodnił, że stać ich na osiągnięcie sukcesu. Sposoby przekazywania wiedzy dostosowywał do potrzeb i możliwości wychowanków, starał się uczyć w sposób oryginalny – na przykład, by pomóc zapamiętać uczniom prezydentów Stanów Zjednoczonych stworzył rapowany utwór¹⁹. Sukces Clarka nie był jednorazowy, rozwinął on swoją nauczycielską działalność, wydał kilka publikacji na temat edukacji, a wśród nich książkę o pięćdziesięciu pięciu regułach stosowanych w pracy z dziećmi, opierających się między innymi na przygodzie, kreatywności, refleksji, współczuciu, zaufaniu, humorze, zdrowym rozsądku, uznaniu i elastyczności. W 2000 roku otrzymał nagrodę Nauczyciel Roku, a w 2007 roku założył własną szkołę „The Ron Clark Academy”, która już z zewnątrz wygląda niezwykle zachęcająco i w której pracują nauczyciele z pasją, a nauka jest przyjemnością. Warto dodać, że jest to szkoła, która ma charakter demonstracyjny, bardzo często gości obserwatorów, którzy przyglądają się i uczą tam stosowanych metod pracy z uczniem. Nie będziemy tu podejmowały szczegółowej analizy samego miejsca, gdyż materiały inne niż filmowe i internetowe na ten temat są trudno dostępne. Pragniemy jedynie zasygnalizować fakt istnienia takowej edukacyjnej eutopii i dzięki niej potwierdzić wnioski.

¹⁹ Scena z filmu pod tytułem *Historia Rona Clarka*.



Podsumowanie

Przechodząc drogę rozważań od edukacyjnej istoty utopii po przedstawienie wybranych zrealizowanych eutopii edukacyjnych, pragniemy zwrócić uwagę na pewne warunki, które sprzyjają ich tworzeniu.

Po pierwsze, najważniejszym warunkiem – niezbędnym i koniecznym – jest człowiek (nauczyciel, wychowawca), który podchodzi do swoich działań refleksyjnie i z pasją, a co najważniejsze z pewnymi już sukcesami, który jednocześnie jest twórcą bądź inicjatorem konkretnych działań

Po drugie, stworzenie zespołu osób współdziałających w jednym celu. Zarówno Korczak, jak i Neill czy Clark, działając samodzielnie, nie zdołaliby zrealizować swoich wizji. Potrzebne jest coś na kształt wiary w ową ideę i zaufania liderowi – owej wybitnej, rzecz można, jednostce.

Jako trzeci warunek należy traktować konieczność pozyskania chętnych do wzięcia udziału w eksperymencie, jakim jest realizacja idei. W przypadku Korczaka nie było to trudne, gdyż działał on wśród sierot. Natomiast Neill i Clark musieli niejako udowodnić, że ów eksperyment ma szansę odnieść sukces oraz że warto im zaufać.

Po czwarte, niezwykle istotne jest, zarówno współcześnie, jak i dawniej, znalezienie odpowiednich środków finansowych na pełną realizację przyjętej wizji, bez konieczności rezygnowania z istotnych jej elementów.

Stworzenie „dobrego miejsca edukacji i wychowania” wymaga odpowiedniego funkcjonowania w obowiązującym systemie (społecznym, edukacyjnym) lub w porozumieniu z nim. Dla pedagoga najważniejsze powinno być szczęście ucznia, stąd powstające programy autorskie, coraz częstsze projekty szkół – wynikają one z poszukiwania szczęścia przez człowieka. Jest to także stwarzanie alternatywnych rozwiązań ukierunkowane na zmianę otaczającej rzeczywistości. Za Stefanem Andresem można stwierdzić, że „Utopia jest w nas”, tęsknota za lepszym światem jest czymś dla człowieka naturalnym. W dziedzinie edukacji naturalne zaś jest działanie. Nie jest możliwa zmiana całego świata, ale możliwa jest zmiana i pozytywne oddziaływanie na tych konkretnych wychowanków, którzy zostali nam powierzeni.

Neill napisał słowa, które można potraktować jako podsumowanie powyższych rozważań:

Nienawidzę kompromisów, muszę jednak iść na ugodę w tej kwestii, zdając sobie sprawę z tego, że moim największym zadaniem nie jest reformowanie społeczeństwa, lecz zapewnienie szczęścia tym nielicznym dzieciom²⁰.

²⁰ A. S. Neill, *Summerhill*, dz. cyt., s. 16



Bibliografia:

- Bradbury R., *451 stopni Fahrenheita*, Solaris, Stawiguda 2012.
- Desforges R., *Reconciling Theories of Educational Utopia: A Proposal for a Two-tiered Theory for Change*, Concordia University, Montreal 2012, spectrum.library.concordia.ca/974782/10/Desforges_MA_F2012.pdf, 31.10.2016.
- Gawlicz K., Starnawski M., *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Głazewski M., *Utopie i antyutopie jako źródła ambiwalencji pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 1, red. B. Śliwerski, Wydaw. Impuls, Kraków 2007.
- Głąb A., *Rozum w świecie praktyki. Poglądy filozoficzne Marthy C. Nussbaum*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Huxley A., *Nowy wspañiały świat*, przekł. B. Baran, Wydaw. Literackie MUZA, Warszawa 2006.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2013.
- Leś M. M., *Fantastyka socjologiczna. Poetyka i myślenie utopijne*, Wydaw. Uniwersytetu, Białystok 2008.
- Maj K., *Eutopie i dystopie. Typologia narracji utopijnych z perspektywy filozoficzno-literackiej*, „Ruch Literacki” 2014, z. 2.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Wydaw. Test, Lublin 1992.
- More T., *Utopia*, przekł. K. Abgarowicz, Pax, Warszawa 1954.
- Neill A. S., *Summerhill*, przekł. B. Białecka, Wydaw. Almaprint, Katowice 1991.
- Nozick R., *Anarchia, państwo, utopia*, przekł. P. Maciejko, M. Szczubiałka, Fundacja Aletheia, 2010.
- Nussbaum M. C., *Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice*, „Feminist Economics” 2003, t. 9, nr 2–3.
- Nussbaum M. C., *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge–London 2011.
- Nussbaum M. C., *Education for profit, education for freedom*, „Liberal Education” 2009, t. 95, nr 3.
- Olczak-Ronikier J., *Korczak. Próba biografii*, Wydaw. W.A.B., Warszawa 2002.
- Platon, *Państwo*, przekł. W. Witwicki, Antyk, Kęty 1999.
- Smolińska-Theiss B., *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Stachowicz K., *Korczak*, Buchmann, Warszawa 2012.
- Sargent L. T., *The Three Faces of Utopianism Revisited*, „Utopian Studies” 1994, nr 5.
- Szacki J., *Spotkania z utopią, Sic!*, Warszawa 2000.
- Wspomnienia o Januszu Korczaku*, red. L. Barszczewska, B. Milewicz, Nasza Księgarnia, Warszawa 1989.
- Zajdel J. A., *Limes Inferior*, Code Red Tomasz Stachewicz, Warszawa 2013.



Education as a warrant for happiness –
from *Utopia* to Summerhill.
A philosophical and pedagogical perspective

Abstract: The term *utopia* brings about certain ambiguity, it can both refer to the Greek word *outopos* (a place, that does not exist), as well as to *eutopia* (a good place). It means that utopia is not merely a fiction, but it represents certain ideal which humanity can and should realise. As Karl Mannheim says in *Ideology and utopia*, utopias are embodiment of our dreams, they describe happy life, deprived of fear and fight for survival. They should be treated as a peculiar project for the future, since they show societies outreach us scientifically, technically and above all morally. Such progress seems to be a warranty of general happiness.

In the following article we reflect about the role of education understood as a warrant for happiness in chosen utopias as well as in educational systems based on „utopian” premises – like Summerhill School.

Keywords: education, happiness, ideal state, Summerhill School, utopia, utopian education



Utopia i refleksyjność

Abstrakt: Artykuł stanowi próbę analizy wybranych utopii pod kątem refleksyjności. Refleksyjność jako kategoria pedagogiczna – związana przede wszystkim z wychowaniem i edukacją – występuje w *Państwie* Platona, w *Utopii* Tomasza More'a oraz w *Mieście Słońca* Tomasza Campanelli. Ludzie utopii, na przykład wykreowani mieszkańcy *Państwa czy Miasta*, oraz autorzy utopijnych wizji świata różnią się między sobą pod względem umiejętności zrozumienia i rozważania życia osobistego i społecznego. O niektórych z nich możemy powiedzieć, że są refleksyjni w wysokim stopniu, innych zaś możemy zidentyfikować jako jednostki pozbawione refleksyjności.

Słowa kluczowe: refleksyjna edukacja, refleksyjność, utopia

Bez utopii nie ma działania i postępu¹. Refleksyjność jest pod tym względem podobna, ponieważ świat pozbawiony refleksji nie rozwijałby się. Refleksyjność była ceniona w każdym okresie dziejów ludzkości. Nadal pozostaje niezbędna zarówno dla ontogenezy, jak i filogenezy człowieka.

Refleksyjność i utopia są przedmiotem rozważań różnych dziedzin nauki, a w szczególności filozofii, pedagogiki i socjologii. Refleksyjność odróżnia człowieka od innych istot żywych. Stanowiąc jego atrybut, daje możliwość poznawania, rozważania i kreowania rzeczywistości. Refleksyjność to proces doświadczania swojego życia za pomocą myślenia, emocji i interakcji. Ma on charakter sprzężenia zwrotnego zachodzącego na dwóch płaszczyznach: między człowiekiem a jego intelektem oraz między człowiekiem a jego otoczeniem społecznym. Człowiek pozbawiony tej właściwości intelektualnej nie byłby w stanie stworzyć utopii, ponieważ wizje dotyczące zasadniczych zmian w rzeczywistości można snuć pod warunkiem, że rozumie się tę rzeczywistość oraz jest się świadomym tego, co chciałoby się osiągnąć.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie dwóch kategorii – refleksyjności oraz utopii. Na początku zostaną przybliżone czytelnikowi te pojęcia,

¹ Zob. J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 209.

a w dalszej kolejności nastąpi przegląd wybranych utopii pod kątem refleksyjności właściwej ludziom utopii. Pisząc o ludziach utopii, mamy na myśli mieszkańców wykreowanych miast i państw. Na koniec zostanie podjęta próba rozstrzygnięcia tego, w jakim jeszcze zakresie refleksyjność może być kategorią związaną z utopią.

Zdaniem Georga Ritzera utopia „rozsadza istniejący porządek rzeczy” i jako idea wpływa na ludzkie działania. Utopie oraz ideologie są niezbędne dla świata, ponieważ bez nich nie rozwijałyby się on, tylko reprodukowa². Podobne właściwości ma refleksyjność. Obecnie bycie refleksyjnym staje się koniecznością, ponieważ bez niej nie sposób odnaleźć się: teraz w skomplikowanej współczesności oraz później w nieprzewidywalnej przyszłości.

Znacznemu przyspieszeniu tempa zmian społecznych słusznie przyznaje się miejsce naczelne na każdej liście zjawisk. Decydujący próg został w toku narastania tempa przekroczony, kiedy zmiany w świecie stały się zauważalne w ciągu jednostkowego życia i jego skalą dawały się odtąd mierzyć; kiedy zaszły w trakcie pojedynczego ludzkiego życia zmiany były na tyle jaskrawe, by wymagać drastycznej reformy poznawczych i moralnych standardów³.

Wyjaśnienie wybranych pojęć

Kontemplacyjność, zadumanie, rozmyślanie, analizowanie, zastanawianie się stanowią zestaw terminów bliskoznacznych w stosunku do hasła *refleksyjność*. Józef Dębowski za Immanuelem Kantem pojęcie refleksyjności określa jako: „ten stan umysłu, w którym przygotowujemy się dopiero do tego, aby wynaleźć podmiotowe warunki, pod którymi możemy dojść do pojęć”⁴. Uznaje się również, że jednostka refleksyjna jest za siebie odpowiedzialna: „Jesteśmy nie tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie zrobimy”⁵.

Z psychologicznego punktu widzenia refleksyjność jest pożądaną i ekskluzywną aktywnością umysłową, a jej najwyższe poziomy są możliwe do osiągnięcia tylko przez niektórych dorosłych, choć jako kategoria rozwojowa pojawia się dosyć wcześnie w rozwoju człowieka. Lawrence Pervin pisze: „około piętnastego miesiąca życia pojawiają się pierwsze sygnały samoświadomości – zdolności do refleksji nad sobą oraz do traktowania siebie jako przedmiotu”⁶. W filozofii refleksja oznacza zastanowienie się nad pewnym przypuszczeniem po to,

² Zob. G. Ritzer, *Klasyczna teoria socjologiczna*, Poznań 2004.

³ Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, Warszawa 2010, s. 18.

⁴ *Mała encyklopedia filozofii*, red. S. Jedynak, Bydgoszcz, Lublin 2002, s. 433.

⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w późnej nowoczesności*, Warszawa 2010, s. 107.

⁶ L. A. Pervin, *Psychologia osobowości*, Gdańsk 2002, s. 245.



aby określić sens tego domniemania. Znajdując argumenty za i przeciw danemu przypuszczeniu, można wysnuć różne wnioski i tezy. Refleksję jako „czynność umysłu, polegającą na ujmowaniu lub tylko uświadamianiu własnych aktów (w tym samej refleksji) w aspekcie ich istnienia, zawartości, struktury i przebiegu” definiuje Wojciech Chudy⁷. Natomiast według Krzysztofa Polaka:

z refleksją mamy do czynienia wtedy, gdy umysł jest w stanie wątpienia, waha-
nia, swoistego zakłopotania. To stan naturalny zawsze wtedy, gdy człowiek pró-
buje ogarnąć i zrozumieć siebie, swoje działanie w kontekście otaczających go
okoliczności⁸.

Czy takie doświadczenia są bliskie podmiotom, które tworzą utopie, oraz tym, które w nich żyją?

Refleksyjność, zdaniem Anthony’ego Giddensa, stanowi podstawę zrozu-
mienia życia osobistego i społecznego. Jest to proces samodefiniowania się czło-
wieka, dokonywany za pomocą samoobserwacji oraz przyjmowania informacji
z otoczenia, a następnie ich interpretowania. Refleksyjny człowiek dokonuje
wyboru spośród różnych możliwości, które pojawiają się w jego życiu. Giddens
pisze, że przed człowiekiem rozpościera się nieprzebrana liczba potencjalnych
sposobów działania, a każdy wybór wiąże się z dylematem i potencjalnym ryz-
kiem, choć występują one w różnym stopniu. Podmiotową cechą ludzi żyjących
w świecie ponowoczesnym jest ich samoświadomość. Jest to oczywista właści-
wość każdego człowieka. Wysoki poziom refleksyjności nie jest jego cechą cha-
rakterystyczną. Niemniej jednak refleksyjność jest związana z samorealizacją
i samodoskonaleniem jednostki, kategorią, która pozwala człowiekowi kon-
struować swoje własne *ja*⁹. Co więcej, niekiedy pod wpływem refleksji dokonują
się również zmiany tożsamościowe, związane zarówno z przemianami osobi-
stymi, jak i społecznymi¹⁰.

Giddens uważa, że:

Każdy z nas nie tylko «ma», ale i refleksyjnie przeżywa swoją biografię, pod
wpływem społecznej i psychologicznej wiedzy o możliwościach jej kształtowa-
nia. Nowoczesność jest porządkiem posttradycyjnym, który codziennie, wraz
z każdą decyzją, jak się zachować, w co się ubrać, co zjeść, i mnóstwem innych,
wymusza na każdym odpowiedź na pytanie «jak żyć» i każe interpretować
odpowiedzi w kategoriach własnej dynamicznie zmieniającej się tożsamości¹¹.

W tym przypadku refleksyjność jest definiowana dosyć szeroko i oznacza, że
podmiot nieustannie poddaje rewizji swoje dotychczasowe doświadczenie,

⁷ Zob. W. Chudy, *Refleksja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, red. T. Pilch, War-
szawa 2006, s. 68–72.

⁸ K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształcenie*, Kraków 1999, s. 83.

⁹ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, dz. cyt., s. 21.

¹⁰ Zob. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco 1991.

¹¹ Tamże, s. 28.



nowo nabywaną wiedzę oraz zachowanie. Ludzie śledzą okoliczności, w których żyją, analizują rzeczywistość, w której działają.

Przedmiot refleksji jest niczym nieograniczony. Może nim być: rzecz, osoba, teoria, zjawisko. Możliwa jest także refleksja nad refleksją, określana metarefleksją. Dlatego refleksja nad utopią nie jest niczym niezwykłym. Tym bardziej, że myślenie, które prowadzi do czegoś konkretnego, na przykład do rozwiązania zdefiniowanego wcześniej problemu, nie jest wyznacznikiem refleksyjności. Myślenie refleksyjne nie musi prowadzić do jednoznacznego rozstrzygnięcia, do zakończenia jakiegoś projektu. Wręcz przeciwnie, wiąże się ono z powstawaniem nowych dylematów, ze stawianiem kolejnych pytań wokół analizowanych zagadnień. Dla poparcia tego stwierdzenia możemy się odwołać do polemiki, jaką prowadziła Hannah Arendt z filozofią Martina Heideggera¹². Filozofka opowiedziała się za refleksyjnością, która jest składnikiem myślenia „jako takiego”, myślenia, które można sprowadzić do poszukiwania sensu i stawiania pytań. Autorka skonfrontowała swoje przekonania ze słowami Heideggera, który twierdził, że „wszelka refleksja, która nie służy poznaniu i która nie kieruje się potrzebami ani celami praktycznymi, jest [...] czymś «nie w porządku»”¹³. W odpowiedzi na te słowa Arendt wyraziła się, że: „ludzka potrzeba refleksji ogarnia prawie wszystko, co zdarza się człowiekowi, czyli zarówno rzeczy znane, jak i te, które nie mogą być nigdy poznane”¹⁴.

Definiując refleksyjność w kontekście jej poszukiwania w wybranych utopiach, warto odwołać się również do słów Johna Deweya¹⁵, zdaniem którego, myślenie refleksyjne ma wartość kształcącą oraz prowadzi do świadomego badania natury różnych rzeczy i zjawisk, czyli zawiera także rozważania o warunkach i konsekwencjach ludzkich mniemań, sądów i rozważań. W tak zdefiniowaną refleksyjność możemy wpisać umiejętność wykreowania wybranych utopii. Autorzy – twórcy utopijnych wizji świata – snując swoje mniemania o nowych wspaniałych światach, korzystali zapewne z pokładów własnej refleksyjności. Innymi słowy, byli zdolni do głębokiego rozważania warunków życia, sposobów myślenia i funkcjonowania ludzi w stworzonych przez siebie kreacjach rzeczywistości.

Człowiek od zawsze marzył o rzeczywistości lepszej niż ta, w której żyje, ponieważ dążenie do zmiany i poszukiwanie lepszych rozwiązań jest cechą typowo ludzką. Tylko ludzie są świadomi swojego istnienia oraz świadomie dążą do polepszenia warunków własnej egzystencji. Niektórzy ludzie, szczególnie intelektualiści, są w stanie krytycznie rozważyć okoliczności, w których

¹² Zob. H. Arendt, *Myślenie*, Warszawa 1999, s. 123.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 47.

¹⁵ Zob. J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988, s. 25–29.



żyją, oraz refleksyjnie przeanalizować możliwości innego zorganizowania bliższego oraz dalszego otoczenia. Krytyczna myśl człowieka o ulepszeniu, zmianie czy nawet stworzeniu nowego, lepszego świata nie traci na swojej aktualności. Jan Szczepański twierdzi, że „rozwojowi kapitalizmu i właściwych temu ustrojowi stosunków społecznych stale towarzyszyła myśl krytyczna”¹⁶. Podążając tym tropem, o ile myśl krytyczna i refleksyjność są rozumiane bliskoznacznie, to współczesna postać Świata Zachodu byłaby niemożliwa bez refleksyjności.

Marzenia o lepszym świecie trudno zrealizować. Dlatego często pozostają one niespełnione i na poziomie opisu. Zazwyczaj sama myśl, rodząca się idea, wizja nowej, lepszej rzeczywistości im bardziej jest oddalona od rzeczywistości, tym bardziej jest utopijna. Jak podaje Jerzy Szacki, w języku potocznym *utopia* oznacza mrzonkę, chimere, wytwór fantazji, nie liczącej się z faktami, projekt, który nie może być urzeczywistniony. Utopista zaś jest osobą skrajnie niepraktyczną, nieliczącą się z rzeczywistością¹⁷. Szacki nie pozostawał bezkrytyczny wobec zaproponowanej przez siebie definicji *utopii*. Rozważał przede wszystkim kwestię tego, czy utopijna wizja mogłaby zostać spełniona, a jeśli tak, to czy wówczas pozostawałaby utopią. Innymi słowy Szacki zastanawiał się, czy słowem *utopia* można określić wizję lepszego społeczeństwa, niezależnie od szans ich realizacji. Utopią jest więc państwo przedstawione jako idealne, z tworzącym go systemem poglądów stojących w opozycji wobec tego, co aktualne. Utopia jest w tym wypadku synonimem moralnego i społecznego ładu: „staje się tutaj pojęciem niezwykle szerokim: utopista okazuje się synonimem człowieka myślącego, a nie człowieka myślącego w określony sposób”¹⁸.

Utopia zdefiniowana przez Zygmunta Baumana wpisuje się także w wizję przyszłego, lepszego świata. Wizja ta, zdaniem autora, pozostaje niespełniona i jest obrazem rzeczywistości pożądaney. Utopia reprezentuje byty odmienne lub stoi w opozycji wobec istniejącego porządku społecznego. Bauman uważa, że tworzenie utopijnych wizji jest znacząco nowatorskie. Obiektem intelektualnego dyskursu utopia stała się dopiero z nadejściem nowoczesności, po serii społecznych i intelektualnych przemian – konkluduje Bauman. Nie zapomina on jednak odnieść się do utopii Platona i traktuje ją jako ideę źródłową, która stanowi motywację ludzkiego działania. Interesująca nas refleksyjność stoi u podłoża utopii, ponieważ jest cechą charakterystyczną wspomnianych przez Baumana przemian.

¹⁶ J. Szczepański, *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*, Warszawa 1961, s. 21.

¹⁷ Zob. J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt.

¹⁸ Tamże, s. 23.



Wspólnymi założeniami dla wszystkich utopistów, zdaniem Chada Walsha¹⁹, są:

- przekonanie o tym, że każdy człowiek jest z natury dobry; jest on również zdolny do zmian generowanych przez warunki, w których się znalazł,
- w utopiach pomyślność jednostki w ścisły sposób przekłada się na pomyślność całego społeczeństwa,
- człowiek jest istotą rozumną, dzięki temu może likwidować absurdalność życia społecznego i ustanawiać racjonalny ład,
- przyszłość mieszkańców utopii jest do pewnego stopnia przewidywalna, bowiem wiąże się z ograniczoną liczbą możliwości,
- szczęście człowieka jest wartością, do której należy dążyć, utopiami rządzą władcy sprawiedliwi, utopia nie zagraża wolności, ponieważ jest ona realizowana w jej ramach.

Wymienione założenia są istotne z punktu widzenia podjętego w tym artykule zagadnienia, ponieważ w dużym zakresie odnajdujemy w nich refleksyjność, która przejawia się między innymi w intelektualnej naturze człowieka rozważającego: życie społeczne, swoją przyszłość, swoje szczęście oraz poczucie wolności. Szczególnym wyrazem refleksyjności są zaś twierdzenia o tym, że człowiek posiada rozum, myśli, analizuje oraz stara się likwidować to, co absurdalne. Trudną do jednoznacznego rozstrzygnięcia kwestię stanowi jednak refleksyjność – jako właściwość osoby, mieszkańca utopii. Z jednej strony mieszkaniec utopii jest bowiem „urabiany” zgodnie z istniejącym, stworzonym przez innych wzorem. Z drugiej strony mieszkaniec ten może być także refleksyjny, nawet jeśli dostosowuje się do zastanej rzeczywistości, ponieważ dokonuje on tego z pełną świadomością i uznaniem. To, czy w wybranych utopiach mamy do czynienia z sytuacją „urabiania”, czy z refleksyjnością, stanowi treść dalszych rozważań.

Refleksyjność obywateli wybranych utopii

Myślenie utopijne, na pierwszy rzut oka, można odczytywać jako dogmatyczne i apodyktyczne. Zawiera w sobie pewność poglądów oraz mniemanie o niezawodności wartości, na których się opiera. Prawda o dobrym ustroju wydaje się być niepodważalna. Tymczasem jeśli przyjrzymy się bliżej wybranym filozofom utopii, to dostrzeżemy w nich wiele elementów, które można uznać za przejawy myślenia otwartego, nieschematycznego, refleksyjnego. Zwykle trzeba jednak zajrzeć głębiej, pod powierzchnię czynionych od lat interpretacji utopii, aby

¹⁹ Zob. Ch. Walsh, *From Utopia to Nightmare*, London 1961. Za: J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 42.



ową refleksyjność dostrzec. W pewnych utopiach dostrzeżemy więcej refleksyjności, w innych natomiast odnajdziemy tylko jej namiastki.

Cechą platońskiego projektu państwa idealnego jest totalność. Zakłada on przekształcenie społecznej rzeczywistości wedle przyjętych celów i zasad. Platon jednak nie tworzy pełnego, skończonego obrazu. Jego projekt przypomina raczej model. Owa niedookreśloność może być odczytana jako obszar, w którym realizatorzy projektu mogą dać wyraz swojej wolności i kreatywności. Nic bardziej mylnego. Platon tworzy kanon wartości idealnych, które będą sterowały życiem każdego obywatela, który będzie w nie wdrożony – „urobiony” za pomocą wychowania. Jeśli

ustrój państwowy dobrze ruszy z miejsca, to będzie szedł, będzie się obracał jak koło i rósł. Bo wychowanie fizyczne i duchowe, jeżeli będzie należycie ustalone, będzie urabiało dobro natury²⁰.

Platon pozostaje wierny własnym przekonaniom, uznając stworzone przez siebie zasady za najlepsze. W jego retoryce pojawiają się jednak wątpliwości, w których możemy odszukać namiastki refleksyjności: „Ale jak człowiek wiary nie ma i szuka dopiero, a tu już musi jednocześnie mówić – tak, jak ja to robię – to jest rzecz straszna i bardzo śliska”²¹. Dopuszczalne jest zatem – choć nieprzyjemne – posiadanie wątpliwości oraz poszukiwanie uzasadnienia dla swoich poglądów. Zasadniczo jednak u Platona wszystko, co zostało raz ustalone, powinno pozostać bez zmian. Utopia, którą pragnie zrealizować Platon, jest możliwa do spełnienia tylko dzięki określonym przemianom człowieka. Obywatel ma być odpowiednio wyedukowany, wychowany, uformowany według założonego modelu. Człowiek poddający się tego typu przemianom jest pozbawiany samodzielności i niezależności myślenia, chociaż zgodnie z założeniami Platona ma pozostawać rozumny. Pojawia się w tym punkcie pewna rozbieżność standardów tego, jaki ma być człowiek utopii. Warto jednak podkreślić, że w platońskiej utopii ludzie nie są jednorodni. W Państwie żyją przecież filozofowie – jednostki wyróżniające się działalnością i kulturą²² – którzy charakteryzują się refleksyjnością. Pozostają oni w posiadaniu wiedzy o prawdzie i o sobie samych. Filozofowie są miłośnikami mądrości, służą radami, są łącznikami między światem idei a światem zjawisk. Są refleksyjni z natury i pozostają gwarantami tego, że nadrzędnymi kategoriami nie pozostaną głupota oraz chaos. Wynika to z szeregu cech, z którymi kandydat na filozofa się rodzi – bystrością umysłową, przejawiającą się w łatwości zapamiętywania oraz uczenia się, odwagą, powściągliwością, wdziękiem, sprawiedliwością. Filozozo-

²⁰ *Platona Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg „Praw”*, Warszawa 1958, s. 423.

²¹ Tamże, s. 451.

²² Tamże, s. 559.



fem kieruje rozum – nadrzędne spoiwo jego osobowości. Cechy przyrodzone powinny być wzmacniane za życia filozofa, podczas którego jest on zobligowany do doskonalenia samego siebie. Refleksyjność tych „nadrzędnych jednostek” ujawnia się również poprzez umiłowanie wiedzy i prawdy:

Kto istotnie kocha wiedzę, ten się z natury rwie do tego, co istnieje, ale nie potrafi się zatrzymać przy licznych poszczególnych wypadkach, które tylko uchodzą za rzeczywistość; on będzie szedł dalej, nie osłabnie i nie przestanie kochać, zanim nie dotknie istoty każdej rzeczy tą częścią swojej duszy, której dane jest dotykać czegoś takiego. A to dane jest tej, która sama jest bytowi pokrewna. On się nią do bytu istotnego zbliży, zespoli z nim, płodzić zacznie rozum i prawdę, dostąpi poznania i będzie żył naprawdę i tym się karmił²³.

Platon stworzył myślowy paradygmat utopii, w którym poszukiwaliśmy refleksyjności. Morus, posługując się gatunkiem powieści podróżniczej, przedstawił w obrębie tego paradygmatu swoją wizję szczęśliwego społeczeństwa w idealnym państwie. W *Utopii* Morusa można odszukać ślady refleksyjności, ale – podobnie jak u Platona – możemy również poczuć dysonans, gdyż wizja Morusa zawiera elementy antyrefleksyjne. O *Utopii* Morusa pisze się, że stanowi pochwałę rozumu zdolnego poznać i określić naturalne zasady życia oraz prawdziwe potrzeby i przyjemności. Rozum pozwala człowiekowi oddzielić potrzeby i przyjemności prawdziwe od fałszywych²⁴. Koncepcja Morusa traktuje rozum antropologicznie. Stanowi on przede wszystkim samowiedzę, która jest charakterystyczną cechą odróżniającą ludzi od zwierząt. Rozum jest także wyznacznikiem moralności człowieka, ponieważ dzięki niemu jest on w stanie odróżnić dobro od zła. Ale czy jest to rozum refleksyjny? Otóż rozum jest kształtowany przez wychowanie. Zajmują się nim kapłani, czyli ludzie o niezłomnej moralności. Posługując się określonymi zaleceniami pedagogicznymi dla dzieci i młodzieży, powoli i stale je „urabiają”. Dziecko, które nie uczestniczy w tym procesie, pozostaje bez opieki i mogłoby cenny czas rozwoju spędzać na głupstwach²⁵. Tak pojmowane wychowanie nie jest nacechowane refleksyjnością. Jego celem jest ukształtowanie moralności, która ma większe znaczenie niż wiedza naukowa. Ogólnym celem życiowym jest zaś osiągnięcie szczęścia. Nie jest ono jednak traktowane jako coś, do czego się dąży, nie zważając na zasady moralne. Pełne szczęście człowieka jest związane z refleksyjnością. Jest ona jedną z kategorii niezbędnych do systematyzowania różnego rodzaju ludzkich przyjemności²⁶. Szczęśliwy mieszkaniec Utopii potrafi odróżnić przyjemności prawdziwe od tych fałszywych oraz podejmuje próby hierarchizacji przyjemności prawdziwych: „Otóż Utopianie oddają się przede wszystkim rozkoszom

²³ Tamże, s. 490.

²⁴ Zob. I. Pańków, *Filozofia utopii*, Warszawa 1990, s. 38.

²⁵ Zob. T. More, *Utopia*, Lublin 1993.

²⁶ Zob. I. Pańków, *Filozofia utopii*, dz. cyt., s. 58.



duchowym, przyznają im bowiem pierwsze miejsce jako najszlachetniejszym ze wszystkich przyjemności [...]”²⁷.

Utopianie mogą wyznawać różne religie i poglądy. Rozbieżność wierzeń nie jest traktowana jako zagrożenie. Wielość religii prowadzi do rozwoju tolerancji oraz zapobieganiu fanatyzmowi. Świątynia pełni rolę spoiwa – jest wspólna dla wyznawców różnych wyznań. Mieszkańcy w kwestiach metafizycznych i kosmologicznych mogą wyznawać wiele różnorodnych poglądów. Ich umysły pozostają otwarte. W każdej nadarzającej się ku temu okazji uczą się czegoś nowego. Aktywne uczenie się jest społecznie bardzo cenione. W tym sensie indywidualni mieszkańcy są otwarci na refleksyjność oraz mają stworzone warunki do bycia refleksyjnymi.

Jeśli przyjrzymy się utopii Morusa jako systemowi, to zauważamy jednak, że ta utopia jest „wyspą” i działa jako odizolowany system zamknięty, a taki z reguły nie może być refleksyjny. Refleksyjność wiąże się bowiem z nieskrępowaniem, możliwościami poszukiwania, wykraczaniem poza najbliższe otoczenie. Żyjący w określonym, otwartym systemie refleksyjny podmiot syntetyzuje, bada, rozważa różne punkty widzenia, odwołuje się do wartości opozycyjnych. W państwie Utopian takich możliwości nie ma.

Poszukując refleksyjności w wybranych utopiach, przyjrzymy się również *Miastu Słońca* Tomasza Campanelli²⁸. Platon i Morus cenili szczęście i dobro jako najwyższe wartości. W utopii Campanelli najwyższą wartością wydaje się być prawda. Życie w *Mieście Słońca* jest przesiąknięte nauką. Powinno zatem w wysokim stopniu cechować się refleksyjnością. Mądrość i prawda stanowią intelektualne podłoże refleksyjności. Są – obok woli i emocji – jej najważniejszymi komponentem. Mieszkańcy miasta, Solariusze, są zachłanni na wiedzę i nie są w stanie nasycić tego łakomstwa. System przyswajania wiedzy oraz metodykę edukacji można uznać za refleksyjne. Uczenie się przebiega w oparciu o bezpośredni kontakt z przedmiotem wiedzy, który jest możliwy do poznania za pomocą zmysłów. Biernie zapamiętywanie „nieżyciowych formułek” jest ostro krytykowane, ponieważ wiedzę należy zdobywać przez kontakt z rzeczami i zjawiskami, a nie z nazwami lub opisami tychże rzeczy.

Autorytety w *Mieście Słońca* pozostają kimś ważnym. Zwłaszcza na początku poznania mogą stanowić źródło wiedzy oraz pozostawać bardzo pomocne. Jednakże podmiot ma możliwość zarówno wyboru autorytetu, jak i jego krytyki. Te dwa wyznaczniki edukacji w *Mieście Słońca* są nacechowane refleksyjnością.

Campanella, uosabiając niespotykany optymizm poznawczy, dostrzegał to, co dzisiaj – w erze cyfrowej – podkreśla się w niemal każdej publikacji dotyczącej uczenia się, rozwoju wiedzy, rozrostu informacji: „w naszych czasach na

²⁷ T. More, *Utopia*, dz. cyt., s. 97.

²⁸ Zob. T. Campanella, *Miasto Słońca*, Warszawa 1994.



przestrzeni stu lat wydarzyło się więcej niż w całym świecie [...]. Wydano więcej książek niż w minionych pięciu tysiącach lat, poczyniono więcej wynalazków²⁹. Przytoczone zdania, od kiedy je opublikowano, pozostają aktualne i od tego czasu mogą być wypowiedzane w niezminionej formie. Kluczem do funkcjonowania w takiej rzeczywistości nie jest wiedza zastana oraz wiedza z przeszłości, gdyż obie szybko tracą na aktualności. Przyrost informacji jest tak duży, że słusze okazuje się rozwijanie takich umiejętności, jak: wyszukiwanie informacji, zdolność do ich filtrowania, sprawnego się nimi posługiwania, syntetyzowania, wyciągania wniosków, budowania własnych opinii. Podmiot pozbawiony refleksyjności nie jest w stanie temu sprostać. Campanella nie pisze o refleksyjności wprost, posługuje się jednak kategorią mądrości, stawiając ją ponad wiedzę oraz przypisując jej główną rolę w procesie objaśniania rzeczywistości: „Jedna jest księga, zwana Mądrość, zawiera niezwykle przystępny i treściwy wykład wszystkich nauk”³⁰.

Od ponad wieku z edukacją refleksyjną łączone są szkoły progresywne, które wciąż stanowią alternatywę dla tak zwanego nauczania tradycyjnego. Refleksyjny uczeń w oparciu na tej wartości szkole jest podmiotem własnego rozwoju, uczy się przez działanie, sam konstruuje wiedzę, jest wolny. Dzieci Solariuszy uczą się w podobnych warunkach. Zasadniczo nie wkładają w ten proces wysiłku, ponieważ uczą się przez zabawę. Zwiedzają zakłady pracy, „włączają się” po okolicy, spacerują wzdłuż murów i po polach. Spostrzegają to, co dzieje się dookoła nich i chłoną z otoczenia różne informacje.

Mądrość, zdolności oraz wiedza stanowią główną oś podziałów społecznych w *Mieście Słońca*. Dziś określilibyśmy tego rodzaju układ jako rozwarstwienie ludności w oparciu o kapitał ludzki. Diagnoza predyspozycji umysłowych odbywa się dosyć wcześnie, bo już po ukończeniu przez dziecko kilku lat zapada decyzja o społeczno-zawodowym przeznaczeniu, mogąca przesądzić o jego całej przyszłości:

Po ukończeniu 6 lat dzieci wdraża się do nauk przyrodniczych, a następnie do pozostałych, według uznania władz, po czym do rzemiosła. Mniej zdolne wysyła się na wieś, a gdy któreś z nich wykaże tam większe postępy, wraca do miasta³¹.

Jeśli ktoś jest zdolny i posiada umiejętności związane z szybkim pozyskiwaniem wiedzy oraz sprawną jej operacjonalizacją, to spełniwszy podstawowe kryterium, może tworzyć elity. Elita jako klasa najmądrzejsza sprawuje władzę w *Mieście Słońca*. Oryginalny w czasach powstania analizowanej utopii był podział na elitę władzy (świecką i duchową) oraz elitę naukową. Solariusze

²⁹ Tamże, s. 89–90.

³⁰ Tamże, s. 9–10.

³¹ Tamże, s. 34–35.



należący do elit są uosobieniem refleksyjności. Głównym ich walorem jest ponadprzeciętna zdolność do zdobywania wiedzy i posługiwania się nią. Umiejętność rządzenia jest cechą wtórną, ponieważ osoby ponadprzeciętnie mądre po prostu muszą ją posiadać. Klasa rządząca ma giętki umysł i jest zdolna wszystko zrozumieć. Campanella nie różnicuje wiedzy i umiejętności, czyniąc je tożsamymi. Ceni również jasność i prostotę. Chciałby, aby zafałszowania, oszustwa i „ciemnota” nie istniały. Szczególnymi właściwościami musi charakteryzować się Metafizyk – tak określony jest władca *Miasta Słońca*. Musi on znać:

wszystkie rzemiosła, nauki fizyczne, matematyczne, astrologiczne [...]. Lecz przede wszystkim należy doskonale opanować metafizykę i teologię; zgłębić założenia, zasady, osiągnięcia wszystkich sztuk oraz nauk, podobieństwa i różnice między rzeczami, konieczność, przeznaczenie³².

Nierefleksyjne idee utopii

Utopie są projektami. Projektami aspirującymi do tego, aby ukazywać stan pożądaný, stan idealny. Szacki pisze, że projekty te traktują społeczeństwo jak mechanizm, który jest stworzony z części. Społeczeństwo można więc zaprojektować, złożyć, ewentualnie naprawić³³. Autor *Spotkań z utopią* polemizuje z przedstawionym przez siebie założeniem, ponieważ jego zdaniem społeczeństwo przypomina raczej organizm jako całość, którego żadna część nie może być usunięta lub wymieniona. O ile mechanizm można rozpatrywać w kategorii sprawności bądź niesprawności, o tyle organizm po prostu żyje, rozwija się, jest zdrowy albo chory³⁴. Społeczeństwa nie da się zaplanować, poskładać z kawałków, naprawić. Utopie są sztywnymi schematami, w których wszystko funkcjonuje według z góry narzuconych reguł. Nie ma w nich miejsca na oddolne inicjatywy obywateli, zryw narodowy, szaleństwo nie mieszczące się w klasyfikacji. Nie można z góry zakładać, że człowiek pragnie określonego porządku społecznego, rozsądku czy szczęścia w określonej postaci, ponieważ pozbywa się wówczas pełnej podmiotowości. Człowiek refleksyjny pragnie zaś być samodzielny. Prawdziwa wolność może oznaczać prawo do szaleństwa, głupoty. Człowiek refleksyjny ma prawo się mylić, co może go doprowadzić do cierpienia, mieć poważne konsekwencje. Najważniejsze jest to, aby z trudnej sytuacji wyciągnąć wnioski.

Utopie zakładają „uszcześliwianie człowieka na siłę”. Zdaniem Ireny Pańków takie założenia świadczą o przekonaniu ich autorów o niekompetencji

³² Tamże, s. 21.

³³ Zob. J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 153.

³⁴ Zob. Tamże.



większości członków społeczeństwa³⁵. Kreatorzy utopii zakładają, że ludzie nie są w stanie samodzielnie określić tego, co jest dobrem i szczęściem. Przeciętny człowiek nie posiada wiedzy o prawdzie. Prawda jest dostępna tylko nielicznym – jednostkom najbardziej wartościowym. Wyłania się z tego obraz społeczeństwa, w którym tylko jego wyższe warstwy są refleksyjne. W utopiach: Platońskiej, Campanelli i Morusa to, że ktoś znajduje się w najwyższej kaście oznacza, że cechuje go wybitny intelekt oraz nieprzeciętne możliwości. Wyróżnia go od pozostałych także mądrość i refleksyjność. Do pewnego stopnia – jak chociażby u Platona³⁶ – są to cechy wrodzone, które należy rozwijać i doskonalić, po to, aby osiągnąć najwyższe zaszczyty społeczne. Pozostali członkowie społeczeństwa mogą w zasadzie pozostać bezmyślni, sterowni, bezrefleksyjni, ponieważ inni zatroszczą się o odpowiednie zorganizowanie ich przestrzeni i aktywności życiowej oraz szczęście. Klasa panująca narzuca swoją jedyną i właściwą ideologię pozostałym członkom społeczeństwa. Interpretacja rzeczywistości ma odpowiadać interpretacji prezentowanej przez tę najwyższą klasę. W utopiach chodzi o proces masowej internalizacji określonych interpretacji. Taki proces nie może być refleksyjny. Osoby refleksyjne nie poddałyby mu się. Proces ten może być jednak w dużej mierze sterowany przez osoby refleksyjne. Niemniej jednak zważywszy na kwestie moralne pojawia się duży dysonans. Osoby refleksyjne powinny cechować się wysokim stopniem moralności. Tacy obywatele nie pozwoliliby sobie na zachowania o zabarwieniu przemocy symbolicznej.

Klasy panujące w różnych utopiach są w zasadzie tak zwanymi *knowledge class*. Jednak dokładniejsze przyjrzenie się najwyższym warstwom społeczeństw utopii pozwala na dostrzeżenie wśród tych ludzi osób bezkrytycznych oraz oddanych jedynej słusznej idei. Zatem klasa ta nie wypełnia zatem misji kulturotwórczej.

Istniejące w utopiach podziały społeczne powinny zostać podtrzymane. Wykształconych nie może być zbyt wielu. Pauperyzacja może zachodzić tylko po to, aby utrzymać *status quo*. Inteligencja nie służy emancypacji. Liczy się stabilizacja zastanych wartości. Wyższe klasy dążą do pełnej manipulacji „upośledzonym społeczeństwem”, traktując siebie jako oświeconych nadzorców. Czy zatem brakuje tam refleksyjności? Czy może istnieje ona bez związku z moralnością? Czy to możliwe? Utopia może nie być dobra, może być naiwna, niepoważna, pozbawiona rozsądku, może też być zła. Utopia utopii nierówna. Refleksyjność nie może więc być jej cechą charakterystyczną. Niektóre z utopii w swoich założeniach wręcz pozbawiają ludzi refleksyjności, czyniąc ich trybami w wykreowanym, sztucznym świecie. Refleksyjny człowiek jest zaś

³⁵ I. Pańków, *Filozofia utopii*, dz. cyt., s. 32.

³⁶ Platona *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg „Praw”*, dz. cyt., s. 490.



obdarzony rozumem, nieważne czy jest rzemieślnikiem, czy przedstawicielem klasy uprzywilejowanej. Taki człowiek ma intencję tworzenia, myślenia oraz samodzielnego decydowania o sobie.

Próba rozstrzygnięcia – czy człowiek utopii jest refleksyjny?

Utopistą bywa określany ktoś, kto ma nierealne myśli i pomysły oraz tworzy fikcyjne światy w swojej wyobraźni. W zasadzie utopistą można nazwać każdego z autorów fragmentów dzieł o utopii wspomnianych w niniejszym artykule. Zestawienie słów *człowiek* oraz *utopia* pozwala na utworzenie kategorii człowiek utopii, którą można rozpatrywać szerzej aniżeli utopistę. Człowiek utopii to nie tylko autor pomysłów utopijnych, lecz także mieszkaniec utopii wykreowany przez danego autora. Człowiek pozbawiony refleksji nie byłby w stanie stworzyć opowieści o państwie, jego mieszkańcach i strukturach. Jeśli zaś chodzi o podmioty utopijnego świata, to widzimy, że niektórzy z nich są pozbawieni owej właściwości, inni zaś ją posiadają. Przeciętny mieszkaniec wyspy Utopia czy też Miasta Słońca jest raczej osobą bezrefleksyjną, kimś zewnątrzsterownym, żyjącym w świecie zorganizowanym i zarządzanym przez kogoś innego. Jet to osoba zniewolona, ale – jak zakładają autorzy utopii – również bardzo szczęśliwa. Zorganizowany dla niej świat jest dobry i sprawiedliwy. Wszelkie potrzeby, których podmiot jest świadomy, są zaspakajane. Utopijne państwo jest opiekuńcze, troszczy się o swojego obywatela, ale nie pozwala mu decydować, z góry określając miejsce i przeznaczenie podmiotu.

Pozbawiony refleksyjności człowiek utopii nie ma możliwości, by przekonać się o własnej racjonalności, a także własnej indywidualności osobowej. „Człowiek bezrefleksyjny jest pozbawiony istotnej władzy wewnętrznej o charakterze intelektualnym, która w dużym stopniu decyduje o poziomie umysłowym, moralnym i techniczno-praktycznym człowieka”³⁷. Należy jednak dodać, że omawiana bezrefleksyjność może pojawić się w każdym środowisku. Odbiegając nieco od tematu refleksyjności w utopii, jedynie na marginesie warto dodać, że problem bezrefleksyjności człowieka jest dość powszechny. To zjawisko szeroko analizuje Wanda Woronowicz, twierdząc, że człowiek nieustannie ulega opiniom i naciskom innych, a w różnych sytuacjach działa automatycznie i bezrefleksyjnie³⁸. Ponadto człowiek w wielu sytuacjach, zwłaszcza tych, które są powtarzalne, skłonny jest do unikania wysiłku intelektualnego.

³⁷ Zob. W. Chudy, *Refleksja*, dz. cyt., s. 71.

³⁸ Zob. W. Woronowicz, *Dydaktyka wobec wpływu społecznego*, [w:] *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2001, s. 83–95.



nieuzasadniony upór, aby postępować konsekwentnie przy raz podjętych sądach i decyzjach, jest wygodny, gdyż zwalnia od myślenia, czyli dla niektórych wyczerpującego wysiłku, więc dokonywania nowych wyborów³⁹.

W kontekście rozważań o człowieku utopii można posłużyć się pojęciem refleksji krytycznej. W tym określeniu kryje się głębsza refleksja, ukierunkowana na rozwój, która pozwala na krytyczną ocenę zastanej sytuacji, daje nadzieję na zrozumienie tego, co ważne, cechuje ją także wysoki poziom obiektywizmu. O ile u utopistów ostatnia z wymienionych cech nie jest oczywista, o tyle pozostałe stanowią ich rys osobowościowy. Refleksja krytyczna, według Zenona Jasińskiego, jest warunkiem wszelkiej zmiany⁴⁰. Richard Arends uważa ją nawet za: „fundament nowych koncepcji i nowych sposobów zachowania”⁴¹. Innymi słowy, refleksja krytyczna jest niezbędna do powstanie czegoś dotąd niespotykanego. Refleksyjność wiąże się z innowacyjnością i kreatywnością, a osoba pozbawiona takich właściwości nie byłaby w stanie stworzyć wizji nowej, innej rzeczywistości. Połączenie utopii z refleksyjnością może zakończyć się pułapką refleksji, w którą może wpaść człowiek, jeśli nie postawi sobie granicy w zakresie swojej wolności oraz nadmiernie oddali się od rzeczywistości. Przed taką sytuacją przestrzega Polak, jednocześnie wierząc w istnienie granic refleksyjności. Granicę tę wyznacza „jej przedmiotowość: gdy w toku [refleksji – A. P. K.] następuje oderwanie od przedmiotu, zbliżamy się do spekulacji, nie mającej odzwierciedlenia w tym fragmencie rzeczywistości, który stanowi obiekt namysłu”⁴².

Bibliografia:

- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Arendt H., *Myślenie*, przekł. H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1999.
- Bauman Z., *Socjalizm. Utopia w działaniu*, przekł. M. Bogdan, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Campanella T., *Miasto Słońca*, przekł. L. i R. Brandwajnowie, Alfa, Warszawa 1994.
- Chudy W., *Refleksja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, red. T. Pilch, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Dewey J., *Jak myślimy ?*, przekł. Z. Bastgenówna, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1988.

³⁹ Tamże, s. 87.

⁴⁰ Z. Jasiński, *Kształtowanie refleksyjności nauczycieli poprzez badania nad zawodem*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 1, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007, s. 123.

⁴¹ R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 490.

⁴² K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli*, dz. cyt., s. 83.



- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 2010.
- Jasiński Z., *Kształtowanie refleksyjności nauczycieli poprzez badania nad zawodem*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 1, red. J. Grzesiak, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Kalisz 2007.
- Mała encyklopedia filozofii*, red. S. Jedynek, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz, Lublin 2002.
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- More T., *Utopia*, przekł. K. Abgarowicz, Daimonion, Lublin 1993.
- Pańków I., *Filozofia utopii*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1990.
- Pervin L. A., *Psychologia osobowości*, przekł. M. Orski, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Platona Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg „Praw”*, przekł. W. Witwicki, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1958.
- Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształcenie*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Ritzer G., *Klasyczna teoria socjologiczna*, przekł. H. Jankowska, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Iskry, Warszawa 1980.
- Szczepański J., *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1961.
- Woronowicz W., *Dydaktyka wobec wpływu społecznego*, [w:] *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c., Częstochowa 2001.

Utopia and reflexivity

Abstract: The article is focused on the analysis of particular utopias in terms of reflexivity. The Author claims that reflexivity as a pedagogical category – related mainly to teaching and education – is present in Plato’s *Republic*, in Thomas More’s *Utopia* and Thomas Campanella’s *City of the Sun*. Utopian people (for example the *Republic* or *City of the Sun* residents) created by the writers and the writers of the utopian visions themselves, differ in terms of ability to understand the personal and social life. The Author argues that some of them may be specified as highly reflective, whilst others may be identified as individuals without reflexivity.

Keywords: reflective education, reflexivity, utopia



Emil, czyli rzecz o dobrym miejscu

Abstrakt: Skupiając się na analizie trzech elementów składowych procesu wychowawczego: wychowanku, nauczycielu, metodzie, krótko charakteryzuję koncepcję wychowawczą Jana Jakuba Rousseau. Rozważania swoje opieram na kategorii wyjątkowości jako szczególnie wyróżniającej się w opisie całej koncepcji. Poszukuję również związków pomiędzy współczesnym myśleniem o edukacji a założeniami osiemnastowiecznego projektu wychowawczego i wskazuję na ciągłość trwania niektórych utopijnych założeń obecnych w myśli Rousseau.

Słowa kluczowe: filozofia wychowania, Jan Jakub Rousseau, metoda wychowawcza, utopia edukacyjna, wolność

*...świat idealny podobny do naszego,
a jednak od niego różny...*

Jean-Jacques Rousseau

Twórczość Jana Jakuba Rousseau to szereg projektów społecznych zmierzających nie tylko do opisania rzeczywistości, lecz także do jej zmiany. Można o nich powiedzieć, że przedstawiają wyidealizowany obraz społeczeństwa. Osiemnastowieczna rzeczywistość stanowi punkt odniesienia, wobec którego owe projekty są kontrastowe, opozycyjne, a jednocześnie w niej zakorzenione i z nią nierozzerwalnie związane. Nie można powiedzieć, że projekty Rousseau dają się zrealizować, ani że zrealizować ich się nie da. Brak realizacji nie świadczy zatem przeciw jakości projektu¹. W tej dwoistości tkwi właśnie fenomen nieutopijności utopijnych *projets* Jana Jakuba.

Emil, czyli o wychowaniu to projekt przeciwstawiający się „światu pozorów”. Przywołany „świat pozorów” to świat, który zerwał z ładem naturalnym, oddzielił się od przyrody i w którym jednostki działają w imię własnych interesów, a nie z uwagi na wspólne dobro. Świat cywilizacji i instytucji, które z człowieka

¹ B. Baczek, *Rousseau: samotność i wspólnota*, Gdańsk 2009, s. 128.

z natury dobrego czynią złych ludzi. Trzeba to podkreślić: człowiek jest dobry, ale ludzie są źli. Jednostkowa dobra natura wyrocznieje w procesie uspołecznienia, ale powrót do świata natury nie jest ani możliwy, ani też wskazany. Możliwa jest zmiana, a *Emil* wskazuje jej kierunek oraz dostarcza umożliwiających ją technik. Celem wychowania dla Rousseau jest nauczyć dziecko żyć w każdych okolicznościach i warunkach. Życie to działanie, pełne wykorzystywanie własnych zdolności i umiejętności, które pozwalają odczuwać sens istnienia².

Sięgając do etymologii słowa *utopia*, „Projekt Emil” uważam raczej za „dobre miejsce” niż „nieistniejące miejsce”. Opisany w *Emilu* proces wychowawczy jest przykładem wyidealizowanego postępowania, społecznym konceptem, który nie musi zostać zrealizowany, aby uznać go za dobry i prawdopodobny. Zadanie kształtowania człowieka rozumnego, zdolnego do wydawania sądów w oparciu o posiadaną wiedzę, kierującego się dobrem wspólnoty, a nie własnym interesem, wydaje się nieobce i współczesności. Umiejętność krytycznej oceny rzeczywistości to jeden z postulatów licznych koncepcji edukacyjnych. To podobieństwo stało się podstawą mojego zainteresowania *Emilem*.

Rousseau dokonuje podziału procesu wychowania na dwa etapy: dzieciństwo i młodość. W swojej analizie skupiam się na pierwszym z nich – dzieciństwie, kiedy to chłopiec osiąga wiek piętnastu lat.

Emil

Proces wychowawczy rozpoczyna się tuż po narodzinach i choć pierwszą wychowawczynią jest mamka, to jej oddziaływanie na wychowanka jest ograniczone zarówno w czasie, jak i możliwościach. Decydującą rolę w życiu nowonarodzonego dziecka odgrywa wychowawca. Nauczyciel, a należy upatrywać w tej osobie samego Jana Jakuba, ma prawo wyboru podopiecznego. Wyboru dokonuje spośród zdrowych, sprawnych, bogatych, dobrze urodzonych chłopców, mieszkańców krajów o umiarkowanym klimacie.

Lepiej, by Emil wychowywany był na wsi, nie w mieście. W pierwszych latach życia Emila najważniejszy jest rozwój ciała. Jest ono sługą duszy i musi być silne, by jej właściwie służyć. Zalecenia te czerpie Rousseau z przykładu starożytnej Sparty, którą stawiał za wzór sobie współczesnym. Emilowi nieobce są żołnierskie ćwiczenia, doskonalili swoje zmysły, bawiąc się w ciemności (ćwiczy przy tym również odwagę), trenuje głos, muzykując.

Emil między dziesiątym a dwunastym rokiem życia jest zdrowy, silny, dobrze na swój wiek zbudowany; żywy, zwawy, bez trosk, oddany chwili, przepełniony życiem³. Jednocześnie emanuje pewnością i zadowoleniem, jest otwarty i swo-

² J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, e-book, 2015, lokacja 42.

³ Tamże, lokacja 575.



bodny, ale nie zuchwały czy próżny. Mówi to, co myśli, zarówno dobrego, jak i złego, nie troszcząc się o wrażenie, jakie sprawi na otoczeniu⁴. Emil nie jest mówcą, za to potrafi działać, nie zna rutyny, nawyku, zwyczaju, działa tak, jak dyktuje mu natura. Jest przyzwyczajony zarówno do przychylności, jak i do odmowy; nie rozkazuje i nie płaszczy się; zna swoje możliwości oraz swoją siłę i potrafi z nich korzystać.

W wieku dwunastu lat Emil ma wiele sił, choć wciąż niewiele potrzeb-namiętności. Jest to czas, w którym należy zacząć pożytkować nagromadzoną siłę i przekierować ją umiejętnie na zdobywanie wiedzy. Wiedzy czerpanej ze świata przyrody: obserwacja słońca uczy astronomii, położenie domu w mieście i willi na wsi stają się przyczynkiem do nauki geografii. Wszystkie działania muszą być wyważone, nie mogą nużyć ani nudzić Emila, chodzi przecież o rozmiłowanie go w nauce⁵. Naukę prowadzi Rousseau na prostych przykładach, doświadczenia mogą być przeprowadzane w kąpeli czy podczas spaceru, zamiast korzystać z „gabinetu fizyki doświadczalnej”, woli samodzielnie z Emilem konstruować potrzebne do nauki przyrządy⁶.

Nie chodzi o to, aby uczynić z dziecka uczzonego, ale by zaciekawić światem i wskazać mu metodę jego poznania, zanim namiętności zastukają do drzwi i odwrócą młodzieńczą uwagę, kierując ją ku światu zmysłów. Krótki to czas (między dwunastym a czternastym rokiem życia) i trzeba ogromnie się spieszyć, aby Emilowi zaszczerpić ciekawość i zamiłowanie wiedzy. Namiętności, o których wspomina Rousseau, stanowią również cezurę pomiędzy dzieciństwem a wiekiem młodzieńczym. Ich pojawienie się będzie znakiem rozpoczęcia nowego etapu kształcenia. Etapu związanego z poznawaniem praw społecznych i moralnych.

Prawo i możliwość wyboru wychowanka pokazuje nam, że Emilem nie może być każdy. Wybór wychowanka, którego dokonuje Rousseau, to wybór powodowany koniecznością ukształtowania wyjątkowego człowieka przygotowanego do pełnienia ważnej roli⁷. Emil nie może być tylko indywidualnością, żyć dla siebie. Jego zadaniem jest być przewodnikiem dla innych, stać na czele wspólnoty, być wzorem człowieka-obywatela kochającym prawo, utożsamiającym swoje potrzeby ze wspólnotą. „Stworzony jest, by przewodzić, rządzić nad równymi sobie: zdolności, doświadczenie zastępują u niego prawo i władzę”⁸.

⁴ Tamże, lokacja 577n.

⁵ Tamże, lokacja 629.

⁶ Tamże, lokacja 648.

⁷ Wnikliwą analizę Emila poprzez kategorię „innego” przeprowadziła Halina Rotkiewicz. Zob. H. Rotkiewicz, *Jean-Jacques Rousseau a kategoria „innego”*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2012, nr 4, s. 157–171.

⁸ J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, dz. cyt., lokacja 589.



„Emil jest pracowity, umiarkowany, cierpliwy, stały, pełen odwagi”⁹. Nie ma przesadnie rozbudzonej wyobraźni, nie boi się śmierci. Ma zdrowe ciało, pozbawiony przesądów umysł, nieobarczone namiętnościami serce – i ma piętnaście lat.

Wydaje się, że umiejętnemu kształtowaniu Emila przypisuje Rousseau największe znaczenie. Nie wskazuje na talent czy predyspozycje wychowanka jako czynniki konieczne do pełnienia założonej dla niego roli. Zatem to wykształcenie/wytworzenie osoby decyduje o tym, kim stanie się Emil. Wychowawcy i metodzie przypisana jest rola sprawcy tego dzieła.

Wychowawca

„Pamiętaj, że zanim odważysz się przedsięwziąć formowanie człowieka, musisz przedtem sam stać się człowiekiem”¹⁰. Jak nie każdy może być Emilem, tak nie każdy może być wychowawcą. Rousseau nie udziela czytelnikowi szczególnych wskazówek, jak ten cel osiągnąć.

Wychowawca jest przewodnikiem, towarzyszem, mistrzem i organizatorem życia wychowanka. Proces wychowania łączy tych dwóch na całe życie¹¹. Nauczyciel powinien być całkowicie pochłonięty dzieckiem¹², nie może być inaczej. Bycie wychowawcą to przywilej i obowiązek. Obowiązek bycia godnym szacunku, cnotliwym i sympatycznym. Nauczyciel powinien być jak najmłodszy, choć młody wiek nie sprzyja opanowaniu wszystkich koniecznych w tej roli umiejętności, to jednak dzięki niemu związek z Emilem będzie dłuższy.

„Trzeba przemawiać o ile możliwości za pomocą czynów, mówiąc tylko to, czego nie można zrobić”¹³. Wychowawca powinien w taki sposób przekazywać wiedzę, by Emil nie orientował się, że jest uczony, a wymaga to sprytu i uwagi. Nie chodzi tu wyłącznie o formę uczenia przez zabawę, swobodny rozwój, ale o konieczność cierpliwego wypracowywania sytuacji edukacyjnej. Nauczyciel musi unikać zadawania pytań, stawiać je tylko wtedy, gdy to konieczne. Jeśli będzie wciąż wychowanka o wszystko pytał, nauczy go wszak tylko pytać, a nie szukać odpowiedzi.

„Nie mogąc podnieść dziecka do poziomu człowieka dorosłego, obniż dłoń człowieka dorosłego do poziomu dziecka”¹⁴. Nauczyciel nie musi stać się oczywiście dzieckiem, ale musi mówić zrozumiale dla dziecka. Należy zapo-

⁹ Tamże, lokacja 803.

¹⁰ Tamże, lokacja 280.

¹¹ Tamże, lokacja 93.

¹² Tamże, lokacja 710n.

¹³ Tamże, lokacja 676.

¹⁴ Tamże, lokacja 685.



mnąć o nauce praw społecznych i moralnych, o historii, algebrze i fizyce. Rolą nauczyciela jest dostosowywać się do wychowanka, do jego możliwości, sił, umiejętności i potrzeb.

„Doświadczenie wyprzedza nauki; w chwili, kiedy zna swą mamkę, dużo już się nauczył”¹⁵. Rousseau wskazuje na doświadczenie jako główne źródło wiedzy – człowiek wie bardzo wiele bez formalnej nauki, szkoły, celowego procesu wychowawczego. Autor podkreśla wagę doświadczenia, by chwilę później, opisując relację Emil – nauczyciel, odebrać Emilowi tę umiejętność. Emil przestaje się uczyć, doświadczając drugiego człowieka – swojego nauczyciela, jak gdyby ten stawał się bezcielesny, bezosobowy, przeźroczysty. Obecność wychowawcy ujawnia się tylko w określonych, wskazanych, wybranych przez Rousseau momentach.

„Wychowawca ma być osobą wyjątkową, szczególną, znającą wszystkie słabości wychowanka i natury ludzkiej, sama jest ich wyzbyta”¹⁶. O ile Emil jest wyjątkowy, o tyle jego wyjątkowość kształtuje się w procesie wychowawczym. Wyjątkowość nauczyciela wyłania się znikąd, nieznaną są jej korzenie, objawia się wręcz w nauczycielu Emila niczym *deus ex machina* procesu wychowawczego.

Swobodne działania Emila, jego zabawy i zainteresowania są wynikiem nieustannych zabiegów wychowawcy.

Niewątpliwie, powinno ono [dziecko – L.U.] robić tylko to, co chce, ale powinno chcieć jedynie tego, czego ty chcesz; nie powinno uczynić kroku, którego nie przewidziałeś; nie powinno otworzyć ust, żebyś nie wiedział, co powie¹⁷.

Pozory wolności pozwalają Emilowi być panem swojej woli, dzięki temu może skupić się na sobie, nie musi nieustannie uwalniać się od tyranii nauczyciela, może mu zaufać. Dzięki zaufaniu nauczyciel może podsuwać Emilowi te wiadomości, które uznaje za właściwe. Emil nie może czuć, że jest poddanym, że nim rządzą, inaczej będzie dążyć do odkrycia słabych stron swoich panów i na tym skupi całą swą uwagę i bystrość.

Nietrudno przewidzieć, że przyzwyczajony do nieustannego piastuństwa ze strony Jana Jakuba w cieplarnianej atmosferze «przyrody», izolowany od życia, Emil wpadłszy do tygła prawdziwego rzeczywistego życia, nie będzie mógł wcale bronić swej samoistności¹⁸.

Sergiusz Hessen zwraca uwagę na ten efekt działań wychowawczych. Emil zdaje się nie przystawać do świata i trudno wyobrazić sobie, by mógł w nim samodzielnie funkcjonować. Wydaje się jednak, że koncepcja wychowania Jana Jakuba zakłada uformowanie człowieka, który zburzy zastany system,

¹⁵ Tamże, lokacja 134.

¹⁶ B. Baczek, *Rousseau: samotność i wspólnota*, dz. cyt., s. 388.

¹⁷ J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, dz. cyt., lokacja 397.

¹⁸ S. Hessen, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1997, s. 89.



stworzy własną wspólnotę, miast uczestniczyć w „świecie pozorów”. Wspólnotę rządzącą się prawami stanowionymi zgodnie z *Umową społeczną*, wspólnotę „pięknych dusz” jak w *Nowej Heloizie*. Wspólnota ta będzie izolowaną wyspą na morzu zdenaturalizowanej rzeczywistości, miejscem urzeczywistnienia utopijnych założeń, i choć wspólnota, to jednak samotna¹⁹.

Współczesne szkoły alternatywne przypominają takie wyspy na morzu szkolnej rzeczywistości. Realizujące własne założenia i funkcjonujące w instytucjonalnych ramach systemu oświaty, a jednak wciąż samotne.

O metodzie

„Pierwsze wychowanie powinno być zatem czysto negatywne”²⁰. Co zatem zrobić? „Wiele bez wątpienia; nie pozwolić mianowicie, aby cokolwiek czyniono”²¹. Do dwunastego roku życia Emil nie powinien uczyć się liter, geometrii, historii, języków. Za wychowanie służy mu ćwiczenie zmysłów, narządów i rozwijanie ciała. Najpierw działa sama przyroda, zanim zaczną działać wychowawca. Pierwsza jest zabawa, dopiero później ćwiczenie pamięci i rozumowania²². Brak przymusu nauki jakichkolwiek przedmiotów pozostawia umysł wolnym i otwartym na doświadczenia. To właśnie doświadczenia i zdarzenia dostępne w codziennym świecie zapisywane są w młodej pamięci, a rzeczywistość staje się księgą, którą dziecko czyta. Początek wychowania to kształcenie zdrowego i silnego ciała, które stanie się narzędziem poznawania świata. Zmysły są pierwszymi nauczycielami.

Zgodnie z zaleceniami Rousseau wychowawca dobiera środki nauczania do możliwości wychowanka. Powinien korzystać z otoczenia i dbać, by nauka była zabawą, jednocześnie powinien kontrolować zachowanie Emila i organizować jego doświadczenia. Musi uczyć go zrozumieć, a nie jak wysłuchiwać odpowiedzi. „Niechaj nie uczy się nauk, niech je wynajduje”²³. Zdaniem Jana Jakuba autorytet zabija rozumowanie, dlatego zwraca uwagę na rozwijanie spostrzegawczości i uważności. Pytania i odpowiedzi niewiele uczą, to doświadczenie jest źródłem wiedzy. Zadawanie pytań to pułapka wychowawcza: uczy tylko stawiać pytania, nie uczy samodzielnego rozwiązania problemu.

Lektura *Emila* zawiera wiele konkretnych rad: od opisów higienicznych zabiegów (hartowanie niemowlaka w zimnej kąpeli) po metodyczne opisy sytuacji edukacyjnych (poznawanie właściwości pola magnetycznego u wędrow-

¹⁹ Wyobcowanie jako model życia na marginesie życia społecznego jest tezą artykułu Andrzeja Waśkiewicza. Zob. A. Waśkiewicz, *Emil, czyli życie obok społeczeństwa*, „Etyka” 2007, nr 40, s. 62–76.

²⁰ J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, dz. cyt., lokacja 273.

²¹ Tamże, lokacja 35–36.

²² Tamże, lokacja 338.

²³ Tamże, lokacja 610.



nego kuglarza). Nie można jednak traktować *Emila* jako prostego zestawu porad, jak wychować chłopca, i choć momentami rozważania Rousseau zdają się przybierać taką „poradnikową” formułę, powstrzymuje nas powtarzające się stwierdzenie: jeśli potrzebujesz klarownych i całkowitych objaśnień, nie czytaj *Emila*²⁴. Rousseau wskazuje jedynie drogę, umożliwi działanie, lecz nie sprzedaje gotowej receptury²⁵.

Choć przytaczane przykłady są różnorodne, powtarza się jedna sentencja – trzeba stosować takie metody, które Emil może udźwignąć. Działać należy tak, aby ćwiczenie ciała i umysłu dostosowane było do możliwości wychowanka; środki zaś dobierać tak, by nie zmuszać jego młodego umysł do pojmowania tego, czego pojąć nie potrafi. Proces wychowania przebiega etapami, dziecku wolno się uczyć tylko tego, co może zrozumieć, reszta powinna pozostać nie-uświadomiona, aż do kolejnego etapu kształcenia. Podkreślić należy, że Rousseau dostrzegł etapowość procesu dorastania, że w procesie wychowawczym uwzględnia zarówno siły, jak i możliwości wychowanka oraz że sposób nauki dostosowuje do jego wieku.

Nauczyciel musi zwracać uwagę na to, czy Emil się nie nudzi, bowiem nuda i zbyt trud zabijają chęć poznania²⁶. Rousseau wyraźnie wskazuje, że wychowanie to proces swobodny, nieustanny, niepozwalający zamknąć się jedynie w schematach, rutynie czy formalnej organizacji. Konieczne jest podążanie za wychowankiem i elastyczne organizowanie „lekcji”. Nie ma podziału „jestem w szkole” i „poza szkołą”, każda sytuacja jest potencjalnym źródłem nauki. Dlatego nauczyciel może zarzucić próbę nauczania w danej chwili tylko po to, by podjąć ją w bardziej sprzyjających okolicznościach lub wręcz stworzyć sytuację, w której uczeń nauki tej będzie pożądanym. „Zrób ucznia swego uważnym na zjawiska przyrody, a wkrótce uczynisz go ciekawym; chcąc podsycać jego ciekawość, nie spiesz nigdy zaspokoić jej”²⁷.

Dwunastoletni wychowanek pełen wigoru i fizycznej siły gotowy jest rozpocząć nowy etap kształcenia: naukę czytania. Elementarzem i encyklopedią młodego Emila są *Przyczyny Robinsona Cruzo*²⁸. Robinson żyje w świecie nieuspołecznionym i wydaje się być najlepszym przykładem dla Emila, najważniejszym narzędziem porównawczym. To właśnie do niego Emil będzie się odnosił, oceniając świat rzeczywisty, musi bowiem jak Robinson nauczyć się żyć w zgodzie z naturą w stanie uspołecznionej dzikości.

²⁴ Tamże, lokacja 475.

²⁵ O „poradzie” i roli ćwiczeń w procesie wychowania ujmowanym jako sztuka pisze Rafał Godoń. Zob. R. Godoń, *Edukacja jako sztuka. „Emil” Rousseau jako wyzwanie hermeneutyczne*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2012, nr 4, s. 128–129.

²⁶ J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, dz. cyt., lokacja 629.

²⁷ Tamże, lokacja 610.

²⁸ Tamże, lokacja 689.



Emil nie jest „dzikim w stanie natury”, ale „dzikim stworzonym do miasta”, jest człowiekiem żyjącym w stanie uspołecznienia, a więc i zobowiązanym do współuczestniczenia w życiu wspólnoty²⁹. Współuczestnictwo możliwe jest przez pracę, dlatego Emil wraz ze swym nauczycielem terminuje u mistrzów, poznając różne rzemiosła. Praca daje również niezależność finansową.

Koncepcja Rousseau zakłada wolność wychowanka, założenie to ujawnia się w swobodzie zachowania, samodzielności w odkrywaniu praw przyrody przez Emila, podążaniu za zainteresowaniami ucznia. Hessen twierdzi, że jest to niewłaściwe założenie, wolność bowiem nie jest metodą, ale celem wychowania. Hessen traktuje wolność jako wartość kulturową wyniesioną ponad czas, jednostkę i społeczeństwo. Wartość, która nie może zostać wyczerpana, zamknięta, zaspokojona nie dlatego, że jest błędna w założeniu, ale dlatego, że zakłada nieograniczoność, nieskończoność, niezgłębioność. Właśnie z uczynienia wolności metodą wychowawczą Hessen czyni zarzut koncepcji Jana Jakuba, wskazując tu na wewnętrzną sprzeczność. Słusznie zauważa, że Emil jest wolny tylko w deklaracjach Rousseau, gdy przyjrzyć się przedstawionym przykładom, zawsze jest on więźniem nauczyciela, zawsze jest ograniczony do spełniania nie tego, co chce, ale tylko tego, czego chce od niego nauczyciel. „Swoboda Emila sprowadza się w ten sposób do nieświadomości ucisku ze strony wychowawcy”³⁰.

Zatem dlaczego Jan Jakub uważa swoją metodę za swobodną, choć z lektury wynika, że Emil jest przez ową metodę ograniczany? Tłumaczyć tę sprzeczność może pojęcie usprawiedliwionego przymusu, kiedy człowiek nie wie jak lub sam nie potrafi pozbyć się okowów sztuczności „świata pozorów”, wtedy w imię jego dobra usprawiedliwione staje się stosowanie przymusu. Emil jest dzieckiem, kształtującym się człowiekiem, nie jest dojrzały, świadomy pułapek i ograniczeń, nie jest zdolny do samodzielnej oceny świata, dlatego Jan Jakub stosuje wobec niego przymus do wolności. Dopóki Emil nie zdobędzie umiejętności samodzielnej oceny rzeczywistości, dopóty jego wychowawca ma prawo sterować jego wychowaniem. Pozostaje jeszcze pytanie, czy moment ten kiedykolwiek nastąpi (przecież uczeń i nauczyciel związani są na całe życie) i czy nauczyciel zechce kiedyś przestać stosować ów przymus.

Między *Emilem* a współczesnością

Rozdzielając całość koncepcji na trzy elementy: ucznia, nauczyciela i metodę, chciałam wyeksponować jej utopijne, moim zdaniem, założenia. Emil jest wyjątkowy, tak samo nauczyciel, a metoda tylko pozornie prosta. Czytając *Emila*,

²⁹ Tamże, lokacja 789.

³⁰ S. Hessen, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1997, s. 88.



trudno oddzielić metodę od wychowawcy, wychowawcę od wychowanka. Wszystkie składowe przeplatają się, przerastają jedna w drugą, tak że niekiedy umknąć mogą łączące je zależności; trudno ustalić, co jest przyczyną, co skutkiem.

Z jednej strony Emil wybrany jest jako jeden z wielu sobie równych i wytworzony w wyjątkowych rękach swego wychowawcy w warunkach wolności i swobody. Z drugiej strony Emilem może być każdy chłopiec wybrany spośród bogatych, szlachetnie urodzonych Francuzów. Może to oznaczać, że nie cechy osobowości jednostki warunkują jej wyjątkowość, ale raczej sposób wychowania, kształcenia oraz wpływ wychowawcy. W koncepcji Rousseau bieda dyskryminuje, choć w specyficzny sposób, to jednak wyklucza z kręgu mogących się kształcić. Uczyć się wolno tym, którzy i tak mają dostęp do wykształcenia, trzeba tylko im zmienić metodę i dać lepszego nauczyciela.

Wyjątkowość wychowawcy uważam za kolejny element utopijnych założeń. Z uwag Rousseau można wnioskować, że nauczyciel jest bardzo dobrze przygotowany do pełnienia swej roli. Jest nie tylko wykształcony oraz inteligentny, lecz także wrażliwy i gotowy do poświęcenia. Gdzie ma się wykształcić taki nauczyciel, nie wiadomo. Całozyciowe partnerstwo, które połączyć ma wychowawcę i wychowanka, prowokuje do zadania pytań: czy nigdy nie nastąpi znuzenie sobą? Czy gdy Emil dorośnie, nadal będzie słuchał swego nauczyciela? Czy osiągnie samodzielność w ocenie świata?

Nie znajduję też odpowiedzi na pytanie o więź łączącą Emila i jego nauczyciela. George Steiner zwraca uwagę na szczególną relację łączącą ucznia i mistrza. Relacja ta nie jest prostą sumą spotkań i odkrywania wiedzy, to relacja nacechowana emocjami. „Eros uczenia, eros intelektu”³¹ jest niewidzialny w relacji Emila i Jana Jakuba. Choć są sobie bliscy, złączeni na całe życie, nie można dostrzec poruszenia w tym związku. Z założenia Emil i nauczyciel są przyjaciółmi, więc może relacja mistrz – uczeń ich nie dotyczy? Jeśli miałabym udzielić twierdzącej odpowiedzi na to pytanie, to niewytłumaczalne stają się całe fragmenty tekstu dotyczące wskazywania drogi, umiejętnego prowadzenia, wspólnego uczenia się. Nie, relacja ta jest relacją mistrz – uczeń. Rousseau zakłada, że w jego Emilu nie rozgorzeją żadne namiętności, ani miłość, ani zazdrość, ani nienawiść; w jego Emilu brakuje uczuć.

Jeśli człowiek jest dobry z natury, a występny czynią go uspołecznienie i instytucje społeczne, to mogą one stać się rodzajem usprawiedliwienia dla nieprawidłowej postawy człowieka. Należy zatem oderwać człowieka od ludzi (czyli uspołecznienia i instytucji) i kształtować w samotności. Takie działanie powinno zaowocować uformowaniem jednostki wolnej i rozumnej. Rozumnie patrzącej na rzeczywistość, czyli opierającej się na własnej wiedzy dającej się w pełni wykorzystać, zatem wiedzy użytecznej. Ale samotnia Emila nie jest

³¹ G. Steiner, *Nauki Mistrzów*, Poznań 2003, s. 140, 149–150.



wcale samotnią. Emil zawsze ma przy sobie swego nauczyciela. Mistrza, przyjaciela i towarzysza. Powtarzam, nie tylko Emil jest wyjątkowy, jego nauczyciel również. Obaj tworzą parę idealną. Jak rozumieć rolę nauczyciela? Przecież jest to rola, więc pewna społeczna instytucja (która wydaje się być jednym z tych uwarunkowań, które niszczą dobrą naturę)? Tajemnica zdaje się tkwić w samowiedzy nauczyciela o ograniczeniach jego roli. Nauczyciel to zarówno towarzysz, jak i organizator. Współuczestnik nauki u majstra oraz nieustanny obserwator, kontroler sytuacji. Dodać należy, że dwoista rola nauczyciela wcale nie jest dla Emila tak oczywista i czytelna.

O metodzie krótko można powiedzieć: weź dziecko i uczynij je człowiekiem³². Wolność to kategoria nadrzędna analizowanego tu procesu wychowawczego. Emil samodzielnie wybiera zabawy, zajmuje się tym, co go interesuje w danej chwili, decyduje o tym, co i jak robi. Swoboda ta jest jednak ograniczona przez wychowawcę. Wychowawca wie, co uczyni jego wychowanek, a wychowanek nie przekracza granic swojej roli; wydaje się, że taka kontrola i wszechwiedza możliwa jest tylko na kartach książki. Nieustanna obecność wychowawcy jest nie tylko ograniczeniem wolności Emila, ma też inny wymiar, zobowiązujący nauczyciela do obserwacji reakcji ucznia, do dostosowywania metod i działań do chwili i potrzeby ucznia

Poszczególne etapy kształtowania człowieka: poprzez ćwiczenia ciała i zmysłów, następnie ćwiczenia rozsądku, formują istotę czynną i myślącą, lecz by ukończyć człowieka, trzeba do rozumu dodać uczucia – „udoskonalić rozum uczuciem”³³, jak określił to autor *Emila*. Czy człowiekowi można najpierw dać siłę, potem rozsądek, a na końcu uczucia? Rousseau pozbawia Emila cech osobowych, wyjątkowych, samego siebie w pewnym sensie; czyni go tylko tym, co zakłada Jan Jakub, i nikim więcej. Każde dziecko ma swoją osobowość, każde inaczej reaguje, każde inaczej się uczy i tę różnorodność natury ludzkiej Rousseau uwzględnia w swojej koncepcji, każąc nauczycielowi być elastycznym, otwartym, podążającym za dzieckiem; każąc mu dostosowywać środki i metody do wieku i bieżącej chwili. A jednak w *Emilu* brakuje Emila: chłopca, który myśli i czuje.

Wiedza w tej koncepcji ma charakter użytkowy. Emil musi umieć wydawać sądy o świecie w oparciu o własne zmysły i obserwację rzeczywistości. „Rozum, rozsądek przychodzą zwolna, przesady zaś przybiegają tłumnie”³⁴. Emil zyskując wiedzę i umiejętność wydawania sądów o świecie, zyskuje prawo do przewodzenia wspólnocie. Proces wychowania Emila wydaje się być procesem wychowywania buntownika; człowieka, którego zadaniem stanie się zburzyć „świat pozorów” od środka. Jego umiejętności, wiedza i przeznaczana mu rola

³² J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, dz. cyt., lokacja 293.

³³ Tamże, lokacja 778.

³⁴ Tamże, lokacja 626.



skazują go jednocześnie na samotność i alienację. Emil musi wykroczyć poza wspólnotę, aby określić, które z działań są dla niej dobre, a które się tylko takimi wydają. Z drugiej strony, żyjąc poza wspólnotą, czy też na jej uboczu, czy może w pełni uczestniczyć w jej życiu? Czy będzie znał ją i jej potrzeby?

Najważniejszą cechą koncepcji Rousseau wydaje się wyjątkowość nie tylko ucznia i nauczyciela, lecz także samego procesu wychowawczego. Warunkowana jest ona przez rolę, przeznaczenie przypisane Emilowi. Bycie „pierwszym wśród równych”, obdarzonym wiedzą i mądrością przewodnikiem wspólnoty. O tym, kim stanie się Emil, decyduje jednak nauczyciel – to jego umiejętnościom i wiedzy Emil zawdzięcza swoje człowieczeństwo, to dzięki niemu zdolny jest przewyżczyć ograniczenia „świata pozorów”, dzięki niemu potrafi zbliżyć się do natury i własnego szczęścia.

Bibliografia:

- Baczko B., *Rousseau: samotność i wspólnota, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2009.
- Godoń R., *Edukacja jako sztuka. „Emil” Rousseau jako wyzwanie hermeneutyczne*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2012, nr 4.
- Hessen S., *Dzieła wybrane*, t. 1, przekł. A. Zielińczyk, wyb. W. Okoń, Wydaw. „Żak”, Warszawa 1997.
- Rotkiewicz H., *Jean-Jacques Rousseau a kategoria „innego”*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2012, nr 4.
- Rousseau J. J., *Emil, czyli o wychowaniu*, Virtualo 2015, e-book.
- Rousseau J. J., *Oeuvres complètes*, Gallimard, Paris 1959.
- Steiner G., *Nauki Mistrzów*, przekł. J. Łoziński, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Waśkiewicz A., „Emil”, czyli życie obok społeczeństwa, „Etyka” 2007, nr 40.

Emile, or about a good place

Abstract: Focusing on the analysis of the three components of educational process: a pupil, a teacher, and a method I briefly characterize Rousseau's concept of education. My considerations are based on the uniqueness category being particularly distinguished in the description of the whole conception. I seek also links between modern thinking of education and foundations of the eighteenth-century project on education, and show duration of some utopian assumptions stated in Rousseau's thoughts.

Keywords: education utopian, freedom, Jean Jacques Rousseau, method of education, philosophy of education



Część III

Obrazy utopii w praktyce społecznej
i edukacyjnej

Utopia jako edukacyjna interwencja. Od dekonstruowania heterotopii w narracjach do multikulturalizmu

Abstrakt: Utopię jako edukacyjną interwencję omawiam w perspektywie myśli Michela Foucaulta. Posłuży ona jako punkt wyjścia oraz element organizujący analizę materiału narracyjnego (wypowiedzi biograficznych pochodzących z moich dawniej zrealizowanych badań). W analizie tej centrum zainteresowania stanowi zmiana podmiotowego statusu narratora. Zmiana ta może być interpretowana jako edukacyjna interwencja dokonująca się za pośrednictwem utopii. Stąd bierze początek koncepcja edukacyjna stworzona wokół rozwiązania teoretycznego, jednego z wielu, które uwidaczniają się w pejzażu, jaki roztacza refleksja o utopii rozwijana w ramach myśli pedagogicznej.

Słowa kluczowe: biograficzna narracja, edukacyjna interwencja, heterotopia, Michael Foucault, utopia

Wprowadzenie

Struktura tekstu odzwierciedla zamysł, wedle którego teza (powstała wokół Foucaultowskiego pojęcia heterotopii, które autor ten definiuje przez utopię) argumentowana jest empirycznie w sposób doprowadzający do konkluzji, potwierdzającej pedagogiczność utopii i jej charakter jako edukacyjnej interwencji. Dlatego otwarciem tekstu jest przedstawienie utopii i heterotopii w ujęciu Michela Foucault. Dalej, postawienie tezy wiąże się z odwołaniem do konstruktów, produktywnego w analizach prowadzonych wokół zjawiska przestrzennie rozumianej biedy oraz jej związku z edukacją (pedagogiką miejsca). Argumentacja natomiast rozwija się z wykorzystaniem strategii dekonstrukcyjnej (metody badawczej) do analizy narracji biograficznych, których wybrane fragmenty mogą świadczyć o edukacyjnej pracy utopii, sprzyjającej zmianie w myśleniu narratorów i ich podmiotowemu współtworzeniu świata, w którym żyją.

Utopia i heterotopia

Marianna Papastphanou twierdzi, że zainteresowanie utopią wzrasta i mówi o jej edukacyjnym powrocie (*the educational comeback of utopia*). Na podstawie rozległych studiów autorka zauważa w tym trzy trendy, w ramach których ów powrót to wyraz: a) krytycznej odpowiedzi badaczy na studia nad przyszłością, b) radykalnej transformacji podejścia do edukacji zachowującego element utopii (od Paula Freirego po Henry'ego A. Giroux i Petera McLarena) i c) reformistycznej postawy wobec edukacyjnych praktyk, począwszy od Johna Deweya, skończywszy na myślicielach współczesnych zorientowanych na pragmatyczną, utopijną zmianę¹.

Wyrażane tym tekstem zainteresowanie utopią potwierdza wspomniany powrót i – częściowo – wpisuje się w każdy z tych trendów. Cel stanowi tu bowiem – rozwijana w aktualnym kontekście społecznym – refleksja nad utopią, w której szczególnej wersji (kiedy jest elementem heterotopii) można dostrzec potencjał w zakresie edukacyjnej interwencyjności. Potencjał, jak wydaje się, obiecujący w świetle przeżywanych w dzisiejszych realiach kryzysów społecznych (między innymi humanitarne, związanego ze zjawiskiem, które dorobiło się już miana *katastrofy migracyjnej*), *końca demokracji* itd.²

Perspektywę, w której postrzegam utopię i heterotopię, wyznacza – wiążąca je we wzajemnym definiowaniu – myśl Michela Foucaulta. Najbardziej eksplloatowanym tu jego tekstem jest wykład „Des Espace Autres”, wygłoszony na konferencji „Cercle d'Etudes Architecturales” w marcu 1967 roku, po raz pierwszy opublikowany w roku 1984 w piśmie „Architecture, Mouvement, Continuité”. Polską jego wersję udostępniły „Teksty Drugie” w przekładzie Agnieszki Rejniak-Majewskiej w 2005 roku³.

Foucault w swojej twórczości nie poświęcił utopii-heterotopii wiele miejsca. Wspomniany tekst jest jedną z najkrótszych jego wypowiedzi, a poza nią o utopii-heterotopii można przeczytać jedynie we wstępie do książki z roku 1966 *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*⁴.

Utopię rozumiemy zwykle w sposób nawiązujący do jej starożytnego znaczenia. W grece *ou-tópos* to nie-miejsce, miejsce nieistniejące fizycznie, oraz *eu-tópos*, czyli miejsce dobre. Foucault akcentuje pierwsze z tych znaczeń –

¹ M. Papastphanou, *Dystopian Reality, Utopian Thought and Educational Practice*, „Studies on Philosophy and Education” 2008, nr 27, s. 91.

² Zob. m.in. I. Krastev, *Demokracja nieufnych. Eseje polityczne*, Warszawa 2013; M. Migalski, *Koniec demokracji*, Warszawa 2016.

³ Zob. M. Foucault, *Inne przestrzenie*, „Teksty Drugie” 2005, nr 6.

⁴ Polskie wydanie: M. Foucault, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, Gdańsk 2006. Foucault wolał tytuł *Porządek rzeczy*, jednak z uwagi na istnienie już książki o podobnym tytule w języku francuskim, nie mógł go wykorzystać. Zrobił to w wydaniu angielskim, kiedy w roku 1973 książka wyszła w Nowym Jorku pod tytułem: *The Order of Things. An Archeology of the Human Sciences*.



miejsce bez miejsca – ale kreuje jednocześnie nowe znaczenie utopii, wikłając je w swoje rozumienie heterotopii (*hétérotópos* – miejsce inne, różne, różnorodne). Twierdzi, że heterotopia, w odróżnieniu od utopii, jest rzeczywista⁵. Jednak nie ma heterotopii bez utopii. To utopia sprawia, że heterotopia jest; umożliwia jej istnienie i bytowanie; wyznacza jej ontologię. Foucault wyjaśnia to tak:

są, prawdopodobnie w każdej kulturze, w każdej cywilizacji, miejsca (*lieux*) rzeczywiste – miejsca, które wyznaczane są wraz z tworzeniem się społeczeństwa, które są czymś w rodzaju kontr-miejsc (*contre-emplacements*), rodzajem efektywnie odgrywanej utopii, w której wszystkie inne rzeczywiste miejsca (*emplacements*), jakie można znaleźć w ramach kultury, są jednocześnie reprezentowane, kontestowane i odwracane⁶.

Mówi tu o heterotopiach, miejscach, które powstają, jak w doświadczeniu z lustrem, kiedy – rzeczywiście, w fizycznym sensie – jestem tu, ale przecież również tam, w odbitym i wracającym ku mnie spojrzeniu. Zwierciadło jest według Foucaulta utopią, bo jest miejscem bez miejsca, ale jest też heterotopią, ponieważ istnieje w rzeczywistości i

wytwarza rodzaj efektu zwrotnego w stosunku do miejsca, które zajmuję – wychodząc od zwierciadła odkrywam swoją nieobecność w miejscu, w którym jestem, bo widzę siebie tam. Zaczynając od spojrzenia, które skierowane jest na mnie, z głębi tej wirtualnej przestrzeni, która znajduje się po drugiej stronie lustra, wracam do siebie, kieruję moje oczy ku sobie i ponownie ustanawiam siebie tu, gdzie jestem⁷.

Heterotopia jest „efektywnie odgrywaną” utopią, czyli taką, która materializuje się w reprezentacji, kontestacji i odwróceniu (inwersji) – trzech elementach sytuacji „odgrywania”, ale dających się ogarnąć, jak jeden; tak, jak jest ze „spojrzeniem w lustro”.

Te trzy elementy potraktowałam jako kluczowe w eksploatowanym w tej wypowiedzi pojęciu heterotopii, czyli utopii, która stała się rzeczywista przez aktywność wiążącą miejsce fizyczne i nie-miejsce zarazem; można by powiedzieć – utopii praktykowanej.

Tak rozumiane pojęcie stało się punktem wyjścia dla zaproponowanej dalej strategii dekonstrukcji tekstu według zasady wyznaczonej strukturą heterotopii⁸. Użytkowana jest tu w funkcji metody badawczej, służącej identyfikacji heterotopii, wyodrębnianiu jej z narracji oraz analizie jej treści.

⁵ Zob. M. Foucault, *Inne przestrzenie*, dz. cyt., s. 118–120.

⁶ Tamże, s. 123.

⁷ Tamże, s. 120.

⁸ Dekonstrukcję rozumiem tu w związku z pojęciem Jacquesa Derridy jako rozwarstwianie tekstu, w szczególności jego semiotyczno-językowej budowy, prowadzące do identyfikacji dezorganizujących go elementów i – w konsekwencji – ujawnienia tego, co w nim niejawne – w tym przypadku – konstruowanej przez narratorkę heterotopii (zob. także *Słownik PWN*, sjp.pwn.pl/sjp/dekonstrukcja;2554511.html, 29.08.2016).



Tego rodzaju badawcze działanie wpisuje się w ciąg moich wcześniejszych badań, w których inspirująca dla mnie była zasada heterotopii⁹. To badania wśród osób bezdomnych¹⁰, a ostatnio – studia nad biedą¹¹. W przypadku przedstawianych tu analiz po raz pierwszy wykorzystuję strukturę heterotopii do analizy (dekonstruowania) tekstu ciągłej wypowiedzi, nieprzerwanej w narracji, toczącej się w ramach wywiadu biograficznego.

Teza o utopii jako edukacyjnej interwencji

W książce *Solidarnie przeciw biedzie*¹² ten trzelementowy sposób ogarniania miejsc stał się jej teoretycznie najogólniejszą strukturą, konceptualną podstawą. Autorzy analizowali w niej rozmaite, przestrzennie rozlokowane praktyki społeczno-edukacyjne, ugruntowujące ich tezę i dające wyraz grze *ubiedniania z ubogacaniem*. Można powiedzieć, że treścią książki pokazali heterotopoczne wersje jednego i drugiego, czyli praktyki społeczno-edukacyjne, które są zarówno tymi aktualnie obserwowanymi, jak i tymi przez nich postulowanymi i projektowanymi (stanowiącymi odwrócone odbicie tych pierwszych). Takie właśnie lustrzane odbicie bowiem, owo kulturowe *kontrmiejsce*, to heterotopia krzyżująca spojrzenia, krytyczna i niosąca nadzieję na zmianę. We wspomnianej książce czytelnik może znaleźć miejsca i kontrmiejsca biedy; reprezentacje i zarazem krytyczne wyrazy oporu i walki z biedą, prowadzące do inwersji, zachodzącej w społecznej mentalności, a polegającej na odwróceniu dotychczasowego myślenia.

Obecne w tej książce, a także w moich wcześniejszych publikacjach¹³, rozumienie heterotopii, kładące nacisk na jej trzelementową strukturę – jak wspomniałam – także w tej wypowiedzi stało się kluczowe. W strukturze tej – strategicznie – poszukuję wyrazów pracy utopii i rozmaitych, obecnych w ludzkich narracjach form, w których jest praktykowana, by – w konsekwencji – stać się heterotopią.

W takiej utopii, która powstaje w heterotopii, widzę interesującą, edukacyjną interwencję. To na niej koncentruję się w tym tekście. Chodzi o utopię, której doświadczamy, gdy w biograficznych opowieściach, zawsze referencyjnych wobec miejsca, bez którego nie mogłyby być opowiedziane¹⁴, pojawia się jak nie-miejsce; jak wizja *wstrzelona* w czysto materialne doświadczenie.

⁹ Zob. M. Foucault, *Inne przestrzenie*, dz. cyt.

¹⁰ Zob. M. Mendel, *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopie bezdomności*, Toruń 2007.

¹¹ Zob. M. Boryczko [i in.], *Solidarnie przeciw biedzie. Socjologiczno-pedagogiczny przyczynek do nowych rozwiązań starego problemu*, Gdańsk 2016.

¹² Zob. tamże.

¹³ Zob. np. M. Mendel, *Społeczeństwo i rytuał*, dz. cyt.

¹⁴ Zob. J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.



W trzejelementowej strukturze heterotopii utopia działać więc może zarówno jako reprezentacja, jak i jako kontestacja; niematerialna wizja, która jednak – operując swoją mocą zmiany – dokonuje inwersji i modyfikuje to, co materialne. Po jej pojawieniu się, po interwencji, która – wiążąc się ze sferą poznawczą, uczeniem się, myśleniem i podmiotowym sprawstwem – jest edukacyjna, doświadczanie miejsca fizycznego, o którym mowa w naszych życiowych opowieściach, nie jest już takie samo. Heterotopiczna utopia jest zatem aktywna w obszarze podmiotowej autokreacji, interweniując w nim edukacyjnie.

Dalej analizowany materiał biograficzny wydaje się uwidaczniać te zależności.

Edukacyjne interwencje utopii w narracjach

Wykorzystuję tu materiał narracyjny, pochodzący ze zrealizowanego wśród użytkowników programu wymiany ERASMUS badania biograficznego¹⁵. To jedenaście obszernych transkrypcji narracji ośmiu kobiet i trzech mężczyzn, koncentrujących się na doświadczeniu okresowej zmiany uczelni, miejsca pracy akademickiej – studiowania, uczenia się i nauczania. Dla wszystkich narratorów miejscem *wyjściowym* był Gdańsk i Uniwersytet Gdański.

Przedstawiane dalej teksty stanowią spójne fragmenty – jedynie trzech, z uwagi na format tej wypowiedzi – z analizowanych jedenastu narracji gdańskich *Erazmusowców*. Są to bezpośrednio wyjęte z transkrypcji ciągi ich wypowiedzi, zarejestrowanych we wspomnianym badaniu.

Moje wtrącenia w postaci wyróżnionych wersalikami słów: *reprezentacja*, *kontestacja*, *inwersja*, są wyrazem dokonanych analiz. Można widzieć w nich wynik analiz drugiego rzędu, realizowanych tuż po analizach pierwszorzędowych, czyli tych, które polegały na kilkakrotnym czytaniu transkrypcji i wyodrębnieniu ich *heterotopicznych* fragmentów. Wynik analizy trzeciorzędowej stanowi natomiast treść o charakterze interpretacyjnym, zamieszczona pod każdą z przedstawianych w dalszej części narracji.

Słowa *reprezentacja*, *kontestacja*, *inwersja* strukturyzują narracje w sposób pozwalający na dostrzeżenie z jednej strony konstruowanych przez narratora heterotopii, z drugiej – pracujących w tym utopii. Ta struktura wyznacza zasadę badawczego działania i stanowi o istocie proponowanej tu badawczej aktywności opartej na dekonstrukcji. W ramach podjętego przedsięwzięcia dekonstruowanie tekstu według triady: reprezentacja – kontestacja – inwersja, stało się metodą badania heterotopii w narracjach. Dzięki tej metodzie

¹⁵ Zob. M. Mendel M., *Edukacyjna podróż w biografii jako badanie w działaniu*, [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Červinkova, B. D. Gołębiak, Warszawa 2013.



heterotopie daje się identyfikować i wyodrębnić z narracji oraz poddawać ich treść dalszym analizom.

Stanowiące rezultat zastosowania tego podejścia, pokazane niżej wypowiedzi Aleksandry, Karola i Ewy interpretować zatem można jako skonstruowane przez nich heterotopie, na które – jako badaczka – nałożyłam siatkę struktury, która czyni je widocznymi i pozwala na dalsze analizy, nakierowane na uchwycenie edukacyjnej interwencyjności utopii. Cel ten realizują interpretacje zamieszczone pod każdą z narracji.

Narracja Aleksandry

REPREZENTACJA: Tam wyglądało to tak, że jeśli chciało się wysiąść z autobusu, trzeba było wcisnąć guzik (0.5), a jeśli chciało się do niego wsiąść, stojąc na przystanku, trzeba było na niego zamachać. Tylko że panowie kierowcy nie zawsze zauważali tego, kto macha i czasem zdarzało im się przejechać, także (0.5), aha, no i nie zatrzymywał się na wszystkich przystankach, przy czym rozkład jazdy jest tylko pro forma i czasem (0.4) jakiś autobus potrafił nie jechać przez godzinę, a potem jechały trzy pod rząd (0.3), i to nie to, że raz na miesiąc, tylko (0.4), ta moja koleżanka mówiła, a ten 33 to nigdy nie jeździ regularnie, możesz sobie iść jak chcesz, bo to tylko pro forma, i mi się też zdarzyło, że spieszyłam się na próbę orkiestry, (0.3), i jechałam sobie tym autobusem, spiesząc się na próbę, wcisnęłam ten guzik, chcąc wysiąść na przystanku, na co pan zupełnie nie zareagował, przejechał mój przystanek, następny, więc (0.3) podeszłam do niego, na jakichś światłach stanął i mówię «Proszę pana, dlaczego przejechał Pan dwa przystanki, przecież nacisnęłam guzik?» Na co on zrobił minę takiego przestraszonego dziecka i zrobił «Ups, naprawdę? Przepraszam!» (śmiech 0.6) Jak mnie to rozbawiło, nawet nie miałam siły się na niego denerwować, i mówię: «Proszę Pana, może mógłby Pan w związku z tym otworzyć mi drzwi?». On: «Tak, tak, oczywiście, oczywiście!» Otworzył mi drzwi, wysiadłam gdzieś na skrzyżowaniu, (śmiech 0.4), to było tak śmieszne, on był taki przerażony, no, to zdarzyło się nie raz, ale akurat wtedy bardzo mnie to rozbawiło, także to też taka specyfika (0.7). W ogóle nikt się tam specjalnie nie spieszył, nikt się nie denerwował (0.6). Nie stanął na przystanku, nie zatrzymał się? Trudno. KONTESTACJA: Wydawało mi się, że wszystko jest tam bardziej zorganizowane [...] zauważyłam, że my często mówimy, że nasz kraj jest pełen absurdów, ale [...] INWERSJA: to co sobie tam uświadomiłam, (0.4), w zasadzie, że żaden kraj nie jest od nich wolny, chyba, takie mam wrażenie przynajmniej (0.4) w Belgii jest mnóstwo absurdów, i (0.4) rzeczy, które mnie denerwowały, trochę bawiły, (0.6), no i rzeczywiście wydawało mi się, że wszystko tam jest poukładane i na wysoki połysk, (0.3), nie do końca tak jest, ale pod pewnymi względami rzeczywiście (0.5) są tam rzeczy (0.3) imponujące.



Edukacyjnie interweniująca utopia w narracji Aleksandry pojawia się jako kontestacja. Narratorka *efektywnie odegrała* swoją utopię Belgii, jako miejsca świetnie *zorganizowanego*. Oznacza to, że z – kojarzonego utopijnie z Belgią – *miejsca bez miejsca* zrobiła *miejsce inne*, heterotopię, w której – w ramach kontestacji – *przejrzały się* także polskie realia, poruszając i odmieniając ustabilizowane znaczenia. Ta – niewątpliwie edukacyjna – utopia (narratorka konkluduje wypowiedź wprost, odsyłając do walorów poznawczych, swojej świadomości i wiedzy) okazała się być interwencją, poruszającą ukształtowane wcześniej koncepcje, treści i sposoby myślenia o świecie, a przy tym wzmacniającą poczucie podmiotowego sprawstwa. Aleksandra, w oparciu o samowiedzę i doświadczenia wyraźnie odczuwane jako własne, finalnie – *explicite* – podmiotowym głosem wyraża sąd uświadomiony jako własny i prawdziwy, bo ulokowany w przepracowanym przez skonstruowaną heterotopię doświadczeniu.

Narracja Karola

REPREZENTACJA: często się kojarzy wyjazd (0.2) w czasie studiów, jak się wyjeżdża na wymianę, na Socratesa, czy na MOST, że się wiąże z tym, że się poznaje mnóstwo ludzi, się bawi (0.3), że się tak żyje tym akademickim (0.3) współczesnym akademickim życiem, czyli imprezowym życiem (0.4) co nie ma dużo wspólnego z (0.2) prawdziwym akademickim życiem i (0.3) ja pojechałem tam z taką wizją, że kogoś poznam, że w akademiku będę mieszkał, pewnie będę często imprezował, KONTESTACJA: a trafiłem w sumie do akademika, który miał (0.5) podnazwę (niewyraźne) «Klasztor», tam nie można było robić imprez i generalnie była cisza (0.5) Mieszkałem w pokoju z chłopakami, którzy w ogóle nie imprezowali, tacy bardzo spokojni, i ja w sumie w ogóle prawie... (0.3) parę osób poznałem, w takiej (0.3) sferze koleżeństwa, byłem może ze trzy razy gdzieś przez te pół roku, a tak to sobie gdzieś spacerowałem czy szedłem do kościoła, czy z psem na spacer na NNN, czy gdzieś i INWERSJA: to taki był czas dla mnie powiem szczerze pogłębienia jakiejś wiedzy, nie tylko takiej wiedzy (0.5) naukowej, ale też wiedzy o sobie (0.4) czy tam, to był czas na pisanie listów, to był czas na pogłębienie pewnych spraw związanych z duchem, duszą, nie wiem, z sobą (0.6) i tak dalej, ten czas... (0.5). [...] Miałem dużo czasu, żeby sobie gdzieś posiedzieć w czytelniach czy w parkach (0.5) i samemu jakoś tam kierować tym swoim rozwojem, ale to nie było jakieś tam szaleństwo, że ja nagle zdobywałem jakieś góry, tylko raczej (0.3) drobne (0.4) pagórki (0.7) i ten (0.5) to by było tyle.

Karola utopia, inaczej niż utopia w narracji Aleksandry, pracuje w pozycji reprezentacji. Jest wizją miejsca społecznie gorącego i rozrywkowego. Utopia ta



interweniuje, prowadząc do ostrej konfrontacji z rzeczywistością, która następuje jako kontestacja wyrażona w opisie cichego, spokojnego miejsca sprzyjającego autorefleksji. Inwersja zaś jest odwróceniem pierwotnej reprezentacji, uogólnieniem własnego doświadczenia i – zarazem – tożsamościowo istotną samooceną. Konstruując swoją heterotopię, Karol aktywnie tworzy samowiedzę pozwalającą mu na dokonywanie identyfikacji zarówno w odniesieniu do miejsc, o których opowiada, jak i w obrębie własnego *ja*, które osadza się w nich ontologicznie i metafizycznie zarazem (jak w fundamentalnej ontologii Martina Heideggera).

Narracja Ewy

REPREZENTACJA: No, można tam było krążyć po tym miasteczku, ono było w sumie ładne, ale bardzo małe, wiesz, można robić kółka rowerem, ja robiłam, nie @.@, no bo nie mogłam czasami, nie mogłam wytrzymać. [...] na tych studiach brakowało zdecydowanie, i (0.5) też doświadczenia jakby, też studenckiego życia (.), takiej aktywności, no była (.) Górka, nie, ale (.) KONTESTACJA: ja miałam w ogóle wygórowane wyobrażenie o tym, czego się doświadcza w (.) młodości, nie, w znaczeniu, bardzo dużo legend jest u mnie w domu na ten temat, mój tata miał bardzo bogate (.) studenckie życie od wieku siedemnastu lat, kiedy studiował, no bo on wcześniej poszedł do szkoły, i wyjechał po prostu do Krakowa ze wsi, nie, jak miał siedemnaście lat, wiesz, po prostu wszystko, nie, i opera, i malarstwo, i wszystko naraz, dlatego @.@ ja mam wyobrażenie o tym dosyć rozbudowane na swoje nieszczęście, nie, bo (.) myślę, że (.) przez pierwsze lata (.) bardzo za tym tęskniłam, tego szukałam, no (.) INWERSJA: a jestem po prostu kimś innym, no i (.) czym innym się zajmuję, i (.) nie doświadczę tego samego.

Ewa swoje miejsce zagranicznych studiów skonstruowała jako heterotopię z utopią kontestującą jego pierwotną reprezentację. Miasteczko, postrzeżone w perspektywie utopijnej wizji *miasta studenckiego*, nie było już za małe, a narratorka – w odwróconej jego reprezentacji – uzewnętrzniła przeżyte doświadczenie emancypacyjne. Interwencyjność utopii, wyrażająca się w jej wejściu pomiędzy obydwie rodzaje reprezentacji, przyniosła w rezultacie rozstrzygnięcie ważne dla formacji podmiotu i – tym samym – istotowo edukacyjne. W identyfikacji swojej relacji do miejsca Ewa *explicite* zidentyfikowała podmiotową siebie.



Edukacja z interwencyjną utopią

Teoretyczna podstawa

W świetle rezultatów, osiągniętych w zakresie podjętych analiz, utopia nosi znamiona edukacyjnej interwencji. Jak pokazały przeanalizowane w tym badaniu, a tu wycinkowo przedstawione narracje, konstruowane przez narratorów utopie wchodzi albo w sferę pomiędzy reprezentacją a inwersją, działając kontestacyjnie wobec pierwszego z nich i prospektywnie wobec drugiego (tak działa się częściej), albo też interweniują, występując w pozycji reprezentacji pierwotnej i wywołując jej kontestację, prowadzącą do inwersji, czyli odwróconej, nowej reprezentacji. Utopie, w różnych postaciach miejsc wyobrażonych, wizji i obrazów ich quasi-doświadczenia, wraz z miejscem fizycznym formują w ten sposób heterotopie, miejsca inne. Zarówno utopie, jak i heterotopie są więc wyrazem uczenia się w/z i poprzez miejsce, a zarazem drogi przebytej od jednej ku różnym reprezentacjom miejsc, o których traktują nasze życiowe opowieści.

Zastosowana strategia dekonstrukcyjna dała również możliwość rozpoznawania toposów jako miejsc w kulturze wspólnych (zgodnie z Foucaultem definiującym heterotopie przez pryzmat wspólnych kulturowo postaci życia)¹⁶. *Topos* w starożytnej Grecji rozumiany był jako punkt w retoryce; w myśleniu i wyrażającym je wywodzie, wypowiedzi w mowie czy piśmie, styczny ze znaczeniami, jakie nadają mu inni; w pełni zrozumiały i niewymagający wyjaśnień czy komentarzy; oczywisty przez fakt skutecznej komunikacji zachodzącej w użytkującej go wspólnotcie. To zatem znaczenie miejsca istotowo wspólnego, integrującego i wyrażającego zintegrowanie jego użytkowników¹⁷. Miejscem tego typu, ale różnym przez swoją heterogeniczność, jest heterotopia. Heterotopia, nie jako jedynie miejsca, lecz miejsca wspólne kultury współczesnej (reprezentacja, kontestacja i inwersja znaczenia miejsca, lokująca je poza jednoznacznością), wydaje się otwierać ważne społecznie możliwości edukacyjne. To możliwości obiecujące w pokonywaniu kryzysu, zarówno tego, który wieści koniec demokracji, jak i tego humanitarnego, wyrastającego z postępującej ksenofobii. Praktykowanie heterotopicznych konstrukcji w kulturze, w której żyjemy, ma szansę skutecznie zapobiegać nasilaniu się niechęci wobec inności i jednocześnie działać na rzecz rozwoju demokratycznych relacji i porządków społecznych.

Podsumowując, z analiz wynikają zasadniczo dwie, powiązane ze sobą perspektywy działania w związku z walorami heterotopii, a tym samym edukacyjnie interweniującej utopii. Obie dotyczą kultury, przy czym jedna koncentruje

¹⁶ Zob. M. Foucault, *Inne przestrzenie*, dz. cyt., s. 123.

¹⁷ Zob. m.in. M. Bogdanowska, *Topika*, [w:] *Retoryka*, red. P. Wilczek, M. Barłowska, A. Budyńska-Daca, Warszawa 2008, s. 35–56.



się na różnicy, determinującej procesy tożsamościowe dotyczące jednostek i rozmaitej wielkości grup społecznych, druga zaś – na spójności warunkującej porozumienie, czyli efektywną komunikację, kształtującą *co-vivendi* tak w skali mikro, na poziomie indywidualnych relacji, jak mezo i makro, kiedy od poziomu lokalnych społeczności przechodzimy do łańdów globalnych. W oparciu o to – ugruntowane w zrealizowanym badaniu – ustalenie teoretyczne spróbuję teraz przedstawić zarys koncepcji edukacji z interwencyjną utopią.

Zarys koncepcji edukacyjnej

Z jednej strony zatem rozpatrywana tu – nazwijmy ją – heterotopiczna utopia, będąc edukacyjną interwencją, przyjmuje rolę wywoływacza różnicy. Edukacja z jej udziałem jest zatem edukacją ku różnorodności i wielowymiarowości miejsc – światów, w których żyjemy. Z drugiej strony funkcjonuje ona jak miejsce wspólne kultury i – jako taka – sprzyja osiągnięciu porozumienia w kulturze (także w kulturze ponad podziałami narodowymi i religijnymi) oraz jednocześnie kształtowaniu społecznej spójności, zawiązywaniu i zacieśnianiu wspólnoty (również wspólnoty ponadnarodowej i ponadreligijnej).

W związku z tym, rozwijając pedagogiczne (i nie tylko) zainteresowanie utopią, która interweniuje edukacyjnie, przyczynić się możemy do rozwoju pozornie przeciwstawnych, aczkolwiek sklejonych ze sobą, współbieżnych zjawisk i procesów oraz dążeń społeczno-kulturowych i politycznych: a) do kształtowania rzeczywistości, w której różnica jest atutem i w której otwarte jest pole dla wielorakich tożsamości i stale nowo powstających, politycznych podmiotowości i reprezentacji; b) do – odwołującego się do różnicy, ale opierającego się na porozumieniu – budowania wspólnego świata.

Potrzeba rozwoju edukacyjnych działań w tych właśnie kierunkach jest zatem dzisiaj ewidentna. Są istotą multikulturalizmu, który stale jest niezrealizowanym projektem świata jako demokratycznego społeczeństwa ponadnarodowego. Zgodnie z zasadą multikulturalizmu, wszędzie, w każdej instytucji i organizacji życia społecznego a) różnice kulturowe są równoprawne, b) różnice pomiędzy ludźmi są niwelowane, jednak nigdy nie przez ukrywanie różnic faktycznie istniejących¹⁸.

Skupiając się zatem na istocie edukacji podejmującej te kierunki, można – najogólniej – rozumieć ją jako działanie polegające na stwarzaniu warunków sprzyjających konstruowaniu heterotopii (z interweniującymi w nich edukacyjnie utopiami); na *podpowiadaniu* możliwości w tym zakresie oraz kształtowaniu sprawności w konstruowaniu heterotopicznych sposobów oceniania przestrzennej rzeczywistości i – szerzej – społecznie oraz kulturowo wrażliwego myślenia o świecie, który współtworzymy.

¹⁸ Zob. P. Savidan, *Wielokulturowość*, Warszawa 2012, s. 3n.



Zakończenie

Przedstawienie tego koncepcyjnego szkicu, możliwe w świetle przedstawionych analiz, staje się pewną kontrybucją do pedagogiki jako określonego wzoru refleksji o wychowaniu i wychowawczego działania. To wzór odnoszący się do świadomości pedagogicznego znaczenia miejsca, także – miejsca heterogenicznego, stanowiącego skrzyżowanie rozmaitych kultur; to multikulturowa pedagogika miejsca, która w centrum uwagi stawia nie jednowymiarowy, oparty na jednym znaczeniu topos, lecz heterotopię i – wraz z nią – edukacyjnie produktywną utopię. Idąc za tym wzorem i podejmując zgodną z nim *edukację z interwencyjną utopią*, pracować możemy na rzecz społecznego ładu, który opiera się na różnicy i na więzi jednocześnie; na stwarzaniu, względnie stabilizowaniu rzeczywistości, w której tak różnorodność, jak wspólnota jest atutem, budującym jej dobrą kondycję. W świetle trwających kryzysów, topniejącego zaufania i pogłębiającego się deficytu społecznej spójności, kurs na tę pedagogiczną formację wydaje się mieć głęboki sens.

Bibliografia:

- Bogdanowska M., *Topika*, [w:] *Retoryka*, red. P. Wilczek, M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Boryczko M. [i in.], *Solidarnie przeciw biedzie. Socjologiczno-pedagogiczny przyczynek do nowych rozwiązań starego problemu*, Europejskie Centrum Solidarności, Gdańsk 2016.
- Bruner J., *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
- Foucault M., *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie” 2005, nr 6.
- Foucault M., *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, przekł. T. Komendant, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2006.
- Krastev I., *Demokracja nieufnych. Eseje polityczne*, przekł. M. Sutowski, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Mendel M., *Edukacyjna podróż w biografii jako badanie w działaniu*, [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Červinkova, B. D. Gołębiak, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Mendel M., *Spółczesność i rytuał. Heterotopie bezdomności*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Migalski M., *Koniec demokracji*, The Facto, Warszawa 2016.
- Papastephanou M., *Dystopian Reality, Utopian Thought and Educational Practice*, „Studies on Philosophy and Education” 2008, nr 27.
- Savidan P., *Wielokulturowość*, przekł. E. Kozłowska, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.



Utopia as educational intervention. From deconstructing heterotopia in narratives to multiculturalism

Abstract: In this article utopia is presented in the perspective of Foucauldian thought. Foucault's notion of utopia is the starting point of the presented study and an element which organizes the analysis of biographical research material (I used narratives from my previous research project). The change of the subjective status of narrators is the central direction of this analysis. Such change can be understood as educational intervention which occurs when people refer to utopia in their narratives. One can see the theoretical construction presented in this text as inspiration to possible educational creations. In the final part of the paper one such creation is proposed in light of the contemporary value of multiculturalism.

Keywords: biographical narrative, educational intervention, heterotopia, Michael Foucault, utopia



Miasto jako przestrzeń dzikiej demokracji. Wizualne przejawy współczesnych form tożsamości w przestrzeni miejskiej¹

Abstrakt: Prawicowe i konserwatywne tendencje przenikające aktualnie wiele krajów Europy i Ameryki Północnej są rodzajem kontrrewolucji wobec idei, jakie tworzyły fundamenty rozwoju świata Zachodu przez ostatnie 50–70 lat. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest brak opisu wartości, jakie – niekiedy samorzutnie – tworzą świadomość mieszkańców współczesnych miast.

Artykuł jest próbą opisanego nietypowych i trudno uchwytnych cech życia w mieście, wspólnoty i państwie, które utraciło swoje kontury. Szczególna uwaga poświęcona została zjawisku kształtowania i przejawiania się przejściowych form tożsamości, koncentrujących się na oporze wobec bieżących problemów społecznych.

Słowa kluczowe: adbusting, brandalism, culture jamming, memy, subvertising, zwrot ikoniczny

Zarówno edukacja, jak i cała kultura oparte są o powtarzanie wartości już uznanych. Z tego powodu nauczanie najczęściej dotyczy spraw już rozpoznanych czy też wiedzy ze względów praktycznych wartej przekazania kolejnym pokoleniom. Kiedy jednak środowisko życia zmienia się w szybkim tempie, systemy nauczania mogą nie nadążać z gromadzeniem wiedzy wartej przekazania. Częściej stają się narzędziami socjalizacji osób nauczanych, przymuszania ich do akceptacji politycznego, moralnego czy religijnego *status quo*. Nauczanie samodzielności, zdolności odkrywania nowych możliwości czy ogólnie kształtowanie postawy heurystycznej – jakkolwiek bywa elementem wykształcenia – z trudem uzyskuje większą rangę w zwykłym systemie oświatowym. Z punktu widzenia polityki jest to stan wygodny, lecz w konsekwencji przynosi zastój społeczny i cywilizacyjny. Oświata niedotykająca problemu wykształcania zdolności jednostek i grup do przekraczania osiągniętych modalności przynosi

¹ Rozszerzona wersja niniejszego tekstu opublikowana została w czasopiśmie „Quart” 2017, nr 1–2.

w konsekwencji regres polityczny i rozpowszechnia klimat przyzwolenia na ograniczenia wolności. Czy edukacja mogłaby jednak zmienić swój charakter, silniej wspierając się o naukę?

Nauczanie pozostaje zwykle w pewnym poprawnym stosunku do nauki i jakkolwiek za nią nie nadąża, to jest ona dla niego ważnym odniesieniem. Problem pojawia się wówczas, kiedy również badania naukowe nie nadążają za szybkimi zmianami, na przykład w zakresie organizacji społecznej. Podobną niedogodność stwarza sytuacja, kiedy przemiany społeczne są oparte o zmiany w metafizycznych podstawach wszelkiej rzeczywistości, a przez to są trudno obserwowalne i niemal nieuchwytnie dla wyrażania w języku, który w takiej sytuacji okazuje się być jednym z filarów tradycji. Pojawia się także problem oceny nowych zjawisk, które niekiedy rozprzestrzeniają się jakby były nieuchronne i nieodwracalne. Nowość o cechach ekscesu wywołuje nierzadko kolektywny przestrah i budzi wolę wycofania się na bardziej sprawdzone pola egzystencji. Z tej przyczyny nieopanowana mentalnie zmiana może być przyczyną regresu. W takim przypadku jego źródłem są jednak niedostatki w naukowym rozpoznaniu aktualnych warunków życia zbiorowego. Problemem stają się w opisanej sytuacji treści wiedzy o wyróżniających się bieżących cechach życia jednostek i wspólnot, możliwość ich oceny aksjologicznej i finalnie włączenia informacji o takich fenomenach w procesy edukacyjne.

Zakres już istniejącej, a z dużymi przeszkodami poszerzanej wiedzy o naszej współczesności, sięga z jednej strony kwestii filozoficznych, ale dociera też do przesłoniętych powszechnością i tylko pozornie oczywistych zjawisk życia codziennego we wspólnotach zurbanizowanych. Ich charakterystykę zacząć można od wywodów Martina Heideggera, zawartych w jego najbardziej znanej pracy *Bycie i czas*, opublikowanej w roku 1927. Z dzisiejszej perspektywy niektóre – jakby się wydawało – czysto filozoficzne uwagi można potraktować jako opis duchowych rozterek człowieka w pierwszych dekadach XX wieku. Wpływowość omawianej pozycji być może związana jest z faktem, że przedstawiona tam wizja tak zwanego *Dasein*, czyli istnienia przytomnego bytu *hic et nunc*, była nie tylko trafna, lecz także przejmująca i przyśpieszająca kształtowanie nowych form funkcjonowania zarówno pojedynczych osobowości, jak i bycia wspólnotowego. Sam Heidegger raczej nie skorzystał z własnych odkryć i wycofał się na pozycję podporządkowania politycznego i prywatnego wręcz archaicznym trybom życia. Politycznie opowiedział się za systemem wodzowskim (sięgającym czasów plemiennych), prywatnie zaś zamieszkał w niemal prymitywnej, drewnianej chacie na skraju niedużej miejscowości. Nie zatarło to jednak słuszności też zawartych w jego publikacji. Interpretując ją z pozycji badacza kultury, można zauważyć, że jakkolwiek spostrzeżenia odnoszące się do istoty



zamieszkiwania i ujawnienia grozy w nim ukrytej (określonej jako *Unheimlichkeit*²), dotyczyły podstaw egzystencji niezależnych od współczesnych okoliczności, to zbiegły się jednak z charakterystycznym dla obecnych czasów brakiem więzi z miejscem przebywania. Poczucie bycia w domu – ujmując sprawę bardziej historycznie – przeszło przez fazę niestabilnego zamieszkiwania, by ostatecznie dotrzeć do stanu radykalnego niezadomowienia, swoistej bezdomności³. Mimo braku oznak pełnej świadomości statusu bycia mieszkańcem dużej metropolii trudno jest zaprzeczyć, że wypełniające je osoby żyją w poczuciu chwilowości swego pobytu, obojętności wobec swej niestabilności tożsamościowej i niekiedy wręcz czerpią satysfakcję z niebezpieczeństw życia opartego o ruchliwość, szybkość i zmienność. W ciągu ostatnich dwóch stuleci zmiany w zakresie funkcjonowania miast i ich mieszkańców doprowadziły do sytuacji, w jakiej dalsze podtrzymywanie określeń w rodzaju „miasto” czy „mieszkaniec” może budzić poważne zastrzeżenia.

Funkcjonowanie murów miejskich, granic państwowych czy lokalnych systemów celnych było sukcesywnie podważane przez wiele stuleci, jednak dopiero u schyłku XX wieku spadek ich rangi stał się zjawiskiem powszechnym i utrwalił się w systemie prawa międzynarodowego. Zmniejszenie siły sprawczej wielu tradycyjnych wspólnot religijnych czy politycznych jest natomiast jeszcze inną przyczyną sytuacji, w której dotychczasowe formuły ich funkcjonowania okazują się nieadekwatne do nowych problemów społecznych. Ujawniający się na poziomie ideowym i praktycznym rozkład wierzeń religijnych czy zmierzch przekonań o sensie istnienia państw narodowych konfrontowany jest z próbami przeciwdziałania takim prądom. Wytwarza to podziały nieuzgadnialne na żadnym polu komunikacji społecznej. Zdaniem niektórych politologów i socjologów również demokracja ponownie znalazła się w stanie kryzysu. Pojawiające się w tej sytuacji niespotykane dotąd sposoby reagowania na trudności i patologie współczesnej egzystencji zbiorowej nie rozsadzają wprawdzie zastanych mechanizmów demokratycznych, lecz wskazują na ich niesprawność i wzmagają konieczność kreowania nowych form działania na rzecz interesów jednostek i zbiorowości. Nowe postacie aktywności społecznej, nawet kiedy przejawiają się w pozornie znanych gatunkach reagowania, jak wiec czy manifestacja, wykazują wiele wyróżniających właściwości. Wśród tych nowych cech znajdują się zarówno te odnoszące się do treści akcji społecznej, jak i dążenia do rozbudowania jej wizualności i widowiskowości. Zjawiska dotkliwe dla niektórych grup mieszkańców miast generowane są przez różnorodne czynniki, począwszy od globalnych trendów ekonomicznych, przez niedostatki wynikające z fenomenów specyficznie lokalnych, aż do skutków przemian zachodzących

² M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994, s. 267.

³ Z. Dziuban, *Obcość, bezdomność, utrata. Wymiary atopii współczesnego doświadczenia kulturowego*, Poznań 2009, s. 94.



w głębszych podstawach kultury. Opór wobec takich zjawisk ma charakter bardziej etyczny niż ekonomiczny czy polityczny i rozgrywa się jako rodzaj działania artystycznego czy estetycznego. Może się to wydawać zaskakujące, ale nawet protest przeciw przemianom w duchowych fundamentach cywilizacji może być obecnie poprawnie wyrażony jako osobliwość w obszarze wizualności.

Należy w tym fragmencie podjętych tu rozważań wysunąć tezę, iż prócz znanych dotąd form przewycięzania problemów społecznych przez kreowanie wizji ich rozwiązania w postaci literackich utopii opartych o idealizację przeszłości (zatem utopii retrospektywnych) bądź uwznioślających pewien wymaginowany obraz przyszłości (tym samym utopii prospektywnych), mamy obecnie do czynienia z całkowicie nowym gatunkiem utopii czasu teraźniejszego, w którym wizja pożądanego stanu stosunków społecznych ewokowana jest przez obraz o cechach ekscesu. Znane dotąd utopie były obrazami pewnego możliwego porządku społecznego, w których słowo *wizja* czy *obraz* były jedynie literackimi metaforami. Obecnie te właśnie wyrażenia traktować należy zupełnie dosłownie. Migotliwy, subwersyjny medialny przekaz traktowany jest jako najbardziej skuteczne narzędzie prezentowania zbiorowych bolączek i zarazem skoncentrowanej, wybuchowej nadziei na zmiany. Mowa i pismo organizujące procesy racjonalizacji rzeczywistości, w których element retoryczno-artystyczny uznawany był za drugorzędny, są zastępowane przez wprost uwodzące i nasycone zmysłem sztuki obrazy przeniknięte zwątpieniem w pospolitą racjonalność.

Upowszechniające się w opiniach filozofów drugiej połowy XX wieku przekonanie, że wszelkie prawdy i ideologie stanowią przede wszystkim rodzaj wyrafinowanej literatury, motywowanej potrzebą umacniania konkretnych wspólnot religijnych czy politycznych, stało się podstawą teraźniejszych skłonności do dekonstrukcyjnych operacji na różnorodnych tekstach, za które mogą być uważane także struktury czy organizmy społeczne. Analizy języka różnych dziedzin kultury i wspieranie w nim rewolucyjnych przemian uzupełniły zwyczajowe działania w sferze polityki. Wydaje się jednak, że po „zwrocie lingwistycznym”, potraktowanym jako narzędzie przewrotu w sferze publicznej, obecnie dochodzi do analogicznego w skutkach „zwrotu ikonicznego”⁴. Działania o spotęgowanej wizualności czy naruszanie przyzwyczajzeń obrazowych stały się narzędziem sprawczym wielu najnowszych zjawisk politycznych. Obszarem, w jakim mają one miejsce, są przede wszystkim miasta, choć odrestaurowane na zmienionych zasadach. Wyróżniające tendencje, z jakimi można się w nich spotkać, dotyczą

⁴ *Iconic turn* traktowany jest w humanistyce przede wszystkim jako perspektywa metodologiczna. Zarys jej historii przedstawiła Anna Zeidler-Janiszewska w artykule *O tzw. zwrocie ikonicznym we współczesnej humanistyce. Kilka uwag wstępnych* („Dyskurs” 2006, nr 4, s. 150–159). Można jednak przyjąć jego pojmowanie jako zjawiska politycznego czy nawet pedagogicznego. Por. *Visual Thinking – Visual Culture – Visual Pedagogy*, red. H. Rarot, M. Śniadkowski, Lublin 2014.



przede wszystkim wielkich metropolii. Nie zamieszkują ich wyłącznie obywatele, wyznawcy podstawowych religii czy dominujący przedstawiciele jednej lub kilku grup etnicznych, lecz także bardzo liczne osoby przejściowo przebywające na ich terytoriach, w małym lub żadnym stopniu związane z tradycjami miejsca przebywania, przynależące do różnorodnych grup etnicznych, posługujące się nawet kilkuset językami, wyznający kilkadziesiąt religii bądź w dużym procencie całkowicie indyferentni religijnie. Olbrzymia liczba takich mieszkańców/nomadów nie tworzy żadnych tradycyjnych związków rodzinnych i rozbudowuje umiejętności życia samotniczego. Również tak zróżnicowaną ludność mogą dotknąć problemy wynikłe z rozproszenia wspólnoty i osłabienia roli państwa w stosunku do czynników ekonomicznych. Nowe podziały, formy tożsamości i dokuczliwe zjawiska egzystencji uzewnętrzniają się przede wszystkim jako zjawiska wizualne. Demonstrowane jako obrazy właściwości życia w dzisiejszym polis dotyczą kwestii ekonomiczno-politycznych, religijnych, obyczajowych, moralnych i wszelkich innych, jednak w każdym przypadku separują się od konwencjonalnych aparatów życia politycznego i stają się wyrazem dzikiej demokracji.

Wzrost niezależności instytucji finansowych i wielkich korporacji od wpływu władzy państwowej już w pierwszej dekadzie XXI wieku doprowadził do upadku banków i funduszy emerytalnych na całym świecie, a jako skutek przyniósł utratę gromadzonych dziesiątkami lat oszczędności swych udziałowców. Początek drugiej dekady objawił kolejny poważny efekt braku kontroli i nadzoru nad zglobalizowaną gospodarką, jakim okazało się zwiększenie dysproporcji w dochodach i ogólny wzrost nierówności ekonomicznej. Ten kolejny mankament spotkał się tym razem z silnym oporem, który uwidocznił się we wrześniu 2011 roku w ruchu „Occupy Wall Street”. Okupacja prywatnego parku Zuccotti w pobliżu najważniejszych instytucji giełdowych czerpała inspirację z niewiele wcześniejszego hiszpańskiego „Movimiento 15-M”, demonstracji na Bliskim Wschodzie i Afryce Północnej, Grecji, Portugalii i Islandii. Wspólną cechą tych wydarzeń było szerokie wykorzystanie mediów społecznościowych, a także zdolność utrwalenia się w zbiorowych wyobrażeniach za pomocą propagowanych obrazów. Wall Street była wcześniej wielokrotnie miejscem dramatycznych protestów, a sztuce od najbardziej odległych epok przypisać można funkcje polityczne, w przypadku nowojorskich zamieszek podczas jesieni 2011 roku wystąpiła jednak pewna grupa zjawisk wcześniej niespotykanych. W przypadku ruchu „Occupy Wall Street” różnica polegała na fakcie, że sama istota wydarzeń spełniała się w byciu migotliwym, nieustannie zmiennym obrazem, dodatkowo wykorzystującym uzdolnienia jego zwolenników do tworzenia przewrotnych, subwersyjnych wizerunków. Ruch działający jako obraz nieprzypadkowo podsumował się i upamiętnił w plakacie przedstawiającym filigranową tancerkę wykonującą figurę baletową na karku rozpędanego byka.



Wyjątkowość tego dzieła zasadza się na zawartej w nim ironii, odmiennej od sokratejskiej czy romantycznej, bo odzwierciedlającej umiejętność dystansowania się do obrazowej przemocy swych przeciwników. Punktem wyjścia plakatu była ponad trzymetrowa, wykonana z brązu rzeźba szarżującego byka, stojąca przed gmachem nowojorskiej giełdy i symbolizująca siłę rynków finansowych. W tle plakatu z tak symbolicznie określonym bykiem umieszczono rozwścieczony tłum, przez co atakujące zwierzę nieoczekiwanie stało się uciekającym, a tancerka na jego grzbiecie – alegorią sztuki odnoszącą zwycięstwo nad agresywną bestią. Szczególnie charakterystyczne jest to, że fotomontaż nie był jedynie propagandą idei gromadzących protestującą społeczność, lecz mówił także sam o sobie, głosił rolę sztuki w przewyciężaniu problemu.

Innym rodzajem podwyższenia stopnia widowiskowości akcji społecznej w przestrzeni miejskiej jest wykorzystanie elementów ludycznych, w tym tańca, wspólnego wykonywania podobnych gestów czy ubierania się w określone stroje. Ponownie należy zauważyć, że tego typu zachowania zawsze towarzyszyły manifestacjom publicznym, lecz bywały zaledwie ich uzupełnieniem. Powody obecnego podwyższenia ich znaczenia w działalności publicznej są prawdopodobnie wielorakie. Można przyjąć, że ludyczność przypomina o zapomnianej w zbiurokratyzowanych demokracjach podstawie, jaką są zbiorowe, masowe odczucia. Zastosowana ludyczność przywraca więc demokracji atmosferę plemiennego wiecu. Motywem odwołania się do klimatu zabawy byłaby zatem drwina z niewydolności procedur politycznych. W ten sposób prócz protestu przeciwko konkretnej sprawie w manifestacji zaznaczony został też opór wobec skostniałych norm uprawiania polityki.

Przykładem demonstracji o wymienionych cechach może być „One Billion Rusing” (w Polsce „Nazywam się Miliard”) – protest kobiet przeciwko gwałtom i aktom przemocy realizowany w postaci zbiorowego tańca na ulicach miast. W tej kategorii należy też umieścić przemarsze „Love Parade”, ze wzmoczoną rolą muzyki i nawiązaniem do pochodów karnawałowych, oraz rowerowe przejazdy przez centra miast określane jako „Masa krytyczna”, gdzie ważnym gestem stało się podnoszenie na rękach bicykli w górę. Zrozumienie dla siły sprawczej wydarzeń politycznych rozgrywających się w sferze widzialności wykazują różne środowiska, w tym również ekstremistyczne, czego przykładem był atak terrorystów na wieżowce World Trade Center we wrześniu 2001 roku. Jakikolwiek pozytywny efekt w rozwiązaniu problemów, które mogły leżeć u podstaw tego zamachu, był bez znaczenia wobec jego roli jako przekazu medialnego⁵.

Uciążliwe zjawiska ekonomiczne i niezdolność skonwencjonalizowanych demokracji do rozwiązywania nietypowych problemów pobudził do aktywności w przestrzeni miejskiej także artystów. Do oporu przeciw negatywnym

⁵ W. J. T. Mitchel, *Clonning Terror. The War of Imiges, 9/11 to the Present*, Chicago–London 2001, s. 3, 12–13, 21.



aspektom życia społecznego w środowisku sztuki rozwiniętych zostało wiele formuł wizualnej partyzantki miejskiej. Najczęściej spotykanymi są przede wszystkim graffiti i tak zwane tagi – ekspresyjne napisy na murach. W postaciach znanych od lat sześćdziesiątych XX wieku miały one przede wszystkim charakter buntu czysto artystycznego, jak było to w przypadku Jeana-Michela Basquiata. W początku XXI wieku nastąpiło wyraźne upolitycznienie tej formy sztuki, czego przejawem stały się prace Banksy'ego w Palestynie czy Meksyku bądź malunek przedstawiający skutego więźnia z Guantanamo. Subwersywne skłonności londyńskiego twórcy i tworzenie przez niego wersji rozpoznawalnych wizerunków nasyconych kpiną i oporem jest częścią szerszego nurtu określanego jako *culture jamming*⁶. Zakłócanie oczywistego przekazu obrazowego, a zwłaszcza przekształcanie bilbordów i reklam (określane jako *adbusting* i *subvertising*) jest najczęstszym sposobem działania w ramach tego kierunku. Przyjmuje się, że już działania sytuacionistów francuskich określane jako *détournement* były przejawem takich zachowań, ale przypomina się ponadto o dekadę późniejszym „Froncie Wyzwolenia Bilbordów” (Billboard Liberation Front) z San Francisco, którego historię spisała P. Segal⁷. Sprzeciw wobec zawłaszczaniu przestrzeni publicznej przez reklamy wielkich firm został trafnie wyrażony w akcji grupy artystów o nazwie 0100101110101101.org, którzy w roku 2003 ustawili w Wiedniu nowoczesny pawilon, za pomocą którego rozpowszechniane były informacje, że zabytkowy Plac Karola uzyska wkrótce nową nazwę Nikeplatz, do czego koncern Nike rzekomo wykupił odpowiednie prawa⁸. Działania prawne, jakie firma podjęła przeciwko pomysłodawcom akcji, odrzucone zostały przez lokalny sąd gospodarczy, zaś samo wydarzenie uznawane jest za jedno z najbardziej spektakularnych wystąpień tak zwanego brandalismu.

Najbardziej nietypowym problemem funkcjonowania współczesnych miast i wpływania na tożsamość ich mieszkańców jest aktywność pojedynczych osób, które mimo deklarowanej odrębności od jakichkolwiek tradycyjnych wspólnot (społecznych, a nawet rodzinnych) i nierzadko życiu w osamotnieniu oraz bez bezpośrednich kontaktów ze swym otoczeniem, kształtują jednak mentalne podwaliny życia w mieście. Osoby takie biorą udział w życiu gospodarczym miast jako fachowcy w wielu branżach, ale także – co wybitnie

⁶ Obszerną historię tego zjawiska, sięgającą aż do dadaizmu, przedstawił Afsheen J. Nomai w swej dysertacji doktorskiej: *Culture Jamming: Ideological Struggle and the Possibilities for Social Change* (2008, repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/3971/nomaia36453.pdf, 31.10.2016).

⁷ A. Barley, *Battle of image*, „New Statesman” 2001, nr 130, s. 45; P. Segal, *Billboard Liberation Front*, www.billboardliberation.com/indepth.html, 31.10.2016.

⁸ R. Eugeni, *Nikeplatz. The Urban Space as a New Medium*, NECS Conference 2010, Istanbul, panel „Politics and poetics of intermediality in the urban space”, www.academia.edu/402460/Nikeplatz_The_Urban_Space_as_a_New_Medium, 31.10.2016; K. Gronau, *Culture Jamming als subversive kulturelle Praxis: der Nikeplatz, von 0100101110101101.org*, praca licencjacka, Friedrich-Schiller-Universität Jena, März 2012, Bachelor + Master Publishing, Hamburg 2014, s. 23.



paradoksalne – odtwarzają poczucie wspólnotowości wśród innych, równie dbałych o swą odrębność użytkowników miasta. Przyjmując do podstawy opisu sytuacje skrajne, można też stwierdzić, że bez opuszczania swych lokali są widoczni w mieście i tworzą jego wizualne wyróżniki i granice.

Charakter współczesnych metropolii wyrażany jest przez przeniesienie wielu ważnych przejawów ich funkcjonowania do sieci internetowych. Handel towarami, prace urzędów i firm, dostarczanie żywności do mieszkań i biur, usługi finansowe czy nawet seksualne są realizowane za pomocą połączeń komputerowych. Również życie prywatne wykorzystuje rzeczywistość wirtualną. Nowojorski kościół koreańskich prezbiterian w Queens zaprojektowany został przez architektów, którzy podczas swej wspólnej pracy mieszkali w różnych miejscach i nigdy nie kontaktowali się osobiście. Granice miasta mogą zatem zostać wytyczone na podstawie wskazania punktów skrajnych połączeń telefonii komórkowej i lokalnych systemów komputerowych. Być może statystycznie niewielka, lecz wpływowa część tych kontaktów i wymian informacji dokonuje się za pomocą obrazów i jest eminentną częścią życia publicznego. Polskim przykładem takiej aktywności jest działalność dbałego o swą anonimowość nauczyciela z Białegostoku, autora niezliczonych memów pod nazwą „Sztuczne fiołki”. Wszystkie prace tego autora naznaczone są silną irytacją wynikającą z narastania w polskim społeczeństwie przekonań skrajnie prawicowych, ale też ogólniejszego spadku poziomu intelektualnego debaty publicznej. Zaledwie niewielka część „fiołków” krytykuje postępowania władz lokalnych w miejscu zamieszkania autora. Opisane okoliczności wskazują na zastępowanie zwyczaju porannej lektury prasy codziennej sprawdzaniem nadesłanych przez znajomych memów, wśród których nierzadko występowały dzieła anglisty z Białegostoku. Obrazki takie tworzyły klimat rozpoczynającego się dnia i nadawały ton nie tylko rozmowom osób spotykających się w miejscach pracy, lecz także oddziaływały na życie publiczne. Granice miasta, w którym dzieją się tego rodzaju wydarzenia, są płynne, kurczą się lub rozszerzają, ale podstawą ich określania są właśnie aktywności pojedynczych użytkowników połączeń sieciowych skupione wokół sfery obrazowania.

Prospektywne utopie były zwykle wymyślane przez różnorodnych autorów, lecz ich realizacja następowała w sposób ograniczony lub w ogóle nie następowała. Dość zatem zaskakujące może być życie w świecie zrealizowanej utopii przez nikogo nieprzewidzianej i wtórnie rekonstruowanej na podstawie danych empirycznych. Naukowe odtworzenie realnej utopii posiada wartości edukacyjne, ponieważ otwiera jedno z pól refleksji i kontroli nad współczesnymi systemami aksjologicznymi. Wśród właściwości życia we współczesnych miastach wyróżnia się zwłaszcza ustanawianie dyskusji politycznych jako sugestywnych obrazów rozpowszechnianych w przestrzeni rzeczywistej i medialnej. Charakterystyczne jest ponadto, że szczególnie trafne wizerunki tworzą szeroką sferę



oporu wobec problemów, z którymi nie mogą się uporać tradycyjne demokracje. Obrazy takie towarzyszą ruchom społecznym skierowanym przeciwko kluczowym instytucjom finansowym i politycznym, a ponadto niejednokrotnie przekraczają zastane normy legalności. Rozpowszechniane za pomocą sieci telefonii komórkowej i internetowych serwisów społecznościowych stają się ikonami tożsamości nie tylko nowych ruchów społecznych, lecz także umożliwiają poszczególnym osobom ustalenie ich stosunku do bieżących zjawisk życia miejskiego. Ważną rolę w sferze tworzenia nowego ładu społecznego odgrywa zatem sztuka, która nie jest jednak tworzona w oparciu o kanony estetyczne, lecz raczej pragmatyczne i właściwe sztuce użytkowej, reklamie czy prasowej satyrze. Można zatem stwierdzić, że przesunięcie kanonów polityki odbywa się z udziałem sztuki, która zauważalnie zmieniła swoje reguły estetyczne, funkcje i sposoby przejawiania.

Bibliografia:

- Barley A., *Battle of image*, „New Statesman” 2001, nr 130.
- Dziuban Z., *Obcość, bezdomność, utrata. Wymiary atypii współczesnego doświadczenia kulturowego*, Wydaw. Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2009.
- Eugeni R., *Nikeplatz. The Urban Space as a New Medium*, NECS Conference 2010, Istanbul, panel „Politics and poetics of intermediality in the urban space”, [www.academia.edu/402460/Nikeplatz. The Urban Space as a New Medium](http://www.academia.edu/402460/Nikeplatz_The_Urban_Space_as_a_New_Medium), 31.10.2016.
- Gronau K., *Culture Jamming als subversive kulturelle Praxis: der Nikeplatz, von 0100101110101101.org*, praca licencjacka, Friedrich-Schiller-Universität Jena, März 2012, Bachelor + Master Publishing, Hamburg 2014.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Mitchel W. J. T., *Cloning Terror. The War of Images, 9/11 to the Present*, The University of Chicago Press, Chicago–London 2001.
- Nomai A. J., *Culture Jamming: Ideological Struggle and the Possibilities for Social Change*, The University of Texas at Austin, 2008, repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/3971/nomaia36453.pdf, 31.10.2016.
- Segal P., *Billboard Liberation Front*, www.billboardliberation.com/indepth.html, 31.10.2016.
- Visual Thinking – Visual Culture – Visual Pedagogy*, red. H. Rarot, M. Śniadkowski, Politechnika Lubelska, Wydział Podstaw Techniki, Lublin 2014.
- Zeidler-Janiszewska A., *O tzw. zwrocie ikonicznym we współczesnej humanistyce. Kilka uwag wstępnych*, „Dyskurs” 2006, nr 4.



The city as a space of wild democracy. Visual manifestations of contemporary forms of identity in the urban space

Abstract: Right-wing and conservative tendencies permeating currently many countries in Europe and North America are a kind of counter-revolution against the ideas that formed the foundations of the development of the Western world over the last 50–70 years. One of the reasons for this is the lack of description of values, which – sometimes spontaneously – create awareness of inhabitants of present-day cities.

The article is an attempt to describe unusual and intangible characteristics of life in a city, in a community and in a state, which has lost its contours. A particular attention has been devoted the phenomenon of formation and manifestation of transitional forms of identity focusing on resistance to current social problems.

Keywords: adbusting, brandalism, culture jamming, iconic turn, meme, subvertising



Utopijna koncepcja miasta urbanistyczną przestrzenią życia człowieka

Abstrakt: Autor niniejszego opracowania ujmuje zagadnienie miasta w myśli i świadomości kulturowej współczesnej cywilizacji. Podejmuje istotne składniki doświadczenia wizualnego w aranżacji miejskiej przestrzeni. Nawiązuje do charakterystycznych cech myślenia o mieście, powiązanych z wszelkiego rodzaju „utopiami” zarówno historycznymi, jak i współczesnymi. Następnie omawia utopijne zjawiska występujące w urbanistycznej przestrzeni miasta.

Autor podkreśla, że szczegółowa analiza miasta pozwala nam odczytać świat wartości w aspekcie historycznym, utopijnym oraz idealnym. Nadto dowodzi, że dogłębne dociekania pozwalają dostrzec samoistny świat wartości oraz nadrzędne cele miasta, które są połączone z komunikacją społeczną, projektami urbanistycznymi oraz dialogiem w wymiarze indywidualnym, osobistym i podmiotowym komunikacji. Miasto, zdaniem autora, powiązane jest z bogatymi, wielorakimi i zróżnicowanymi formami egzystencji wpisanymi w europejską kulturę nastawioną na dialog i tolerancję. Współczesne miasto zostało ujęte w artykule jako otwarte na nowy świat wartości w zmieniającym się świecie. Autor dowodzi, że zdecydowane dążenie wielkich utopii do piękna w obecnym czasie przybrało postać nowoczesnego kiczu. To wszystko prowadzi według niego do relatywizacji wartości i pokazuje całą niekonsekwencję zmian zachodzących we współczesnym świecie.

Słowa kluczowe: człowiek, domena miasta, komunikacja społeczna, koncepcja, miasto, projekt, socjologia, świadomość, urbanistyczna przestrzeń, utopia, wartość, wyobrażenie

Zagadnienie miasta w urbanistycznej przestrzeni egzystencjalnej życia mieszkańców należy do pryncypialnych świadomości kulturowych. Tym samym staje się kluczowym składnikiem doświadczenia wizualnego w aranżacji istotnych wartości. Charakterystyczną cechą myślenia o mieście są wszelkiego rodzaju „utopie” zarówno historyczne, jak i współczesne. W koncyptowaniu utopijnym miasta wszelkie teorie miały zazwyczaj negatywną ocenę.

Specyfika miejska współcześnie należy do istotnych zagadnień promowanych na gruncie licznych nauk oraz ich interdyscyplinarnych odniesień. Do

arcyważnych, głównych i kluczowych tematów należy urbanistyka, w całej okazałości, a wraz z nią związana koncepcja planowania zajmująca się miastem w aspekcie formowania i zagospodarowania przestrzennego terenu miejskiego, otoczenia oraz całej przestrzeni. W tym wymiarze miasto ujmowane jest jako dzieło sztuki i do niego należy zagadnienie różnokierunkowej oraz wielopoziomowej kreacji sztuki spełniającej rozmaite funkcje: społeczne, estetyczne bądź dydaktyczne, które stanowią o jej istności, naturze i egzystencji. W tym aspekcie miasto powiązane jest także z formowaniem się, inscenizowaniem i kreowaniem zasadniczych cech socjologii miasta. W tym też wymiarze miasto ujmowane jest jako „paradygmat” wyznaczający racjonalistyczne, konstruktywne i praktyczne zastosowanie socjologii. Wśród socjologicznych analiz, znajduje się koncyptowanie różnorodnych ujęć przestrzeni miejskiej. Dla przykładu: badanie i opisywanie socjologii poszczególnych społeczności lokalnych, interpretowanie egzystencjalnego wymiaru społeczno-kulturowych planów, pomysłów i projektów rzeczywistości miejskiej. Także szczegółowe doprecyzowanie makrostrukturalnych interpretacji rzeczywistości miejskiej z uwzględnieniem polityki lokalnej powiązanej z jakością życia, w danym mieście. Ponadto dostrzeganie wszelkich procesów rewitalizacji przestrzeni miejskiej powiązanych z zagadnieniami jakości życia i „dobrego miasta”¹.

Ten pogląd, a zarazem wyobrażenie i konstatacja nad miastem, nie zawęża się tylko do wymiaru fizycznego, ale afirmowany jest również jako istotny czynnik na polu społecznym. W tym miejscu warto jest sięgnąć do prac polskiego badacza Floriana Znanieckiego², opisującego miasto w świadomości jego obywateli, oraz do wybitnego znawcy prezentowanego zagadnienia Aleksandra Wallisa³ z jego socjologią miasta⁴. W tej dziedzinie znajdujemy zbieżne ustalenia na gruncie psychologii społecznej miasta⁵, które poszerzają zasadniczo pogląd na zagadnienie związane z tematyką miasta. W obecnych czasach promowana jest również ekologia wraz z badaniami naukowymi prowadzonymi w strukturze i funkcjonowaniu przyrody, powiązanymi z jej wzajemnym oddziaływaniem na środowisko połączone z myślą o różnych konfiguracjach ekosystemów⁶.

¹ Por. *Wokół socjologii przestrzeni*, red. A. Majer, P. Starosta, Łódź 2004. Zob. A. Majer, *Duże miasta Ameryki: „kryzys” i polityka odnowy*, Łódź 1997.

² F. Znaniecki, *Miasto w świadomości jego obywateli*, Poznań 1931. Zob. P. Rybicki, *Spoleczeństwo miejskie*, Warszawa 1972. Por. I. Sagan, *Miasto – scena konfliktów i współpracy. Rozwój miasta w świetle koncepcji reżimu miejskiego*, Gdańsk 2000.

³ Por. A. Wallis, *Socjologia wielkiego miasta*, Warszawa 1967; A. Wallis, *Informacja i gwar*, Warszawa 1979; A. Wallis, *Miasto i przestrzeń*, Warszawa 1990.

⁴ K. Frysztański, *Miasta metropolitarne i ich przedmieścia*, Kraków 1979. Por. B. Jałowiecki, *Społeczna przestrzeń metropolii*, Warszawa 2000.

⁵ B. Jałowiecki, M. Szczepański, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2002.

⁶ Por. M. Popielarska-Konieczna, *Słownik szkolny: biologia*, Kraków 2003. Zob. J. Weiner, *Ekosystem*, [w:] *Encyklopedia biologiczna*, t. III, red. Z. Otałęga, Kraków 1998; *Biologia: jedność i różnorodność*, red. M. Maćkowiak, A. Michalak, Warszawa 2008; J. Weiner, *Życie i ewolucja biosfery*,



Z tego powodu interesującym zagadnieniem okazuje się kwestia, którą od dawien dawna zajmuje się teologia miasta, stającą się przedmiotem różnych doznań ludzkich, refleksji oraz prac naukowych⁷. W tym kontekście nie wystarczy myśleć o mieście tylko historycznie, ekumenicznie, socjologicznie, kulturologicznie, ale także metafizycznie i teologicznie. To uwzględnia międzyludzkie środowisko życia, czasu i organicznie powiązanych ze sobą więzi społecznych, które konstytuują zespoloną wspólnotę miasta. W tym znaczeniu miasto posiada historię zarówno życia, jak i śmierci, historię świecką oraz świętą, dotyczącą zbawienia, a zarazem niezabawienia. Takie rozumienie posiada w sobie absolutny wybór pomiędzy dobrem i złem. Od wieków miasto jest specyficznym podmiotem religii, moralności, ewangelii oraz obecności w nim kościoła kształtującego wysokiej jakości moralność człowieka. Znajdujący się w mieście kościół zawiera w sobie rzeczywistość transcendującą ku antycypacji Miasta Niebieskiego, stanowiącego niejako „Pleromę Miejską”. Chrześcijanie wierzą, że Miasto Święte ucieleśnia się w niektórych miastach, takich jak: Jerozolima, Antiochia, Rzym, Aleksandria, Konstantynopol, Częstochowa. Tego rodzaju miasto jest szczególnym odsłonięciem Kościoła, niebios i dziejów zbawienia każdego człowieka. Życiem religijnym mieszkających w tym mieście ludzi kieruje sam Duch Święty. Mówiąc alegorycznie i w przenośni, z miast ziemi rodzi się Miasto miasta, czyli Niebieska Jerozolima. Natomiast w eschatologii rysuje się przed nami Nowe Jeruzalem, Przybytek Boga z narodem, Chwała Boża, której światłem jest Chrystus (por. Ap 21). W konsekwencji miasto w znaczeniu personalistycznym teologii spełnia się ostatecznie w człowieku jako osobie i w społeczności osób. Stąd istotą miasta w rozumieniu teologicznym jest odwołanie się do absolutności bytu osobowego. Cała strona materialna jest tutaj wtórna i pełni rolę służebną na drodze realizowania swego człowieczeństwa przez zamieszkiwanie wspólne z innymi w przestrzeni tego miasta⁸.

Innymi naukami podejmującymi przestrzenne rozmieszczenie kultury miasta są antropologia⁹ i antropogeografia¹⁰. Pierwsza z nich zajmuje się badaniem systemów kulturowych i tożsamości w miastach, a także różnych politycznych,

Warszawa 1999, s. 199–205; *Global Ecology: Towards a Science of the Biosphere*, red. M. B. Rambler, L. Margulis, R. Fester, London 1989.

⁷ Cz. S. Bartnik, *Polska teologia miasta*, [w:] *Miasto i kultura polska doby przemysłowej*, t. III *Wartości*, red. H. Imbs, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993. Por. C. Kostro, *Sakrament miasta w myśli Cz. S. Bartnika*, [w:] *Historia i logos*, Lublin 1991, s. 232–237.

⁸ Por. Le Corbusier, *Maniere de penser l'urbanisme*, Geneve 1946; P. George, *La Ville. Le Fait urbain a travers le monde*, Paris 1953; R. Mucchielli, *Le Mythe de la cite ideale*, Paris 1960; W. Muller, *Die heilige Stadt. Roma quadrata, himmlisches Jerusalem und die Mythe vom Weltnabel*, Stuttgart 1961; W. Schneider, *De Babylone a Brasilia*, Paris 1961; G. Bardet, *L'Urbanisme*, Paris 1963; J. Comblin, *Theologie de la ville*, Paris 1968.

⁹ W. Dohnal, *Globalne miasta i ich mieszkańcy. Perspektywa antropologiczna*, „Lud” 2010, nr 94, s. 47–58.

¹⁰ Zob. *W cieniu i sercu geopolityki*, [w:] A. Targowski, *Chwilowy koniec historii*, Warszawa 1991.



społecznych, ekonomicznych i kulturowych czynników, które składają się na kształt regularnej przestrzeni zabudowanego terenu charakterystycznego dla miejskich obszarów i na zachodzące w nich procesy. Z tkanki miejskiej wyróżniają się poszczególne ulice, parcele, skwery, place, dziedzińce oraz budowle wraz z semantyką układów przestrzennych i szaty informacyjnej danego miasta. Druga natomiast zajmuje się badaniem zasięgu występowania człowieka na kuli ziemskiej. W zakres tych badań wchodzi jego działalność wraz z jego rezultatami na danych obszarach geograficznych. Zamiast używanego przez nas terminu antropogeografia używa się także innych nazw, jak choćby: geografia gospodarcza, ekonomiczna czy geografia społeczna. Zadaniem omawianych tutaj nauk o mieście jest ukształtowanie przestrzenne terenu oraz estetyzacja wpływająca na jakość i wygląd przestrzeni publicznej. Wszystkie omawiane tu elementy tworzą podstawy lokalizacji i różnorodnych form miejskiej reklamy. W tym zakresie istotna jest wzajemna współpraca z podmiotami realizującymi zagospodarowanie przestrzeni publicznej z projektantami, inwestorami i wykonawcami, a także współpraca z instytucjami samorządowymi i organizacjami społecznymi. Nie bez znaczenia jest rozmowa z firmami reklamowymi oraz zorganizowanymi podmiotami drobnego handlu i usług, jak również działania edukacyjne zorientowane na cel zasadniczy, uświadamiające i propagujące dobro przestrzeni publicznej. Ono staje się istotą profesjonalnego działania i gwarantem powodzenia, dalszego rozwoju oraz oczekiwanego sukcesu w danym zawodzie.

Ważnym elementem składowym w przestrzeni publicznej miasta jest doświadczenie wizualne jako doświadczenie performatywne związane z kontekstem¹¹. Wyrasta ono z przeświadczenia i pomysłu o konieczności zainicjowania nowoczesnej dyskusji naukowej, w której zawarty będzie logiczny wywód dający możliwość porozumienia się pomiędzy dyscyplinami zawierającymi zarówno sztuki wizualne, jak i przebogate obszary literackie, tworzące ruchomą sieć pojęć estetycznych na miarę wszelkich wyzwań związanych ze współczesnością. W tym kontekście nie bez znaczenia jest narracja zmiany dramatycznej wraz z teatrem wzrokowym, naocznym i pogładowym. Mieści się w tym inscenizacja zdjęć, przedstawienie sztuki teatralnej, widowisko, ekranizacja dzieła literackiego, kreacja, odegranie, wcielenie się w rolę, w projekty okładek i kart pocztowych etc. Na tej drodze pomocny jest dokładny ogląd obrazu jako działania dramatycznego. Ujęcie estetyki zawartej w obrazie – pustka lub jej nie-

¹¹ Por. M. Chaberski, *Doświadczenie (syn)estetyczne. Performatywne aspekty przedstawień site-specific*, Kraków 2015. Zob. E. Matynia, *Performative Democracy*, London 2009 (wyd. pol. E. Matynia, *Demokracja performatywna*, Wrocław 2008). Por. H. Arendt, *On Violence*, New York 1970 (wyd. pol. H. Arendt, *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*, Warszawa 1998). Zob. M. Bakhtin, *Rabelais and His World*, Bloomington 1984 (wyd. pol. M. Bakhtin, *Twórczość Franciszka Rabelaisa o kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, Kraków 1975).



obecność. Performatywne gry z tożsamością świata zwierząt i ludzi, męskości i kobiecości, rozmyte granice bytów i tak dalej. Ważne są również zagadnienia starzenia się obrazu jako zjawiska estetyki, w której zawarte są procesy kruszenia, śladu, ubywania, wymazywania, wypalania, rozrywania, rozmyte granice tekstu i inne¹².

Wśród problemów omawianych w naukach związanych z tematyką miasta jest obecna jakość życiowa, która wiąże się ze stopniem zaspokojenia potrzeb materialnych i niematerialnych, spełniania standardów lub realizacji wartości biologicznych, psychologicznych, społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturalnych i duchowych, a także ekologicznych jednostek, rodzin oraz całych zbiorowości. Ważną problematyką w tematyce miasta jest także badanie jakości życia między innymi: stopy życiowej i kosztów życia, zdrowia, długowieczności, stosunków i więzi społecznych. W obszarze jakości tegoż istotną kwestią w przestrzeni naukowej, związanej z miastem, jest badanie jakości życia określającego obiektywne wskaźniki ilościowe i jakościowe, rzeczowe i wartościujące. Przećiętne trwanie życia, współczynnik umieralności, liczba spożywanych kalorii, wysokość dochodów, sfera ekonomiczna, zasięg i złożoność ubóstwa, patologie społeczne, stopa bezrobocia, warunki mieszkaniowe, poziom zanieczyszczenia środowiska naturalnego, zakres wolności politycznej, dostęp do dóbr kultury. Istotnym wskaźnikiem jest zarówno stopień zadowolenia z warunków życiowych, poczucie zaspokojenia potrzeb i aspiracji, poziom stresu, jak i sens życia¹³.

Inną wartością omawianą w przestrzeni miasta jest budowanie modeli egzystencji. Jednym z takich modeli jest nieogarniona istota Boga w Jezusie z Nazaretu, w której pełnia egzystencji osobowej jest zbieżna z pełnią daru dla drugiego w Bogu. Człowiek stworzony na obraz i podobieństwo Boga (por. Rdz 1,26) jest więc w pewnym sensie „modelem Boga”, czyli niepełnym Jego

¹² Por. R. Atchley, *Social Forces and Ageing. An Introduction to Social Gerontology*, Belmont 1996; *Ageing and the social sciences*, red. R. Binstock, L. George, San Diego 2001; B. Tobiasz-Adamczyk, *Społeczne aspekty starzenia się i starości*, [w:] *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej*, red. T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skalska, Gdańsk 2006. Zob. E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, Warszawa 2007; E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2005.

¹³ Por. E. Aksman, *Redystrybucja dochodów i jej wpływ na dobrobyt społeczny w Polsce w latach 1995–2007*, Warszawa 2010. Zob. E. Allardt, *Dimensions of welfare in a comparative Scandinavian study*, „Acta Sociologica” 1976, t. 19, nr 3; R. Borowicz, *Równość i sprawiedliwość społeczna*, Warszawa 1988; T. Borys, *Jakość, jakość życia oraz pojęcia i relacje pochodne*, [w:] *Ocena i analiza jakości życia*, red. W. Ostasiewicz, Wrocław 2004; T. Borys, P. Rogala, *Jakość życia na poziomie lokalnym – ujęcie wskaźnikowe*, Warszawa 2008; J. Famielec, *Straty i korzyści ekologiczne w gospodarce narodowej*, Warszawa–Kraków 1999; D. Felce, J. Perry, *Quality of life: its definition and measurement*, „Research in Developmental Disabilities” 1995, t. 16, nr 1; B. Gałęski, *Styl życia i jakość życia – próba systematyzacji pojęć*, „Studia Socjologiczne” 1977, nr 1; A. Kaleta, *Jakość życia mieszkańców wsi rejonu uprzemysłowionego*, Toruń 1985; A. Kaleta, *Jakość życia młodzieży wiejskiej*, Toruń 1988; D. Kielczewski, *Konsumpcja a perspektywy zrównoważonego rozwoju*, Białystok 2008; M. Kusterka, P. Rogala, *Wykorzystanie wskaźników jakości życia na szczeblu lokalnym*, [w:] *Stan obecny i perspektywy rozwoju zrównoważonego*, red. E. Broniewicz, Białystok 2006.



odzwierciedleniem¹⁴. Analogicznie jak model Ziemi, czyli globus, tylko fragmentarycznie, w ograniczony sposób oddaje cechy oryginału. Podobnie człowiek jest tylko niezadowalającym i niepełnym odwzorowaniem Boga. Z całą pewnością wiadomo, że stopień podobieństwa modelu do jego pierwowzoru w definitywny sposób zależy od stopnia podobieństwa do pierwotnych wymiarów. Korzystając z tego podobieństwa, o ile można tak powiedzieć, człowiek jest modelem Boga w rozpiętości miary zmierzającej do nieskończoności. Bóg bowiem w sposób nieograniczony, niewidzialny i nieopisany góruje nad człowiekiem. Jednym wyjątkiem jest Jezus z Nazaretu, który stał się odbiciem boskiego majestatu w ograniczonej naturze ludzkiej. Jezus jest odblaskiem, znakiem i wizerunkiem transcendentnego Boga. Jego postać i czyny są narzędziem, kodem, szyfrem do świętej i niezgłębionej tajemnicy Boga¹⁵. Zawierająca się w Jezusie koordynacja wszystkiego, co piękne i doskonałe, od Boga otrzymuje w Nim historyczne oblicze. Jezus w ten sposób jest partycypacją Boga w osobie Syna Człowieczego¹⁶. Jezus jest punktem kulminacyjnym prawdy o Bogu, lecz prawdy ukrytej. Już samo życie wewnętrzne każdego pojedynczego człowieka jest dla nas nieogarnioną i metafizyczną tajemnicą, tym bardziej taki tajnik, sekret i zarazem tajemnica, jaki stanowi życie wewnętrzne Boga-człowieka, Jezusa z Nazaretu. Na wzór analogiczności, jaki znajdujemy w drugim człowieku, którego poznajemy po tym, co mówi i co czyni, poznajemy naturę Jezusa, możemy w pewnym stopniu ją rozszyfrować i odgadnąć po Jego uczynkach i po Jego nauce. W oparciu o tę zasadę próbowano tworzyć model Boga objawionego przez Jezusa¹⁷. Obecnie w środowisku naukowym fizyki, filozofii oraz szeroko rozumianej teologii, która określa Boga jako wszechmogącego, „ponieważ [...] wszystko stworzył, wszystkim rządzi i wszystko może” (por. 2 Kor 12, 9; Hi 42, 2; KKK 268 i inne), popularna jest opinia, że Bóg jest uniwersalnym umysłem przenikającym cały wszechświat w sposób dynamiczny, żywy i zaangażowany, że działa poprzez prawa przyrody w celu określonym. W tej koncepcji Bóg jest wszechświatem zdolnym do samoorganizacji i obserwacji samego siebie. Ludzkie umysły w konsekwencji pozostają małymi „wysepkami świadomości”, zakotwiczonymi w boskim umyśle kosmicznym. Po uzyskaniu i dojściu do odpowiedniego rozwoju ludzki umysł zyskuje, a zarazem dostępuje

¹⁴ Por. F. Courth, *Bóg trójjedynnej miłości*, Poznań 1997; J. Szczurek, *Trójjedyny*, Kraków 1999; J. J. O'Donnell, *Tajemnica Trójcy Świętej*, Kraków 1993; J. Daniélou, *Trójca Święta i tajemnica egzystencji*, Kraków 1994; W. Kasper, *Bóg Jezusa Chrystusa*, Wrocław 1996.

¹⁵ J. P. Batut, *Monarchia Ojca, porządek pochodzeń, perychoreza: trzy klucze teologiczne do poprawnego wyznania wiary trynitarniej*, [w:] *Tajemnica Trójcy Świętej*, Poznań 2000.

¹⁶ Arystoteles, *Metafizyka*, Warszawa 1983; L. Wciórka, *Wiedzieć, że jest Bóg*, Poznań 1994; W. Granat, *Teodycea. Istnienie Boga i Jego natura*, Poznań 1960.

¹⁷ Cz. S. Bartnik, *Kamień, Niebieskie Jeruzalem, Bez skazy i zmarszczki, Sakrament czasu*, [w:] Cz. S. Bartnik, *Łaska drogi*, Warszawa 1978, s. 128–136; s. 137–145; s. 244–252; Cz. S. Bartnik, *Ręka i myśl*, Katowice 1982; Cz. S. Bartnik, *Nadzieje upadającego Rzymu*, Warszawa 1982; Cz. S. Bartnik, *Mistyka wsi*, Warszawa 1988.



swego przeznaczenia w całościowym, wszechstronnym, uniwersalnym zjednoczeniu ze świadomością kosmiczną, nie tracąc przy tym swojej indywidualnej tożsamości bytu, który istnieje i istnieć może w pełni¹⁸.

Angażowanie umysłowości w projektowaniu i aranżacji miasta z uwzględnieniem wszystkich możliwości intelektualnych osób zamieszkujących w przestrzeni danego miasta przez rozwój umysłowy zarówno poszczególnych jednostek, jak i grup zawodowych jest kwintesencją omawianego zagadnienia. Wyszukiwanie nowych projektów maszyn czytających ludzką myśl czy też takich, które są w stanie czytać myśli innych osób, jest potrzebne. Innowacyjność i potrzeba tego typu wynalazków pomaga w znalezieniu pomocy urzędem w nich pracujących i ludzi¹⁹.

Badanie kondycji psychicznej i stanów emocjonalnych, w jakich znajdują się poszczególni mieszkańcy miasta, jest istotne dla problemów naukowych związanych z zamieszkiwaniem i życiem w mieście. W tej kwestii ważna jest analiza nastrojów, humoru, nastawień moralnych oraz ducha poszczególnych jednostek oraz całej zbiorowości. Zdrowie emocjonalne w tym wymiarze nazywa się zdrowiem psychicznym oraz mentalnym i odnosi się do ogólnego dobrostanu psychicznego człowieka. Wiąże się z naszym zdrowiem oraz samopoczuciem. Dotyczy umiejętności budowania relacji, jakości związków oraz naszej zdolności do radzenia sobie z własnymi emocjami i trudnościami w życiu²⁰. Zdrowie emocjonalne w tym wypadku, to nie tylko brak zaburzeń psychicznych, lecz także dobre lub złe samopoczucie. Jest ono czymś więcej niż życiem bez depresji, lęków i innych psychicznych problemów. Odnosi się ono do posiadania pewnych psychologicznych umiejętności i pewnych specyficznych cech charakteru. Ludzie zdrowi emocjonalnie i mentalnie są cennym skarbem, dlatego warto opisywać ich zdrowie, zachowania i emocje. Dla ludzi zdrowych zmaganie się z przeciwnościami losu oraz różnego rodzaju problemami bądź wyzwaniem nie stanowi żadnego problemu. Są oni w stanie konstruować, tworzyć i budować

¹⁸ Por. R. Ruyer, *L'Utopie et les utopies*, Paris 1950. Zob. G. Winter, *The New Creation as a Metropolis*, New York 1963; F. Choay, *L'Urbanisme. Utopies et realites*, Paris 1965.

¹⁹ Por. *Raport o innowacyjności gospodarki Polski w 2009 roku*, red. T. Baczek, Warszawa 2010. Zob. G. Barnett, *Innovation the Basis of Cultural Change*, New York 1953; E. F. Denison, *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives before Us*, New York 1962; P. F. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, Warszawa 1992; M. Golińska-Pieszyńska, *Polityka wiedzy a współczesne procesy innowacyjne*, Warszawa 2009; S. Gomułka, *Mechanizmy i źródła wzrostu gospodarczego w świecie*, [w:] *Wzrost gospodarczy w krajach transformacji: konwergencja czy dywergencja?*, red. R. Rapacki, Warszawa 2009; R. L. Heilbroner, *Wielcy ekonomiści. Czasy – życie – idee*, Warszawa 1993.

²⁰ Por. Z. Juszczynski, *Szlachetne zdrowie, niech każdy się dowie*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1999, nr 3, s. 95–97. Zob. B. Urbanek, *Zdrowie i choroba w ujęciu polskich lekarzy II połowy XIX i początków XX wieku*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2002, nr 3, s. 109–122; F. Dworzaczek, *O pojęciu życia przez starożytnych filozofów greckich*, „Pamiętnik Towarzystwa Lekarckiego Warszawskiego” 1853, t. 29, z. 1, s. 26–30; E. Biernacki, *Co to jest choroba?*, Lwów 1905, s. 25–26, 28; P. Blajet, *Ciało w kulturze współczesnej: wątki socjopedagogiczne*, Olsztyn 2005.



III. Obrazy utopii w praktyce społecznej i edukacyjnej

mocne, a nade wszystko zdrowe relacje z innymi ludźmi. Szybko się regenerują w różnych epizodach egzystencjalnych doświadczeń i trudności, jakie stawia im codzienne życie. Wiedzą doskonale, że tylko zdrowe i opanowane emocje pozwolą im utrzymać równowagę ciała i duszy w jak najlepszej formie. Dbają o swoje emocje, aby nie niszczyły zdrowia człowieka. Ich praca dla utrzymania zdrowia psychicznego jest zawsze przyjemna, dlatego ich stan psychiczny pozostaje na wysokim poziomie; ponadto posiadają dobrą formę, samopoczucie i uosobienie. Długo można by było wymieniać wszystkie składowe kulturowego bycia w świecie tworzonym przez człowieka oraz zbiorowości społeczne, odnoszące się do tematyki miasta i wszystkich jego uwarunkowań²¹.

Próbując analizować prowadzone badania naukowe na niwie filozofii w szerokim tego słowa znaczeniu, dostrzegamy pierwiastki ontologiczne miejskiej specyfiki streszczającej się w historii sztuki²² i jej dyscyplinach nauk humanistycznych z architekturą, malarstwem, rzeźbą i sztukami stosowanymi²³. Właśnie one, równorzędnie z epistemologią oraz aksjologią, analizują i opisują złożone pojęcia bytu, jego istoty, istnienia, sposobów bycia, przedmiotów oraz ich właściwości. Nauki te przestronne i nieogarnione ukształtowanie miasta badają w perspektywie geograficznej, która zajmuje się głównie genezą i położeniem miast, a także czynnikami ich rozwoju oraz strukturą przestrzenną miast. Filozofii miasta dotyczą prace polskich uczonych: Ewy Rewers²⁴, Anny Zeidler-Janiszewskiej, Jacka Dominczaka, Krystyny Wilkoszewskiej²⁵, Floriana Znanieckiego, Aleksandra Wallisa²⁶, Ryszarda Palacza²⁷ i innych.

Z prowadzonych w przestrzeni miasta badań wynika, że najważniejszą cechą współczesnego życia duchowego jest rosnące zainteresowanie miastem jako fenomenem kultury, historycznym organizmem i specyficzną społecznością ludzką. Poznawanie historii „małej ojczyzny”, jaką jest moje miasto, jego budowy, formy, kształtu i ducha – staje się podstawowym źródłem patriotyzmu i uczuć moralnych oraz realną osnową budowania własnej tożsamości. To zainteresowanie nabiera niezwykle, oryginalnych i osobliwych ostrości

²¹ E. Glińska, *Socjologiczna i marketingowa koncepcja tożsamości miasta*, [w:] *Obywatelstwo i tożsamość w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo i na pograniczach*, t. 1, Białystok 2006, s. 34. Por. A. Śliz, M. Szczepański, *Tożsamość jednostkowa i zbiorowa w procesie metropolizacji*, [w:] *Stalość i zmienność tożsamości*, red. L. Dyczewski, J. Szulich-Kałuża, R. Szwed, Lublin 2010, s. 276.

²² A. Bochnak, *Zarys dziejów polskiej historii sztuki*, Kraków 1948, cz. XXII. Zob. A. Małkiewicz, *Z dziejów polskiej historii sztuki. Studia i szkice*, Kraków 2005.

²³ *The Oxford companion to art*, red. H. Osborne, Oxford 1986, s. 77–78.

²⁴ E. Rewers, *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*, Kraków 2005.

²⁵ K. Wilkoszewska, *Doświadczenie miasta*, [w:] *Wobec świata wartości. Księga pamiątkowa w 45-lecie pracy profesora Bohdana Dziemidoka*, red. H. Szabała, W. Pepliński, Gdańsk 2001, s. 259–263.

²⁶ A. Wallis, *Socjologia wielkiego miasta*, dz. cyt.; A. Wallis, *Warszawa i przestrzenny układ kultury*, Warszawa 1969; A. Wallis, *Informacja i gwar*, dz. cyt.

²⁷ R. Palacz, *Filozofia polska wieków średnich*, Warszawa 1980.



w kontekście obecnych procesów cywilizacyjnych, jakie niesie ze sobą globalizacja, która w przypadku braku troski o zachowanie swoistego oblicza i atmosfery miejsc zamieszkania, nieuchronnie prowadzi do niwelacji, eklektyzmu czy powszechnej standaryzacji życia ludzkiego, w tym także uczuć i stosunków międzyludzkich.

Na marginesie warto dodać, że zagadnienie miasta już od czasów Platona i Arystotelesa jawi się jako podmiot w dociekaniach filozoficznych. W wieku XX stało się ono złożoną problematyką istotną dla życia naszego kontynentu. W tym wymiarze tematyka miasta obejmuje wątki ontyczne, egzystencjalne oraz aksjologiczne, które dotyczą wartości ujętych zarówno w sposób właściwy dla aksjologii, jak i dla przedstawień teoretycznych, nawiązujących do praktyki społecznej, różnych zachowań pozostających w obszarze refleksji aksjologicznej²⁸. Te zostały z kolei rozwinięte w rozwoju duchowości, perspektywie edukacji międzykulturowej, powrocie do korzeni w aranżacji duchowej drogi, która jest realizowana w poczuciu wspólnoty i tożsamości oraz w sztuce duchowości.

Niezwykła zatem ważkość, istności miejskiej przestrzeni w kulturze, dotyczy zainicjowania badań w aksjologicznej tematyce wartości powiązanych ze współczesnymi koncepcjami miast w obszarze kultury europejskiej.

Mając na uwadze to, że komunikacja w kluczowy sposób oddziałuje na człowieka, staje się podstawą świata wartości estetycznych, etycznych i społecznych, które porządkuje chronologicznie według kolejności, usuwając przy tym rzeczy nieistotne. Takie podejście zawiera w sobie otwarty charakter na dynamiczny rozwój samego miasta oraz różnych form komunikacji z nim związanych. Występujący w tej przestrzeni świat wartości ujawnia się w procesie komunikacji społecznej i międzyludzkiego dialogu. Mając na uwadze tematykę aksjologiczną w przestrzeni miasta, możemy tym samym precyzyjnie odczytać wartości estetyczne, moralne, jak i społeczne. Uwzględniając w tym zakresie różne ujęcia miasta, można także zauważyć wyłaniający się podział na miasta rzeczywiste, utopijne i idealne²⁹.

Ujęcie miasta na płaszczyźnie historycznej prowadzi do ukształtowania się miasta utopijnego, w którym zawarte są wszystkie koncepcje filozoficzne, które nie posiadają jeszcze precyzyjnie opracowanej geometrii i tym samym podporządkowane są naczelnemu celowi, jakim jest kreowanie nowego ładu społecznego³⁰. W utopii miasto nie pełni niezależnych, autonomicznych i samodziel-

²⁸ *Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowej*, red. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszkowski, Ł. Kwadrans, Toruń 2015. W tej 176-stronicowej publikacji omówione zostały takie zagadnienia, jak: „Wspieranie rozwoju duchowości. Perspektywa edukacji międzykulturowej”, „Powrót do korzeni. Rodzimowierstwo jako duchowa droga rekonstrukcji poczucia wspólnoty i tożsamości”, „Sztuka duchowości na przykładzie Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Cerkiewnej w Białymstoku (Festiwalu Śpiewającej Duszy)” i inne.

²⁹ Por. W. Skrzypczak, *Geografia społeczno-ekonomiczna świata i Polski*, Warszawa 2004.

³⁰ Por. J. Węgleński, *Urbanizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 2002, s. 275–276. Zob.



nych funkcji, lecz jest uwarunkowane i zależy od przyjętego przez nas systemu elementów wzajemnie powiązanych w układy, realizując się jako spójna całość. W takim ujęciu pojawiająca się wartość przejawia się w trzech platformach i z nią związanych punktach widzenia. Po pierwsze, miasto samo w sobie jest już wartością powszechnie pożądaną o charakterze symbolicznym i powszechnie akceptowanym przez sądy egzystencjalno-normatywne i wartościujące. Po drugie, hierarchicznie uporządkowane wartości w zasadniczy sposób wpływają na ukształtowanie urbanistyczne terenu. Po trzecie, w obszarze samej przestrzeni miejskiej dochodzi do odczytania i interpretacji konkretnych wartości. W ten sposób wartości same przez się kreują przestrzeń urbanistyczną miasta. Tym samym przestrzeń miasta staje się areną współlistnienia wartości estetycznych, promujących piękno i sztukę, oraz etycznych związanych z moralnością tworzących je ludzi. Warto podkreślić, że rozwój koncepcji miast i związanych z nimi utopii prowadzi do zrozumienia świata wartości miast współczesnych przez analogię do miast historycznych, idealnych oraz utopijnych. U źródeł historii nauk humanistycznych i społecznych, zajmujących się badaniem przeszłości, jest myśl platońska. Owa historia nie ma charakteru utopijnego opartego na marzeniach o idealnym społeczeństwie bezklasowym. Koncepcja Platońska jest w tym wymiarze zasadnicza, gdyż inicjuje cały ciąg wydarzeń historyczno-kulturowych, których celem są utopie współczesne, krystalizowane w projektach miejskich.

Konkludując warto zaznaczyć, że analiza miasta pozwala nam odczytać świat wartości w aspekcie historycznym, utopijnym i idealnym. Nadto wypada dopowiedzieć, że dogłębne dociekanie problemu, połączone z uwzględnieniem analizy miasta, pozwala dostrzec samoistny świat wartości oraz nadrzędne cele miasta, połączone z komunikacją społeczną powiązaną z projektami urbanistycznymi oraz dialogiem w wymiarze indywidualnym, osobistym i podmiotowym komunikacji. Miasto od dawien dawna wraz z bogatymi, wielorakimi i zróżnicowanymi formami egzystencji jest wpisane w europejską kulturę nastawioną na dialog i tolerancję tego, co odmienne, pluralistyczne i peryferyjne. W mieście istnieją różne tendencje kulturowe, które poddane są ustawicznym przemianom. Współczesne miasto jest bardzo dynamiczną strukturą w swym rozwoju i tym samym staje się otwarte na nowy świat wartości, w zmieniającym się świecie pod względem istotnych trendów, organizacji, przekształcania istniejących układów według ustalonych procedur wpływających na proces zmian, celem których jest akceptacja zmian i nowa ich organizacja. Można

G. Węclawowicz, *Geografia społeczna miast*, Warszawa 2003; M. Szczepański, B. Jałowicki, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 104; B. Jałowicki, *Płaszczyny urbanizacji*, [w:] *Spółczesność i przestrzeń zurbanizowana*, oprac. S. Solecki, M. Malikowski, Rzeszów 1999, s. 193–196.



powiedzieć, że zdecydowane dążenie wielkich utopii do piękna w obecnym czasie przybiera nieraz postać nowoczesnego kiczu anektującego brzydotę wbrew oczekiwaniom odbiorcy. Z ignorancją braku proporcji, lichością, miałkością oraz małą wartością artystyczną prezentowanych dzieł, które zostały wykonane w perspektywie szumnego przepychu, ale zupełnie pozbawione gustu: przedmiotu, kompozycji plastycznej, utworu literackiego, filmu itp. To wszystko prowadzi do relatywizacji wartości i pokazuje całą niekonsekwencję zachodzących zmian we współczesnym świecie, w którym przyszło nam żyć.

Bibliografia:

- Ageing and the social sciences*, red. R. Binstock, L. George, Academic Press, San Diego 2001.
- Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowej*, red. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, Ł. Kwadrans, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Aksman E., *Redystrybucja dochodów i jej wpływ na dobrobyt społeczny w Polsce w latach 1995–2007*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010.
- Allardt E., *Dimensions of welfare in a comperative Scandinavian study*, „Acta Sociologica” 1976, t. 19, nr 3.
- Arendt H., *On Violence*, Harcourt Brace Javanovich, New York 1970 (wyd. pol. H. Arendt, *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*, przekł. A. Łagodzka, W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998).
- Arystoteles, *Metafizyka*, przekł. K. Leśniak, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1983.
- Atchley R. *Social forces and ageing. An introduction to social gerontology*, Wadsworth, Belmont 1996.
- Bakhtin M., *Rabelais and His World*, przekł. H. Iswolsky, Indiana University Press, Bloomington 1984 (wyd. pol. M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais’go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, przekł. A. i A. Goreniewie, Wydaw. Literackie, Kraków 1975).
- Bardet G., *L’Urbanisme*, Presses Universitaires de France, Paris 1963.
- Barnett G., *Innovation the Basis of Cultural Change*, McGraw-Hill, New York 1953.
- Bartnik Cz. S., *Łaska drogi*, Novum Ars Christiana, Warszawa 1978.
- Bartnik Cz. S., *Mistyka wsi*, Polwen, Warszawa 1988.
- Bartnik Cz. S., *Nadzieje upadającego Rzymu*, Novum, Warszawa 1982.
- Bartnik Cz. S., *Polska teologia miasta*, [w:] *Miasto i kultura polska doby przemysłowej*, t. III *Wartości*, red. H. Imbs, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993.
- Bartnik Cz. S., *Ręka i myśl*, Księgarnia Świętego Jacka, Katowice 1982.
- Batut J. P., *Monarchia Ojca, porządek pochodzeń, perychoreza: trzy klucze teologiczne do poprawnego wyznania wiary trynitarnej*, [w:] *Tajemnica Trójcy Świętej*, Pallottinum, Poznań 2000.
- Biernacki E., *Co to jest choroba?*, H. Altenberg, Lwów 1905.



III. Obrazy utopii w praktyce społecznej i edukacyjnej

- Biologia: jedność i różnorodność*, red. M. Maćkowiak, A. Michalak, Wydaw. Szkolne PWN, Warszawa 2008.
- Blajet P., *Ciało w kulturze współczesnej: wątki socjopedagogiczne*, Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie, Olsztyn 2005.
- Bochnak A., *Zarys dziejów polskiej historii sztuki*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1948.
- Borowicz R., *Równość i sprawiedliwość społeczna*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1988.
- Borys T., *Jakość, jakość życia oraz pojęcia i relacje pochodne*, [w:] *Ocena i analiza jakości życia*, red. W. Ostasiewicz, Wydaw. AE we Wrocławiu, Wrocław 2004.
- Borys T., Rogala P., *Jakość życia na poziomie lokalnym – ujęcie wskaźnikowe*, UNDP, Warszawa 2008.
- Chaberski M., *Doświadczenie (syn)estetyczne. Performatywne aspekty przedstawień site-specific*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2015.
- Choay F., *L'Urbanisme. Utopies et realites*, Editions du Seuil, Paris 1965.
- Comblin J., *Theologie de la ville*, Éditions Universitaires, Paris 1968.
- Courth F., *Bóg trójjedynej miłości*, przekł. M. Kowalczyk, Pallottinum, Poznań 1997.
- Czykwini E., *Stygmat społeczny*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Daniélou J., *Trójca Święta i tajemnica egzystencji*, przekł. M. Tarnowska, Znak, Kraków 1994.
- Denison E. F., *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives before Us*, Committee for Economic Development, New York 1962.
- Dohnal W., *Globalne miasta i ich mieszkańcy. Perspektywa antropologiczna*, „Lud” 2010, nr 94.
- Drucker P. F., *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, przekł. A. Ehrlich, Państwowe Wydaw. Ekonomiczne, Warszawa 1992.
- Dworzaczek F., *O pojęciu życia przez starożytnych filozofów greckich*, „Pamiętnik Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego” 1853, t. 29, z. 1.
- Famielec J., *Straty i korzyści ekologiczne w gospodarce narodowej*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1999.
- Felce D., Perry J., *Quality of life: its definition and measurement*, „Research in Developmental Disabilities” 1995, t. 16, nr 1.
- Frysztański K., *Miasta metropolitarne i ich przedmieścia*, Universitas, Kraków 1997.
- Gałęski B., *Styl życia i jakość życia – próba systematyzacji pojęć*, „Studia Socjologiczne” 1977, nr 1.
- George P., *La Ville. Le Fait urbain a travers le monde*, Presses universitaires de France, Paris 1952.
- Glińska E., *Socjologiczna i marketingowa koncepcja tożsamości miasta*, [w:] *Obywatelstwo i tożsamość w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo i na pograniczach*, t. 1, Wydaw. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2006.
- Global Ecology: Towards a Science of the Biosphere*, red. M. B. Rambler, L. Margulis, R. Fester, Academic Press, London 1989.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przekł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Golińska-Pieszyńska M., *Polityka wiedzy a współczesne procesy innowacyjne*, Scholar, Warszawa 2009.



- Gomułka S., *Mechanizmy i źródła wzrostu gospodarczego w świecie*, [w:] *Wzrost gospodarczy w krajach transformacji: konwergencja czy dywergencja?*, red. R. Rapacki, Państwowe Wydaw. Ekonomiczne, Warszawa 2009.
- Granat W., *Teodycea. Istnienie Boga i Jego natura*, Pallottinum, Poznań 1960.
- Heilbroner R. L., *Wielcy ekonomiści. Czasy – życie – idee*, przekł. A. Ehrlich, Państwowe Wydaw. Ekonomiczne, Warszawa 1993.
- Jałowiecki B., *Płaszczyzny urbanizacji*, [w:] *Spółczesność i przestrzeń zurbanizowana*, oprac. S. Solecki, M. Malikowski, Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1999.
- Jałowiecki B., *Spółczesna przestrzeń metropolii*, Scholar, Warszawa 2000.
- Jałowiecki B., Szczepański M., *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Scholar, Warszawa 2002.
- Juszczyński Z., *Szlachetne zdrowie, niech każdy się dowie*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1999, nr 3.
- Kaleta A., *Jakość życia mieszkańców wsi rejonu uprzemysłowionego*, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1985.
- Kaleta A., *Jakość życia młodzieży wiejskiej*, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1988.
- Kasper W., *Bóg Jezusa Chrystusa*, Wydaw. Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1996.
- Kiełczewski D., *Konsumpcja a perspektywy zrównoważonego rozwoju*, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2008.
- Kostro C., *Sakrament miasta w myśli Cz. S. Bartnika*, [w:] *Historia i logos*, red. K. Macheta, K. Gózdź, M. Kowalczyk, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1991.
- Kusterka M., Rogala P., *Wykorzystanie wskaźników jakości życia na szczeblu lokalnym*, [w:] *Stan obecny i perspektywy rozwoju zrównoważonego*, red. E. Broniewicz, Wydaw. PB, Białystok 2006.
- Le Corbusier, *Maniere de penser l'urbanisme*, Editions de L'architecture D'aujourd'hui, Geneve 1946.
- Majer A., *Duże miasta Ameryki: „kryzys” i polityka odnowy*, Łódź 1997.
- Małkiewicz A., *Z dziejów polskiej historii sztuki. Studia i szkice*, Universitas, Kraków 2005.
- Matynia E., *Performative Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder–London 2009 (wyd. pol. E. Matynia, *Demokracja performatywna*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008).
- Mucchielli R., *Le Mythe de la cite ideale*, Presses universitaires de France, Paris 1960.
- Muller W., *Die heilige Stadt. Roma quadrata, himmlisches Jerusalem und die Mythe vom Weltnabel*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1961.
- O'Donnell J. J., *Tajemnica Trójcy Świętej*, przekł. P. Wilczek, Wydaw. WAM, Kraków 1993.
- Palacz R., *Filozofia polska wieków średnich*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980.
- Popielarska-Konieczna M., *Słownik szkolny: biologia*, Zielona Sowa, Kraków 2003.
- R. Ruyer, *L'Utopie et les utopies*, Gerard Manfort, Paris 1950.
- Raport o innowacyjności gospodarki Polski w 2009 roku*, red. T. Baczeko, Instytut Nauk Ekonomicznych PAN, Warszawa 2010.
- Rewers E., *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*, Universitas, Kraków 2005.



III. Obrazy utopii w praktyce społecznej i edukacyjnej

- Rybicki P., *Spoleczeństwo miejskie*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1972.
- Sagan I., *Miasto – scena konfliktów i współpracy. Rozwój miasta w świetle koncepcji reżimu miejskiego*, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000.
- Schneider W., *De Babylone a Brasilia*, Plon, Paris 1961.
- Skrzypczak W., *Geografia społeczno-ekonomiczna świata i Polski*, Efekt, Warszawa 2004.
- Śliz A., Szczepański M., *Tożsamość jednostkowa i zbiorowa w procesie metropolizacji*, [w:] *Stalość i zmienność tożsamości*, red. L. Dyczewski, J. Szulich-Kałuża, R. Szwed, Wydaw. KUL, Lublin 2010.
- Szczepański M., Jałowicki B., *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Scholar, Warszawa 2002.
- Szczurek J., *Trójjedyny*, Wydaw. Naukowe PAT, Kraków 1999.
- Targowski A., *Chwilowy koniec historii*, Nowe Wydaw. Polskie, Warszawa 1991.
- The Oxford Companion to Art*, red. H. Osborne, Oxford University Press, Oxford 1986.
- Tobiasz-Adamczyk B., *Spoleczne aspekty starzenia się i starości*, [w:] *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej*, red. T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skalska, Via Medica, Gdańsk 2006.
- Urbanek B., *Zdrowie i choroba w ujęciu polskich lekarzy II połowy XIX i początków XX wieku*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2002, nr 3.
- Wallis A., *Informacja i gwar: o miejskim centrum*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Wallis A., *Miasto i przestrzeń*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1990.
- Wallis A., *Socjologia wielkiego miasta*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1967.
- Wallis A., *Warszawa i przestrzenny układ kultury*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1969.
- Wciórka L., *Wiedzieć, że jest Bóg*, Papieski Wydział Teologiczny, Poznań 1994.
- Węclawowicz G., *Geografia społeczna miast*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 2003.
- Węgleński J., *Urbanizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Weiner J., *Ekosystem*, [w:] *Encyklopedia biologiczna*, t. III, red. Z. Otałęga, Agencja Publicystyczno-Wydawnicza Opres, Kraków 1998.
- Weiner J., *Życie i ewolucja biosfery*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Wilkoszewska K., *Doświadczenie miasta*, [w:] *Wobec świata wartości. Księga pamiątkowa w 45-lecie pracy profesora Bohdana Dziemidoka*, red. H. Szabała, W. Pepliński, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.
- Winter G., *The New Creation as a Metropolis*, Macmillan, New York 1963.
- Wokół socjologii przestrzeni*, red. A. Majer, P. Starosta, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.
- Znaniński F., *Miasto w świadomości jego obywateli*, Polski Instytut Socjologiczny, Poznań 1931.



The utopian concept of the city as an urban space of human life

Abstract: The author perceives the problem of the city in the thought and cultural awareness of modern civilisation. He analyses significant components of visual experience in the arrangement of urban space as well as refers to characteristic features of thinking about the city associated with all kinds of historical and contemporary „utopias”. A discussion on the utopian phenomenon occurring in the urban area of the city follows.

The author emphasises that a detailed analysis of the city allows us to read the world of values in historical, utopian and ideal terms. Moreover, he argues that in-depth investigations allow us to identify an independent world of values and overarching goals of the city that are connected with social communication, urbanisation projects and dialogue in an individual, personal and subjective dimension of communication. The city, according to the author, is also associated with rich, multiple and diverse forms of existence that are part of the European culture which, in turn, is focused on a dialogue and tolerance. The contemporary city has been recognised as open to a new world of values in the changing world. The author also argues that utopia's pursuit of beauty has recently taken a form of modern kitsch. All this leads him to relativisation of values and shows inconsistency of the changes taking place in the modern world.

Keywords: city, concept, consciousness, design, domain of the city, idea, man, social communication, sociology, urban space, utopia, value



Hanna Achremowicz

Wrocław

Kamila Kamińska

Uniwersytet Wrocławski

Mit o powodzi i wydarzenia 1997 roku jako utopia konstytuująca tożsamość wsi Łany, Kamieniec Wrocławski i Jeszkowice

Abstrakt: Artykuł podejmuje problematykę z zakresu pedagogiki miejsca. Przedstawia wyniki badań dotyczących pamięci zbiorowej o powodzi w 1997 roku w trzech podwrocławskich wsiach: Łany, Kamieniec Wrocławski i Jeszkowice. Prezentując podejście jakościowe z elementami etnografii, jest kontynuacją podejścia zastosowanego w metodologii projektu „Czytanie Miasta” w 2016 roku w siedmiu małych miastach, adaptowanego do terenów wiejskich. Rekonstruując narrację mitu, autorki przedstawiają miejsca i rzeczy, które konstytuują utopię i tym samym tożsamość zbiorową mieszkańców.

Słowa kluczowe: miejsce, mit, przestrzeń, rytuały, rzeczy, tożsamość, utopia

*A zatem „Świat” jest zawsze światem,
który znamy i w którym żyjemy;
zmienia się on zależnie od rodzaju kultury,
istnieje przeto znaczna liczba „Światów”*

Mircea Eliade

Mieszkańcy trzech podwrocławskich wsi w 1997 stoczyli wielką walkę na wałach. Walczyli o swoją ziemię, domy, o swoje miejsca na ziemi. Pamiętajmy, że:

osiedlenie się na jakimś obszarze, zbudowanie domostwa zawsze znaczy tyle, co podjęcie decyzji ważnej życiowo – zarówno w wypadku indywidualnym, jak też wspólnoty. Chodzi tu bowiem o to, by stworzyć świat, w którym człowiek chce żyć, zatem o naśladowanie dzieła bogów – kosmogonii¹.

Ich postawa spotkała się z szeroką krytyką, w pamięci zbiorowej uzyskali stygmat tych, przez których woda zalała Wrocław. W wywiadach prowadzonych

¹ M. Eliade, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, Warszawa 1999, s. 41–42.

przez nas w 2017 roku, poza negacją tego stygmatu, pojawia się jednak inna narracja, którą w artykule postaramy się zrekonstruować. Zachowując horyzont naszych rozważań, w których dom to coś więcej niż „maszyna do mieszkania”, a świat życia jest przez nas zamieszkiwany w sposób świadomy, także dzięki procesom edukacyjnym, zrekonstruujemy mit, który ukonstytuował tożsamość lokalną tych wsi. Jeśli nie zapomnimy w tym kontekście tego, jak dla Martina Heideggera ważnym rysem zamieszkiwania jest zachowywanie, możemy dostrzec to, jak w kontekście walki o ratunek domostwa przed żywiołem powodzi nadawany jest mu jeszcze głębszy, praktyczny wymiar².

Artykuł podejmuje problematykę z pogranicza utopii (nie-miejsc, miejsc idealnych) i heterotopii (miejsc innych, różnych). Inspiracje są zdecydowanie foucaultiańskie³. Miejsca ukonstytuowane w wyniku zagrożenia powodziowego, walki o wały, która w tych trzech wsiach rozgrywała się w 1997 zarówno na linii mieszkańcy – natura (rzeka), jak i mieszkańcy – władze samorządowe i krajowe, noszą w naszym rozumieniu znamiona tak utopii, jak heterotopii: „Jak pisał o nich Foucault: «w absolutny sposób różnią się [one] od wszystkich miejsc, które odzwierciedlają albo o których mówią», oraz stanowią «w pewnym sensie przeciw-miejsca»”⁴.

Wpisując się w praktyki badawcze pedagogiki miejsca rozwijanej na gruncie polskim przez profesor Marię Mendel⁵, nasze rozważania mają charakter raportu z badań, w którym wskazane cele są tożsame z tymi, który postawił w swojej pracy Szpilka: „twórcza interpretacja, sztuka zamieszkiwania. Zebrać, zapisać, przedstawić tak pojęte prace i miejsca – oto nasze zadanie. I pytać, i innych zachęcać do pytania”⁶.

Świat badany

Zadanie postawione naszemu zespołowi badawczemu⁷, by odszukać i odtworzyć elementy narracji dotyczącej powodzi 1997 roku oczami mieszkańców trzech podwrocławskich wiosek – Łany, Kamieniec Wrocławski i Jeszkowice, wydało nam się niezwykle interesujące: „Dowiemy się, co oni sobie wtedy myśleli”. Dlaczego

² Por. K. Michalski, *Zrozumieć przemijanie*, Warszawa 2011, s. 197.

³ Por. M. Foucault, *O innych przestrzeniach. Heterotopie*, „Kultura Popularna” 2006, nr 2, s. 9.

⁴ D. Czaja, *Wenecja jak widmo*, [w:] *Inne przestrzenie, inne miejsca. Mapy i terytoria*, red. D. Czaja, Wołowiec 2013, s. 136.

⁵ Zob. *Miasto pedagogiczne*, red. M. Mendel, „Studia Pedagogiczne” 2016, LXIX, http://spedagogiczne.ptp-pl.org/?page_id=360, 18.08.2017; *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.

⁶ W. J. Szpilka, *Peryferyjne centrum. Panoramy Tatr*, [w:] *Inne przestrzenie, inne miejsca*, dz. cyt., s. 118.

⁷ Poza autorkami tekstu w badania zaangażowane były doktorantki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz wolontariusze ze Stowarzyszenia Edukacji Krytycznej.



badania te były takim wyzwaniem poznawczym? Obciążał je spory ładunek emocjonalny, towarzyszyły mu pewne presupozycje wynikające z doświadczeń biograficznych badaczy, szczególnie (z uwagi na wiek) – koordynatorki badań: Kamili Kamińskiej. Kiedy opowiadałam znajomym z Wrocławia, czym się aktualnie zajmuję, każdy (naprawdę każdy) komentował: „ach, to ta wioska, która zalała Wrocław”. Prawdopodobnie w skali kraju nazwy tych wsi nic nie znaczą, nie przywołują wspomnień sprzed dwudziestu lat. We Wrocławiu pamięć okazuje się być silnie obciążona opowieścią władz, ochoczo prezentowaną przez media. Kadry z wezbraną falą, z zalanymi domami, po nich kadry z rozmów na wałach z mieszkańcami, niewyrażającymi zgody na wysadzenie, które miało rzekomo uratować Wrocław... miejsce/nie-miejsce: utopia⁸... W tych okolicach nie został zalany ani jeden dom. Ujęcia z wodą były nagrywane w innym miejscu, montaż dla celów propagandowych tworzył opowieść o utopijnej, nieistniejącej już, zalanej wsi, która absurdalnie protestuje. O tym dowiedzieliśmy się jednak w trakcie poszukiwań. Badania nie były śledztwem dziennikarskim; prowadzone w paradygmacie interpretatywnym zakładały, że fakty i wydarzenia w wyniku upływu czasu mogą być niedokładne, czasem narracje przeczyły sobie, miejsca, daty i nazwiska nie pokrywały się (choć należy zauważyć, że poza nazwą zalewu Otmuchowskiego pomyłonego z Mietkowskim i szczegółów dotyczących chronologii badani zaskakująco spójnie, jak na wspomnienia sprzed 20 lat, opowiadają o nich). Nie o to jednak nam chodziło... Duch czasów, prawda miejsca, moc ludzkiego działania... to było sednem poszukiwań. „Właśnie dlatego można mówić o «wielkim czasie» mitu: jest to bowiem czas niezwykły i święty, czas, w którym coś nowego, wielkiego i znaczącego objawiło się w pełni”⁹. Poszukiwaliśmy opowieści o bohaterach, rzeczach, miejscach... Składał się na nie ciąg wydarzeń, prosiliśmy o wskazanie tych kluczowych. Przeprowadziliśmy trzynaście wywiadów narracyjnych, dwa fokusowe, jedną kilkugodzinną obserwację uczestniczącą, minikwestionariusz realizowany metodą „pamiętam, że” na żywo (trzydzieści trzy wypowiedzi) oraz analizę dokumentów (tekstu wspomnień byłego wójta oraz gazetki wydanej na dzieściolecie powodzi¹⁰). Poniższy tekst prezentuje wybrany aspekt tych badań¹¹. W związku z tym, że materiał jest bardzo bogaty – obejmuje ponad sto stron transkrypcji – postanowiliśmy poddać go analizie pod nieco innym kątem niż mit o powodzi i jego narracyjna konstytucja (co było pierwotnym celem badań). Poniżej zaprezentujemy to, jak w narracjach ukazuje się miejsce-utopia,

⁸ Używamy terminu w znaczeniu *outopos* – „nie-miejsce”, nie zaś *eutopos* „miejsce idealne”.

⁹ M. Eliade, *Aspekty mitu*, Warszawa 1998, s. 24.

¹⁰ „Biuletyn Informacyjny Gminy Czernica” marzec-czerwiec 2007, nr 6.

¹¹ Tekst prezentujący raport z badań w sposób popularnonaukowy został przekazany do publikacji redakcji <http://dolnoslaskosc.pl/>, artykuł zawiera jego fragmenty poszerzone o kontekst teoretyczny, interpretowane z innej perspektywy i strukturyzowane w kategoriach etnografii pedagogicznej.



które jest mitem fundującym nową tożsamość społeczności lokalnej¹². W części końcowej zaprezentujemy edukacyjne aplikacje owego mitu – zarówno te, które zostały zrealizowane na terenie wsi w ciągu ostatnich 10 lat, jak i potencjalne.

Metodologia

Wspomnienia zawierające tak duży ładunek emocjonalny, przyprószone kurzem upływu czasu, w sposób naturalny konstytuują myślenie o charakterze magicznym. Tak opowieść staje się mitem. Odwołujemy się przy tym do definicji Mircei Eliadego czy Bronisława Malinowskiego – nie chodzi o to, że narracje mieszkańców są fałszywe, że celowo zniekształcają rzeczywistość. Wręcz przeciwnie – dzięki mitom rzeczywistość pozwala odkryć prawdę o sobie, co więcej, mit pozwala na to, by ją kreować. Mit to nie baśń, to nie historyjka:

Jest natomiast pragmatycznym dokumentem pierwotnej wiary i mądrości moralnej [...]. Opowiadania te nie istnieją jako czczy przedmiot zainteresowań, jako fikcyjne czy nawet prawdziwe narracje; dla tubylców stanowią one dowód istnienia pierwotnej, ważniejszej i bardziej istotnej rzeczywistości, która determinuje obecne życie, losy i działania ludzi i o której wiedza dostarcza człowiekowi motywów do działań rytualnych i moralnych, a także wskazówek, jak należy je realizować¹³.

Tak też się stało w przypadku tych miejscowości i społeczności je zamieszkujących, ale o tym dalej. Teraz pokrótce wyjaśnimy, jak przebiegały badania i jaki był ich zakres oraz metoda.

Mit o powodzi, jak każdy inny, ma pewne stałe elementy: miejsce akcji, bohaterów (i antybohaterów), wydarzenia kluczowe i rzeczy. Należy pamiętać, że jest to jeden z najważniejszych typów mitów, bezpośrednio związany z powstawaniem nowego świata, a w kontekście poniższych rozważań – utopii lub heterotopii –

początek jest organicznie związany z poprzedzającym go końcem, że koniec ten jest tej samej natury co Chaos sprzed Stworzenia i że to właśnie dlatego Koniec był niezbędnym, aby można było cokolwiek rozpocząć¹⁴.

Poglądy takie obecne są w wierzeniach wielu ludów od czasów Mezopotamii: nowy świat wymaga końca starego. Jak się to dzieje? Zasadniczo ludzkość w swoich tropach myślenia wypracowała dwa sposoby związane z dwoma wielkimi żywiołami: ogniem i wodą:

¹² W dalszej części tekstu przedstawimy istotę tego rozróżnienia za Mendel i Michelelem Foucaultem.

¹³ B. Malinowski, *Mit w psychice człowieka pierwotnego*, [w:] B. Malinowski, *Dzieła*, t. VII *Mit, magia, religia*, Warszawa 1990, s. 303.

¹⁴ M. Eliade, *Aspekty mitu*, dz. cyt., s. 54.



III. Obrazy utopii w praktyce społecznej i edukacyjnej

Wystarczy przypomnieć, że to właśnie od Heraklita pochodzi stoickie wyobrażenie Końca Świata, który następuje poprzez ogień (ekpyrosis), oraz że Platon (Timajos 22, C) wiedział o tym, że Koniec może nastąpić również na skutek Potopu. Te dwa rodzaje kataklizmów wyznaczały w pewnym sensie Wielki Rok (magnus annus). Według zaginionego tekstu Arystotelesa (Protreptikos) następowały one w momencie dwóch przesileni: conflagratio podczas przesilenia letniego, diluvium podczas przesilenia zimowego¹⁵.

Początek wymaga końca, miejsca inne/różne nie rodzą się w ciągłości, zmiana zawsze jest radykalna. Powstanie heterotopii możliwe jest jedynie w wyniku końca starego świata (miejsca jako jego emanacji), z drugiej strony koniec, czy to w wyniku powodzi czy pożaru, ma potencjał kreacyjny: może prowadzić do kosmogonii, koniec świata jednego miejsca może być początkiem drugiego – dostrzeżenie tej szansy jest zadaniem pedagogicznym, więcej o nim w zakończeniu.

W poniższym artykule zreferujemy wyniki dotyczące dwóch z tych kategorii: miejsc i rzeczy. Władimir N. Toporow w swoich rozważaniach semiotycznych wskazuje na to, że konstytuują i porządkują one przestrzeń, nadając jej znaczenie: „związek przestrzeni i rzeczy jest obustronny: rzeczy wnoszą do przestrzeni swoje znaczenia (dzięki nim przestrzeń przestaje być «niema»), z drugiej zaś strony przestrzeń odstępuje rzeczom formę i oferuje im swój porządek”¹⁶. To dzięki ambonie wiemy, że jesteśmy w kościele, tablica szkolna wskazuje na klasę, zaś sedes na toaletę: rzeczy nadają sens, okazało się, że uwalniają też wspomnienia: od łopaty, którą przez te lata ktoś zapomniał oddać sąsiadowi, czy od telewizora na słupie na wałach możemy dojść do wielu niezwykłych wypowiedzi. Czyich? Kluczowych osób. Jak je wybieraliśmy? Metoda kuli śnieżnej, angażująca interesariusze i kluczowe postaci opowieści, była tą porządkującą: rozmowa z sekretarzem gminy doprowadziła do byłego wójta, z sołtyką do lokalnych liderów itd. W pewnym momencie pojawiła się kwestia zakończenia badań. Było to zagadnienie nie tylko poznawcze, lecz także etyczne. Kiedy uznać, że to już koniec? Że każda z ważnych osób z nami rozmawiała, że nie odrzuciliśmy żadnej opowieści? Pomogła nam w tym zasada teorii ugruntowanej: materiał na pewnym etapie zaczął się wysycać, kolejni respondenci raczej uzupełniali, powtarzali opowieść, niż snuli ją na nowo, a także fakt, że udało nam się porozmawiać z każdym, na kogo wskazywali inni. Z pewnością można dotrzeć do kolejnych mikroopowieści o powodzi w Łanach, Kamieńcu i Jeszkowicach, jednakże zebrany materiał jest obfity i spełnia wymogi rzetelności badawczej w ramach metodologii jakościowej.

¹⁵ Tamże, s. 68–69.

¹⁶ W. N. Toporow, *Przestrzeń i rzecz*, Kraków 2003, s. 12.



Świat mitu lokalnego: wyniki badań

Na badanych terenach wydarzenia związane z powodzią w 1997 roku rozgrywały się w okresie od 4 do 13 lipca. 4 lipca rozpoczęły się intensywne opady deszczu, które trwały do 6 lipca. Jednocześnie w innych rejonach Polski miała już miejsce fala powodziowa. 6 lipca ogłoszono stan powodziowy. Odra zalała tego dnia Nysę i Koźle. 9 lipca w Gminie Czernica, do której przynależą badane wsie, wydano ostrzeżenie przeciwpowodziowe do mieszkańców z prośbą o zabezpieczenie mienia i gotowość do ewakuacji. 10 lipca Wojewódzki Komitet Powodziowy podjął ważną dla badanej sprawy decyzję. Postanowiono podjąć próbę przelania wody z Odry do Widawy w miejscowościach Jeszkowice, Janowice i Gajków, czyli w pobliżu badanych miejscowości. W tym celu zaplanowano rozkopanie wału. Nie udało się tego dokonać, ponieważ z jednej strony miał miejsce protest mieszkańców, a z drugiej przy podejmowaniu decyzji posłużono się nieaktualnymi mapami, które nie uwzględniały rzeczywistego stanu i położenia zabudowań. Podjęto więc decyzję o wysadzeniu wału w Łanach. W nocy 11 lipca rozpoczęto zakładanie ładunków wybuchowych na wałach. Mieszkańcy odkryli jednak ten plan i radykalnie sprzeciwili się, wchodząc na wały w miejscu planowego wysadzenia. Ładunki zdjęto, a mieszkańcy mieli od tej pory nieustanne dyżury, które miały zapobiec wysadzeniu. Był to moment rozpoczęcia kluczowej „walki” z władzą. Warto zaznaczyć, że do tej chwili nie miało miejsce oficjalne spotkanie przedstawiciela osób decyzyjnych z mieszkańcami. Kolejnego dnia, to jest 12 lipca, woda zalała miejscowości leżące po drugiej stronie Odry: Siechnice, Radwanice i Kotowice. Wojewoda podjął po raz kolejny decyzję o wysadzeniu wału w Łanach, co po raz kolejny zostało zablokowane przez mieszkańców. Jednocześnie zdecydowano wysadzić wał w Rędzinie po drugiej stronie miasta. 13 lipca do Wrocławia przyleciał premier, który przeprowadził rozmowę z wojewodą. Tego samego dnia wczesnym rankiem na polecenie wojewody w stronę Łan wysłane zostały śmigłowce z ładunkami wybuchowymi, które miały wysadzić wał z powietrza. Nie udało się to, gdyż ładunki były za słabe. Dla mieszkańców był to jednak moment krytyczny, ponieważ latające ponad nimi helikoptery wzmocniły poczucie zagrożenia. Obawiali się, że wały zostaną wysadzone natychmiast, w sposób niekontrolowany, a niemożliwa do opanowania fala powodzi zagrażałaby ich życiu. Dopiero po tym wydarzeniu wojewoda przyjechał spotkać się z mieszkańcami i obiecał im wsparcie finansowe po zalaniu ich domów, jednak nie był dla nich wiarygodny. Niedługo po jego wizycie poziom wody zaczął opadać, co zakończyło okres powodziowej „walki”¹⁷.

¹⁷ Rekonstrukcja wydarzeń na podstawie gazetki wydanej w Kamieńcu z okazji dziesięciolecia powodzi.



III. Obrazy utopii w praktyce społecznej i edukacyjnej

Jednocześnie obok wspomnianych wydarzeń toczyła się narracja medialna, która obciążała mieszkańców badanych miejscowości odpowiedzialnością za zalanie Wrocławia. Nawet dziś można natrafić na wzmianki na ich temat w artykułach wspominających powódź po latach:

Mieszkańcy podwrocławskich wsi nie dopuścili do przerwania wałów przeciwpowodziowych w Łanach i Jeszkowicach. Woda miała rozlać się przed rogatkami miasta, chroniąc centrum i Ostrów Tumski poprzez obniżenie wysokości fali¹⁸.

W każdym z wywiadów respondenci odnosili się do kontekstu medialnego. Byli go świadomi, choć jednocześnie uważali, że zostali potraktowani powierzchownie i niesprawiedliwie. Mówili: „byliśmy kojarzeni jako ci, którzy utopili Wrocław” (Respondent 5) lub „Jak wróciłem do pracy, to przez jakiś czas mieliśmy wrogów. – Mało kto się odzywał. Mówili o nas – to ten, co zalał Wrocław. [...] Nie ma co tu ukrywać – ja od paru osób, które pracowały ze mną w pracy, usłyszałem, że ja ich zalałem” (Respondenci 11 i 12). Ich historia jest więc unikalna w kontekście całej powodzi: po pierwsze, jest to opis zwycięstwa, a nie bycia pokonanym przez żywioł. Po drugie, jest to opowieść snuta z perspektywy społeczności, która historię widzi odmiennie niż reszta społeczeństwa, ma swoją własną „wersję wydarzeń”. Przez to jest to opowieść silnie spajająca wspólnotę, nieoczywista dla „obcego”.

Scenerią, w której rozgrywała się cała historia, był przede wszystkim wał przeciwpowodziowy – miejsce-utopia. Podstawowym zadaniem wału jest oczywiście ochrona przed powodzią. Ów znajdujący się w badanych miejscowościach został wzmocniony i dostosowany do pełnienia swojej funkcji jeszcze w czasach przedwojennych. W tym ujęciu wał jest dobrem publicznym, za którego utrzymanie odpowiada władza. Powódź w 1997 roku zmieniła jednak jego rolę. Decyzją władz miał on zostać wysadzony. Mieszkańcy okolicznych wsi zjednoczyli się w jego obronie, występując przeciw władzy formalnej, a w ujęciu medialnym przeciw reszcie społeczeństwa. Wał przeciwpowodziowy stał się więc nie tylko scenerią walki z naturą, lecz także z ludźmi, którzy w naturalnym porządku mieli odpowiadać za jego wzmocnienie. Mieszkańcy odrzucili władzę i sami „rządzili” wałem. Była to też przestrzeń, w której ukształtowali się nowi bohaterowie społeczności lokalnej, w której zostało odniesione zwycięstwo, nadające finalnie mieszkańcom poczucie siły i świadomość, że jako grupa są silniejsi od władz, od żywiołu, a ich mienie jest zabezpieczone. W narracjach osób badanych ukonstytuował się obraz bezpiecznych wsi, do których sprowadzają się kolejni mieszkańcy, świadomi tego, że pomimo bliskości rzeki i powodziowej historii, nie grozi im zalanie. Wał stał się przestrzenią wspólną, tymczasowym domem społeczności, na którym nie obowiązywało prawo własności.

¹⁸ M. Walków, *Powódź 1997 we Wrocławiu*, „Gazeta Wrocławska” 12.07.2015, www.gazetawroc-lawska.pl/artykul/3933723.powodz-1997-we-wroclawiu-dokladnie-18-lat-temu-do-wroclawia-wdarla-sie-wielka-woda-mnostwo-zdjec.id.t.html, 18.08.2017.



W narracjach respondentów wał był miejscem zarówno walki, jak i przygody: „W 1997 roku stoczyliśmy bój w gminie w obronie wałów” (wspomnienia wójta) lub „Pamiętam, że było jak na wojnie” (wypowiedzi anonimowe), albo „Pamiętam, jak na wały odrzańskie jechaliśmy syrenką. To była przygoda życia, ta powódź” (wypowiedzi anonimowe). Inny respondent ujął to słowami: „To była dla nas duża przygoda [...] dla nas była to atrakcja w jakiś tam sposób” (Respondent 9). W chwilach, gdy było to możliwe, mieszkańcy palili ogniska i wspólnie śpiewali, co wzmacniało w nich poczucie „partyzanckiej walki”.

Sytuacja, która miała miejsce na wale, zawieszała dotychczasowe relacje społeczne. Wielu respondentów mówiło o ogromnej życzliwości i solidarności mieszkańców: „Pamiętam ludzi, którzy zjednoczyli się w obliczu katastrofy, wzajemną pomoc, życzliwość, braterstwo, bohaterstwo ludzi, aby obronić swój dobytek i siebie przed wodą. Jedność – to dobre słowo” (wypowiedzi anonimowe). Inny respondent powiedział: „Ludzie zjednoczeni i mający wsparcie w obliczu zagrożenia, mogą dokonać nadzwyczajnych czynów” (wójt Czernicy). Mieszkańcy wspominali też, że na wale zawieszono były dotychczasowe konflikty: „ta powódź spowodowała, że dawni wrogowie ramię w ramię ładowali worki z piaskiem” (Respondent 5) lub „Tam zostały tak zakopane topory wojenne na tych wałach wśród mieszkańców, wśród rodzin” (Respondent 9). We wspomnianej „walce” pomagali również Wrocławianie, którzy obawiali się, że zalanie Kamieńca i Łan zagrozi też ich dzielnicom, między innymi Wojnowa czy Karłowic. Jest to pewnego rodzaju kontra do wojennego podziału „Wrocław – okoliczne wioski”, wykreowanego przez media. Interesy pewnej części Wrocławian pokrywały się z interesami osób badanych, więc wspólnie stanęli do „walki”. Choć jednocześnie się ludzi przeciw wspólnemu zagrożeniu nie jest ewenementem, to w przypadku mieszkańców badanych wsi wspólnota, która zawiązała się podczas tego wydarzenia, przetrwała, co podkreśla coroczne organizowanie pikników wspominających powódź, które zostaną omówione w dalszej części tekstu.

Na wale-utopii zawieszono zostało również prawo własności. Na okolicznej łące mieszkańcy zostawiali rowery, które były do użytku wspólnego. Ten, kto potrzebował, mógł wykorzystać je i odłożyć na miejsce. Każdy dawał to, co mogło pomóc wspólnemu celowi: jeden z mieszkańców oddał traktor, inny samochód. Ktoś powiesił na słupie telewizor, który na bieżąco relacjonował narrację medialną. Prywatni przedsiębiorcy dostarczali piasek do worków, które organizował wójt. Domy położone blisko wałów były miejscem noclegu dla innych. Wspólne były łopaty i narzędzia – wspólny był cel. Narracje mieszkańców generalnie pozbawione są elementu materialistycznego. Choć celem działania była obrona mienia przed powodzią, respondenci w swoich narracjach nie wspominają o innych elementach owego mienia niż dom. Brakuje opisu drogocennych przedmiotów, nie mówi się o rodzinnych pamiątkach,



III. Obrazy utopii w praktyce społecznej i edukacyjnej

majątku, zainwestowanych pieniędzy. Jedynie dom pojawia się jako miejsce bezpieczne, przystań, której się broni.

Wał jako utopia przejął niektóre cechy domu. Nocowano na wale, stołowano się tam. Obrona przed powodzią, która początkowo była obroną domu, stała się w krótkim czasie obroną wału. Zabezpieczał on dom, ale też sam był jego namiastką – domem całej społeczności, pewnego rodzaju pokojem dziennym. Kobiety przynosiły jedzenie, mężczyźni wykonywali pracę fizyczną, wspólnie oglądano telewizję. Wszystko było wspólne, a społeczność stała się pewnego rodzaju rodziną. Mieszkańcy mówili o tym następująco: „Pamiętam, że w tym czasie byłam w piątym miesiącu ciąży. Pilnowałam w tym czasie wałów z mieszkańcami Jeszkowic. Pomagałam sypać piach do worków. To są niezapomniane czasy. A moja córka ma teraz 20 lat” (wypowiedzi anonimowe) lub „Pamiętam, że nawet dzieci i młodzież pomagali na wałach. Nosili worki i napełniali je piaskiem” (wypowiedzi anonimowe). Wójt Czernicy pisał:

Kobiety głównie napełniały worki, a mężczyźni pracowali przy ich ładowaniu i układaniu. Podziwiałem pracę ludzi młodych i w starszym wieku, którzy z dużym poświęceniem, często w nieodpowiednim obuwiu brnęli przez wodę i błoto, dostarczając napełnione worki we właściwe miejsce.

W szczególny sposób wał przejął funkcję domu, stając się miejscem noclegu. Gdy nie padał deszcz, część osób spała na nim pod gołym niebem:

Badaczka: A Wy nocowaliście w namiotach? Jak żeście nocowali?

Respondentka 8: To pamiętam, pod gołym niebem.

Respondent 9: Pod gołym niebem. Woda sobie płynęła, a się ręką sięgało i miało się wodę.

Inni badani, którzy spali w wozie strażackim, mówili: „Może sobie pani wyobrazić – w żuku z wyposażeniem, motopompą spało dziesięć-osiem osób. Na dachu [...]. Gdziekolwiek. Kawałek siedzenia, kawałek czegoś” (Respondent 12). Dom, który położony był najbliżej wału, był udostępniony potrzebującym. Respondentka 4 mówiła: „Z pięciu ich było, co mieszkali u mnie”.

Gdy wał stał się symbolicznym domem, jego obrona zawieszała troskę o własne bezpieczeństwo, zdrowie i życie. W narracjach mieszkańców pojawiały się wypowiedzi: „Pamiętam tragedię ludzką. Zmianę światopoglądu w ludziach. Człowiek zaczął liczyć się z naturą, która go przerosła. Brak bezpieczeństwa. Dom wcześniej był ostoją bezpieczeństwa, teraz ludzie stracili je” (wypowiedzi anonimowe) lub „Pamiętam, że dla nas to była walka o dobytek. Ludzie nie mieli ubezpieczeń, dlatego nie chcieli, żeby ich zalewać i wysadzać wały” (wypowiedzi anonimowe). Mieszkańcy nie brali pod uwagę ryzyka, jakie wiąże się z obroną wałów, poruszali się po nim nawet wtedy, gdy trząsał się od przesiąknięcia wodą. Mówili o tym: „ten wał po prostu... w to trudno uwierzyć, on normalnie tak się



ruszał. Jak się chodziło po wale, to jak przy trzęsieniu ziemi” (Respondent 5) albo „Wał momentami jak galareta podchodził” (Respondent 11). Zaistniała sytuacja generowała poczucie lęku, niepewności, można było spodziewać się paniki. W tych opowieściach nie ma jednak wspomnień o strachu, a na pytania, czy badani się bali, odpowiadają z reguły, że to dziwne, ale nie, nie było czasu. Oprócz złego stanu technicznego wału, mieszkańcy nieświadomie poruszali się po terenie zaminowanym. Jeden z nich mówił:

Najważniejszym miejscem było to miejsce, które było zaminowane. Myśmy na tym miejscu jedli, spali, nawet nie zdawaliśmy sobie sprawy, jakie to było niebezpieczne. Bo gdyby ten wał tąpnął, to nikt by tam żywy stamtąd nie wyszedł (Respondent 6).

Wał był miejscem kluczowym dla rozgrywanej akcji, a więc dobrze poznanym. W narracjach zaskakuje profesjonalne słownictwo służące do opisu wału, poziom wiedzy na temat sposobów jego zabezpieczeń i konstrukcji – gdzie rzeka uderza najmocniej, jak zabezpieczać worki, do czego używać folii itp. Wśród mieszkańców nie było początkowo ekspertów od obrony przeciwpowodziowej. Wiedza ta wynika więc z ogromnego zaangażowania w obronę przed zalaniem oraz kontynuowania tego tematu w rozmowach, wspomnieniach, analizach. W ich wypowiedziach można znaleźć następujące sformułowania: „Woda wylewała do podstawy wałów. Więcej nie” (Respondentka 3) albo „Woda jest trzy czwarte wysokości korony, to ona była gdzieś dziesięć metrów wysokości od normalnego poziomu” (Respondent 14), albo

Historia wcześniej pokazywała, że akurat na tym zakręcie, gdzie Odra wychodzi z koryta i cały nurt uderza w wał [...] było troszeczkę skomplikowane, żeby te worki ułożyć, bo nie było układane w formie, nie worek na płaszczyźnie wału, tylko całe zakole wzmacnialiśmy takim jakby jeszcze filarem wzmacniającym cały napór wody (Respondent 14),

lub

Wie Pani, tutaj mieszkają ludzie od wielu lat i nikt nie jest głupi, że na dolnej wodzie mogą sobie wysadzać, tak? Liczy się górna woda, nie dolna. Wiadomo, że jakaś cofka mogłaby pójść, ale jest tam duży problem, żeby rozwalić ten wał w takim stopniu, jakim oni chcieli (Respondent 9).

Obrona przed powodzią była więc również sytuacją edukacyjną w znaczeniu nabywania merytorycznej wiedzy.

W utopijnym świecie wykreowali się nowi, specyficzni bohaterowie. W walkę z powodzią zaangażowali się wszyscy mieszkańcy na równych prawach. Część z nich wróciła z wakacji, gdy dowiedziała się, co się dzieje. Pierwszym ich doświadczeniem była równość wszystkich wobec zagrożenia: „każdy pracował na równi” (wypowiedź anonimowa). Wójt pomagał na tyle, na ile



umiał, przestał jednak sprawować faktyczną władzę. Wyłonili się nowi, naturalni liderzy. To oni byli partnerami władzy w negocjacjach, nie wójt. Nikt nie kwestionował ich dowództwa w czasie powodzi. Proces stawania się bohaterem był w ich przypadku podobny. Było to dwóch-trzech (w zależności od narracji) mężczyzn o cechach przywódczych, którzy byli posiadaczami kluczowych przedmiotów i udostępnili je całej społeczności: samochodu terenowego, traktora, telefonu komórkowego, krótkofalówki. Nie musieli być wieloletnimi mieszkańcami. Jeden z respondentów mówił:

Jeden z takich głównych pomagierów był Piotrek, który tym swoim ciągniczkiem woził te zapakowane worki. I był u nas prawie każdego dnia. On w Łanach pomagał, poświęcił tu bardzo dużo czasu. Taki nasz mały bohater. Tego człowieka wtedy z widzenia znałem i nie wiedziałem kto to jest, ale nam bardzo pomógł. [...] Na fali tego uniesienia został radnym przez dwie kadencje, pracował dla nas [...]. Ale najbardziej mi właśnie zapadł w pamięć, bo cały czas był i pomagał, starał się (Respondent 7).

Sami bohaterowie wypowiadali się o swojej roli i przyczynach jej odegrania podobnie. Mówili choćby: „Ja generalnie mam taki temperament, jak pani widzi, żywiołowy. I taki przywódca, jak coś się dzieje” (Respondent 6). Pamięć o bohaterach trwa do dzisiaj, o czym świadczą narracje mieszkańców. Pomimo sporów części respondentów z jednym z liderów w późniejszych latach nikt nie kwestionował jego roli, którą odegrał w momencie powodzi.

Wał-utopia był miejscem przeżycia przygody, stoczenia zwycięskiej walki, zawiązania się wspólnoty, ale również przeżycia wspólnej dla wielu badanych traumy. Kluczowym w ich ocenie momentem akcji był zarówno przylot kilku helikopterów, wysłanych w celu przegrupowania obrońców, jak i wysadzenia wałów. Nadleciały one nad wały niespodziewanie. Zaalarmowani mieszkańcy zbiegli się, by nie dopuścić do wysadzenia. Mieli jednak obawy, że ich obecność nie ma znaczenia, a planowane wysadzenie dokona się w sposób niekontrolowany i może grozić im nawet śmierć. Jednocześnie jeden z helikopterów podleciał na tyle blisko wody, że mógł spowodować przelanie się jej przez worki. We wszystkich narracjach pojawia się motyw helikopterów, często opatrzony kategorią „trauma”. Był to moment „apokalipsy”, apogeum lęku, ale i najbardziej zaciętej walki. Mieszkańcy mówili na przykład: „Ja nie przeżyłam wojny. Ale słuchajcie, do tej pory byłam, to w środę leciał helikopter, ja dostałam gęsiej skórki. Trauma mi została na całe życie od tych helikopterów” (Respondentka 4) lub „Tu był Meksyk. Kto to przeżył to... nigdy nie zapomni” (Respondentka 1), albo „To był horror” (Respondentka 3). Mówiono również o zagrożeniu, którego pilot helikoptera musiał być świadomy: „Jeżeli on widział, że ma ludzi żywych na wale, to mógł się spodziewać tego, że jeżeli przerwie ten wał, to pozabija ludzi” (Respondent 14).



Pamięć o wydarzeniach na wale-utopii została bardzo silnie utrwalona w tożsamości mieszkańców. Rok po powodzi, w 1998, odsłonięto pomnik „ku czci obrońców wałów” w Łanach. Ufundował go Społeczny Komitet Mieszkańców Gminy Czernica. Jego konstrukcja nawiązuje do rzymskiego łuku tryumfalnego, gdyż upamiętnia on moment zwycięstwa. Umieszczono na nim następujący napis: „W tym miejscu w dniach 10–13.07.1997 utrwaliła się solidarność okolicznych wsi i osiedli wrocławskich, która stawiała skuteczny opór dwóm żywiołom: fali powodziowej tysiąclecia oraz aroganckim decyzjom władz wojewódzkich”. Na bocznym filarze umieszczono motyw fali. W narracji mieszkańców oznacza to dominację łuku nad wodą, z której się wynurza, ale nie daje się zatopić.

Poza pomnikiem powódź była upamiętniona przez festyn organizowany co roku z ogromnym rozmachem. Piknik był inicjatywą mieszkańców, którzy zawiązali stowarzyszenie i pozyskali odpowiednich sponsorów. Organizowano go cyklicznie, ponad dziesięć lat. Miał charakter wspomnień o zwycięstwie nad powodzią. Z tej okazji tworzone dekoracje z elementem symbolicznej łopaty lub w ramach zabaw organizowano wyścigi w workach. W pierwszych latach nagradzano medalami mieszkańców szczególnie zasłużonych przy obronie wałów. Na koncerty zapraszano znanych wykonawców, na przykład Zbigniewa Wodeckiego, Krzysztofa Krawczyka, zespoły Big Cyc czy De Mono. Początkowo festyn trwał jeden dzień, po kilku latach wydłużono go do dwóch dni. Zdaniem mieszkańców przyciągały one około dziesięciu tysięcy osób, mieszkańców Wrocławia i okolicznych miejscowości. Mieszkańcy wspominali festyny z dużym sentymentem:

Inicjatorem pierwszego festiwalu była Ela Janikowa. No i myśmy wszyscy pomagali w tego organizowaniu, tego pikniku przez trzy lata. Przez trzy lata były tutaj. [...] Pierwsza scena, pamiętam, to była na przyczepie, nie zapomnę tej sceny do dzisiaj. [...] Później dopiero [...] to przenieśliśmy się na ten plac na Kolejową, bo to się tak rozrosło, takiej rangi. Że tam mieliśmy po prostu za mało miejsca (Respondentka 1).

Inna respondentka opisuje go następująco:

Wszystkie festyny, to mieliśmy na nich najlepszych artystów z Polski. Wodecki [...]. Powiedzmy jeszcze o konkurencjach. Bo to jest ważne, tam były konkurencje różne dla rodzin. One były związane z powodzią. Cała scenografia i potem tam w Kamieńcu, worki, bajery... [...] Coś przepięknego [...]. Wszystko było obsługiwane przez mieszkańców. Było to idealnie zorganizowane (Respondentka 4).

Festyny były elementem ukazującym, jak ważnym w pamięci zbiorowości był czas powodzi. Ich wesoły, jarmarczny charakter opierał się na poczuciu sukcesu, na wyjątkowości społeczności – Wrocław nie świętowałby rocznicy powodzi, co najwyżej wspominał z zadumą.



III. Obrazy utopii w praktyce społecznej i edukacyjnej

Dzięki sukcesowi w obronie przed powodzią mieszkańcy widzą swoje miejscowości jako bezpieczne. Przeciwnie Kotowice czy Święta Katarzyna do dziś posiadają ślady po powodzi, natomiast Kamieniec rozrasta się w znaczący sposób – w ciągu ostatnich dwudziestu lat populacja wzrosła dwukrotnie (z siedmiu do czternastu tysięcy). Mieszkańcy mieli okazję skonfrontować się ponownie z zagrożeniem powodziowym w 2010 roku, kiedy również zabezpieczali wały workami, zagrożenie jednak było dużo mniejsze. Nie zostali zalani, a sami widzą swoje okolice jako wolne od ryzyka poważnych zalań: „Jest bezpiecznie. Troszeczkę było grozy, ale najważniejsze jest, że jak jest potrzeba, to ludzie potrafią się zebrać i razem dużo zrobić” (Respondent 7). Dowodem na bezpieczeństwo miejsca jest więc przede wszystkim solidarność wspólnoty.

Wał-utopia przez kilka dni został wyrwany ze swojego normalnego znaczenia i stał się przestrzenią nabywania nowej tożsamości – uczenia się siebie na nowo przez społeczność mieszkańców Łan, Kamieńca, Jeszkowic i okolic. Na wale zawieszono zostało prawo, zmieniona władza, zapanowała równość, głęboka solidarność i pomoc. Wszystkich połączyło zwycięstwo z wodą i władzą. Społeczność nauczyła się, jak działać razem – co powtarzała co roku, organizując festyn. Pamięć o wydarzeniach na wale scala mieszkańców i jest dla nich źródłem siły.

Eliade stawia tezę, która może mieć znamiona oczywistości, jednakże z pewnością nie jest łatwa w realizacji: „świat przemawia do człowieka i aby zrozumieć ten język, wystarczy znać mity i umieć rozszyfrowywać symbole”¹⁹. Kompetencja ta składa się wszak na jeden z wymiarów kapitału społeczno-kulturowego i jako taki nabywany jest w wyniku socjalizacji i edukacji²⁰. Taka jest naszym zdaniem edukacyjna aplikacja tej utopii: uczenie tego, jak czytać lokalne opowieści, jak dzięki nim i poprzez nie konstruować lokalną tożsamość, jak wychowywać, wszak „Koniec końców, Świat jawi się jako mowa – poprzez swe struktury i mechanizmy opowiada człowiekowi o właściwym mu sposobie życia”²¹. To zdecydowanie edukacyjny wymiar mitu o powodzi, który ustanawiając utopijną opowieść o obronie wałów w Łanach, Kamieńcu i Jeszkowicach, pozwolił na konstytucję lokalnej tożsamości.

¹⁹ M. Eliade, *Aspekty mitu*, dz. cyt., s. 141.

²⁰ Por. J. Margolis, *Pierre Bourdieu: Habitus and the Logic of Practice*, [w:] Bourdieu. *A Critical Reader*, red. R. Shusterman, Cambridge 1999, s. 70–72.

²¹ M. Eliade, *Aspekty mitu*, dz. cyt., s. 141.



Bibliografia:

- „Biuletyn Informacyjny Gminy Czernica” marzec–czerwiec 2007, nr 6.
- Czaja D., *Wenecja jak widmo*, [w:] *Inne przestrzenie, inne miejsca. Mapy i terytoria*, red. D. Czaja, Wydaw. Czarne, Wołowiec 2013.
- Eliade M., *Aspekty mitu*, przekł. P. Mrówczyński, Wydaw. KR, Warszawa 1998.
- Eliade M., *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, przekł. R. Reszke, Wydaw. KR, Warszawa 1999.
- Eliade M., *Traktat o historii religii*, przekł. J. Wierusz-Kowalski, Wydaw. Aletheia, Warszawa 2009.
- Foucault M., *O innych przestrzeniach. Heterotopie*, przekł. M. Żakowski, „Kultura Popularna” 2006, nr 2.
- Malinowski B., *Mit w psychice człowieka pierwotnego*, przekł. B. Leś, D. Prasałowicz, [w:] B. Malinowski, *Dzieła*, t. VII *Mit, magia, religia*, Wydaw. PWN, Warszawa 1990.
- Margolis J., *Pierre Bourdieu: Habitus and the Logic of Practice*, [w:] *Bourdieu. A Critical Reader*, red. R. Shusterman, Blackwell Publishers, Cambridge 1999.
- Miasto pedagogiczne*, red. M. Mendel, „Studia Pedagogiczne” 2016, LXIX, http://spedagogiczne.ptp-pl.org/?page_id=360, 18.08.2017.
- Michalski K., *Zrozumieć przemijanie*, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2011.
- Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydaw. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006.
- Szpilka W. J., *Peryferyjne centrum. Panoramy Tatr*, [w:] *Inne przestrzenie, inne miejsca. Mapy i terytoria*, red. D. Czaja, Wydaw. Czarne, Wołowiec 2013.
- Toporow W. N., *Przestrzeń i rzecz*, przekł. B. Żyłko, Universitas, Kraków 2003.
- Walków M., *Powódź 1997 we Wrocławiu*, „Gazeta Wrocławska” 12.07.2015, www.gazetawroclawska.pl/artukul/3933723,powodz-1997-we-wroclawiu-dokladnie-18-lat-temu-do-wroclawia-wdarla-sie-wielka-woda-mnostwo-zdjec,id.t.html, 18.08.2017.

Myth about great flooding and the events of 1997 as an utopia constituting the identity of the villages Łany, Kamieniec Wrocławski and Jeszkowice

Abstract: The paper deals with the problems of pedagogy of place. It presents the results of research on the collective memory of the flooding in 1997 in three villages of Lower Silesia region: Łany, Kamieniec Wrocławski and Jeszkowice. Based on the qualitative methodology, with elements of ethnography is a follow up of the previous research project: „Urban narratives” performed in 2016 in seven small towns. Reconstructing the myth narrative authors refer the story of the places and things that constitute the utopia and by that the collective identity of the citizens.

Keywords: identity, myth, place, rituals, space, things, utopia



Kompetencje społeczne a utopia

Abstrakt: Złożoność procesów, jakie występują w świecie, stawiają przed współczesnym człowiekiem nowe wyzwania. By im sprostać, jednostka musi być wyposażona w trakcie procesu kształcenia w odpowiednie kompetencje społeczne. Pojęcie kompetencji społecznych rozpatrywane jest wieloaspektowo – w kontekście pedagogicznym, psychologicznym, socjologicznym, politycznym oraz filozoficznym. Rozpatrując to pojęcie w kontekście filozoficznym, na uwagę zasługuje temat utopijnego charakteru kompetencji społecznych, kształtowanych i doskonalonych przez jednostkę przez całe jej życie. „Tworzenie utopii jest całkowicie naturalne dla gatunku *homo sapiens*. Przecież planowanie, wybieganie w przyszłość, próby myślowego modelowania sytuacji charakteryzują człowieka od początku jego myślenia” (Łukasz Zweiffel).

Słowa kluczowe: całożyciowy rozwój, doskonalenie, ideał, kształcenie, student, utopia

Wstęp

Utopie stanowią swego rodzaju tęsknotę człowieka do lepszego świata, świata idealnego, opartego na szlachetnych intencjach. „Niektóre utopie poszukują omamienia i uwodzą, wyciągając ludzi z ich nudnego banalnego realnego świata codzienności”¹. Powstają w wyniku refleksji człowieka nad otaczającą codzienną rzeczywistością i stanowią jej krytykę. Mogą być także postrzegane jako nadzieja człowieka na lepszą przyszłość.

Utopia jest kresem myśli ludzkiej, jest jej absolutyzacją. Staje się ona w ten sposób synonimem moralnego ideału. Stanowi o właściwym wymiarze człowieka niezdeformowanego; Człowiekiem niezdeformowanym, czyli utopijnym będzie wobec tego każda jednostka, która świadomie dąży do zmiany. Świadomie, czyli planując na podstawie przyjmowanego ideału².

¹ L. Sargisson, *Fool's Gold? Utopianism in the Twenty-First Century*, London 2012, s. 1.

² Ł. Zweiffel, *Utopia – idealna odpowiedź na nieidealną rzeczywistość*, Kraków 2008, s. 17.

Zatem świadome działanie jednostki, w tym planowanie i dążenie, jest kluczowe dla procesu kształtowania człowieka niezdeformowanego. Dlatego też „Projektowanie jest rdzeniem ludzkiego bycia, natomiast planowanie wyborem, wtórną refleksją. Projekt jest sposobem bycia, który polega na ciągłym oglądzie jestestwa”³.

Za prekursora myślenia utopijnego uznaje się Platona, który w swym dziele *Państwo* opisał system państwa opartego na wartościach dobra, piękna, prawdy.

Projekt państwa idealnego nie wynika po prostu z krytyki społeczeństwa źle urządzonego, lecz z wiary w istnienie zasad, których przyjęcie umożliwi i krytykę, i projekt. Oparcie się na tym fundamencie umożliwia samo tworzenie systemu utopijnego⁴.

Jego rdzeniem jest mądrość człowieka, jego postawa etyczna i moralna, a także wiara w wartości nieprzemijające. Fundamentalne i niewzruszone zasady, jakie wyznaje, upoważniają go do podjęcia żmudnej, ale jakże wartościowej – w aspekcie społecznym – pracy tworzenia państwa idealnego. Irena Pańków, analizując konstrukcję państwa idealnego według Platona, napisała:

Budowa państwa powinna być oparta na wiedzy i rozumnych jednostkach. [...] Wiedza nie rodzi się w tłumie i tłumnych zgromadzeniach, lecz w wysiłku jednostek, które pokonują trudną drogę wzwyż ku światu idei. Docieranie do świata idealnego jest docieraniem do świata wartości i wzorów [...]⁵.

Nawiązując do myślenia utopijnego Platona, angielski humanista i mąż stanu Tomasz More (Morus) napisał w 1516 roku dzieło pod tytułem *Książeczka zaiste złota i pożyteczna jak przyjemna o najlepszym ustroju państwa i nieznaney dotąd wyspie Utopii*. *Utopia* początkowo została opublikowana w języku łacińskim, następnie przetłumaczona na język francuski, niemiecki, włoski, zanim została przełożona na język angielski (1551). More był przeciwny tłumaczeniu dzieła na język ojczysty za jego życia⁶. Krytyka Anglii okresu Odrodzenia, jakiej dokonał w swym dziele, stanowiła niewątpliwy akt odwagi, który jednak w owym czasie w ojczyźnie autora mógł skutkować utratą życia. Dzieło More'a nie ograniczało się jednak wyłącznie do krytyki otaczającego świata, lecz opisywało państwo idealne, oparte na równym społeczeństwie. Witold Ostrowski we *Wprowadzeniu do Utopii* napisał: „Pierwsza księga tego dzieła jest platońskim dialogiem o najlepszej organizacji państwa, druga geograficznym opisem nieistniejącego kraju i narodu”⁷. Na kartach swego dzieła More niejednokrotnie zmusza czytelnika do uruchomienia wyobraźni, a także – w związku z licznymi

³ Tamże, s. 8.

⁴ I. Pańków, *Filozofia utopii*, Warszawa 1990, s. 41.

⁵ Tamże, s. 7.

⁶ Zob. H. P. Segal, *Utopias. A Brief History from Ancient Writings to Virtual Communities*, Malden 2012, s. 5.

⁷ T. More, *Utopia*, Warszawa 1954, s. 37.



zamierzonymi (można przypuszczać) sformułowaniami o charakterze niejednoznaczny – skłania do głębokiej refleksji. Niejednoznaczność widnieje już w samym tytule,

Słowo «topia» (od greckiego *topos*) oznaczało miejsce. Poprzedzająca to słowo litera «u» mogła pochodzić [...] już to od greckiego *eu* już to od greckiego *ou*. W pierwszym przypadku mielibyśmy do czynienia z eutopią (dobrym miejscem) w drugim outopią – (miejscem, którego nie ma)⁸.

Autor dokonał w dziele opisu życia na szczęśliwej wyspie Utopia, która „stanowi pochwałę rozumu, pochwałę praw układanych podług rozumnych i naturalnych zasad naczelnych”⁹.

Kompetencje społeczne a utopia

Kompetencje społeczne rozpatrywane są zarówno na gruncie pedagogicznym, psychologicznym, socjologicznym, jak i filozoficznym. Jednakże pojęcie to nie zostało jednoznacznie zdefiniowane. Jedna z licznych definicji stwierdza, iż: „Pojęcie kompetencji społecznych odnosi się do grupy cech związanych z funkcjonowaniem człowieka oraz jego kontaktów z innymi”¹⁰. A zatem mają one istotny wpływ na codzienne życie człowieka. Można wywnioskować, iż im wyższy poziom kompetencji społecznych, tym lepsza jej komunikacja z otoczeniem, lepsze jego rozumienie, trafniejsze podejmowanie różnorodnych decyzji, adaptacja zmiany, a także funkcjonowania w środowisku pracy.

Człowiek posiadający odpowiednie kompetencje społeczne jest lepszym pracownikiem: sprawnie komunikuje się i współpracuje z innymi jest odpowiedzialny oraz potrafi radzić sobie w sytuacjach problemowych i stresowych¹¹.

A zatem kompetencje pełnią określone dla człowieka funkcje, między innymi: komunikacji z otoczeniem, adaptacji w danym środowisku lub danej roli (rodzinnej, społecznej). Wielość definicji tego pojęcia skutkuje koniecznością ich kategoryzacji.

Definicje kompetencji społecznych można podzielić na dwie kategorie: funkcjonalne, określające kompetencje społeczne jako rodzaj posiadanych przez grupę lub jednostkę zdolności, oraz nominalistyczne, wyliczające zakresy poszczególnych typów kompetencji¹².

⁸ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 2000, s. 11.

⁹ I. Pańków, *Filozofia utopii*, dz. cyt., s. 37.

¹⁰ M. Chrost, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Kraków 2012, s. 51.

¹¹ E. Bacia [i in.], *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*, Warszawa 2015, s. 5.

¹² Tamże, s. 7.



Kompetencje społeczne:¹³

definicje funkcjonalne:

- typologie składowych KS
- (np. umiejętność osiągania celów w interakcji, umiejętność dostosowania się do norm)
- atrybut grupy
- (np. umiejętność wspólnego działania, umiejętność osiągania wspólnie określonych celów)

definicje nominalistyczne:

- atrybut jednostki
- (np. «wymiary»: percepcja, motywacja, działanie; umiejętności interpersonalne, komunikacyjne, społeczne)

W definicji funkcjonalnej kompetencji społecznych atrybuty jednostki i grupy ujęte są w kategorii umiejętności. Tym samym zostaje podkreślony praktyczny wymiar kompetencji społecznych oraz ich realność. Jednakże utopijny charakter polega na ich doskonałym wzorze, do którego człowiek powinien dążyć. Kompetencje społeczne, które określane są także jako postawy, wspomagają jednostkę zarówno na gruncie zawodowym, jak i osobistym. W poważnym stopniu decydują o jakości życia współczesnego człowieka w zmieniającym się świecie. Pozwalają nie tylko lepiej zrozumieć następujące w otoczeniu jednostki procesy, lecz także podejmować wyzwania, wynikające z tych procesów. „Są to zatem osobiste zdolności, warunkujące twórczą aktywność”¹⁴.

Postrzeganie kompetencji społecznych jako zdolności, pozwala spojrzeć na kompetencje społeczne z innej perspektywy. Pierwiastek twórczy w pojmowaniu kompetencji społecznych kieruje sposób myślenia na istotny element, jaki towarzyszy procesowi tworzenia, to jest krytykę, która jest także podstawą powstawania wszelkich utopii. Krytyka jest zatem wspólnym elementem łączącym kompetencje społeczne oraz utopie. Twórczość nierozzerwalnie łączy się z krytyką, autorefleksją, całościowym doskonaleniem. Krytyka stanu obecnego – monotonii i niedoskonałości codzienności – powoduje kreowanie ideału oraz proces dochodzenia do niego. Prowadzi do tworzenia utopijnego wyobrażenia kompetencji społecznych. Trud doskonalenia posiadanych kompetencji społecznych warunkowany jest świadomością jednostki złożoności procesu. Stąd ważna rola szkoły, której znaczenie podkreślał Morus, opisując nieistniejącą wyspę Utopię, na której „wszystkie dzieci mają zapewnione wykształcenie umysłowe”¹⁵.

¹³ Tamże. Na podstawie opracowania Bartłomieja Walczaka.

¹⁴ M. Chrost, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, dz. cyt., s. 51.

¹⁵ T. More, *Utopia*, dz. cyt., s. 37.



III. Obrazy utopii w praktyce społecznej i edukacyjnej

We *Wprowadzeniu do Utopii* Ostrowski napisał:

Jedną z podwalin życia społecznego i kultury jest oświata. Powszechne nauczanie, zwalnianie od obowiązku pracy fizycznej jednostek specjalnie uzdolnionych, aby mogły poświęcić się nauce, powierzanie najwyższych urzędów ludziom uczonym – to wszystko charakteryzuje stosunek Utopian do nauki [...]¹⁶.

W utopijnym państwie „o najdoskonalszym ustroju” dostrzega się zatem potrzebę szczególnego zwrócenia uwagi na jednostki uzdolnione, którym powierzane są najwyższe urzędy. Ich wiedza gwarantować miała roztropne rozstrzygnięcia ważnych spraw, które przynależały do tych urzędów.

Kontynuując myśl, Ostrowski napisał:

Utopia głosi pokój i jedność całej ludzkości, równowagę patriotyzmu i internacjonalizmu. Głosi hasło pokojowego współżycia i współpracy obywateli jednego państwa, których łączy tylko pewne minimum wspólnych przekonań. [...] Utopia daje do zrozumienia, że ustrój taki daje się realizować tylko przy wysokim poziomie sił wytwórczych i wysoce moralnej postawie człowieka¹⁷.

Odwołanie do postawy moralnej człowieka podkreśla konieczność przestrzegania pewnego katalogu wartości:

Odmawiać sobie jakiegś przyjemności, aby sprawić ją innym, świadczy to o czułym i dobrym sercu; korzyści zaś, jakie w zamian odnosimy, zawsze przeżywszy ją to cośmy ofiarowali. Najpierw bowiem za dobre uczynki odwdzięczają się ludzie dobrodziejstwami; po wtóre samo świadectwo sumienia oraz wspomniane wdzięczności i życzliwości tych, których sobie zobowiązałeś, więcej sprawiają twemu sercu radości, w porównaniu z przyjemnością cielesną, z której zrezygnowałeś¹⁸.

Morus w *Utopii* opisuje – oprócz postaw moralnych mieszkańców wyspy – także postawy bardziej pragmatyczne: „Troska o własne korzyści bez naruszenia [...] praw jest rzeczą roztropności, dbanie zaś, prócz tego o dobro publiczne dowodzi miłości do kraju [...]”¹⁹. Autor dzieła podkreśla znaczenie przedsiębiorczego działania człowieka, przy zachowaniu obowiązujących praw. Utopianie są „zwinni i żwawi”²⁰, rolnicy starają się, aby przez „umiejętną pracę uczynić żyźniejszą ziemię”²¹. Praca jednostki, która łączy korzyści własne z jednoczesnym działaniem na rzecz „dobra publicznego”, stanowi pewnego rodzaju credo postawy Utopian. Istotnym elementem funkcjonowania systemu na wyspie jest postawa wszystkich Utopian zarówno w wymiarze moralnym, etycznym, jak i tym bardziej pragmatycznym. Relacje w społeczeństwie, jakie tworzą

¹⁶ Tamże, s. 51.

¹⁷ Tamże, s. 68.

¹⁸ Tamże, s. 141.

¹⁹ Tamże, s. 147.

²⁰ Tamże, s. 148.

²¹ Tamże, s. 149.



członkowie tej grupy, zapewniają istnienie ustroju państwa. W liście Hieronima Buslidiusza do Tomasza czytamy:

należy sobie przedstawić cały układ stosunków i prawidłowy bieg spraw w każdym doskonałym państwie, gdzie współzawodniczą ze sobą zwłaszcza następujące cnoty: roztropność wyższych stanów, męstwo żołnierzy, umiarkowanie każdej jednostki z osobna i sprawiedliwość wszystkich razem²².

Na uwagę zasługuje także fakt wykorzystywania wiedzy w praktyce w celu podnoszenia jakości życia mieszkańcom wyspy „Utopianie obeznani z literaturą naukową, nadzwyczaj są uzdolnieni do różnych wynalazków, które w jakiś sposób mogą przyczynić się do udogodnienia życia”²³. Proces budowania Utopii wymaga zatem wiedzy światłych ludzi, posiadających kompetencje społeczne.

Morus, opisując ustrój Utopii, przedstawia postawy ludzi oraz relacje, jakie powinni tworzyć między sobą. Podkreśla tym samym wartość i znaczenie stosunków międzyludzkich, dynamikę i cel ich kreowania. Wymagają one jednak właściwych warunków, koniecznych dla funkcjonowania i rozwijania się. Dlatego też dzieło jest apelem do możnowładców, którzy są rzeczywistymi decydentami i kreatorami zmiany, mającej na celu stworzenie odpowiednich warunków rozwoju relacji człowiek – człowiek, jakie istnieją na wyspie Utopia.

Potwierdzeniem tego są słowa listu Buslidiusza do Tomasza:

Nie mogłeś tego ani słuszniej, ani lepiej uczynić w żaden inny sposób, jak zalecając ludziom wpływowym i ustosunkowanym, aby naśladowali ten ideał państwowy, ten układ obyczajów i ten najdoskonalszy wzór [...]”²⁴.

Kompetencje społeczne w kontekście dążenia jednostki do utopijnej doskonałości

„Prawdziwe utopie często nie szukają ucieczki od prawdziwego świata, ale tworzą prawdziwy świat lepszym”²⁵. Jednocześnie warto zaznaczyć, że: „Utopijny świat opiera się na równości, nigdy na swobodzie albo nawet na sprawiedliwości”²⁶. Można zatem przyjąć, że proces tworzenia lepszego świata to całożyciowe doskonalenie przez człowieka jego kompetencji społecznych. Im doskonalsze jego kompetencje, tym lepiej funkcjonujące społeczeństwo, w którym żyje. „Dzięki wysokim kompetencjom ludzie lepiej odnajdują się w wielu sytuacjach,

²² Tamże, s. 193.

²³ Tamże, s. 150.

²⁴ Tamże, s. 192.

²⁵ H. P. Segal, *Utopias*, dz. cyt., s. 7.

²⁶ A. Touraine, *Society as Utopia*, [w:] *Utopia. The Search for the Ideal Society in the Western World*, red. R. Schaeri [i in.], New York 2000, s. 18.



III. Obrazy utopii w praktyce społecznej i edukacyjnej

nie tylko w kontekście zawodowym²⁷, ale jednocześnie w sposób doskonalszy współtworzą społeczność, w której żyją.

„Utopia dotyczy życia społecznego²⁸, a zatem relacji między ludźmi. W tym kontekście kompetencje społeczne nabierają szczególnego znaczenia. Jednocześnie dążenie do osiągnięcia coraz wyższego ich poziomu nadaje im charakter transgresyjny. W dążeniu do doskonałości człowiek podejmuje pracę nad sobą, przekraczając swoje dotychczasowe możliwości. Wymaga to niezwyklego trudu i determinacji.

Jednym z najpiękniejszych ideałów człowieka jest dążenie do doskonałości trwające całe życie. [...] Determinacja stanowi [...] ważny element procesu całościowego rozwoju człowieka, to ona ostatecznie stanowi o poczuciu samorealizacji pod koniec drogi życiowej jednostki, mimo braku osiągnięcia głównego celu, jakim jest doskonałość. Cel ten bowiem ma charakter ideału, do którego człowiek dąży, lecz nigdy go nie osiąga. Ma zatem świadomość nierealności wyznaczonego celu, jednakże determinacja oraz zaangażowanie w działanie zmierzające do jego osiągnięcia czynią jego życie wartościowszym, a jego samego doskonalszym²⁹.

Proces dążenia do osiągnięcia celu osadzony jest głęboko w codzienności, która może być przez jednostkę różnie realizowana. Znaczenie celu dla jednostki ma poważny wpływ na jej codzienne życie, zaangażowanie w działanie przybliżające do wyznaczonego celu. Dlatego też świadome planowanie każdego dnia, uwzględniające dążenie jednostki do celu nadrzędnego, nabiera szczególnego znaczenia.

Warto zauważyć, że utopiści „odrzucają całkowicie dane zewnętrzne i formułują swój model na podstawie danych uzyskanych w swej jaźni³⁰. Wokół niej organizuje się cała struktura psychiczna jednostki, w niej dokonuje się transfer z części świadomej do nieświadomej i odwrotnie. W jaźni tworzy się obraz ideału, do którego człowiek dąży przez całe życie. Jednocześnie „wszystkie wytwory – utopie – mają swoje korzenie w intelekcie, nie są natomiast efektem procesów poznawczych³¹. Utopie są zatem osadzone głęboko w teorii.

Codziennym wysiłkiem jednostka dąży do dokonania zmiany swego życia/ losu. „Zmiana istniejącej rzeczywistości jest według autorów utopii kluczowym motywem powstania scenariusza utopijnego³². Zatem krytyka otaczającego świata nie jest i nie powinna stawać się przyczyną zgorzknienia, frustracji czy

²⁷ E. Bacia [i in.], *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*, dz. cyt., s. 5.

²⁸ Ł. Stefaniak, *Utopizm. Źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, Lublin 2011, s. 140.

²⁹ J. Michalak-Dawidziuk, *Kształtowanie kompetencji społecznych jako przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie transgresyjnym*, [w:] *Dzisiejsze znaczenie ideałów*, red. A. Kryniecka, Białystok 2015, s. 49.

³⁰ Ł. Stefaniak, *Utopizm*, dz. cyt., s. 140.

³¹ Tamże.

³² Tamże.



też destrukcji, lecz silną motywacją do zmiany, do tworzenia nowego, dotychczas nieznanego – świata, sytuacji, obrazu własnego *ja*, w tym także relacji *ja – świat*. Tak postrzegana utopia towarzyszy jednostce od zarania dziejów – to ona jest główną siłą napędową rozwoju oraz postępu człowieka i otaczającego go świata.

Dążenie człowieka do odkrywania nowego od zarania dziejów było siłą napędową postępu. Pokonywanie własnej niewiedzy, słabości, i braku umiejętności pozwoliło człowiekowi na przestrzeni wieków dokonać transgresji zarówno w sferze otaczającego świata (odkrywanie nowych lądów, planet, Internetu, tworzenie nowych systemów politycznych), jak i nauki, kultury i sztuki (kreowanie nowych idei czy poglądów)³³.

Tak postrzegana utopia doprowadziła człowieka do tego, kim jest współcześnie oraz w jakim otoczeniu żyje.

Mimo jej nierealności – w danym momencie czy okresie historycznym – może przyczynić się do podjęcia przez człowieka działań zmierzających do jej urealnienia w danej perspektywie czasowej. Nie jest to jednak normą. Trudno porównać przykład fantastycznych podróży na księżyc, opisywanych przez Juliusza Verne’a lub innych autorów, z projektem APOLLO NASA, który wykonał swój pierwszy amerykański lot na księżyc w 1969 roku i bezpiecznie powrócił na ziemię³⁴. Jednakże fakt podejmowania w literaturze problematyki podróży na księżyc może odzwierciedlać bezbrzeżną samotność człowieka i wpływającą z niej tęsknotę do poszukiwania innych form życia. Ten stan rzeczy znajdował wyraz nie tylko na niwie literackiej czy też szeroko rozumianym gruncie artystycznym, lecz także w aspekcie naukowym, który w konsekwencji doprowadził człowieka do urzeczywistnienia marzenia. Pomyślna podróż człowieka na Księżyc stanowiła realizację zamysłu, pojmowanego przez wiele stuleci, jako utopijne wyobrażenie jednostki. Jednocześnie stanowiła ważny etap w procesie doskonalenia umiejętności i kompetencji społecznych człowieka. Utwierdziła w przeświadczeniu, że jego dążenie do poznawania wszechświata nie jest przestępstwem ambicji, lecz potwierdzeniem kolejnych sukcesów jednostki, odnoszonych w procesie doskonalenia wiedzy, umiejętności i kompetencji człowieka jako gatunku. Zatem utopia, która często ma charakter abstrakcyjny i nierealny, może stanowić silną motywację do działania, zmierzającego ku zmianie zarówno w wymiarze indywidualnym, społecznym, jak i rozwoju gatunku ludzkiego. Warto podkreślić, że doskonalona przez człowieka na przestrzeni wieków wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne mają doraźny wpływ na postępek w jego otoczeniu.

³³ J. Michalak-Dawidziuk, *Lifelong learning – potrzeba współczesnego rynku pracy czy całonocna autokreacja człowieka?*, [w:] *Transgresje w edukacji*, t. 2, red. I. Paszenda, R. Włodarczyk, Kraków 2014, s. 213.

³⁴ Zob. H. P. Segal, *Utopias*, dz. cyt., s. 7.



Zakończenie

Dążenie do ideału w wielu sferach czyni człowieka i jego czyny piękniejszymi, mądrzejszymi i bardziej sprawiedliwymi. Proces ten jednak jest opatrzony błędami jednostki, wynikającymi z jej niedoskonałości, które próbuje pokonać. Można go porównać do pierwszej fazy lotu Ikara, którego pragnieniem było maksymalne zbliżenie się do słońca. W odróżnieniu od Ikara, po każdym niepowodzeniu człowiek podnosi się jednak i podejmuje trud pokonywania swej niewiedzy, braku umiejętności i kompetencji społecznych. Proces ten przebiega różnie zarówno w sferze ludzkiej (indywidualnej, społecznej lub gatunku), jak i czasu, postrzeganego jako chwila, lata lub wieki. Dlatego dążenie do ideału przebiega różnie, co skutkuje także powstawaniem rozmaitych utopii. Dlatego też świat musi być otwarty na tę różnaitość – „Nasz świat jest domem dla bardzo wielu różnych rodzajów utopii”³⁵.

Niepodważalnym fundamentem w kreowaniu i dążeniu człowieka do osiągnięcia utopijnych celów jest edukacja, ujmowana zarówno w aspekcie wkładu człowieka w rozwój nauki, jak i procesu dydaktyczno-wychowawczego jednostki. Pierwszy aspekt, to jest osiągnięcia naukowe człowieka, ma wpływ na postęp zarówno jego jako gatunku, jak i jego otoczenia. Jednakże aspekt drugi – ujęcie edukacji jako procesu dydaktyczno-wychowawczego – ma wpływ na rozwój jednostki w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Warto także zauważyć, że założenia ogólne procesu dydaktyczno-wychowawczego stanowią pewnego rodzaju ideał/utopię, do którego jednostka dąży w trakcie realizacji tego procesu. Jego efekt – mimo wypracowanego wspólnego założenia – będzie jednak różny w przypadku każdej jednostki. Także drogi jej dochodzenia i osiągnięcia będą różne, bowiem zdeterminowane umiejętnościami, zdolnościami i inteligencją jednostki. Każdy człowiek jest indywidualnością, zatem jego wyobrażenie ideału, do którego dąży – mimo ogólnych założeń procesu dydaktyczno-wychowawczego – będzie odmienny.

Jednakże sam proces dążenia jednostki do określonego utopijnego celu czyni człowieka doskonalszym, co ma przełożenie także na poziom doskonałości całego społeczeństwa. Zmiana, stanowiąca nieodłączny element procesu ewolucji zarówno człowieka, jak i otaczającego świata, wymusza konieczność stałego doskonalenia systemu edukacyjnego. Dynamika zmian występujących we współczesnym świecie wymaga od szkoły nie tylko elastycznego dostosowania do oczekiwań otoczenia, lecz także kreowania wśród uczniów kompetencji społecznych, umożliwiających dokonywanie krytycznej obserwacji otoczenia, która jest podstawą do kreowania utopijnych celów. Przykładem zmian następujących w systemie edukacyjnym jest Polska.

³⁵ L. Sargisson, *Fool's Gold?*, dz. cyt., s. 1.



Od ponad dwudziestu lat w Polsce następują poważne zmiany w edukacji. Mają one charakter fundamentalny, odnoszą się bowiem do struktury kształcenia, planów i programów, metod, zasad egzaminowania, a także relacji kreowanych między nauczycielem i uczniem³⁶.

W ramach procesu reform edukacyjnych od 2012 roku w polskich szkołach wdrażane są programy kształcenia budowane w oparciu o efekty kształcenia. Nowym elementem zreformowanych programów są – poza dotychczasową wiedzą i umiejętnościami – kompetencje społeczne, które mają umożliwić jednostce funkcjonowanie w świecie dynamicznych i nieprzewidywalnych zmian. Zakłada się, że absolwent zreformowanej szkoły będzie szybciej akceptował, a także lepiej adoptował nowe sytuacje, jakie mogą następować w jego życiu.

Być może zreformowane programy kształcenia, uwzględniające kształtowanie u uczniów kompetencji społecznych, pomogą w dokonaniu krytycznej oceny otaczającego świata i doprowadzą do wykreowania utopijnego wyobrażenia sensu życia jednostki.

Warto pamiętać bowiem, że „Potrafimy działać tylko w urzeczaniu tym, co niemożliwe; mówiąc inaczej, społeczeństwu niezdolnemu do wytworzenia utopii i poświęcenia się jej grożą skleroza i ruina”³⁷. Zatem mimo ekonomizacji edukacji, a także powszechnego modelu konsumpcyjnego życia, mody na mieć, zapomnieniu o pojęciu być, tęsknota człowieka do ideału, utopijnego sensu życia, jego wartości wydaje się być silniejsza od wszelkich tymczasowych trendów. W tym kontekście rola szkoły, z uwzględnieniem całej społeczności szkolnej, to jest nauczycieli, a także rodziców uczniów, wydaje się kluczowa. Wpajanie od najmłodszych lat wartości edukacji – także edukacji ustawicznej, kompetencji społecznych odnoszących się do krytycznego i refleksyjnego myślenia, wydaje się jednym z podstawowych zadań procesu dydaktyczno-wychowawczego współczesnej szkoły. Edukacja, w tym edukacja całościowa, jako wartość dla człowieka jest kwestią zasadniczą, „Dużego znaczenia nabiera przygotowanie uczniów przez szkołę do kształcenia ustawicznego [...]”³⁸. Edukacja permanentna jest realnym całościowym wsparciem człowieka w jego dążeniu do doskonałości w wymiarze utopijnym. Proces edukacyjno-wychowawczy powinien zatem kształtować kompetencje społeczne nie tylko konieczne do funkcjonowania człowieka w wymiarze ekonomicznym, lecz także – a może przede wszystkim – w wymiarze humanistycznym.

Kompetencje bowiem to zdolność człowieka do doboru wiadomości i umiejętności przydatnych do rozwiązywania danego problemu lub wykonania

³⁶ I. Kust, *Rola pracodawców w kształtowaniu sylwetki absolwenta uczelni*, „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska”, Pedagogia–Psychologia, Lublin 2013, t. XXVI, s. 117.

³⁷ E. Cioran, *Historia i utopia*, Warszawa 2008, s. 114–115.

³⁸ I. Kust, *Międzykulturowe aspekty pracy doradczej – działanie wieloaspektowe*, [w:] *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. I, red. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Kraków 2015, s. 300.



III. Obrazy utopii w praktyce społecznej i edukacyjnej

zadania. Działanie to nadaje kompetencjom charakter dynamiczny, co stwarza możliwość dochodzenia do nich, ich rozwijania i zdobywania w ciągu całościowej i zawodowej aktywności człowieka³⁹.

Pogląd ten jednoznacznie podkreśla możliwość doskonalenia kompetencji społecznych. Proces ich doskonalenia oparty jest na dążeniu do ideału, który ma charakter utopijny. W tym kontekście utopia nadaje sens życiu człowieka.

Życie bez utopii staje się na dłuższą metę duszące, przynajmniej dla większości: świata, pod groźbą skamienienia, potrzeba nowego obłędu. Jest to jedyna oczywistość, którą wydobywa analiza teraźniejszości⁴⁰.

Bibliografia:

- Bacia E. [i in.], *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Baraniak B., *Edukacja w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2008.
- Chrost M., *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Akademia Ignatianum, Wydaw. WAM, Kraków 2012.
- Cioran E., *Historia i utopia*, przekł. M. Bieńczyk, Wydaw. Aletheia, Warszawa 2008.
- Kust I., *Międzykulturowe aspekty pracy doradczej – działanie wieloaspektowe*, [w:] *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. I, red. B. Kurowska, K. Łopot-Dzierwa, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.
- Kust I., *Rola pracodawców w kształtowaniu sylwetki absolwenta uczelni*, „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska”, *Pedagogia–Psychologia*, 2013, t. XXVI.
- Michalak-Dawidziuk J., *Kształtowanie kompetencji społecznych jako przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie transgresyjnym*, [w:] *Dzisiejsze znaczenie ideałów*, red. A. Kryniecka, Kresowa Agencja Wydawnicza, Białystok 2015.
- Michalak-Dawidziuk J., *Lifelong learning – potrzeba współczesnego rynku pracy czy całościowa autokreacja czło wieka?*, [w:] *Transgresje w edukacji*, t. 2, red. I. Paszenda, R. Włodarczyk, Impuls, Kraków 2014.
- Morus T., *Utopia*, przekł. T. Abgarowicz, PAX, Warszawa 1954.
- Pańków I., *Filozofia utopii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Sargisson L., *Fool's Gold? Utopianism in the Twenty-First Century*, Palgrave Macmillan, London 2012.
- Segal H. P., *Utopias. A Brief History from Ancient Writings to Virtual Communities*, Wiley-Blackwell, Malden 2012.
- Stefaniak Ł., *Utopizm. Źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, Wydaw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2011.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Wydaw. Sic!, Warszawa 2000.

³⁹ B. Baraniak, *Edukacja w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej*, Warszawa 2008, s. 55.

⁴⁰ E. Cioran, *Historia i utopia*, dz. cyt., s.18.



Touraine A., *Society as Utopia*, [w:] *Utopia. The Search for the Ideal Society in the Western World*, red. R. Schaer [i in.], Oxford University Press, New York 2000.
Zweiffel Ł., *Utopia – idealna odpowiedź na nieidealną rzeczywistość*, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.

Social competences and utopia

Abstract: Changes resulting from the education process aim at shaping not only knowledge and skills, but also social competences, which are to facilitate functioning in complex reality. Despite the lack of clear-cut definition of the concept, several perspectives on the topic can be found in literature. *Social competences* are viewed from many angles, to mention the context of pedagogy, psychology, sociology, politics and philosophy. Looking at the concept from the philosophical point of view, deliberations about the utopian character of social competences that are shaped and improved throughout life are especially interesting. „Utopia building is utterly natural for *homo sapiens*. From the very beginning of thought, planning, looking into the future and attempts at mental modelling of situations have characterised people” (Łukasz Zweiffel).

Keywords: education, ideal, improvement, lifelong development, student, utopia

