

UTOPIA A
EDUKACJA
TOM IV

RED. RAFAŁ WŁODARCZYK

WROCŁAW 2020

UTOPIA A EDUKACJA#4

UTOPIA A EDUKACJA

tom IV

DYSONANSE, KONTRASTY I HARMONIE WYOBRAŻENÍ ŚWIATA MOŻLIWEGO

redakcja

RAFAŁ WŁODARCZYK

INSTYTUT PEDAGOGIKI UNIWERSYTETU WROCŁAWSKIEGO
WROCŁAW 2020

Redakcja	Rafał Włodarczyk
Recenzja	prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik
Korekta	Rafał Włodarczyk
Okładka	Monika Humeniuk Hanna Włoch
Skład	Hanna Włoch

ISBN 978-83-62618-56-9

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2020

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

SPIS TREŚCI

Od redaktora 9

Część I

Obrazy utopii a niepokoje kultury współczesnej

Leszek Koczanowicz

Lęk jasnowidzenia. Terminalne olśnienie i kres kultury 15

Robert Klementowski

Polityka pamięci historycznej jako droga do utopii 39

Dariusz Brzeziński

Utopijne powroty do przeszłości: młode pokolenie wobec zwrotu
nostalgicznego 59

Adam Nobis

Nowy Jedwabny Szlak jako utopia globalna 77

Witold Jakubowski

Popkulturowe ilustracje utopii społecznych, czyli o edukacyjnym
potencjale kultury popularnej 91

Rafał Węgrzyn, Karolina Woźny

Utopia – więzienie – resocjalizacja. Problem z burzycielami ładu
społecznego 109

Część II

Pedagogiczne implikacje myślenia utopijnego

Maria Czerepaniak-Walczak

Iluzja upełnomocnienia jako środka emancypacji w edukacji
i poprzez edukację 127

Katarzyna Szumlewicz

Utopia „perspektywy zdolności” Marthy Nussbaum 143

Andrzej Sędek

Między realizmem a utopizmem Edwarda Abramowskiego 165

Małgorzata Piasecka

(Geo)poetyka marzenia. Utopia – heterotopia – trzecia
przestrzeń 179

Marcin Krassowski

Laboratoria przyszłości. Ekowioski jako projekty
edukacyjno-utopijne 203

Sergiusz Anoszek

Przyswajanie wiedzy w nowych ruchach religijnych:
Applied Scholastics International ofertą edukacyjną Kościoła
Scjentologicznego 223

Część III

Obrazy utopii oraz ślady dystopii w praktyce edukacyjnej

Agnieszka Dwojak-Matras, Katarzyna Kalinowska,

Agnieszka Koterwas

Uczenie rzetelności naukowej jako dążenie do utopii.
Strategie rozwoju kultury rzetelności naukowej
na uniwersytetach 245

Helena Anna Jędrzejczak

„Doskonalenie się czyni człowieka wolnym” – niemiecka koncepcja
Bildung jako etyczny nakaz i metoda spełniania się jednostki, czyli
o utopii i ideologii 263

Martyna Pilas

Wyobrażenie szkoły w sytuacji konfliktu jako przestrzeni
demokratycznej wspólności. Perspektywa demokracji
niekonsensualnej 273

Anna Szkolak-Stępień

Nauczyciel wczesnej edukacji w obliczu utopijnych wyobrażeń matek.
Ku teorii ugruntowanej 287

Agnieszka Jarmuła

Utopia a edukacja domowa 303

Jowita Gromysz

Literackie dystopie dla młodzieży – wizje zbiorowej przyszłości 319

Rafał Włodarczyk

Przyszłość pewnej utopii a widma dystopii. Uwagi o filozofii
Emmanuela Lévinasa 339

OD REDAKTORA

Fenomen utopii jak wiadomo swą nazwę zawdzięcza dziełu Thomasa More'a opublikowanemu w drugiej dekadzie XVI wieku, na którego treść, obok towarzyskiej dyskusji zaangażowanych w sprawy publiczne myśliciela i podróżnika, prowadzonej podczas kameralnego spotkania w Anglii, o możliwości i właściwym sposobie urzeczywistniania politycznych i społecznych ideałów, składa się obszerna relacja jednego z oponentów dotycząca odległej od Europy, nieznanej wyspy, będącej od kilkunastu wieków ich najśmielszym ucieleśnieniem. Ten pełen szczegółów i entuzjazmu sposób dyskutowania optimum godnej uznania doskonałości i dostępnych urządzeń pozwalających ją utrzymać na oczekiwanym poziomie, wyobrażeń świata maksymalnie polepszzonego i możliwego do urzeczywistnienia jako de facto już istniejącego upowszechnił się w swej literackiej postaci nadanej mu przez renesansowego humanistę, nie pierwszej jednak i nie jedynej. Dostrzeżenie dobrze ukorzenionej w kulturze śródziemnomorskiej tradycji, z którą Morus świadomie wszedł w dialog, nieintencjonalnie nadając jej nazwę i żywotność, a także odpowiedników owego fenomenu tworzonych i rozwijanych poza światem zachodnim doprowadziło do określenia przedmiotu badań dobrze rozwiniętej dziś swego rodzaju utopiki, to jest topiki utopii. Innymi słowy, zdaniem Ruth Levitas, autorki *The Concept of Utopia*, konstrukcje wyobrażonych światów, wolnych od trosk codzienności, znajdziemy w takiej czy innej formie w wielu kulturach, a pogląd, że utopia nie jest eskapistycznym nonsensem, ale znaczącą częścią ludzkiej spuścizny, należy uznać za istotne założenie dynamicznie rozwijającego się nie tak nowego kierunku badań.

Sama wartość wyobrażeń wystarczająco doskonałych światów możliwych wzrasta wraz ze zdobyczami techniki, natężeniem edukacji oraz demokratyzacją społeczeństw, których obywatele zyskują nie tylko dzięki interaktywnym mediom sposobność udziału w dyskusji o oczekiwaniach co do kształtu swojej przyszłości. Co więcej, dociera do nas, że żyjemy w świecie nadmiaru konkurujących utopii, które kolonizują świat wokół nas, w każdym razie warto podkreślić, że ich domeną nie jest li tylko literatura czy odległe położone, trudno dostępne miejsca, ale horyzont jutra oraz społeczne i polityczne aspiracje i oczekiwania uruchamiające ludzkie dążenia i dające poczucie sprawstwa. Oczywiście, nie jest przy tym łatwo odróżnić utopię od innych sposobów mówienia o przyszłości, przykładowo takich jak wskazane przez André-Clémenta Découflé'a w *L'An 2000. Une anti-histoire de la fin du monde* wróżba, proroctwo, futurologia, planowanie i science-fiction. Ale preferowane przez utopię treści znajdują też swój wyraz w mitach, systemach filozoficznych, doktrynach ideologicznych, w tym religijnych, czy poezji. Ponadto, daje o sobie znać 'piętno' utopii, co również utrudnia prowadzenie badań. Ponieważ w potocznym rozumieniu utopia to nic innego, jak iluzja i mrzonka, dowód naiwności jej twórcy, badacze, tak jak Florian Znaniecki w *Ludziach teraźniejszych a cywilizacja przyszłości*, starają się unikać skojarzenia ich pracy z tym terminem. Podobnie do Znanieckiego, Immanuel Wallerstein w eseju *Utopistyka. Alternatywy historyczne dla XXI wieku* zastrzega, że w jego badaniach nie chodzi o doskonałą, a przy tym nieuchronną przyszłość, ale o wskazanie przyszłości alternatywnej, miarodajnie lepszej oraz historycznie możliwej, w czym pomaga jednocześnie sięgnięcie do zasobów wiedzy naukowej, o polityce i etyce. Jest to jego zdaniem trzeźwe, racjonalne i realistyczne oszacowanie systemów społecznych, ich ograniczeń i możliwości, stąd dla zachowania istotnej jego zdaniem różnicy za pomocą terminologii swoje badania określa jako utopistykę. Dzisiaj podobne zabiegi, klauzule, certyfikaty wiarygodności zawierają publikacje Rutgera Bregmana czy Youvala Noaha Harariego. Innymi słowy, w kontekście upadku wschodnioeuropejskiego komunizmu, nieprzebrzmiałych zbrodni dokonanych na przestrzeni wieków w imię poszczególnych utopii nie łatwo się do niej przyznać. Jest to tym

bardziej trudne, że o wiele przekonująco brzmi przekonanie, że naszą najbardziej prawdopodobną możliwością historyczną, niewykluczone, że już zrealizowaną, jest dystopia, a samo dążenie do realizacji utopii ten punkt na horyzoncie dziejów tylko przybliża. Odsłania to jak wiele dysonansów i kontrastów, obok niewątpliwych harmonii, kryją w sobie wyobrażenia świata możliwego. Towarzyszą one także w dużej mierze edukacji widzianej tutaj jako pewien istotny aspekt naszego sposobu kolonizacji przyszłości. To znaczy można przyjąć, biorąc pod uwagę przywołane wcześniej ustalenia, że związki utopii i edukacji wykraczają poza konstrukcje wyobrażonych urzędzeń, pomagających podtrzymać społeczną reprodukcję wystarczająco doskonałego świata albo nawet go ulepszyć, co stanowi ważny punkt wyjścia tego, jak i poprzednich tomów poświęconych owym związkom publikacji¹.

Zebrane w niniejszym wydawnictwie artykuły kontynuują zatem zadanie badania i ukazywania tego, w jak różny, często nieoczywisty sposób, edukacyjne przestrzenie teorii i praktyki są przenikane przez utopię, jej pochodne i składowe. Przy czym należy zaznaczyć, że Autorkom i Autorom patronują zarówno różne pojęcia i teorie utopii, jak i edukacji, co czyni dyskusję i poczynione w jej toku ustalenia bardziej wnikliwymi. Pierwsza część publikacji zawiera prace zorientowane na rozpoznanie stanu niepokoju kultury współczesnej, na której bazuje edukacja, utopia jest w tym kontekście rodzajem medium lęków i jednym z jej interesujących konstruktów, odzwierciedlających społeczne niepokoje, oczekiwania i wyobrażenia. Dysonanse, kontrasty i harmonie mogą być rozumiane w tym kontekście jako pochodne napięć i ich rozładowań, do jakich doprowadza pierwiastek utopijny ujawnia-

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

jący się i rozwijający w określonych okolicznościach historycznych i warunkach społecznych. Druga część tomu nawiązuje do dorobku pedagogiki w zakresie nowych tendencji w teorii oraz rozwijanych alternatyw edukacyjnych. Autorki i Autorzy widzą w utopii towarzyszący teorii i praktyce edukacji czynnik emancypacji i zmiany. I tutaj obok harmonii koncepcji, ujawniają się dysonanse i kontrasty praktyki. Ostatnia, trzecia część zebranych prac prezentuje udział utopii, jej pochodnych i składowych w edukacji formalnej oraz jej kontekstach. Jednak nie tylko. Literackie obrazy szkoły i edukacji w dystopiiach kontrastują z etycznymi ideałami i wyzwaniem kultury współczesnej, który to wątek zamyka tom, nawiązując do tematyki otwierających go rozważań części pierwszej.

Zgromadzone w tym, jak i poprzednich tomach artykuły tworzą, zgodnie z przekonaniem ich Auterek i Autorów, wielowymiarowy obraz tego, w jakich ujęciach związki utopii i edukacji mogą ujawnić swój potencjał i są interesujące do odczytania. Obraz wart poznania i rozwinięcia.

Rafał Włodarczyk

CZĘŚĆ I

OBRAZY UTOPII A NIEPOKOJE KULTURY WSPÓŁCZESNEJ

LESZEK KOCZANOWICZ

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

LĘK JASNOWIDZENIA. TERMINALNE OLSNIENIE I KRES KULTURY¹

ABSTRAKT: W pierwszej części artykułu jego Autor, wychodząc od pojęć terminalnego olśnienia i jasnowidzenia, charakteryzuje właściwe nowoczesności wybrane sposoby przepowiadania przyszłości kultury Zachodu. Stanowi to punkt wyjścia do szerokiego omówienia profetycznych książek Oswalda Spenglera oraz Francisa Fukuyamy, pochodzących z dwóch różnych okresów nowoczesności, które to próbowały ustalić przyszłe losy Zachodu: upadek i triumf.

SŁOWA KLUCZOWE: terminalne olśnienie, nowoczesność, zmierzch Zachodu, koniec historii, Oswald Spengler, Francis Fukuyama

TERMINALNE OLSNIENIE I ZAGADKA NOWOCZESNOŚCI

W ostatnich latach w pismach medycznych pojawiło nieco artykułów, dotyczących opisywanego od 250 lat fenomenu, który jednak w ostat-

¹ Artykuł składa się z dwóch fragmentów ostatniego rozdziału książki *Lęk i olśnienie. Eseje o kulturze niepokoju*, która ukazała się nakładem Wydawnictwa Instytutu Badań Literackich PAN (Warszawa 2020).

nim wieku zniknął z pola uwagi nauki. Mowa o sytuacji, w której, jak piszą autorzy jednego z artykułów, dochodzi do „Niespodziewanego powrotu jasności umysłowej i pamięci tuż przed śmiercią u pacjentów cierpiących z powodu ciężkich psychiatrycznych i neurologicznych zaburzeń, który nazwaliśmy ‘terminalnym olśnieniem’ (*terminal lucidity*) [...]”². W swym tekście autorzy zbierają przypadki, kiedy pacjenci z chorobą Alzheimera, po udarach, uszkodzeniach mózgu lub w najcięższych postaciach schizofrenii odzyskiwali na krótki czas pełną świadomość i byli w stanie nawiązać normalny kontakt z otoczeniem. Zjawisko to objawia się w dwóch postaciach, odzyskiwanie świadomości może postępować stopniowo wraz z zanikaniem sił życiowych ciała, ale też może wystąpić nagle i nieoczekiwanie, co zdarza się szczególnie w przypadkach ciężkiej demencji. Znaczenie badań nad tym fenomenem jest oczywiste, umożliwia ono zrozumienie możliwości mózgu, ale też relacji między mózgiem a umysłem.

W artykule, który dotyczy szczególnie impresywnego przypadku terminalnego olśnienia, pojawia się jeszcze jedno interesujące odniesienie³. W tekście analizowany jest przypadek z lat dwudziestych ubiegłego wieku Anny Kathriny Ehmer, którą

powszechnie nazywano Käthe. Była ciężko upośledzoną kobietą, która nie wypowiedziała ani jednego słowa w swoim życiu. Co więcej, mówiono, że cierpiała na powtarzające się ostre ataki zapalenia opon mózgowych, co, jak sądzono, zniszczyło większość tkanki mózgowej, niezbędnej dla inteligentnego rozumowania. Jednak pomimo tak ciężkiej diagnozy, Käthe umierając podobno śpiewała zrozumiale pieśni przez około pół godziny przed swą śmiercią⁴.

² M. Nahm, B. Greyson, E. W. Kelly, E. Haraldsson, *Terminal Lucidity: A Review and a Case Collection*, „Archives of Gerontology and Geriatrics” 2012, nr 55, s. 138–142.

³ Zob. M. Nahm, B. Greyson, *The Death of Anna Katharina Ehmer: A Case Study in Terminal Lucidity*, „Omega – Journal of Death and Dying” 2013–2014, nr 1(68), s. 77–87.

⁴ Tamże, s. 78.

Autorzy artykułu przedstawiają krótko biografie dwóch najważniejszych świadków wydarzenia. Byli to: Friederich Happich, pastor i dyrektor protestanckiego szpitala, oraz Wilhelm Wittneben, zatrudniony tam jako główny lekarz. Obaj, niezależnie od siebie, choć oczywiście przyjaźnili się ze sobą, opublikowali w pismach naukowych świadectwa tego niezwykłego wydarzenia. Oprócz czysto medycznych aspektów (Wittneben odwoływał się do tego przypadku dla poparcia swej metody leczenia chorób mózgu), powoływali się na historię Käthe po to, by podważyć ideologię przymusowej eutanazji propagowaną w latach trzydziestych przez nazistów. W 1932 roku Happich w dyskusji o wymuszonej eutanazji podsumował dramatycznie swe doświadczenia:

Dla mnie nawet najbardziej obłąkany idiota nie jest, w najgłębszym sensie, gorszy od normalnych osób. Doznałem w życiu wielu poruszających doświadczeń [...]. Doświadczenia te pokazały mi, że nawet najbardziej godny pożałowania imbecyl prowadzi ukryte życie wewnętrzne, które jest tak samo wartościowe, jak moje własne życie wewnętrzne. To tylko zniszczona powierzchnia uniemożliwia mu ukazanie tego na zewnątrz. Często w ostatnich godzinach przed śmiercią, wszystkie patologiczne przeszkody znikają i ujawnia się życie wewnętrzne o takim pięknie, że możemy jedynie stanąć wobec niego poruszeni do głębi⁵.

W tym ujęciu terminalne olśnienie nabiera nowego, społecznego i etycznego, znaczenia, staje się argumentem za możliwościami poznawczymi człowieka, które stają się znakiem jego godności. Paradoksem jest oczywiście to, że ujawniają się one w momencie terminalnym, tuż przed śmiercią, nie mają więc możliwości, aby rozwinąć się i stać zaczątkiem innej egzystencji. Co by się stało jednak, gdyby zastosować tę metaforę do sposobów przeżywania i opisu kultury? Używanie metafor z jednej nauki w innej jest zawsze ryzykownym przedsięwzię-

⁵ M. Trost, *Friedrich Happich*, 1983, cyt. za: M. Nahm, B. Greyson, *The Death of Anna Katharina Ehmer*, dz. cyt., s. 82.

ciem, ale operacja taka umożliwia nam uzyskanie nowej perspektywy widzenia analizowanego zjawiska.

Przekonanie o końcu epoki, czy wręcz końcu świata, w którym się żyje, jest nieodłączną częścią zachodniej świadomości w tej mierze, w jakiej ukształtowało ją judeo-chrześcijaństwo. Wspólnym rysem wielu ruchów millenarystycznych jest

niezadowolenie z obecnego porządku rzeczy, które w wielu przypadkach rozwija się jako rezultat kontaktu międzykulturowego. (Podobnie, narażające użycie apokaliptycznego języka we współczesnych wypowiedziach podczas spotkań partyjnych czy w kampaniach wyborczych może być cechą modnej manipulacji, ale może mimowolnie odsłaniać rosnącą świadomość bycia upośledzonym czy marginalizowanym)⁶.

Ten rys chiliastycznego zaangażowania wydaje się wskazywać, że u jego podstaw leżą rozpacz i lęk. Rozpacz spowodowana tym, że nie da się żyć tak, jak się dotychczas żyło. Lęk, że kultura społeczna nie jest już w stanie unieść zastanego sposobu życia i wymaga przemian. Otwarcie się za zmianę nigdy nie jest łatwe. Wręcz przeciwnie, jest bolesnym procesem, który zakłada zagładę dotychczasowej wizji świata. Może być on złagodzony przez obietnicę lepszej przyszłości, wiecznej szczęśliwości, czy choćby iluzoryczną wiedzę o mechanizmach historii.

Punktem wyjścia dla każdej z tych konstatacji jest jednak na ogół terminalne olśnienie, które przejawia się jako diagnoza nieuleczalnej choroby. Peter Burke w swym artykule o idei upadku w kulturze europejskiej pisze o powszechnym używaniu terminologii medycznej: Jan Hus opisuje kościół jako instytucję zarażoną trądem, inni mówią o społeczeństwach całkowicie zatrutych czy porównują je do martwych ciał⁷. Wydaje się, że rozpowszechnienie takiej metaforyki jest konsekwencją tego, że diagnozy takie nie są nigdy neutralne, że za-

⁶ J. M. Court, *Approaching the Apocalypse: A Short History of Christian Millenarianism*, London, New York 2008, s. 7.

⁷ Zob. P. Burke, *Tradition and Experience: The Idea of Decline from Bruni to Gibbon*, „*Dadalus*” 1976, nr 3(105), s. 138.

wsze zawierają one odniesienie do własnego czy zbiorowego doświadczenia, a nie jedynie repetycją istniejących już w literaturze tropów. Jak pisze Burke,

Na pewno byłoby błędem wyjaśnianie pewnych stereotypów pisania o upadku po prostu przez odwołanie się do siły inercji, to byłoby zbyt proste, zbyt mechaniczne wyjaśnienie. Idee na pewno trwają – i powstają – w odpowiedzi na sytuację, na doświadczenie⁸.

Terminalne olśnienie obecne w kulturze może więc być rozpatrywane jako moment jasności pojawiający się tuż przed ostatecznym rozpadem. Oczywiście istnieją w kulturze Zachodu tradycyjne, rytualizowane sposoby przedstawiania upadku, czerpane z tradycji judeo-chrześcijańskiej i antycznej, podobnie jak w przypadkach klinicznych mamy do czynienia z rytualnym recytowaniem psalmów czy opisami harmonii duchowej osiąganey tuż przed zgonem. Duch nowoczesności spowodował, że repertuar apokaliptycznych przepowiedni nabrał systematycznego i często scjencyficznego charakteru. Tendencja ta daje się zauważyć, jak pisze Burke, już od XVIII wieku:

Niezależnie od tego, czy przejmowanie się kosmicznym upadkiem było [...] na »szczyście« między 1570 a 1630, na pewno staje się »słabsze« w XVIII wieku. W to miejsce, ekonomiczny i kulturowy upadek jest dyskutowany dużo częściej i bardziej szczegółowo od późnego wieku XVII [...]. Mniejszy nacisk kładziony jest na boską interwencję, a i gwiazdy powoli znikają [...]. Nacisk na czynniki moralne w upadku jest stopniowo zastępowany przez nacisk na czynniki społeczne⁹.

Nowoczesność, epoka, w którą wpisana jest ciągła zmiana, stanowi podatny grunt dla różnego rodzaju apokaliptycznych przepowiedni. Przemijanie postaci świata jest prawie codziennym doświadczeniem

⁸ Tamże, s. 146.

⁹ Tamże, s. 147.

milionów ludzi, często niestety przybierającym dramatycznie okrutne formy. Nic więc dziwnego, że powstają liczne teorie porządkujące i wyjaśniające tę zmienność, czy nawet upadek i że znajdują one powszechny oddźwięk. Teorie te często są niezwykle wyrafinowanymi konstrukcjami intelektualnymi, które dają poczucie intelektualnego opanowania zmienności. Nawet jeżeli jest ono iluzoryczne, to umysł ludzki jest tak skonstruowany, że włączenie tragedii w pewien sensowny schemat daje pocieszenie. Niemniej jednak niezależnie od tego, jakie maski przybierają diagnozy upadku określonego porządku świata, ich siła wynika z tego, że harmonizują one z doświadczeniem podzielanym przez większość, jeśli nie wszystkich ludzi danej epoki. Konstrukcje intelektualne wyrażające to doświadczenie są sposobem przełamania długo trwającej niemoty, szczelinami, przez które na moment ujawnia się rezydualny lęk nowoczesności, aby po chwili rozplynąć się w codzienności.

Terminalne olśnienie, jasnowidzenie, ma jednakże ambiwalentny status w nowoczesnym społeczeństwie. Przyzwyczajone jest ono do ciągłych cudownych zmian, w technologii, w kulturze, w życiu społecznym. To, co było oczywiste i modne w jednym roku, staje się przestarzałe i zapomniane w następnym. Zmiany zaskakują i niepokoją, ale są też oczekiwane i pożądane, trudno już żyć bez poczucia, że tuż za rogiem czają się nowe cuda technologii i nowe trendy kultury. Pragnie się więc przyspieszyć ich pojawienie się, zajrzeć za zasłonę przyszłości, ale każda taka próba rodzi obawę przed nieprzewidywalnym, uaktualnia lęk przed upadkiem. Nowoczesność to przecież nie tylko ciąg cudów technologii, ale też ciąg powtarzających się okresowo kryzysów. Globalny kryzys finansowy lat 2007–2008, który całkowicie przebudował relacje ekonomiczne, ale też wpłynął na radykalny zwrot w polityce i bez wątpienia oddziałuje na kulturę, jest jedynie ogniwem w całym łańcuchu podobnych wydarzeń. Jednak jeżeli kryzysy są nieuniknione, przynajmniej w takiej organizacji społeczeństwa, jaka ukształtowała się w nowoczesności, to powstaje pytanie o etykę przepowiedni, etykę jasnowidzenia. Wracając na moment do kwestii medycznych, możemy snuć analogie między społecznym jasnowidzeniem upadku a badaniami, które pozwalają zdiagnozować wczesne

stadia Alzheimerera, a jednocześnie nie dają żadnych szans na prewencję czy wyleczenie tej choroby¹⁰. W obu przypadkach mamy do czynienia z tym samym dylematem: czy należy mówić ludziom o strasznych rzeczach, których i tak nie można zmienić?

Oczywiście, historycznie rzecz biorąc, prorocy głosili swe przesłanie nie tyle po to, by uświadomić ludziom, co się stanie w przyszłości, ale po to, by się poprawili tu i teraz. Prorok był zarazem i przede wszystkim krytykiem społecznym¹¹. Krytyka społeczna jest bez wątpienia ważnym komponentem każdej koncepcji upadku czy kryzysu, ale nowoczesne olśnienia bardziej przypominają trzeźwe konstatacje naukowych faktów, niż pełne pasji kazania moralne. Autor możliwe, że najbardziej rozbudowanej i wpływowej koncepcji profetyzmu społecznego, Karol Marks, wyraził dobitnie swoje stanowisko, które można uznać za paradygmatyczny przykład scjencycznego jasnowidzenia:

Nawet gdy jakieś społeczeństwo wpadnie na trop prawa natury, rządzącego jego ruchem – a wykrzykie ekonomicznych praw ruchu nowoczesnego społeczeństwa jest właśnie ostatecznym celem niniejszego dzieła – nawet wówczas nie może ono ani przeskoczyć przez naturalne fazy swego rozwoju, ani usunąć ich dekretemi. Może jednak skrócić i złagodzić męki porodowe¹².

Profeta nowoczesny ma do zaoferowania naukową wiedzę o tym, jak przyszłość będzie wyglądać, ale wiedza ta niczemu nie służy, ma być jedynie intelektualną przygodą, czy nawet zabawką. Ostateczne olśnienie, przekonanie o końcu formacji, w której się żyje, chodzi w parze z bezradnością co do możliwości odwleczenia jej końca. Przyszłość, podobnie jak w przypadku ludzi przeżywających przedśmiertne olśnienie, obiecuje harmonijną, ale nową formę, nieporównywalną z tym, czym się było, i ze światem, który odchodzi w nicość.

¹⁰ Zob. G. Kolata, *Tests Detect Alzheimer's Risks, but Should Patients Be Told?*, „New York Times”, 18.12.2010, s. A1.

¹¹ Zob. M. Walzer, *Interpretacja i krytyka społeczna*, Warszawa 2002.

¹² K. Marks, *Przedmowa do wydania pierwszego*, [w:] K. Marks, *Kapitał*, t. 1, Warszawa 1951, s. 6.

ZMIERZCH I TRIUMF: DWIE NARRACJE O LOSACH ZACHODU

Opowieści o zmierzchu i upadku cywilizacji, jak już pisałem, stanowią jeden z ważniejszych elementów intelektualnego imaginariusium społecznego Zachodu. Jak nieuchronny cień towarzyszą triumfalizmowi, przekonaniu o wyższości kulturowej i technologicznej. W sensie militarnym triumf Zachodu wydawał się oczywisty, podboje kolonialne spowodowały, że większość świata podporządkowana została krajom europejskim. Jednak w tej perspektywie dzieło Edwarda Gibbona *Zmierzch Cesarstwa Rzymskiego*¹³, niezwykle popularne w XIX wieku w Anglii, wieku sukcesów imperializmu, zdaje się stanowić ostrzeżenie. Cesarstwo Rzymskie też wydawało się niezwyciężone, a jednak upadło. Nie tyle pod ciosami barbarzyńców, ile przez własną inercję i lekkomyślność. Historia staje się zwierciadłem, w którym z przerażeniem przegląda się współczesność. Wieszczy ono bowiem kres wszelkich ustalonych form życia społecznego, przypomina ten prosty i w pewnym sensie banalny fakt, że w dziejach nie ma nic wiecznego, że upadek największego nawet imperium jest zapowiedzią powstania nowego. Można bez wielkiej przesady powiedzieć, że cała Europa powstała na gruzach Imperium Rzymskiego i świadomość ta sprawia, że w odróżnieniu od innych wielkich kręgów kulturowych, które przez wieki zachowały ciągłość, narracja o upadku wydaje się najbardziej naturalna.

Drugim zwierciadłem myśli europejskiej było doświadczenie kolonialne, pamięć o zniszczonych, często wysoko rozwiniętych kulturach, która musiała podsycać odczucie nietrwałości wszelkich form społecznych. Los zgotowany innym może stać się naszym własnym losem. Co więcej, kolonializm wprowadzał wewnętrzną sprzeczność w racjonalną ideologię liberalizmu. Jaskrawym tego przykładem jest stanowisko wielkiego myśliciela liberalizmu Alexisa de Tocqueville'a w kwestii podboju Algierii, które zawiera oczywiste niespójności¹⁴. Inkoherencje

¹³ Zob. E. Gibbon, *Zmierzch Cesarstwa Rzymskiego*, t. 1–2, Warszawa 1995.

¹⁴ Zob. J. W. P. Veugelers, *Tocqueville on the Conquest and Colonization of Algeria*, „Journal of Classical Sociology” 2010, nr 10(4), s. 350–351.

takie podważały prawomocność uniwersalnej narracji o wyzwoleniu i autonomii, które obiecywała demokracja liberalna. Kolonializm stanowił ogromny w niej wyłom, który wraz z rosnącą świadomością jego potworności trudno było *ad hoc* zasypać. Oczywiście nie tylko kolonializm może podważyć prawomocność dziedzictwa Zachodu jako przykładu dla całego świata. Same korzenie jego potęgi sięgają tego, co Marks nazywał „pierwotną akumulacją kapitału”, a co wiązało się z niczym prawie niekontrolowanym wyzyskiem. Sukces Zachodu miał co najmniej wątpliwe moralnie źródła.

Upadek jest więc niejako wpisany w triumf. Oba sposoby interpretacji dziedzictwa Zachodu wydają się pozostawać w nierozdzielnej związku ze sobą i oba zapewne oddają jakąś część prawdy o jego dziejach i przesłaniu, które z nich wynika. Każda z nich daje też inną perspektywę na przyszłość, inne przewidywania i inne jasnowidzenia. Nie można powiedzieć, żeby wiek xx cierpiał na ubóstwo różnego rodzaju przepowiedni. Dramatyzm „krótkiego wieku dwudziestego” uzasadnia bez wątpienia określenie, że był to „wiek skrajności”¹⁵. Skrajności i dramatyzm prowokowały w oczywisty sposób próby nie tylko rozumienia tego, co się dzieje, ale też przewidzenia biegu zdarzeń. Z tego natłoku myśli, idei, planów i kategorii wybrałem dwie książki, które, jak sądzę, najlepiej oddają dwa bieguny przepowiedni: upadek i triumf, czyli Oswalda Spenglera *Zmierzch Zachodu* (1917)¹⁶ oraz Francisa Fukuyamy *Koniec historii* (1992)¹⁷. Mimo tej biegunowej różnicy, a jak powiedziałem, oba bieguny są nierozdzielnie ze sobą związane, mają one sporo podobieństw. Przede wszystkim są pomyślane jako autorefleksja i samopoznanie nowoczesności. Pokazują jej ruch i w swoim czasie każde z nich wskazywało na kumulację tego ruchu, która zapowiada kres epoki. Oba dzieła są związane ze wstrząsami politycznymi i społecznymi, które były udziałem ich autorów. Ale oba też, w jakimś sensie, wstrząsy te uniwersalizują przez włączenie wydarzeń

¹⁵ Zob. E. Hobsbawm, *Wiek skrajności. Spojrzenie na krótkie xx stulecie*, Warszawa 2018.

¹⁶ Zob. O. Spengler, *Zmierzch Zachodu. Zarys morfologii historii uniwersalnej*, Warszawa 2001.

¹⁷ Zob. F. Fukuyama, *Koniec historii i ostatni człowiek*, Kraków 2017.

politycznych w szerszy schemat rozwojowy. Schemat, który istniał już przed historycznymi przełomami, ale który historia zdawała się potwierdzać, z czego oczywiście można było bez wielkiego nadużycia wyciągać wnioski co do jej przyszłego biegu. Zastanawiające jest jednak, że obaj myśliciele nawiązywali w wielu miejscach swych koncepcji do tych samych źródeł, wśród których wyróżniają się idee stworzone przez Georga W. F. Hegla i Fridricha Nietzschego. Ich idee z kolei zdominowały nasze rozumienie nowoczesności zarówno bezpośrednio, jak też poprzez różnego rodzaju komentatorów i kontynuatorów. O ile jednak w najważniejszym chyba nurcie kontynuacji idei autora *Fenomenologii ducha*, czyli w marksizmie dostrzec można wyraźny odwrót od profetycznego jasnowidzenia, to zarówno Spengler, jak i w większym może stopniu Fukuyama wracają do zasadniczej idei niemieckiego filozofa, zgodnie z którą historia ma sens i cel i, co więcej, cel ten jest już widoczny lub nawet został osiągnięty.

Wspólne jest im też to, że obie przepowiednie co do losu Zachodu są wysoce kontrowersyjne i często krytykowane. Krytyka ich nie jest szczególnie trudnym zadaniem. W przypadku Spenglera łatwo wykazać abstrakcyjny i schematyczny charakter jego koncepcji społecznej, opartej na nieuchronnych cyklach przechodzenia od kultury do cywilizacji i w konsekwencji do stadium upadku¹⁸. Fukuyama może być poddany krytyce w gruncie rzeczy z podobnego względu. Konstrukcja jego teorii oparta jest na heglowskim schemacie rozwoju rozumu w dziejach, uzupełnionym o interpretację daną przez Alexandra Kojève'a. Prawica zarzuca mu, z jednej strony, błędy w interpretacji myśli niemieckiego filozofa, który nie był aż takim entuzjastą rozumu wcielonego w Rewolucję Francuską¹⁹, a z drugiej, niedocenianie krytyki mieszczańskiego społeczeństwa dokonanej przez Nietzschego. Nietzscheański „ostatni człowiek” jedynie z trudem może być uznany za podstawę nowej polityki demokratycznej²⁰. Generalnie rzecz biorąc,

¹⁸ T. D. Campbell, Oswald Spengler. *The Approaching Death of Western Civilization*, „Futures” 1976, s. 438–443.

¹⁹ Zob. G. Himmelfarb, *Response to Fukuyama*, „The National Interest” 1989, nr 16, s. 24–26.

²⁰ Zob. P. Hassner, *Response to Fukuyama*, „The National Interest” 1989, nr 16, s. 22–24.

krytyka prawicowa sprowadza się do oskarżania autora *Końca historii* o niedoceniając irracjonalnych elementów życia społecznego. Lewicowa krytyka Fukuyamy jest równie przewidywalna – główny zarzut to niedoceniając nierówności społecznych i przeceniając „bezklasowego” charakteru społeczeństwa amerykańskiego, opartego na klasie średniej. Lekceważąc konkretne sprzeczności klasowe, Fukuyama musi się uciekać do abstrakcyjnych schematów rozwoju²¹. Nie ma wątpliwości, że jest spora doza słuszności w tych wszystkich krytykach.

Niemniej jednak zauważa się też, że niebezpieczne jest lekceważenie tych prognoz. Theodor W. Adorno, pisząc krytyczny esej o Spenglerze, ostrzega jednak: „Zapomniany Spengler mści się, ostrzegając nas, że może mieć rację”²². Podobnie pisze o Fukuyamie Jan-Werner Müller w swej książce o populizmie:

Przez długi czas sposobem ludzi leniwych na wykazanie swego intelektualnego wyrafinowania było stwierdzanie z ironią w głosie, że najwidoczniej historia nie zakończyła się wraz z końcem zimnej wojny. Tyle że Fukuyama wcale nie przewidywał końca wszelkich konfliktów. Założył jedynie, że nie będzie już więcej rywali dla liberalnej demokracji na poziomie idei. Przyznawał, że gdzieś tam inne ideologie mogą zyskać poparcie, ale twierdził zarazem, że żadna z nich nie będzie w stanie konkurować z liberalną demokracją (i rynkowym kapitalizmem), gdy chodzi o atrakcyjność na globalnym poziomie²³.

Nie można oczywiście sprowadzać tego zestawienia krytyk i ostrzeżeń przed lekceważeniem do banalnego stwierdzenia, że w każdej profetycznej wizji jest jakieś ziarno prawdy. Przewidywanie przyszłości jest zawsze ryzykownym zajęciem, dlatego że trzeba przewidzieć to, co nieprzewidywalne, pojawienie się nowych technologii, ale co może i trudniejsze – choć ściśle powiązane z pierwszym – nowych ideologii, pojęć i pomysłów na urządzenie ludzkiego świata.

²¹ Zob. R. Peet, *Reading Fukuyama: Politics at the End of History*, „Political Geography” 1993, nr 1(12), s. 64–78.

²² T. W. Adorno, *Prisms*, Cambridge 1983, s. 53.

²³ J.-W. Müller, *Co to jest populizm?*, Warszawa 2018, s. 21.

Koncepcje Spenglera i Fukuyamy wychodzą właściwie od tej samej przesłanki, końca istniejącego świata, świata, który pierwszy z nich nazywa kulturą, a drugi mówi o megalotymii. Można o tym świecie opowiadać na różne sposoby, jako że jest barwnym miejscem heroicznej walki o odcisnięcie swego miejsca w dziejach, narzucenie swego śladu wszystkim ludziom. Świat ten ustępuje miejsca innemu, który jest szary, płaski, pozbawiony honoru, przynajmniej w tym rozumieniu, jakie temu pojęciu nadawała poprzedzająca go epoka. Spengler przeciwieństwo między kulturą a cywilizacją opisuje wielokrotnie w dramatycznych słowach:

Przejście od kultury do cywilizacji dokonało się w Starożytności w IV, na Zachodzie zaś w XIX wieku [...]. Zamiast świata – miasto, punkt, w którym skupia się całe życie szerszych regionów, podczas gdy reszta usycha; zamiast typowego, zrosniętego z ziemią ludu – nowy nomada, pasożyt, mieszkaniec wielkiego miasta, ów wyzbyty tradycji, występujący w bezkształtnej płynnej masie czystych faktów, irreligijny, inteligentny, nieplodny, czujący ogromną niechęć do chłopstwa [...] – a zatem ogromny krok ku temu, co nieorganiczne, ku ostatecznemu końcu²⁴.

Świat współczesny, świat cywilizacji zostaje praktycznie odcięty od kultury, od, można powiedzieć, swych symbolicznych źródeł. Zaczyna dominować człowiek masowy, który jest nieuchronnie związany z anonimową metropolią. Spengler pisze, że pojęcie

ludu, *populus*, *demos*... zastaje cywilizacja i po swojemu je unicestwia poprzez pojęcie [...] *mas*, które w istocie odrzuca kulturę z jej rozwiniętymi formami. Jest to absolutna bezforemność, która prześladowe z nienawiścią wszelki rodzaj formy, wszelkie różnice rangi, uporządkowaną wiedzę [...] czwarty stan staje się wyrazem końca historii, która przechodzi w bezhistoryczność. Masy są końcem, radykalnym nicestwem²⁵.

²⁴ O. Spengler, *Zmierzch Zachodu*, dz. cyt., s. 49.

²⁵ Tamże, s. 390.

Z tego punktu widzenia Spengler opisuje zarówno kulturę swej epoki, jak też przede wszystkim upadek polityki, w której skorumpowana demokracja zmagą się z cezaryzmem:

Demokracja niszczy samą siebie poprzez pieniądź, po tym, jak pieniądź zniszczył już intelekt. Cezaryzm wyrasta na glebie demokracji, ale korzeniami tkwi głęboko w podglebiu krwi i tradycji [...]. I dlatego właśnie wzbiera teraz końcowa walka między demokracją a cezaryzmem, między głównymi potęgami dyktatorskiej gospodarki pieniężnej a czysto polityczną, zaprowadzającą ład wolą cesarów²⁶.

Adorno w przywoływanym już esaju widzi w koncepcji krachu partyjnej demokracji, a przede wszystkim w idei cezaryzmu przenikliwość Spenglera, który przewidział nadejście ery dyktatorów manipulujących masami poddanymi przemożnemu wpływowi kultury popularnej. Niemniej jednak Adorno zarzuca mu fascynację dominacją, przemocą, która posuwa się wręcz do kultu:

U Spenglera tendencja niemieckich idealistów, by fetyszyzować szerokie, ogólne kategorie w swych teoriach i następnie beznamytnie poświęcać dla nich istnienie jednostek ludzkich – tendencja, którą Schopenhauer, Kierkegaard i Marks krytykowali u Hegla – staje się nieskrywaną radością z rzeczywistej ludzkiej ofiary²⁷.

Z tej perspektywy *Zmierzch Zachodu* staje się ideologicznym przesłaniem państwa totalitarnego, pochwałą dyktatury i podporządkowania jednostki państwu. W konsekwencji Adorno wydaje surowy wyrok na całą koncepcję Spenglera, przy okazji krytykując też samą ideę przewidywania przyszłości:

²⁶ Tamże, s. 426–427.

²⁷ T. W. Adorno, *Prisms*, dz. cyt., s. 60.

Prognozy jako takie zakładają manipulację, ludzka spontaniczność jest pominięta. Teoria, która spostrzega ludzi i ich działania jako decydujący czynnik, która nie myśli w kategoriach 'stosunków władzy', ale raczej chciałaby, żeby siły te przestały działać, nie przedstawia żadnych prorocत्व. Spengler powiada, że niezbędnym jest, by kalkulować to, co nieznane w historii na tyle, na ile jest to możliwe. Ale dokładnie to, co nieznane w historii, nie może być obliczone. Historia nie jest równaniem, sądem analitycznym. Myśleć o niej w ten sposób, znaczy wykluczać od samego początku możliwości czegoś jakościowo różnego, przewidywania Spenglera dotyczące historii są reminiscencjami mitów o Tantalusie i Syzyfie i słów wyroczni, która zawsze zapowiada zło. Jest on bardziej wróżbiarzem niż prorokiem. W jego gigantycznym i destruktywnym wróżbiarstwie drobny burżua celebrował swój intelektualny triumf²⁸.

Krytyka ta może być przesadna, ale trudno jest bronić pogardy dla zwykłego, „masowego” człowieka, która przebiega z prac Spenglera i jego jednostronnego ujęcia nowoczesności. Wydaje się bowiem, że o nowoczesność toczy się zasadniczy spór. Te elementy narracji w *Zmierzchu Zachodu*, które przywoływane są przez obrońców Spenglera, czyli jego zdolność do międzykulturowych porównań, nawet w zakresie nauki²⁹, czy wyprzedzające Martina Heideggera wyczucie społecznego podgiebia i konsekwencji techniki³⁰, są wtórne wobec zasadniczej kwestii, którą jest nowoczesność jako epoka upadku Zachodu. To ostateczne olśnienie w obliczu upadku jest doświadczeniem, które staje się zwornikiem rozważań teoretycznych zawartych w książce. Niezależne jest ono też od ograniczonej skali prorocत्व Spenglera, wszak wieszcz on nie totalną apokalipsę, ale upadek pewnej formacji kulturowo-cywilizacyjnej³¹. Koncepcja Fukuyamy w dużej mierze wychodzi od podob-

²⁸ Tamże, s. 65.

²⁹ Zob. A. Turanli, *Wittgenstein and Spengler vis-à-vis Frazer*, „Philosophy & Social Criticism” 2005, nr 1(31), s. 69–88.

³⁰ Zob. I. J. Kidd, *Oswald Spengler, Technology, and Human Nature*, „The European Legacy” 2012, nr 1(17), s. 19–31.

³¹ Zob. T. D. Campbell, *Oswald Spengler*, dz. cyt., s. 443.

nych założeń, jak idea Spenglera, ale bezsprzecznie stoi za nią inne doświadczenie epoki. Fukuyama pisząc artykuł, a następnie książkę o końcu historii, był świadkiem powrotu systemu demokratycznego w wielu krajach, na czele z krajami komunistycznymi.

Niemniej jednak sprowadzać różnice w ich przewidywaniach jedynie do odmienności doświadczenia byłoby zarówno trywialne, jak i niesprawiedliwe. Przeciwnostawność ich poglądów wynika, jak sądzę, z odmiennej wizji nowoczesności, która z kolei generuje inne ujęcie historiozoficzne. Co więcej, bez trudu można dostrzec, że te przeciwstawne wizje nowoczesności: jako zagrożenia i jako wyzwolenia, przeplatają się w wielu narracjach oświeceniowych i kontr-oświeceniowych, jak w swej znakomitej książce pokazał Zeev Sternhell³². O ile jednak Spengler w swojej pracy przedstawia raczej standardową krytykę nowoczesności, a o jej oryginalności stanowi kontekst historiozoficzny, to Fukuyama podchodzi do nowoczesności w dużo bardziej wycieniowany sposób.

Kwestia, która pozostaje centralna dla jego rozważań, jest bez wątpienia kluczowym problemem politycznej nowoczesności. Można ją krótko sformułować następująco: jak pogodzić uniwersalną równość wobec prawa, podleganie uniwersalnym i abstrakcyjnym wartościom z zanurzeniem w tradycji kulturowej i religijnej oraz dążeniem wbudowanym w naturę ludzką, jak sądzą niektórzy, by dominować innych, a przynajmniej wyróżniać się na ich tle³³. Fukuyama wskazuje, że demokracja liberalna dostarcza takich ram instytucjonalnych, które umożliwiają usunięcie lub przynajmniej znaczne złagodzenie tej sprzeczności. Bezsprzeczną zaletą jego książki jest wskazanie, że sam rozwój kapitalizmu i sukcesy gospodarcze, które system ten generuje, nie prowadzą do powstania społeczeństwa demokratycznego. Oczywiście jest, że przyczyniły się one do upadku systemu komunistycznego, w którym gospodarka planowa okazała się znacząco nie-

³² Z. Sternhell, *Les anti-Lumières: Du XVIII^e siècle à la guerre froide*, Paris 2006.

³³ Pisałem o tym obszernie w książce: L. Koczanowicz, *Polityka dialogu: niekonsensualna demokracja i wspólnota krytyczna*, Warszawa 2016.

efektywna, Fukuyama jednak słusznie, jak myślę, zwraca uwagę, że rozwój gospodarczy może przebiegać znakomicie także w państwach autorytarnych. Dlatego też potrzebny jest mechanizm wyjaśniający walkę o demokrację. Jak pisze,

związek między rozwojem gospodarczym a demokracją jest daleki od przypadkowości, lecz powody, dla których dany kraj wybiera demokrację, nie mają charakteru ekonomicznego. Biorą się z innego źródła, a uprzemysłowienie ułatwia podjęcie takiego wyboru, lecz nie czyni go koniecznym³⁴.

Książka Fukuyamy poświęcona jest właśnie szukaniu tego innego źródła demokracji.

Generalnie rzecz biorąc, sam pomysł nie jest aż tak bardzo oryginalny, gdyż dla większości teoretyków demokracji jasne było, że sam rozwój ekonomiczny nie prowadzi wprost do systemu demokratycznego ani też, że sam wzrost bogactwa narodu musi wiązać się z jego dążeniem do demokracji. Nie jest też oryginalna teza, że demokracja wiąże się z pewną koncepcją antropologiczną funkcjonowania jednostki. We współczesnej filozofii najdobitniej tezę tę uzasadniał Cornelius Castoriadis, który pisał, że demokracja jest projektem autonomii jednostki³⁵. Jednak na tle anglosaskiego liberalizmu koncepcja Fukuyamy pozostaje bez wątpienia oryginalna, jako że pokazuje jego zasadniczą sprzeczność. Z jednej strony, zakłada on, że w sferze publicznej jednostki występują jako istoty racjonalne, pozbawione w zasadzie emocji, a z drugiej, że dążą do równości, co jest pokłosiem uznania godności i respektowania każdej istoty ludzkiej:

Stajemy zatem w obliczu wyraźnej sprzeczności. Założyciele anglosaskiej tradycji nowożytnego liberalizmu dążyli do usunięcia thymos z życia politycznego, a jednak pragnienie uznania szerzy się wokół nas pod postacią

³⁴ F. Fukuyama, *Koniec historii i ostatni człowiek*, dz. cyt., s. 357–358.

³⁵ Zob. C. Castoriadis, *Philosophy, Politics, Autonomy: Essays in Political Philosophy*, red. D. A. Curtis, New York 1991.

izotymii. Czy ten nieoczekiwany rezultat wynikł z faktu, że podjęto próbę stłumienia tego, czego w ludzkiej naturze niepodobna do końca stłumić? Czy też istnieje lepsza doktryna nowożytnego liberalizmu, która usiłuje ocalić sferę tymotejską ludzkiej osobowości, zamiast skazywać ją na wygnanie z królestwa polityki?³⁶.

W przytoczonym fragmencie pojawia się kategoria *thymos*, która jest kluczowa dla całej koncepcji Fukuyamy. *Thymos* jest dążeniem do uznania, do bycia respektowanym i docenianym. Wprowadzenie tej kategorii pozwala mu na połączenie teorii demokracji z koncepcjami rozwoju historii Hegla, gdzie walka o uznanie jest jednym z głównych jej motorów.

Mamy więc w *Końcu historii* do czynienia ze złożonym schematem, którego elementami są: rozwój nauk przyrodniczych, napędzających ekonomię, która wzmacnia się najlepiej w ramach kapitalizmu; rozwój historii globalnej, która zmierza do coraz bardziej powszechnego uznania; oraz demokrację liberalną, która łączy w sobie oba wymienione powyżej elementy.

Demokracja liberalna potencjalnie stanowi metodę osiągnięcia wielkiej obfitości dóbr materialnych, lecz wskazuje nam także drogę do całkowicie niematerialnego celu, jakim jest nasza wolność. Państwo liberalno-demokratyczne ceni nas współmiernie do naszego poczucia własnej wartości, dzięki czemu prócz części pożądlivej także część tymotejska duszy znajduje zaspokojenie³⁷.

Fukuyama rozróżnia dwa rodzaje realizacji *thymosu*: *izotymię*, czyli pragnienie powszechnego uznania, i *megatymię*, czyli dążenie do wyróżnienia się, przejawiające się – w skrajnej postaci – tendencją do dominacji.

³⁶ F. Fukuyama, *Koniec historii i ostatni człowiek*, dz. cyt., s. 570–571.

³⁷ Tamże, s. 601.

Dzieje państwa liberalnego – i w tej kwestii Fukuyama ma bezsprzecznie rację – są właśnie historią walki o coraz bardziej powszechne uznanie, postępującą izotymię, która przekracza granice myślenia o społeczeństwie jedynie w kategoriach uprawnień: „Fakt, że założyciele Ameryki nie używali terminów »uznanie« i »godność«, nie przeszkodził temu, że Locke’owski język uprawnień przedzierzgnął się bez wysiłku i niepostrzeżenia w Hegłowski język uznania”³⁸. Nie ma wątpliwości, że sama formalna równość wszystkich ludzi, obywateli państwa liberalnej demokracji, nie jest wystarczającym warunkiem dla jego sukcesu, nawet jeśli jest warunkiem koniecznym. Podobnie, warunkiem wystarczającym dla jego sukcesu nie jest sam rozwój gospodarczy, choć trudno państwo takie sobie wyobrazić bez pewnego stopnia ekonomicznego dobrobytu. Stanowisko to jest podzielane przez wielu, choć oczywiście nie wszystkich, teoretyków demokracji, którzy szukają dodatkowych czynników etycznych, które mogłyby wzmocnić i niejako domknąć społeczeństwo demokracji liberalnej. Godność czy respekt dla każdej jednostki ludzkiej jest oczywiście najczęściej wymienianym kryterium, choć nie zawsze jest tak wprost nazywany. Przykładowo Avishai Margalit przedstawił koncepcję „porządnego społeczeństwa”, w którym instytucje nie upokarzają ludzi, co łatwo przetłumaczyć na szanowanie i respektowanie godności każdego członka takiego społeczeństwa³⁹. Bez trudu można sobie wyobrazić społeczeństwo liberalne, w którym wszelkie uprawnienia będą jednostce przyznane, ale nie będzie to społeczeństwo porządne w rozumieniu Margalita.

Podobne odróżnienie formalnych uprawnień od przyznania godności leży u podstaw koncepcji Fukuyamy, ale wybiera on język Hegła, w którym docenienie godności połączone jest z uznaniem. Jak pisze:

Można zatem przyjąć, że uniwersalne państwo homogeniczne, które powstaje u kresu historii, opiera się na dwóch filarach: gospodarce i uznaniu. Proces historii ludzkiej, który do tego państwa prowadzi, napędzany

³⁸ Tamże, s. 610.

³⁹ Zob. A. Margalit, *The Decent Society*, Cambridge, London 1998.

jest zarówno logiką rozwoju nowożytnego przyrodoznawstwa, jak i walką o uznanie⁴⁰.

Wprowadzenie języka uznania i godności jest ważne dla Fukuyamy, gdyż pozwala odrzucić krytykę, którą pod adresem systemu demokratycznego wysunął Nietzsche. W słynnym fragmencie z *Tako rzecze Zaratustra* demokratyczne społeczeństwo nowoczesne sportretowane jest jako społeczeństwo „ostatnich ludzi”, którzy pogrążeni w wygodzie i konsumpcji, zapominają całkowicie o heroicznym, godnościowym wymiarze egzystencji⁴¹. Walka o uznanie pozwala pokazać, że demokracja liberalna jest nie tylko systemem wygodnym do życia, ale też systemem, który najbardziej sprzyja walce o godność i który na najwyższym poziomie swego rozwoju taką godność w postaci izotypii zapewnia.

Pozostaje jeszcze problem megalotymii, dążenia do wywyższania się, do dominacji. Megalotymia wpisuje się bardzo dobrze w nietzscheański ideał „przyswojenia sobie arystokratycznego ducha starożytnej Grecji czy włoskiego renesansu”⁴². Trudno jednak byłoby ideał taki powiązać ze współczesną demokracją liberalną. Fukuyama zdaje sobie z tego sprawę, podkreślając,

że zdrowie i stabilność demokracji na dłuższą metę zależą od tego, czy obywatele znajdują w niej wystarczające ujścia dla swej megalotymii. Ujścia te nie tylko pozwalają z pożytkiem wykorzystać ukrytą w thymos energię, ale także służą za odgromniki dla nadmiaru tej energii, która inaczej zniszczyłaby społeczeństwo⁴³.

Jednak, twierdzi autor *Końca historii*, istnieją możliwości bezpiecznego kanalizowania megalotymii w społeczeństwie demokracji libe-

⁴⁰ F. Fukuyama, *Koniec historii i ostatni człowiek*, dz. cyt., s. 610.

⁴¹ Zob. F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*. Książka dla wszystkich i dla nikogo, Poznań 2000, s. 13–15.

⁴² S. Rosen, *The Mask of Enlightenment: Nietzsche's Zarathustra*, New Haven 2004, s. 5.

⁴³ F. Fukuyama, *Koniec historii i ostatni człowiek*, dz. cyt., s. 892–893.

ralnej – sukces ekonomiczny, sukces naukowy, sukces sportowy itd. Megalotymia może też realizować się w sztuce, ale z zastrzeżeniem, że sztuka będzie miała wyłącznie formalny charakter, a nie będzie niosła ze sobą żadnych społecznych treści. Generalnie rzecz biorąc, „We współczesnych demokracjach zakazane są w zasadzie tylko te formy megalotymii, które prowadzą do politycznej tyranii”⁴⁴.

Nie jest łatwo komentować poglądy Fukuyamy, gdyż stanowią one impresywny amalgamat różnych, wydawałoby się niemożliwych do powiązania składników. Paradoksalnie, najłatwiejsza do obrony jest progresywna wizja historii o proveniencji heglowskiej. Zaskakujące jest jedynie, że wizję taką przedstawił ktoś, kto uważał się w tym okresie za neokonserwatystę, gdyż na ogół odwoływali się do niej lewicowcy czy liberałowie. Szczególnie interesującą z mojej perspektywy jest koncepcja demokracji jako uniwersalizacji ludzkich interakcji w zakresie ekonomii, religii i polityki, którą przedstawił amerykański pragmatysta George Herbert Mead. Uważał on, że w każdej z tych sfer demokracja jest akumulacją ludzkiego dorobku, która w najpełniejszy sposób pozwala nam utożsamiać się z coraz bardziej uniwersalnym „uogólnionym innym”. Mead w odróżnieniu od Fukuyamy nie sądził jednak, że proces ten kiedykolwiek się zakończy, ale widział w demokracji potencjał rozwojowy, prowadzący do społeczeństwa, w którym będziemy zdolni do przyjmowania roli każdego innego, czyli społeczeństwa uniwersalnej i niezakłóconej komunikacji, żeby użyć frazy, którą Jürgen Habermas określał utopię stworzoną przez amerykańskiego pragmatystę⁴⁵.

U Fukuyamy możemy mówić o społeczeństwie pełnego uznania (izotymia), w którym godność każdej jednostki jest szanowana. Społeczeństwo to jest także w stanie zapewnić dobrobyt materialny swoim obywatelom. Zatem spełnione są, jego zdaniem, dwa podstawowe warunki osiągnięcia pełni człowieczeństwa, dzięki politycznej ramie, jaką jest demokracja liberalna. Oczywiście można bez trudu dostrzec, że

⁴⁴ Tamże, s. 904.

⁴⁵ Piszę o tym obszernie w książce: L. Koczanowicz, *Polityka dialogu*, dz. cyt., s. 26–38.

prześlizguje się on nad licznymi sprzecznościami demokracji, które notowane są przez ekspertów. Na przykład, jeśli mówimy o megalotymii związanej z przedsiębiorczością, to mamy do czynienia z możliwością większego wpływu na politykę osób bardzo zamożnych, co może wypaczać procedury demokratyczne⁴⁶. Niemniej jednak autora *Końca historii* można bronić twierdząc, że takie czy inne problemy społeczeństwa demokratycznego nie zmieniają zasadniczego osiągnięcia, którym jest stworzenie dobrze działającej koncepcji demokracji, stanowiącej horyzont trudny do przekroczenia. Nawet współczesne problemy z demokracją nie podważają tej argumentacji. Można krytykować populizm i uważać, że prowadzi on do nowej formy autorytaryzmu⁴⁷, można go bronić, pokazując, że artykułuje on interesy, które nie mogły zostać zrealizowane w istniejącym modelu demokracji⁴⁸, ale w najlepszym przypadku byłby on korektą systemu, a w najgorszym cofnięciem się do formy go poprzedzającej. Można więc zgodzić się z tym, że formalnie rzecz biorąc, system demokratyczny daje największe możliwości zarówno utrwaleniu godności człowieka, jak też stwarza najlepsze warunki dla jego rozwoju. Co więcej, argumentuje Fukuyama, pierwszy raz w dziejach demokracja nie ma intelektualnych przeciwników. Nawet ci, którzy *de facto* podważają porządek demokratyczny, deklarują, że czynią to w imieniu lepszej i pełniejszej demokracji. W swym słynnym aforyzmie François de la Rochefoucauld pisał, że „Obłuda jest hołdem, jaki występek oddaje cnocie”⁴⁹. Powszechne akceptowanie demokracji, nawet przez jej przeciwników, świadczy o konceptualnej sile, jaką kategoria ta posiada, co jest oczywiście potwierdzeniem teorii Fukuyamy. Niemniej jednak pojawia się tu pewna trudność interpretacyjna. System demokratyczny ze swej natury jest zmienny, jest wielkim społecznym eksperymentem i jest to jego immanentna cecha. Jeżeli

⁴⁶ Zob. A. Przeworski, *Democracy and the Limits of Self-Government*, New York 2010, s. 66–98.

⁴⁷ Zob. F. Zakaria, *The Future of Freedom: Illiberal Democracy at Home and Abroad*, New York, London 2007.

⁴⁸ Zob. Ch. Mouffe, *For a Left Populism*, London, New York 2018.

⁴⁹ F. de la Rochefoucauld, *Maksymy i rozważania moralne*, Kraków 2004, s. 54.

więc uznamy, że „koniec historii” oznacza akceptację takiego wiecznego eksperymentowania, to trudno się z tym nie zgodzić. Wątpliwe natomiast byłoby uznanie istniejącego kształtu demokracji liberalnej za ostateczny wyraz rozwoju społecznego i politycznego ludzkości. W tej drugiej interpretacji pobrzmiewają raczej nuty lęku przed zmianą i doświadczeniem ostatecznego olśnienia, które choćby iluzorycznie, może obecną sytuację stabilizować.

Próby zagłędania poza zasłonę przyszłości są pewnie tak stare, jak ludzkość, ale nowoczesność nadała im nowe znaczenie. Moralny aspekt, który zawsze dominował w prorocत्वach, został wzmocniony przez rozwój nauki, szczególnie nauk społecznych. Niemniej jednak te naukowe przepowiednie zawsze obarczone były wadami. Nie udało się chyba nigdy pogodzić obu aspektów i łatwo jest dostrzec w przepowiedniach tego typu, jak zmienia się ich ton, kiedy przechodzą od konstatacji faktów i ich znaczenia dla przyszłości do nauk moralnych. Jednak z samą naukowością też wiążą się znaczące kłopoty. Wdzięcznym przykładem pokazującym te problemy jest zamknięta już w zasadzie historia różnego rodzaju wyjaśnień i analiz systemu komunistycznego, w tym jego upadku, który stał się punktem wyjścia przepowiedni Fukuyamy.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno T. W., *Prisms*, przekł. S. Weber, S. Weber, MIT Press, Cambridge 1983.
- Burke P., *Tradition and Experience: The Idea of Decline from Bruni to Gibbon*, „Daedalus” 1976, nr 3(105).
- Campbell T. D., *Oswald Spengler. The Approaching Death of Western Civilization*, „Futures” 1976.
- Castoriadis C., *Philosophy, Politics, Autonomy: Essays in Political Philosophy*, red. D. A. Curtis, Oxford University Press, New York 1991.
- Court J. M., *Approaching the Apocalypse: A Short History of Christian Millenarianism*, I. B. Tauris, London, New York 2008.
- Fukuyama F., *Koniec historii i ostatni człowiek*, przekł. T. Bieroń, M. Wichrowski, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017.

- Gibbon E., *Zmierzch Cesarstwa Rzymskiego*, t. 1-2, przekł. S. Kryński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1995.
- Hassner P., *Response to Fukuyama*, „The National Interest” 1989, nr 16.
- Himmelfarb G., *Response to Fukuyama*, „The National Interest” 1989, nr 16.
- Hobsbawm E., *Wiek skrajności. Spojrzenie na krótkie XX stulecie*, przekł. J. Kąlinowska-Król, M. Król, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2018.
- Kidd I. J., *Oswald Spengler, Technology, and Human Nature*, „The European Legacy” 2012, nr 1(17).
- Koczanowicz L., *Polityka dialogu: niekonsensualna demokracja i wspólnota krytyczna*, przekł. K. Liszka, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2016.
- Kolata G., *Tests Detect Alzheimer’s Risks, but Should Patients Be Told?*, „New York Times”, 18.12.2010.
- Margalit A., *The Decent Society*, przekł. N. Goldblum, Harvard University Press, Cambridge, London 1998.
- Marks K., *Przedmowa do wydania pierwszego*, [w:] K. Marks, *Kapitał*, t. 1, przekł. P. Hoffman, B. Minc, E. Lipiński, Książka i Wiedza, Warszawa 1951.
- Mouffe Ch., *For a Left Populism*, Verso, London, New York 2018.
- Müller J.-W., *Co to jest populizm?*, przekł. M. Sutowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2018.
- Nahm M., Greyson B., Kelly E. W., Haraldsson E., *Terminal Lucidity: A Review and a Case Collection*, „Archives of Gerontology and Geriatrics” 2012, nr 55.
- Nahm M., Greyson B., *The Death of Anna Katharina Ehmer: A Case Study in Terminal Lucidity*, „Omega – Journal of Death and Dying” 2013-2014, nr 1(68).
- Nietzsche F., *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, przekł. W. Berent, Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Peet R., *Reading Fukuyama: Politics at the End of History*, „Political Geography” 1993, nr 1(12).
- Przeworski A., *Democracy and the Limits of Self-Government*, Cambridge University Press, New York 2010.
- Rochefoucauld F. de la, *Maksymy i rozważania moralne*, przekł. T. Boy-Żeleński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Rosen S., *The Mask of Enlightenment: Nietzsche’s Zarathustra*, Yale University Press, New Haven 2004.
- Spengler O., *Zmierzch Zachodu. Zarys morfologii historii uniwersalnej*, przekł. J. Marzęcki, Wydawnictwo KR, Warszawa 2001.

- Sternhell Z., *Les anti-Lumières: Du XVIII^e siècle à la guerre froide*, Fayard, Paris 2006.
- Turanli A., *Wittgenstein and Spengler vis-à-vis Frazer*, „Philosophy & Social Criticism” 2005, nr 1(31).
- Veugelers J. W. P., *Tocqueville on the Conquest and Colonization of Algeria*, „Journal of Classical Sociology” 2010, nr 10(4).
- Walzer M., *Interpretacja i krytyka społeczna*, przekł. M. Rakus-Suczewski, M. Szuster, Fundacja Aletheia, Warszawa 2002.
- Zakaria F., *The Future of Freedom: Illiberal Democracy at Home and Abroad*, W. W. Norton & Company, New York, London 2007.

CLAIRVOYANCE FEAR. TERMINAL LUCIDITY AND LIMIT TO CULTURE

ABSTRACT: In the first part of the article, its author, starting from the concepts of terminal lucidity and clairvoyance, characterizes selected ways of predicting the future of Western culture in modernity. This is the starting point for a broad discussion of the prophetic books of Oswald Spengler and Francis Fukuyama, which attempted to determine the future of the West – fall and triumph – in two different periods of modernity.

KEYWORDS: terminal lucidity, modernity, decline of the West, end of history, Oswald Spengler, Francis Fukuyama

ROBERT KLEMENTOWSKI

Uniwersytet Wrocławski

POLITYKA PAMIĘCI HISTORYCZNEJ JAKO DROGA DO UTOPII

ABSTRAKT: Artykuł poświęcono polityce pamięci historycznej, która w ostatnich latach w coraz większym stopniu staje się narzędziem sprawowania władzy, na równi z działaniami gospodarczymi czy militarnymi. Na podstawie książki Zygmunta Baumana *Retrotopia* autor wskazuje, że zjawisko polityki pamięci historycznej, odwołujące się do przeszłości, buduje mityczną wizję świata przeszłego, który w rzeczywistości nigdy nie istniał. Projekt ten służy jednak władzy do budowania społeczeństwa podporządkowanego odgórnie przyjętej idei, zmierzającej do tworzenia świata jeżeli nie doskonałego, to przynajmniej – z założenia – lepszego. Poprzez cel, stosowanie narzędzi (media, techniki memoratywne, edukację) oraz stosunek do wspólnoty (paternalistyczny, nadopiekuńczy) polityka pamięci historycznej łączy się z utopią, co ma służyć polepszeniu życia ludzi we współczesności.

SŁOWA KLUCZOWE: utopia, polityka pamięci historycznej, pamięć zbiorowa, historia

UTOPIA

We wstępie do swoich rozważań nad dziejami utopii hellenistycznej Michał Winiarczyk stwierdził, że

w różnych kulturach i w różnych epokach historycznych zawsze można spotkać ludzi, którzy marzą o beztróskim i szczęśliwym życiu w lepszym świecie. Ta tęsknota jest odwieczna, dlatego słusznie powiedziano, że człowiek jest z natury *animal utopicum*. [...] Utopia jest duchową odpowiedzią na ograniczenia i braki egzystencji ludzkiej oraz na frustracje jednostki i społeczeństwa¹.

Trudno polemizować z tezą, że jedną z cech naszego gatunku jest dystansowanie się do swojego otoczenia, krytyczna postawa wobec rzeczywistości czy w końcu skłonność do jej naprawiania². W odpowiedzi na pojawiające się sytuacje problemowe reagujemy w różny sposób – od zwykłego krytykowania niedoskonałości świata, przez koncepcyjne plany koniecznej zmiany, po tworzenie i realizowanie modeli organizacji, w naszym rozumieniu doskonałych, acz nieistniejących, co dla wielu jest wystarczającym asumptem do określenia ich mianem utopijnych³.

Ten prosty schemat: krytyka – plan (projekt) – utopia, rzadko jednak jest realizowany kompleksowo. O ile pierwszy element, czyli krytyka, jest doświadczeniem powszechnym (bywa także, iż wysilamy się na wskazywanie „jak być powinno”), to realizacja pozostaje zazwyczaj w sferze albo marzeń, albo koszmaru. Dzieje się tak, gdy dostajemy szansę wprowadzenia ulepszeń w życie i zwyczajnie nam się to nie udaje, bo okazuje się, że materia rzeczywistości jest bardziej złożona, niż nam się wydawało, a zamieszkujące ją istoty – mniej przewidywalne⁴.

Często bywamy tym faktem zszokowani, zaskoczeni, rozczarowani. Przecież nasze motywacje, czyli dążenie do zapewnienia szczęścia

¹ M. Winiarczyk, *Utopie w Grecji Hellenistycznej*, Wrocław 2010, s. 23.

² E. Bloch, *Rzeczywistość antycypowana, czyli jak przebiega i co osiąga myślenie utopijne*, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 7–8, s. 52; F. Jameson, *Archeologie przyszłości. Pragnienie zwane utopią i inne fantazje naukowe*, Kraków 2011, s. 6–10 (zob. fragment dotyczący „impulsu utopijnego”).

³ Oczywiście, krok drugi i trzeci najczęściej się zlewają i często są trudne do rozdzielenia.

⁴ Fakt, że mimo to próbujemy, tylko potwierdza założenie o nas samych jako *homo utopicus*.

jednostki i społeczeństwa, są szlachetne. Historia powinna nas jednak uczyć, że kwestia ludzkich potrzeb ma charakter osobniczy, nie zaś obiektywny⁵. Stąd w dziejach cywilizacji tak wiele koncepcji sprawiedliwego porządku, budowanych na indywidualnych, a więc subiektywnych podstawach. Różnice dotyczyły nie tylko tego, jak to szczęście miało się realizować, lecz także gdzie i kiedy. Znamienne, że „nowy, wspaniały świat” zawsze był „gdzie indziej” – pod względem miejsca (geograficznego i społecznego) czy czasu (przeszłość, przyszłość, inny wymiar). Wybór lokacji jest tu charakterystyczny – uniemożliwiał fałsyfikację założeń projektu, co skłania do podejrzeń, że sami twórcy odnosili się z rezerwą (podświadomie lub nie) do swego dzieła⁶.

Współcześnie definicja utopii rozpięta jest między projektem społeczeństwa doskonałego (jako wzorca do przekształcania istniejących relacji społecznych) a utożsamieniem jej z mrzonką, „czystą fantazją, niemającą żadnego wpływu na przebieg zdarzeń”⁷. Wariant pierwszy, opisywany między innymi przez Karla R. Poppera, Hannah Arendt czy Johna Graya, oznaczał świat harmonii, jednomyślności, podporządkowania jednemu modelowi, ale jednocześnie kończący się stosowaniem przemocy i terroru. U podstaw projektu społeczeństwa doskonałego leżała wiara w istnienie reguł rządzących światem oraz celów, do których dąży człowiek⁸. Odnalezienie tychże reguł i zrealizowanie celów miało oznaczać stworzenie świata doskonałego i uzasadniało użycie rozwiązań siłowych (przemocy zarówno fizycznej, jak i symbolicznej). Przez lata wiążano taką utopię z lewicą, lecz współcześnie, jak twier-

⁵ Z tym problemem mieli do czynienia już starożytni (np. Platon, Arystoteles i stoicy) – w jakże odmienny sposób wyjaśniający pojęcie *eudajmonii*, osiągnięcie której jest wszakże celem tworzenia utopii.

⁶ Tak trzeba rozumieć także tytułową *Utopię* Tomasa Morusa – choć jest pomysłem idealnym i nie do zrealizowania, nie znaczy to, że nie powinniśmy o nim myśleć.

⁷ D. Brzeziński, *Myślenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Baumana*, Warszawa 2015, s. 43n.

⁸ Ten warunek nie jest jednak konieczny – w średniowieczu nastąpił zanik tak rozumianych utopii, nie wierzono bowiem w możliwość stworzenia doskonałości przez grzesznego człowieka. Poza tym istnieją wspólnoty dążące do doskonałości objawiennej, a więc opartej na wierzeniach religijnych.

dzi choćby John Gray, autor *Czarnej mszy*, stała się ona domeną prawicy. Obie doktryny połączyło przeświadczenie, że aby zwalczyć zło stojące na drodze do szczęścia, usprawiedliwiona jest każda agresja⁹.

Skrajnie opozycyjne rozumienie utopii – jako fantazji, mrzonki – rozpatrywane było na dwa sposoby. Marksisci i komuniści uważali, że utopia odciąga myślenie człowieka od rzeczywistości, a w konsekwencji utrwała *status quo*¹⁰. Wariant drugi (ten sposób myślenia reprezentuje choćby Ernst Bloch) traktował utopię jako nieodłączną i ostatecznie pozytywną cechę ludzkiego umysłu – co więcej – niezbędną do realizacji jakichkolwiek zmian na lepsze. Mamy tu więc rozdzźwięk między negatywnym a pozytywnym traktowaniem utopii jako mrzonki¹¹.

Warto jeszcze wspomnieć o tym sposobie patrzenia na utopię, który zaproponował sam twórca tego pojęcia. Tomas Morus postrzegał ją przede wszystkim jako krytykę rzeczywistości, której powinno towarzyszyć wskazanie kierunku koniecznych zmian. W takim ujęciu (które reprezentują między innymi Karl Mannheim, Russel Jacoby czy Frederic Jameson) utopia jest traktowana jako alternatywa dla współczesności. W ramach tego podejścia pojawiło się pojęcie 'utopii organicznych' (Jeffrey C. Alexander), które nie aspirują do uniwersalności, odnoszą się bowiem do wybranego odcinka życia społecznego (gender, rasa, ekologia, seksualność)¹². Taki minimalizm jest charakterystyczny dla myślenia o utopii na przełomie wieków.

POLITYKA PAMIĘCI HISTORYCZNEJ

Pojęcie pamięci w ostatnich dziesięcioleciach jest równie często stosowane i odmieniane, jak niegdyś mit czy utopia¹³. Należy do kate-

⁹ D. Brzeziński, *Myślenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Baumana*, dz. cyt., s. 46.

¹⁰ Tak opisywano działania Saint-Simona, Fouriera i Owena.

¹¹ D. Brzeziński, *Myślenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Baumana*, dz. cyt., s. 49.

¹² Tamże, s. 52–54.

¹³ Tamże, s. 31–72 (szczególnie rozdział drugi).

gorii liczmanów służących do opisu zjawisk swoistych dla cywilizacji XX i XXI wieku – jak powstanie społeczeństwa masowego, dwudziestowieczne traumy totalitaryzmów, pogłębianie się refleksji nad związkiem historii z władzą, rozwój cywilizacyjny, globalizacja, uświadomienie rozbieżności między pamięcią a historią, rewizjonizm w historii (podważenie obowiązujących w czasie Zimnej Wojny Wielkich Narracji) czy w końcu kryzys tożsamości, której pamięć jest nieusuwalnym komponentem. Zakres refleksji, przy której pojęcie pamięci jest wykorzystywane, powoduje jednocześnie, że stało się ono szalenie trudne do precyzyjnego zdefiniowania, stąd wyraźna inflacja terminologiczna w tym zakresie. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem rozwojowym. Jak wskazuje Rafał Chwedoruk, rewizja historii, w szczególności interpretacji II wojny światowej, staje się problemem globalnym¹⁴. Odpryskiem tych zjawisk są lokalne problemy z przeszłością, sięgające okresu przed II wojną światową i po niej.

Termin 'polityka historyczna' pojawił się pod koniec lat osiemdziesiątych w kontekście sporu historyków w Niemczech. Chodziło o stosunek do Holocaustu i podważanie go jako negatywnego mitu założycielskiego RFN na rzecz afirmacji historii narodowej. Na bazie dyskusji i nieporozumień pojawiły się dwa terminy, potocznie tożsame, rozróżniane jednak w dyskursie naukowym. Pierwszym z nich jest 'polityka historyczna' – skoncentrowanie się na sferze symbolicznej, publicznych obrazach, przedstawieniach historycznych, rytuałach i dyskursach upamiętniających przeszłość oraz zagadnieniach związanych z tożsamością. Z kolei drugim terminem jest 'polityka wobec przeszłości', czyli praktyki rozliczania z nazistowską przeszłością w RFN w latach pięćdziesiątych (łagodne traktowanie nazistów średniego i niższego szczebla), które dziś mogą być stosowane wobec krajów dokonujących rozrachunku z systemami niedemokratycznymi w stylu angielskiego *transitional justice* (sprawiedliwość okresu przejściowego)¹⁵.

¹⁴ R. Chwedoruk, *Polityka historyczna*, Warszawa 2018 (zob. zwł. rozdz. II, s. 35 n.).

¹⁵ *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Warszawa 2014, s. 609–610.

W Polsce sięga się po synonimiczne pojęcie polityki pamięci. Jak zauważają Robert Traba czy Anna Wolff-Powęska, błędnie używa się sformułowania *polityka historyczna* zamiast *polityka wobec historii*, *polityka wobec pamięci*. Bo polityka bierze udział w konstruowaniu pamięci kulturowej oraz modelowaniu politycznej wizji przeszłości. Jak dowodzi Traba, nie chodzi o to, jaka była historia, ale o zaprojektowanie pamięci historycznej społeczeństwa¹⁶.

Mówimy zresztą o zjawisku znanym od zarania refleksji nad człowiekiem. Kwestia świadomości historycznej oraz wizja przeszłości zawsze była przedmiotem zainteresowania władzy. Historię, poprzez jej interpretację, wykorzystywano jako instrument oddziaływania społecznego i politycznego do kilku zasadniczych celów: stabilizowania bądź destabilizowania układów politycznych, utrzymania bądź obalania władzy politycznej, utrwalenia lub zmiany kodów kulturowych.

Kontrolowanie świadomości historycznej postrzegano więc jako narzędzie budowania społeczeństwa/ państwa/ narodu. Nieprzypadkowo kwestia pamięci zbiorowej jako przedmiot badań pojawił się równocześnie z powstaniem społeczeństw masowych. Jak bowiem nimi zarządzać? Stworzenie funkcjonalnych relacji między rządzącymi a rządzonymi wymaga konsensusu, akceptacji, odniesienia do jakiejś prawomocności istniejącego układu. Brutalne utrzymywanie władzy i wymuszanie posłuszeństwa jest możliwe tylko przez krótki okres. W dłuższej perspektywie istnieje konieczność odwołania się do mitu założycielskiego, uzasadniającego sprawowanie władzy, czyli jej legitymizacja. W praktyce, zwłaszcza przy radykalnej zmianie sposobu funkcjonowania państwa (a budowanie idealnego społeczeństwa utopii jest taką rewolucją), koniecznością staje się przebudowa pamięci zbiorowej obywateli.

Innymi słowy celem polityki pamięci historycznej jest wymodelowanie człowieka jako jednostki oraz członka wspólnoty w zakresie jego poglądów, a w konsekwencji – też zachowań indywidualnych i społecznych. Ideałem jest uzyskanie poczucia kompatybilności między pamięcią a rzeczywistością, utrwalenie istniejącego *status quo*

¹⁶ Tamże, s. 619.

(polityczno-gospodarczo-społeczny), a więc stworzenie społeczeństwa, którym nie będą targają wewnętrzne rozterki¹⁷. Narzędziem do osiągnięcia tego celu jest stosowanie charakterystycznego języka, obrazowo opisywanego przez Orwella, wiara w jego sprawczą rolę¹⁸. W efekcie ma to chronić człowieka przed problemami życia codziennego, zaprowadzić ład wewnętrzny, harmonię, umożliwić utożsamienie z rzeczywistością, zlikwidować ewentualne konflikty poznawcze czy etyczne. Ideał godny utopii.

POLITYKA PAMIĘCI HISTORYCZNEJ JAKO DROGA DO UTOPII

Z uwagi na kontekstualność pojęcia utopii powinniśmy postawić podstawowe pytanie – czego w bieżących czasach brakuje człowiekowi? Jakie są dzisiejsze ograniczenia, braki egzystencji ludzkiej? Skąd się biorą – w nawiązaniu do słów Michała Winiarczyka – obecne frustracje jednostki i społeczeństwa? W kontekście refleksji nad pojęciem polityki historycznej warto sięgnąć do refleksji Zygmunta Baumana na temat retrotopii¹⁹.

Zdaniem przywołanego socjologa współczesny człowiek znalazł się w sytuacji dotąd niespotykanej w dziejach, kiedy przyszłość przestaje być kojarzona z nadzieją, lecz wydaje się koszmarem związanym z zanikiem poczucia bezpieczeństwa spowodowanym utratą pracy,

¹⁷ Tę utopijną (a w praktyce dystopijną) wiarę w możliwość istnienia jednomyślnego i bezrefleksyjnego społeczeństwa doskonale oddaje dialog między dr Berną i Lamią, bohaterkami „Seksmisji” Juliusza Machulskiego: „– Czy ty aby nie jesteś chora? Zdrowy organizm działa. Tylko chory zastanawia się nad sobą”.

¹⁸ Mechanizm oddziaływania języka na rzeczywistość opisywał John L. Austin w słynnym esej z 1962 roku *Jak działać słowami*.

¹⁹ Autor wskazał na trzy zasadnicze cechy retrotopii: rehabilitację plemiennego modelu wspólnoty; powrót do idei pierwotnego/czystego własnego ja, uwarunkowanego przez siły wolne od kultury i odporne na jej wpływ; odejście od obecnie obowiązującego poglądu (przeważającego zarówno w naukach społecznych, jak i w opinii publicznej), że istnieją niezbędne, niepodlegające negocjacji, *sine qua non* cechy „cywilizowanego porządku”. Z. Bauman, *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, Warszawa 2018, s. 16.

pozycji społecznej, dorobku życia (na rzecz wierzących), obawą o potomstwo, które będzie żyło w świecie gorszym od naszego. Człowiek karmiony wizją demokracji coraz wyraźniej dostrzega pogłębiającą się przepaść między władzą a polityką, a więc między „zdolnością wykonawczą a możliwością decydowania o tym, co zostanie wykonane”. Przewidywanie i planowanie przyszłości jest niemożliwe, a przy tym jednostka musi sama rozwiązywać problemy tworzone przez społeczeństwo, jest niepewna swego miejsca, możliwości, odarta z poczucia sprawczości, zagrożona, bo „władza rozminęła się z państwem”. Dogmat wyższości indywidualizmu nad wspólnotą i kolektywem, panujący w zachodnim świecie, oznacza w istocie rzeczy konieczność rywalizacji z innymi jednostkami o pozycję, a to wiąże się z ciągłym poczuciem niepewności i zawieszenia²⁰.

Konsekwencją tego stanu jest zwrot, jak pisze Bauman, w „ledwie pamiętaną przeszłość, cenioną za domniemaną stabilność, a więc za wrażenie, że można jej zaufać”. Ów zwrot ku przeszłości to nic innego jak

globalna epidemia nostalgii, afektywna tęsknota za wspólnotą o zbiorowej pamięci, pragnienie ciągłości w pofragmentowanym świecie. Tworzy się mechanizm obronny – obietnica odbudowy ojczyzny idealnej [przy ograniczonej świadomości, że – przyp. R. K.] pod wpływem nostalgii ojczyzna realna myli się z wyobrażeniową²¹.

Bauman odwołuje się tu do refleksji Swietłany Boym. Autorka *The Future of Nostalgia* współczesną nostalgię opisuje jako

ruchy odnowy narodowej i nacjonalistycznego przebudzenia, które zajmują się snuciem wizji historii w duchu antynowoczesnym poprzez powrót do narodowych symboli i mitów, tudzież, raz na jakiś czas, poprzez wymienianie się teoriami spiskowymi²².

²⁰ Tamże, s. 24–25.

²¹ Tamże, s. 11.

²² S. Boym, *The Future of Nostalgia*, New York 2001, s. 85–86. Autorka wskazuje na dwa typy nostalgii: „Two kinds of nostalgia are not absolute types, but rather ten-

Do pewnego stopnia można się tu również odwołać do klasycznej już książki Paula Connertona, który dwie dekady wcześniej ocenił zjawisko powrotu do przeszłości w dobie rewolucji jako coś na wskroś naturalnego²³. Charakter i dynamika przekształceń cywilizacyjnych ma przecież charakter rewolucji, obejmującej zarówno technologiczny, jak i społeczny wymiar ludzkiej egzystencji. Z kolei, jak zauważa Ewa Polak, cechą charakterystyczną naszych czasów jest kurczenie się sfery natury na rzecz sfery kultury, rozumianej jako wytwory działalności człowieka. Te ostatnie są wymyślone, a więc dowolnie przekształcane i służące kontroli nad człowiekiem²⁴. Nie może więc dziwić, że w ten nurt nostalgiczności wpisuje się także zjawisko polityki pamięci historycznej.

Apologeci prowadzenia aktywnej polityki historycznej wykorzystują specyfikę pamięci jako takiej, poddającej się kształtowaniu, uzależnionej od emocji. Tłumaczy ich fakt, iż społeczeństwa złożone z różnych grup skazane są na rywalizację o pamięć zbiorową, w ramach której grupy silniejsze, dominujące, narzucają innym własne treści pamięci. Manipulowanie pamięcią umożliwia tłumienie konfliktu wewnętrznego, na przykład poprzez podsycanie konfliktu z Innymi – nienależącymi do naszej grupy lub plemienia. Podkreślanie obcości, odmienności jest bardzo silnym impulsem procesu ujednolicania, a zarazem wyróżniania, ponadto wywołuje refleksję nad tożsamością.

dencies, ways of giving shape and meaning to longing. Restorative nostalgia puts emphasis on nostos and proposes to rebuild the lost home and patch up the memory gaps. Reflective nostalgia dwells in algia, in longing and loss, the imperfect process of remembrance. The first category of nostalgics do not think of themselves as nostalgic; they believe that their project is about truth. This kind of nostalgia characterizes national and nationalist revivals all over the world, which engage in the antimodern mythmaking of history by means of a return to national symbols and myths and, occasionally, through swapping conspiracy theories. Restorative nostalgia manifests itself in total reconstructions of monuments of the past, while reflective nostalgia lingers on ruins, the patina of time and history, in the dreams of another place and another time”.

²³ P. Connerton, *Jak społeczeństwa pamiętają*, Warszawa 2012.

²⁴ E. Polak, *Zacieranie granic i rozmywanie znaczeń jako jedna z tendencji współczesnych przemian cywilizacyjnych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia. Sectio K” 2018, vol. xxv, 1, s. 25–37.

Warto przypomnieć, że na bazie przeciwieństwa/odmienności od pozostałego świata budowano społeczności klasycznych utopii, a ich obywatele z poczuciem tożsamości nie mieli problemu.

Inaczej jest we współczesnym świecie. Kryzys tożsamości okazuje się nie tylko poczuciem powszechnym, lecz także wpływającym na całość życia społeczno-politycznego oraz utrudniającym sprawowanie nadzoru – bo współczesna ułuda demokracji i wolności nie pozwala mi inaczej mówić o władzy²⁵. Cechami polityki pamięci historycznej są więc intencjonalność modelowania historycznej pamięci zbiorowej oraz sprawowanie nad nią kontroli w celu realizacji określonych celów ideologicznych i politycznych.

W jaki sposób władza kontroluje treści pamięci historycznej? Choćby poprzez świadome kreowanie i przekształcanie określonych miejsc pamięci. Współcześnie istotnym czynnikiem jest pojawienie się przydatnych do tego narzędzi w postaci masowej edukacji, środków masowego przekazu czy w końcu nadzór nad społecznymi rytuałami. Efekty zależą oczywiście – jak dowodzi Andrzej Mencwel – od zakresu prowadzonych zmian. Może to być wymiar doraźny, ograniczający się do promowania wybranych wydarzeń i osób, rozdawania nagród, odznaczeń, przywilejów, tytułów, podczas gdy inne wydarzenia i osoby poddaje się lustracji. Ale można podchodzić do tego w sposób szerszy i wziąć pod uwagę sferę wartości, symboli, konstrukcji pamięci, wyboru tradycji, tworzenia i odtwarzania tożsamości zbiorowej, narodowej (nazewnictwo ulic i placów, szkół, uczelni, uroczyste obchody i rytuały państwowe, wznoszenie pomników i budowa muzeów). W końcu może to być polityka historyczna w wielkim zakresie, dotycząca wszystkich, którzy tworzą wizję dziejową, nazywaną również wizją polityczną. Rolą inicjatorów takiej wizji jest inspirowanie polityków, animowanie publicystów, edukacja nauczycieli, kształtowanie zbiorowej świadomości historycznej²⁶.

²⁵ Warto odnieść się tu do wywiadu Jacka Żakowskiego z prof. Marcinem Królem na łamach „Polityki” (2019, nr 1, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1776746,1,-prof-marcin-krol-o-tym-ze-czeka-nas-koniec-starego-swiata.read> [25.07.2019]).

²⁶ A. Mencwel, *Tradycja do remontu*, <https://teologiapolityczna.pl/tradycja-do-remontu--prof.-andrzej-mencwel> [20.04.2020].

Mogą to być działania świadome i nieświadome, intencjonalne i przygodne, podejmowane zarówno przez jednostki, jak i instytucje – utrwalające, usuwające bądź redefiniujące określone treści pamięci społecznej. Manipulacja pamięcią o przeszłości polega między innymi na odrzuceniu „pracy nad przeszłością” i zastąpieniu jej wytwarzaniem i uczestnictwem w „przeszłości ułatwionej”, prostszej do zaakceptowania. Zwolennicy prowadzenia przez władze aktywnej polityki pamięci historycznej wskazują, że państwo jest jedynym podmiotem stwarzającym warunki dla trwania zbiorowej pamięci historycznej oraz tożsamości narodowej, bez których niemożliwa byłaby wspólnota polityczna. Dlatego państwu i politykom nie jest obojętne to, co obywatele pamiętają, a co popada w zapomnienie. Pytanie, czy rzeczywiście tożsamość aż tak łatwo podlega formowaniu? I o jaki zakres działań rządzących może chodzić?

Piotr Witek wskazuje, że zależy to głównie od stopnia koncentracji władzy. Im bardziej scentralizowana, tym bardziej nam grozi, że będziemy mieć do czynienia z holistyczną inżynierią społeczną. A to oznacza, jak zauważył Popper, że celem takiej polityki jest stworzenie ideału państwa jako

całościowego projektu kolektywistycznego społeczeństwa zamkniętego (plemiennego), charakteryzującego się tym, że członkowie takiej wspólnoty żyją w zaklętym kręgu niezmiennych tabu, praw i zwyczajów... zmiany, jakie zachodzą w społeczeństwach zamkniętych, mają charakter przewrotów religijnych bądź polegają na zastąpieniu starych mitów i magicznych tabu nowymi. Takie tabu sztywno regulują i dominują nad wszelkimi aspektami życia społecznego, nie pozwalając na dowolność; wyznaczają jedynie słuszną drogę postępowania, kontrolowanego przez instytucje państwowe²⁷.

²⁷ P. Witek, *Doktryna polityki historycznej – czyli „dramat” w kilku aktach*, „Historyka” 2011, t. XLII, s. 86. Autor opiera swoje wywody na dwóch pracach Poppera: *Spółczesność otwarta i jego wrogowie*. 1, *Urok Platona* (Warszawa 1993) oraz *Nędza historycyzmu* (Warszawa 1999). Zob. też: B. Jasiński, *Idea demokracji w filozofii społecznej Karla R. Poppera – racjonalistyczny mit nowoczesnej Europy*, „Sztuka i Dokumentacja” 2017, nr 16 (tu zwł. s. 16–18).

Co łączy członków takiej zamkniętej wspólnoty? Tryb życia, codzienne obowiązki, zabawy, zbiorowe przeżywanie tragedii i niebezpieczeństw, a nawet „konkretna fizyczna więź dotyku, zapachu i wzroku”. W relacjach obywatel – państwo przewagę ma to ostatnie, przyznaje sobie bowiem prawo regulacji stosunków społecznych między zbiorowościami a jednostkami oraz decydowania o przyszłości społeczeństwa. Realizacja prymatu definiowanego przez siebie interesu zbiorowego nad jednostkowym jest możliwa jedynie przez centralizację władzy i wiedzy, dzięki czemu państwo ma możliwość kontrolowania i ujednolicenia interesów oraz przekonań. Nabierają one charakteru stereotypu narzucanego za pośrednictwem edukacji i propagandy. U podstaw takiego państwa leży więc centralizacja władzy, dążenie do możliwie szerokiego i skutecznego nadzoru oraz centralne planowanie²⁸. To elementy wielu projektów utopijnych.

Innymi słowy oznacza to, że wraz ze wzrostem centralizacji władzy spada jakość wiedzy, do czego przyczyniają się ograniczanie wolnej wymiany myśli i niechęć do tolerowania krytycznej refleksji. Wniosek jest taki, że „skala możliwości rozwoju wiedzy o społeczeństwie jest odwrotnie proporcjonalna do skali centralizacji władzy politycznej i wprost proporcjonalna do skali jej decentralizacji”²⁹.

Alternatywą dla tego projektu jest stosowanie cząstkowej inżynierii społecznej, które służy budowie tak zwanego społeczeństwa otwartego. Miejsce tabu, obowiązkowych przekonań, niezmiennych praw i zwyczajów ma zająć racjonalna oraz – w teorii przynajmniej – wolna wymiana myśli. Władza i wiedza są zdecentralizowane, obowiązującym modelem społeczno-politycznym jest zaś demokracja i liberalizm³⁰.

Apologeci polityki pamięci historycznej popełniają stary błąd i ulegają złudzeniu historiografii czasów Rankego, że wracają do przeszłości takiej, jaka ona rzeczywiście była, że są obiektywni. Bauman

²⁸ P. Witek, *Doktryna polityki historycznej*, dz. cyt., s. 86.

²⁹ K. R. Popper, *Nędra historycyzmu*, dz. cyt., s. 93–94.

³⁰ P. Witek, *Doktryna polityki historycznej*, dz. cyt., s. 87.

przytacza słowa Edwarda Halletta Carr'a, który w odpowiedzi na pytanie *What Is History?* wskazywał:

Historyk z konieczności musi być selektywny. Wiara w obiektywne istnienie niezależnego od historyka mocnego trzonu faktów historycznych jest niedorzecznym błędem w rozumowaniu, ale bardzo trudno ów błąd wyeliminować. [...] Niegdyś utrzymywano, że fakty mówią za siebie. Jest to oczywiście nieprawda. Fakty przemawiają jedynie wtedy, gdy historyk je do tego wezwie: to właśnie w jego gestii leży decyzja, które fakty dopuścić do głosu i w jakim porządku kontekstu³¹.

Nie ma wątpliwości, że polityka historyczna, zarówno w swej mocnej, jak i słabej wersji doktryny, jest inżynierią społeczną. Z realnej perspektywy w obu przypadkach mamy tak naprawdę do czynienia z programem modelowania społeczeństwa w oparciu o postulowaną obecnie wizję dziejów. W obu też przypadkach zachodzi podobny proces. Rządzący, którzy realizują określoną wizję państwa, jednocześnie zgłaszają (niekoniecznie świadomie i wprost) zapotrzebowanie na wiedzę o przeszłości, która pasuje do obowiązującej teraz doktryny. Instytucje zależne finansowo od władzy utrwalają to zjawisko poprzez zgłaszanie zapotrzebowania na określony wariant prowadzonej wobec nich polityki, która bardziej lub mniej sprzyjałaby ich istnieniu, rozwojowi i funkcjonowaniu oraz lansowanej przez nie wizji przeszłości³². Jest to o tyle łatwe, że obie strony odwołują się do pojęć nieostrych – bardziej wyobrażeń niż konkretów. Oczywiście musimy pamiętać, że polityka pamięci historycznej nie jest jedynie domeną rządzących, a miarą demokracji nie jest skala zaangażowania państwa w kształtowanie świadomości historycznej, lecz dopuszczanie do głosu innych aktorów pamięci (mediów, instytucji społeczeństwa obywatelskiego, autorytetów).

³¹ Cyt. za: Z. Bauman, *Retrotopia*, dz. cyt., s. 22.

³² P. Witek, *Doktryna polityki historycznej*, dz. cyt., s. 87.

Polityka pamięci historycznej jest niezbędna do stworzenia świata heterotopii, mającej za zadanie (według Michela Foucaulta) tworzyć „przestrzeń, która jest inna, inną realną przestrzeń, tak doskonałą, dokładną, tak dobrze uporządkowaną, jak nasza jest nieporządkana, źle skonstruowana i pomieszana”³³. Ze względu na funkcję pełnioną wobec „pozostalej przestrzeni” ma charakter kompensacji³⁴. To forma rekompensaty dla władzy pozbawionej mocy kształtowania teraźniejszości, a więc i przyszłości.

Raz pozbawiona mocy, by kształtować przyszłość, polityka zwykle przenosi się w przestrzeń pamięci zbiorowej – przestrzeń znacznie bardziej podatną na manipulacje i zarządzanie, a z tego właśnie powodu obiecującą szansę na błogą wszechwładność, dawno (i prawdopodobnie raz na zawsze) utraconą w naszych czasach i być może równie utraconą dla czasów nadchodzących³⁵.

Punktem odniesienia jest świat

*naszej pamięci – a więc mojej pamięci, bo jestem jednym z nas; naszej pamięci – pamięci o naszej, nie ich, przeszłości – pamięci, którą to my i tylko my posiadamy (to jest: używamy jej i nadużywamy)*³⁶.

Ktoś mógłby oczywiście zapytać, czy dla przeciętnego obywatela ma jakiegokolwiek znaczenie fakt, co robią historycy i politycy. Przed udzieleniem odpowiedzi trzeba się zastanowić, jakie funkcje pełni dyskurs historyczny. Wskazuje się tu zazwyczaj siedem płaszczyzn, z których trzy pierwsze (funkcja poznawcza, estetyczna i etyczna) szczególnie interesują naukowców. Kolejne cztery (waloryzacyjna, socjalizacyjna, integracyjna i legitymizacyjna lub delegitymizacyjna) są pod lupą propagatorów aktywnej polityki historycznej. Witek zwraca

³³ M. Foucault, *Inne przestrzenie*, „Teksty Drugie” 2005, nr 6, s. 124.

³⁴ Tamże.

³⁵ Z. Bauman, *Retrotopia*, dz. cyt., s. 106.

³⁶ Tamże, s. 107.

przy tym uwagę na interesującą zależność – im bardziej władza jest scentralizowana, tym więcej uwagi zwraca się na ostatnie z wymienionych funkcji. Tylko że to właśnie wówczas „historia staje się przedmiotem i instrumentem władzy – historią urzędową, brązowniczą, afirmatywną, nastawioną *a priori* tożsamościowo wobec przeszłości”³⁷. W przypadku polityki historycznej mamy do czynienia z logiką charakterystyczną dla świadomości mitycznej, która ma zapewnić wspólnocie poczucie ładu i sensu w świecie³⁸.

Konsekwencją przyjęcia przez państwo aktywnej polityki pamięci historycznej jest skłonność do paternalistycznego traktowania obywateli, pouczenia i wychowywania³⁹. Oznacza to ewolucję podejścia do wolności jednostki – stopniowe przyjmowanie, że nie wszyscy mogą nadążyć za ideą wolności, że można ich oszukiwać „dla ich dobra”. Na treści podawane w procesie wychowawczym zwracał uwagę już Platon w dialogu *Państwo*. Filozof doradzał stosowanie cenzury opowieści o bogach i herosach. Historia może zatruwać umysły, dlatego musi być poddawana selekcji. Załączek takiej paternalistycznej postawy tkwi u podstaw każdej rewolucji systemowej.

Andrzej Dróżdź wskazuje na korelację między myśleniem pedagogicznym a utopijnym – w obu przypadkach pojawia się skłonność chronienia podopiecznego (dziecka/społeczeństwa) przed złem. Pedagodzy jednak – w przeciwieństwie do utopistów – nie mają złudzeń, że jest to całkowicie możliwe. Ci drudzy zmierzają więc do pełnej kontroli nad światem poprzez budowanie nowego ładu. Chociaż tworzenie struktur idzie im zwykle dość łatwo, okazuje się jednak, że na drodze do doskonałości projektu staje człowiek ze swoją nieuporządkowaną świadomością. To ona obraca się w cel. Niesie to ze sobą dość oczywiste skutki w postaci zagrożenia dla tożsamości kulturowej, w tym unieważnienie norm moralnych i tradycyjnych wartości. Na płaszczyźnie materialnej zaś pojęcie dostatku zawęża się tylko do

³⁷ P. Witek, *Doktryna polityki historycznej*, dz. cyt., s. 87.

³⁸ Tamże, s. 99.

³⁹ A. Dróżdź, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 48n.

określonych treści⁴⁰. Skłonność do reorganizacji w przypadku utopistów zawsze oznaczała zderzenia się z naturą człowieka, jego wysiłkami adaptowania świata do siebie, buntu, chęci przetrwania, w końcu ochrony praw dotąd organizujących jego życie – ustanowionych przez ludzi, wrodzonych czy objawionych⁴¹.

Zbudowanie szczęścia społecznego to mrzonka – niemożliwa jest powszechna równość bez zniesienia wolności pojedynczego człowieka. Ten paradoks był przyczyną fiaska każdej utopii. Czy takie postulaty stoją za polityką pamięci historycznej? Nie wprost. To chęć decydowania o tym, co ludzie myślą o przeszłości, jak ją interpretują – po to, by legitymizować władzę i podejmowane przez nią decyzje. Każda władza – przekonana o bezalternatywności własnych projektów, rozwiązań życia innych – wpada w sidła arogancji.

Nie możemy mieć bowiem złudzeń, że nawet łagodna wersja polityki pamięci historycznej to fantazja. Demokratyzacja i dekolonizacja pamięci zawsze kończyły się jej ponowną kolonizacją, bo pokusa narzucenia własnej wizji przeszłości i kierunków rozwoju jest nieodparta. To wynika także z paradoksu, na jaki wskazywał Popper, że demokracja prowadzi do systemów niedemokratycznych. A przecież z idei i poczucia wolności człowiek nie zrezygnuje, nawet jeżeli nie do końca ją rozumie.

Spośród trzech głównych kontekstów stosowania terminu ‘utopia’, którymi są: literatura piękna, myśl społeczna i projekty życia wspólnotowego – polityka pamięci historycznej sytuuje się przede wszystkim w obrębie tego ostatniego⁴². Powrotom do mitycznej przeszłości, obecnej w polityce pamięci historycznej, towarzyszyć może również literatura utopijna. Są to utwory określane mianem ‘uchronii’, opowieści o czasach, których nie było, innymi słowy – historie alternatywne. Na polskim rynku wskazać można choćby serię wydawaną przez Narodowe Centrum Kultury – *Zwrotnice Czasu*⁴³.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

⁴² L.T. Sargent, *The three faces of utopianism revisited*, „Utopian Studies” 1994, nr 1, s. 1–37.

⁴³ Znalazły się w niej m.in. książki poświęcone Powstaniu Styczniowemu – chociażby

Polityka pamięci historycznej to zjawisko uosabiające różne formy rozumienia utopii. Jest narzędziem do tworzenia społeczeństwa szczęśliwego (nie w sensie absolutnym, lecz tworzenia świata lepszego niż jest), pozbawionego dylematów, rozterek, niepokojów dnia codziennego. Ale już wiara w to, że w oparciu o zjawisko tak niestałe, jak pamięć można zbudować fundamenty świata lepszego, sama w sobie wydaje się utopijną fantazją. Tym, co wiąże politykę pamięci historycznej z utopią (lub przynajmniej jedną z jej form), jest sięganie do przeszłości, do mitycznego (z punktu widzenia historiograficznej analizy) czasu, na którym winniśmy się wzorować, szukać punktów odniesienia. Jak pisze Mariusz Leś, myślenie utopijne jest „metodą organizowania światopoglądu i wiedzy, radykalnym postępowaniem interpretacyjnym ściśle połączonym ze schematami literackimi”⁴⁴. W działaniach polityki pamięci historycznej przeszłość także często jest opowieścią, narracją, a bohaterowie, zazwyczaj są jednowymiarowi w opisie, nierzadko przypominają popularnych herosów.

Czy na podstawie dotychczasowych doświadczeń w budowaniu utopii, kończących się przemocą, możemy mówić, że tak będzie zawsze? Innymi słowy: czy oznacza to, że mamy do czynienia ze swoim determinizmem? Zygmunt Bauman pocieszał, że dążenie do precyzyjnie zaprojektowanego i całkowicie kontrolowanego świata (charakterystyczne dla modernizmu) może być groźne tylko wtedy, gdy wymknie się spod kontroli i wszelkich ograniczeń⁴⁵. Czy polityka pamięci historycznej kroczy w tym kierunku? Wydaje się że nie, odwołuje się bowiem do emocji, podczas gdy moderna to oparcie na projektach społecznych, będących owocem racjonalności, myślenia teleologicznego czy też oceny wartości działań w oparciu o ostateczny rezultat⁴⁶.

Gambit Wielopolskiego A. Przechrzty czy Orzeł bielszy niż gołębnica K. Lewandowski, oraz dotyczące Kampanii Wrześniowej³⁹ – np. Burza M. Parowskiego i inne.

⁴⁴ M. M. Leś, *Fantastyka socjologiczna. Poetyka i myślenie utopijne*, Białystok 2008, s. 8.

⁴⁵ Z. Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, Kraków 2009, s. 203.

⁴⁶ Cyt. za: D. Brzeziński, *Myślenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Baumana*, dz. cyt., s. 48.

Fascynujące jest to, że od ponad dwóch tysięcy lat jako cywilizacja ciągle powielamy te same błędy, ulegamy tym samym złudzeniom, ignorujemy to, co mówią filozofowie o samym człowieku. Trafnie podsumował to Jacek Sobota:

Nie bierze się tu pod uwagę antropologicznej tragikomedii, jaka nas, ludzi, nieustannie dotyka, czyniąc z nas błaznów okrytych żałobą. W każdym z nas mieści się taka niewspółmierność – poszukujemy spełnień mgliście nazywanych szczęściem, które tę mają właściwość, że gdy je osiągamy, blakną i marnieją. Triumfy spełnień tożsame są w tym wypadku z klęską niespełnień⁴⁷.

Optymista dostrzeże w tym nadzieję, pesymista zmartwi się jednak perspektywą kolejnej mrzonki, jaka wylęgnie się w umysłach aktorów pamięci.

BIBLIOGRAFIA

- Austin J. L., *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, przekł. J. Woleński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
- Bauman Z., *Nowoczesność i Zagłada*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
- Bauman Z., *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, przekł. K. Lebek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Bloch E., *Rzeczywistość antycypowana, czyli jak przebiega i co osiąga myślenie utopijne*, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 7–8.
- Boym S., *The Future of Nostalgia*, Basic Books, New York 2001.
- Brzeziński D., *Myślenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Baumana*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2015.
- Chwedoruk R., *Polityka historyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.

⁴⁷ J. Sobota, *Utopistyka*, „Czas Fantastyki” 2009, nr 2, s. 55.

- Connerton P., *Jak społeczeństwa pamiętają*, przekł. M. Napiórkowski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Dróżdż A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Foucault M., *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rajniak-Majewska, „Teksty Drugie” 2005, nr 6.
- Jameson F., *Archeologie przyszłości. Pragnienie zwane utopią i inne fantazje naukowe*, przekł. M. Płaza, M. Frankiewicz, A. Miszk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Jasiński B., *Idea demokracji w filozofii społecznej Karla R. Poppera – racjonalistyczny mit nowoczesnej Europy*, „Sztuka i Dokumentacja” 2017, nr 16.
- Król M., *Prof. Marcin Król o tym, że czeka nas koniec starego świata*, rozm. J. Żakowski, „Polityka” 2019, nr 1, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1776746,1,prof-marcin-krol-o-tym-ze-czeka-nas-koniec-starego-swiata.read> [25.07.2019].
- Leś M. M., *Fantastyka socjologiczna. Poetyka i myślenie utopijne*, Wydawnictwo Uniwersytetu, Białystok 2008.
- Mencwel A., *Tradycja do remontu*, <https://teologiapolityczna.pl/tradycja-do-remontu--prof.-andrzej-mencwel> [20.04.2020].
- Modi memorandi. *Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Polak E., *Zacieranie granic i rozmywanie znaczeń jako jedna z tendencji współczesnych przemian cywilizacyjnych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia. Sectio K” 2018, vol. xxv, 1.
- Popper K. R., *Nędza historycyzmu*, red. nauk. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Popper K. R., *Spółczesność otwarta i jego wrogowie. 1, Urok Platona*, przekł. H. Krahelska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Sargent L. T., *The three faces of utopianism revisited*, „Utopian Studies” 1994, vol. 5, nr 1.
- Sobota J., *Utopistyka*, „Czas Fantastyki” 2009, nr 2.
- Winiarczyk M., *Utopie w Grecji Hellenistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010.
- Witek P., *Doktryna polityki historycznej – czyli „dramat” w kilku aktach*, „Historyka” 2011, t. xli.

HISTORICAL POLICY AS ROAD TOWARDS UTOPIA

ABSTRACT: The article is devoted to the problem of historical policy, which becomes increasingly the tool of holding power, just as economic and foreign policy. Referencing to Zygmunt Bauman's *Retrotopia*, author points, that the phenomenon of pph creates vision of the past world, which never existed in reality. The real aim of building such a project is forming a society complied with idea of better, in authorities's judgement, world. Using such instrumentality as media, education system, collective memory, as a matter of fact historical policy becomes a contemporary form of utopian thinking.

KEYWORDS: utopia, historical policy, collective memory, history

DARIUSZ BRZEZIŃSKI

Instytut Filozofii i Socjologii PAN

UTOPIJNE POWROTY DO PRZESZŁOŚCI: MŁODE POKOLENIE WOBEC ZWROTU NOSTALGICZNEGO

ABSTRAKT: „Zwrot nostalgiczny” to kategoria, która w słowniku nauk społecznych i humanistycznych XXI wieku opisuje tendencję do sięgania do przeszłości jako źródła inspiracji, wzorca dla praktyk kulturowych oraz matrycy dla materializacji określonych projektów. Zjawisko to – coraz bardziej popularne we współczesnym świecie – traktowane jest przez wielu badaczy jako gest sprzeciwu wobec wciąż rosnącej szybkości zachodzących zmian, a także będącej ich pochodną rosnącej niepewności. Podkreśla się jednak też fakt, że nostalgia pozostaje obecnie jednym z ważniejszych nurtów eksplorowanych przez kulturę konsumpcyjną i przemysł rozrywkowy. Zwrot nostalgiczny jest także silnie obecny w młodym pokoleniu. Znajduje swoje odzwierciedlenie między innymi w fascynacji latami dziewięćdziesiątymi XX wieku, okresem sprzed upadku żelaznej kurtyny, czy też we wzmożonym zainteresowaniu historią i próbami jej rekonstrukcji. W artykule podejmuję się analizy tego zjawiska w odniesieniu do najnowszych teorii w naukach społecznych i humanistycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: orientacja temporalna, zwrot nostalgiczny, retrotopia, kultura popularna, konsumpcjonizm

W rozpoznaniach poświęconych orientacjom temporalnym we współczesnej kulturze zachodniej badacze zwracali do niedawna uwa-

gę pezęde wszystkim na wzrost znaczenia perspektywy prospektywistycznej i prezentystycznej¹. Wśród przyczyn popularności pierwszej z nich wymienia się zwłaszcza gwałtowny postęp nauki i techniki, czego jednym z przejawów jest ukształtowanie się społeczeństwa informacyjnego. Analizy poświęcone drugiej są natomiast skoncentrowane głównie na systematycznym załamaniu się linearnego doświadczenia czasu jako efektu apologii indywidualizmu, merkantylizacji rzeczywistości, czy też powstania kultury konwergencji. Współczesne doświadczenie temporalności określane bywa mianem czasu „pointylistycznego”, „bezczasowego”, „tyranią chwili”², etc. W bieżącym stuleciu powyższe obserwacje uzupełnia się coraz częściej o kolejną perspektywę: orientację retrospektywną. W klasycznej już książce poświęconej tej problematyce – *The Future of Nostalgia* – Svetlana Boym pisała: „Dwudziesty wiek rozpoczął się od futurystycznej utopii, a zakończył nostalgią”³. Przez kilkanaście lat od napisania tych słów opublikowanych zostało wiele prac – tak teoretycznych, jak i opartych o badania empiryczne – mających na celu zgłębienie fenomenu współczesnych powrotów do przeszłości. Zjawisku temu nadano takie określenia, jak: „zwrot nostalgiczny”, „retromania”, „retrotopia”, etc.⁴.

Wzmiankowany proces jest także silnie obecny w młodym pokoleniu. W Polsce daje się go zauważyć bodajże w największej mierze poprzez popularność motywów i artefaktów charakterystycznych dla czasów PRL-u. Jako przykład można tu przywołać zainteresowanie, jakim cieszą się puby i kawiarnie o wystroju nawiązującym do realnego socjalizmu, artykuły pochodzące z tamtych czasów czy też gry

¹ Zob. B. Adam, *Próby przejęcia kontroli nad czasem*, [w:] B. Adam, *Czas*, Warszawa 2010; P. Virilio, *Prędkość i polityka*, Warszawa 2008; J. Gleick, *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*, Poznań 2003.

² Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, Kraków 2009; M. Castells, *Spółeczeństwo sieci*, Warszawa 2007; T. H. Eriksen, *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, Warszawa 2003.

³ S. Boym, *The Future of Nostalgia*, New York 2001, s. xiv.

⁴ *Anthropology and Nostalgia*, red. O. Angé, D. Berliner, New York – Oxford 2014; S. Reynolds, *Retromania: Jak popkultura żywi się własną przeszłością*, Warszawa 2018; Z. Bauman, *Retrotopia. Jak rządzi mami przeszłość*, Warszawa 2018.

planszowe odtwarzające ówczesne uwarunkowania. Upodobanie osób młodych do przeszłości obejmuje jednak także wiele innych okresów historycznych. Godzi się tu przywołać choćby obecność stylistyki lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia w modzie (subkultury „seapunk” i „slavs”), grach komputerowych i tekstach kultury popularnej⁵. Pochodną zainteresowania jeszcze wcześniejszymi czasami są aktywności podejmowane przez rekonstruktorów historycznych⁶ czy też popularność produktów i symboli odnoszących się do rewolucji przemysłowej („steampunk”⁷). Wszystkie te trendy znajdują odzwierciedlenie w dobrach i usługach oferowanych na rynku, co dodatkowo świadczy o dużym zainteresowaniu, jakim się cieszą.

Kulturowe podłoże wzmiankowanych tu zjawisk będzie przedmiotem moich analiz w niniejszym artykule. W jego pierwszej części przywołam najważniejsze teoretyczne rozpoznania dotyczące kategorii nostalgii we współczesnej humanistyce i myśli społecznej. Następnie – bazując na tym fundamencie – unaocznę przyczyny rosnącej popularności orientacji retrospektywnej w młodym pokoleniu. W zakończeniu uruchomię zaś znów ogólniejszą perspektywę teoretyczną i zastanowię się nad tym, jak analizy poszczególnych przejawów zwrotu nostalgicznego wzbogacają refleksje o kulturze współczesnej.

NOSTALGIA WE WSPÓŁCZESNEJ HUMANISTYCE I MYŚLI SPOŁECZNEJ

Kategoria nostalgii łączy w sobie dwa greckie wyrażenia: *nóstos*, oznaczające powrót, a także *álgos*, odnoszące się do tęsknoty, cierpienia i bólu. W najogólniejszym znaczeniu konotuje ona zatem poczucie bra-

⁵ M. Szewerniak, *Od retro do doświadczenia, czyli gry wideo i nostalgia*, „Irydion. Literatura – Teatr – Kultura” 2018, nr 1, s. 151–163; M. Major, P. Włodek, *Pomiędzy retro a retromanią*, Gdańsk 2018.

⁶ K. Baraniecka-Olszewska, *Reko-rekonesans: praktyka autentyczności. Antropologiczne studium odtwórstwa historycznego drugiej wojny światowej w Polsce*, Kęty 2018.

⁷ M. Molenda, *Nostalgia za wiekiem pary*, „Creatio Fantastica” 2016, nr 1, s. 1–16.

ku, generowane przez przywoływanie na pamięć przeszłych wydarzeń bądź uwarunkowań. Tak podłoże, jak i istotę tej emocji świetnie oddaje następująca metafora zaproponowana przez Boym: „Analogią nostalgii jest dwukrotne naświetlenie kliszy albo jednocześnie nałożenie dwóch ujęć: domu i tego, co poza domem, przeszłości i teraźniejszości, marzenia oraz rzeczywistości codziennej”⁸. To właśnie nieprzystawalność tych dwóch obrazów stanowi fundament tęsknoty za tym, co utracone, a czasem także poczucia wykorzenienia i problemów w adaptacji do istniejących warunków. W tym ostatnim rozumieniu termin ten funkcjonował przez lata w języku potocznym. Był on stosowany wobec osób doświadczających intensywnych trudności emocjonalnych w wyniku długotrwałego odseparowania od domu rodzinnego, ojczyzny, czy też ważnej grupy odniesienia. Ostatnie dekady ubiegłego wieku przyniosły jednak poszerzenie zakresu semantycznego tej kategorii, i to zarówno na płaszczyźnie dyskursu psychologicznego, jak i społeczno-kulturoznawczego⁹. Rozpoznania prowadzone w ramach pierwszego z nich koncentrują się na sposobie i zakresie doświadczania jednostkowych emocji w konsekwencji przywoływania przeszłych doświadczeń, a także na funkcjach, jakie praktyka ta spełnia względem tożsamości indywidualnej. Analizy kulturoznawcze ogniskują się natomiast zarówno na mechanizmach kształtujących emocjonalny stosunek do przeszłych wydarzeń z historii danej społeczności, jak i na praktykach, będących pochodną określonego sposobu ukształtowania pamięci zbiorowej.

Godzi się w tym miejscu podkreślić utopijny charakter doświadczenia nostalgii. Wizja przeszłości kształtowana w jego ramach jest co do zasady zmitologizowana. Minione wydarzenia zostają przefiltrowane przez sito pamięci, zatrzymujące większość onegdajszych trosk i problemów. Odsączone z niej wspomnienia tworzą niczym niezakłócony obraz, mający przy tym wszelkie znamiona realności. Ewa Hoffman pisała w tej materii następująco:

⁸ S. Boym, *Nostalgia i postkomunistyczna pamięć*, [w:] *Nostalgia – eseje o tęsknocie za komunizmem*, red. F. Modrzejewski, M. Sznajderman, Wołowiec 2002, s. 273.

⁹ M. Lewicka, M. Prusik, M. Zaleski, *Nostalgia*, [w:], *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Warszawa 2014, s. 274–278.

Czas zatrzymuje się w miejscu rozłąki i żadne późniejsze wrażenia nie zamagą obrazu, który masz w umyśle. Dom, ogród, kraj, które straciłaś, pozostają na zawsze takimi, jakimi je pamiętasz. Nostalgia – to najbardziej liryczne uczucie – krystalizuje się wokół tych wyobrażeń jak bursztyn. Zatrzymane wewnątrz nich: dom, przeszłość, są jasne, żywe, uczynione piękniejszymi przez medium, które je trzyma i poprzez jego bezruch¹⁰.

Warto podkreślić, że tak ukształtowany obraz bardzo często naznaczony jest silnym ładunkiem emocjonalnym. Ów sprawia, że nostalgiczna wizja przeszłości ulega petryfikacji, co dodatkowo zabezpiecza ją przed alternatywnymi narracjami. Utopia retrospektywna wygrywa przeto często z wielowymiarowymi – a już z pewnością krytycznymi – ujęciami minionych czasów.

Ważnym wymiarem konstruktywistycznego charakteru nostalgii jest fakt, że nie musi ona bynajmniej być pochodną pamięci indywidualnej. Nie tylko możliwe, ale też bardzo częste jest pragnienie powrotu do rzeczywistości, której jednostka nigdy nie doświadczyła. Arjun Appadurai pisał w tym kontekście o „nostalgii fotelowej” (*armchair nostalgia*), kształtującej się „bez przeżytego doświadczenia czy zbiorowej historycznej pamięci”¹¹. Rolę inicjującą odgrywają w tym względzie obrazy docierające do odbiorców za pośrednictwem współczesnych środków przekazu. Autor *Nowoczesności bez granic* zwrócił w tym zakresie szczególną uwagę na praktyki rynkowe, służące zarówno wzbudzaniu tęsknoty za tym, co minione, jak i dostarczaniu obietnicy zaspokojenia tejże poprzez aktywność konsumencką. Warto jednak podkreślić, że we wzmiankowanym procesie istotne znaczenie odgrywają także inne czynniki, w tym teksty kultury masowej¹². Kwestia ta

¹⁰ E. Hoffman, *Lost in Translation: a life in a new language*, New York – London 1990, s. 115, cyt. za: A. E. Kubiak, *Nostalgia i konfluentne wspólnoty*, „Polska Sztuka Ludowa – Konteksty” 2004, nr 1–2, s. 28.

¹¹ A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Kraków 2005, s. 118.

¹² Warto w tym względzie przywołać koncepcję „pamięci protetycznej” Alison Landsberg (zob. A. Landberg, *Prosthetic Memory: The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture*, New York 2004).

była jednym z elementów badań prowadzonych przez Christinę Goulding. Zaproponowała ona kategorię nostalgii „zapośredniczonej” (*vicarious nostalgia*)¹³, mającą konotować tęsknotę za rzeczywistością ewokowaną przez teksty kultury i opowiadane historie, a także kontakt z artykułami pochodzącymi z minionych epok. Goulding wskazała na to, że choć ten typ pragnienia nie ma związku z indywidualnymi doświadczeniami, to wywiera znaczący wpływ na codzienne wybory jednostek. W kontekście analiz prowadzonych w tym artykule warto zaznaczyć, że ponieważ nostalgia doznawana przez przedstawicieli młodego pokolenia odnosi się głównie do rzeczywistości sprzed ich narodzin, bądź też z czasu ich najwcześniejszych doświadczeń, refleksje Appaduraja i Goulding są bardzo przydatne w uchwyceniu jej istoty i genezy.

Pomocne dla dalszych rozważań będzie także przywołanie rozróżnienia dwóch typów nostalgii, które pojawiło się we wzmiankowanej już książce Svetlany Boym. Jeden z nich – nazwany przez nią „restoracyjny” (*restorative nostalgia*)¹⁴ – wyraża się w pragnieniu odbudowy tego, co jest uważane za „oryginalne”, „autentyczne”, czy też „prawdziwe”. Uczucie to może być motywacją do przywracania dawnych instytucji, zwyczajów, czy też praktyk, co do których istnienia i formy odczuwający ten rodzaj nostalgii nie mają – często wbrew faktom – żadnych wątpliwości. Jako przykład Boym wymieniła w tym kontekście nacjonalistyczne odrodzenie, którego symptomy obserwowała na przełomie XX i XXI wieku. Jej refleksje w tej materii kontynuował kilkanaście lat później Zygmunt Bauman, który – podobnie jak ona – wskazywał na niebezpieczeństwa związane z tym rodzajem nostalgii, a wynikające z nieznoszącego sprzeciwu dążenia do materializacji danej wizji przeszłości¹⁵. Podczas gdy „restoracyjny” typ tęsknoty uwydatnia znacznie pojęcia *nóstos*, jej „refleksyjna” (*reflective nostalgia*)¹⁶ postać opiera się

¹³ Ch. Goulding, *An Exploratory Study of Age Related Vicarious Nostalgia and Aesthetic Consumption*, [w:] *NA – Advances in Consumer Research*, vol. 29, red. S. M. Broniarczyk, K. Nakamoto, Valdosta, GA 2002, s. 542–546.

¹⁴ S. Boym, *The Future of Nostalgia*, dz. cyt., s. 41–48.

¹⁵ Z. Bauman, *Retrotopia*, dz. cyt.

¹⁶ S. Boym, *The Future of Nostalgia*, dz. cyt., s. 49–55.

przede wszystkim na kategorii *álgos*. Jej istotą jest przywoływanie na pamięć wspomnień o minionych doświadczeniach, uznawanych za bezpowrotnie utracone. Ten typ nostalgii nie wiąże się z roszczeniem pretensji do posiadania jedynie słusznej wizji minionych wydarzeń; przeciwnie, dopuszcza ich wielość, różnorodność i fragmentaryczność. Ergo, gdy pociąga za sobą działania, to nie mają one na celu rekonstrukcji tego, co minione, lecz raczej materializację wariacji – bądź też fantazji – na temat przeszłości. Egzemplifikacją tego fenomenu jest – przybliżony w kolejnej części artykułu – stosunek młodzieży do czasu PRL-u, charakteryzujący się koncentracją na artefaktach, wzornictwie czy elementach ludycznych, nierzadko z pominięciem refleksji na temat instytucjonalnych realiów tamtych czasów.

Niech podsumowaniem dotychczasowych refleksji i wstępem do kolejnych będzie konstatacja, że nostalgia – choć wymierzona w przeszłość – ma wyjątkowe znaczenie dla teraźniejszości i przyszłości. Dla gospodarki stanowi obszar ciągłej eksploracji, obliczonej na rozbudzanie aktywności konsumenckiej¹⁷. W obszarze polityki jest ona szczególnie ważna, choćby w kontekście współczesnego dowartościowania mocnych tożsamości narodowych¹⁸. W sferze kultury stanowi matrycę dla wielu praktyk, a ponadto zasobnik, z którego czerpią chętnie twórcy tak w modzie i wzornictwie, jak i tekstach literackich czy dziełach filmowych¹⁹. Na wszystkich tych płaszczyznach nostalgia pozostaje także wartością bardzo bliską młodemu pokoleniu, co będzie przedmiotem mojej analizy w dalszej części tekstu.

MŁODE POKOLENIE WOBEC ZWROTU NOSTALGICZNEGO

W analizach poświęconych nostalgii często wskazuje się na to, iż jednym z jej źródeł jest uczucie rozczarowania aktualną rzeczywistością.

¹⁷ G. Cross, *Consumed Nostalgia. Memory in the Age of Fast Capitalism*, New York 2015.

¹⁸ B. Reynolds, *The Nostalgic Turn and the Politics of Ressentiment*, „Georgia Educational Researcher” 2004, nr 1, s. 1–11.

¹⁹ M. Major, P. Włodek, *Pomiędzy retro a retromanią*, dz. cyt.

tością²⁰. Aby zilustrować tę relację odwołam się do wzmiankowanych wcześniej badań Christiny Goudling²¹. Przeprowadzono je z osobami wchodzącymi dopiero w dorosłość bądź pozostającymi w jej wczesnej fazie. Respondenci odczuwali silną tęsknotę za przeszłością, której – z racji wieku – nie było im dane doświadczyć. Badania ujawniły, że wykazywali silne niezadowolenie z aksjologicznych i instytucjonalnych uwarunkowań rzeczywistości współczesnej. Odnosili się krytycznie do modeli tożsamościowych kształtowanych przez dzisiejszą kulturę, a także do dominujących w niej kierunków rozwoju mody, sztuki, estetyki, etc. Z tego punktu widzenia nostalgicznie wspominali przeszłość, która jawiła im się w kategoriach „złotego wieku”. Tęsknili za czasami, które w ich przekonaniu odznaczały się zdecydowanie większą dozą romantyzmu, ciepła i bliskości w relacjach międzyludzkich, a przy tym także jasno określały role, jakie przyszło zajmować jednostkom. Gdyby chcieć te badania uogólnić na inne grupy wiekowe – a wydaje się, że jest to zasadne – można by skonstatować, że jedną z przyczyn zwrotu nostalgicznego w XXI wieku jest sprzeciw względem kierunku i szybkości zachodzących obecnie przemian. Nastanie „kultury indywidualizmu”, coraz większe znaczenie konsumpcjonizmu, „upłynnienie” wszystkich sfer rzeczywistości społecznej²² – wszystko to na zasadzie rewersji może wywołać pragnienie „konserwatywnej kontestacji”, bądź też „kontrkontestacji”²³.

Gdy rozczarowaniu względem teraźniejszości towarzyszy niepewność przyszłości, ziarna nostalgii zyskują jeszcze żyźniejszą glebę do wzrostu. Kwestię tę świetnie ilustruje reinterpretacja obrazu *Angelus*

²⁰ B. Turner, *A Note on Nostalgia*, „Theory, Culture & Society” 1987, nr 1, s. 147–156.

²¹ Badania przeprowadzono metodą indywidualnych wywiadów pogłębionych oraz za pośrednictwem analiz treści narracji przygotowanych przez respondentów. Ich wiek oscylował między 22 a 40 lat.

²² Marek Zaleski zwrócił uwagę na jeden z aspektów tego zjawiska, napisał: „Dziś u genezy zjawiska leży kult teraźniejszości i narcystyczna kultura ‘samozainteresowania’. To one powodują eksplozję nostalgii w kulturze masowej – liczy się tylko teraźniejszość, a tymczasem nostalgia stanowi symptom nieprzystosowania” (M. Lewicka, M. Prusik, M. Zaleski, *Nostalgia*, dz. cyt., s. 276).

²³ T. Paleczny, *Kontestacja: Formy buntu we współczesnym społeczeństwie*, Kraków 1997.

Novus Paula Klee w wydaniu Zygmunta Baumana. Zmodyfikował on w tej materii rozpoznania Waltera Benjamina przedstawione w jego dziewiątej tezie historiozoficznej, zgodnie z którymi namalowana postać – utożsamiona z aniołem historii – oddala się ku przyszłości, patrząc z przerażeniem w przeszłość²⁴. Autor *Retrotopii* stwierdził natomiast, że nadrzędnym źródłem strachu w ramach współczesnej, płynnej fazy nowoczesności²⁵ jest przyszłość, która pozostaje coraz bardziej nieodgadniona i nieprzewidywalna, a ponadto wypełniają ją – realne i wyimaginowane, acz posiadające siłę sprawczą – zagrożenia²⁶. Odnośząc te rozpoznania do obaw, z którymi współcześnie zmaga się młode pokolenie, należałoby zwrócić uwagę między innymi na kwestie: prekaryzacji²⁷, „projektariyzacji”²⁸ i niejasnych kryteriów zależności między kierunkiem kształceniem a pracą. Zderzenie młodzieńczych ideałów z instytucjonalnymi uwarunkowaniami współczesności może być owym metaforycznym wiatrem wiejącym w skrzydła współczesnego „anioła historii” i pchającym go ku przeszłości. Kwestię tę dobrze ilustrują słowa przedstawicielki pokolenia „milenialsów”, Marty Połap, pochodzące z jej nostalgicznego tekstu o wymiarze autoetnograficznym:

Uwierzeliśmy, że możemy wszystko, a nasi rodzice napojeni optymizmem wolnej Polski tylko nas w tym przeświadczeniu wspierali. My, milenialsi, zaopatrzeni w wiarę w siebie, weszliśmy w świat dorosłych, mierząc się z prawdziwymi wyzwaniami i nagle... Ech, to wszystko nie tak miało wyglądać. Zmienić świat? Ale jak?²⁹.

Trzeba jednak stwierdzić, że poszukiwanie genezy zwrotu nostalgicznego w młodym pokoleniu tylko i wyłącznie w rozczarowaniu zastanym porządkiem, bądź też w obawach o przyszłość nie wystarczy,

²⁴ W. Benjamin, *Anioł historii. Eseje, szkice, fragmenty*, Poznań 1996.

²⁵ Z. Bauman, *Retrotopia*, dz. cyt. s. 7–25.

²⁶ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

²⁷ G. Standing, *Prekariat: Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa 2014.

²⁸ K. Szreder, *ABC Projektariatu. O nędzy projektowego życia*, Warszawa 2016.

²⁹ M. Połap, *Mileniałsem jestem*, „Reflektor – Rozświetlamy kulturę!” 2016, nr 3, s. 13.

by wyjaśnić ów fenomen. Odczuwanie tęsknoty za przeszłością nie tylko nie musi dziś świadczyć o krytycznym stosunku do współczesnej kultury, ale może wręcz oznaczać pozostawanie w jednym z jej głównych nurtów. Ma to związek z wzmiankowanym już w poprzedniej części artykułu zjawiskiem kolonizowania przeszłości przez mechanizmy rynkowe i kulturę popularną. Wojciech Burszta pisał o tym następująco:

pojęcie nostalgii nie tylko uległo uogólnieniu i oderwane zostało od oryginalnych konotacji. Stało się ono bowiem także przedmiotem świadomych zabiegów interpretacyjnych, 'wystawione' niejako w formie towaru do konsumpcji w kulturze popularnej. Nostalgia stała się pożądaną wartością³⁰.

W obrębie kultury popularnej w XXI wieku obecnych jest całe mnóstwo powstałych w minionych czasach motywów, stylów, a także tekstów kultury, tak zaaranżowanych do nowych warunków społecznych, aby wpisywały się we współczesne gusta. Część z nich adresowana jest wyraźnie do młodego pokolenia. Należą do nich między innymi: produkowane przez największe koncerny medialne filmy i seriale eksplorujące – bliższą lub odleglejszą – przeszłość, najnowsze kolekcje modowe wyraźnie nawiązujące – tak w stylistyce, jak ikonografii – do przeszłych epok, czy też pozostające w stylu retro gry komputerowe mające postać *rebootów* i *remaków*³¹. Wszystkie te produkty służą zazwyczaj wzbudzeniu nostalgii o charakterze „refleksyjnym”, co w praktyce oznacza, że uruchamiają „gry” z przeszłością.

Kwestię relacji między nostalgią a kulturą współczesną dobrze ilustruje fenomen popularności, jaką cieszą się w społeczeństwach postkomunistycznych motywy i artefakty pochodzące sprzed transformacji ustrojowej³². O genezie tego zjawiska – określanego czasem mianem

³⁰ W. Burszta, *Yes. Nostalgiczne strefy pamięci*, „Polska Sztuka Ludowa – Konteksty” 1994, nr 1–2, s. 54.

³¹ M. Szewerniak, *Od retro do doświadczenia*, dz. cyt.; S. Reynolds, *Retromania*, dz. cyt.; G. Cross, *Consumed Nostalgia*, dz. cyt.

³² *Post-Communist Nostalgia*, red. M. Todorowa, Z. Gille, New York – Oxford 2010; Pop-

„popkomunizmu” – tak pisali Magdalena Bogusławska, Zuzanna Grębecka i Jakub Sadowski:

zainteresowanie owymi treściami rozpoczęło się wyraźnie w obrębie kultury popularnej – wyrażając się w postaci przedmiotów-symboli dawnych czasów, jak saturator, pralka ‘Frania’ czy samochód ‘Syrenka’, internetowych stron fanowskich, niezależnych pokazów filmowych, wystrojów lokali czy imprez utrzymanych w duchu ‘tamtych lat’. Dopiero później ‘moda na komunizm’ przybrała formę produkcji płyt z muzyką czy kronikami filmowymi, serii podkładek pod napoje *Czar PRL-u* i innych podobnych ‘okołokomunistycznych’ gadżetów, przenosząc owo zjawisko w struktury komunikacyjne kultury masowej³³.

Dziś świadectwa nostalgii za czasami socjalizmu – czy też „ostal-gii” – są powszechne w społecznym *imaginarium* krajów postkomunistycznych. W pejzaż kulturowy dużych miast na dobre wpisały się lokale użytkowe zaaranżowane tak, by przypominały ówczesne realia. Popularne są wycieczki po miejscach, będących żywymi pamiątkami dawnego ustroju. Z dużym zainteresowaniem spotykają się przeglądy filmów wyprodukowanych w czasach socjalizmu, a także gry planszowe nawiązujące do owych uwarunkowań, etc. Co szczególnie istotne w kontekście poruszanego tu tematu, młodzi ludzie nie tylko należą do najważniejszych odbiorców tych treści, ale też wielu z nich aktywnie przyczynia się do ich produkowania, dostarczania lub propagowania³⁴. Z jednej strony wydatnie obrazuje to znaczenie, jakie we współczesnej kulturze ma dziś doświadczana przez nich nostalgia „fotelowa” lub „zapośredniczona”. Z drugiej strony, fakt ten stanowi świetną egzem-

komunizm. *Doświadczenie komunizmu a kultura popularna*, red. M. Bogusławska, Z. Grębecka, Kraków 2010.

³³ M. Bogusławska, Z. Grębecka, J. Sadowski, *Doświadczenie komunizmu a kultura popularna*, [w:] *Popkomunizm*, dz. cyt., s. 8.

³⁴ Przykładem może tu być grupa młodych osób skupionych w firmie Crazy Guides, organizującej (n)ostalgiczne wycieczki po Hucie (zob. M. Golonka-Czajkowska, *Podróż do krainy zwanej Nową Hutą, czyli o komunizmie jako atrakcji turystycznej*, [w:] *Popkomunizm*, dz. cyt., s. 287–302).

plifikację tego, w jaki sposób ich tęsknota za przeszłością ulega konsumeryzacji i „karnawalizacji”³⁵.

Niech za przykład wzmiankowanych tu procesów posłużą częste dziś (n)ostalgiczne powroty członków młodego pokolenia do socjalistycznego *designu*. Dagmara Tomczyk wypowiedziała się w tej materii następująco:

Nagle orientujemy się, że odrestaurowane meble (jeszcze niedawno masowo zalegające na śmietnikach) czy zapomniane porcelanowe figurki osiągną imponująco wysokie ceny w sklepach internetowych i na aukcjach. Relikwiny PRL-u niepostrzeżenie stają się obiektami pożądania³⁶.

Jak dalej dowodziła autorka tych słów, dostrzeżenie wartości – także materialnej – owych utensyliów jest po części pochodną ujmowania przez młodych czasów PRL-u w kategoriach historycznych. Podczas gdy osoby dobrze pamiętające ten okres postrzegają zwykle socjalistyczny *design* jako co najmniej nieatrakcyjny, ich dzieci i wnuki zyskują inną perspektywę do jego oceny. Style wówczas wykształcone, tak różne od współczesnej masowej produkcji, bywają przez nich odbierane z ciekawością i zainteresowaniem. Reewaluacji tej towarzyszy nie-rzadko dążenie do wydobycia na światło dzienne tych z wyprodukowanych wówczas dóbr – mebli, artykułów dekoracyjnych, dzieł sztuki, etc. – które wyróżniają się wyjątkowością i oryginalnością. Wydaje się, że sięganie po nie można interpretować jako przejaw mody *vintage*, polegającej na swobodnym włączaniu do współczesnych aranżacji dóbr pochodzących z różnych, wcześniejszych epok³⁷. Fenomen ten –

³⁵ G. Cross, *Consumed Nostalgia*, dz. cyt.

³⁶ D. Tomczyk, *Design po przejściach, czyli dlaczego pokochaliśmy PRL*, „Reflektor – Rozświetlamy kulturę!” 2016, nr 3, s. 59.

³⁷ Analizująca ów fenomen Weronika Bryl-Roman napisała: „Zainteresowanie peerelowskim designem wzmożło się [...] najsilniej w obecnej dekadzie i dotyczy ono także młodych ludzi, niepamiętających realiów życia w komunistycznym państwie. Sądzę zatem, że na rosnącą popularność wytworów kultury materialnej doby komunizmu ma wpływ nie tylko sentyment, idealizowanie przeszłości czy ostalgia. W grę wchodziłoby bowiem jeszcze inne zjawisko – tym razem charakterystyczne nie, jak ostalgia,

choć sięga swymi korzeniami XIX wieku – świetnie koresponduje z istotą postnowoczesnych, pluralistycznych społeczeństw. Można zatem skonstatować, że także w tym wymiarze nostalgia wpisuje się w istotę współczesnych przekształceń kulturowych.

Jeszcze inną perspektywą, w ramach której warto ujmować zjawisko powrotów do przeszłości w młodym pokoleniu, są współczesne formy wspólnotowości. W ich analizie³⁸ zwraca się często uwagę na to, że poczucie solidarności jest dziś coraz częściej budowane w oparciu o pasję i zamiłowania, a nie poglądy czy wartości. Co więcej, nie musi się ono opierać na długotrwałych kontaktach, lecz jedynie na epizodycznych spotkaniach. Z istoty tego fenomenu dobrze zdaje sprawę koncepcja neoplemienności Michela Maffesolego³⁹, do której odniosła się w przywoływanych już wcześniej badaniach Christina Goulding⁴⁰. Jej respondenci wskazywali na to, że bardzo ważny jest dla nich kontakt z osobami, które posiadają podobny stosunek do popularnych w przeszłości stylów w muzyce, modzie lub tańcu. Wśród form wspólnotowego doświadczenia wymieniali między innymi eventy zwane *nostalgia evenings*, podczas których przybyli, przebrani w stroje z określonej epoki, bawią się w rytm pochodzącej z niej muzyki. Do innych spotkań poświęconych wspólnotowemu odwoływaniu się do przeszłości można zaliczyć: zloty miłośników określonej epoki, LARP-y⁴¹, czy też rekonstrukcje historyczne⁴². W dobie kultury konwergencji⁴³ coraz większą rolę odgrywają w tym zakresie także portale społecznościowe i fando-my poświęcone konkretnej epoce lub tekstowi kultury z niej pocho-

dla krajów postkomunistycznych, lecz typowe dla zamożnych społeczeństw zachodnich. Mowa o fenomenie *vintage*” (W. Bryl-Roman, *Polski vintage – odkrywanie peere-lowskiego designu*, [w:] *Popkomunizm*, dz. cyt., s. 51–59).

³⁸ M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa 2009.

³⁹ M. Maffesoli, *Czas plemion: schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, Warszawa 2008.

⁴⁰ Ch. Goulding, *An Exploratory Study of Age Related Vicarious Nostalgia*, dz. cyt.

⁴¹ LARP to skrót od: *Live action role-playing*. Jest to aktywność polegająca na wspólnotowym przeżywaniu współtworzonych opowieści w określonych realiach historycznych.

⁴² K. Baraniecka-Olszewska, *Reko-rekonesans*, dz. cyt.

⁴³ H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2006.

dzącemu. Wszystkie te formy towarzyskości pełnią we współczesnej kulturze indywidualizmu⁴⁴ ważną rolę więziotwórczą, zaś wspólnotowe odnoszenie się do przeszłości stanowi dodatkową legitymizację dla owych praktyk.

Odwołując się do początku tej części tekstu, można skonstatować, że wyjątkowo szybkie i dynamiczne przemiany świata współczesnego pozostają ściśle związane z rozwojem i petryfikacją doświadczenia nostalgii na dwa odmienne – acz dopełniające się – sposoby. Jeden z nich wynika z dążeń rewersyjnych: im znaczniejsze transformacje obecnej kondycji, tym większe pragnienie wśród części osób doświadczających tychże, by w powrotach do przeszłości szukać źródeł poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa. Drugi wymiar owej współzależności ma charakter funkcjonalny: tak treści, jak i formy doświadczania nostalgii stanowią nierzadko – zwłaszcza w młodym pokoleniu – pochodną rozwoju najnowszych trendów i rozwiązań w kulturze oraz technologii. Wszystko to sprawia, że ślady przeszłości są coraz bardziej obecne we współczesnym doświadczeniu, zaś zjawisko to będzie najpewniej w kolejnych latach się pogłębiać.

ZAKOŃCZENIE

W niniejszym artykule poddałem analizie genezę i sposób doświadczania nostalgii przez przedstawicieli młodego pokolenia. Uczyniłem to, przywołując szerszy kontekst współczesnych rozważań nad utopijnymi powrotami do przeszłości, a także odwołując się do transformacji społecznych, kulturowych i politycznych ostatnich lat. Przybliżyłem między innymi kategorie nostalgii „fotelowej” i „zapośredniczonej”, czyniąc je fundamentem refleksji nad sposobami, w jaki minione wydarzenia wspominają osoby, które nie miały możliwości ich osobiście przeżyć. Pojęcie nostalgii „refleksyjnej” uczyniłem z kolei ramą anali-

⁴⁴ Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańsk 2008; M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007.

tyczną do rozważań na temat różnych wariantów „gier” z przeszłością. W rozpoznaniach dotyczących kontekstu aksjologicznego i instytucjonalnego współczesności położyłem akcent zarówno na kwestię dynamiki obecnych przemian i rosnącej niepewności przyszłości, jak i coraz znacniejszej roli, jaką odgrywają dziś media, mechanizmy rynkowe i kultura konsumpcyjna. Jak wykazałem, wszystkie te czynniki stanowią dobre warunki nie tylko do odcinania się od przeszłości, lecz także do ciągłych do niej powrotów. Teraz zaś chciałbym jeszcze podkreślić, że sposób, w jaki jest dziś doświadczana nostalgia, zwłaszcza przez osoby młode, może sam w sobie stanowić świetny punkt wyjścia do dalszych rozważań nad kondycją kultury współczesnej. Wzmiankowana powyżej mediatyzacja i merkantylizacja przeszłości jest zjawiskiem, które daje wgląd w sposób budowania narracji historycznych. Rewersyjny względem teraźniejszości zwrot ku czasom minionym – który świetnie ilustruje przywołana powyżej reinterpretacja obrazu Paula Kleea – pozwala na wyciąganie ogólniejszych wniosków na temat form transformacji społecznych. Z kolei sposób budowania przez młodych ludzi więzi w oparciu o wspólne odwoływanie się do przeszłości stanowi dobry przykład tego, jak w czasie dominacji kultury indywidualizmu ujawniają się mechanizmy deindywidualizacyjne⁴⁵. A to tylko niektóre przykłady unaoczniające, w jak wielu różnych kierunkach mogą postępować dalsze studia poświęcone kwestii utopijnych powrotów do przeszłości w młodym pokoleniu.

BIBLIOGRAFIA

- Adam B. Czas, przekł. M. Dera, Sic!, Warszawa 2010.
Anthropology and Nostalgia, red. O. Angé, D. Berliner, Berghahn Books, New York – Oxford 2014.
Appadurai A., *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, przekł. Z. Pucek. Universitas, Kraków 2005.

⁴⁵ *Deindywidualizacja. Socjologia zachowań zbiorowych*, red. M. Krajewski, Warszawa 2015.

- Baraniecka-Olszewska K. *Reko-rekonesans: praktyka autentyczności. Antropologiczne studium odtwórstwa historycznego drugiej wojny światowej w Polsce*, Wydawnictwo Marek Derewicki, Kęty 2018.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Retrotopia. Jak rządził mami przeszłość*, przekł. K. Lebek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Bauman Z., *Zindywidualizowane społeczeństwo*, przekł. O. i W. Kubińscy, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Bauman, Z. *Konsumowanie życia*, przekł. M. Wyrwas-Wiśniewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Benjamin W., *Anioł historii. Eseje, szkice, fragmenty*, przekł. K. Krzemieniowa, J. Sikorski i H. Orłowski. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1996.
- Bogusławska M., Grębecka Z., Sadowski J., *Doświadczenie komunizmu a kultura popularna*, [w:] *Popkomunizm. Doświadczenie komunizmu a kultura popularna*, red. M. Bogusławska, Z. Grębecka, Wydawnictwo Libron, Kraków 2010.
- Boym S., *Nostalgia i postkomunistyczna pamięć*, [w:] *Nostalgia – eseje o tęsknocie za komunizmem*, red. F. Modrzejewski, M. Sznajderman, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2002.
- Boym S., *The Future of Nostalgia*, Basic Books, New York 2001.
- Bryl-Roman W., *Polski vintage – odkrywanie peerelowskiego designu*, [w:] *Popkomunizm. Doświadczenie komunizmu a kultura popularna*, red. M. Bogusławska, Z. Grębecka, Wydawnictwo Libron, Kraków 2010.
- Burszta W., *Yes. Nostalgiczne strefy pamięci*, „Polska Sztuka Ludowa – Konteksty” 1994, nr 1-2.
- Castells M. *Spółeczeństwo sieci*, przekł. M. Marody [i in.], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Cross G., *Consumed Nostalgia. Memory in the Age of Fast Capitalism*, Columbia University Press, New York 2015.
- Deindywidualizacja. *Socjologia zachowań zbiorowych*, red. M. Krajewski, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2015.
- Eriksen T. H., *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, przekł. G. Sokół, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2003.
- Gleick J., *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*, przekł. J. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 2003.

- Golonka-Czajkowska M., *Podróż do krainy zwanej Nową Hutą, czyli o komunizmie jako atrakcji turystycznej*, [w:] *Popkomunizm. Doświadczenie komunizmu a kultura popularna*, red. M. Bogusławska, Z. Grębecka, Wydawnictwo Libron, Kraków 2010.
- Goulding Ch., *An Exploratory Study of Age Related Vicarious Nostalgia and Aesthetic Consumption*, [w:] *NA – Advances in Consumer Research*, vol. 29, red. S. M. Broniarczyk, K. Nakamoto, Association for Consumer Research, Valdosta, GA 2002.
- Hoffman E., *Lost in Translation: a life in a new language*, Penguin Books, New York – London 1990.
- Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, przekł. M. Bernatowicz. M. Filiciak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.
- Kubiak A. E., *Nostalgia i konfluentne wspólnoty*, „Polska Sztuka Ludowa – Konteksty” 2004, nr 1-2.
- Landberg A., *Prosthetic Memory: The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture*, Columbia University Press, New York 2004.
- Lewicka M., Prusik M., Zaleski M., *Nostalgia*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Maffesoli M., *Czas plemion: schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przekł. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Major M., Włodek P., *Pomiędzy retro a retromanią*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018.
- Molenda M., *Nostalgia za wiekiem pary*, „Creatio Fantastica” 2016, nr 1.
- Olcoń-Kubicka M., *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Palczyński T., *Kontestacja: Formy buntu we współczesnym społeczeństwie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 1997.
- Poław M., *Mileniałsem jestem*, „Reflektor – Rozświetlamy kulturę!” 2016, nr 3.
- Popkomunizm. Doświadczenie komunizmu a kultura popularna*, red. M. Bogusławska, Z. Grębecka, Wydawnictwo Libron, Kraków 2010.

- Post-Communist Nostalgia, red. M. Todorowa, Z. Gille, Berghahn Books, New York – Oxford 2010.
- Reynolds B., *The Nostalgic Turn and the Politics of Ressentiment*, „Georgia Educational Researcher” 2004, nr 1.
- Reynolds S., *Retromania: Jak popkultura żywi się własną przeszłością*, przekł. F. Łobodziński, Wydawnictwo Kosmos Kosmos, Warszawa 2018.
- Standing G., *Prekariat: Nowa niebezpieczna klasa*, przekł. K. Czarnecki, P. Kaczmarewski, M. Karolak, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2014.
- Szewerniak M., *Od retro do doświadczenia, czyli gry wideo i nostalgia*, „Irydion. Literatura – Teatr – Kultura” 2018, nr 1.
- Szreder K., *ABC Projektariatu. O nędzy projektowego życia*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2016.
- Tomczyk D., *Design po przejściach, czyli dlaczego pokochaliśmy PRL*, „Reflektor – Rozświetlamy kulturę!” 2016, nr 3, s. 59.
- Turner B., *A Note on Nostalgia*, „Theory, Culture & Society” 1987, nr 1.
- Virilio P., *Prędkość i polityka*, przekł. S. Królak, Sic!, Warszawa 2008.

UTOPIAN RETURNS TO THE PAST. YOUNG GENERATION IN THE FACE OF NOSTALGIC TURN

ABSTRACT: In the social sciences and humanities in the 21st century the category “nostalgic turn” describes a tendency to reach for the past as a source of inspiration, a model for cultural practices and a template for materialization of different projects. This phenomenon – increasingly popular in the contemporary world – is interpreted by many researchers as a gesture of opposition to the ever-increasing speed of changes, as well as being a derivative of the growing uncertainty. However, it is emphasised as well that nostalgia is one of the major trends that are explored by the consumer culture and the entertainment industry. The nostalgic turn is also strongly present in the young generation. It is reflected, *inter alia*, in the fascination of both the nineties of the 20th century and the period before the fall of the Iron Curtain, or in the increased interest in history and attempts to reconstruct it. The article analyses this phenomenon in relation to the newest theories in social sciences and humanities.

KEYWORDS: temporal orientation, nostalgic turn, retrotopia, popular culture, consumerism

ADAM NOBIS

Uniwersytet Wrocławski

NOWY JEDWABNY SZLAK JAKO UTOPIA GLOBALNA

ABSTRAKT: Wyobrażenia o Jedwabnych Szlakach, starym i nowym mają utopijny charakter. Są skonstruowane i nadal konstruowane z ważnych dla ludzi idei, znaczeń, wartości. Postrzeganie przeszłości jest myśleniem o współczesności i podstawą formułowanych planów na przyszłość. Z kolei nasze obecne i planowane działania są realizacją wyobrażeń o przeszłości. Idealizowane utopie przeszłości i przyszłości starego i nowego Jedwabnego Szlaku wzajemnie użyczają sobie znaczeń, wartości i przyczyniają się do swojego rozwoju i atrakcyjności.

SŁOWA KLUCZOWE: Jedwabny Szlak, Nowy Jedwabny Szlak, utopia, globalność, kultura popularna

Brazylijski reżyser filmowy, Ruy Guerra powiedział: „ludzie są istotami, które nie potrafią żyć bez utopii [...]. Moje filmy są utopijne. Zawierają ważne dla mnie idee”¹. Mówiąc o utopii, ma na myśli idee,

¹ *L'Héritage Portugais: Échanges et communication*, reż. B. Franca [film dokumentalny], Múltipla Comunicação, Brazil 1999.

wartości, które – choć wykraczają poza naszą egzystencję – są dla nas istotne jako obiekty naszych wyobrażeń, pragnień, lęków i nadziei. Takim rozumieniem utopii nawiązuje do dzieła angielskiego myśliciela Thomasa More'a opublikowanego ponad pół tysiąca lat temu w szwajcarskiej Bazylei².

Gdy niemiecki geograf Ferdinand von Richthofen wrócił z wyprawy do Azji, to sporządził mapy przemierzanych terenów. Jedną z nich opatrzył datą 1876 r., zatytułował *Karte von Central-Asien* i naniósł na nią badane przez siebie stare szlaki komunikacyjne tej części świata. I zrobił coś jeszcze. W legendzie mapy nazwał te szlaki *Seidenstrasse*. Daniel Waugh wyjaśnia kontekst stworzenia tego terminu³. Richthofen wiedział, że starożytni geografowie greccy i rzymscy najdalej na wschód położony kraj nazywali *Serica* od greckiego *σηρικός* (*sērikós*) i łacińskiego *sericum*, którymi nazywano jedwab. Wiedział też, że do Rzymu docierał jedwab. Uznał więc, że docierał tam odkrytymi przez niego szlakami komunikacyjnymi Azji Centralnej i dlatego nazwał je *Seidenstrasse* od niemieckiego słowa *Seide*, czyli jedwab. Richthofen stworzył i nową nazwę, i nowe pojęcie.

Nazywając jednym terminem wielość krzyżujących się i przecinających Azję Centralną w różnych kierunkach świata szlaków, stworzył pojęcie integralnej całości. Na tym nie koniec twórczych dokonań Richthofena. Szlaki te komunikowały ze sobą różne regiony starego świata od Dalekiego Wschodu po Śródziemnomorze, od Indii po Syberię. Wędrujące dobra także były rozmaite: szlachetne kamienie, metale, przyprawy, tekstylia, skóry, konie, niewolnicy. Tworząc nazwę dla tej różnorodności krajów i dóbr, autor wybrał jeden towar i dwa kraje. Dwa największe, słynące z potęgi i bogactwa, leżące na przeciwnych rubieżach Eurazji, cesarstwa Chin i Rzymu, oraz jedwab, dobro prestiżowe, symbol bogactwa i władzy. Tworząc nazwę, nie tylko stworzył całość, lecz i uwikłał ją w znaczenia i wartości związane ze starożytnymi po-

² Zob. T. More, *De optimo reip. statu, deque noua insula Vtopia, libellus uere aureus, nec minus salutaris quam festiuus*, More, Basel 1518.

³ D. Waugh, *Richthofen's 'Silk Roads': Toward the Archaeology of a Concept*; „The Silk Road” 2007, vol. 5, nr 1, s. 1–10.

tęgami oraz wymienianym między nimi szczególnym dobrem. Gdyby autor szlaki te nazwał np. niewolniczymi, stworzyłby inną całość. Terminowi *Seidenstrasse* i jego odpowiednikom w innych językach, jak *silk road*, *шёлковый путь* czy jedwabny szlak od początku towarzyszyła idealizacja przeszłości, która stawiała się swoistą utopią.

Richthofen nie był sam twórcą tej utopii. Jego dokonania można wpisać w romantyczny orientalizm drugiej połowy XIX wieku, obecny w malarstwie, relacjach z podróży, powieściach. Obrazy przedstawiały monumentalne budowle, jak *Medresa Sher-Dor w Samarkandzie* Wasilija Wierieszczagina z 1869–70 roku⁴, czy pustynne karawany, jak *Caravan nel deserto* Alberto Pasiniego z 1867 roku⁵. Raporty z podróży wzbogacały zamieszczone w nich ryciny, jak *Wjazd Emira do Samarkandy* w pracy Arminiusa Vámbéry z 1864 roku⁶. Przedstawia ona władcę na koniu w otoczeniu dworu, a w tle wspaniałe budowle miasta, w tym znana nam już medresa. Pod koniec stulecia europejscy podróżnicy przywożą fotografie Wschodu, przedstawiające jego budowle, mieszkańców, a także targi ze straganami, jak choćby fotografia Paula Nadara *Sprzedawca melonów na bazarze w Samarkandzie* z 1890 roku⁷. W powieści podróżniczej *Claudius Bombarnac* Juliusz Verne tak opisuje bazar Samarkandy:

wciąż bogata we wspaniałe pozostałości swojej świetności i wymagająca wielu tygodni sumiennego studiowania. [...] Te cuda są nadal w stanie opisanym przez Marco Polo [...]. Oto bazar, na którym gromadzą się olbrzymie ilości wełnianych rzeczy, dywany z aksamitu w najjaśniejszych kolorach, szale wdzięcznych wzorów, wszystkie wyłożone na lady skle-

⁴ B. В. Верещагин, *МедресеШир-ДорвСамарканде*, 1869–70, <https://gallerix.ru/album/Vereshagin/pic/glr-x-725067138> [4.04.2019].

⁵ A. Pasini, *Caravan nel deserto*, 1867, http://www.artnet.com/artists/alberto-pasini/caravan-in-the-desert-wvDLVxChJ_9aplEuPmucbA2 [4.04.2019].

⁶ A. Vámbéry, *Travels in Central Asia. A Journey from Teheran across the Turkoman Desert on the Eastern Shore of the Caspian to Khiva, Bokhara, and Samarkand*, J. Murray, London 1864.

⁷ P. Nadar, *Sprzedawca melonów na bazarze w Samarkandzie*, 1890, <http://www.uzbek-journeys.com/2014/10/paul-nadars-images-of-turkestan-1890.html> [4.04.2019].

pów. [...] Efekt jest naprawdę wielki, bo te stare zabytki blasku Samarkandy wyróżniają się z tła błękitu i zieleni [...]. Nie mogę dać ci wyobrażenie o tym cudzie. Gdybym opisywał wszystkie mozaiki, płaskorzeźby, emalie, obraz nadal byłby niepełny⁸.

Książkę ilustrują kolorowe ryciny Léona Benetta. Jedna z nich przedstawia tytułowego bohatera na bazarze w Samarkandzie⁹.

U Edwarda Saïda czytamy: „Orient nie jest produktem natury, lecz ludzi Zachodu”¹⁰. Jest produktem ówczesnej kultury popularnej: powieści drukowane w pismach (jak ta Verne’go), książki, masowo powielane zdjęcia, obrazy na publicznych wystawach i w prywatnych kolekcjach. Tworzona przez Richthofena utopia jest częścią tego orientalizmu kultury popularnej i korzysta z jej znaczeń i wartości. Jednocześnie dzięki lekturze Juliusza Verne’a dowiadujemy się, że utopia Jedwabnego Szlaku nie jest w całości tworem XIX wieku. Jest kolejnym wcieleniem idei, wartości i znaczeń, które obecne są już w *Opisaniu Świata*, tekście przypisywanym Marco Polo¹¹, weneckiemu podróżnikowi żyjącemu na przełomie XIII/XIV wieku. Kraje Wschodu opisywane są tu jako pełne bogactw, a ich władcy jako mądrzy i dbający o dobrobyt poddanych. Wizerunek przeszłości i współczesności Jedwabnego Szlaku, jego krajów, krajobrazów, miast i ich mieszkańców w XX wieku również stał się częścią kultury popularnej Zachodu za sprawą pism, malarstwa, pocztówek, wystaw w galeriach i muzeach, powieści i poezji, jak wiersz Jamesa Elroya Fleckera *The Golden Journey to Samarkand* z 1913 roku, w którym podróż do Samarkandy staje się ponadczasową i ponadkulturową metaforą ludzkiego życia:

⁸ J. Verne, *Claudius Bombarnac*, Paris 1892.

⁹ L. Benett, *Bazaar in Samarkand*, 1892, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%27Claudius_Bombarnac%27_by_L%C3%A9on_Benett_28.jpg [10.12.2019].

¹⁰ E. Saïd, *Orientalism*, New York 1978, s. 12 [wyd. pol.: E. W. Said, *Orientalizm*, Warszawa 1991].

¹¹ M. Polo, *Opisanie świata*, Warszawa 1954.

We travel not for trafficking alone [...]
For lust of knowing what should not be known
We make the Golden Journey to Samarkand¹².

Szkoda, że w naszej podróży mogliśmy zatrzymać się jedynie w Samarkandzie.

Sto lat później, na początku XXI wieku, Jedwabny Szlak pojawia się w innych tekstach i miejscach. W 2005 roku w koreańskim Seulu powstała *Silk Road Foundation*, której przewodniczący Kim Won-ho deklaruje: „Stary Jedwabny Szlak łączył Wschód i umożliwiał wymianę handlową i kulturalną nowymi ideami. Chcemy pomóc w tworzeniu Nowego Jedwabnego Szlaku, który połączy ludzi różnych krajów”¹³. W turckiej Antalyi 25 października 2008 roku odbyła się międzynarodowa konferencja *Promoting Trade among Silk Road Countries*. W przyjętej deklaracji czytamy: „Jedwabny Szlak może być odnowiony”¹⁴. 20 lipca 2011 roku sekretarz stanu USA Hilary Clinton w indyjskim Chennai, odwołując się do starego Jedwabnego Szlaku, przedstawiła projekt budowy Nowego i powiedziała:

W przeszłości narody południowej i centralnej Azji były powiązane ze sobą i resztą kontynentu rozwijającą się siecią wymiany Jedwabnego Szlaku [...]. Zaczniemy wspólnie budować nowy Jedwabny Szlak¹⁵.

¹² J. E. Flacker, *The Golden Journey to Samarkand*, London 1913. „Nie tylko dla zysku w podróży jesteśmy; / [...] Dla żądzy wiedzy o czym się wiedzieć nie powinno/ Na szlak złoty weszliśmy aż do Samarkandy” (J. E. Flecker, *Złota podróż do Samarkandy*, przekł. J. Daruk, <http://sadr.atspace.com/> [10.12.2019])

¹³ S.-J. Kim, *S. Korea Revives Ancient Silk Road*, „The Korea Times”, 23.09.2008, http://www.koreatimes.co.kr/www/news/people/2016/05/178_31538.html [30.01.2019].

¹⁴ *Antalya Declaration*, 2008, <http://www.wcoomd.org/-/media/wco/public/global/-pdf/media/newsroom/speeches/2008/antalya-declaration-and-annex-en.pdf?la=fr> [30.01.2019].

¹⁵ H. Clinton, *Remarks on India and the United States: A Vision for the 21st Century*, 2011, <https://2009-2017.state.gov/secretary/20092013clinton/rm/2011/07/168840.htm> [30.01.2019].

W tym samym roku Asian Development Bank z siedzibą w Manili na Filipinach opublikował program rozwoju Azji Centralnej, zatytułowany *The New Silk Road*. Prezes banku, Japończyk Haruhiko Kuroda, pisze w nim: „Duch zaufania i bezpieczeństwa, który rozwijał się przez lata między dobrymi sąsiadami i dobrymi partnerami, umożliwiał wszystkim lepsze życie”¹⁶. A pierwszy rozdział programu zatytułowano *Cooperation for Prosperity (Współpraca dla dobrobytu)*. Gdy w 9-10 lipca 2012 roku w Tokyo odbywało się *Symposium on a New Silk Road*, reprezentujący Stany Zjednoczone Geoffrey Pyatt powiedział: „Nowy Jedwabny Szlak jest już w budowie”¹⁷. W tych współczesnych projektach i działaniach dotyczących międzynarodowej współpracy stary jedwabny szlak ulega dalszej idealizacji, a jednocześnie staje się wzorcem dla postulowanych i projektowanych działań dotyczących współczesności. Idealizowana utopia przeszłości staje się wzorcem dla idealizowanej utopii przyszłości.

W 2012 roku do tworzenia utopii starego Szlaku i budowy nowego włącza się Chińska Republika Ludowa. 3 września w chińskim Urumqi podczas „China-Eurasia Expo” w obecności przedstawicieli 55 krajów premier Chińskiej Republiki Ludowej Jabao Wen wygłosił odczyt zatytułowany *Towards New Glory of the Silk Road (Ku nowej chwale Jedwabnego Szlaku)*¹⁸. Rok później, 7 września 2013 roku w trakcie pobytu w stolicy Kazachstanu, w Astanie, przewodniczący ChRL Jinping Xi wygłosił odczyt na kazachskim Uniwersytecie Nazarabajewa o *Silk Road Economic Belt (Ekonomicznym Pasie Jedwabnego Szlaku)*¹⁹. W 2015 roku w Chinach ukazał się obszerny dokument,

¹⁶ ADB, *The New Silk Road: Ten Years of the Central Asia Regional Economic Cooperation Program*, ADB, Mandaluyong 2011, <https://www.adb.org/publications/new-silk-road-ten-years-central-asia-regional-economic-cooperation-program> [10.12.2019].

¹⁷ G. Pyatt, *Delivering on the New Silk Road*, 2012, <https://2009-2017.state.gov/p/sca/rls/rmks/2012/194735.htm> [30.01.2019].

¹⁸ J. Wen, *Towards New Glory of the Silk Road*, 2012, https://www.fmprc.gov.cn/mfa_eng/wjdt_665385/zyjh_665391/t977466.shtml [30.01.2019].

¹⁹ J. Xi, *Promote People-to-People Friendship and Create a Better Future*, Astana, 7.10.2013, https://www.fmprc.gov.cn/mfa_eng/topics_665678/xjpfwzysiesgjtfhshzzfh_665686/t1076334.shtml [4.04.2019].

który zawiera rozbudowaną utopię starego Szlaku i koncepcję budowy nowego. Czytamy w nim:

Od tysięcy lat Duch Jedwabnego Szlaku – »pokój i współpraca, otwartość i integracja, wzajemne uczenie się i wzajemne korzyści« – przekazywany był z pokolenia na pokolenie, promował postęp cywilizacji ludzkiej i wniósł duży wkład w pomyślność i rozwój krajów Jedwabnego Szlaku. Symbolizując komunikację i współpracę między Wschodem a Zachodem, Duch Jedwabnego Szlaku jest historycznym i kulturowym dziedzictwem wszystkich krajów całego świata. [...] budowa [...] Drogi [...], wzmocni wymianę i wzajemne uczenie się różnych cywilizacji oraz promuje pokój i rozwój świata. To wspaniałe przedsięwzięcie, które przyniesie korzyści ludziom na całym świecie²⁰.

Pojawia się tu postać, którą już spotkaliśmy. To Duch Jedwabnego Szlaku, który personifikuje jego wartości, którymi okazują się być: pokój, współpraca, otwartość, integracja, wzajemne uczenie się, wzajemne korzyści, postęp, pomyślność, komunikacja, dobrobyt. Wystarczy? Dodajmy jeszcze nadanie tej utopii globalnego charakteru w podwójnym wydaniu. Po pierwsze: stary Jedwabny Szlak okazuje się być dziedzictwem całej ludzkości. Po drugie: będący realizacją jego Ducha nowy Szlak promuje pokój, dobrobyt i rozwój całego świata.

Treści te pojawiają się od tej pory w różnych kontekstach, miejscach świata i przy okazji rozmaitych działań nie tylko za sprawą Chin, lecz także dzięki politykom, działaczom społecznym, biznesmenom, artystom, dziennikarzom, intelektualistom z różnych krajów. Przewodniczący Chińskiej Republiki Ludowej Jinping Xi odwoływał się do tych treści 23 stycznia 2017 roku w siedzibie ONZ w Genewie w przemówieniu *Work together to Build a Community of Shared Future for Mankind* (Pracujmy razem, by budować wspólną przyszłość

²⁰ *Vision and Actions on Jointly Building Silk Road Economic Belt and 21st-Century Maritime Silk Road*, 2015, http://en.ndrc.gov.cn/newsrelease/201503/t20150330_669367.html [30.01.2019].

ludzkości)²¹. Własny Silk Roads Project realizuje UNESCO, które wyjaśnia: „Jedwabny Szlak łączył cywilizacje, kultury i ludzi różnych stron świata od tysięcy lat, umożliwiając nie tylko wymianę dóbr, lecz także interakcję idei i kultury, która ukształtowała nasz dzisiejszy świat”²². Dyrektor UNESCO Irina Bokova o programie mówi: „promocja kulturowej różnorodności i międzykulturowego dialogu jest najskuteczniejszym sposobem budowania pomostów i pokoju”²³. O zbudowanym przez Turcję tunelu kolejowym pod Cieśniną Bosforu premier kraju Binali Yildirim powiedział: „To projekt Jedwabnego Szlaku, który od stuleci służy ludzkości [...]. Jedwabny Szlak to nie tylko karawana, lecz droga, która łączy ze sobą cywilizacje Zachodu i Wschodu”²⁴. Z kolei premier Grecji Aleksis Tsipras chińską inicjatywę nazwał „dalekosiężnym projektem XXI wieku budowanym na mądrości chińskiego starożytnego rozumienia Jedwabnego Szlaku”²⁵.

W formułowaniu utopii Jedwabnych Szlaków, starego i nowego, ważną rolę odgrywają wydarzenia kulturalne: wystawy, festiwale, koncerty w różnych częściach świata. W irlandzkim Dublinie od 2013 roku odbywa się Silk Road International Film Festival, którego misją jest: „Ułatwianie międzynarodowych kontaktów między twórcami filmów. Zmniejszanie dystansu między ludźmi i kulturami, pokonywanie granic i rozwój międzykulturowej współpracy”²⁶. Na lipiec

²¹ J. Xi, *Work together to Build a Community of Shared Future for Mankind*, Geneva, UN Office, 18.01.2017, <https://america.cgtn.com/2017/01/18/full-text-of-xi-jinping-key-note-speech-at-the-united-nations-office-in-geneva> [4.04.2019].

²² UNESCO, *The UNESCO Silk Roads Project*, 2019, <https://en.unesco.org/silkroad/unesco-silk-roads-project> [30.01.2019].

²³ Tamże.

²⁴ Türksoy, *The Conference entitled „The International Silk Road Congress: Rethinking the Road of Trade, Cooperation and Peace” took place in Istanbul*, 2013, https://www.turksoy.org/en/news/2013/10/31/the_international_silk_road_congress_rethinking_the_ticaret_isbirligi_ve_baris_havzasini_ [10.12.2019].

²⁵ A. Tsipras, *Speech by H.E. Prime Minister of Greece, Alexis Tsipras plenary session of high-level dialogue Obor Forum, China national convention center, Beijing, May 14 2017*, <https://www.mfa.gr/china/en/the-embassy/news/speech-by-he-prime-minister-of-greece-alexis-tsipras-plenary-session-of-high-level-dialogue-obor-forum-china-national-convention-center-beijing-may-14-2017.html> [10.12.2019].

²⁶ SRIFF, 2019, <http://silkroadfilmfestival.com/> [30.01.2019].

2019 roku w kanadyjskim Vancouver planowany był Silk Road Festival, finansowany przez miasto oraz stowarzyszenia Italian Cultural Centre i Craft Council of British Columbia. Na stronie internetowej Festiwalu o starym szlaku czytamy: „był dziełem wielu cywilizacji i przyczynił się do rozwoju globalnego handlu oraz wymiany kulturalnej, naukowej, technologicznej i religijnej, ukształtował nasz dzisiejszy powiązany świat”²⁷. Imprezy odbywają się w Chinach. Chociażby The Silk Road International Arts Festiwal w Xian, dawnej stolicy, z której wychodził szlak prowadzący na zachód. Organizatorzy podają: „Xian [...] odgrywa ważną rolę w rozwoju wymiany kulturalnej z krajami Jedwabnego Szlaku [...] i w kreowaniu kulturowej marki ‘Jedwabnego szlaku’, by upowszechniać wartościowe idee chińskiej kultury na świecie: ‘pokój, harmonię i kooperację’”²⁸.

Ważne dla formułowania naszych utopii są rozmaite stowarzyszenia i fundacje, jak Silk Road Foundation, ale tym razem z kalifornijskiej Saratoga w USA, której celem jest „wspieranie badań i zachowanie kultury i sztuki Azji Wewnętrznej i Jedwabnego szlaku”. Fundacja korzysta z prywatnych darowizn, a sama określa się jako „Most między kulturami Wschodu i Zachodu”²⁹. Publikuje pismo „The Silk Road”, poświęcone badaniom nad starym Szlakiem. Innym przykładem jest czeski New Silk Road Institute Prague, założony w 2015 roku, który deklaruje, że jego celem jest „propagowanie idei wzajemnie korzystnej współpracy między krajami Azji i Europy [...]”. Instytut stara się także uczestniczyć w budowaniu świata komunikacji, a nie świata bezcelowej konfrontacji”³⁰.

Przegląd tych najnowszych inicjatyw jest wrywkowy i chaotyczny, co jest nieuchronne i zamierzone. Ilość działań odwołujących się w ostatnich latach do nowego i starego Jedwabnego Szlaku w bardzo różnych dziedzinach od ekonomii po sztukę, od dyplomacji po turystykę, jest ogromna. Pomiąłem tu działania biznesu. Szerzej omawiam

²⁷ Silk Road Festival, 2019, <https://silkroadfestival.org/festival/> [30.01.2019].

²⁸ SRIAR, 2019, <http://www.worldartleague.org/5th/zw-en.html> [30.01.2019].

²⁹ SRF, 2017, <http://www.silkroadfoundation.org/> [16.06.2017].

³⁰ NSRI, 2019, www.nsr.com.sg/html/home.html [21.12.2016].

tę różnorodność w *Krótkim Przewodniku po Nowym Jedwabnym Szlaku*³¹. Jeszcze większa jest towarzysząca tym działaniom liczba rozmaitych wypowiedzi w prasie, telewizji, radiu, internecie, od krótkich informacji po obszernie wypowiedzi, analizy w wielu językach świata. Tylko w samej Wikipedii hasło Jedwabny Szlak występuje w 109 różnych językach. Jak ponad 100 lat temu, utopia Jedwabnego Szlaku jest częścią kultury masowej. Tu nadal jest rozwijana. Jednak dzisiaj już w dwóch ściśle powiązanych wersjach: starego i nowego. Czasem wizerunek starego szlaku jest formą dyskursu nad współczesnością, a jednocześnie ideałem przyszłości, przyświecającym formułowanym i realizowanym projektem. Wtedy utopia starego jest pochodną utopii nowego. W innych przypadkach jest odwrotnie. Myślenie utopijne o teraźniejszości jest kontynuacją idealizacji przeszłości. Często jednak obie utopie są tak ze sobą splecione, a każda jest integralną częścią drugiej, że trudno ustalić granice między nimi. Postrzegając przeszłość, myślimy o teraźniejszości i przyszłości, a projektując przyszłość, jesteśmy zanurzeni w naszych wyobrażeniach o przeszłości.

Na koniec zwróćmy uwagę na zmiany, jakie zaszły od czasów Richthofena lub nawet Marco Polo do naszej współczesności. Jeśli ten drugi przemierzył stary Jedwabny Szlak, to tego nie zauważył. Odkrył go dopiero Richthofen. Dostrzegł albo stworzył jego istnienie przy wielości i złożoności biegnących w różnych kierunkach świata tras i za sprawą nadanej mu nazwy uwikłał go w znaczenia i wartości romantycznie postrzeganej przeszłości. Jego utopijne myślenie było częścią idealizacji orientalizmu, który z kolei był składnikiem kultury elitarnej i popularnej Europy. Jednocześnie utopia ta była nadal odtwarzana, wzbogacana i przetwarzana na salonach, koncertach, wystawach w muzeach, galeriach, scenach teatrów, we wnętrzach i na elewacjach budynków, w pismach, powieściach, poezji, obrazach, fotografiach. Dzięki temu treści utopii starego Szlaku stały się integralnym składnikiem współczesnej kultury popularnej, która ma globalny

³¹ Zob. A. Nobis, *Krótki przewodnik po Nowym Jedwabnym Szlaku*, Wrocław 2017; A. Nobis, *A Short Guide to the New Silk Road*, Berlin 2018.

charakter z wielu powodów i na wiele różnych sposobów. Za sprawą tego globalnego „supermarketu kultury”³² utopia starego Szlaku zaczęła pojawiać się na początku XXI wieku w wielu, tak odległych od siebie miejscach świata w rozmaitych nowych sytuacjach: politycznych przemówieniach, artystycznych wydarzeniach, przedsięwzięciach gospodarczych. Jednak tym razem utopii starego Szlaku towarzyszy utopia szlaku Nowego. Obie używają sobie znaczeń i wartości, wzajemnie przyczyniając się do rozwoju swoich treści i popularności.

Już na koniec zauważmy, że dzisiejsza utopia starego szlaku różni się od tej z XIX wieku. O ile dziś stary Szlak to pokojowe współżycie dobrych sąsiadów, to wśród orientalistycznych tematów pojawiały się pojedynki wojowników, wojny czy głowy pokonanych wrogów wystawione na widok publiczny przed znaną już nam Medresą w Samarkandzie na obrazie Wasilija Wierieszczagina *Триумф* (*Tryumf*) z 1872 roku³³. Stary Jedwabny Szlak uzyskał dziś dodatkowe znaczenia. Premier Grecji Alexis Tsipras mówi o mądrości chińskiego starożytnego rozumienia tego fenomenu. Turecki premier Binali Yıldırım wyjaśnia, że stary Szlak służył i służy całej ludzkości. W chińskim dokumencie *Vision and Actions on Jointly Building Silk Road Economic Belt and 21st-Century Maritime Silk Road* dowiadujemy się, że jest on także dziedzictwem tej całej ludzkości, a w tekście UNESCO, że to właśnie ten stary Szlak przyczynił się do ukształtowania naszego współczesnego świata. Richthofen i wielu jemu współczesnych – o ile wiem – nie miało pojęcia o tych odkrytych współcześnie znaczeniach starego Jedwabnego Szlaku. Nasza wiedza jest zatem bogatsza od wiedzy naszych przodków. Tak oto utopia przeszłości jest częścią naszej współczesności, kształtuje nasze działania i myślenie o przyszłości i sama jest kształtowana przez teraźniejszość i to, co przyniesie przyszłość.

³² G. Mathews, *Supermarket kultury*, Warszawa 2005.

³³ В. В. Верещагин, *Триумф*, 1872, <https://www.wikiart.org/en/vasily-vereshchagin/triumph-1872> [4.04.2019].

BIBLIOGRAFIA

- ADB, *The New Silk Road: Ten Years of the Central Asia Regional Economic Cooperation Program*, ADB, Mandaluyong 2011.
- Antalya Declaration, 2008, <http://www.wcoomd.org/~media/wco/public/global/pdf/media/newsroom/speeches/2008/antalya-declaration-and-annex-en.pdf?la=fr> [30.01.2019].
- Benett L., *Bazaar in Samarkand*, 1892, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%27Claudius_Bombarnac%27_by_L%C3%A9on_Benett_28.jpg [30.01.2019].
- Clinton H., *Remarks on India and the United States: A Vision for the 21st Century*, 2011, <https://2009-2017.state.gov/secretary/20092013clinton/rm/2011/07/168840.htm> [30.01.2019].
- Flacker J. E., *The Golden Journey to Samarkand*, M. Goschen, London 1913.
- Kim S.-J., *S. Korea Revives Ancient Silk Road*, „The Korea Times” 23.10.2008, http://www.koreatimes.co.kr/www/news/people/2016/05/178_31538.html [30.01.2019].
- L'Héritage Portugais: Échanges et communication*, reż. B. Franca [film dokumentalny], Múltipla Comunicação, Brazil 1999.
- Mathews G., *Supermarket kultury*, przekł. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- More T., *De optimo reip. statv, deque noua insula Vtopia, libellus uere aureus, nec minus salutaris quam festiuus*, More, Basel 1518.
- Nadar P., *Sprzedawca melonów na bazarze w Samarkandzie*, 1890, <http://www.uzbekjourneys.com/2014/10/paul-nadars-images-of-turkestan-1890.html> [4.04.2019].
- Nobis A., *A Short Guide to the New Silk Road*, Peter Lang, Berlin 2018.
- Nobis A., *Krótki przewodnik po Nowym Jedwabnym Szlaku*, Chronicon, Wrocław 2017.
- NSRI, 2019, www.nsr.com.sg/html/home.html [21.12.2016].
- Pasini A., *Caravan nel deserto*, 1867, http://www.artnet.com/artists/alberto-pasini/caravan-in-the-desert-wvDLVxChJ_9aplEuPmucbA2 [4.04.2019].
- Polo M., *Opisanie świata*, przekł. A. L. Czerny, PIW, Warszawa 1954.
- Pyatt G., *Delivering on the New Silk Road*, 2012, <https://2009-2017.state.gov/p/sca/rls/rmks/2012/194735.htm> [30.01.2019].

- Saïd E., *Orientalism*, Pantheon Books, New York 1978 [wyd. pol.: E. W. Said, *Orientalizm*, przekł. W. Kalinowski, PIW, Warszawa 1991].
- Silk Road Festival, 2019, <https://silkroadfestival.org/festival/> [30.01.2019].
- SRF, 2017, <http://www.silkroadfoundation.org/> [16.06.2017].
- SRIAR, 2019, <http://www.worldartleague.org/5th/zw-en.html> [30.01.2019].
- SRIFF, 2019, <http://silkroadfilmfestival.com/> [30.01.2019].
- Tsipras A., *Speech by H.E. Prime Minister of Greece, Alexis Tsipras plenary session of high-level dialogue Obor Forum, China national convention center, Beijing, May 14 2017*, <https://www.mfa.gr/china/en/the-embassy/news/speech-by-he-prime-minister-of-greece-alexis-tsipras-plenary-session-of-high-level-dialogue-obor-forum-china-national-convention-center-beijing-may-14-2017.html> [10.12.2019].
- Türksoy, *The Conference entitled "The International Silk Road Congress: Rethinking the Road of Trade, Cooperation and Peace" took place in Istanbul, 2013*, https://www.turksoy.org/en/news/2013/10/31/the_international_silk_road_congress_rethinking_the_ticaret_isbirligi_ve_baris_havzasini [10.12.2019].
- UNESCO, *The UNESCO Silk Roads Project*, 2019, <https://en.unesco.org/silkroad/unesco-silk-roads-project> [30.01.2019].
- Vámbéry A., *Travels in Central Asia. A Journey from Teheran across the Turkoman Desert on the Eastern Shore of the Caspian to Khiva, Bokhara, and Samarkand*, J. Murray, London 1864.
- Verne J., *Claudius Bombarnac*, Hetzel, Paris 1892.
- Vision and Actions on Jointly Building Silk Road Economic Belt and 21st-Century Maritime Silk Road*, 2015, http://en.ndrc.gov.cn/newsrelease/201503/t20150330_669367.html [30.01.2019].
- Waugh D., *Richthofen's 'Silk Roads': Toward the Archaeology of a Concept*, „The Silk Road”, 2007, vol. 5, nr 1.
- Wen J., *Towards New Glory of the Silk Road*, 2012, https://www.fmprc.gov.cn/mfa_eng/wjdt_665385/zyjh_665391/t977466.shtml [30.01.2019].
- Xi J., *Promote People-to-People Friendship and Create a Better Future*, Astana, 7.10.2013, https://www.fmprc.gov.cn/mfa_eng/topics_665678/xjpfwzysiesgjtfhshzzfh_665686/t1076334.shtml [4.04.2019].
- Xi J., *Work together to Build a Community of Shared Future for Mankind*, Geneva, UN Office, 18.01.2017, <https://america.cgtn.com/2017/01/18/full-text->

-of-xi-jinping-keynote-speech-at-the-united-nations-office-in-geneva [4.04.2019].

Верещагин В. В., *Медресе Шир-Дорв Самарканде*, 1869–70, <https://gallerix.ru/album/Vereshagin/pic/glr-725067138> [4.04.2019].

Верещагин В. В., *Триумф*, 1872, <https://www.wikiart.org/en/vasily-vereshchagin/triumph-1872> [4.04.2019].

NEW SILK ROAD AS A GLOBAL UTOPIA

ABSTRACT: Images of the Silk Roads, old and new, are utopian. They are constructed of ideas, meanings and values that are important to people. Perception of the past is thinking about the present and the basis for formulated plans for the future. In turn, our current and planned activities are the realization of ideas about the past. The idealized utopias of the past and future of the old and new Silk Road lend each other meanings, values and contribute to their development and attractiveness.

KEYWORDS: Silk Road, New Silk Road, utopia, globality, popular culture

WITOLD JAKUBOWSKI

Uniwersytet Wrocławski

POPKULTUROWE ILUSTRACJE UTOPII SPOŁECZNYCH, CZYLI O EDUKACYJNYM POTENCJALE KULTURY POPULARNEJ¹

ABSTRAKT: W pedagogicznym myśleniu o kulturze dominuje jej humanistyczne rozumienie, co prawdopodobnie wynika z wpływu niemieckiej tradycji intelektualnej, dla której charakterystyczny jest szczególny sens kultury, sprowadzający ją do szczytowych osiągnięć człowieka. W tradycyjnej refleksji pedagogicznej zauważalna jest koncentracja na tym właśnie obszarze jako „wartościowym dla oddziaływań wychowawczych”. W takiej perspektywie ignorowana jest przestrzeń kultury popularnej, mimo iż właśnie tam przeważnie toczy się życie współczesnego młodego pokolenia.

Kultura popularna często jest rozumiana jako synonim kultury masowej, której krytyka ma wieloletnią tradycję, mającą swe korzenie w poglądach „szkoły frankfurckiej”. Postrzegana jako Pan Hyde przestrzeni kulturowej, traktowana bywa jako obszar zagrożeń dla rozwoju dzieci i młodzieży. Tymczasem kultura to nie tylko kanon dorobku minionych pokoleń. W antropologicznym jej rozumieniu to po prostu sposób życia społeczeństwa. Właśnie w przestrzeni kultury popularnej komentowane są rozmaite jego aspekty.

¹ Tekst jest skróconą i zmienioną wersją artykułu *Popular culture as an educational space – depictions of utopia in pop culture texts*, który ukazał się w „Studiach Edukacyjnych” 2018, nr 49.

Dla refleksji o edukacyjnym potencjale kultury popularnej interesujące jest, o czym opowiada się w jej tekstach, a wbrew temu, co sądzą o niej jej krytycy, nie zawsze są to sprawy banalne. W artykule omówione zostały popkulturowe teksty, które obrazują charakterystyczne elementy utopii: poگرهبانہ „starego świata”, ustanowienie „doskonałego” porządku, zabezpieczenie przed destrukcją od zewnątrz oraz zabezpieczenie przed destrukcją od wewnątrz. Powstałe w różnym czasie i w oparciu o różne środki wyrazu, opowiadają o dylematach związanych z myśleniem o „lepszym świecie”. Przedstawiają „własnym językiem” mechanizmy oraz konsekwencje budowania nowego społeczeństwa. Analizie poddana została powieść polskiego pisarza science-fiction Stanisława Lema *Powrót z gwiazd* oraz filmy *Miasteczko Pleasantville* (1998) Garego Rossa i *Osada* (2004) M. Night Shyamalana.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura popularna, edukacja nieformalna, pedagogika krytyczna, kulturoznawstwo, utopia

Zwrot „nowe szczęśliwe życie” powtarzał się kilkakrotnie. Należał do ulubionych określeń Ministerstwa Obfitości. [...] Fantastyczne dane wciąż lały się z ekranu. W porównaniu z ubiegłym rokiem więcej było żywności, więcej odzieży, więcej domów, więcej mebli, więcej garnków, więcej paliw, więcej statków, więcej helikopterów, więcej książek, więcej noworodków – więcej wszystkiego oprócz chorób, przestępstw i szaleńców. Z roku na rok, wręcz z minuty na minutę, wszyscy i wszystko pięło się na coraz wyższe szczyty.

George Orwell, Rok 1984

Do niedawna obszar kultury popularnej nie był traktowany poważnie w badaniach pedagogicznych. Akcentowano zazwyczaj eskapistyczny i rozrywkowy charakter jej wytworów, a jako takie nie były traktowane jako wartościowe dla procesów wychowawczych². To uczestnictwo w kulturze „wysokiej” miało/mogło mieć edukacyjny wymiar. Czy rzeczywiście takie zawężenie jest uzasadnione?

² Zob. D. Jankowski, *Aktywność kulturalna i autoedukacja*, [w:] D. Jankowski, K. Przy-szczypkowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych*, Poznań 1996, s. 79.

Kultura jest często rozumiana jako zbiór tekstów, w których zawarty jest opis naszego świata. To właśnie tam jednostka uczy się wzorów zachowań, ról społecznych oraz możliwych scenariuszy własnej biografii. Trudno zaprzeczyć, że dziś to właśnie w kulturze popularnej „odbijają się” społeczne dyskursy. We wszelkich tekstach kultury zawierają się nasze wartości, namiętności, marzenia oraz obawy. Ich estetyczne wyrafinowanie nie ma tu większego znaczenia, nasza codzienność opisana jest bowiem nie tylko w kanonicznych dziełach prezentowanych w muzeach. Innymi słowy, konstruujemy naszą tożsamość w kontakcie z kulturą bez względu na jej „poziomy”. Wydaje się, że wskazywanie tekstów wartościowych i bezwartościowych z edukacyjnego punktu widzenia bardziej ilustruje przekonania autorów takich podziałów, niż uzasadnia rzeczywiste możliwości ich pedagogicznego wykorzystania.

Powodem niskiej oceny popkultury przez pedagogów wydaje się być utożsamianie jej ze *sztuką* popularną, a ta tradycyjnie jest krytykowana za swą estetyczną niedojrzałość i prymitywizm. Warto jednak zauważyć, że większość krytycznych argumentów przeciwko sztuce masowej, formułowanych przez Dwighta MacDonalda, Theodora Adorno czy Clementa Greenberga, została już dawno podważona i zakwestionowana. Sztuka popularna nie musi być banalna zarówno pod względem myślowym, jak i estetycznym; adresowanie jej do szerokiego odbiorcy nie jest jednoznaczne z zaniżaniem poziomu; przystępność odbioru nie wyklucza ani oryginalności ekspresji twórcy, ani aktywności odbiorcy; przemysłowy charakter produkcji kulturalnej nie jest dziś typowy wyłącznie dla sztuki „niskiej”, a standaryzacja występuje zarówno w sztuce „wysokiej”, jak i „niskiej”, gdyż wszelkie konwencje ułatwiają osiągnięcie pewnych form i efektów estetycznych³. Mimo iż zarówno w filmie, jak i współczesnej muzyce popularnej wskazać można wiele przykładów ukazujących złożoność i wielowymiarową atrakcyjność sztuki popularnej, w wielu tekstach pedagogicznych często kwestionuje się jej wartość

³ Zob. R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, Wrocław 1998.

i przydatność w działaniach edukacyjnych, zapominając, że masowy charakter produkcji i konsumpcji sztuki popularnej jest po prostu charakterystyczny dla dzisiejszego społeczeństwa.

Kultura popularna stanowi dziś ważny obszar, w którym tworzone i negocjowane są znaczenia większości uczestników współczesnego życia kulturalnego, nie jest gorszym, lecz innym fragmentem kulturowej rzeczywistości. Ma wiele wspólnych cech z kulturą ludową i obecnie coraz częściej jest traktowana jako kultura ludowa społeczeństw postindustrialnych⁴. To właśnie w przestrzeni kultury popularnej ma miejsce nasze spontaniczne uczestnictwo w kulturze i nie sprowadza się ono wyłącznie do „taniej rozrywki”. To kultura popularna staje się miejscem konstruowania tożsamości nie tylko dla młodego pokolenia. Sztuka popularna natomiast spełnia tu istotne społeczne funkcje. Jak zauważa Noël Carroll, ludzie lubią mieć kontakt z tymi samymi dziełami, co ich sąsiedzi, by później móc o nich rozmawiać. Na tym polega socjalizacyjna rola sztuki. „To ważny składnik wspólnoty kulturowej”⁵.

Wielu badaczy wskazuje na „przesunięcie” kultury popularnej w stronę kultury dominującej⁶. Praktyki kulturowe dawniej tworzące kanon „wysoki”, przestają stanowić punkt odniesienia dla szukania przez jednostki swego miejsca w strukturze społecznej. Style życia obecnie częściej są definiowane przez uczestnictwo w kulturze popularnej. Szczególnie dla młodzieży kultura popularna stanowi znaczący czynnik kształtowania relacji wewnątrzgrupowych.

To odpowiednie i kompetentne uczestnictwo w preferowanych przez grupę praktykach popkulturowych decyduje w dużej mierze o miejscu jednostki w strukturze grupy, o jej akceptacji przez grupę lub marginalizacji. Tak więc kultura popularna stanowi – przynajmniej na poziomie mikro – potężny czynnik stratyfikacji⁷.

⁴ Zob. J. Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, Kraków 2010, s. 175–184.

⁵ N. Carrol, *Filozofia sztuki masowej*, Gdańsk 2011, s. 23.

⁶ Zob. M. Krajewski, *Kultury kultury popularnej*, Poznań 2003.

⁷ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 34.

Kultura popularna nie jest bowiem „towarem na sprzedaż”, jak chcieli widzieć ją krytycy kultury masowej. Istotą jej jest emocjonalne związanie odbiorcy z komentowanym w niej problemem – bohaterowie kultury popularnej uwikłani są w perypetie, które nie są jemu obce, często on sam zadaje sobie te pytania, staje w tych samych sytuacjach, co postacie serialu. Kultura popularna nie funkcjonuje, jeśli nie odwołuje się do podświadomości odbiorcy, jego lęków, nadziei i marzeń, jeśli nie nawiązuje do codziennych mitów i nie tworzy nowych. Tylko wtedy może być *popularną*⁸. Seriale telewizyjne, programy publicystyczne, teksty muzyki popularnej, teledyski, komiksy są bowiem nie tylko przyjemną rozrywką, ale także są nośnikiem dominujących w społeczeństwie narracji. Wizje przyszłości ukazane w filmach *science-fiction* więcej mówią o naszych niepokojach dotyczących teraźniejszości, a w formalnie banalnych telenowelach komentowane są jak najbardziej realne problemy społeczne. Teksty kultury i sztuki popularnej opowiadają o naszym świecie i mogą dostarczać wielu odpowiedzi, jak się w nim poruszać, dlatego obszar ten staje się obecnie interesującą przestrzenią wielowymiarowych badań i analiz pedagogicznych⁹. Pedagogika staje się w tym przypadku miejscem krytycznej analizy wielorakich dyskursów obecnych w kulturze. Także utopijne wizje świata społecznego zostały zilustrowane w popkulturowych tekstach.

Tworzenie utopii zazwyczaj wynikało z potrzeby zmian społecznych. Zakwestionowanie „złej” teraźniejszości prowokowało do konstruowania wizji alternatywnej przyszłości. Owe projekty społeczne „nowego świata” wiązały się z pedagogicznymi pomysłami kształtowania „nowego człowieka”. Nadziejom na „nowy wspaniały świat” towarzyszyły jednak niepokoje dotyczące możliwych kosztów jego budowy. Przyjrzyjmy się wobec tego kilku wybranym przykładom wizji „lepszego świata”, przedstawionych w popkulturowych tekstach. Powstałe w różnym czasie i w oparciu o różne środki wyrazu, opowiadają o dy-

⁸ Zob. W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006.

⁹ Zob. *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016.

lematach związanych z myśleniem o „lepszym świecie”. Przedstawiają „własnym językiem” mechanizmy oraz konsekwencje budowania nowego społeczeństwa.

Zdaniem badaczy można wskazać kilka typowych elementów utopii¹⁰. Pierwszym z nich jest pogrzebanie „starego świata”. Utopia jest budowana jako sprzeciw wobec określonego zła. Utopia niszczy stary świat, odrzuca doświadczenia minionych pokoleń i na jego miejscu buduje nowy świat od tego zła wolny. Negacja zastanej rzeczywistości jest przesłanką dla budowy nowej.

Kolejny element to ustanowienie „doskonałego” porządku. Ojciec narodu lub rada starszych nadają społeczeństwu doskonałe prawa cywilne i normy obyczajowe, a także określają raz na zawsze, co jest dobre, a co złe, nawet w tak drobiazgowych sprawach, jak formy ubiorów. Po wyeliminowaniu określonych przyczyn zła, np. własności prywatnej, powinny zniknąć wszystkie konflikty.

Trzeci element to zabezpieczenie przed destrukcją od zewnątrz. Myślenie utopijne jest pesymistyczne i opiera się na założeniu, że świat jest organicznie zły. Uzasadnia to konieczność utworzenia wyspy, mającej być enklawą swoście pojmowanego dobra. Doskonały ład wymaga odizolowania zreformowanej społeczności. Czasami jest ona poddawana „poprawkom”, co ilustruje chęć tworzenia „doskonałego człowieka”, np. przez manipulacje genetyczne.

Ostatni element to zabezpieczenie przed destrukcją od wewnątrz. Konieczne jest pilnowanie nowego porządku przed złem płynącym z zewnątrz. O porządek dbają cenzorzy i aparat sprawiedliwości (sędziowie, prokuratorzy). Lęk przed zniszczeniem ładu zmusza do czujności wszystkich, np. kapłanów, urzędników, nauczycieli, którzy do pilnowania tego ładu zostali powołani¹¹.

Jak ilustrowane są te cechy utopii w tekstach kultury popularnej? Przyjrzyjmy się trzem przykładom.

¹⁰ Zob. A. Drózd, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000.

¹¹ Tamże, s. 68–72.

„NOWY WSPANIAŁY CZŁOWIEK”, CZYLI POWRÓT Z GWIAZD STANISŁAWA LEMA

Wracający z transgalaktycznej wyprawy astronauta Hal Bregg trafia do dziwnej, zupełnie odmienionej w czasie jego studwudziestosiedmioletniej nieobecności, Ziemi. Nie jest już ona tą samą planetą, którą opuścił przed laty i nie chodzi tu wyłącznie o nowinki techniczne ułatwiające egzystencję; najbardziej zmienili się sami ludzie, których życie wyznaczają już inne sensy i inne cele. „Nowy człowiek” stworzony zostaje wskutek zabiegu medyczno-chemicznego, przeprowadzanego na niemowlętach, określanego jako „betryzacja”, który powoduje usuwanie wszelkich agresywnych instynktów. Na Ziemi zapanował wprowadzie pokój i nastąpił niespotykany dotąd w przeszłości „skok technologiczny”, lecz konsekwencją tego stały się zmiany w hierarchii wartości ludzi i zatrącenie licznych cech (np. rywalizacji, skłonności do ryzyka). Mieszkańców Ziemi przestał interesować podbój Kosmosu, a dalekie i niebezpieczne wyprawy dawno zostały zaniechane, tak więc to, czemu Hal Bregg poświęcił życie, przestało mieć znaczenie dla kogokolwiek. Bohaterowi dane jest, dzięki paradoksowi czasowemu Einsteina, poznać niejako dwa światy: ten, z którego wyruszył jako trzyletistolatek, oraz ten, do którego przybył po dziesięcioletniej podróży.

Walory tej powieści nie sprowadzają się do prostego zestawienia „trafień” pisarza w przewidywaniu przyszłości, choć można wskazać ich całkiem sporo (kalstery, będące odpowiednikami dzisiejszych kart płatniczych, optony i lektony jako e-booki i audiobooki czy wirtualna rzeczywistość), interesujące są także przewidywania dotyczące zmian społecznych (kult młodości i związane z tym operacje plastyczne oraz wszelkiego rodzaju zabiegi odmładzające). Najciekawsze są tu jednak w moim przekonaniu odczucia i przemyślenia Bregga, próbującego odnaleźć się w nieznannej rzeczywistości, które wzmacnia pierwszoosobowa narracja. Rzeczywistość, tak przyjazna i pomocna człowiekowi pod każdym względem, tak naprawdę jest bohaterowi obca. Nie do niej był socjalizowany, tak więc musi na nowo uczyć się życia w świecie, którego nie rozumie.

W powieści Lema znakomicie ilustrowane są wszystkie wspomniane elementy utopii. Stary świat zostaje zniszczony, gdyż tylko w ten sposób można stworzyć nowy. Zmiany – choć wymagają czasu – wprowadzane są systematycznie i z rewolucyjną konsekwencją (w momencie powrotu Bregga na Ziemię „betryzowane” jest trzecie pokolenie). Nowy porządek budowany jest w oparciu o naukowe dokonania. Szkolna edukacja dzieci wpisana została w uprawomocnienie nowego ładu. Treści kształcenia oraz cały mechanizm socjalizacji są podporządkowane idei „betryzacji” i mają na celu usankcjonowanie powołania do życia tego „nowego wspaniałego świata” bez przemocy. Z programów szkolnych usunięte zostały wszystkie „niewygodne” dla jego uzasadnienia zagadnienia. Narracja podręczników podporządkowana jest obowiązującej idei „nowego porządku”.

Ukazane w powieści Lema mechanizmy i niebezpieczeństwa budowania utopii mają uniwersalny wymiar, co powoduje, że czytać ją można nie tylko jako prostą krytykę wizji komunistycznego społeczeństwa dobrobytu. Poszukiwanie lepszego świata często bowiem staje się usprawiedliwieniem dla dyktatury, która w rozmaity sposób manipuluje społeczeństwem. Jak zauważa Aldous Huxley w swoim tekście *Nowy wspaniały świat poprawiony*, skuteczność propagandy wszelakiego rodzaju (religijnej czy politycznej) zależy od stosowanych metod, nie zaś od głoszonych zasad. Jeżeli indoktrynacja jest podawana w odpowiedni sposób, praktycznie biorąc w odpowiednich warunkach każdy może zostać nawrócony na każdą doktrynę¹².

Także w filmie możemy dostrzec ilustracje utopijnych wizji.

„ŚWIAT DOSKONAŁY”, CZYLI *MIASTECZKO PLEASENTVILLE* (1998) REŻ. G. ROSS

Utwór ten w warstwie fabularnej odwołuje się do znanych widzowi chwytów formalnych, w wielu miejscach nawiązującym do estetyki

¹² A. Huxley, *Nowy wspaniały świat poprawiony* (*Brave New World Revisited*), Paryż 1960, s. 67.

telewizyjnej. Film prowokuje bardziej do intelektualnego niż emocjonalnego zaangażowania odbiorcy. Słowem, może być potraktowany jako przykład kina postmodernistycznego. Akcja filmu dzieje się „gdzieś w Ameryce”. Bohaterami są młodzi ludzie żyjący w typowy dla nastolatków lat dziewięćdziesiątych sposób, dzieląc czas między zabawę i naukę w szkole. Pasją głównego bohatera jest oglądanie starych, czarno-białych programów telewizyjnych, które nadawane są przez stację „TV Time”. Właśnie zapowiadany jest wieloodcinkowy, połączony z konkursem, maraton serialu z lat pięćdziesiątych „Miaścisko Pleasantville”, cieszącego się szczególnym upodobaniem młodych odbiorców. Ze zwiastuna dowiadujemy się o charakterze tego serialu, który nie ukrywa swoich dydaktycznych cech. To w nim możliwe jest poznanie zasady „zdrowego żywienia”, „poprawnego witania” i „bezpiecznego seksu”. W pewnym sensie ilustrowana jest tu istota paleotelewizji jako instytucji funkcjonującej w oparciu o pedagogiczną umowę komunikacyjną, której cechami są: przekazywanie umiejętności jako cel komunikacji, ukierunkowany charakter komunikacji oraz podział i hierarchizacja ról – na tych, którzy posiadają wiedzę, „nauczycieli”, i na tych, którym usiłuje się ją przekazać¹³. Telewizja pokazuje i „uczy”, jak powinien wyglądać świat i człowiek w nim żyjący. Widoczny jest w niej model normatywny, który zapewnia instytucjonalny sposób komunikowania kultury dominującej.

Podczas szamotaniny Davida z siostrą zostaje uszkodzony pilot telewizyjny, bez którego obsługa odbiornika jest niemożliwa. Z pomocą przychodzi tajemniczy starszy pan (pracownik serwisu), który ofiarowuje młodemu bohaterowi nowy, trochę „podrasowany”, pilot. To za jego przyczyną dwójka młodych ludzi zostaje w magiczny sposób przeniesiona w czarno-biały telewizyjny świat, końca lat pięćdziesiątych, w którym David wraz ze swoją siostrą „wypełniają” role rodzeństwa – bohaterów ulubionego serialu; pozostali mieszkańcy telewizyjnego miasteczka nie rozpoznają ich jako „obcych”.

¹³ Zob. W. Godzic, *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996, s. 92.

Pleasantville to miejsce, gdzie wszystko jest „tak jak ma być”: życie jest proste, ludzie są idealni i wszystko jest... czarno-białe. Tu nikt nie jest bezdomny – po prostu tak jest! Tu nie ma pożarów, a straż wzywana jest wyłącznie do ściągnięcia kotka z drzewa. Wszyscy są grzeczni, zdrowo odżywiają się i nie mają brzydkich myśli. Nawet deszcz tutaj nie pada. Wyeliminowane zostało wszystko, co niepożądane. To tu ucieleśnia się „idea czystości”. Zdaniem Zygmunta Baumana jest ona

wizją doskonałego stanu rzeczy, w którym to już nic ująć, nic dodać nie będzie trzeba; stanu, jaki trzeba dopiero stworzyć, a stworzywszy chronić czujnie i pieczołowicie przed zagrożeniami – zarówno tymi rzeczywistymi, jak i wszelkimi innymi; takimi, które dają się już wyobrazić, lub jakich jeszcze wyobrazić sobie nawet nie można¹⁴.

Mieszkańcy Pleasantville nie mogą wyobrazić sobie przede wszystkim tego, że poza ich miastem jest jeszcze jakaś inna rzeczywistość. Jest to przecież świat idealny, „najlepszy ze światów”. Izolacja przed światem zewnętrznym ma charakter przede wszystkim mentalny, nikt nie zadaje pytań o to, „co jest poza Pleasantville”.

David wraz z siostrą mają pewną przewagę nad pozostałymi bohaterami. Nie tylko zdają sobie sprawę z tego, gdzie są, ale przede wszystkim znane im są emocje i namiętności nigdy nie pojawiające się w „kulturalnym” świecie telewizyjnego serialu. To właśnie uaktywnienie się tych emocji powoduje, iż zaczyna on nabierać barw. Początkowo jest to zwykły kwiat, który przestał być szary i stał się czerwony, z biegiem czasu pojedynczy mieszkańcy Pleasantville – zwłaszcza ci oddający się, nieznanym wcześniej rozkoszom – stają się kolorowi. Nie chodzi tu o zwyczajowo określany tym słowem kolor skóry – wszyscy dotychczas byli tacy, jak w czarno-białej telewizji, natomiast teraz „nabierają barw”, przez co stają się „obcy” dla akceptowalnego porządku. Tymczasem – jak zauważa wspomniany wcześniej Bauman – nowo-

¹⁴ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 12.

czesne utopie cechuje przejrzystość. W tym świecie nic nie może być „nie na swoim miejscu”.

Wyśniony przez umysł nowoczesny Świat Doskonały, wbrew nowoczesnej rzeczywistości, był światem wiecznie czystym; światem nie znającym brudu; światem bez obcych¹⁵.

„Prawdziwi” mieszkańcy miasteczka Pleasantville potrafiały doznawać tylko tych „dozwolonych” przyjemności, inne uznając za „niestosowne” bądź wulgarne. W pewnym sensie ilustruje to rozróżnienie przyjemności *jouissance* i *plaisir* jako to, co „naturalne” i co „kulturowe” w nas. Powszechne zgorszenie wywołuje eksponowanie na wystawie sklepowej małżeńskiego łóżka, natomiast szczególne zaniepokojenie powoduje pojawianie się „kolorowych” obywateli. Jednocześnie określenie to nabiera pejoratywnego zabarwienia. Pogardliwe zdanie jednego z kolegów Davida rzucone pod jego adresem: „może jesteś zbyt zajęty zabawianiem swojej ‘kolorowej dziewczyny’”, jednoznacznie określa, kto teraz jest kim w Pleasantville. Przychodzą tu na myśl skojarzenia z rozważaniami Victora Klemperera o roli języka w konstruowaniu przestrzeni społecznej, gdzie jedno słowo może ją spolaryzować na zasadzie: „Ty jesteś niczym, ja jestem wszystkim”¹⁶.

„Kolorowym” można stać się nie tylko oddając się cielesnym rozkoszom, równie „szkodliwe” może być słuchanie rockandrollowej muzyki, jak i jakiegokolwiek niekontrolowane oddanie się emocjom, np. czytanie książek, które dotychczas leżały spokojnie na bibliotecznych półkach i nikt nawet nie wiedział, co się w nich kryje (pierwszymi tekstami czytanyymi przez młodzież Pleasantville są „buntownicze” powieści: *Przygody Hucka* Marka Twaina i *Buszujący w zbożu* Jerome Salingera). Kiedy zostaje przez mieszkańców „odkryta” biblioteka, okazuje się, iż nawet reprodukcje dzieł Moneta, Rembrandta czy Tycjana mogą wywoływać podobny efekt. Miasteczko zaczyna zmieniać się, przy czym zmiany nie-

¹⁵ Tamże, s. 25.

¹⁶ Zob. V. Klemperer, *LTI. Notatnik filologa*, Warszawa 2014, s. 48.

pokoją przede wszystkim dojrzałych obywateli, młodzież dziwnie lekko im się poddaje. Wymyślony przez telewizyjnych scenarzystów idealny porządek świata Pleasentville wali się w gruzy w zderzeniu z autentycznymi, lecz tłumionymi emocjami. W prosty sposób odzwierciedlone zostało to, co wynika z naszej natury, i to, co narzuca nam kultura.

Miasteczko Pleasentville przestaje być „przyjemne”. Wiosenna burza i pierwszy prawdziwy opad deszczu wywołuje nerwową reakcję władz miasta. Skutkuje to zwołaniem zebrania mieszkańców, by ustalić strategię przywołania porządku. Społeczność Pleasentville zostaje podzielona na „prawdziwych obywateli” i „kolorowych”. Zabiegi językowe stosowane przez władze miasteczka uzasadniają i tłumaczą wszelkie „zdecydowane” reakcje. Jak zauważa burmistrz: „po pierwsze musimy oddzielić to, co dobre, od zgnilizny”. Formułowane są zasady, którymi „prawdziwi obywatele” próbują ponownie porządkować życie w miasteczku, by „wszystko było jak przedtem”. Kodeks ów zakłada wprawdzie, iż „wszyscy mieszkańcy miasteczka mają się odnosić do siebie z szacunkiem”, lecz jednocześnie wskazuje, jakiej wolno słuchać muzyki w miejscach publicznych (marsze wojskowe), jakich używać kolorów (czarny, biały i szary), natomiast w szkole powinno się „wykazywać wyższość stałości nad ewolucją”. Określona zostaje dozwolona szerokość dostępnych w sprzedaży łóżek (do 90 cm), jak i wprowadzony zostaje zakaz sprzedawania parasoli.

W filmie Garego Rossa znakomicie zilustrowane są konsekwencje wprowadzania utopijnego ładu społecznego, który zachować należy „za wszelką cenę”. Zauważalny jest wzrost zachowań agresywnych i brak akceptacji dla „odmieńców”. Srogie działania prewencyjne służą dobru publicznemu i są usprawiedliwione. Dzięki temu socjalizacja młodzieży może przebiegać bez zakłóceń. Destrukcja od wewnątrz musi być powstrzymana, winni zmian muszą być ukarani, a „niebezpieczne” książki spalone. Wszyscy powinni myśleć w sposób, który władza uważa za „właściwy”. Jak zauważa cytowany wcześniej Huxley, wrogowie wolności w swej propagandzie metodycznie poddają język skażeniu, ażeby uwodzić, czy przymuszać swe ofiary do myślenia i działania tak, jak oni, manipulatorzy umysłów, życzą sobie, aby myślano, odczuwano i działano. Nauczyć się wolności to jest także na-

uczyć się właściwego posługiwania się mową¹⁷. Manipulując językiem, władza może kierować myślami obywateli.

„STARY WSPANIAŁY ŚWIAT”, CZYLI OSADA (2004) **REŻ. M. N. SHYAMALAN**

Czas akcji utworu początkowo jest trudny do określenia, gdyż nie pomagają w tym ani kostiumy, ani scenografia; widz intuicyjnie może umiejscowić ją w XIX wieku. Rzeczywistość przedstawiona w filmie jest uosobieniem ładu, wszystko bowiem w tytułowej osadzie jest uporządkowane i zorganizowane. Starszyzna pilnuje przestrzegania rytuałów nadających rytm funkcjonowania wspólnoty, a mieszkańcy wydają się być szczęśliwi żyjąc w zgodzie z naturą. Ich spokój burzy świadomość niebezpieczeństwa, jakie czai się w lesie otaczającym wioskę, do którego nie wolno wchodzić, gdyż żyją tam stworzy stanowiące zagrożenie dla ludzi i zwierząt. Reguły życia w świecie mieszkańców wioski opierają się na pewnym pakcie zawartym z tajemniczymi mieszkańcami lasu – Tymi-O-Których-Nie-Mówimy: „My nie zapuszczamy się do ich lasu, oni nie przychodzą do naszej wioski”.

W filmie M. Night Shyamalana władze wioski (kierując się co prawda szlachetnymi intencjami) konstruują całą mitologię, mającą na celu odstraszenie jej mieszkańców od lasu. Zakazany jest kolor czerwony, jako „przyciągający” zło. Nocą strażnicy ubrani w żółte peleryny, na specjalnych wieżach pilnują wioski, by w razie nagłego pojawienia się stworów ostrzec mieszkańców. Młodszemu pokoleniu „zaszczepia się” lęk przed opuszczaniem osady. Zadaniem „rady starszych” wioski jest utrzymywanie wszystkich w przekonaniu o niebezpieczeństwach, które spotkają każdego, kto zapaści się w ten groźny, obcy teren. „Normalni” ludzie tam nie wchodzi. Jednak okazuje się, że niewidoma dziewczyna i obłąkany chłopiec są w stanie uniknąć tragicznych skutków wejścia do lasu, gdyż tylko oni – z powodu swych ułomności – nie

¹⁷ Zob. A. Huxley, *Nowy wspaniały świat poprawiony*, dz. cyt., s. 108.

poddają się presji ograniczeń, jakie narzuciła im kultura dominująca (dziewczyzna nie widzi umownych granic ustalonego porządku, chłopiec nie jest ich świadomy).

W finałowych sekwencjach okazuje się, że świat wioski został sztucznie wykreowany. Rada starszych to w rzeczywistości grupa rozczarowanych XX wiekiem, skrzywdzonych przez rozmaite wypadki ludzi, którzy postanowili z nim zerwać. W oderwaniu od zła, ale i również dóbr cywilizacji, zdecydowali prowadzić życie z dala od jej zgiełku, ponosząc jednocześnie wszystkie tego konsekwencje. Tęsknota za „rajem utraconym” pchnęła ich do zbudowania sztucznego społeczeństwa, funkcjonującego w oparciu o bliskie naturze reguły. Od wrogiego świata osada odgradzona jest lasem, a oparta na lęku mitologia „zabezpiecza” przed próbą poznania prawdy. Doskonale ilustruje to trzecią z cech charakterystycznych utopii. Osada jest „wyspą” swoście pojmowanego dobra, gdyż doskonały ład wymaga odizolowania zreformowanej społeczności.

W obu filmowych obrazach utopijnego świata, podobnie jak w powieści Stanisława Lema interesująco zaakcentowana jest rola szkoły jako instytucji zabezpieczającej przed destrukcją od wewnątrz. Z jednej strony tłumaczy się tu zasadność panujących reguł, z drugiej zaś zaszczepia lęk przed jakimikolwiek zmianami. Świat tytułowej osady jest „najlepszym z możliwych” a porządek w nim panujący jest nie do zakwestionowania. Szkoła jawi się jako instytucja kontrolująca, zapewniająca stabilizację struktury społecznej. Nie jest powołana, by realizować indywidualne potrzeby uczniów *jakimi są*, jej istnienie motywowane jest „wyższymi celami”. Ma za zadanie tworzyć ludzi *jakimi powinni być*. Ilustruje to dążenia wszelkich totalitarnych ustrojów do podporządkowania szkoły i ukrycia w jej programach obowiązującej ideologii oraz akceptowanego ładu społecznego, jednocześnie pokazuje, w jaki sposób użycie języka może być skuteczne w relatywizacji zła.

Obrazy utopii, które zostały tu krótko omówione, nie są jedynymi, jakie możemy odnaleźć w popkulturze. Szczególnie antyutopie

stały się chętnie eksploatowanym tematem i zwłaszcza kino science-fiction dostarcza tu wielu ciekawych przykładów (np. *Gattaca* – szok przyszłości (1997) reż. A. Niccol; *Equilibrium* (2002) reż. K. Wimmer; *Ludzkie dzieci* (2006) reż. A. Cuarón). Czytając popkulturowe teksty, często jesteśmy w stanie odkryć w nich nader trafne analizy procesów społecznych. To właśnie dzięki nim możemy lepiej dostrzec rozmaite uwikłania polityki, manipulatorskie zabiegi władzy oraz rozmaite lęki cywilizacyjne. Nasz świat na pewno nie jest wspaniały, ale to właśnie w nim przyszło nam żyć i dzięki takim historiom serwowanym przez kulturę popularną czasem możemy go lepiej zrozumieć.

Jak zauważa Jerome Bruner, „Zaludniamy nasz świat postaciami z gatunków narracyjnych, pojmujemy sens zdarzeń poprzez nadawanie im formy komedii, tragedii, ironii, romansu”¹⁸. „Kostiumy”, w których opowiada kultura popularna, mogą mieć rozmaity charakter, ważniejsze jest natomiast to, że właśnie w jej tekstach komentowane są rozmaite aspekty naszego świata i w tym właśnie tkwi jej edukacyjny potencjał. Teksty kultury popularnej, mimo że zazwyczaj zarzuca się im brak estetycznego wyrafinowania, często znakomicie ilustrują mechanizmy funkcjonowania społeczeństw oraz konsekwencje wprowadzania „nowego porządku” przez politycznych wizjonerów. Stanowią przez to mogą pretekst do refleksji i krytycznego namysłu nad codziennością. Nawet najbardziej fantastyczne historie mają bowiem swój początek w realnych zdarzeniach, a to, co z nimi „zrobi” odbiorca, zależy w dużej mierze od jego kompetencji kulturowych, ale to już jest temat na oddzielny artykuł. Być może właśnie takie popkulturowe opowieści pozwolą uniknąć sytuacji, którą ilustruje jeszcze jeden cytat z głośnej antyutopii George’a Orwella, przywołanej jako motto niniejszego tekstu:

I rzeczywiście partyjny światopogląd najłatwiej dawał się wpoić ludziom o zbyt ograniczonej inteligencji, aby go mogli pojąć. Bez protestu akceptowali nawet najjaskrawsze wypaczenia rzeczywistości, bo nie rozu-

¹⁸ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 190.

mieli w pełni potworności tego, czego od nich żądano, a ponadto zbyt mało interesowali się aktualnymi wydarzeniami, aby zdawać sobie sprawę z grozy sytuacji. Niewiedza pozwalała im zachować zdrowe zmysły. Przeżykali wszelkie kłamstwa, i to bez najmniejszego uszczerbku, bo przelatwały przez nich – nie strawione – niczym kamyki przez układ pokarmowy ptaka¹⁹.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic!, Warszawa 2000.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Carroll N., *Filozofia sztuki masowej*, przekł. M. Przyłipiak, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011.
- Dróżdż A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Fiske J., *Zrozumieć kulturę popularną*, przekł. K. Sawicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Godzic W., *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Universitas, Kraków 1996.
- Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006.
- Jankowski D., *Aktywność kulturalna i autoedukacja*, [w:] D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.
- Klemperer V., *LTI. Notatnik filologa*, przekł. J. Zychowicz, Wydawnictwo Altheia, Warszawa 2014.
- Krajewski M., *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2003.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków 2013.
- Orwell G., *Rok 1984*, przekł. T. Mirkowicz, Mediasat Poland, Kraków 2004.

¹⁹ G. Orwell, *Rok 1984*, dz. cyt., s. 131.

Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań, red. W. Jakubowski, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016.

Shusterman R., *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksje nad sztuką*, przekł. A. Chmielewski [i in.], Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.

POP ILLUSTRATIONS OF SOCIAL UTOPIA (EDUCATIONAL POTENTIAL OF POP CULTURE)

ABSTRACT: Pedagogical thinking about culture is dominated by its humanistic understanding, that might results from the influence of the German intellectual tradition, in which a special sense of culture has been understood as one of the top of human achievement. In traditional pedagogical reflection, there is noticeable concentration on culture as “valuable for educational interactions”. In such a perspective, the space of popular culture is ignored, even though the life of the contemporary young generation is usually there.

Popular culture is often understood as a synonym of mass culture, which criticism has a long tradition, and has been rooted in the views of the “Frankfurt School”. Perceived as a bad Mr Hyde of cultural space, it is treated as an area of threats to the development of children and youth. But culture is not only a canon of the achievements of past generations. In the anthropological sense, these are simply the ways of living a life in a society. Popular culture is the space where various aspects are commented on.

For reflection on the educational potential of popular culture is interesting what is said in these texts and despite what critics think about it, they are not always trivial. Considering that one of the issues of the conference concerns the issue of utopia, the second part discusses the pop-cultural texts that illustrate the characteristic elements of utopia: burial of the “old world”, establishing a “perfect” order, protection against external destruction and protection against destruction from inside. Formed at different times and based on different means of expression, they talk about the dilemmas associated with thinking about a “better world”. They present the mechanisms and consequences of building a new society “with their own language”. The article presents a review of the novel of Polish science-fiction writer Stanisław Lem “Return from the Stars” and films “Pleasantville” (1998) directed by G. Ross and “Village” (2004) and M.N. Shyamalan.

KEYWORDS: popular culture, informal education, critical pedagogy, cultural studies, utopia

RAFAŁ WĘGRZYN

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

KAROLINA WOŹNY

UTOPIA – WIĘZIENIE – RESOCJALIZACJA. PROBLEM Z BURZYCIELAMI ŁADU SPOŁECZNEGO

ABSTRAKT: Problem osób naruszających porządek społeczny istniał od zawsze. Najstarsze plemiona skazywały na wygnanie osoby, które popełniały działania zakazane. Wraz z rozwojem cywilizacji i pojawieniem się kodeksów prawnych ewoluowały również sposoby wymierzania sprawiedliwości. Tortury, publiczne egzekucje i okaleczenia zamieniły się w więzienie, to jest izolację za murami więzienia. Świadomość wysokiego poziomu recydywy spowodowała potrzebę resocjalizacji zatrzymanych, a tym samym ochrony społeczeństwa przed potencjalnymi przestępstwami. Czy jednak współczesne naukowe koncepcje resocjalizacji nie są utopijne? Głównym celem artykułu jest przedstawienie kilku wybranych utopijnych koncepcji więzienia w świetle psychologii i nauk o społecznej readaptacji.

SŁOWA KLUCZOWE: utopia, resocjalizacja, więzienie, więźniowie, popkultura

WSTĘP

Czy więzienie to instytucja niezastąpiona? Czy nie ma innej możliwości karania przestępców? Znamcy tematyki więziennictwa twierdzą, że kara pozbawienia wolności jeszcze przez wiele lat będzie głównym

narzędziem wymierzania sprawiedliwości¹. Instytucja więzienia istnieje od bardzo dawna, najpierw jako miejsce, gdzie skazani oczekiwali na wyrok, obecnie jako miejsce odbywania kary, a także resocjalizacji. Wielu z nas na słowo „więzienie” reaguje, wyobrażając sobie grube, szare mury olbrzymiego budynku, w którego oknach widać kraty. Czy to jedyne znane nam więzienie? Czy kiedyś to skojarzenie ulegnie zmianie?

Utopijne pomysły proponują nam różne możliwości ulepszenia świata i funkcjonowania społeczeństwa. Roztaczają przed nami wizje świata harmonijnego, zrównoważonego, w którym każdy zna swoje miejsce i nie odczuwa negatywnych emocji. Jednak nawet w idealnym świecie może pojawić się złoczyńca, burzyciel ładu społecznego. Jak w takim razie można utrzymać status quo „dobrego miejsca”, kiedy pojawia się zagrożenie w postaci przestępcy? Co na temat więzienia mają do powiedzenia utopijni wizjonerzy?

WIĘZIENIE

Nelson Mandela powiedział kiedyś: „nikt naprawdę nie zna narodu, dopóki nie znajdzie się w jego więzieniu. Narodu nie należy oceniać według tego, jak traktuje swoich najwyższych obywateli, ale najniższych”². Obecnie większość rządów dba o pozytywny, zgodny z humanistycznymi wartościami wizerunek kraju, głosząc na międzynarodowych spotkaniach o godności i wolności swoich obywateli. Na murach mongolskiego więzienia można zobaczyć napis „Prisoners are human beings”, co zdaje się być obietnicą humanitarnego traktowania osób w nim przebywających³. Mimo to 16 stycznia 2019 roku media opublikowały wstrząsające video z więzienia na Sri Lance, na którym

¹ M. Ciosek, *Szanse resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 1, red. B. Urban, J. M. Stanik, Warszawa 2008, s. 360.

² ‘Prisoners are human beings’, „Daily Mirror”, <http://www.dailymirror.lk/opinion/-Prisoners-are-human-beings-/172-161739> [9.04.2019].

³ M. Tolson, *Justice Lost in Mongolia's Prisons*, „Inter Press Service”, <http://www.ips-news.net/2012/11/justice-lost-in-mongolias-prisons/> [9.04.2019].

widać, jak funkcjonariusze więzienni brutalnie i systematycznie biją bezbronnych więźniów⁴. Jednak wielu teoretyków resocjalizacji czy penologii uważa, że więzienia zlikwidować się nie da. Zakłady karne są i prawdopodobnie jeszcze długo będą podstawowym środkiem „reakcji na niebezpieczny czyn przestępczy”⁵. Lesław Pytka przyznaje, że na obecnym etapie rozwoju cywilizacji brak instytucji izolacyjnych, w tym więzienia, „pozostaje mrzonką, humanistyczną utopią”⁶. Wiele musiałoby się zmienić w społecznym rozumieniu kary i sprawiedliwości, aby więzienia mogłyby zmienić swój charakter i funkcjonowanie. Niemniej wiele jest wizji utopijnych dotyczących alternatywnych rodzajów karania przestępców – kilka przykładów omówimy w dalszej części publikacji.

Na przestrzeni wieków, wraz z rozwojem cywilizacji i myśli humanistycznej, zmieniało się podejście do ludzi łamiących prawo. Karanie przestępców miało charakter odwetowy i proporcjonalny do wielkości popełnionej zbrodni. Wymiarowi sprawiedliwości przyświecało wtedy hasło, zgodnie z którym za zło należy odpłacać złem, a za krzywdę krzywdą. Z czasem kara kryminalna zmieniła swój charakter na bardziej prewencyjny. Kładziono nacisk na jej funkcję odstraszającą od popełniania kolejnych przestępstw, przez co kara mogła być nieproporcjonalna do przestępstwa. Z tego nurtu teoretycznego wyłoniła się idea resocjalizacji i zmiany przestępcy w praworządnego obywatela. Obecnie w więziennictwie stosowane są oba rodzaje kary kryminalnej, tworząc tym samym nowe podejście zwane mieszanym. Właśnie na teorii mieszanej kary kryminalnej opiera się polski Kodeks karny z 1997 roku⁷.

⁴ *Call for immediate action on assault of prisoners at Angunakolalessa prison in Sri Lanka*, „Sri Lanka BRIEF: news, views and analysis of human rights & democratic governance in Sri Lanka”, <http://srilankabrief.org/2019/01/call-for-immediate-action-on-assault-of-prisoners-at-angunakolapalessa-prison-in-sri-lanka/> [8.04.2019]

⁵ J. Migdał, *Resocjalizacja skazanych – utopia czy perspektywiczne wyzwanie*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2008, nr 61, s. 104.

⁶ L. Pytka, *Narodziny i rozwój polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2008, nr 8(1), s. 35.

⁷ M. J. Boińska, *Teorie kary kryminalnej*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, Warszawa 2016, s. 39–47.

RESOCJALIZACJA

Jerzy Migdał określił resocjalizację jako ideę „piękną, lecz zgoła utopijną”⁸, ale mimo to uważa ją za „cenne osiągnięcie postępowej myśli kryminologicznej i prawniczej, która wymaga trwałego kultywowania i realizowania w praktyce penitencjarnej”⁹. Minimalnym celem resocjalizacji więziennej jest zdobycie przez skazanego takich umiejętności, które umożliwią mu prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie bez łamania prawa, co też zabezpiecza go przed recydywą. Natomiast celem maksymalnym jest osiągnięcie zmiany w zachowaniu więźnia, który oprócz tego, że nie będzie łamać prawa na wolności, będzie również respektować ważne dla danego społeczeństwa normy moralne i etyczne¹⁰. Należy też pamiętać o tzw. celu apogeum, mówiącym o dobrowolnej samorealizacji osadzonego i kreowaniu przez niego własnej, zdrowej osobowości oraz tożsamości nieopartej na popełnianiu przestępstw¹¹. Ten cel oparty jest na koncepcji Kazimierza Obuchowskiego, według którego każdy człowiek poprzez zmiany rozwojowe powinien wzbogacać się wewnątrznie oraz tworzyć i udoskonalać swoje nowe umiejętności. Oprócz tego powinien potrafić i chcieć postępować altruistycznie, bez względu na odczuwalny stan emocjonalny, a także odczuwać satysfakcję ze swoich działań i utrzymywać dystans psychiczny¹². Można więc uznać, że cel apogeum skierowany jest nie tylko wobec resocjalizowanych przestępców, ale wobec każdego człowieka.

Mimo jasno określonych celów resocjalizacji i wielu badań wskazujących, jakie działania wobec więźniów dają lepsze bądź gorsze skutki, poziom recydywy jest dość wysoki. Według statystyk odsetek osób

⁸ J. Migdał, *Resocjalizacja skazanych*, dz. cyt., s. 110.

⁹ Tamże.

¹⁰ J. Szałański, *Kategorie klasyfikacyjne i różnicowanie osobowościowe skazanych jako wyznaczniki celów i programów resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 1, dz. cyt., s. 375.

¹¹ Tamże, s. 379.

¹² K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań 2000, s. 110.

powracających do przestępstwa w okresie lat 2010–2014 to aż 25,8%, a w okresie 2011–2015 to 25,5%¹³. Dlatego też resocjalizacja penitencjarna jawi się jako idea wzniosła i utopijna, w obecnych realiach nieodnosząca wielu sukcesów. W książce norweskiego socjologa Thomasa Mathiesena pod tytułem *Prison on Trial* znaleźć można sporo krytyki pod adresem resocjalizacyjnej roli więzienia. Jego zdaniem więzienna modyfikacja osobowości jest jedynie ideologią i mrzonką¹⁴.

Dodatkowo może być postrzegana „jako zagrażająca porządkowi społecznemu i poczuciu społecznej sprawiedliwości”¹⁵. Zniesienie w więzieniach porządków autorytarnych i zmiana podejścia na bardziej indywidualne mogą zostać odebrane przez społeczeństwo jako niesprawiedliwe, a więc niespełniające podstawowej funkcji kary kryminalnej (funkcja sprawiedliwościowa/odwetowa). Dodatkowo przy zbyt dużym złagodzeniu warunków więziennych przestanie być również realizowana funkcja zapobiegawcza, czyli odstraszenie potencjalnych przestępców przed popełnieniem zbrodni¹⁶.

Chyba najbardziej znanym i rozpoznawalnym przykładem spektakularnej, utopijnej resocjalizacji (a w zasadzie Kuracji Resocjalizacyjnej¹⁷), który możemy znaleźć w kulturze popularnej jest ten opisany przez Anthoniego Burgessa w *Mechanicznej Pomarańczy*. Alex, burzyciel tamtejszego ładu społecznego, zostaje poddany terapii Ludovicka, która polega na przywiązaniu pacjenta do specjalnego krzesła i zmuszaniu go do oglądania brutalnych scen przy towarzyszącym mu muzyki klasycznej. Efektem terapii, która kończy się po upływie „nieco ponad dwóch tygodni”¹⁸, jest niechęć do zachowań seksualnych, agresji oraz uczucie lęku, towarzyszące myślom o przemocy. Nowy Alex, a równocześnie pierwszy absolwent Państwowego Instytutu Resocja-

¹³ Powrotność do przestępstwa w latach 2009–2015, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa 2017, s. 9.

¹⁴ T. Mathiesen, *Prison on Trial*, Winchester 2006, s. 46–48.

¹⁵ J. Migdał, *Resocjalizacja skazanych*, dz. cyt., s. 130.

¹⁶ J. Nowak, *Wokół pojęcia kary*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, dz. cyt., s. 31.

¹⁷ A. Burgess, *Mechaniczna Pomarańcza*, Kraków 2013, s. 69.

¹⁸ Tamże.

lizacji i Osobników Kryminalnych, to „wzorowy, przestrzegający prawa, dobry obywatel”¹⁹. Niestety, ten rodzaj resocjalizacji dla bohatera powieści kończy się tragicznie, staje się on ofiarą nowoczesności:

Przerobili cię na coś innego niż istota ludzka. – Odebrano ci możliwość wyboru. Skazany jesteś na postępowanie według stereotypu, jaki akceptuje zbiorowość, jakby taka maszynka zdolna wyłącznie do czynienia dobra. No i wyraźnie to widać: cała ta kwestia uwarunkowań ubocznych. Muzyka i stosunek płciowy – literatura i sztuka – wszystko teraz musi być nie przyjemności źródłem, tylko męczarni²⁰.

Jednocześnie główny bohater staje się zwiastunem wolnej „od zbrodni epoki, w której nie będziemy się już bać tchórzliwych napadci ze strony młodych zwyrodnialców i chuliganów, i zboczeńców, i włamywaczy”²¹.

UTOPIA

Utopijną wersją więzienia, zapewniającą absolutną widoczność i całkowity nadzór prowadzący do „samonadzoru” jest budowla zaprojektowana przez Jeremiego Benthama, panopticon. Ten penitencjarny eksperyment jest wynikiem reform karnych w Europie i panującej wówczas myśli oświeceniowej. Panopticon składa się z budynku w kształcie pierścienia, podzielonego na cele posiadające okna do wewnątrz i na zewnątrz okręgu. W środku tej konstrukcji stoi wieża z oknami skierowanymi na wewnętrzną stronę pierścienia. Do nadzoru więźniów umieszczonych w celach pierścienia wystarczyłby jeden strażnik w wieży. Stawia to skazanych w sytuacji ciągłej widoczności i samotności, ponieważ w swojej celi więzień jest sam, nie widzi ani

¹⁹ Tamże, s. 98.

²⁰ Tamże, s. 115.

²¹ Tamże, s. 98.

innych skazanych, ani strażnika. Ta sytuacja prowadzi do wykształcenia się samokontroli skazanego, który przekonany o ciągłym nadzorze, sam zaczyna dbać o swoje dobre zachowanie. Michel Foucault zauważa, że forma panopticonu doskonale sprawdziłaby się nie tylko jako więzienie, ale również jako szpital, miejsce pracy, a także szkoła. Dzięki poczuciu widoczności chorzy dbaliby o regularne przyjmowanie leków, robotnicy solidnie wykonywaliby swoją pracę, a uczniowie uczyliby się pilnie²². Koncepcja panopticonu, spopularyzowana przez francuskiego badacza, jest ograniczona do dostępnych dla niego w tamtym okresie dzieł Benthamu. Dziś wiemy, że panopticon miał także swoje formy kontroli audialnej oraz nadzoru wewnętrznego, dokonywanego przez innych więźniów i znoszącego totalną izolację osadzonych²³.

Idea panopticonu jest bardzo bliska klasycznej, dziś już popkulturowej dystopii Rok 1984 George'a Orwella. Fabuła powieści koncentruje uwagę czytelnika na postaci Wielkiego Brata, który patrzy na ludzi, społeczeństwo zawsze i wszędzie²⁴. A skoro człowiek wie, że jest obserwowany, to sam bardziej kontroluje swoje zachowanie, co potwierdzają badania psychologiczne. Jednym z nich jest badanie Melissy Bateson i współpracowników z 2006 roku. We wspólnej kuchni na terenie kampusu Uniwersytetu w Newcastle pracownicy mogli korzystać z mleka do kawy czy herbaty, wrzucając do pozostawionej przez badaczy skrzyneczki równowartość pieniężną wykorzystanych artykułów spożywczych. Eksperyment trwał 10 tygodni, a wykorzystaną w nim manipulacją eksperymentalną była fotografia oczu naklejona na skrzynkę do wpłat. Wyraz emocjonalny oczu był różny, co wykluczyło możliwość jego ewentualnego wpływu na efekt badania. Zaobserwowano, że za każdym razem, gdy na skrzynce naklejona była fotografia oczu, ludzie wrzucali do niej prawie 2,76 razy więcej pieniędzy²⁵.

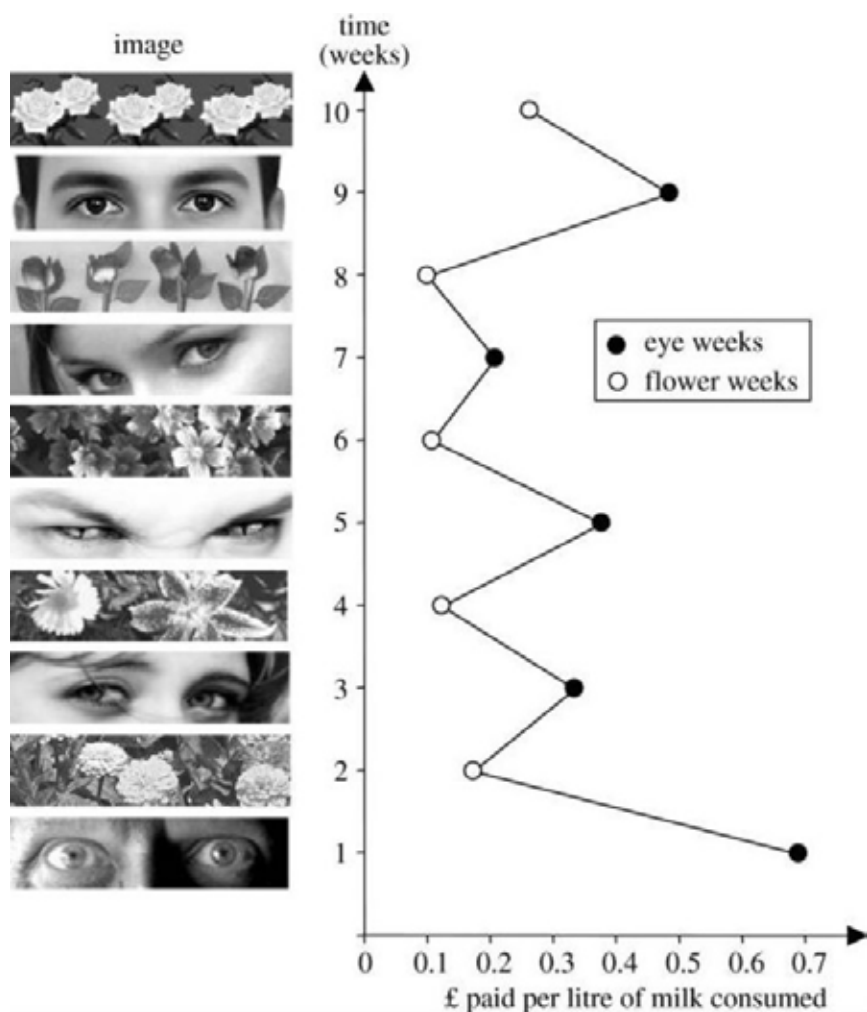
²² Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, Warszawa 2009, s. 195–199.

²³ Zob. R. Nahirny, *Granice kontroli. Maszynieria władzy Jeremy Benthamu*, Warszawa 2018.

²⁴ Zob. G. Orwell, *Rok 1984*, Warszawa 2018.

²⁵ M. Bateson, D. Nettle, G. Roberts, *Cues of being watched enhance cooperation in a real-world setting*, „Biology Letters” 2006, nr 2(3), s. 412–414.

Rysunek 1. Ilość funtów płaconych za litr spożytego mleka w zależności od tygodnia i typu obrazka



Źródło: M. Bateson, D. Nettle, G. Roberts, *Cues of being watched enhance cooperation in a real-world setting*, dz. cyt., s. 412-414.

Bycie obserwowanym, nawet przez wizerunek ludzkich oczu, wzmacnia uczciwe zachowania osób badanych. Z serii kolejnych eksperymentów dowiadujemy się także, że widok sztucznych oczu wpływa na zachowania prospołeczne (np. ograniczenie śmiecenia), zarówno gdy oczy są umieszczone w środowisku osoby badanej na dużym plaka-

cie²⁶, jak i na ulotce trzymanej w ręce²⁷. Takie wpływanie na ludzi odnosi jednak największy skutek, gdy ma natrętny charakter²⁸. Oczy stają się symbolem kontroli społecznej, która nasila zachowania moralne uczestników życia społecznego.

W dobie internetu i mediów społecznościowych (Instagram, Facebook) podglądanie innych osób stało się sposobem na życie, zarówno dla obserwowanych jak i obserwujących. Jedną stroną takiego stanu rzeczy jest dążenie ludzi do stawania się coraz lepszymi w nadziei na otrzymanie pozytywnego feedbacku od innych użytkowników portali. Zygmunt Bauman zjawisko dyskretnych, technologicznych form nadzoru i kontroli określa mianem płynnej inwigilacji²⁹. Jednakże, z drugiej strony, dochodzi do pewnego rodzaju wypaczenia, inwigilacja staje się dochodową rozrywką. Pojawiają się programy typu Big Brother, Warsaw Shore czy niezwykle popularna Rodzina Kardashian, a nawet oddolne działania związane z monetyzowaniem swojej prywatności, jak w przypadku rodziny Dzikowskich³⁰. Kamery rejestrują każdą sekundę życia bohaterów, pokazując oglądającym nawet najbardziej intymne momenty. Co zastanawiające, bycie nagrywanym, obserwowanym nie wywołuje u bohaterów wzmoczonych zachowań moralnych, a wręcz przeciwnie. Im więcej ekscesów alkoholowych i seksualnych, im więcej szokujących wydarzeń, tym oglądalność wydaje się być większa, a co za tym idzie, również ilość związanych z nią dochodów zaczyna rosnąć. Zastanawiające jest, czy to zasady (show)biznesu prowokują

²⁶ M. Bateson, L. Callow, J. R. Holmes, M. L. R. Roche, D. Nettle, *Do images of 'watching eyes' induce behaviour that is more pro-social or more normative? A field experiment on littering*, „PloS one” 2013, 8(12), e82055.

²⁷ M. Bateson, R. Robinson, T. Abayomi-Cole, J. Greenlees, A. O'Connor, D. Nettle, *Watching eyes on potential litter can reduce littering: evidence from two field experiments*, „PeerJ” 2015, nr 3, e1443.

²⁸ R. Wever, L. Van Onselen, S. Silvester, C. Boks, *Influence of packaging design on littering and waste behaviour*, „Packaging Technology and Science” 2010, nr 23(5), s. 239–252.

²⁹ Zob. Z. Bauman, D. Lyon, *Płynna inwigilacja: rozmowy*, Kraków 2013.

³⁰ D. Majewska, *Pozwolili się podglądać, internauci przysłali im prostytutkę. Rodzina Dzikowskich płaci cenę za ryzykowny biznes*, „Na Temat”, <https://natemat.pl/161601,big-brother-to-przy-nich-niewinna-igraszka-ta-rodzina-z-poznania-ustanowila-nowy-standard-podgladactwa-pierwsza-polska-rodzina-n> [12.07.2019].

ludzi do zachowań niewłaściwych, czy też sama idea panopticonu jest błędna. Być może ciągła obserwacja prędzej czy później doprowadza ludzi na skraj wytrzymałości, co kończy się buntem i zachowaniem odwrotnym do oczekiwanego.

Jednym ze współczesnych spojrzeń na przyszły utopijny świat jest powieść *Circle* Dave'a Eggers'a z 2015 roku, która została zekranizowana z Tomem Hanksem i Emmą Watson w rolach głównych. Hasłem przewodnim wizji Eggers'a jest „Knowing is good, Knowing everything is better” (Wiedza jest dobra, wiedza o wszystkim jest lepsza). Główna bohaterka w ramach kary za kradzież zostaje poddana wymogom transparentności. Zostają jej przyłączone do ciała czujniki i kamery, które rejestrują wszystko, co dotyczy bohaterki dwadzieścia cztery godziny na dobę. Cały świat może zobaczyć, jak je, kąpie się, śpi, ale również dowiedzieć się, jaki ma puls czy temperaturę ciała. Dzięki temu wszyscy obserwujący wiedzą, kiedy bohaterka kłamie, coś ukrywa bądź czegoś się wstydzi. Dodatkowo każdy może skomentować jej zachowanie wedle swojego uznania³¹.

Przeciwstawną do kary transparentności jest kara niewidzialności przedstawiona w serialu *Black Mirror*, w odcinku „White Christmas” („Białe święta”). W tej utopijnej wizji każdy człowiek jest wyposażony w soczewki, które umożliwiają zablokowanie wizerunku osoby, której nie chcemy już widzieć i słyszeć. Zablokowany człowiek znika również ze zdjęć, wspomnień oraz pamięci. W przypadku przestępców ten system działa w zmodyfikowany sposób. Skazani trafiają do specjalnego rejestru, co skutkuje tym, że społeczeństwo widzi jego osobę jako czerwoną sylwetkę, która symbolizuje najwyższy wymiar kary. Dzięki temu ludzie wiedzą, że mają wystrzegać się tego człowieka. Sam skazany natomiast ma zablokowaną możliwość widzenia i słyszenia innych ludzi. Zostaje całkowicie wykluczony ze społeczeństwa. Trafia do więzienia pozbawionego murów, krat i strażników, a mimo wszystko odczuwa dotkliwość izolacji³².

³¹ D. Eggers, *Krąg*, Katowice 2017.

³² *Black Mirror*, Netflix, 2014, odc. „White Christmas”, reż. C. Tibbetts.

W tym samym odcinku serialu *Black Mirror* zaprezentowano inny, utopijny pomysł na karę pozbawienia wolności. Cała koncepcja opiera się na małym, technologicznym urządzeniu zwanym „Cookies”, które jest formą sztucznej inteligencji. W „Cookies” montuje się kopie osobowości i mózgu danego człowieka, która funkcjonuje w urządzeniu po to, by zarządzać domem, pilnować harmonogramu dnia, odpisywać na maile. Istnieje również możliwość ukarania tej sztucznej inteligencji poprzez odebranie jej możliwości działania i wydłużenie odczuwanego czasu. W świecie realnym czas płynie normalnie, upływa zaledwie kilka sekund, natomiast w urządzeniu mijają trzy tygodnie wśród białych ścian, bez towarzystwa i bez zajęcia. Po pobycie w tym więzieniu, w całkowitej izolacji, w której zanika poczucie czasu, psychika zamkniętej osoby ulega zniszczeniu. Taki człowiek jest w stanie podporządkować się każdemu, kto miałby władzę, by zmienić jego sytuację³³.

W innym odcinku serialu *Black Mirror* – „White Bear” („Biały niedźwiedź”) – przedstawiono koncepcję parku sprawiedliwości, do którego trafiają przestępcy. Zostaje wobec nich wymierzona kara przez specjalnie do tego przeszkolone osoby. Cały park jest dostosowany do tego, by wzbudzać strach oraz przerażenie u przestępcy, na którego organizowane jest polowanie. Dodatkowo cały pościg i wymierzanie kary obserwują i nagrywają na smartfony gapie, którzy zapłacili za wejście do parku³⁴. Podobną koncepcję prezentuje seria filmów o tytule *Noc Oczyszczenia*. W jeden dzień w roku każdy człowiek może wymierzyć jakąkolwiek karę wybranemu przez siebie człowiekowi. Tego konkretnego dnia nie obowiązuje żadne prawo, żadne zasady, każdy wymierza sprawiedliwość na własną rękę wedle własnego uznania³⁵.

³³ Tamże.

³⁴ *Black Mirror*, Netflix, 2013, odc. „White Bear”, reż. C. Tibbetts.

³⁵ *Noc Oczyszczenia*, reż. J. DeMonaco, 2013.

PODSUMOWANIE

Obecnie metafory więzienia, nadzoru i resocjalizacji coraz częściej są wykorzystywane do opisu społeczeństwa poddanego opresji technologii. Wydaje się, że najnowsze technologie coraz częściej wykorzystywane są do inżynierii społecznej, wpływając na nasze życie niedostrzegalnymi oddziaływaniami. Przenikliwe oko algorytmów zapamiętuje wszystkie nasze reakcje w sieci i umieszcza je w naszej cyfrowej kartotece, by po zebraniu odpowiednich informacji wykorzystać je do marketingu (także politycznego). W Orwellowskim Roku 1984 na gmachu Ministerstwa Prawdy można było przeczytać wypisane przez Partię hasła:

Wojna to pokój
Wolność to niewola
Ignorancja to siła³⁶.

W nieco bardziej współczesnym Kręgu Eggersa przeczytać można parafrazę powyższych haseł. Wersja autora zdaje się penalizować coś, co dziś przez większość ludzi jest uważana za cenne wartości, których utrata odebrałaby nam część tego, co nazywamy człowieczeństwem.

Tajemnice to kłamstwa
Dzielenie się – lęk na każde strapienie
Prywatność to kradzież³⁷.

Owo rozmycie granic między tym, co jest przestępstwem, a co nim nie jest, co jest zbrodnią, a co jest dozwolone, coraz bardziej ulega zatarciu. Przy setkach stron regulaminów bezrefleksyjnie podpisywanych przez nas podczas zakładania kont na portalach internetowych, zakupów online czy instalacji programów może się okazać, że

³⁶ G. Orwell, *Rok 1984*, dz. cyt., s. 19.

³⁷ D. Eggers, *Krąg*, dz. cyt., s. 295.

pewne zachowania zostają penalizowane przy naszej (nieświadomej) akceptacji. Wykorzystał to serwis „Gamestation”, który w prima aprilis w 2010 roku na swoim serwisie umieścił klauzulę o dobrowolnym oddaniu swojej nieśmiertelnej duszy firmie. Na osoby, które tego nie zrobią, czekała nagroda w wysokości pięciu funtów do wykorzystania w serwisie. Jak się okazało, tylko 12% osób postanowiło odebrać pieniądze i zatrzymać swoją duszę dla siebie³⁸. Oczywiście ten happening był żartem właścicieli serwisu, ale z łatwością można sobie wyobrazić sytuację, w której to (nie)świadome wyrażenie zgody może z łatwością uczynić z nas przestępców, na których wszystkie dowody będą czekać w chmurze i zostaną wykorzystane przy sprzyjającej okazji. Czy w takich okolicznościach więzienie będzie jeszcze potrzebne, skoro cyfrowy panopticon patrzy na nas każdego dnia? Czy tak będzie wyglądać globalne więzienie przyszłości?

BIBLIOGRAFIA:

- Bateson M., Callow L., Holmes J. R., Roche M. L. R., Nettle D., *Do images of 'watching eyes' induce behaviour that is more pro-social or more normative? A field experiment on littering*, „PloS One” 2013, nr 8(12), e82055.
- Bateson M., Nettle D., Roberts G., *Cues of being watched enhance cooperation in a real-world setting*, „Biology Letters” 2006, nr 2(3).
- Bateson M., Robinson R., Abayomi-Cole T., Greenlees J., O'Connor A., Nettle D., *Watching eyes on potential litter can reduce littering: evidence from two field experiments*, „PeerJ” 2015, nr 3, e1443.
- Bauman Z., Lyon D., *Płynna inwigilacja: rozmowy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2013.
- Boińska M. J., *Teorie kary kryminalnej*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

³⁸ W. Orliński, *Internet. Czas się bać*, Warszawa 2013.

- Burgess A., *Mechaniczna Pomarańcza*, przekł. R. Stiller, Vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2013.
- Call for immediate action on assault of prisoners at Angunakolalessa prison in Sri Lanka, „Sri Lanka BRIEF: news, views and analysis of human rights & democratic governance in Sri Lanka”, <http://srilankabrief.org/2019/01/call-for-immediate-action-on-assault-of-prisoners-at-angunakolapalessa-prison-in-sri-lanka/> [8.04.2019].
- Ciosek M., *Szanse resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 1, red. B. Urban, J. M. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Eggers D., *Krąg*, przekł. M. Fedyszak, Sonia Draga, Katowice 2017.
- Foucault M., *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Aletheia, Warszawa 2009.
- Majewska D., *Pozwolili się podglądać, internauci przysłali im prostytutkę. Rodzina Dzikowskich płaci cenę za ryzykowny biznes*, „Na Temat”, <https://natemat.pl/161601,big-brother-to-przy-nich-niewinna-igraszka-ta-rodzina-z-poznania-ustanowila-nowy-standard-podgladactwa-pierwsza-polska-rodzina-n> [12.07.2019].
- Mathiesen T., *Prison on Trial*, Waterside Press, Winchester 2006.
- Migdał J., *Resocjalizacja skazanych – utopia czy perspektywiczne wyzwanie*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2008, nr 61.
- Nahirny R., *Granice kontroli. Maszyna władzy Jeremy Benthama*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2018.
- Nowak J., *Wokół pojęcia kary*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, „Rebis”, Poznań 2000.
- Orliński W., *Internet. Czas się bać*, Agora, Warszawa 2013.
- Powrotność do przestępstwa w latach 2009–2015*, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa 2017.
- ‘Prisoners are human being’, „Daily Mirror”, <http://www.dailymirror.lk/opinion/-Prisoners-are-human-beings-/172-161739> [9.04.2019].
- Pytko L., *Narodziny i rozwój polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2008, nr 8(1).
- Szałański J., *Kategorie klasyfikacyjne i zróżnicowanie osobowościowe skazanych jako wyznaczniki celów i programów resocjalizacji penitencjarnej*,

[w:] *Resocjalizacja*, t. 1, red. B. Urban, J. M. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Tolson M., *Justice Lost in Mongolia's Prisons*, „Inter Press Service”, <http://www.ipsnews.net/2012/11/justice-lost-in-mongolias-prisons/> [9.04.2019].

Wever R., Van Onselen L., Silvester S., Boks C., *Influence of packaging design on littering and waste behaviour*, „Packaging Technology and Science” 2010, nr 23(5).

FILMOGRAFIA

Noc Oczyszczenia, reż. J. DeMonaco, Francja, USA 2013.

Black Mirror, Netflix 2013, odc. „White Bear”, reż. C. Tibbetts, Wielka Brytania.

Black Mirror, Netflix 2014, odc. „White Christmas”, reż. C. Tibbetts, Wielka Brytania.

UTOPIA – PRISON – RESOCIALIZATION. PROBLEM WITH DESTROYER OF SOCIAL ORDER

ABSTRACT: The problem of people violating social order has always existed. The oldest tribes sentenced to exile people who had committed forbidden acts. With the development of civilization and the emergence of codes of law, the ways of administering justice also evolved. Torture, public executions and mutilation turned into imprisonment, i.e. isolation behind the walls of a prison. The awareness of the high level of recidivism gave rise to the need to resocialization the detainees and thus protect the society from their potential criminal acts. However, are contemporary scientific concepts of resocialization utopian? The main goal of this article is to present several selected utopian concepts of prison in the light of psychology and the resocialization sciences.

KEYWORDS: utopia, resocialization, prison, prisoner, popculture

CZĘŚĆ II

PEDAGOGICZNE IMPLIKACJE MYŚLENIA UTOPIJNEGO

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

Uniwersytet Szczeciński

ILUZJA UPEŁNOMOCNIENIA JAKO ŚRODKA EMANCYPACJI W EDUKACJI I POPRZEZ EDUKACJĘ

ABSTRAKT: Na gruncie pedagogiki krytycznej wciąż zadane i drążone są pytania dotyczące możliwości wykorzystania potencjału emancypacyjnego, umożliwiającego uczestnikom interakcji i procesów edukacyjnych doświadczenie ich wolności i odpowiedzialności. Zarówno emancypacja, jak i upełnomocnienie/*empowerment* są modnymi słowami żargonu w edukacji (nie tylko krytycznej). Tekst koncentruje uwagę i argumentację na uproszczonej, czasem naiwnej identyfikacji tych dwóch pojęć, co prowadzi do nieporozumień i logicznych uproszczeń w rozumowaniu, a jeszcze gorzej w praktyce. Każdy z tych terminów odnosi się do różnych zjawisk, różnych praktyk społecznych i edukacyjnych, z różnymi źródłami, procesami i konsekwencjami. Wprowadzenie tych terminów do pedagogiki bez uprzedniego zdefiniowania ich znaczenia powoduje zamieszanie. Odnosi się to nie tylko do emancypacji, która w powszechnym rozumieniu jest (niepoprawnie) utożsamiana z wyzwoleniem kobiet, ale także do upełnomocnienia, zwykle rozumianego w pedagogice jako obietnica zarządzania przez uczestników interakcji edukacyjnych ich własnymi działaniami. W argumentacji nieutożsamiania tych dwóch zjawisk wykorzystane są specyficzne cechy każdego z nich ze wskazaniem różnic między nimi. Centralną kategorią różnicującą oba doświadczenia (emancypowania się i upełnomocnienia) jest źródło wolności, mianowicie wewnętrznej w procesie emancypacji i zewnętrznej w upełnomocnieniu. Wskazana jest iluzja wyzwolenia poprzez upełnomocnienie w procesie edukacji. Jako przykłady wskazane są pułapki izonomii rozwojowej.

SŁOWA KLUCZOWE: utopia, edukacja, emancypacja, upełnomocnienie, pułapki izonomii rozwojowej

WPROWADZENIE

Wśród utopii edukacyjnych zarówno na poziomie teleologicznym, jak i realizacyjnym centralne miejsce zajmują projekty zorientowane na takie wartości, jak sukces, sprawiedliwość i wolność, będące udziałem osób i zbiorowości. W edukacji upatruje się mocy kamienia filozoficznego, który niemal wszystko zamienia w złoto, „zwykłych zjadaczy chleba w aniołów przerobi”¹. Fetyszyzacja roli edukacji w osiąganiu jednostkowego i zbiorowego dobrostanu generuje wiele, nierzadko opozycyjnych koncepcji i programów. Ich wspólną cechą jest obietnica osiągnięcia tego, czego ludzie pragną najbardziej, a więc szczęścia, zdrowia i pomyślności, poprzez doświadczanie wolności, równości i braterstwa. Mieszą się w nich cele i środki, wartości autoteliczne i instrumentalne, roszczenia i dążenia, utopie i realności. Używane są przy tym terminy i określenia, które niekiedy są wręcz zaklęciami. Używa się przy tym słów i określeń, których polisemiczność sprawia, że w mowie potocznej nabierają niekiedy znaczeń odmiennych od naukowych. Do takich pojęć należą między innymi upęłnomocnienie i emancypacja. Często są one synonimami doświadczania wolności, gdy w istocie są to terminy oznaczające specyficzne, różniące się zjawiska, a wolność i władza jako ich atrybuty mają odmienne źródła.

Utożsamianie trzech pojęć: upęłnomocnienia, emancypacji i doświadczania wolności, oraz uproszczone, by nie rzec – naiwne – ich pojmowanie jest widoczne w rozmowach o edukacji, w których pojęcia te pełnią nierzadko funkcję ozdobników lub wytrychów. Na marginesie dodam, że nie są to jedyne pojęcia o takich funkcjach.

Wprawdzie są to słowa, które komunikują afirmację wolności i sprawiedliwego dostępu do dóbr, ale ich utożsamianie, traktowanie jako synonimy ma daleko idące konsekwencje dla codziennych praktyk społecznych i edukacyjnych. Komunikacja jest bowiem procesem produk-

¹ J. Słowacki, *Testament mój*, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/testament-moj> [12.06.2019].

wania i reprodukowania znaczeń, które są podstawą rozumienia świata i własnego położenia, a w efekcie – form relacji społecznych.

W tym kontekście podkreślam, że utożsamianie tych dwu terminów: emancypacji i upełnomocnienia, jest błędem semantycznym, prowadzącym do nieporozumień i uproszczeń logicznych w rozumowaniu, i co gorsza, w praktyce. Każdy z tych terminów odnosi się do innych zjawisk, do innych praktyk społecznych i edukacyjnych, o odmiennych źródłach, przebiegu i konsekwencjach. Wprowadzenie tych terminów do pedagogiki bez uprzedniego ustalenia ich zakresów znaczeniowych wprowadza zamęt. Odnosi się to nie tylko do emancypacji, która w potocznym rozumieniu (niestety wciąż) utożsamiana jest z wyzwoleniem kobiet, a raczej nadaniem im praw obywatelskich, ale także do upełnomocnienia, zdomowionego w pedagogice jako obietnica zarządzania przez uczestników interakcji edukacyjnych swoimi działaniami.

Na gruncie pedagogiki emancypacyjnej wciąż drażnione są pytania o możliwości wykorzystania emancypacyjnego potencjału upełnomocnienia. Zarówno emancypacja, jak i upełnomocnienie/*empowerment* wymaga odwagi i odpowiedzialności, ale te właściwości przybierają inne postaci w każdym z tych doświadczeń. Upełnomocnienie innych wymaga odpowiedzialności i odwagi ze względu na dojrzałość tych, którzy są upełnomocniani, zaś emancypacja wymaga odwagi i odpowiedzialności za siebie.

Pokrótkę przedstawię różnice między tymi dwoma pojęciami oraz konsekwencje tych różnic dla edukacji i w edukacji.

PEDAGOGICZNE OBIETNICE EMANCYPACJI

Wprawdzie o emancypacji w pedagogice powiedziano i napisano już bardzo dużo, niemniej jednak o osiągnięciu jej poprzez edukację wciąż jest wiele mitów i uproszczeń. Pozytywne wartościowanie tego pojęcia, a wręcz jego swoista magia sprawia, że emancypacja jest jednym z celów edukacji. Z tym jednak wiąże się wiele aporii. Jedną z nich jest relacja emancypacji i potrzeb, a zwłaszcza to, w imię czyich potrzeb emancypacja jest celem edukacji. I jakich potrzeb. Jeśli wziąć pod

uwagę tezę o rozdzielaniu potrzeb w ramach podziału społecznego na podstawie wyznacznika jakościowego, czyli członkowie różnych warstw społecznych, w tym także grup wiekowych „mają – niejako z definicji – przypisane różne potrzeby”², nasuwa się pytanie o to, kto podejmuje decyzję o uznaniu emancypacji za cel edukacji.

Podstawową obietnicą emancypacji jest osiągnięcie dorosłości, wyzwolenie się z podporządkowania, uzależnienia od innych, od doświadczanej opresji i dominacji mentalnej, emocjonalnej i fizycznej. Do tego wiedzie długi proces, nierzadko obciążony wieloma trudnościami, przeszkodami. Jednakże podmiotowe dążenia do samodzielnego decydowania o własnym położeniu sprawiają, że proces ten jest konsekwentnie realizowany. Każdy etap, każdy czynnik i każdy środek jest wynikiem osobistej decyzji podmiotu (indywidualnego/zbiorowego, osoby/grupy). Jest to suwerenny podmiotowy proces, będący reakcją na doświadczane i rozumiane ograniczenia w korzystaniu z praw i pół wolności. Podstawą decyzji o zmianie swojego położenia jest doświadczenie braku, braku akceptacji swojego położenia, swojej sytuacji historycznej. To doświadczenie nie może być okazjonalne, jednorazowe, ale musi trwać jakiś czas i być dotkliwe.

Kolejnym etapem w tym procesie jest poznanie i zrozumienie źródeł własnego uciążliwego położenia, odkrycie ich postaci i rozpoznanie, które z nich poddają się usunięciu, zmianie w pierwszej kolejności, a które wymagają dodatkowych nakładów (pracy, emocji...). Jednakże świadomość własnego położenia i zrozumienie źródeł opresji oraz intencja doświadczania autonomii to za mało, by zmienić własne położenie. Nie wystarczą roszczenia ani aspiracje emancypacyjne³. Potrzebne jest działanie, a raczej ciąg działań oraz wysiłek przyjęcia odpowiedzialności za własne myślenie i działanie. Emancypacja jest bowiem procesem trudzenia się. Wymaga odwagi i odporności na pokusy, zwłaszcza pokusy ułatwień.

² W. Bulira, *Teoria krytyczna szkoły budapesztańskiej. Od totalitaryzmu do postmodernizmu*, Toruń 2018, s. 119.

³ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*, Gdańsk 2006, s. 145–147.

Jakkolwiek emancypacja jest procesem nieliniarnym, przebiega dwuetapowo. Nielinearność polega na tym, że proces osiągania dorosłości mentalnej, emocjonalnej i społecznej nie przebiega jednocześnie. Mimo że kompetencje emancypacyjne cechuje transpozycyjność, to znaczy możliwości przenoszenia przez podmiot własnych doświadczeń emancypacyjnych z jednych sytuacji na inne, osiąganie nowych praw i pól wolności nie odbywa się równolegle, a tym bardziej równocześnie. Każde dążenie emancypacyjne do osiągnięcia poszczególnych praw i pól wolności jest realizowane w oddzielnych, acz nieodseparowanych, trajektoriach. Za każdym razem zachowana jest dwuetapowość procesu emancypowania się. W pierwszym etapie aktywność podmiotu (indywidualnego lub zbiorowego) jest ukierunkowana na łagodzenie skutków zmasowanego uspołecznienia, które zaczyna się w domu i hamuje rozwój świadomości i sumienia⁴. W drugim, wysiłek emancypacyjny jest ukierunkowany na kształtowanie nieistniejących wcześniej podmiotowych dyspozycji umożliwiających autonomiczne uczestniczenie w systematycznie poszerzanym polu aktywności. Kształtowane i aktualizowane na tym etapie kompetencje emancypacyjne, to znaczy racjonalność emancypacyjna, innowacyjność oraz odwaga i odpowiedzialność, cechuje transpozycyjność, to znaczy uwidocznione są w mówieniu i działaniu w nowych polach podmiotowych doświadczeń. Ta cecha emancypacji jest istotnym czynnikiem systematycznego aktualizowania podmiotowej wolności poprzez wykorzystywanie osiągniętych umiejętności w przekraczaniu ograniczeń.

Zarówno opresje, jak i drogi ich przekraczania tworzą dynamiczną mapę podmiotowych doświadczeń. Kluczową rolę w tym procesie pełni korzystanie z własnego głosu do wyrażania sprzeciwu, upominania się o prawa i pola wolności w celu konstytuowania własnego miejsca w świecie ludzi, rzeczy i zjawisk, w celu wyzwolenia się od dogmatyzmu, ale też złudzeń i osiągnięcia krytycznej świadomości, wyrażającej się w odważnym i odpowiedzialnym korzystaniu z własnej mocy sprawczej. Według Paulo Freire świadomość krytyczna jest motorem emancypa-

⁴ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, Warszawa 1991, s. 300.

cji, umożliwia bowiem odkrywanie nowych związków między różnymi czynnikami i typami opresji oraz procesami wyzwala się. Ponadto prowadzi do efektywnych zmian społecznych w wielu obszarach jednostkowego i zbiorowego życia. Ten typ świadomości umożliwia adekwatne rozpoznawanie mechanizmów rządzących funkcjonowaniem układu sił i władzy. Upewnia, że ani pojedynczy człowiek, ani grupa nie są bytami izolowanymi, niezależnymi od świata, w którym żyją, ale też świat nie jest bytem abstrakcyjnym, niedosiężnym, niepoddającym się wpływowi. Emancypacja jest bowiem procesem zmiany położenia podmiotu poprzez zmianę systemu, w którym żyje osoba/grupa. Odbywa się to, jak pisze Paulo Freire, w „konfrontacji z doświadczanymi problemami podejmowania decyzji w sprawach wielkich lub małych, oddziałujących na interesy, które różnią się od własnych, ale w odniesieniu do których podmiot odczuwa osobistą troskę”⁵.

Ważnym czynnikiem emancypacji jest zaufanie do siebie, do własnego potencjału. Podstawą podjęcia wysiłku emancypacyjnego jest odwaga, zarówno cywilna, jak i fizyczna. Zmiana własnego położenia wiąże się bowiem z oporem wobec doświadczanych ograniczeń, co wymaga odwagi, by wyrazić sprzeciw wobec opresjonującej sił(y), wobec władzy oraz odwagi wchodzenia w nowe położenie, wykraczania poza to, co znane, oswojone, udomowione, poza to, co daje poczucie bezpieczeństwa. Jest to podejmowanie nowych, nieznanych wcześniej ról, nowych zadań, wchodzenia w nowe interakcje z materialnymi i symbolicznymi elementami świata życia oraz radzenia sobie z różnymi formami ich oporu. Zaufanie do własnej mocy sprawczej, przekonanie o słuszności własnych wyborów oraz poleganie na sobie w trudnych nowych sytuacjach są kluczowymi czynnikami emancypowania się. Ich kształtowanie i doświadczanie może odbywać się w procesach edukacyjnych zorientowanych na rozwój świadomości krytycznej, afirmację wolności i odwagi oraz odpowiedzialności. Tak pojmowana emancypacja osoby/grupy nie jest utopią, nie jest marzeniem, ale realną zmianą układu sił w celu osiągnięcia praw i pól wolności.

⁵ P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, London – New York 2005, s. 12.

Istotne przy tym jest to, że poszerzanie własnych pól wolności i repertuaru własnych praw odbywa się z poszanowaniem praw i wolności innych. Jest procesem adekwatnym do potrzeb i potencjału osoby/grupy, to znaczy nie uniwersalnym⁶. Nie poddaje się dekretoowaniu.

Zmiana systemu relacji w świecie życia poprzez racjonalną, krytyczną, odważną i odpowiedzialną otwartość na konflikt i porozumiewanie ma szansę rozpoczynać się w interakcjach edukacyjnych. Warunkiem jest rozumienie istoty i specyfiki procesu emancypacji. Przede wszystkim zdawania sobie sprawy z tego, że cechą szczególną emancypacji jest jej istnienie w naturalnych warunkach życia codziennego. Wprawdzie edukacja szkolna jest jednym z elementów świata życia, jednakże ze względu na fakt bycia również elementem systemu zawiera w sobie formalne wyznaczniki indywidualnych i zbiorowych doświadczeń. Zatem emancypacja w edukacji i poprzez edukację nie jest jednak naturalnym, oczywistym zjawiskiem, prostą reakcją na doświadczany ucisk. Odnosi się to zwłaszcza do doświadczeń codziennych, które niejako z natury swej są źródłem fatalistycznego przeświadczenia o nieuchronności i niezmienności losu albo rutynowego akceptowania, „udomowienia” uciążliwości i przymusu. W odniesieniu do codziennych doświadczeń szkolnych, które związane są z treściami, formami, metodami i środkami kształcenia i wychowania, ważne jest zdawanie sobie sprawy ze skali oderwania ich od realnych warunków codziennego (pozaszkolnego) życia nauczycieli, uczniów i ich rodziców, ze skali alienacji formalnej edukacji szkolnej. Oznacza to, że to, co się dzieje w formalnych relacjach edukacyjnych, co jest przedmiotem treści kształcenia i jakie źródła informacji są wykorzystywane, jest tak dalece oderwane od tego, „co dzieje się za oknem klasy”, że czyni szkolną edukację oporną i odporną na wysiłki ukierunkowane na autonomię w korzystaniu z praw.

⁶ R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 97.

UPEŁNOMOCNIENIE W EDUKACJI I POPRZEZ EDUKACJĘ

Odwieczne marzenie ludzi o (wy)emancypowaniu się od doświadczanych ograniczeń i osiągnięciu nowych pól wolności jest źródłem poszukiwania dróg i warunków osiągnięcia tego położenia. Poza rzeczywistymi, realnymi są także drogi złudne, prowadzące do podtrzymywania istniejącego porządkowania.

Rozważania nad upełnomocnieniem rozpocznę od rozróżnienia wolności i uwolnienia. Sugestywną ilustracją tej różnicy jest opis zachowania w Platońskiej jaskini. W wielkim skrócie można to przedstawić następująco: uwolnienie następuje, gdy „wyzwolenie z kajdan i leczenie z nieświadomości”⁷ dokonywane jest przez kogoś z zewnątrz. Niekiedy wywołuje ono chęć powrotu do poprzedniego stanu, powodowaną lękiem przed nowym, nieznanym i doświadczanym bólem, by użyć platońskiej metafory: „patrzenia w światło”. Wolność natomiast wyraża się w decyzji, by mimo bólu, samodzielnie odkrywać świat i doświadczać własny potencjał.

Czym zatem jest upełnomocnienie, *empowerment*? Najogólniej, jest udzieleniem komuś pełnomocnictwa, mocy, kompetencji, prawa do działania w imieniu osoby/grupy delegującej własne uprawnienia. Zwykle dookreślane jest wskazaniem obszaru, treści i/lub formy działania. Inaczej mówiąc, jest używane w kontekście wyznaczającym zakres jego pojmowania. Jednakże nierzadko jest swoistym „wytrychem”, ze względu na nadawane mu uproszczone znaczenie, pomijające kluczowe atrybuty tego pojęcia, a zwłaszcza pomijanie kategorii władzy w jego definiowaniu. A liczba definicji systematycznie rośnie. Także w wykorzystywaniu tego terminu w dyskusjach i tekstach o edukacji. Jak w 2011 roku pisali Thomas Archibald i Arthur L. Wilson, indeks cytowań w bazie Web of Science wskazywał na 2521 artykułów zawierających terminy edukacja i *empowerment*⁸. Powtórzyłam ich bada-

⁷ Platon, *Państwo*, t. 2, księga VII, 514a–516c, Kęty 2003, s. 63–66.

⁸ T. Archibald, A. L. Wilson, *Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis*, Toronto 2011, <http://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/3> [5.07.2019].

nie i w marcu 2019 roku ta liczba wynosiła 152 tysiące. Oznacza to, że użycie tej pary pojęć rośnie wykładniczo. Jak pisze Barry Kanpol, obserwuje się użycie tego terminu w leksykonie zarówno nauczycieli praktyków, kandydatów na nauczycieli, jak i badaczy. Podkreśla przy tym mniej lub bardziej świadome używanie tego terminu bez uwzględniania jego wieloznaczności⁹. W aneksie internetowym do książki *Pedagogika. Podręcznik akademicki* pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego czytelnik/czytelniczka znajdzie następującą definicję: upełnomocnienie to „uczenie aktywnego działania na rzecz zmiany nieakceptowanych cech życia społecznego”¹⁰. W słowie „uczenie” wskazane jest zewnętrzne źródło działania.

Zarówno w języku polskim, jak i w angielskim oraz francuskim jest wiele definicji kontekstowych użycia tego pojęcia. Jednakże, jakkolwiek ich wspólnym elementem jest władza udzielana, nadawana komuś przez kogoś, zdumiewa fakt, że słowo „władza” jest często pomijane w dyskusjach o upodmiotowieniu. A w istocie jest ono kluczowe w relacji upełnomocniania i doświadczania podmiotowości. Upełnomocnienie odbywa się bowiem poprzez nadanie komuś przez kogoś władzy uprawniającej do wykonywania czynności, gospodarowania dobrami (obiektami, czasem, przestrzenią) w ustalonych przez nadawcę władzy granicach (czasoprzestrzennych). Jest to delegowanie uprawnień, przywilej występowania w imieniu władzy. Jest nadaniem komuś określonych praw i zdefiniowanych pól wolności. Jest aktem nadawania mocy sprawczej i statusu w konkretnej sytuacji. Dzieje się to z woli (na) dawcy, który przekazuje część swoich uprawnień albo prawo do występowania w jego imieniu. Jest wyrazem przyzwolenia na wyznaczone zakresy autonomii i zgody na opór w wyznaczonych granicach¹¹.

Jako niedookreślony teoretycznie, ale atrakcyjny termin, niesie w sobie ryzyko uwiedzenia, a nawet fetyszyzowania, utrudniając odkrywanie

⁹ B. Kanpol, *Critical Pedagogy. An Introduction*, Westport–London 1999, s. 52.

¹⁰ Najważniejsze terminy, <http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=822> [15.06.2019].

¹¹ M. Nowicka, *Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych*, „*Studia Pedagogiczne*” 2011, t. LXIV, s. 203–224.

jego intelektualnego i emancypacyjnego potencjału¹². Wysiłki kierowane na odróżnianie upęłnomocnienia od emancypacji w celu dookreślenia teoretycznego tego pojęcia są obecne w pracach pedagogów emancypacyjnych. Między innymi Tom Inglis stwierdza, że „upęłnomocnienie angażuje ludzi do skutecznego działania w ramach istniejącego systemu i struktur władzy, podczas gdy emancypacja dotyczy krytycznej analizy, przeciwstawiania się i kwestionowania struktur władzy”¹³. Prowadzi do rebelii, burzenia systemu i specyficznych dla niego struktur.

Na aspekt upatrywania w upęłnomocnianiu drogi emancypacji w edukacji i poprzez edukację zwraca uwagę Barry Kanpol, który wyróżnia dwa jego typy, a mianowicie: tradycyjne i krytyczne¹⁴. Tradycyjne upęłnomocnianie (*traditional empowerment*) odnosi on do uczestników życia szkolnego, którym przyznawana jest moc decyzyjna, którzy mają prawo/mogą przyznawać ją innym innym lub posiadają instytucjonalne, formalne uprawnienia do podejmowania decyzji. Upęłnomocnianie innych jest zatem przywilejem hierarchicznym: od administracji oświatowej, poprzez dyrekcję szkoły, nauczyciela do ucznia, który spełnia określone kryteria, który „zasługuje” na obdarzanie innych prawami i zadaniami¹⁵. Ten typ upęłnomocnienia jest związany ze strukturą władzy w instytucji. Jest to uwidocznione między innymi w następującym opisie: „Nauczycielka, dając uczniowi zgodę na własną wersję rozwiązania zadania, zaakceptowała tym samym sytuację niewykorzystywania jej propozycji. Doszło przez to do legitymizowania nowego układu sił w klasie – dziecku zostało przyznane prawo do samodzielnego poszukiwania wiedzy”¹⁶ (wy różnienia w tekście: M. Cz.-W.).

¹² T. Archibald, A. L. Wilson, *Rethinking Empowerment*, dz. cyt., s. 22.

¹³ T. Inglis, *Empowerment and Emancipation*, „Adult Education Quarterly” 1997, vol. 48, nr 1, s. 4.

¹⁴ B. Kanpol, *Critical Pedagogy*, dz. cyt., s. 52–54.

¹⁵ Tamże, s. 52.

¹⁶ M. Nowicka, *Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych*, dz. cyt., s. 219.

Upełnomocnienie jako obdarowanie prawami i polami wolności sprzyja kształtowaniu posłuszeństwa wobec władzy, dostosowywaniu się do ustalonych ogólnie norm. Jest przejawem egzonomii, to znaczy postępowania według praw, które zostały sformułowane poza podmiotem/podmiotami. Jest to wyraźnie widoczne w edukacji, która jako element systemu funkcjonuje tak, by go podtrzymywać bez uwzględniania rzeczywistych interesów jej podmiotów.

Efektem tradycyjnegopełnomocnienia jest świadomość magiczna lub naiwna. Obydwa te rodzaje świadomości wyróżnione przez Paulo Freire wyrażają się w paternalistycznym zaufaniu do tego, kto nadał prawa, co do których ma pewność, że będą respektowane, i który ochroni w sytuacji zagrożenia¹⁷.

Tradycyjnepełnomocnienie może być źródłem pułapek izonomii rozwojowej.

Drugim typempełnomocnienia wyróżnionym przez Barry'ego Kanpola jestpełnomocnienie krytyczne (*critical empowerment*). W odniesieniu do edukacji jest ono efektem krytycznej refleksji nad celempełnomocnienia poszczególnych uczestników życia szkolnego, świadomej decyzji komu i dlaczego przysługują określone uprawnienia, zdawania sobie przez poszczególne osoby i grupy w szkolnej hierarchii sprawy z własnych możliwości zaszczepiania, inicjowania zmiany w systemie.¹⁸ W cytowanym tekście Marzenny Nowickiej znajduje się przykład takiego właśnie podejścia dopełnomocniania uczniów poprzez danie im prawa do wyrażania oporu.

Jednym z przykładówpełnomocniania w procesie szkolnej edukacji wskazywane jest dzielenie się władzą (*power-sharing*). Jest to przejaw takiego krytycznegopełnomocniania, które jest szansą na doświadczanie wzajemnego zaufania dawcy i biorcy uprawnień. Ale jest to wciąż pozostawanie w ramach zewnątrz sterownego systemu, z zachowaniem tradycyjnych zasad wyrażających się w metaforycz-

¹⁷ P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, London – New York 2005, s. 39.

¹⁸ B. Kanpol, *Critical Pedagogy*, dz. cyt., s. 53–54.

nym określeniu „gramatyki szkolnictwa”¹⁹. Przykładem tego jest między innymi użycie głosu, które odbywa się za zgodą, za przyzwoleniem, a czasem pod przymusem władzy, na przykład nauczyciela, który wzywa do odpowiedzi. Treść i siła głosu podlegają kontroli.

Otrzymana moc może wprawdzie wyzwolić dążenie do jej wykorzystania w celu poszerzania pól wolności i osiągnięcia nowych praw, ale może stać się podstawą zadomowienia w tym, co jest. Satysfakcja z możliwości uczestniczenia w sprawowaniu władzy, w podejmowaniu decyzji dotyczących funkcjonowania grupy, struktury powierzonego zadania, tempa pracy itp. nawet w wyznaczonych granicach zwiększa wprawdzie poczucie odpowiedzialności, ale te uprawnienia wciąż służą osiągnięciu zdefiniowanych zewnętrznie efektów.

Innym efektem upelnomocniania mogą być pułapki izonomii rozwojowej²⁰. Mianem tym określam sytuacje, jakie są następstwem formalnego, odgórnego nadania praw bez uwzględniania kondycji i potrzeb tych, którzy są tymi prawami „obdarowywani”. Nazywam je pułapkami w celu uwypuklenia zagrożeń, jakie mogą w nich tkwić. Są one kuszące, zwabiające, a jednocześnie przepowiadają bolesne przebudzenie. Mogą w nie wpadać także ci, którzy są darczyńcami autonomii, praw i przywilejów. Wśród nich uwagę zwracają takie pułapki, jak: syndrom Ikara, przejawiający się w zachłysnięciu się możliwością korzystania z praw, syndrom Elpenora, będący wrogą reakcją na nadane prawa i pola wolności, roszczenia w sytuacji ograniczenia raz nadanych praw. Upelnomocnienie jest aktem w określonej sytuacji. W innych, nawet podobnych warunkach, upelnomocniający może wyznaczyć inne pola wolności, nadać inne przywileje z pominięciem tych, które były nadane wcześniej. To właśnie może rodzić roszczenia upelnomocnianych.

Nie mniej groźną pułapką izonomii rozwojowej w interakcjach edukacyjnych jest ufność wobec nadawców praw i zakresów władzy. Prowadzi to do osłabienia własnej czujności i przenoszenia odpowie-

¹⁹ D. Tyack, W. Tobin, *The „Grammar of Schooling”: Why Has it Been so Hard to Change*, „American Educational Research Journal” 1994, vol. 31, nr 3, s. 453–479.

²⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, dz. cyt., s. 211 n.

działności na nadawców praw. Może się też zdarzyć, że uppełnomocnieni unikają sytuacji korzystania z nadanych im praw i pól wolności. Przyczyną tego może być brak zaufania do własnego potencjału, własnych możliwości albo wcześniejsze doświadczenia z „kapryśnego” przyznawania przywilejów i praw.

Nie są to wszystkie zagrożenia, jakie niesie tradycyjne uppełnomocnianie. Nie oznacza to jednak, że nie sprzyja ono wzbudzaniu aspiracji do samodzielności, odwagi i pragnienia posiadania praw. Zwracam uwagę na pułapki ze względu na uwrażliwianie na pojęcia i terminy będące swoistymi wytrychami, elementami populistycznego żargonu w debatach w edukacji i nad edukacją.

KOŃCOWE KONKLUZJE

Wskazana w tytule tekstu iluzja uppełnomocniania/uppełnomocnienia jako środka emancypacji w interakcjach i procesach edukacyjnych jest uwidaczniana w swoistych właściwościach emancypacji i uppełnomocnienia. Skupię się na trzech dystynktywnych właściwościach, a mianowicie: źródle władzy, źródle i strukturze głosu oraz transformującym doświadczeniu każdego z tych działań. Na wstępie jednak wskażę podstawową różnicę między nimi, a mianowicie fakt, że emancypacja jest zawsze procesem a uppełnomocnienie jest jednorazowym albo okazjonalnie, okolicznościowo powtarzanym aktem.

Jak piszą Archibald i Wilson: „nie można przeliterować słowa *empowerment* bez użycia słowa *power*”²¹. Również w języku polskim w słowie uppełnomocnienie zawiera się częśćka *moc*, czyli władza. I właśnie źródło władzy, źródło mocy decyzyjnej oraz kontroli różni emancypację od uppełnomocnienia. W procesie emancypacji moc decyzyjna i kontrola osiągnięć (władza) jest własnością emancypującego się podmiotu. Jest wszak reakcją na doświadczane ograniczenia i opresje. Natomiast akty uppełnomocnienia są podejmowane przez osoby drugie,

²¹ T. Archibald, A. L. Wilson, *Rethinking Empowerment*, dz. cyt., s. 25.

które kierują się własnym oglądem sytuacji oraz własnymi ocenami. Oznacza to zewnętrzne źródło władzy. Wprawdzie „posmakowanie” nadanej autonomii, doświadczenie satysfakcji z jej posiadania może, ale nie musi wyzwolić dążenie do samodzielnego osiągania praw i pól wolności. Jednakże ta potencjalna możliwość może nie zostać wykorzystana, a otrzymywane beneficja autonomii oraz odkrycie mechanizmów rządzących ich uzyskiwaniem może wzbudzić tendencję do podporządkowania w zastanych strukturach władzy i wyzwalać postawy konformizmu.

Drugą właściwością różniącą emancypację i upęłnomocnienie jest źródło i struktura głosu. Dotyczy to zarówno mówienia, jak i słuchania, czyli użycia głosu. W procesie emancypacji użycie głosu jest wyborem podmiotu. To podmiot MA głos, własny głos z jego słownikiem, składnią, fleksją i wokalizacją. Używa go, by być wysłuchanym, zatem odważnie i odpowiedzialnie dobiera jego elementy. W sytuacjach upęłnomocniania głos jest dawany, udzielany przez kogoś z zewnątrz. Słuchanie dotyczy tego, co jest zadane do słuchania. Zarówno rozumienie przekazu/komunikatu, jak i sposób reagowania nań, sposób korzystania z głosu podlega kontroli i ocenie zgodności z intencją tych, którzy go udzielają. Zatem słownik, składnia, fleksja i wokalizacja muszą spełniać ustalone zewnętrznie standardy.

Trzecia różnica między emancypacją i upęłnomocnieniem jest dostrzegalna w doświadczeniu transformującym. Centralnym elementem tego doświadczenia jest zaufanie. Proces emancypacji jest źródłem zaufania do siebie, doświadczenia odwagi w przekraczaniu ograniczeń, czerpania z tego satysfakcji i gotowości podejmowania nowych wyzwań. Niepowodzenie nie zniechęca, lecz wyzwala poszukiwanie nowych rozwiązań. Upęłnomocnienie wyzwala zaufanie do nadawcy praw i pól wolności oraz gotowość podporządkowania się mu w sytuacji otrzymywania atrakcyjnych, satysfakcjonujących dóbr, bądź unikania korzystania z nadanych praw, gdy one nie spełniają oczekiwań.

Sumując przedstawione argumenty stwierdzam, że szkolna edukacja, w której podmioty doświadczają nadanej im mocy w granicach ustalonych przez dawcę sprzyja ich zadomowieniu w dotychczasowych sytuacjach. Sprzyja konformizmowi, bez wysiłku uświadamiania

sobie rzeczywistych i potencjalnych opresji i deprywacji. Interakcje edukacyjne projektowane i organizowane przez nauczyciela jako sprzyjające upełnomocnieniu w istocie mogą być barierami emancypowania się. Doświadczenie upełnomocnienia może wyzwalać roszczenia, a nawet aspiracje emancypacyjne, ale posmakowanie władzy i poczucia bezpieczeństwa w posługiwaniu się nią wywołuje gotowość do funkcjonowania w ramach systemu bez konieczności naruszania, bez potrzeby przerywania barier i form ucisku. Upełnomocnienie jest przejawem „brania spraw w swoje ręce”, ale tych spraw, które do rąk zostaną włożone. Wyjątek stanowi samoupełnomocnianie, ale to jest właśnie emancypowanie się. I dopiero to może znieść iluzoryczność autonomii w korzystaniu z praw w edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Archibald T., Wilson A. L., *Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis*, Proceedings of the 52nd Annual Adult Education Research Conference, Toronto 2011, <http://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/3> [5.07.2019].
- Bulira W., *Teoria krytyczna szkoły budapesztańskiej. Od totalitaryzmu do postmodernizmu*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo Nauk. UMK, Toruń 2018.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Freire P., *Education for Critical Consciousness*, Continuum, London – New York 2005.
- Inglis T., *Empowerment and Emancipation*, „Adult Education Quarterly” 1997, vol. 48.
- Kanpol B., *Critical Pedagogy. An Introduction*, 2nd Edition, Bergin & Garvey, Westport – London 1999.
- Marcuse H., *Człowiek jednowymiarowy*, przekł. S. Konopacki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Najważniejsze terminy, <http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=822> [15.06.2019].

- Nowicka M., *Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych*, „*Studia Pedagogiczne*” 2011, t. LXIV.
- Platon, *Państwo*, t. 2, księga VII, 514a-516c, przekł. W. Witwicki, Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2003.
- Słowacki J., *Testament mój*, Fundacja Nowoczesna Polska, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/testament-moj> [12.06.2019].
- Tyack D., Tobin W., *The „Grammar of Schooling”: Why Has it Been so Hard to Change*, „*American Educational Research Journal*” 1994, vol. 31, nr 3.
- Włodarczyk R., *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016.

THE ILLUSION OF EMPOWERMENT AS THE MEANS OF EMANCIPATION IN EDUCATION AND THROUGH EDUCATION

ABSTRACT: Critical pedagogy still keeps asking, drills down questions about the possibility of using the emancipatory potential of empowering participants in interactions and educational processes to experience their freedom and responsibility. Both emancipation and empowerment are bandwagons of jargon words in (not only critical) education. The text focuses attention and argumentation on the simplified, sometimes naive, identification of these two concepts leading to misunderstandings and logical simplifications in reasoning, and even worse, in practice. Each of these terms refers to different phenomena, different social and educational practices, with different sources, processes, and consequences. The introduction of these terms into pedagogy without the prior definition of their meaning generates confuses. This refers not only to emancipation, which in common understanding is (incorrectly) identified with the liberation of women but also to empowerment, usually understood in pedagogy as a promise of management by participants of educational interactions of their own actions. In argumentation are using the specific features of these two phenomena with an indication of the differences between them. The central category differentiating the two experiences is the source of freedom, namely internal in the process of emancipation and external in empowerment. The illusion of liberation through empowerment in the educational process is indicated. The traps of developmental isonomy are presented as examples of it.

KEYWORDS: utopia, education, emancipation, empowerment, traps of developmental isonomy

KATARZYNA SZUMLEWICZ

Uniwersytet Warszawski

UTOPIA „PERSPEKTYWY ZDOLNOŚCI”

MARTHY NUSSBAUM

ABSTRAKT: Esej jest poświęcony perspektywie zdolności Marthy Nussbaum. Jest to złożona wizja etyki społecznej, którą badam jako utopijną teorię wychowania. Ma ona trzy fundamenty filozoficzne. Pierwszym jest filozofia moralna Immanuela Kanta, według której każda jednostka powinna być traktowana jako cel sam w sobie. Drugim – postulat Karola Marksa, by wyzwolić ludzkie potencjały, zduszone przez alienację. Trzeci stanowi koncepcja praw kobiet i mniejszości, jaką prezentuje w swoich dziełach John Stuart Mill. Jednak refleksja Nussbaum wykracza daleko poza teorie powstałe w XVIII i XIX wieku, odnosząc się do współczesnego świata i wyrażając dzisiejsze postulaty emancypacyjne. Przedstawia ona listę dziesięciu podstawowych „zdolności” jednostek, których realizację powinno umożliwić sprawiedliwe społeczeństwo. Są to: życie, zdrowie, integralność fizyczna, rozum praktyczny, afiliacja, kontrola nad środowiskiem, zmysły, zabawa i wyobraźnia, a także bliskość z naturą. W integralności cielesnej chodzi o prawa reprodukcyjne oraz o dostosowanie środowiska do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Edukacja i wychowanie mają usuwać przeszkody w realizacji wszystkich zdolności. Wyobraźnia i logiczne myślenie rozwijają umiejętność postawienia się w sytuacji kogoś innego, a więc przeciwdziałają dyskryminacji. Celem sprawiedliwego społeczeństwa jest emancypacja wszystkich ludzi, co wymaga określonych ekonomicznych reguł. Stawia ona na kulturę humanistyczną, która byłaby dostępna dla wszystkich, uświadamiając ludziom bogactwo ich potencjałów.

SŁOWA KLUCZOWE: zdolności, potencjały, dyskryminacja, emancypacja, niepełnosprawność, homoseksualność, prawa kobiet, praca opiekuńcza, wyobraźnia, edukacja humanistyczna

Perspektywa zdolności Marthy Nussbaum to teoria na wskroś współczesna. Jest ona jedną z filozofii przyświecających Organizacji Narodów Zjednoczonych. Dokonano na jej podstawie bardzo wielu pozytywnych zmian, zarówno prawno-materialnych, jak i świadomościowych. Dlaczego zatem opisuję ją jako utopię? Rozumienie utopii, jakie tu przyjmuję, oznacza ujawnienie obszarów możliwej emancypacji, horyzontu myślowego, w obrębie którego kształtuje się dążenie do zmian. W tym sensie Nussbaum jest dzisiejszą czołową utopistką. Utopiami są także wywodzące się z różnych nurtów myślowych teorie, na które powołuje się w swoich pismach. Pierwszą z nich jest wizja „państwa celów” Immanuela Kanta. Wynika ona z Kantowskiego imperatywu praktycznego, który brzmi: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twojej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”¹. Druga to filozofia młodego Karola Marksa, zwłaszcza jego koncepcja realizacji ludzkich potencjałów, zduszonych przez wyzysk kapitalistyczny. Trzecią natomiast stanowi wizja emancypacji kobiet i mniejszości, która pojawia się u Johna Stuarta Milla, czołowego myśliciela liberalizmu. Kolejne składniki doktryny Nussbaum są bardziej praktyczne, to postulaty współczesnych ruchów emancypacyjnych: feminizmu, antyrasizmu, upelnomocnienia osób LGBT, godnego traktowania ludzi z niepełnosprawnościami i świadomości ekologicznej. Nussbaum tych postulatów nie wymyśliła, ale do niej należy zasługa dostarczenia teorii, łączącej je w jedną perspektywę. Zdolności mają bowiem przysługiwać każdej istocie ludzkiej bez wyjątku, co oznacza zwalczanie wszelkiego rodzaju wykluczeń.

Dwa współczesne nurty są jej natomiast niemal całkowicie obce. Są to komunitaryzm i libertarianizm, czyli opowiedzenie się po stronie

¹ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 1984, s. 62.

wspólnoty jako ważniejszej od jednostki i opowiedzenie się po stronie społecznej jednostki. Tak polemizuje z pierwszym z nich:

Zdolności należą pierwotnie i zasadniczo do pojedynczych osób, a tylko wtórnie do grup. Podejście [perspektywy zdolności – przyp. K. S.] zakłada zasadę traktowania *każdej osoby jako celu samego w sobie*. Oznacza to, że celem jest realizacja zdolności u wszystkich jednostek. Żadnej z nich nie można sprowadzać do bycia jedynie środkiem w procesie realizacji zdolności innych ludzi lub ogółu. Koncentracja na każdej osobie oznacza wielkie wyzwanie dla polityki, ponieważ w wielu społeczeństwach dajmy na to rodzina jest traktowana jako jednorodny byt, który należy wspierać zamiast rozpatrywać i promować odrębne zdolności każdego z jej członków².

Jednostka w ujęciu Nussbaum nie jest jednak bytem izolowanym. Jej zdolności są kształtowane przez społeczeństwo i do niego się odnoszą. Wbrew libertarianom, nie ma czegoś takiego, jak niezależne indywiduum, które potrzebuje wolności negatywnej, polegającej na braku ingerencji państwa i nieliczeniu się z innymi. Każda wolność jest pozytywna i każda ma miejsce w społeczeństwie, bowiem jej zakres, forma i treść zależą od innych ludzi i do nich się odnoszą. Jak pisze, „perspektywa zdolności czerpie z Arystotelejsko-Marksowskiego założenia, że ludzkie istoty są bytami społeczno-politycznymi, które odnajdują spełnienie w relacjach z innymi”³.

Marks inspirował także pochodzącym z Rękopisów ekonomiczno-filozoficznych z 1844 roku pojęciem „alienacji istoty człowieka”. Czym jest owa metafizycznie brzmiąca „istota”? Nie mieści się ona w przeszłości czy w wieczności, lecz w społeczeństwie i jego historii. Jej pełna realizacja (czyli dezalienacja) ma nastąpić w przyszłości, gdy nastaną sprawiedliwie stosunki międzyludzkie, pozwalające w pełni rozkwitać każdej jednostce. Zarówno u wczesnego Marksa, jak i u Nussbaum, owe

² M. C. Nussbaum, *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Cambridge 2013, s. 35.

³ Martha C. Nussbaum, *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge 2007, s. 85.

potencjały nie sprowadzają się do ekonomii, choć są przeważnie zależne od dostępu do różnego rodzaju dóbr materialnych. Marks pisze o zabawie i odczuwaniu piękna za pomocą rozwiniętych zmysłów, a także o aktywności publicznej i podejmowaniu refleksji filozoficznej. Jego zdaniem, ludzie powinni mieć czas i przestrzeń do rozwoju duchowego, życia towarzyskiego i swobodnego korzystania ze swych sił fizycznych oraz umysłowych. W ten sposób przyswoją sobie „swą wszechstronną istotę”⁴, czyli uświadomią sobie bogactwo potrzeb, z których istnienia mogli w ogóle nie zdawać sobie sprawy. W tym sensie jego słynne „Każdemu według potrzeb”⁵ stanowi przełomowy program pedagogiczny. Późniejszy Marks uznał w *Kapitale* (1867), że ucisk, jaki cierpią robotnicy fabryczni czy szerzej, pracownicy najemni w kapitalizmie, stanowi źródło wszelkich innych nierówności⁶, czemu podporządkował wizję globalnej zmiany, tak że inne zagadnienia emancypacyjne, w tym kwestia wychowania i edukacji, stały się drugoplanowe.

Parę lat wcześniej John Stuart Mill pisze *O wolności* – traktat, w którym uzasadnia postawę szacunku wobec odmienności – narodowej, etnicznej, obyczajowej czy religijnej⁷. Następnie pod wpływem swojej żony, sufrażystki Harriet Taylor Mill, pisze *Poddaństwo kobiet*, gdzie wskazuje na niesprawiedliwość w obrębie współczesnej mu rodziny. Jak zauważa, „mąż pochłania wszystko: prawa, własność, wolność swojej żony”⁸, której pozycja stanowi „potworną sprzeczność ze wszystkimi zasadami nowożytnego świata”⁹. Nussbaum zgadza się z jego zdaniem, że „walka przeciw podporządkowaniu kobiet w rodzinie jest izomorficzna i odnosi się do tej samej kwestii, co walka demo-

⁴ K. Marks, *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 roku*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. I, Warszawa 1962, s. 581.

⁵ K. Marks, *Krytyka programu gotajskiego*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. XIX, Warszawa 1972, s. 24.

⁶ K. Marks, *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. XXIII, Warszawa 1968.

⁷ J. S. Mill, *O wolności*, [w:] J. S. Mill, *Utylitaryzm. O wolności*, Warszawa 2005.

⁸ J. S. Mill, *Poddaństwo kobiet*, [w:] J. S. Mill, *O rządzie reprezentatywnym. Poddaństwo kobiet*, Kraków 1995, s. 315.

⁹ Tamże, s. 363.

kracji przeciw feudalizmowi”¹⁰. Jednak zarówno w czasie obalania feudalizmu, jak i dziś, w globalnym kapitalizmie, skorygowanym gdzieś przez socjaldemokrację, domowy feudalizm trwa w najlepsze, blokując kobietom realizację podstawowych zdolności, chociażby takich, jak edukacja, możliwość podjęcia pracy poza domem czy podejmowanie wyborów reprodukcyjnych. Wyzysk kobiecej pracy najmniej przybiera formy drastyczniejsze, niż męskiej, ponieważ kobiety otrzymują za tę samą pracę niższą płacę niż mężczyźni. Do tego dochodzi wyzysk pracy domowej i skupienie dóbr umożliwiających rozwój w rękach mężczyzn oraz zakazy i nakazy odnoszące się do seksu, które odbierają kobietom możliwość indywidualnej ekspresji i podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących życia erotycznego.

Trudno zresztą winić w tej sytuacji jedynie dyskursy tradycyjne. Oświecenie zrodziło wprawdzie przekonujące i konsekwentne teorie feministyczne – przed Millem byli to Jean Antoine Condorcet, Mary Wollstonecraft i socjaliści utopijni – jednak główny nurt pozostawał na „wołanie o prawa kobiety”¹¹ prawie całkiem głuchy. Sam Kant, utożsamiając używanie rozumu z posiadaniem „powszechnie prawodawczej” woli etycznej, wykluczał wpływ kobiet na kształt państwa, co argumentował wskazując, że nie są one zdolne do noszenia broni. Jednocześnie w traktacie *Do wiecznego pokoju* postulował zniesienie wojska, ponieważ jego istnienie wchodzi w kolizję z traktowaniem każdego człowieka jako celu samego w sobie¹². Jak widać, jego wizja w sposób jaskrawy rozmięła się w tej kwestii zarówno ze stanem faktycznym (kobiety mogą nosić broń), jak i sama ze sobą (kobiety posługują się rozumem, a wojna nie jest naturalnym stanem ludzkości). Nussbaum występuje więc jako orędowniczka prawdziwego uniwersalizmu w miejsce jego cząstkowej wersji. Z tego powodu o jednostce czy osobie (w języku angielskim są to rzeczowniki rodzaju męskiego) pisze przeważnie „she”.

¹⁰ M. C. Nussbaum, *Creating Capabilities*, dz. cyt., s. 67–68.

¹¹ Jest to tytuł dzieła Mary Wollstonecraft z 1792 roku. Por. M. Wollstonecraft, *Wołanie o prawa kobiety*, Warszawa 2011.

¹² I. Kant, *Do wiecznego pokoju*, [w:] I. Kant, *O porządku: To może być słuszne w teorii, ale nic nie jest warte w praktyce. Do wiecznego pokoju*, Toruń 1995.

W swojej najsłynniejszej książce *Creating Capabilities* prezentuje blokadę zdolności na przykładzie Vasanti, kobiety z Indii, o której napiszę poniżej. Sytuacji kobiet poświęciła też dwa odrębne dzieła: *Sex and Social Justice*¹³ i *Women and Human Development*¹⁴.

Płeć to nie tylko najpowszechniejszy powód ucisku, ale także czynnik potęgujący inne rodzaje wykluczenia. W ubóstwie potrzeby kobiet i dziewczynek są rzadziej zaspokajane niż mężczyzn i chłopców, co zostało ukazane między innymi w książce Ruth Lister *Bieda*¹⁵. Widać to wyraźnie w przypadku Vasanti, która urodziła się w ubogiej rodzinie z wysokiej kasty. Rodzice oszczędzali na jej wyżywieniu, co negatywnie wpłynęło na jej zdrowie, i zrezygnowali z jej edukacji, tak że wychodząc za mąż, była niezdolną do podjęcia pracy analfabatką. W tym samym czasie jej bracia jedli do syta i zostali wykształceni, odziedziczyli też niewielki majątek rodzinny. Mąż Vasanti pozbawiał ją pieniędzy na podstawowe dobra, które wydawał na alkohol i hazard. Regularnie stosował wobec niej przemoc, czego ówczesne prawo indyjskie nie uznawało za przestępstwo, o ile dokonywało się w obrębie rodziny i nie prowadziło do znacznego ubytku na zdrowiu – zupełnie jak w czasach Milla w Anglii. Vasanti zdecydowała się odejść od męża, co było w jej kście uważane za grzech. Gdyby nie pożyczka od braci (na szczęście niezbyt tradycyjnych) i wsparcie organizacji kobiecej, umożliwiającej jej naukę czytania i pisanie, a także zaciągnięcie mikrokredytu, dzięki któremu założyła firmę, prawdopodobnie musiałaby prostytuować się. Jej zdolności zostały więc częściowo odblokowane. Niektóre jednak rzeczy okazały się nie do odbudowania. Problemy zdrowotne, wywołane niedożywieniem w dzieciństwie i niemożność rozumienia literatury i sztuki, związana z nieobecnością książek w momencie tworzenia się wyobraźni, nie były do naprawienia. Mąż na początku ich małżeństwa wysterylizował się w zamian za pieniądze od rządu, co pozbawiło również Vasanti możliwości posiadania dziecka.

¹³ M. C. Nussbaum, *Sex and Social Justice*, Oxford, New York 1999.

¹⁴ M. C. Nussbaum, *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge, New York 2000.

¹⁵ R. Lister, *Bieda*, Warszawa 2010.

Inne pole wykluczenia, o którym Oświecenie milczało, to niepełnosprawność. Wchodzą tu w grę dwa zagadnienia. Po pierwsze, traktowania niepełnosprawnych jako celów samych w sobie, a nie wyrzutków czy ciężarów, u których nie przewiduje się rozwoju jakichkolwiek zdolności. Po drugie, podmiotowości opiekunek i opiekunów osób niepełnosprawnych. Jak pisze Nussbaum,

Ci ludzie potrzebują wielu rzeczy: uznania, że to, co robią, jest pracą; wsparcia, zarówno międzyludzkiego, jak i finansowego; możliwości podjęcia płatnego zatrudnienia i uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym¹⁶.

Zwraca uwagę, że jest to zajęcie sfeminizowane, jak wszystkie przejawy opieki nad tymi, którzy sami nie umieją sobie w pełni poradzić – dziećmi, starszymi czy czasowo chorymi. Wielu niepełnosprawnych radzi sobie samodzielnie, o ile istnieje infrastruktura, która im to umożliwia. Według Nussbaum, w obecnych warunkach to, że pozostają w domu i bez pracy nie jest niczym „naturalnym” w ich stanie, a przeciwnie: to wynik dyskryminującego porządku społecznego. Jak pisze,

Ludzie na wózkach mogą poruszać się całkiem niezależnie i wykonywać swoją pracę, o ile budynki posiadają podjazdy, w autobusach jest możliwość wprowadzenia wózka itd. Niewidomi mogą pracować więcej lub mniej w każdym miejscu, o ile są w nim stosowane technologie głosowe i dotykowe oznaczenia. Głusi mogą korzystać z e-maili zamiast telefonów oraz z wielu technologii wizualnych – znowu, na tyle, na ile miejsca pracy urządzone są w sposób inkluzyjny¹⁷.

Ktoś mógłby jednak spytać, co dyskryminującego jest w nieponoszeniu kosztów dostosowania infrastruktury do specjalnych potrzeb, przecież nikt nie czyni jej celowo nieprzyjazną niepełnosprawnym. Nussbaum odpowiada wskazując, że dyskryminacja nie zawsze polega

¹⁶ M. C. Nussbaum, *Frontiers of Justice*, dz. cyt., s. 100.

¹⁷ Tamże, s. 113.

na celowym piętrzeniu przed kimś przeszkód – równie często jest niepodjęciem określonych działań.

Filozofka odsyła tu do rozumienia wolności nie jako braku ingerencji, ale jako wyniku urządzenia społeczeństwa. W tym sensie działania dopasowujące infrastrukturę do możliwości osób niepełnosprawnych nie są bardziej „sztuczne” niż dopasowywanie jej do możliwości osób pełnosprawnych. Publiczna przestrzeń jest zawsze kształtowana w odniesieniu do ograniczeń jej użytkowników. Nie ma w niej schodów dla wielkoludów, ani niesłyszalnych dla ludzkiego ucha sygnałów ultradźwiękowych. Innymi słowy, przestrzeń ta dostosowuje się do „niepełnosprawności” przeciętnych ludzi. Wózek i podjazd są protezami w tym samym stopniu, co samochód i autostrada. W okolicznościach korygujących ograniczenia niepełnosprawni ruchowo lub z upośledzeniem zmysłów mogą samodzielnie posługiwać się rozumem, co u Kanta stanowi definicję człowieczeństwa. Nie podpadają pod nią natomiast niepełnosprawni intelektualnie. Jednak w przeciwieństwie do Kanta, Nussbaum widzi w nich ludzi, którzy mogą i powinni być traktowani jako „równi obywatele z możliwością podejmowania osobistych wyborów”¹⁸. Dochodzi do tego jeszcze jedna kwestia – postrzegania przez resztę ludzi. Filozofka opisuje odmowę człowieczeństwa, dotyczącą niepełnosprawnych, kiedyś niemal wszystkich, obecnie głównie niepełnosprawnych intelektualnie. Sama obecność wśród innych okazuje się afrontem, wzbudza lęk. Drugą kwestią jest uznawanie opieki nad nimi za sprawę „prywatną”. Dotyczy to zresztą także opieki nad dziećmi i starszymi, która jest uważana za niegodne wzmianki, „kobiece” zajęcie, którego w przeciwieństwie do zarobkowej działalności mężczyzn nie traktuje się jako czegoś „produktywnego”.

Nussbaum uważa, że należy dążyć – za pomocą działań edukacyjnych i socjalnych – do odwrócenia tego rodzaju myślenia. Opieka to praca ludzka – a nie tylko kobieca – która powinna być uznana, ułatwiana i wynagradzana, z czego zdały sobie sprawę państwa, *nomen omen*, opiekuńcze. Uzależnienie od czyjejś opieki zaś nie wyklucza

¹⁸ Tamże, s. 189.

z grona obywateli, ponieważ człowieczeństwa nie definiuje sprawność fizyczna ani brak zależności od innych. Wszyscy jesteśmy współzależni, co różni się zarazem od libertariańskiej samowystarczalności, jak i od konserwatywnego podporządkowania. Wszyscy też przechodzimy przez różne fazy życia; w niektórych potrzebujemy więcej troski ze strony innych, w niektórych pierwszeństwa w dostępie do dóbr. Jak pisze Nussbaum, „Każda ludzka istota najpierw jest dzieckiem, wzrasta powoli i potrzebuje ciągłej opieki”¹⁹. Potem też nie zawsze jest samowystarczalna – uczy się bowiem zwykle na koszt państwa. Jeśli zachodzi w ciążę, potrzebuje więcej protein i jest mniej odporna na wysiłek, niż byłaby bez niej. W jej życiu mogą się zdarzyć choroby, wypadki, załamania nerwowe. W sędziwym wieku znowu potrzebuje opieki, dotyka ją także często „niepełnosprawność fizyczna lub intelektualna, albo obie naraz”²⁰. Co z tego wynika? Otóż niepełnosprawność nie jest przeciwieństwem „normalnego” życia. Kiedy już dostrzeżemy jego pokrewieństwo z długotrwałymi stanami niesprawności, zauważymy, że „związane ze sobą kwestie respektowania i włączania osób z niepełnosprawnościami oraz zapewnienia im opieki dotyczą praktycznie każdej rodziny w każdym społeczeństwie”²¹, w związku z czym

wyście naprzeciw tym potrzebom [osób niepełnosprawnych i opiekujących się nimi – przyp. K. S.] w sposób chroniący ich godność byłoby jednym z ważniejszych zadań stojących przed sprawiedliwym społeczeństwem²².

Kolejnym zagadnieniem, nieporuszonym przez oświeceniową filozofię, jest orientacja seksualna. Tak jak niepełnosprawność, kolor skóry czy inne cechy etniczne, wyznawana religia lub jej brak, może ona być powodem wykluczenia z grona obywateli i narażać na prześladowania, tortury, a nawet śmierć. Nowoczesne demokracje nie wykluczają jednak z grona obywateli ze względu na homoseksualność, podob-

¹⁹ Tamże, s. 87.

²⁰ Tamże, s. 88.

²¹ Tamże, s. 101.

²² Tamże, s. 102.

nie jak za religię, pochodzenie czy niepełnosprawność. Jednocześnie wiele z nich nie dopuszcza do zawierania małżeństw i posiadania dzieci przez pary jedнопłciowe. Z tym właśnie polemizuje Nussbaum w książce *From Disgust to Humanity*, poświęconej prawom konstytucyjnym osób homoseksualnych²³. Szczególną wagę przywiązuje do małżeństwa. Dlaczego? Wszak seks, bliskość i ciepło można osiągnąć bez niego i coraz więcej par, niezależnie od orientacji seksualnej, decyduje się na takie rozwiązanie. Nussbaum nie uważa, że wszyscy ludzie dążą do bycia w związkach małżeńskich, ale wszyscy powinni mieć prawo je zawierać. Wiąże się to z ich równą godnością i prawem do osiągania szczęścia w wybrany przez siebie sposób. Małżeństwo we wszystkich kulturach odnosi się do poczucia tożsamości, zapewnia też określone miejsce w społeczeństwie. Towarzyszy mu szereg przywilejów i szczególne traktowanie ze strony państwa, między innymi w kwestii podatków, dziedziczenia i praw imigracyjnych.

By pokazać, czym jest niemożność zawarcia małżeństwa przez parę jedнопłciową, filozofka wskazuje jako analogię zakaz małżeństw międzyrasowych, jaki panował w USA do późnych lat sześćdziesiątych XX wieku, a miejscami jeszcze dłużej. Tu także miała miejsce pozorna równość, wszak każdy mógł zawrzeć ślub, ale tylko z kimś o tym samym kolorze skóry. Dziś nie mamy problemu poznawczego z nazwaniem tego prawa rasistowskim i dyskryminującym. Przeciwnicy praw małżeńskich dla par jedнопłciowych wskazują jednak na niemożność spłodzenia przez nie dziecka. Tymczasem osoby nieplanujące mieć dzieci, niepłodne lub cierpiące na impotencję nie są pozbawione możliwości zawarcia ślubu, nie odmawia się go także ludziom w podeszłym wieku. Dlaczego para jedнопłciowa miałaby być pozbawiona prawa do przysposobienia lub adoptowania dziecka? Dlaczego oceniać jej wpływ na nie jako przypuszczalnie negatywny, skoro zawrzeć małżeństwo i posiadać dzieci może ktoś, kto nie płaci alimentów, kto jest uzależniony, kto stosował w przeszłości przemoc? Częstym argumentem

²³ M. C. Nussbaum, *From Disgust to Humanity. Sexual Orientation & Constitutional Law*, Oxford, New York 2010.

przeciwko możliwości wychowywania dzieci przez pary jednopłciowe jest ochrona prokreacyjnej roli małżeństwa. Czy jednak równanie dostępu do ślubu zmniejszy płodność heteroseksualnych par lub sprawi, że zaczną one gorzej odgrywać rolę rodziców? Oczywiście nie. Argument nie jest jednak czystym nonsensem. W istocie chodzi w nim o zachwianie tradycyjnej hierarchii małżeńskiej i rodzinnej.

Według Nussbaum wszelkie takie hierarchie i wykluczenia są niezgodne z ideą uniwersalnego człowieczeństwa, czy dotyczy to szlacheckich tytułów, przynależności do kast, posiadanego majątku, czy też płci, cech etnicznych, stanu fizycznego lub właśnie orientacji seksualnej. Jak pisze, „Skoro wszyscy obywatele są równi, dominacja, czy to oparta na klasie lub religii, czy na jakiegokolwiek innej zasadzie, musi zostać stanowczo odrzucona”²⁴. W miejsce krzyżujących się hierarchii i opartych na nich nierówności Nussbaum proponuje prawdziwy egalitaryzm, równy dostęp do określonego minimalnego progu w realizacji każdej z kluczowych ludzkich zdolności. W tym sensie perspektywa zdolności jest obiecującym, ale abstrakcyjnym schematem. Nussbaum się tego nie wypiera, przeciwnie, twierdzi, że

Teorie sprawiedliwości społecznej muszą być abstrakcyjne. Powinny je cechować ogólność i moc teoretyczna, które pozwalają wykroczyć im poza polityczne spory ich czasów, nawet gdy zrodziły się one w wyniku tych sporów²⁵.

Z drugiej strony, teorie te powinny oczywiście „być wrażliwe na najbardziej palące problemy świata i otwarte na możliwość zmian w swojej retoryce, a nawet strukturze, w odpowiedzi na wyzwania nowego typu lub też stare, ale dotychczas ignorowane”²⁶. W tym sensie nie dziwi, że za swoją wielką inspirację, a zarazem obiekt krytyki, filozofka uznała teorię sprawiedliwości Johna Rawlsa.

²⁴ Tamże, s. 32.

²⁵ M. C. Nussbaum, *Frontiers of Justice*, dz. cyt., s. 1.

²⁶ Tamże.

Rawls, przedstawiciel nurtu Kantowskiego, a zarazem prospołecznego liberalizmu, stworzył wizję abstrakcyjną i utopijną, która stała się niejako horyzontem współczesnych debat na temat sprawiedliwości²⁷. Wyszedł on z optymistycznego założenia, że ludzie mogą stworzyć porządek zarazem przejrzysty, jak i zdolny do funkcjonowania w oparciu o Kantowski imperatyw praktyczny, czyli nakaz traktowania każdego człowieka zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka. Rawls stworzył na jego podstawie nową figurę teoretyczną, zwaną „zasłoną niewiedzy”. Zgodnie z tą koncepcją każdy obywatel przed zagłosowaniem na dane rozwiązanie dotyczące ładu społecznego ma się pozbyć świadomości swoich interesów, pochodzenia i tożsamości, co pozwala wczuć się w sytuację wszystkich innych obywateli, jakim przyszłoby żyć zgodnie z jego decyzją. Jego wybór powinien się stosować do zasady *satisminu*, czyli wybierania takiego modelu, w którym grupa mająca sytuację najgorszą w porównaniu do pozostałych była w położeniu co najmniej znośnym. Rawls uznał, że dotyczy to jednej piątej obywateli, będących na najgorszych pozycjach w danym społeczeństwie. Najważniejszym wnioskiem było uzasadnienie potrzeby progresywnej redystrybucji dochodów przy jednoczesnej wolności słowa i przekonań oraz poszanowaniu dla wszelkich mniejszości. Filozof nie interesował się strukturą rodziny, którą zgodnie z oświeceniową tradycją określał jako sferę prywatną. Stąd jego koncepcja jest ślepa na nierówności pod tym względem i była wielokrotnie krytykowana z punktu widzenia feminizmu.

Nussbaum koryguje jego wizję nie tylko w tym punkcie. Zakłada ona, że tym, co się liczy, są nie tylko dochody do dyspozycji, ale przede wszystkim realne możliwości, jakimi dysponuje jednostka. Nie wszystkie zależą od zasobów finansowych. Niepełnosprawność, podporządkowana pozycja, wykluczenie społeczne – wszystkie te sytuacje wykraczają poza zagadnienie dochodów, choć nie można ich rozpatrywać w oddzieleniu od kwestii posiadania i zarobkowania. Podobnie z korzyściami, jakie dają edukacja, dostęp do kultury i przyrody, rekre-

²⁷ Zob. J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa 2010.

acja i rozwijanie zainteresowań, swoboda seksualna i możliwość realnego samostanowienia. Nussbaum w tym punkcie odchodzi od Rawlsa, zmierzając w kierunku tego, co rozpoczął Marks w *Rękopisach ekonomiczno-filozoficznych* z 1844 roku. Tak jak on, a wbrew perspektywie Kantowskiej, nie definiuje człowieka przez sam rozum. Zdolności przynależą do naszych ciał, które są ciałami zwierzęcymi. Jesteśmy zwierzętami, które posługują się rozumem i innymi specyficznymi ludzkimi zdolnościami, jak wyobraźnia. Czynniki materialne mogą zablokować realizację ludzkich zdolności, co działo się zdaniem Marksa z dziewiętnastowiecznymi proletariuszami, o których pisał, że nie mogą realizować „nie tylko potrzeb ludzkich, ale i zwierzęcych”²⁸. Tak jak Marksowi, chodzi jej o to, by te blokady zostały zniesione.

Nie dąży ona jednak do uszczęśliwienia wszystkich, wyciśnięcia z każdej zdolności maksimum u każdej jednostki. To jest bowiem kwestią naszych indywidualnych wyborów i starań. Proponuje natomiast co innego, wyznacza próg, minimalny stopień realizacji każdej ze zdolności. Społeczeństwo, które blokuje lub zaniedbuje realizację którejkolwiek z nich u kogokolwiek, nie zasługuje na miano sprawiedliwego. Zdolności jest dziesięć, a każda z nich odnosi się do innego ważnego wymiaru egzystencji. Pierwszą, umożliwiającą realizację pozostałych, jest życie, czyli „zdolność dożycia naturalnej śmierci po egzystencji normalnej długości, czyli nie zakończonej przedwczesną śmiercią”²⁹. Drugą jest „fizyczne zdrowie”, opisane jako „zdolność bycia w dobrym stanie zdrowia, w tym zdrowia reprodukcyjnego; adekwatnego odżywiania i dysponowania schronieniem”³⁰. Są to kwestie zależne od stopnia redystrybucji i funkcji opiekuńczych państwa oraz od traktowania w rodzinie (Vasanti była gorzej traktowana od braci, gdyż jej zdrowie jako dziewczynki znaczyło dla rodziców mniej niż zdrowie jej braci). Jako szczególnie ważny należy wymienić dostęp do opieki medycznej, który nie może być oparty na zasadach rynkowych. Pisząc o ży-

²⁸ K. Marks, *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne* z 1844 roku, dz. cyt., s. 592.

²⁹ M. C. Nussbaum, *Creating Capabilities*, dz. cyt., s. 33.

³⁰ Tamże.

ciu normalnej długości i o możliwości cieszenia się dobrym zdrowiem, Nussbaum ma na myśli – poza wymienionym schronieniem i właściwym odżywianiem – także nieobecność innych czynników, które są do uniknięcia, a pogarszają zdrowie i skracają życie, jak zmiany klimatyczne, zanieczyszczenie powietrza, hałas, złe warunki higieniczne i ciasnota mieszkań oraz zakładów pracy.

W trzecim punkcie filozofka wymienia „integralność cielesną”, którą rozumie znacznie szerzej, niż jako ochronę przed bezpośrednim działaniem przemocy. Definiuje ją bowiem jako „zdolność do swobodnego przemieszczania się z miejsca na miejsce; bezpieczeństwo od aktów przemocy, w tym gwałtu i przemocy domowej; możliwość osiągnięcia satysfakcji erotycznej i wyboru w kwestiach reprodukcyjnych”³¹. Gdy pisze o możliwości przemieszczania się, musimy przywołać sytuację ludzi, którzy mają ją utrudnioną. Chodzi o osoby poruszające się na wózkach, a także o ludzi niewidomych i słabowidzących. Ich integralność cielesna jest zachowana jedynie w tych społeczeństwach, które oferują podjazdy, mikrofony na przystankach i inne ułatwienia, mające niejako zrównać ich zdolności z tymi, którzy nie mają podobnych niedoborów. Punkt ten naruszają społeczeństwa, odbierające kobietom wolność seksualną i dające mężom prawo do dysponowania ich ciałami. Integralność fizyczna jest naruszana wszędzie tam, gdzie utrudnione jest używanie antykoncepcji. Tego dotyczy zdanie o wyborze w kwestiach reprodukcyjnych. Nussbaum popiera także prawo do aborcji, jednak nie wtedy, kiedy dotyczy ono selektywnego usuwania żeńskich płodów i w konsekwencji nieprawidłowości demograficznych. Punkt odnosi się też do możliwości uprawiania seksu i zakładania rodzin przez pary jedнопłciowe i wszelkie inne (międzykastowe, mieszane etnicznie i narodowo), a także do dokonywania zabiegów zapłodnienia *in vitro* oraz korekty płci, refundowanych przez państwo.

W kolejnym punkcie filozofka wymienia „zmysły, wyobraźnię i myślenie”. Zdolności w tych zakresach zależne są od edukacji. Ktoś, kto jej nie otrzymał, ma je częściowo lub całkowicie zablokowane. Wyobraź-

³¹ Tamże.

nia kształtuje się przez czytanie książek i obcowanie z dziełami sztuki, do myślenia potrzeba treningu logicznego. Wiąże się z tym wymóg obowiązku szkolnego i bezpłatnego procesu edukacji wysokiej jakości. Komuś, czyje zmysły lub zdolności rozumowania zostały ograniczone przez niepełnosprawność czy zaniedbania w dzieciństwie, edukacja – oczywiście finansowana przez państwo – powinna oferować jak najszerszą gamę działań uzupełniających braki. W ten sposób uzyskuje się „zdolność do posługiwania się wyobraźnią i rozumowaniem w odniesieniu do własnych doświadczeń, dokonań i zdarzeń oraz podejmowania własnych wyborów estetycznych i religijnych”³². Jako piąte Nussbaum wymienia „emocje”. Zaliczają się do nich przywiązanie, miłość, wdzięczność oraz żal po stracie kogoś bliskiego. Chodzi zatem o zdolność „przywiązywania się do rzeczy i ludzi poza nami samymi; kochania tych, którzy o nas dbają i nas kochają, i żalu, gdy nie ma ich z nami”³³. Nikomu nie można odbierać możliwości przeżywania i okazywania tych uczuć. Emocje w ujęciu Nussbaum nie są przeciwieństwem rozumu i wyobraźni. Można je kształtować przez wychowanie oparte na wyobraźni i samorefleksji, co stanowi przeciwieństwo „zaślepiania ich za pomocą strachu i lęku”³⁴. Wśród emocji, jakie powinniśmy móc wyrażać, Nussbaum umieszcza także słuszny gniew. Słuszny, czyli taki, który jest reakcją na krzywdę, niesprawiedliwość i wykluczenie, a nie ten skierowany ku inności lub słabości. Jak pisze w książce *Gniew i wybaczenie*, uczucie to można filtrować przez rozum i wyobraźnię i tak je wyrażać, by służyło poprawie sytuacji, a nie eskalowaniu nienawiści³⁵.

Szósty punkt to „rozum praktyczny”, scharakteryzowany jako „możliwość tworzenia koncepcji dobra i angażowania się w krytyczną refleksję na temat swoich dalszych losów”³⁶. Podpada pod niego wolność religijna oraz wolność słowa, czyli czynienie „powszechnie-

³² Tamże.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 34.

³⁵ M. C. Nussbaum, *Gniew i wybaczenie. Uraza, wielkoduszość, sprawiedliwość*, Warszawa 2016.

³⁶ M. C. Nussbaum, *Creating Capabilities*, dz. cyt., s. 34.

go użytku ze swojego rozumu”³⁷, by użyć słów Kanta. Jak podkreśla Nussbaum, chodzi nie tylko o prawo do posiadania i głoszenia swojego zdania, ale i o możliwość jego zmiany na podstawie własnych przemyśleń. Jako siódmą filozofka wymienia „afiliację”, czyli możliwość wchodzenia w relacje społeczne z innymi, co zakłada rozpoznanie w nich istot ludzkich i umiejętność postawienia się w ich sytuacji. Zdolność ta oznacza istnienie „społecznej podstawy szacunku do siebie”³⁸, co wyklucza poniżanie kogokolwiek. Nie mogą więc realizować tego punktu społeczeństwa, w których stosuje się stygmatyzację odmienności czy upokarza określone grupy lub jednostki. W ósmym punkcie Nussbaum wskazuje na „inne gatunki”, czyli zdolność tworzenia relacji ze zwierzętami i naturą. Filozofka jest zwolenniczką praw zwierząt, mogących wszak realizować część z wymienianych tu zdolności. Oznacza to traktowanie ich bez okrucieństwa i powstrzymanie się od zabijania ich dla mięsa, skóry, czy tym bardziej rozrywki. Dobre relacje z naturą oznaczają też, że żadnemu człowiekowi nie wolno odmawiać możliwości z nią kontaktu. Oznacza to dostęp do terenów zielonych i możliwość przyjaźni z udomowionymi zwierzętami. Nussbaum podkreśla, że powinna być to relacja zwrotna, polegająca na trosce o naturę ze względu na nią samą, a nie tylko na różnego rodzaju korzyści, które z niej czerpiemy.

Dziewiąty punkt to „zabawa”. Każdy człowiek powinien mieć możliwość rekreacji, rozrywki, śmiechu i przyjemności. Zwłaszcza dzieciom należy się dostęp do tej zdolności, blokowanej przez biedę i wykluczenie. Zabawa to wartość sama w sobie, a jednocześnie rozwijanie zmysłów, wyobraźni, uczuć i afiliacji. Tu z kolei nie sposób nie pomyśleć o Fryderyku Schillerze i jego słynnym zdaniu, że „człowiek bawi się tylko tam, gdzie w całym znaczeniu tego słowa jest człowiekiem, i tylko tam jest pełnym człowiekiem, gdzie się bawi”³⁹. Autor *Ody do radości* uważał, że to właśnie w szczęściu, pięknie i zabawie jesteśmy

³⁷ I. Kant, *Co to jest Oświecenie*, [w:] T. Kroński, *Immanuel Kant*, Warszawa 1966, s. 144.

³⁸ M. C. Nussbaum, *Creating Capabilities*, dz. cyt., s. 34.

³⁹ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, Warszawa 1972, s. 104.

celami w sobie, o wiele bardziej niż wtedy, gdy poddajemy się „ponurej mniszej ascezie”⁴⁰ Kantowskiego obowiązku. Ostatni, dziesiąty punkt swoistego dekalogu Nussbaum to „kontrola nad środowiskiem”, czyli zdolność wpływania na decyzje, które nas dotyczą. Filozofka wskazuje na jej dwa wymiary. Pierwszy, polityczny, polega na „współdecydowaniu o kwestiach wpływających na nasze życie”⁴¹, zaś drugi, materialny, odnosi się do prawa do posiadania i nabywania własności oraz możliwości podjęcia pracy na równi z innymi. Pracownicy powinni mieć możliwość używania w niej rozumu praktycznego i wchodzenia w egalitarne relacje ze sobą nawzajem. Nussbaum nie wypowiada się wprost o wyzysku, ale sprzeciw wobec stosunków na nim opartych – zaprzeczających traktowaniu każdego jako celu samego w sobie – znajduje się w rozwinięciach większości punktów oraz w deklarowanym przez nią poparciu dla socjaldemokratycznego ideału państwa opiekuńczego, opartego na egalitarnym prawie pracy.

Tym, co Nussbaum zwalcza w swoich książkach i działalności, są hierarchiczne podziały między ludźmi i tworzone przez nie stygmaty. W książce *Hiding from Humanity* (Wymazanie z człowieczeństwa) opisuje zjawisko traktowania ludzi jako skazy i zanieczyszczenia lub istot niższych, nie w pełni ludzkich⁴². Przykłady można by mnożyć: człowieczeństwa odmawia się na podstawie biedy, cech etnicznych, narodowości, przynależności do niższej kasty lub klasy, odmienności seksualnej i niepełnosprawności. Najbardziej powszechne jest odmawianie go kobietom, kojarzonym w wielu tradycjach, religiach i systemach filozoficznych z tym, co materialne i naturalne, a więc gorsze: zwierzęce, nieludzkie, nieczyste. Zdaniem Nussbaum oraz wielu innych, by wymienić choćby Klausa Theweleita⁴³, stygmatyzacje różnych „podludzkich” grup społecznych wynikają z zaszczepionej mizoginii, traktowania kobiet jako istot skażonych pracami domowymi, miesiączkowaniem i rodzeniem, a także doznawaną pogardą, co dziecko

⁴⁰ Tamże, s. 145.

⁴¹ M. C. Nussbaum, *Creating Capabilities*, dz. cyt., s. 34.

⁴² M. C. Nussbaum, *Hiding from Humanity. Disgust, Shame, and the Law*, Princeton 2004.

⁴³ Por. K. Theweleit, *Męskie fantazje*, Warszawa 2016.

obserwuje od małego i utrwała w sobie jako przyrodzoną, niezmienną hierarchię. Do tego dochodzi straszenie seksem jako domeną mroku i zbłądzenia, którym winne są, a jakże, kobiety. W tym kluczu należy pojmować homofobię. Akty i związki homoseksualne podważają bowiem pozycję mężczyzny dominującego nad kobietą jako jedyne wzorca erotyzmu, związku i rodziny. Wszystko, co poza ten wzorec wykracza, musi zostać uznane za „obrzydliwe”. Nussbaum zwraca uwagę, że nie jest to wcale odruch naturalny. Tak jak inne uprzedzenia, homofobia jest czymś przyswojonym, nabytym. Przekazuje ją rodzina, środowisko, panująca kultura.

Drugim źródłem przekonania, że ludzie dzielą się na lepszych i gorszych, dominujących i zdominowanych, czystych i skażonych, jest podszyty wstydem dziecięcy narcyzm. Przeradza się on w narcyzm grupowy, czyli uznanie, że własna grupa wyznacza normę człowieczeństwa, a ktoś, kto się od niej różni, do człowieczeństwa nie przynależy. W ten sposób osoby spoza grupy okazują się gorsze, obrzydliwe, zasługujące na karę. Są traktowane jako naczynia na wyparty wstyd „normalnych”. Szczególnie mocno widać to w stosunku do niepełnosprawnych. Z czego wynika ten odruch? Oczywiście, utrwalają go czynniki wychowawcze i społeczne. Ale jaka jest jego geneza? Zwierzęta odrzucają odmienne i niepełnosprawne osobniki. Nie manifestują jednak przy tym obrzydzenia, nie muszą się odżegnywać od podobieństwa z nimi. Teza Nussbaum jest taka, że czyjaś niepełnosprawność przypomina o śmiertelności i nieuniknionej degradacji ciała. Narcyzm zaś opiera się na wiecznie zagrożonym przekonaniu o własnej omnipotencji, toteż odgradza się od obiektów ją podważających za pomocą wstrętu i pogardy, nienawiści i politowania. Jak wychowywać, by pierwotny narcyzm nie przyjmował dorosłej, nienawistnej formy? Nussbaum wskazuje na bardzo praktyczną metodę. Byłoby nią pełnienie funkcji opiekuńczych przy niepełnosprawnych dzieciach i dorosłych przez młodych ludzi obu płci w ramach służby publicznej, którą można byłoby wybrać jako zamiennik obowiązkowej służby wojskowej.

Edukacja powinna natomiast

podkreślać wagę pracy opiekuńczej jako części życia zarówno kobiet, jak i mężczyzn, dążąc do przełamania niechęci tych drugich do jej wykonywania. Niechęć ta nie jest na pewno wrodzona, lecz nabyta wraz ze społecznymi koncepcjami sukcesu i męskości. Można to zmienić. Jeśli przyjmimy perspektywę zdolności, jej polityczna wizja osoby jako kogoś, kogo ważnym aspektem jest potrzeba opieki, powinna zostać przekazana dzieciom w każdym wieku. Dzięki temu mogłaby zastąpić [...] panującą koncepcję męskości, która jakże często sprawia, że mężczyźni są niechętni pracy opiekuńczej, nawet jeśli traktują ją poważnie. Ta zamiana prowadziłaby do obdarzenia większym szacunkiem pracy zawartej w opiece, a tym samym do gotowości państwa, by wydawać na nią pieniądze i traktować ją jako zagadnienie publiczne. Innym skutkiem byłoby zmniejszenie niechęci do wykonywania tej pracy we własnym domu⁴⁴.

Prowadziłyby to więc nie tylko do zmiany stosunku do niepełnosprawności, ale w ogóle do większej akceptacji wzajemnej zależności ludzi jako bytów cielesnych i przemijających. Innym zadaniem edukacji jest rozwijanie u ludzi wyobraźni, która umożliwia zrozumienie samych siebie, wczucie się w sytuację kogoś innego oraz szukanie rozwiązań, w których wszyscy mieliby co najmniej znośnie. Wyobraźnię rozbudza poznawanie sztuki, a pielęgnują nauki humanistyczne. W książce *W trosce o człowieczeństwo* Nussbaum sprzeciwia się odbieraniu im znaczenia przez podejścia nastawione na zysk i skuteczność⁴⁵. Refleksja jest nam potrzebna nie po to, by abstrahować od świata materialnego, ale by umieć sobie wyobrazić lepiej zorganizowane społeczeństwo, które potrafiłoby współdziałać z naturą, zamiast ją niszczyć. Cóż, to zagadnienie bardzo palące, które wymaga umiejętności myślenia utopijnego.

⁴⁴ M. C. Nussbaum, *Frontiers of Justice*, dz. cyt., s. 214.

⁴⁵ M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.

BIBLIOGRAFIA

- Kant I., *Co to jest Oświecenie*, przekł. A. Landman, [w:] T. Kroński, *Immanuel Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966.
- Kant I., *O porządku: To może być słuszne w teorii, ale nic nie jest warte w praktyce. Do wiecznego pokoju*, przekł. M. Żelazny, Wydawnictwo Comer, Toruń 1995.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberg, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Lister R., *Bieda*, przekł. A. Stanaszek, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2010.
- Marks K., *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. XXIII, Książka i Wiedza, Warszawa 1968.
- Marks K., *Krytyka programu gotajskiego*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. XIX, przekł. A. Bał, S. Bergman, Książka i Wiedza, Warszawa 1972.
- Marks K., *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 roku*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. I, przekł. K. Jażdżewski, B. Zabłudowski, Książka i Wiedza, Warszawa 1962.
- Mill J. S., *Utylitaryzm. O wolności*, przekł. A. Kurlandzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Mill J. S., *O rządzie reprezentatywnym. Poddanie kobiet*, przekł. G. Czernicki, M. Chyżyńska, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Nussbaum M. C., *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2013.
- Nussbaum M. C., *From Disgust to Humanity. Sexual Orientation & Constitutional Law*, Oxford University Press, Oxford, New York 2010.
- Nussbaum M. C., *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2007.
- Nussbaum M. C., *Gniew i wybaczenie. Uraza, wielkoduszność, sprawiedliwość*, przekł. J. Kolczyńska, Wydawnictwo Zielone Drzewo, Warszawa 2016.
- Nussbaum M. C., *Hiding from Humanity. Disgust, Shame, and the Law*, Princeton University Press, Princeton 2004.
- Nussbaum M. C., *Nowa nietolerancja religijna. Przewyciężyć politykę strachu w niespokojnych czasach*, przekł. S. Szymański, Kultura Liberalna, Warszawa 2018.
- Nussbaum M. C., *Philosophical Interventions: Reviews 1986–2011*, Oxford University Press, New York 2012.

- Nussbaum M. C., *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2015.
- Nussbaum M. C., *Sex and Social Justice*, Oxford University Press, Oxford, New York 1999.
- Nussbaum M. C., *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenic Ethics*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 2018.
- Nussbaum M. C., *The Monarchy of Fear. A Philosopher Looks at our Political Crisis*. Simon & Schuster, New York 2019.
- Nussbaum M. C., *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, New York 2001.
- Nussbaum M. C., *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge, New York 2000.
- Nussbaum M. C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przekł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Schiller F., *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, przekł. J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa 1972.
- Theweleit K., *Męskie fantazje*, przekł. M. Falkowski, M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Wollstonecraft M., *Wołanie o prawa kobiety*, przekł. zbiorowy, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2011.

MARTHA NUSSBAUM'S CAPABILITIES APPROACH AS AN UTOPIA

ABSTRACT: The essay is devoted to socioethical conception of Martha Nussbaum, known as Capabilities Approach. It is analyzed as an utopian theory of education. The theory is based on three philosophical foundations. The first one is moral philosophy of Kant, according to which every person shall be treated as an end in himself. The second is Marxian postulate to develop abilities of every person suppressed by alienation. The third one is the vision of rights of women and minorities presented by John Stuart Mill. However, Nussbaum's reflection goes beyond 18th and 19th century conceptions, as it refers to contemporary world and to emancipatory postulates of today. The philosopher lists the most important capabilities, degree of realisation of which serves as a measurement of social development. These are: life, bodily health, bodily integrity, affiliation, control over one's environment, practical reason,

developing senses and imagination, play, and concern for the world of nature. Bodily integrity is about reproductive and sexual rights, but also about adjusting environment to the needs of people with disabilities and their care providers. Education is to be about overcoming obstacles that hinder realisation of human capabilities. Development of imagination and logical thinking is to help to develop ability to put oneself in someone else's position and to counteract discrimination. According to Nussbaum, the society's objective is emancipation for all, possible to reach thanks to economic structure and just legal system. The philosopher stresses the role that humanistic culture, available for all, plays in this process, as such culture brings people awareness of the richness of their own potentials.

KEYWORDS: capabilities, potentials, discrimination, emancipation, disability, homosexuality, rights of women, care work, imagination, humanist education

ANDRZEJ SĘDEK

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce

MIĘDZY REALIZMEM A UTOPIZMEM EDWARDA ABRAMOWSKIEGO

ABSTRAKT: W artykule dokonano krytycznej weryfikacji myśli Edwarda Abramowskiego. Głównym powodem skłaniającym do refleksji nad jego propozycjami jest aktualność i odkrywczość wielu aspektów etyki, filozofii społecznej oraz wskazań praktycznych służących kształtowaniu „nowego człowieka”, a także obserwowany renesans jego myśli w dyskusjach i sporach ideowo-światopoglądowych. W filozofii Abramowskiego dominuje pogląd o wyjątkowej roli jednostki w życiu społecznym, realizowany w warunkach całkowitej swobody i niezależności w stosunku do innych, jak też państwa. Organizacją zapewniającą rozwój człowieka jest kooperatywa, której zadaniem miała być stopniowa i systematyczna przebudowa społeczeństwa w duchu braterstwa i poszanowania wolności jednostki. Przed jednostką stawiano wymóg ciągłego doskonalenia się moralnego, co umożliwić miało powstanie nowego, sprawiedliwego, pozbawionego konfliktów i zła świata społecznego. Brak akceptacji dla rzeczywistości społecznej oraz propozycja przekształcania jej, naraziły Abramowskiego na zarzut socjalistyczno-anarchistycznej utopii. Tymczasem zaproponowany przez niego świat idei znalazł swoje odzwierciedlenie w twórczości Marii Dąbrowskiej, Stefana Żeromskiego, a także wywarł duży wpływ na kształtowanie się poglądów Heleny Radlińskiej i wielu innych społeczników (np. Janusza Korczaka).

SŁOWA KLUCZOWE: rewolucja moralna, Edward Abramowski, abramowszczyzna, etyka braterstwa, kooperatywa, wolność jednostki

Edward Abramowski (1868–1918) filozof, socjolog, etyk, psycholog i pedagog idei, teoretyk spółdzielczości oraz działacz polityczny i społeczny do dzisiaj inspiruje wielu badaczy myśli społecznej. Był, jak pisze Bogdan Cywiński, „jednym z niepokornych”, ale i (pomimo braku formalnego wykształcenia) „mędrce”¹. Wybitne właściwości intelektu, trawiący go ciągle twórczy niepokój, uporczywe dążenie do odkrywania coraz to nowych obszarów nauk społecznych godził Abramowski z wrażliwością na krzywdę warstw społecznie upośledzonych, z przemożną potrzebą myślenia i działania na rzecz poprawy ich losu. Był on natchnieniem dla najwartościowszych ludzi swojego pokolenia, do których należeli m.in.: Maria Dąbrowska, Stefan Żeromski, Władysław Orkan, Helena Radlińska, Nela Samotyhowa czy też młodszy o pokolenie Janusz Korczak.

Wiele prac Abramowskiego znajdowało się wówczas w centrum publicznej debaty, gdyż klimat intelektualny epoki, w której żył i tworzył, sprzyjał prowadzeniu ożywionych dyskusji i polemik. Doktryny filozoficzne końca XIX i początku XX wieku przenikały bowiem do publicystyki i stawały się tematem dyskusji i sporów nie tylko w kręgach akademickich.

Analizując twórczość Abramowskiego, warto odpowiedzieć sobie na pytanie: w jakim stopniu była i jest ona utopijna zarówno w konfrontacji z rzeczywistym biegiem dziejów, jak i dokonującym się postępem intelektualnym?

Na pytanie, w jakim stopniu jego konstrukcja teoretyczna oparła się działaniu czasu, można przytoczyć opinię Wojciecha Giełżyńskiego, który twierdzi, „że nie istniała i nie istnieje ideologia, która w całości nadawałaby się do aplikacji praktycznej i nie ulegałaby erozji w rezultacie nowych przemyśleń powstałych wskutek zmian rzeczywistości społecznej”². Wiele bowiem aspektów filozofii społecznej Abramowskiego ma jedynie historyczne znaczenie, wiele natomiast zachowało do dzisiaj aktualność i odkrywczość.

¹ B. Cywiński, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 2010, s. 79.

² W. Giełżyński, *Edward Abramowski zwiastun solidarności*, Londyn 1986, s. 138.

Obserwowany obecnie renesans myśli Abramowskiego może mieć związek z neoliberalną praktyką społeczno-ekonomiczną, w której niemal każdy aspekt życia jest zdominowany przez wartość rynkową (np. służba zdrowia, oświata, kultura), a człowiek jako wartość schodzi na dalszy plan. Warto w związku z tym zapytać:

- Czy zawsze rynek służy dobru publicznemu?
- Czy zawsze rynek jest najlepszym mechanizmem regulującym gospodarkę?
- Czy reakcje rynkowe nie sprowadzają się do posiadania wpływu na siły, które rządzą wspólnotą, zbiorowością, uzależniając ją od ideologii władzy politycznej?

Poszukując odpowiedzi na te pytania, warto, jak sądzę, sięgać do tych treści doktryny filozofa, które dotyczą człowieka, społeczeństwa i demokracji, a które mogą inspirować rozwiązania współczesnych problemów społecznych.

Abramowski stworzył własną, oryginalną doktrynę filozoficzną, w której centrum umieścił człowieka wraz z jego potrzebami. Z tego punktu widzenia rozpatrywał wszelkie zjawiska społeczno-polityczne, ekonomiczne i socjalne. Przyznając wartościom nadrzędną rolę w życiu jednostki i społeczeństwa, udowadniał, że rozwiązanie problemów społecznych nie może obejść się bez refleksji etycznej.

W filozofii Edwarda Abramowskiego dominuje pogląd o wyjątkowej roli jednostki w życiu społecznym. Człowiek zdolny jest realizować wybrany przez siebie ideał życiowy w warunkach całkowitej swobody i niezależności w stosunku do innych ludzi, jak i do państwa. Organizacją, która zapewnić miała wewnętrzny rozwój człowieka, była kooperatywa jako oddolne i słabo sformalizowane stowarzyszenie, będące instytucją edukacji ludowej, organizującej i finansującej swoje własne szkoły, biblioteki, czytelnie i wydawnictwa. Zadaniem kooperatyw miała być stopniowa i systematyczna przebudowa społeczeństwa w duchu braterstwa i poszanowania wolności jednostki oraz podnoszenia poziomu życia wszystkich warstw. Kooperatywa miała wymuszać na jej członkach aktywny stosunek do własnego życia oraz uczyć samodzielnego rozwiązywania problemów. Przed jednostką stawiał Abramowski wymóg ciągłego doskonalenia się moralnego, co umożli-

wić miało powstanie nowego, sprawiedliwego, pozbawionego konfliktów i zła świata społecznego.

Człowiek stanowił przedmiot jego badań i był spoiwem ukierunkującym aktywność badawczą i społeczną w zakresie funkcjonowania państwa, społeczeństwa, porządku gospodarczego, samorządności, relacji międzyludzkich.

U podstaw różnych projektów politycznych, gospodarczych czy społecznych zawsze leżą idee. Kooperatyzm Abramowskiego, który swoje poglądy oparł na moralno-etycznym stosunku do społeczeństwa i który stworzył wizję nowego człowieka i nowego społeczeństwa w oparciu o idee współdziałania i solidarności, należał do jednych z ciekawszych propozycji rozwiązania kwestii robotniczej.

Charakteryzując idee społeczne kooperatyizmu, warto uświadomić sobie, gdzie tkwią korzenie tego ruchu i jakie są jego źródła. Spośród funkcjonujących w XIX wieku różnych doktryn – konserwatyzmu, liberalizmu, nacjonalizmu i socjalizmu, Abramowski najbliższy był socjalizmowi. Pierwsi twórcy kooperatyw w Europie inspirowali się głównie prądami ideowymi socjalizmu oraz solidarno-chrześcijańskimi, a także liberalnymi³. Kooperatyzm jako doktryna polityczna, ale też i idea społeczna, czerpie z wielu źródeł i ma związek z wieloma poglądami i kierunkami filozoficzno-społecznymi charakterystycznymi dla XIX wieku.

Kooperatyzm ma związek ze społeczną nauką Kościoła katolickiego, z socjalizmem utopijnym oraz z pozytywizmem, anarchizmem, syndykalizmem. Kooperatywa miała na celu nie tylko przeobrażenie zastanego świata, ale przede wszystkim przeobrażenie moralne, idące w kierunku eliminacji egoizmu, współzawodnictwa i rywalizacji czy też zawiści posiadania, jej fundamentem i sednem były więc idee.

Wiodącą ideą w koncepcji Abramowskiego jest demokracja. Pojęcie to funkcjonowało wprawdzie od bardzo dawna (starożytna Grecja), ale na przestrzeni wieków interpretowano je odmiennie. W XIX wieku

³ A. Piechowski, *Wprowadzenie*, [w:] E. Abramowski, *Braterstwo, solidarność, współdziałanie. Pisma spółdzielcze i stowarzyszeniowe*, wybór i oprac. R. Okraska, Łódź 2012, s. 9.

najczęściej termin ten był kojarzony z socjalizmem, chociaż Abramowski uważał, że demokracja oparta na powszechnym prawie wyborczym i parlamencie jest sprzeczna z socjalizmem⁴.

Filozof ten wyraźnie odróżnia demokrację prawdziwą od demokracji państwowej, w której decyduje wola większości, ale nie uwzględnia zdania mniejszości. W takiej sytuacji bezradny jest zarówno kapitalizm, jak i socjalizm państwowy. Sprzeczność tę można rozwiązać jedynie w państwie opartym o stowarzyszenia, czyli w Rzeczypospolitej kooperatywnej. Kooperatywa miała być zrzeszeniem dobrowolnym, w związku z czym obowiązywała tam zasada, że większość nie może naruszać niczyjej swobody, ponieważ każdy może z niej wystąpić lub przystąpić do innej. Władza prawodawcza w kooperatywie należeć miała do ogółu członków, a każdy z nich miał mieć niczym nieograniczone prawo inicjatywy. W związku z tym każdy mógłby uczestniczyć zarówno w procesie formułowania celów, jak i planowania działań. Będąc organizacją słabo sformalizowaną, nie mogła więc ograniczać żadnych inicjatyw podejmowanych przez jednostkę. Kooperatywa:

jest szkołą społeczną, gdzie ludzie uczą sami radzić nad swoimi sprawami, organizować je, działać zbiorowo i solidarnie, reformować warunki swojego bytu własnym umysłem i własnymi siłami; gdzie poznają w praktyce zbliżony mechanizm ekonomiczny i społeczny dzisiejszego życia i sposobu rządzenia nim. Jest to [...] szkoła samorządu społecznego i demokracji, której nie mogą zastąpić żadne teorie ani nauki z książek⁵

– pisał Abramowski w rozdziale *Uzdolnienie do samorządu*. Demokracja nie jest gestem dobrej woli, ani czymś danym przez filantropów, jest natomiast dążeniem do takiej organizacji życia społecznego, które zabezpieczy całokształt rozwój człowieka.

⁴ Szerzej na ten temat: W. Rudziński, *Idee demokracji w tradycji myśli socjalistycznej*, Warszawa 1974, s. 408–461.

⁵ E. Abramowski, *Kooperatywa jako sprawa wyzwolenia ludu pracującego*, [w:] *Pisma. Pierwsze zbiorowe wydanie dzieł treści filozoficznej i społecznej*, t. 1, Warszawa 1924, s. 118.

Z ideą demokracji wiąże się idea wolności, która może być rozpatrywana jako wolność indywidualna oraz w odniesieniu do zbiorowości związanej z kwestią niepodległości Polski. Każdy człowiek, realizując swój cel życiowy, musi być wolny i ma to być wolność absolutna, wszystko bowiem, co hamuje swobodny rozwój, jest źródłem zła moralnego. Prawdziwa wolność będzie możliwa wtedy, gdy człowiek wyzwoli się z jarzma rzeczy oraz gdy przewyżczy wszystko to, co ogranicza jego wolność wyboru.

Abramowski wszelkie zjawiska społeczne oceniał przez pryzmat moralności, krytykując etykę burżuazyjną, na której oparty był ustrój ówczesnego społeczeństwa, charakteryzujący się egoizmem i współzawodnictwem. Ustrój kapitalistyczny zbudowany na sprzeczności interesów robotników i przedsiębiorców nie sprzyjał przestrzeganiu wartości moralnych. Abramowski zakładał, że pojawi się jednak nowy czynnik, który może zagrozić strukturze społeczeństwa kapitalistycznego – solidarność robotników, łączenia się represjonowanych robotników w oparciu o wspólnotę interesów.

Idei solidarności w etyce indywidualnej odpowiada braterstwo. Ważne staje się łączenie interesów indywidualnych ze zbiorowymi. W tym przypadku nie można ograniczyć się jedynie do agitacji i propagandy, dlatego też Abramowski proponuje powoływanie organizacji – instytucji pomocy wzajemnej, których funkcjonowanie potwierdziłoby urzeczywistnienie idei solidarności i braterstwa w praktyce życia codziennego. Miałyby to być:

nowa postać życia codziennego, którą by proletariat przeciwstawiał społeczeństwu burżuazyjnemu, w którego atmosferze kiełkowałyby samorodne idee rewolucyjne, wsiąkając do umysłów ludzkich od najwcześniejszych lat dzieciństwa⁶.

U podstaw teorii Abramowskiego, odkrywającej społeczne i psychologiczne mechanizmy, legło humanistyczne założenie, że człowiek jest

⁶ E. Abramowski, *Etyka a rewolucja*, [w:] *Pisma*, t. 1, dz. cyt., s. 301.

najwyższą wartością i odgrywa centralną rolę, scala cały system etyczny. Zmieniając niesprawiedliwy porządek społeczny, należy dążyć do tego, aby w relacjach między ludźmi wyeliminować zło, niesprawiedliwość społeczną czy egoizm. Zmiana ta możliwa jest na drodze rewolucji moralnej, a realizacja jej odbywać się powinna w kooperatywach.

Twórca kooperatywizmu rozumie go znacznie szerzej niż pierwotna formuła ruchu spółdzielczego, zwłaszcza tego z początków jego rozwoju. Rozumie go bowiem jako sposób na całościową organizację społeczeństwa. Dla Abramowskiego kooperatywy są ustrojem społecznym organizującym się poprzez różne stowarzyszenia. Ruch kooperatywny wyrastał z tradycji myśli socjalistycznej, a więc nie był nastawiony jedynie na zysk czy też pomnażanie bogactwa. Chodziło głównie o otoczenie opieką słabszych. Dlatego też ogromną rolę odegrać miała idea współpracy, w wyniku której wszyscy powinni ponosić odpowiedzialność za efekty gospodarowania. Jednym z celów ruchu spółdzielczego było negowanie postaw prowadzących do bogacenia się kosztem innych. Istniała natomiast potrzeba wychowania człowieka o wysokich standardach moralnych, angażującego się we wspólne działania. Nie bez znaczenia było też wyzwalanie inicjatyw skierowanych na realizację lokalnych celów, np. „kulturę pewnej ziemi, jej zabytków, ochronę miejscowych tradycji kulturowych”⁷. Zdaniem Abramowskiego dążenie do utworzenia Rzeczypospolitej samorządnej i demokratycznej miało być alternatywą wobec państwa scentralizowanego i przeciwwagą dla państwa totalitarnego.

Abramowski pracował jako nauczyciel (między innymi był wykładowcą Uniwersytetu Latającego, prowadził kursy dla wiejskich nauczycieli, był profesorem Uniwersytetu Warszawskiego). Należałoby się zastanowić, czy istnieje możliwość zastosowania elementów jego koncepcji kształcenia w kontekście wyzwań edukacyjnych? Wydaje się, że dorobek ten może być wykorzystywany w debatach nad współczesną edukacją.

⁷ A.L. Zachariasz, *Kooperatyzm jako alternatywa liberalizmu*, [w:] *Dzisiejsze znaczenie ideałów spółdzielczości*, red. M. Szyszkowska, Warszawa 2013, s. 19.

Abramowski, prezentując w swoich pismach ideę społecznej edukacji, powołuje się na przykłady związku kooperatyw angielskich, gdzie wyjaśnia i uzasadnia, dlaczego stowarzyszenia spożywcze powinny część swoich dochodów przeznaczać na sprawy oświaty⁸. Uważał on, że obowiązkiem kooperatyw jest dbałość o wykształcenie swoich członków, czemu towarzyszyć powinno przeświadczenie, że należy zastąpić współzawodnictwo i ostrą rywalizację współpracą, a wyzysk sprawiedliwością. Abramowski, używając określenia „apostołowie kooperacji”, ma na myśli tych społeczników, którzy przekładając interes społeczny przed osobisty, są w stanie poświęcić swój wolny czas na prowadzenie nauczania⁹. Nauczanie różnych form i etapów kooperacji stanowi pierwszy krok do lepszego ustroju społecznego. Należy więc organizować wykłady w każdym ognisku kooperatywnym oraz urządzać często zebrania towarzyskie, na których można będzie prowadzić swobodne dyskusje. Abramowski postuluje również, aby każde stowarzyszenie dysponowało salą na wykłady i odczyty oraz posiadało bibliotekę i czytelnię. Nauczaniem, a w zasadzie wychowaniem, należy objąć dzieci, aby jak najwcześniej kształtować wśród nich uzdolnienia do kooperatywności. Potrzebę włączenia dzieci w naukę zasad współpracy argumentuje, powołując się na przykład działalności stowarzyszeń angielskich: gdy na cele oświaty przeznacza się najwięcej środków, tam i rentowność jest najwyższa¹⁰. Proponuje więc korzystanie z dobrych wzorców Unii Kooperatyw Angielskich, która posiadała specjalnie wydzielony dział oświaty i wychowania, zajmujący się organizowaniem szkolnictwa dla dzieci obojga płci, w dwóch kategoriach wiekowych: od 10–13 lat i dla młodzieży – od 13–16 roku życia. Wydział oświaty i wychowania miał organizować również kształcenie na wyższym poziomie dla osób dorosłych. Program nauczania tego kursu obejmował przedmioty mające związek z gospodarką i historią kooperatywności z kształceniem obywatelskim, prawnym konstytucyjnym i rachunkowością.

⁸ Por. E. Abramowski, *Braterstwo, solidarność, współdziałanie*, dz. cyt., s. 97–100.

⁹ Tamże, s. 98.

¹⁰ Tamże.

Każdy szczebel kształcenia kończył się egzaminem, a absolwenci kursu otrzymywali świadectwa i dyplomy (dotyczyło to dorosłych), które były uznawane i pożądane przez pracodawców. Dyplom upoważniał bowiem do zajęcia stanowisk zarówno w administracji stowarzyszeń, jak też i w szkołach kooperatyw w charakterze nauczycieli¹¹.

Autor i twórca kooperatyw w Polsce powołuje się także na przykłady świetnie prosperujących szkół prowadzonych przez stowarzyszenia spożywcze w Belgii i we Francji. Kooperatywy i stowarzyszenia zarówno w mieście, jak i na wsi (robotnicy i włościanie) będą w stanie organizować niezależne od nikogo szkolnictwo i towarzyszące im biblioteki i muzea. Tak więc przyszłe pokolenia przygotowane będą do realizowania postulatów demokratycznych. Nie osiągnię tego nigdy szkoła rządowa, podporządkowana i uzależniona wręcz zwierzchności interesów rządu bądź stronnictw, które aktualnie sprawują władzę. Nauczyciele podporządkowani władzy, wypełniający jej zalecenia nie są traktowani podmiotowo, co z kolei ma negatywny wpływ na swobodne rozwijanie umysłów dzieci i młodzieży.

Abramowski dodaje, że sytuacja ta dotyczyć może także innych dziedzin życia – religii, kultury, ekonomii. Wszędzie tam, gdzie życie społeczne zostanie zorganizowane przez instytucje stowarzyszeń ludowych, tam opieka państwa staje się niepotrzebna. Tym sposobem społeczeństwo może organizować się nie tylko w dziedzinie oświaty, lecz także opieki społecznej, opieki zdrowotnej, ochrony spraw robotniczych lub cokolwiek innego, co jest wolną, niezagospodarowaną przez państwo dziedziną.

Na uwagę zasługuje działalność Abramowskiego jako inicjatora Kół Etyków, Komun, Kół Oświatowych, Związków Przyjaźni. Historycy w swoich opracowaniach mało miejsca poświęcają ruchom etycznym albo piszą o nich z pobłażaniem jako o zjawisku ekscentrycznym i utopijnym. Tymczasem ruch etyczny wychował wiele setek, a oddziaływał na tysiące młodych ludzi, którzy tworzyli zaplecze ruchu niepodległościowego. Ruch ten cechował duży dynamizm wychowawczy, a hi-

¹¹ Tamże, s. 99.

storycy – podkreślając jego znaczenie – wskazują, że jego członkowie stanowili zrab wolnomularstwa w wolnej Polsce.

Organizacja i funkcjonowanie szkół w ramach kooperatyw służyć miało m.in. przygotowaniu do kształcenia postaw obywatelskich. Szkoła jako instytucja społeczeństwa obywatelskiego miała być z założenia niezależna od sił politycznych i propagowanych przez nie ideologii. Przykładałem takiej szkoły, gdzie teoretycznie propozycje Abramowskiego wdrażano do praktyki życia codziennego, był Uniwersytet Ludowy w Szycach, kierowany przez Ignacego Solarza. W dwudziestoleciu międzywojennym działało kilkanaście uniwersytetów ludowych, którym przyświecał cel aktywizowania wiejskich społeczności zgodnie z przesłaniem Abramowskiego, że wszechstronny rozwój nowego człowieka jest możliwy na drodze współpracy i współdziałania. Poprzez kształcenie i wychowanie młodzieży wiejskiej zakładano realizację ideałów społecznej sprawiedliwości oraz podniesienia poziomu gospodarczego i kulturowego polskiej wsi.

Solarz w ramach swojej działalności oświatowo-wychowawczej i spółdzielczej nawiązywał do tworzonych przez Abramowskiego Związków Przyjaźni, które pełnić rolę wychowawczą, przygotowywały do moralnego życia społecznego poprzez wzajemną pomoc w życiu codziennym w duchu przyjaźni¹². Podobnie pisał Solarz:

jest to nauka życia z innymi, uznania ich, widzenia siebie w społecznym zwierciadle innych, własna kontrola, hamowanie praktycznego egoizmu czy przerosłego indywidualizmu, to szkoła odpowiedzialności, wzajemnej i uczynnej przemocy, szkoła praktyczna, społecznego życia¹³.

Postulat ten realizował Solarz, organizując życie młodzieży mieszkającej w internacie w taki sposób, który przypominać miał życie w rodzinie, gdzie odbywa się kształtowanie optymalnych warunków, oczekując, że tym sposobem wpłynie na rozwiązywanie problemów

¹² Tamże, s. 75.

¹³ J. Solarz, *Współżycie w uniwersytecie ludowym*, „Praca Oświatowa” 1936, nr 4, s. 202.

trapiących polskie społeczeństwo. W szkole Solarza wprowadzano młodzież w samorządność, podejmowanie samodzielnych decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności.

Problematykę związaną z samorządnością podejmowało także wielu innych pedagogów, wśród nich Janusz Korczak. Na uwagę zasługuje nieopisana dotąd obecność myśli Abramowskiego w twórczości Korczaka. Postulat taki zgłasza Andrzej Mencwel, proponując zbadanie relacji między pedagogiką i psychologią Korczaka a psychologią i wizją relacji społecznych Abramowskiego¹⁴.

Powrót Abramowskiego do życia intelektualnego i renesans jego myśli wskazuje na nierozzerwalny związek realizmu i utopizmu, wiar w człowieka i wartości moralne. Na przykładzie tym widać, że utopie mogą być na tyle płodne, że realizują się nie rzadziej niż naukowe prognozy.

Idee Abramowskiego powracały do debat intelektualnych w czasach działalności opozycji demokratycznej lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, a także po transformacji ustrojowej 1989 roku. Nie bez przyczyny opozycję tę określano mianem etycznej. Polska opozycja solidarnościowa konfrontowała się z władzą na gruncie wartości etycznych¹⁵. Elementem łączącym przedstawicieli tej opozycji z Abramowskim było społeczeństwo obywatelskie, chociaż kategoria ta nie pojawiła się wprost w pismach filozofa. Działalność w kooperatywach miała być szkołą wolności obywatelskiej oraz solidarności międzyludzkiej.

Okresowe „powroty” Abramowskiego do publicznej debaty intelektualnej tłumaczy nie tyle oryginalność, co przydatność jego teorii współcześnie. Ideały, o których pisał w swoich pracach, dbałość o nieograniczone możliwości rozwoju własnej osobowości, afirmacja jednostki i jej rola w życiu społecznym, świadczą o tym, że był humanistą wielkiego formatu. Był kreatorem i pedagogiem idei, propagującym wszechstronny rozwój człowieka, w tym wychowanie do wolności i solidarności.

¹⁴ A. Mencwel, *Etos lewicy*, Warszawa 2009, s. 252.

¹⁵ J. Kuroń, *Pisma Polityczne 1969–1989*, Warszawa 2010, s. 200.

Szczególnie wartościowa jest jego propozycja włączenia obywateli w proces podejmowania decyzji, dążenia do demokratyzacji i uspołeczniania życia, co może być realizowane we współczesnej wersji kooperatyizmu. Jego pogląd na stowarzyszenia, które powinny być terenem wolnej woli obywateli, a nie przepisów urzędniczych, również nie traci na aktualności

BIBLIOGRAFIA

- Abramowski E., *Braterstwo, solidarność, współdziałanie. Pisma spółdzielcze i stowarzyszeniowe*, wybór i oprac. R. Okraska, Stowarzyszenie „Obywatele Obywatelom”, Łódź 2009.
- Abramowski E., *Etyka a rewolucja*, [w:] *Pisma. Pierwsze zbiorowe wydanie dzieł treści filozoficznej i społecznej*, t. 1, Związek Polskich Stowarzyszeń Spółdzielców, Warszawa 1924.
- Abramowski E., *Kooperatywa jako sprawa wyzwolenia ludu pracującego*, [w:] *Pisma. Pierwsze zbiorowe wydanie dzieł treści filozoficznej i społecznej*, t. 1, Związek Polskich Stowarzyszeń Spółdzielców, Warszawa 1924.
- Cywiński B., *Rodowody niepokornych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Giełżyński W., *Edward Abramowski zwiastun solidarności*, Polonia, Londyn 1986.
- Kuroń J., *Pisma Polityczne 1969–1989*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Mencwel A., *Etos lewicy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2009.
- Piechowski A., *Wprowadzenie*, [w:] E. Abramowski, *Braterstwo solidarność, współdziałanie. Pisma spółdzielcze i stowarzyszeniowe*, wybór i oprac. R. Okraska, Stowarzyszenie „Obywatele Obywatelom”, Łódź 2009.
- Rudziński W., *Idee demokracji w tradycji myśli socjalistycznej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1974.
- Solorz J., *Współżycie w uniwersytecie ludowym*, „Praca Oświatowa” 1936, nr 4.
- Zachariasz A. L., *Kooperatyzm jako alternatywa liberalizmu*, [w:] *Dzisiejsze znaczenie ideałów spółdzielczości*, red. M. Szyszkowska, Wszechnica Polska, Szkoła Wyższa w Warszawie, Warszawa 2013.

BETWEEN REALISM AND THE UTOPIANISM OF EDWARD ABRAMOWSKI

ABSTRACT: The article critically verifies the thoughts of Edward Abramowski. The main reason for reflecting on his propositions are timeliness and novelty of many aspects of ethics, social philosophy and practical indications serving the purpose of shaping the “new man” and the observed renaissance of his thoughts in ideological discussions and disputes.

Abramowski's philosophy is dominated by the view of the unique role of the individual in social life, carried out in conditions of total freedom and independence in relation to others, as well as the state. The organization that ensures human development is a co-operative whose task was to gradually and systematically reconstruct society in a spirit of brotherhood and respect for individual's freedom. A person was required to constantly develop one's morality, which would allow the emergence of a new, fair social world that is free of social conflicts and evil.

Lack of acceptance for social reality, and the proposal to transform it, put Abramowski in charge of socialist-anarchist utopia. Meanwhile, the idea world proposed by him was reflected in the works of Maria Dąbrowska, Stefan Żeromski and also had a great influence on the development of Helena Radlińska's views and many other social activists (eg Janusz Korczak).

KEYWORDS: the moral revolution, Edward Abramowski, abramowszczyzna, ethics of brotherhood, cooperative, individual freedom

MAŁGORZATA PIASECKA

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie

(GEO)POETYKA MARZENIA.

UTOPIA – HETEROTOPIA – TRZECIA PRZESTRZEŃ

ABSTRAKT: Artykuł jest prezentacją autorskiego projektu badawczego. Budując koncept dotyczący marzeń, czyli fenomenów trudno uchwytnych badawczo, autorka stara się znaleźć subtelny sposób opisu, zachowując w największym stopniu ich oniryczną istotę. Szuka w zracjonalizowanym dziś świecie przestrzeni możliwej dla ujawniania się marzeń, tj. nie-binarnej, nie do końca zdesakralizowanej. Nazywa tę przestrzeń (geo)poetyką marzenia. Konstruując autorski koncept, wskazuje na metapoziom, który stanowią praktyki przestrzenne wynikające z założeń zwrotu przestrzennego. Ważne asumpty, z których twórczo czerpie, to: przestrzeń doświadczana, heterotopie, trzecie przestrzenie, cyrkulacja jako fundamentalna relacja między przestrzenią i kulturą, metafory przestrzenne. Założenia teoretyczne stanowią: koncept czasoprzestrzeni biograficznej Martine Lani-Bayle; koncept *vestige et vertige* tj. śladu i śladu odwróconego; koncept poetyki marzenia Gastona Bachelarda; koncept troski o siebie Michela Foucaulta; koncept autobiografii Duccio Demetrio; koncept geopoetyki Kennetha White'a; koncept geopoetyki Elżbiety Rybickiej we współczesnym dyskursie literaturoznawczym.

SŁOWA KLUCZOWE: marzenia, utopia, heterotopia, (nie)miejsca, (nie)ślady, geopoetyka, trzecia przestrzeń

WPROWADZENIE

Prezentowana analiza jest próbą ukazania przejścia od ujmowania marzeń jako utopii do rozumienia ich jako heterotopii, co w konsekwencji stało się podglebiem dla konstrukcji autorskiej kategorii pod nazwą (geo)poetyka marzenia. Ma ona wartość nie tylko metaforyczną, ale nade wszystko sensotwórczą. Będę to w tekście artykułu sukcesywnie argumentować. Przegląd literatury poświęconej marzeniom ujawnia chaos definicyjny i wielość różnych określeń dotyczących tego, co w ogólności obejmujemy tym terminem. Istniejące definicje bardzo często mają charakter enigmatyczny, eklektyczny i przede wszystkim mocno deprecjonujący. Ujmuje się bowiem marzenia „najczęściej jako fantazjowanie, rojenie, fanaberie, przypadkowe kojarzenia, bezładny ciąg myśli, utratę poczucia realności, utopię, kaprys, ucieczkę od kłopotów, romantyzm, konfabulacje [...]”¹.

Trzeba powiedzieć, że marzenia są to opuszczone i zaniedbane obszary badawcze z powodu ich nieuchwytnej, onirycznej natury², a ich niedocenienie przejawia się w nielicznych opracowaniach. Oczywiście zdaję sobie sprawę, że ta skromność literatury nie oznacza, że kwestii tej nie można powiązać z innymi, mającymi już swe ugruntowane miejsce w dyskursie pedagogicznym problemami, np. estetyką, twórczością, kreatywnością, alternatywnością, samorealizacją, samowychowaniem czy wychowaniem do przyszłości. Jednak ten zauważalny brak czyni mnie „strażnikiem braku”³. To znaczy, że jest we mnie troska, aby ograniczyć możliwości wydziedziczenia człowieka z kultury i uchronić go przed utratą własnej części człowieczeństwa. Moim celem jest ukazanie drogi w poszukiwaniu przestrzeni możliwej dla

¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 82.

² Jarosław Gara takie nieuchwytne zjawiska nazywa mianem preliminarzów i imponderabiliów, wskazując jednocześnie na dogodne dla nich konteksty badawcze, które wyrosły na gruncie fenomenologii, ale mają już inny, swoisty rys (zob. J. Gara, *Fenomenologiczna kategoria świata życia codziennego jako przesłanka eksplikacji sensów edukacyjnych*, „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 2, s. 146, 150, 151).

³ L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Warszawa 2007, s. 76.

uobecniania się marzeń w zracjonalizowanym dziś świecie. Szukam takich miejsc, a więc też śladów (rzeczywistych realnie) i nie-miejsc, a więc też nie-śladów (rzeczywistych utopijnie)⁴ zarazem. Nazywam je (nie)miejscami i (nie)śladami. Uważam, że to tam, w trzeciej przestrzeni, w ciągłym ruchu, oscylacji pomiędzy (nie)miejscami i (nie)śladami dzieje się (geo)poetyka marzenia.

UTOPIA JAKO MARZENIE – MARZENIE JAKO UTOPIA

Punktem wyjścia analiz czynię utopię, która stanowi jedno z możliwych dookreśleń pojęcia marzenia⁵. Jest to inicjalny moment dla dalszej konceptualizacji w kierunku rozumienia marzenia jako heterotopii i w konsekwencji skonstruowania kategorii, którą nazywam (geo)poetyką marzenia. Zanim jednak do tego przejdę, chcę wskazać na wielość terminów bliskoznacznych dla utopii. Są nimi: proroctwo, chimera, wizja, prognoza, mrzonka, fikcja, fantazja, przewidywanie, przepowiednia, perspektywne myślenie/modele/projekty, alternatywa, awangarda, postawangarda, ideał, czy właśnie marzenie. Zatem marzenie można tłumaczyć poprzez utopię, zaś utopię poprzez marzenie. Ponieważ pojęcie utopii jest tak bardzo niejednoznaczne, to z natury rzeczy staje się ono problematyczne. Tym samym staje się nim także marzenie. Tę niejednoznaczność względem utopii, a więc także marzeń, niejednokrotnie podtrzymuje sama społeczność badaczy. Zygmunt Bauman wprost stwierdza, że „złą sławę, jaką zyskało myślenie utopijne, dzieli ono z magią, religią i alchemią – wszystkimi tymi wertepami zabłąkanego ludzkiego umysłu, które to nowoczesna nauka stara się raz na zawsze wymazać z mapy ludzkich poczynąń”⁶. Z drugiej zaś strony autor jest przeświadczony, że „życia społecznego nie da się w pełni zrozumieć

⁴ Por. A. Kamińska, *Gaston Bachelard: Rzeczywistość wyobraźni*, Lublin 2003.

⁵ Moim przedmiotem namysłu nie są jednak marzenia utopijne, nie są nimi też marzenia senne.

⁶ Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, Warszawa 2010, s. 6.

bez uwzględniania ogromnej roli, jaką odgrywa w nim utopia”⁷. Podobnie w wypowiedzi Leszka Kołakowskiego wybrzmiewa taka dwoistość, z jednej strony jego sceptycyzm względem utopistów, z drugiej natomiast, jak sam podkreśla, „ich obecność jest istotnym i koniecznym warunkiem trwania naszej kultury”⁸. Ja uważam, że marzenie wymaga rytualnego błędzenia (dwa kroki do przodu, krok do tyłu) od zakorzenienia (zadomowienia) do wykorzenienia (podróżowania), zarówno w wymiarze fizycznym (*geo*), jak i mentalnym/wyobraźniowym/poetycznym (*poiesis*). Wtedy otwieramy się na przestrzeń możliwą dla marzeń, czyli nie do końca zdesakralizowaną, a więc w jakimś sensie magiczną. Maria Janion woła o przywrócenie w dzisiejszym świecie rangi fantazmatu, którego naturalnym podłożem jest właśnie marzenie. Tym samym podkreśla wielką rolę antropologii romantycznej z jej metafizycznym, magicznym, utopijnym myśleniem, które zanika zwyciężone przez wszechobecny „*ratio*”.

W kontekście niejednoznaczności pojęcia utopii Bogusław Śliwerski podkreśla fakt, że „w wyniku różnych źródeł konstruowania jego sensu, poddaje się myśleniu potocznemu”⁹. A to, jak się wydaje, może być źródłem umniejszania rangi utopii, a więc także marzenia w życiu (biografii) człowieka i rodziny człowieczej. A tak wcale nie musi być i *de facto* nie jest. Myśleniu potocznemu o utopii przeciwstawiane są mocno eksplorowane pola badawcze. Jest to pojęcie mimo wszystko obecne w dyskursie pedagogicznym, czy szerzej w dyskursie humanistycznym. Są to obszary od dawna uprawiane w kontekście filozoficznego politykowania, zmierzającego do określenia wizji najbardziej doskonałego państwa.

Etymologia pojęcia utopii zakotwiczona jest w języku greckim, gdzie *ou-tópos* znaczy nie-miejsce, czyli miejsce nieistniejące fizycznie, ale także *eu-tópos*, co oznacza miejsce dobre, krainę szczęścia,

⁷ Tamże, s. 9.

⁸ L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, [w:] L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 1999, s. 18.

⁹ B. Śliwerski, *Utopia edukacyjnych utopii*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 2, red. R. Włodarczyk, Wrocław 2017, s. 11.

synonim ziemskiego raju. Ta dwoistość znaczenia jako miejsca nieistniejącego i dobrego zarazem jest istotna dla marzenia. Utopistą, a więc marzycielem nie jest każdy, kto myśli o zmianie rzeczywistości. Jest nim tylko ten, „kto rzeczywistość bezwzględnie złą pragnie zastąpić rzeczywistością bezwzględnie dobrą”¹⁰. Marzenie (marzyciela) jest zatem zawsze wizją lepszego świata od świata zastanego. Inna rzecz, gdzie i w jaki sposób wizja ta, czyli dobre nie-miejsce zostanie umiejscowione i czy to jest w ogóle możliwe? Utopia to jest nieustająca, niekończąca się siła sprawcza dla urzeczywistniania tej niereczywistości. Człowiek od zawsze marzył o (przyszłej) rzeczywistości lepszej niż ta, w której przyszło mu żyć. Poszukiwanie jej, dążenie do zmiany jest naturalną cechą ludzkiej refleksyjności nad sobą samym i światem. Ta krytyczna myśl człowieka towarzyszyła mu od zarania dziejów i dziś jest nadal aktualna. Jednak mimo wszystko nie jest łatwo zrealizować marzenia o lepszym świecie i swoim w nim dobrym miejscu. Często pozostają one na poziomie opisu i powinności, a im bardziej idea, myśl oddalone są od rzeczywistości (realnej), tym bardziej są utopijne. Ten rys utopii-marzenia związanego z iluzją, fikcją, drogą donikąd, może prowadzić i prowadzi często do rozczarowania i skazania na klęskę właśnie poprzez ignorowanie realiów. Utopista generalnie jawi się jako osoba skrajnie niepraktyczna, odrealniona¹¹.

Ja umiejscawiam marzenia marzycieli i mówię o (geo)poetyce marzenia. Znajduję, kontynuując wcześniejsze moje argumentacje, (nie) miejsca i (nie)ślady zarazem fizyczne i metafizyczne, cielesne i duchowe, realne i wyobrażeniowe, świeckie i święte w biografii pojedynczych ludzi i całych społeczności. Uważam, że do marzeń można dotrzeć poprzez wyobraźnię, intuicję, kontemplację, symbol i metaforę, ale one jednak zawsze zakorzenione są w świecie materii, w prze-

¹⁰ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 28.

¹¹ Przykłady takich utopistów-marzycieli odnajdujemy choćby w tytułowych postaciach Mitu o *Dedalu i Ikarze*. Także w narracji filozoficzno-autobiograficznej dzieła Jeana-Jacquesa Rousseau, zatytułowanego *Marzenia samotnego wędrowca*, czy w charakterystyce rozmiłowanego w fantazji Don Kichota obecnego w pracy José Ortegi y Gasseta pt. *Medytacje o Don Kichocie*.

strzeni, w cielesności, w fizycznych miejscach autobiograficznych. Podkreślam, że poznanie marzeń jako fenomenów życia ludzkiego, a więc w wymiarze indywiduum i kultury, a więc w wymiarze wspólnotowym, oraz uwzględnienie ich w procesie edukacji może ponownie „zaczarować” świat. To znaczy, iż pozwoli na powrót *sacrum*, którego współczesne społeczeństwa zostały pozbawione, a przez to, być może, ocali ten świat, człowieka i jego *humanus*. Nie jest to więc wyłącznie myślenie utopijne, ono jest niezbędne na początku drogi marzyciela, ale potem się ucieleśnia i uobecnia.

MARZENIE JAKO HETEROTOPIA?

Czym w istocie jest heterotopia? Twierdzi się, że ona nie może istnieć bez utopii, to utopia powołuje heterotopię do istnienia. Heterotopia od *héterotópos* to miejsce inne, różne, różnorodne i w odróżnieniu od utopii miejsce rzeczywiste¹². Na czym jednak polega jej rzeczywistość? Czy w konsekwencji prezentowanego tu rozumienia mogę mówić o urzeczywistnionym marzeniu? Jeśli tak, to jak urzeczywistnionym, gdzie konkretnie może istnieć takie inne (dobre) miejsce? Wymaga to dalszej argumentacji.

Pojęcie heterotopii jest to zagadnienie z obszaru topografii, które dotyczy szczególnego typu miejsc, opisanych przez Michela Foucaulta w eseju „Of Other Spaces, Heterotopias”, opublikowanym w 1967 roku. Foucault w tym eseju mocno podkreśla, że klasyczne traktowanie relacji przestrzennych wobec zmienności samej przestrzeni stanowi rodzaj przeszkody w jej zrozumieniu. Albowiem:

Żyjemy w czasach symultaniczności, epoce przemieszczenia i zestawienia, epoce bliskości i oddalenia, przybliżenia i rozproszenia. Uważam, że znajdujemy się w momencie, w którym doświadczamy świata w mniejszym

¹² M. Mendel, *Utopia jako edukacyjna interwencja. Od dekonstruowania heterotopii w narracjach do multikulturalizmu*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 2, dz. cyt., s. 139.

stopniu jako życiowego rozwoju w czasie, a w większym jako sieci łączącej punkty i przecinającej swoje własne pasma¹³.

W związku z powyższym przekonaniem Michel Foucault pokazał drogę przemiany rozumienia przestrzeni od jej średniowiecznego pojęcia lokalizacji (fr. *localisation*), charakteryzującej się hierarchicznym układem miejsc, następnie poprzez zastąpienie jej tzw. przedłużeniem (fr. *l'étendue*) w otwartej przestrzeni umiejscowienia i powstałej w ten sposób przestrzeni nieskończoności, aż po pojęcie umiejscowienia (fr. *l'emplacement*), które określane jest przez relacje sąsiedztwa, co prowadzi do współczesnego rozumienia przestrzeni jako relacji między miejscami¹⁴. Kluczowe znaczenie dla takiej relacyjnej, nieciągłej przestrzeni ma właśnie pojęcie heterotopii jako miejsca jednoczesnych miejsc i doświadczania przestrzenności przez doznawanie, przeżywanie tych miejsc¹⁵. Heterotopie są więc

miejscami, które istnieją, przeciw-miejscami, w których wszystkie miejsca prawdziwe, które można znaleźć w kulturze są jednocześnie reprezentowane, kontestowane i odwracane. Miejsca tego rodzaju znajdują się poza obrębem wszystkich miejsc, nawet jeśli możliwe jest wskazanie ich rzeczywistej lokalizacji¹⁶.

Te miejsca nie są „nigdzie”, ale istnieją w przestrzeni – nie są w próżni, ale istnieją w człowieku¹⁷. Foucault pojęcie heterotopii wyprowadził z opozycji pomiędzy nią samą a właśnie utopią. W przeciwieństwie do utopii, czyli miejsca bez miejsca (fr. *lieu sans lieu*), heterotopie to liczne przestrzenie, liczne miejsca niekompatybilne, przestrzenie pomiędzy, szczeliny bycia/istnienia. Heterotopia jest zatem zdolna „zestawić ze sobą w pojedynczym rzeczywistym miej-

¹³ M. Foucault, O innych przestrzeniach. Heterotopie, „Kultura Popularna” 2006, nr 6, s. 7.

¹⁴ M. Olszewska, O przestrzeni na progu doświadczenia, „Antropos” 2010, 14/15, s. 12.

¹⁵ B. Kita, Między przestrzeniami. O kulturze nowych mediów, Kraków 2003, s. 36.

¹⁶ M. Foucault, O innych przestrzeniach, dz. cyt., s. 9.

¹⁷ M. Mendel, Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności, Toruń 2007, s. 61.

scu różne przestrzenie, różne rodzaje umiejscowienia, których normalnie nie da się pogodzić”¹⁸. Foucault nazywa heterotopią po prostu figurę oksymoronu, która jest wędrowną praktyką łączenia przestrzeni odwróconych/odbitych.

Oryginalne pojęcie heterotopii wynika z fundamentalnego rozpoznanie Foucault o przestrzennym widzeniu współczesnego świata, co stało się ważnym przyczynkiem do ukonstytuowania się też przewrotu przestrzennego/topograficznego¹⁹ jako innej soczewki oglądania świata. Natomiast sam zamysł rozumienia heterotopii jako rzeczywistego miejsca wziął się z doświadczenia Foucaulta z lustrem. Lustro jest bowiem przyrządem, które konfrontuje wyobrażenia z rzeczywistością, czyli obraz nas samych tam, gdzie nas nie ma. Spoglądając w lustro, spostrzegam siebie pośród wszystkich miejsc, uznaję prawdziwość tego obrazu i odwracając wzrok, powracam do rzeczywistej przestrzeni. Zwierciadło jest więc dla Foucaulta utopią, bo jest miejscem bez miejsca, ale jest też heterotopią, bo istnieje w rzeczywistości. Filozof przekonuje o tym mówiąc, że

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 jestem²⁰.

Zatem mentalna i fizyczna przestrzeń spotykają się w tym spojrzeniu. Maria Mendel, analizując to pojęcie na potrzeby swej pracy dotyczącej bezdomności, traktuje heterotopię jako „miejsce rzeczy-

¹⁸ M. Foucault, *O innych przestrzeniach*, dz. cyt., s. 11.

¹⁹ Istnieje problem nomenklatury obydwu zwrotów, często stosowane są one zamiennie. Ich zakres znaczeniowy jest wprawdzie zbliżony, natomiast inne jest ich terytorium geograficzne. Zwrot przestrzenny funkcjonuje bardziej w obszarze anglojęzycznym, a topograficzny w niemieckojęzycznym.

²⁰ M. Foucault, *Inne przestrzenie*, „Teksty Drugie” 2005, nr 6, s. 120.

wiste” – konstrukcję przestrzeni w sieci relacji i krzyżujących się ludzkich „spojrzeń”²¹.

Doświadczenia Foucaulta z lustrem i wnikliwość oglądu dają jego mocne przekonanie, że prawdopodobnie w każdej kulturze istnieją miejsca rzeczywiste (fr. *lieux*), które wyznaczane są wraz z tworzeniem się społeczeństwa i które są czymś w rodzaju kontr-miejsc (fr. *contre-emplacements*). Są one, jak podkreśla, rodzajem efektywnie odgrywanej utopii, w której wszystkie inne rzeczywiste miejsca (fr. *emplacements*), jakie można znaleźć w ramach kultury, są jednocześnie reprezentowane²². Nazywa je właśnie heterotopiami. Maria Janion, podkreślając wielką rolę marzeń w życiu każdego człowieka i kultury, mówi, że marzący (czyli jego ciało i duch) „jest tam, gdzie go nie ma, a nie ma go tu, gdzie jest”²³, czyli jest w (nie)miejscu utkany z (kraj)obrazów ciała i ducha²⁴. To jest rozumienie przestrzeni dla marzeń, przekraczającej próg binarności tego, co zewnętrzne, i tego, co wewnętrzne, i co jest charakterystyczne dla trzecich przestrzeni, którymi jestem zainteresowana w celu budowania własnego konceptu. Jednym zaś z filarów myślenia o trzecich przestrzeniach jest heterotopia.

(GEO)POETYKA MARZENIA – W POSZUKIWANIU TRZECIEJ PRZESTRZENI

Ujmuję marzenia jako kategorię inter- i transdyscyplinarną i opisuję ją z pozycji metaformacji humanistycznej²⁵. To sugeruje sięgnięcie do

²¹ Zob. H. Ostrowicka, *Horyzont oczekiwań – z recepcji myśli Michela Foucault w badaniach pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 3(51), s. 7–23.

²² M. Foucault, *Inne przestrzenie*, dz. cyt., s. 123.

²³ M. Janion, *Projekt krytyki fantazmatycznej: szkice o egzystencjalach ludzi i duchów*, Warszawa 1991, s. 12.

²⁴ Przyjęte w moim rozumieniu pojęcie (nie)miejsca – ucieleśnia jednocześnie wymiar horyzontalny i wertykalny miejsca.

²⁵ O szczegółowej ścieżce problematyzacji obejmującej procesy konceptualizacji i operacjonalizacji wyłonionych kategorii badawczych zob. w: M. Piasecka, *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*, Częstochowa 2018.

tropów z szeroko rozumianej humanistyki, co Lech Witkowski nazywa przeszukiwaniem przestrzeni pomiędzy pedagogiką, filozofią i kulturą²⁶. Przyjmuję, że kultura stanowi kontekst, tło rodzenia się marzeń, a one same są pojawami ducha (w rozumieniu Heinricha Rickerta, Wilhelma Windelbanda czy Wilhelma Diltheya), które należy wydobyć z „wnętrza kultury”. Ale, jak zastrzegam, trzeba to zrobić dostojnie i zacie, nie okaleczając onirycznej tkanki marzenia. Świat marzeń jest to świat ukryty, zasłonięty, często milczący. A jeśli tak, to należy go poszukać, odkryć, zrozumieć i spowodować, aby przemówił. W tej części artykułu przedstawiam kluczowe tropy, asumpty, które stanowią możliwą drogę konceptualizacji w kierunku (geo)poetyki marzenia.

Przyjmuję przestrzenny meta porządek strukturyzacji, to znaczy, że praktyki uprzestrzenniania stanowią drogę poszukiwań przestrzeni możliwej dla uobecniania się marzeń i zrozumienia istoty tego fenomenu. Kluczowe znaczenie dla innego rozumienia przestrzeni mają założenia zwrotu przestrzennego/topograficznego, który największy wpływ miał na opisywanie zjawisk lokacji i dyslokacji zarazem. Związek między przestrzenią i kulturą ma przede wszystkim charakter ciągłej cyrkulacji, krążenia.

Wiedza o kulturze i badania nad kulturą coraz lepiej uświadamiają sobie coś, co można nazwać geografią kultury: tym, w jaki sposób kultura jest uzależniona od przestrzeni, miejsc i (kraj)obrazów. Jednym z przejawów tego jest nasączenie się języka kulturoznawstwa metaforami przestrzennymi²⁷.

W związku z tym odnajduję ożywczy grunt dla własnego konceptu o marzeniach w koncepcji geopoetyki w dyskursie literaturoznawczym i literackim w ujęciu Elżbiety Rybickiej, ale sięgam także do tradycji tego pojęcia w rozumieniu Kennetha White'a. Dla White'a geopoetyka oznacza zespół praktyk egzystencjalno-poznawczych, ale przede

²⁶ L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*, dz. cyt.

²⁷ E. Rybicka, *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4, s. 28.

wszystkim twórczych. Jest czymś więcej niż tylko „geografią poetycką”. Stanowi ona o tworzeniu dialogicznej przestrzeni kulturowej, to znaczy, że jest to forma doświadczania i recepcji świata²⁸. We współczesnym ujęciu Rybickiej zadaniem geopoetyki nie jest tropienie śladów geograficznych w literaturze, ale stawianie pytań, co twórczość literacka czyni – w ramach poetyki i *poiesis* – z owym miejscem czy obszarem. Chodzi o jej kreację i tworzenie dialogicznej przestrzeni kulturowej w określonym regionie, ale zarazem przekraczającej partykularyzm lokalnego kontekstu. Geopoetyka jest to więc dynamiczna relacja pomiędzy literaturą, kulturą i przestrzenią geograficzną²⁹. Zapożyczam ją twórczo i włączam w obszar poszukiwań przestrzeni możliwej dla marzeń, w zamierzeniu nie do końca zdesakralizowanej.

Bardzo ważne z punktu widzenia mojej argumentacji na rzecz takiej przestrzeni jest to, że zwrot przestrzenny umożliwia negację binarnych opozycji i podążanie w stronę hybrydycznych koncepcji trzecich przestrzeni. Trzecie przestrzenie to konstrukty, w których ideowo podziały albo-albo zostają zniesione. Nie ma jednak jednego uniwersalnego znaczenia tego pojęcia. Bardzo ciekawą ścieżką badań spacialnych (tj. przestrzennych) jest łączenie przestrzenności z temporalnością, a więc geografii z historią, przez co zyskują one charakter heterotopii, tak jak postrzegał je Foucault. Innym interesującym kierunkiem badań, wynikającym ze zwrotu przestrzennego, są pogranicza, a także koncepty hybrydyczne, jak na przykład „trzecia przestrzeń i *real-and-imagined space* Edwarda W. Soi, nowa *mestiza* Glorii Anzalduy czy trzecia przestrzeń Homiego Bhabhy”³⁰. Ja twórczo wyzyskuję trop trzeciej przestrzeni w ujęciu Edwarda W. Soi, który inspirował się między innymi pojęciem heterotopii Foucaulta³¹. Autor

²⁸ K. White, *Zarys geopoetyki. Studia i szkice*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2, s. 7–26.

²⁹ E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.

³⁰ E. Rybicka, *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca*, dz. cyt., s. 35.

³¹ Ponadto Soja swoje fascynacje przestrzenią łączy i syntetyzuje z ideą trzech przestrzeni Henriego Lefebvre’a, a także z poglądami postkolonialnych myślicieli, takich jak Homi K. Bhabha – z jego hybrydyczną konstrukcją trzeciej przestrzeni (którą nazy-

definiuje ją jako kategorię obejmującą jednocześnie dwie perspektywy, tę, która dotyczy świata rzeczywistego, materialnego, oraz tę, która koncentruje się na interpretacji rzeczywistości przez pryzmat wyobrażonych reprezentacji przestrzenności. Przestrzenność nie może istnieć bez przestrzeni, jest wobec przestrzeni wtórna. To oznacza, że w przestrzenności mieszczą się, albo też ją określają różne elementy, takie jak miejsca, krajobraz, dom, środowisko, miasto, region, geografia, terytorium³². Wszelkie binarne opozycje, także te na linii wyobrażone – realne, mają zawsze charakter problematyczny. „Dlatego bardziej uprawomocnione wydaje się mówienie o złożonym zespolu wyobraźni i rzeczywistości, niż o dwóch oddzielnych światach”³³. Zatem trzecia przestrzeń niwelując binaryzmy albo-albo, sytuuje się na styku płaszczyzny rzeczywistej i wyobrażonej³⁴. Jest to miejsce „kreatywnej przemiany, bycia innym, miejsce nadzwyczajnej otwartości, gdzie geograficzna wyobraźnia może się rozszerzyć i objąć wielorakość perspektyw”³⁵. Z perspektywy trzeciej przestrzeni ogarniamy tzw. miejsca rzeczywiste – wyobrażone, które odzwierciedlają zarazem życie wewnętrzne jednostki oraz jej zewnętrzne funkcjonowanie, układanie się ze światem, po prostu bycie w świecie³⁶.

Kontynuując mój pomysł dla określenia (geo)poetyka marzenia, sięgam (heurystycznie wyzyskując) do koncepcji czasoprzestrzeni bio-

wa też międzyprzestrzenią, czy też kategorią *au-delà*), Edward Said – z jego koncepcją miejsc wyobrażonych (fr. *lieux d'imagination*), oraz Gayatri Chakravorty Spivak – z jej feministycznymi rozprawami o wolności od skolonizowanych przestrzeni (zob. M. Piasecka, *O uniwersalizmie (nie)dokończenia*, dz. cyt., s. 207).

³² M. Mendel, *Spółeczeństwo i rytuał*, dz. cyt., s. 65. Maria Mendel w swojej książce powołuje się na tę koncepcję jako inspirację dla swojego projektu. Z kolei w innym artykule tej autorki odnalazłam wiele punktów zaczepienia dla mojego pomysłu, zob. M. Mendel, *Edukacyjna podróż w biografii jako badanie w działaniu* [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Cervinkova, B. D. Gołębiak, Warszawa 2013.

³³ E. Rybicka E., *Geopoetyka*, dz. cyt., s. 210.

³⁴ A. Wójtowicz, *O Pałacu Staszica jako heterotopii w tekstach Wacława Berenta. Recepcja heterotopologii*, [w:] *Miejsca odmiejscowione*, red. K. Rdzanek, A. Wójtowicz, A. Wróbel, Warszawa 2015, s. 95.

³⁵ L. Rogers, *Trzecia przestrzeń dziecka dorastającego w warunkach przemocy*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 97.

³⁶ M. Mendel, *Spółeczeństwo i rytuał*, dz. cyt., s. 65.

graficznej zaproponowanej przez francuską badaczkę Martine Lani-Bayle³⁷ i jej konceptu *śladów i śladów odwróconych/odbitych* (fr. *vestiges et vertiges*)³⁸. Każda biografia musi być osadzona w jakiejś czasoprzestrzeni. Autorka dokonuje ciekawego zestawienia czasu i przestrzeni w odniesieniu do narracji i anty-narracji (tabela 1). Czas przybiera dwie formy, autorka określa pierwszy z nich jako płynny i kojarzy go z wodą, drugi natomiast, czas stały, utożsamia z zakorzeniem w ziemi. Przestrzeń przyjmuje dla człowieka dwa wymiary, tzn. może on wieść życie nomady albo osadnika. W ten sposób autorka konstruuje cztery obszary znaczonego przez narracje i anty-narracje bycia człowieka w świecie, czyli swoistą antropologiczną czwórnię, tak ją nazywam. Tworzą ją podróżnicy, myśliwi, zbieracze, siewcy. Z zestawienia tych czterech antropologicznych typów z narracjami i anty-narracjami wynika, że nomadzi, którzy znaczą ślady w postaci narracji, to podróżnicy (nosiciele historii, Grioci w rozumieniu wędrownych poetów). Ci natomiast, którzy zostawiają ślady jako anty-narracje, to myśliwi jako tropiciele i tłumacze śladów w postaci wierszy, zdjęć, czy też sztuki haiku. Osadnicy z kolei to po pierwsze zbieracze, a wśród nich gawędziarze, biografowie, narratorzy, którzy na swoich drogach życia pozostawiają narracje. Anty-narracje, które skrywają sekrety, tajemnice, niewypowiadalne myśli przynależą do siewców, tj. milczących osadników miejsca w przestrzeni.

W kontekście odkrywania świata marzeń czasoprzestrzeń biograficzna w ujęciu Lani-Bayle zatacza koło śladów (narracji) i jakby anty-śladów (anty-narracji). Inaczej rzecz ujmując, kolicie i rozumiejąco ogarnia ślady (fr. *vestiges*) i anty-ślady, czyli (ślady) przeciwstawione, odbite, odwrócone (fr. *vertiges*) (rysunek 1). W dalszej argumentacji będę je łącznie nazywać (nie)śladami³⁹. Zatem mowa rytualnie błą-

³⁷ M. Lani-Bayle, *Des racines à la trace*, [w:] *Trajets de formation et approche biographique. Perspective française et polonaise*, red. O. Czerniawska, A. Słowik, Paris 2015, s. 65–81.

³⁸ M. Lani-Bayle, *Vestiges et vertiges de la transmission entre générations*, Paris 2012, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00802636/> [19.10.2015].

³⁹ Pojęcia *vestiges* i *vertiges* pojawiają się w literaturze francuskiej w różnych kontekstach śladów i śladów wyobrażonych/odbitych, dotyczą, jak sądzę, tego, co można szeroko nazwać oscylacją/mediacją, czyli napięciem w najogólniejszym wymiarze, czyli napięciem między Naturą i Kulturą.

dzących kroków (marzycieli) przynależy do podróżników, myśliwych, zbieraczy i siewców, którzy najogólniej zostawiają (nie)ślady. Pozosta-
je udzielenie odpowiedzi na pytanie, gdzie oni błędzą? Jeśli przyjąć ar-
gumentację, że zbieracze i siewcy jako osadnicy zamieszkują, to oni
błędzą w miejscach, natomiast podróżnicy i myśliwi jako nomadzi błę-
dzą w nie-miejscach (określenie Michela Augé), przemierzając prze-
strzeń⁴⁰. Można więc powiedzieć, że wszyscy oni błędzą w miejscach
i w nie-miejscach. Będę dalej w analizach nazywać je łącznie (nie)miej-
scami. Konkluzja tej argumentacji jest taka, iż mowa błędzących kro-
ków, która otwiera świat kultury, a więc także świat marzeń, jest błę-
dzeniem pomiędzy, czyli w permanentnej oscylacji (nie)śladów i (nie)
miejsc. Wymaga to jednoczesnych porządków biograficznych, za-
mieszkiwania (zakorzeniania) i podróżowania (wykorzeniania). W tym
sensie jest to dla mnie nie-binarne ujęcie przestrzeni. A to oznacza, że
jest to przestrzeń nie do końca zdesakralizowana, a więc możliwa dla
uobecniania się marzeń.

Tabela 1. Czasoprzestrzeń biograficzna

Przestrzeń	Nomada	Osiadły
CZAS	– Płynny (woda) – Zapasy niesione na plecach	– Stały (ziemia, korzenie) – Zapasy dostępne w ziemi
NARRACJA	PODRÓŻNIK:	ZBIERACZ:
	– Griot – Nosiciel historii	– Gawędziarz – Narrator – Biograf
ANTY-NARRACJA	MYŚLIWY:	SIEWCA:
	Tropiciel – tłumacz śladów: – wiersze – zdjęcia – haiku	Milczący rezerwista: – enigmaty – sekrety – tajemnice

Źródło: opracowanie na podstawie M. Lani-Bayle, *Des racines à la trace*, dz. cyt.

⁴⁰ Zob. M. Augé, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, War-
szawa 2010.



Źródło: opracowanie własne na podstawie <http://www.sergeclement.com/vertige-vestige/?lang=en> [21.05.2019].

Nie-binarne ujęcie przestrzeni w kontekście marzenia znaczy tyle, że jego duchowa tkanka potrzebuje zakorzenienia w tkance materialnej. Marzenie, które można by nazwać świadomością obrazującą (zakorzenioną w wyobraźni), powołuje do życia miejsca nierzeczywiste, ale te muszą karmić się pamięcią o miejscach rzeczywistych. Ta obrazująca świat świadomość zawiera w sobie psychocieleśną rejestrację miejsc realnych – miejsc autobiograficznych⁴¹.

Kontynuując moją argumentację na rzecz (geo)poetyki marzenia, wskazuję na kolejny ważny trop, którym jest koncepcja poetyki marzenia i *Quatre éléments* (Czterech Żywiołów) Gastona Bachelarda. Jak podkreśla filozof, zauroczenie marzyciela materią ziemi, powietrza, wody, ognia powoduje emanację poetyckich obrazów świadomości, niejako poetycki strumień świadomości. Rodzi się wówczas poezja zjednoczona z materią i duchem żywiołów, czyli nasycona *Quatre éléments*. A zatem obrazy poetyckie zawsze rodzą się pod znakiem *Quatre éléments*, to oznacza, że każdy z żywiołów wyznacza odmienny typ obrazowa-

⁴¹ M. Czermińska, *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5, s. 193.

nia poetyckiego. Każdy z czterech żywiołów: ziemi, powietrza, wody i ognia obejmuje następujące klasy zjawisk: zewnętrzne materialne ZM, zewnętrzne duchowe ZD, wewnętrzne materialne WM, wewnętrzne duchowe WD (tabela 2). Jak mówi Bachelard, paradoksem jest to, że w marzeniu „jestem sam, więc jest nas czworo”⁴². Marzyciel zawsze stoi twarzą w twarz wobec sytuacji czterobiegunowych. To scalenie materialnego/ duchowego Kosmosu i materialnego/ duchowego mikrokosmosu znosi wszelkie binarne podziały i ujawnia poetykę marzenia.

Tabela 2. *Quatre éléments*, czyli Cztery Żywioły

KATEGORIA ŻYWIOŁU TOPOS ŻYWIOŁU	Materialne	Duchowe
<i>Kosmos</i>	Zewnętrzne	Zewnętrzne
<i>Na zewnątrz człowieka</i>	Materialne	Duchowe
	ZM	ZD
<i>mikroKosmos</i>	Wewnętrzne	Wewnętrzne
<i>Wewnątrz człowieka</i>	Materialne	Duchowe
	WM	WD

Źródło: opracowanie własne.

Mówiąc o (nie)miejscach i organicznym ich związku z (nie)ślადami jako fundamentie dla (geo)poetyki marzenia, podkreślam, że chodzi mi o tzw. topos „ślądu żywiołu”. Stanowi on dla mnie scalony konstrukt, pozbawiony dualizmu zewnętrzny-wewnętrzny. Badanie toposu „ślądu żywiołu” jest powrotem do źródła, czyli do ontologicznej interpretacji korelacji własności żywiołów i ludzkiego organizmu jako idei energii żywiołów w ich oddziaływaniu na środowisko geofizykalne i wyobraźnię twórczą. Wielkie zasługi dla takiego myślenia położył Bachelard i jego koncepcja *Quatre éléments*, co już argumentowałam. W tym momencie idę jeszcze krok dalej (w zasadzie do tyłu, jak w rytualnym błędzeniu), albowiem sięgam głębiej do tradycji kultury indoeuropejskiej. W tradycji tej identyfikacja żywiołów, miejsc, stanów

⁴² G. Bachelard, *Poetyka marzenia*, Gdańsk 1998, s. 95.

egzystencjalnych, emocjonalnych i relacji międzyludzkich z bóstwami jest poświęcona nie tylko w kulturze staroindyjskiej, ale także greckiej. Pięć składników przestrzeni zewnętrznej, tj. ziemia, woda, ogień, wiatr i przestrzeń zostało skorelowane z pięcioma narządami zmysłowej percepcji, czyli okiem, uchem, węchem, smakiem, dotykiem⁴³. Nie jest to jednak, jak sądzę, odniesienie jednowymiarowe, zwykle przyporządkowanie linearne typu Ziemia – oko, ale wielowymiarowe, sensu- alnie przestrzenne, co oznacza, że Ziemia jest widziana, słyszana, wą- chana, smakowana i dotykana, podobnie pozostałe żywioły (tabela 3). Rozumiem to więc jako bogatą, holistyczną paletę przestrzennych do- znań wielozmysłowych nasyconych *Quatre éléments*⁴⁴.

Tabela 3. Korelacja *Quatre éléments* i zmysłów

Przestrzeń	<i>Quatre éléments</i> Cztery Żywioły	Narządy zmysłowej percepcji
	Ziemia	Oko-Ucho-Dotyk-Smak-Węch
<i>Dom-Ziemia</i>	Powietrze	Oko-Ucho-Dotyk-Smak-Węch
<i>Dom oniryczny</i>	Woda	Oko-Ucho-Dotyk-Smak-Węch
	Ogień	Oko-Ucho-Dotyk-Smak-Węch

Źródło: opracowanie własne.

Jednak ta korelacja żywiołów zewnętrznych i ludzkiego organizmu w kulturze śródziemnomorskiej stopniowo zanikała. Dzisiaj, w świe- cie zracjonalizowanym, taka codzienność nie istnieje „na wierzchu”, jest bardzo głęboko ukryta w szczelinach, pęknięciach, fałdach kul- tury. Trzeba użyć różnych praktyk kulturotwórczych, aby dostojnie

⁴³ P. Balcerowicz, *Historia klasycznej filozofii indyjskiej. Część pierwsza: początki nurty analitycznej i filozofia przyrody*, Warszawa 2003, s. 107–108.

⁴⁴ Należy wyjaśnić tę rozbieżność pomiędzy *Quatre éléments*, czyli Czterema żywiołami u Bachelarda, a pięcioma żywiołami w tradycji indoeuropejskiej. Piąty żywioł, czyli przestrzeń, można utożsamić z rozumieniem przez Bachelarda przestrzeni jako domu zamieszkiwania czterech żywiołów. Dom z kolei to po pierwsze Ziemia i po drugie dom oniryczny, które tworzą zespoloną w przeżywaniu całość.

wydobyć ją z wnętrza kultury⁴⁵. Moim pomysłem na uchwycenie owej korelacji zewnętrznych i wewnętrznych żywiołów jest wprowadzenie do opisu operacyjnej metafory, którą nazywam „poetyckimi łapaczami marzeń”. Dopatruję się w nich mocy pochwycenia i uobecnienia toposu „śladu żywiołu” przy użyciu narzędzi zmysłowej percepcji. W tym celu twórczo wyzyskuje trop dyskursu literaturoznawczego i sięgam do konceptu „łapacze snów”⁴⁶. Metaforę „łapacze snów” należy utożsamić z mitami, rytuałami i rękodzielnictwem, wywodzącymi się z tradycji Indian Ameryki Północnej. „Łapacze snów” to pierwotnie tzw. przedmioty-amulety wykonane z naturalnych okazów Ziemi. Korzystając twórczo z idei „łapaczy snów”, znajduję przekładnię dla mojej metafory „poetyckich łapaczy marzeń”. Chodzi mi o przekładnię dla marzeń prawdziwych, a więc takich, o których napisałam jako o magicznie, rytualnie błędzących. Takich, które można odnaleźć w pożądanym przeze mnie jako badaczkę nostalgicznym rzeczowisku. Bachelard mówiąc o rzeczowisku, wskazuje na przedmioty, które w jakimś sensie są ucieleśnieniem toposu „śladu żywiołów”. Jego magiczne szafy, kufry, szkatułki pełne są intymnej poezji zapachów powietrza, smaków ziemi, szumu wilgoci, dotyku muslinu i wielu innych jeszcze⁴⁷. Chodzi mi dokładnie o takie „łapacze marzeń”, które w jakiś magiczny, poetycki sposób „łapią” (nie)miejsca i (nie)ślady i określają ich scalenie jako topos „śladu żywiołu”. A ten, jak podkreślałam, jest wielowymiarowym, wielozmysłowym, nasyconym żywiołami doświadczeniem ciała i ducha. Jednak one zgodnie z moją powyższą argumentacją o śladach (fr. *vestiges*) i śladach odwróconych/odbitych (fr. *vertiges*), ucieleśniają zarazem topos „śladu żywiołu” i topos „śladu żywiołu odwróconego,

⁴⁵ Ostatnim bastionem zachowania idei energii żywiołów w ich oddziaływaniu zarazem na środowisko i wyobraźnię twórczą jest estetyka jako namysł filozoficzny (np. Krystyna Wilkoszewska), sztuka jako realizacja takiej estetyki (np. Leonardo da Vinci) oraz badania literaturoznawcze w kluczu geopoetyki, choćby w ujęciu Bachelarda (także Gilberta Duranada), których rozważania można uznać za fundacyjne dla ich kontynuatorów, np. White’a.

⁴⁶ J. Ślósarska, *Łapacze snów. Ponowoczesne kody spójności kulturowej*, Kraków 2012.

⁴⁷ G. Bachelard, *Poetyka przestrzeni: szuflada, kufry i szafy*, „Pamiętnik Literacki” 1976, R. LXVII, nr 1.

odbitego”. Zatem „petyckimi łapaczami marzeń” są w moim rozumieniu odpowiednio: Dotyk Smaku $\iff$ Smak Dotyku; Smak Spojrzenia $\iff$ Spojrzenie Smaku; Smak Zapachu $\iff$ Zapach Smaku; Dotyk Zapachu $\iff$ Zapach Dotyku; Słuch Smaku $\iff$ Smak Słuchu; Słuch Spojrzenia $\iff$ Spojrzenie Słuchu; Spojrzenie Dotyku $\iff$ Dotyk Spojrzenia; Spojrzenie Zapachu $\iff$ Zapach Spojrzenia; Słuch Dotyku $\iff$ Dotyk Słuchu; Słuch Zapachu $\iff$ Zapach Słuchu.

Ciągły ruch, oscylacja pomiędzy (nie)miejscami i (nie)śladami w marzeniu (które nasycone jest, jak argumentowałam, *Quatre éléments*) oznacza przekraczanie, transgresję. Zakładam więc rytualność marzenia, a doświadczanie graniczności w marzeniu powoduje, że jesteśmy na styku życia i poezji, *profanum* i *sacrum*, ciała i ducha, domu rzeczywistego i domu onirycznego. Ta przestrzeń przejścia, to swoiste *rites de passage* powoduje, że marzący płynnie przechodzi od tego, co zewnętrzne do tego, co wewnętrzne, oscyluje pomiędzy jakby łącząc te dwa światy. Wówczas wyłania się (kraj)obraz marzącego, „który w boskim geście tworzenia wywołuje z nicości pustynie, rzeki, łańcuchy górskie”⁴⁸. Ten akt staje się dla niego największym z doznań estetycznych, czy wręcz (meta)fizycznych.

Marzenie poetyzuje duszę marzyciela i chce się opowiedzieć. W tym celu podejmuję tropy rytualizacji narracji, konstruuje pojęcie Sobą opowiadania jako rytuału siebie, który należy rozumieć jako twórczy akt tworzenia siebie i rzeczywistości. Marzenie jest takim aktem, a jego rzeczywistość jest doświadczaniem (geo)poetyki świata. Dlatego czerpię twórczo z konceptu autobiografii Duccio Demetrio, w którym autor korzystając z kategorii *la rêverie* Bachelarda, określa istotę opowieści autobiograficznej jako wspomnień i marzeń zarazem. Idąc tym tropem, uznaję, że marzenia nie mogą pozostać doświadczeniem przeżywanym w milczeniu, muszą zostać opowiedziane. Jak twierdzi Demetrio,

⁴⁸ E. Konończuk, *Mapa w interdyscyplinarnym dialogu geografii, historii i literatury*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5, s. 260.

opowiadając o nas innym, opowiadamy o naszych licznych, możliwych i wyimaginowanych życiach [...]. Myśl narracyjna kształtowana może być w kierunku ujawnienia ruchów, gestów, słów, dokonujących się rytuałów – w ten oto sposób *la rêverie* w połączeniu z hermeneutyką operując metaforami, analogiami lub symbolami usiłuje wyjaśnić nam, z kim zetknęliśmy się w naszym poetyckim błędzeniu⁴⁹.

Dlatego wychodzę od rytuału narracji i idę w kierunku narracji *après coup*, czyli doświadczenia opowiedzianego po fakcie. Sięgam po tropy dyskursu w rozumieniu Foucaulta, opowieści literackiej jako powieści antropologicznej. Mając na uwadze, że kategoria autobiografii od zawsze związana była z literaturoznawstwem, przyjmuję, że opowiadanie marzeń jest formą literackiej opowieści biograficznej. Stąd właśnie sięgam do optyki współczesnej geopoetyki w literaturoznawstwie, która wyraża dynamiczną relację pomiędzy literaturą, kulturą i przestrzenią geograficzną. Dyskurs tej opowieści jest poetycki, bo poezja częściej i wyraźniej wymaga form spacjalnych, czyli uprzedzających niż proza narracyjna. To buduje moje przekonanie, że marzenia muszą zostać opowiedziane za pomocą poetyckiej topobiografii, która wykorzystuje obrazy rzeczywiste, czyli znaki naturalne i obrazowe formy języka, czyli różnego rodzaju figury retoryczne, np. symbole, metafory, które są odzwierciedleniem istniejących realnie rzeczy w tzw. nostalgicznym rzeczowisku.

Marzący w swej opowieści próbuje scalić w sobie świat, porusza się w przestrzeni po miejscach będących soczewkami rzeczywistości, heterotropiach, w nich doświadcza przyjemności, bólu, „przez co jego ciało, dzięki kumulacji doświadczeń, staje się łącznikiem [...]. Ciało, przestrzeń i czas staje się słowem – ciałem poezji, znakiem, poezją jako miejscem na ziemi”⁵⁰.

⁴⁹ D. Demetrio, *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, Łódź 2009, s. 39, 143.

⁵⁰ G. Paluch, *Pęknięcia rzeczywistości. Przestrzeń/Czas – Ciało – Ja. Przypadek poezji Tkaczyszyna-Dyckiego*, [w:] *Miejsca odmiejscowione*, dz. cyt., s. 182.

Tabela 4. (Geo)poetyka marzenia

Oscylacja (nie)śladów i (nie)miejsc	Poetycka topobiografia		
	Quatre éléments		Tropy dyskursu biografii
Trzecia przestrzeń na styku rzeczy- wistego i wyo- brażonego	Żywioty Zewnętrzne	Materialne	Obrazy rzeczywiste – znaki naturalne
		Duchowe	Obrazowe formy języka – figury retoryczne np. symbole, metafory
	Żywioty Wewnętrzne	Materialne	Obrazy rzeczywiste – znaki naturalne
		Duchowe	Obrazowe formy języka – figury retoryczne np. symbole, metafory

Źródło: opracowanie własne.

KONKLUZJA

(Geo)poetyka marzenia to rodzaj trzeciej przestrzeni, która łączy poetykę marzenia i tkaną przez marzyciela geofizyczną relację ze światem. Dzieje się na styku wyobrażonego i rzeczywistego, na styku, jak argumentowałam, (nie)miejsc i (nie)śladów, nazwałam to ich oscylacją. Stanowi dla mnie rodzaj symbolicznej, przestrzennej figury retorycznej, wyłaniającej się i ucieleśniającej w formie umiejscowienia faktów, zdarzeń, interakcji społecznych i całych ludzkich biografii. Jest trzecią przestrzenią, bo nie dzieli, a łączy różne zapomniane wymiary współcześnie pomyślanej przestrzeni, takie jak np. *sacrum* i *profanum*. Stąd jest to przestrzeń nie do końca zdesakralizowana, a więc możliwa dla uobecniania się marzeń. W toczącej się tu dyskusji na rzecz tytułowej (geo)poetyki marzenia, od utopii poprzez heterotopię, aż do trzeciej przestrzeni, starałam się uchwycić nieuchwytną naturę marzenia jako swoistych imponderabiliów. Uznaję je za istotne przesłanki myślenia i działania pedagogicznego, egzystencjalnie prymarne, bo sytuujące nas samych w samym centrum świata ludzkich spraw.

BIBLIOGRAFIA

- Augé M., *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przekł. R. Chymkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Bachelard G., *Poetyka przestrzeni: szuflada, kufry i szafy*, przekł. W. Krzemień, „Pamiętnik Literacki” 1976, R. LXVII, nr 1.
- Bachelard G., *Poetyka marzenia*, przekł. L. Brogowski, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1998.
- Balcerowicz P., *Historia klasycznej filozofii indyjskiej. Część pierwsza: początki nurty analityczne i filozofia przyrody*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2003.
- Bauman Z., *Socjalizm. Utopia w działaniu*, przekł. M. Bogdan, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Czermińska M., *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5.
- Demetrio D., *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, przekł. A. Skolimowska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009.
- Foucault M., *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie” 2005, nr 6.
- Foucault M., *O innych przestrzeniach. Heterotopie*, przekł. M. Żakowski, „Kultura Popularna” 2006, nr 6(16).
- Gara J., *Fenomenologiczna kategoria świata życia codziennego jako przesłanka eksplikacji sensów edukacyjnych*, „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 2.
- Janion M., *Projekt krytyki fantazmatycznej: szkice o egzystencjach ludzi i duchów*, Wydawnictwo Pen, Warszawa 1991.
- Konończuk E., *Mapa w interdyscyplinarnym dialogu geografii, historii i literatury*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5.
- Kita B., *Między przestrzeniami. O kulturze nowych mediów*, Rabid, Kraków 2003.
- Kołąkowski L., *Śmierć utopii na nowo rozważona*, przekł. A. Pawelec, [w:] L. Kołąkowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999.
- Lani-Bayle M., *Des racines à la trace*, [w:] *Trajets de formation et approche biographique. Perspective française et polonaise*, red. O. Czerniawska, A. Słowik, Harmattan, Paris 2015.

- Lani-Bayle M., *Vestiges et vertiges de la transmission entre générations*, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris 2012, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00802636/> [19.05.2019].
- Mendel, M., *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Mendel M., *Edukacyjna podróż w biografii jako badanie w działaniu*, [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Cervinkova, B. D. Gołębiak, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Mendel M., *Utopia jako edukacyjna interwencja. Od dekonstruowania heterotopii w narracjach do multikulturalizmu*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 2, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Olszewska M., *O przestrzeni na progu doświadczenia*, „Antropos” 2010, 14/15.
- Ostrowicka H., *Horyzont oczekiwań – z recepcji myśli Michela Foucault w badaniach pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 3(51).
- Paluch G., *Pęknięcia rzeczywistości. Przestrzeń/Czas – Ciało – Ja. Przypadek poezji Tkaczyszyna-Dyckiego*, [w:] *Miejsca odmiejscowione*, red. K. Rdzanek, A. Wójtowicz, A. Wróbel, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2015.
- Piasecka M., *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*, Wydawnictwo UJD, Częstochowa 2018.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Rogers L., *Trzecia przestrzeń dziecka dorastającego w warunkach przemocy*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
- Rybicka E., *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4.
- Rybicka E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Universitas, Kraków 2014.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1980.
- Śliwerski B., *Utopia edukacyjnych utopii*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 2, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Ślósarska J., *Łapacze snów. Ponowoczesne kody spójności kulturowej*, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2012.

- White K., *Zarys geopoetyki. Studia i szkice*, przekł. A. Czarnacka, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Wójtowicz A., *O Pałacu Staszica jako heterotopii w tekstach Wacława Beren-ta. Recepcja heterotopologii*, [w:] *Miejsca odmiejscowione*, red. K. Rdzanek, A. Wójtowicz, A. Wróbel, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015.

(GEO)POETICS OF DREAMING. UTOPIA – HETEROTOPIA – THE THIRD SPACE

ABSTRACT: This article is a presentation of an original research project. By building the concept of dreams, i.e. phenomena that are difficult to grasp for research, the authoress tries to find a subtle way of description while maintaining their oneiric essence to the greatest extent. In the rationalized world of today, she is looking for a space possible to reveal one's dreams, i.e. non-binary, not fully de-centralized. She calls this space the (geo)poetics of dreams. When constructing her original concept, she points to the meta-level, which is composed of spatial practices resulting from the assumptions of spatial twist. Important elements that she creatively draws from are: experienced space, heterotopias, third spaces, circulation as a fundamental relationship between space and culture, and spatial metaphors. Theoretical assumptions are: the M. Lani-Bayle's concept of biographical space-time; the *vestige et ver-tige* concept, i.e. the concept of trace and reversed trace; the G. Bachelard's concept of the poetics of dreaming; the M. Foucault's concept of self-care of M. Foucault; the D. Demetrio's concept of autobiography; the K. White's concept of geopoetics; the E. Rybicka's concept of geopoetics in the contemporary literary discourse.

KEYWORDS: dreams, utopia, heterotopia, (non)places, (non)traces, geopoetics, the third space

MARCIN KRASSOWSKI

Uniwersytet Warszawski

LABORATORIA PRZYSZŁOŚCI. EKOWIOSKI JAKO PROJEKTY EDUKACYJNO-UTOPIJNE¹

ABSTRAKT: Artykuł podejmuje problematykę oddolnych działań podejmowanych w obliczu światowego kryzysu klimatycznego. Za przykład podmiotów podejmujących takie działania służą ekowioski – tradycyjne lub intencjonalne społeczności, mające na celu regenerację środowiska społecznego i naturalnego. W artykule przedstawiona jest analiza działań podejmowanych przez środowiska ekoosadnicze poprzez pryzmat dwóch metafor używanych na określenie ekowiosek: metafory ekowioski-laboratorium oraz ekowioski-utopii. Spojrzenie na funkcjonowanie tych społeczności poprzez wyżej wymienione metafory pozwala zobaczyć, w jaki sposób definiują przyczyny kryzysu środowiskowego oraz jakie cele przyświecają wypracowywaniu rozwiązań tych problemów. Wskazuję, że ekowioski można – inspirując się rozmyślaniami Bruno Latoura – postrzegać jako laboratoria przyszłości: miejsca diagnozowania globalnych problemów, poszukiwania ich rozwiązań w mikroskali i prób skalowania (*upscaling*) tych rozwiązań poprzez działania edukacyjne.

SŁOWA KLUCZOWE: ekowioski, antropologia środowiska, edukacja, lokalna wiedza środowiskowa, Global Ecovillage Network, utopia

¹ Praca naukowa finansowana ze środków budżetowych na naukę w latach 2015-2019, jako projekt badawczy w ramach programu „Diamantowy Grant”.

Koniec świata jest światem ruchomym. Przygotowania do najbliższych obchodów już się rozpoczęły bo czasu – jak słyszymy z różnych źródeł – nie ma wcale tak dużo. Na koniec świata można się przygotowywać na dwa sposoby. Można robić wszystko, żeby być w dobrej sytuacji, kiedy koniec już przyjdzie: można na przykład wieść prawe życie, nie grzeszyć i liczyć na zbawienie. Można też próbować końcowi świata zapobiegać – jak plemię Aruntów, którzy zawsze podróżowali razem ze świętym słupem Kauwa Auwa i dbali o to, żeby słup nigdy się nie złamał, bo oznaczałoby to właśnie nadejście końca świata².

Najbliższy koniec świata bardzo się pod tym względem od wielu wcześniejszych nie różni. Z jednej strony, próbujemy katastrofie klimatycznej – bo to za jej przyczyną ma nastąpić koniec – zapobiec, z drugiej, staramy się do niej i do życia w nowych, zmienionych warunkach przygotować. W przypadku zmian klimatu te dwie strategie określa się kolejno jako mitygację (zapobieganie) i adaptację (przygotowanie, dostosowanie)³. Działania jednego i drugiego rodzaju podejmowane są w ramach programów ONZ, takich jak Milenijne Cele Rozwoju czy Cele Zrównoważonego Rozwoju, kolejnych paktów i porozumień klimatycznych. Bezpośrednie lub pośrednie wyniki możemy obserwować w najbliższym otoczeniu: segregacja odpadów, inwestycje w OZE, promocja komunikacji miejskiej i rowerowej, picie kranówki itd. Co istotne, działania takie są podejmowane nie tylko przez organy i instytucje państwowe czy samorządowe, ale również przez organizacje pozarządowe i społeczności lokalne. Niezależnie od podmiotu, samo działanie ma w takim wypadku charakter implementacji: wdrażania – na różne sposoby – odgórnie wypracowanych strategii. I o tym właśnie nie będzie ten artykuł.

Zamiast opisywać wdrażanie międzynarodowych strategii, przyjrzymy się lokalnym próbom zdefiniowania i znajdowania rozwiązań dla globalnych problemów oraz sposobom ich popularyzowania, w szcze-

² Por. M. Eliade, *Sacrum, mil, historia. Wybór esejów*, Warszawa 1974.

³ Zob. B. Smit, I. Burton, R. J. T. Klein, J. Wandel, *An anatomy of adaptation to climate change and variability*, „Climatic Change” 2000, nr 45, s. 224–225.

gólności zaś działaniom edukacyjnym. Artykuł podejmuje i rozszerza o element edukacyjny problematykę określaną w antropologii kultury i antropologii środowiska jako lokalna wiedza środowiskowa (*local environmental knowledge*, LEK), czyli „całość wiedzy, praktyk i wierzeń dotyczących relacji żywych stworzeń (w tym ludzi) ze sobą oraz ze swoim środowiskiem, ewoluująca w wyniku procesów adaptacyjnych i przekazywana w wyniku transmisji kulturowej”⁴. Przy czym za przykład takiej wiedzy nie będzie służyła wiedza rdzennych mieszkańców jakiegoś regionu, ale wiedza wytwarzana i upowszechniana współcześnie⁵ przez mieszkańców społeczności, które określa się ekowioskami: intencjonalnych lub tradycyjnych, lokalnych wspólnot zorientowanych na prowadzenie nieszkodliwego dla planety stylu życia⁶. Według Global Ecovillage Network (GEN) – organizacji skupiającej ekowioski na całym świecie – takich społeczności funkcjonuje obecnie około dziesięć tysięcy⁷. Zadajmy więc pytanie o to, w jaki sposób lokalnie ruch odnosi się do globalnych problemów i w jaki sposób próbuje popularyzować wypracowane rozwiązania, zakładając przy tym, że działania te wykraczają poza implementację odgórnych strategii, że – mówiąc obrazowo – mamy do czynienia nie z ruchem z góry do dołu, ale z dołu do góry. Oczywiście artykuł stanowić będzie raczej przyczynek: ma wskazać pewne tropy interpretacyjne, sposób myślenia, a nie być całościową, kompletną odpowiedzią na wyżej postawione pytania⁸.

⁴ F. Berkes, *Sacred ecology*, London – New York 2012, s. 7.

⁵ Dlatego też decyduje się na termin LEK, a nie terminy pokrewne – IEK, ITK itp. – które kładą nacisk na praktyki i wiedzę rdzennych mieszkańców. LEK nie ma tej rdzennej konotacji i może odnosić się do wszelkich lokalnych systemów wiedzy środowiskowej.

⁶ Zob. *Ecovillage. 1001 ways to heal the planet*, red. K. Joubert, L. Dregger, Devon 2015, s. 19.

⁷ *What is an Ecovillage?*, serwis Global Ecovillage Network, <https://ecovillage.org/projects/what-is-an-ecovillage/> [7.08.2019].

⁸ Celowo pomijam tutaj proces wypracowywania rozwiązań, który polega – podobnie jak w laboratorium – na przeskalowaniu globalnych problemów i próbie ich rozwiązania w kontekście lokalnym. W wypadku ekowiosek podejmowanym problemem nie jest stan globalnego środowiska i kryzys klimatyczny, tylko obecność w ich własnym lokalnym krajobrazie czy habitacie. Zagadnienia te znajdują rozwinięcie w przygotowywanej przeze mnie na Wydziale „Artes Liberales” pracy doktorskiej.

W odpowiedzi na postawione pytanie pomocne mogą się okazać dwie metafory używane na określenie ekowioski: ekowioska-utopia i ekowioska-laboratorium. Pozornie może się wydawać, że są to metafory przeciwstawne. Utopia to – odnosząc się do podwójnej etymologii tego słowa – z jednej strony, miejsce szczęśliwe, idealne, z drugiej, mrzonka, coś nierealnego. Przede wszystkim jednak utopia to coś skończonego: w *Utopii* Thomasa More'a nie ma miejsca na zmianę, jest gotowa, idealna, skończona. W laboratorium przeciwnie – nic nie jest skończone, nic nie jest gotowe, to miejsce ciągłych prób, eksperymentów i pomyłek. Jedynym, co łączyłoby utopię i laboratorium, byłoby w takim wypadku ich zamknięcie, odizolowanie.

W artykule chciałbym się jednak odwołać do innych znaczeń: utopia to nie coś statecznego i skończonego, ale – jak twierdzi Jerzy Szacki – rodzaj myślenia zawierającego prognozę, diagnozę oraz i przede wszystkim wizję i cel⁹; laboratorium – odwołując się z kolei do myśli Bruno Latoura – to nie coś zamkniętego i izolowanego, tylko skupionego na zmianie rzeczywistości poprzez dyfuzję wyników i warunków badań¹⁰. Tak pomyślane utopia i laboratorium są częściami tego samego procesu: wizja i cel (utopia) są – jak u Szackiego – motorem działania i prób, które zmierzają – jak u Latoura – do przekształcenia świata (laboratorium): myślenie utopijne jest warunkiem możliwości pracy laboratoryjnej, a laboratorium warunkiem możliwości realizacji utopii. Zobaczmy więc dlaczego według ruchu ekoosadniczego zbliża się koniec świata – jaka jest diagnoza globalnych problemów; jak zaradzić temu problemowi – jaka jest wizja i cel; oraz co zrobić, żeby inni też tak to widzieli – dyfuzja.

⁹ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 2000, s. 235, cyt. za: *Spotkania z utopią w XXI wieku*, red. P. Żuk, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 10.

¹⁰ B. Latour, *Dajcie mi laboratorium a poruszę świat*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1–2.

UTOPIA

Korzenie ekoosadnictwa sięgają długich lat sześćdziesiątych¹¹ XX wieku, tzw. okresu kontrkultury i czasu wykształcania się ruchów społecznych – ruchu praw obywatelskich, mniejszości seksualnych, feministycznego. Jest to również okres rosnącej świadomości środowiskowej i wykształcania się ruchu zielonych i protestów prośrodowiskowych. Przełomową datą – przynajmniej dla ruchu ekologicznego w USA – była publikacja książki *Milcząca Wiosna* Rachel Carson, w której autorka pokazywała szkodliwy wpływ pestycydów i herbicydów na zdrowie ludzi. Długie lata sześćdziesiąte to również czas narodzin Greenpeace, pierwszych „Dni Ziemi” czy legislacji prośrodowiskowej¹². W tym okresie obserwujemy również przejawy działalności kontrkulturowej, w tym tworzenie się komun – intencjonalnych społeczności kontestujących obowiązujący porządek społeczny i próbujących wytworzyć własny, oparty na innych wartościach kulturowych. W znakomitej większości były to przedsięwzięcia efemeryczne, niezdolne przetrwać pierwszych kryzysów czy wytworzyć struktur pozwalających na długoterminowe funkcjonowanie¹³.

W podobnym czasie, kiedy w USA i niektórych krajach Europy Zachodniej powstawały komuny, w Danii narodził się cohousing¹⁴. Idea cohaousingu oparta jest na mieszkaniu w społeczności dzielącej ze sobą niektóre udogodnienia (np. pralnia, samochody, kuchnia), w której jednak jednocześnie każda osoba lub rodzina ma zapewnioną przestrzeń prywatną – najczęściej jest to własny dom. Różnica między cohaousingiem a komuną jest taka, jak między wspólnym zamieszkiwaniem a wspólnym życiem. To właśnie niektóre osoby za-

¹¹ Pisząc „długie lata sześćdziesiąte”, mam na myśli okres od roku 1958 do 1974. Periodyzację tę i pojęcie przyjmuję za Arthurem Marwickiem (*The Sixties: Cultural Revolution in Britain, France, Italy & the United States c. 1958-74*, New York – Oxford 1998).

¹² D. Peterson del Mar, *Ekologia*, Poznań 2010, s. 115–138.

¹³ Zob. T. Miller: *The 60s Communes: Hippies and Beyond*, Syracuse 1999, s. xviii–xix.

¹⁴ Zob. Ch. Durrett, *Cohousing*, [w:] *Encyclopedia of community*, red. D. Levinson, K. Christensen, Thousand Oaks – London – New Dehli 2003.

angażowane w ruch cohousingowy przyczyniły się w późnych latach osiemdziesiątych i wczesnych dziewięćdziesiątych do formalizacji ruchu ekowioskowego. Mowa tu w szczególności o Hildur i Rossie Jacksonach i założonej przez nich organizacji Gaia Trust, która wspierała finansowo konsolidację ruchu ekoosadniczego.

Ruchy społeczne w pewnym momencie swojego działania wykształcają oficjalne struktury czy instytucje, które mają reprezentować ich interesy oraz wyznaczać kierunki działania. W przypadku ruchu ekoosadniczego rolę takich formalnych struktur przyjęła powstała w 1995 roku Global Ecovillage Network (GEN). Warto w tym miejscu nadmienić, że ekowioski bardzo różnią się między sobą. Jeśli chcieć te różnice uogólnić, to można powiedzieć, że istnieją trzy typy takich wspólnot: ekowioski-komuny, ekowioski-osiedla i ekowioski-wsie.

Podstawą podziału jest to, co mieszkańcy ekowioski ze sobą dzielą. W komunie mieszkańcy dzielić będą bardzo dużo: wspólne będą takie pomieszczenia, jak kuchnia, jadalnia, toaleta, wspólna będzie praca, czasem wspólne będą również pieniądze. Podstawą będzie natomiast własny pokój, minimum przestrzeni prywatnej. W ekowiosce-osiedlu każdy mieszkaniec, czy każda rodzina ma własny dom, a ilość przestrzeni czy czynności wspólnych będzie znacznie mniejsza: wspólny posiłek raz na tydzień, wspólna pralnia, wspólne samochody. W ekowiosce-wsi mieszkańcy dzielą ze sobą najmniej. W rzeczywistości trudno o ekowioskę, która w pełni odpowiadałaby danemu typowi, jednak ich wydzielenie pozwala pokazać, że mieszkańcy ekowiosek to nie – czy raczej nie tylko – „eko-hipisi”. Na zamieszkanie w ekowioskach-osiedlach czy ekowioskach-wsiach decydują się bardzo często przedstawiciele klasy średniej, osoby wykonujące wolne zawody. Niektóre ekowioski trudno byłoby na pierwszy rzut oka odróżnić od grodzzonego osiedla na warszawskiej Białoleśce, choć oczywiście bardzo szybko te różnice stałyby się bardzo wyraźne. Ze względu na tę różnorodność bardzo trudno było i jest stworzyć definicję ekowioski i spójną ramę teoretyczną, która określałaby ich funkcjonowanie. Jednak od początku swojego działania GEN tworzy takie definicje i ramy. Przy czym pełnią one nie tyle funkcję ostensywną, co projektującą i o cha-

rakterze regulującym. Słowo „ekowioska” nie miało jednego i jasno określonego znaczenia: oznaczało zarówno obozowiska rozbijane przez eko-aktywistów pod elektrowniami atomowymi w Niemczech zachodnich, samowystarczalne energetycznie wsie, jak i post-hipisowskie eko-farmy¹⁵. Mające charter działań projektujących, dookreślenie terminu „ekowioska” wyznacza jednocześnie ideały, kierunki działania i wskazuje na globalne problemy, dla których rozwiązań mają lokalnie poszukiwać ekowioski. Określenie „ekowioska” jest rodzajem identyfikacji w rozumieniu Brubakera i Coopera, a nie tożsamości w rozumieniu silnym¹⁶.

Podstawowa definicja ekowioski brzmi:

Intencjonalna, tradycyjna lub miejska społeczność, która została świadomie zaprojektowana poprzez lokalne procesy partycypacyjne we wszystkich czterech wymiarach zrównoważenia (społecznym, kulturowym, ekologicznym i ekonomicznym) w celu odtworzenia swojego środowiska społecznego i naturalnego [wyróż. – M. K.]¹⁷.

Powyższa definicja mogłaby stanowić przedmiot osobnego artykułu, dlatego na potrzeby tego tekstu skupimy się tylko na dwóch podkreślonych elementach.

Zwykle mówi się o trzech filarach zrównoważonego rozwoju: ekologicznym, ekonomicznym i społecznym¹⁸. GEN oraz związane z nią organizacje: Gaia Trust i Gaia Education, dokładają do tych trzech jeszcze czwarty – kulturowy, określane czasem jako światopoglądowy, a dawniej jako wymiar duchowy¹⁹. Wynika to z przekonania, że

¹⁵ Zob. A. K. Bates, *Ecovillage*, [w:] *Encyclopedia of community*, dz. cyt.

¹⁶ Zob. R. Brubaker, F. Cooper, *Beyond „identity”*, „Theory and Society” 2000, nr 29, s. 10, 14–17.

¹⁷ *What is an Ecovillage?*, dz. cyt.

¹⁸ Zob. B. Purvis, Y. Mao, D. Robinson, *Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins*, „Sustainability Science” 2019, 14.

¹⁹ Nomenklatura ta ewoluowała od początku istnienia GEN. W pierwszych publikacjach ten „czwarty wymiar” funkcjonował jako wymiar duchowy, później jako światopoglądowy i dopiero niedawno okrzyknął jako kulturowy. Wcześniejsze określenia, w szcze-

bez zmiany kultury czy światopoglądu nie jest możliwe przedstawienie świata na bardziej zrównoważone tory. Zmiana kultury pozostaje więc warunkiem możliwości bardziej zrównoważonej cywilizacji. „Kultura” – jeśli odwołać się do klasyfikacji zaproponowanej przez Kroebera i Kluckhohna – wydaje się być tu rozumiana w sposób normatywny, a nie opisowy, tj. mamy do czynienia z kulturą rozumianą jako wzory zachowań i reguł, a nie z kulturą jako „złożoną całością” czy zbiorem praktyk czy rzeczy²⁰. GEN postuluje więc zmianę kulturową, polegającą na przekształceniu wzorców zachowań i reguł. Działania ruchu ekoosadniczego wpisują się więc w definicję kultury alternatywnej, zaproponowaną przez Annę Wykę: ruch ekoosadniczy to nie kontrkultura, nie mamy do czynienia tylko z kontestacją porządku, ale z zaproponowaniem własnych, alternatywnych wartości²¹. Krytyka współczesnego kształtu kultury znajduje również wyraz w zaproponowanej przez wspomnianą już Hildur Jackson strategii yin/yang. Jackson wskazuje na sięgający 400 lat wstecz technokratyczny charakter społeczeństwa i na nasilającą się konieczność takiego ukształtowania relacji człowiek – technologia, aby technologia wspierała satysfakcjonujący, zgodny z naturą i uduchowiony styl życia, a nie go definiowała²²: kształt społeczeństwa i technologia mają podążać za przyjętymi postawami i wzorcami, a nie je kształtować. Tym, na co kładzie nacisk GEN, nie jest jednak tylko zmiana postaw i wzorców kulturowych.

Cztery wymiary zrównoważenia ujmowane są w postaci „mandali zrównoważenia”, w której centrum GEN umieszcza „praktykę całościowego projektowania”, czyli myślenie holistyczne. Globalne problemy nie wynikają – według środowisk ekoosadniczych – z pojedynczych błędów czy zjawisk, ale z charakteru powiązań między poszczególnymi sfera-

gólności „duchowy” (spiritual), mają ewidentny związek z kontrukulturowym i new-ageowym zapleczem osób zaangażowanych w tworzenie GEN.

²⁰ E. Włodarczyk, *Kultura*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom II, red. J. Pilch, Warszawa 2003.

²¹ A. Wyka, *Alternatywne style życia jako reakcja na style dominujące lat siedemdziesiątych*, [w:] *Style życia w miastach polskich (u progu kryzysu)*, red. A. Siciński, Wrocław 1988, s. 315–316.

²² R. i H. Jackson, *The history of GEN*, dz. cyt., s. 218.

mi funkcjonowania społeczności ludzkich. Redefinicja tych powiązań, splecenie na nowo różnych sfer funkcjonowania człowieka, co określa się jako „zintegrowanie”, ma być jednak tylko środkiem prowadzącym do celu – odtwarzania środowiska społecznego i naturalnego.

Owo „odtworzenie środowiska” może przywołać na myśl „powrót do natury”. Według Sławomira Czapnika myślenie w kategoriach powrotu jest charakterystyczne dla eko-utopii²³, będących w zasadzie baumanowskimi retrotopiami: nostalgicznymi konceptami powrotu do nieistniejącej nigdy przeszłości²⁴. W krytyce eko-utopii Czapnik wskazuje na ich nierealność: rozumie więc utopię jako nie-miejsce. Dla poparcia tezy o nierealności Czapnik przywołuje zarówno mit żyjącego w zgodzie z naturą dobrego dzikusa jak i zwyczajne nieprzystawanie myślenia eko-utopijnego do czasów współczesnych, prawdopodobną nieskuteczność w walce ze zmianami klimatu oraz potencjalną szkodliwość: gdybyśmy wszyscy próbowali nagle zjednoczyć się z naturą, np. w Tatrzańskim Parku Narodowym, to wiele by z niego nie zostało. Ekowioski bardzo łatwo można by uznać za przykłady eko-utopii, a co za tym idzie, zdevaluować ich działania: ot, banda eko-hipisów tuląca się do drzew. Jest jednak różnica między „powrotem do natury” a „odtworzeniem środowiska”. Najpełniej będzie ją widać, jeśli przyjrzymy się tzw. prawidłom ekowiosek.

W każdym z wymiarów zrównoważenia, o których mówią ekoosadnicy, jest sześć szczegółowych wytycznych, które mają wskazywać na działania, które należy podejmować w danym wymiarze²⁵. Wywodzą się one z prób dookreślenia, czym jest ekowioska podejmowanych w pierwszych latach działalności GEN, a mających charakter definicji enumeracyjnej. Obecnie te prawidła, mają być nie tylko wytycznymi i sposobem ewaluacji społeczności, które chcą być ekowioskami, ale również wskazówkami dla każdego, kto chce prowadzić „ekowioskowy

²³ Zob. S. Czapnik, *Zielona rewolucja i internetowe zbawienie. Utopie ekologiczne i technologiczne*, [w:] *Spotkania z utopią w XXI wieku*, dz. cyt., s. 120–122.

²⁴ Zob. Z. Bauman, *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, Warszawa 2018, s. 13–15.

²⁵ *Dimensions of Sustainability*, serwis Global Ecovillage Network, dz. cyt.

styl życia”²⁶. Myśli tej przyjrzymy się bardziej szczegółowo w dalszej części tego artykułu. Tymczasem jednak wróćmy do samych prawideł.

Interesujące jest występujące w ich treści połączenie języka, który moglibyśmy nazwać technicznym czy specjalistycznym – odnawialne źródła energii, cykle wody, bioróżnorodność, ekosystem, recykling – z takim, które ma ewidentne konotacje duchowe czy spirytualne – łączenie się z wyższym celem, z naturą, świętowanie życia. Prawidła ekowioskowe są syntetyczne w sensie dialektycznym: łączą tezę – nawet jeśli jest wyimaginowana – w postaci natury, duchowości itp. i antytezę – nawet jeśli jest wyolbrzymiona – w postaci technologii i nauki. Najlepiej widać to w takich prawidłach, jak: „Ponownie połącz się z naturą i wdrażaj styl życia o niskim wpływie”, czy „Szczuń tradycyjną mądrość i przyjmuj pozytywne innowacje”²⁷.

Odpowiedź na pierwsze pytanie, które zadajemy w tym artykule – jakie problemy podejmuje ruch ekoosadniczy – brzmi więc: ruch ekoosadniczy podejmuje problem redefinicji powiązań między różnymi sferami życia. To nie jeden problem – np. emisja CO₂, plastik – są winne zbliżającej się katastrofie klimatycznej, ale całokształt powiązań. Utopijność – w rozumieniu Szackiego – myśli GEN polega więc na wierze w, oraz dążeniu do przeformułowania powiązań między różnymi sferami życia jednostek i społeczeństw w taki sposób, żeby wspierały, mające charakter syntezy duchowości i technologii, (idealizowanej) przeszłości i teraźniejszości odtwarzanie środowiska naturalnego i społecznego. Próby realizacji wykraczają już jednak poza domenę utopii. Wkraczamy do laboratorium.

LABORATORIUM

Metaforę ekowioski-laboratorium można interpretować, odnosząc się – choć oczywiście nie jeden do jednego – do eseju *Dajcie mi labo-*

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

ratorium a poruszę świat Bruno Latoura. Punktem wyjścia tego tekstu jest dyskusja wokół problemu etnografii laboratoriów i tego, na ile badanie samych wewnętrznych działań nie prowadzi do interalistycznej wizji nauki. Latour analizuje działalność Ludwika Pasteura związaną z wynalezieniem szczepionki przeciw węglikowi i pokazuje, w jaki sposób laboratorium jest konstruowane i lokowane w środowisku społecznym. Latour twierdzi, że cały proces opracowywania szczepionki przebiegał w trzech etapach. Pierwszym krokiem było przemieszczenie laboratorium poza jego własne mury celem znalezienia źródła problemu: Pasteur udał się na gospodarstwo w Beauce, zorganizował prowizoryczne laboratorium terenowe i zaczął badania nad pojawianiem węglika wśród bydła. Drugim krokiem był powrót do laboratorium w École Normale Supérieure razem z jednym wydestylowanym elementem świata zewnętrznego – bakterią. Niewidzialna bakteria staje się widzialna ze względu na zmniejszenie złożoności sytuacji, ze względu na wyjęcie jej z całej sieci relacji, w której funkcjonuje w świecie na zewnątrz laboratorium. Świat zostaje więc przekalowany do rozmiarów wewnątrzlaboratoryjnych, gdzie Pasteur i jego współpracownicy szukają rozwiązania problemu. Mogą – jak napisze Latour pod koniec artykułu – popełniać nieskończoną liczbę błędów, zanim dojdą do konkretnych rozwiązań. Krokiem trzecim było ponowne przeniesienie laboratorium poza mury. Tym razem jednak było to przeniesienie przekształcające świat zewnętrzny na obraz laboratorium, rozszerzające laboratorium poza jego granice. Latour kładzie jednak nacisk na rozprzestrzenianie nie tylko efektów pracy w laboratorium – szczepionek – ale również procedury, sposobu przeprowadzania szczepień. Podsumowując wywód Latoura: pierwszy krok to diagnoza i destylacja, postawienie problemu; drugi, to szukanie, testowanie rozwiązań; trzeci aplikowanie, dyfuzja tych rozwiązań.

Kluczowa w myśleniu o ekowiosce jako o laboratorium jest zmiana skali: złożoność globalnych problemów zostaje przekalowana do wielkości lokalnych relacji środowiskowych. Dzięki temu ograniczeniu widoczne stają się przyczyny, konsekwencje i motywacje poszczególnych działań, w sposób jasny i namacalny ujawniają się powiązania.

Ekowiska-laboratorium jest też przestrzenią eksperymentów, miejscem, gdzie nowe rozwiązania i modele mogą być bezpiecznie testowane i kontrolowane. W tym właśnie sensie ekowioska nie ma w sobie nic z gotowości i stałości klasycznej utopii, co zresztą znajduje potwierdzenie w deklaracjach GEN:

Ekowioska nie jest konkretnym rezultatem, ale ciągłym procesem. Każda ekowioska jest miejscem życia i edukacji dla regeneracyjnej przyszłości, miejscem ciągłej eksploracji²⁸.

W kontekście laboratoryjnego charakteru ekowiosek warto tym mocniej zaznaczyć, że eksperymentalne praktyki i poszukiwania nie są oderwane od otaczającej ekowioski rzeczywistości. Stąd też dociekania dotyczące relacji człowiek-środowisko w ekowioskach powinny być prowadzone w kontekście globalnych powiązań niż badań enklaw i izolowanych społeczności. I tutaj ekowioska jest bardziej latourowskim laboratorium niż zamkniętą utopią.

W tym miejscu – zgodnie z zapowiedziami ze wstępu – zawiesimy rozważania o konkretnych rozwiązaniach i przejdziemy do tego, w jaki sposób są one komunikowane na zewnątrz w postaci działań edukacyjnych. Przyjmiemy, że w ekowioskach wytwarzany jest rodzaj lokalnej wiedzy środowiskowej, polegającej na przeformułowaniu powiązań pomiędzy poszczególnymi sferami życia w taki sposób, żeby dążyć do odtwarzania środowiska społecznego i naturalnego.

EDUKACJA

W przyjętym tutaj rozumieniu działań edukacyjnych punktem odniesienia będzie kategoria intencjonalności. Edukacja – na co zwraca uwagę Marcin Muszyński – nie jest więc tym samym, co uczenie się,

²⁸ *What is an Ecovillage?*, dz. cyt.

które może być nieintencjonalne i nieplanowane²⁹. Tak przyjęte ramy są o tyle uzasadnione, że będziemy się przyglądać działaniom instytucjonalnym, nie zaś odbiorowi tych działań z punktu widzenia uczących się uczestników procesu edukacyjnego.

GEN umieszcza swoje działania edukacyjne w kontekście prowadzonych przez ekowioski badań nad przyjaznym środowisku stylem życia.

Ekowioski przez dekady badały sposoby wyzwolenia ludzkiej kreatywności i solidarności w procesie projektowania systemów społecznych, w których zarówno człowiek i planeta będą rozkwitać. Działania edukacyjne przekształca te dociekania w skrojone na miarę procesy edukacyjne dla jednostek, organizacji i społeczności na całym świecie³⁰.

Treść i forma działań edukacyjnych ma więc wynikać wprost z praktyki życia w ekowioskach i prowadzonych w nich badaniach nad przyszłością świata. W ramach tej ogólnej maksymy podejmowany jest szereg działań skierowanych do odbiorcy, który – można powiedzieć – jest uniwersalny. Znajduje to potwierdzenie w opisie Prawideł Ekowioskowych:

Mandala zrównoważenia i Prawidła Ekowiosek są mapą kluczowych obszarów w procesie implementacji ekowioskowych stylów życia dla pozytywnej transformacji. Są podstawą działań GEN i narzędziami dla jednostek, grup, projektów, organizacji, społeczności i państw. Prawidła mogą być implementowane niezależnie od miejsca i obszaru – w indywidualnym życiu, w organizacji, przy planowaniu nowego projektu, formułowaniu kierowanych przez społeczność planów rozwojowych i w innych sytuacjach. Mają być inspiracją i przewodnikiem w implementowaniu ekowioskowych stylów życia niezależnie od tego gdzie i kim jesteś³¹.

²⁹ M. Muszyński, *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, nr 21, s. 81.

³⁰ *Education*, serwis Global Ecovillage Network, dz. cyt.

³¹ *Dimensions of Sustainability*, dz. cyt.

Ekowioski są więc tylko przykładami tego, że te rozwiązania działają. Same rozwiązania są uniwersalne, aplikowalne wszędzie i zawsze. Podobne założenia przyświecają konkretnym działaniom edukacyjnym, podejmowanym przez GEN lub w partnerstwie z pokrewnymi instytucjami.

Najstarszym działaniem edukacyjnym podejmowanym przez środowiska ekoosadnicze – konkretnie przez powołaną do celów edukacyjnych organizację Gaia Education – jest Ecovillage Design Education (EDE). Kurs w swojej pierwotnej formie był prowadzony w postaci intensywnych, czterotygodniowych warsztatów opartych o cztery wymiary zrównowżenia: każdy z czterech tygodni poświęcony był innemu wymiarowi. Obecnie prowadzony jest również w postaci rocznego kursu online. W opisie EDE czytamy:

[EDE – dop. M. K.] wyposaża uczestników w każdym wieku w wiedzę i praktyczne umiejętności w zakresie projektowania takiego społeczeństwa, które wykorzystuje energię i materiały bardziej wydajnie, które sprawiedliwie dystrybuuje zasoby i dąży do wyeliminowania pojęcia odpadu. Nasze wciągające programy znane są z tego, że zmieniają życie [...]. Kurs da Ci narzędzia i wiedzę, którą będziesz mógł zaaplikować na każdym polu i w każdym działaniu, w które jesteś zaangażowany³².

Kurs skierowany jest do osób w każdym wieku i ma dostarczyć wiedzy i umiejętności w zakresie projektowania nowego rodzaju społeczeństwa. Zarówno wiedza, jak i narzędzia mają mieć charakter uniwersalny. Interesującym punktem jest tu twierdzenie o tym, że uczestnictwo w kursie skutkuje również „zmianą życia”. Wskazuje to na jednostkową realizację wspomnianego wcześniej postulatu zmiany kulturowej, rozumianej jako zmiana postaw i wzorców. EDE jest oczywiście tylko jednym z wielu działań edukacyjnych, podejmowanych przez GEN. Inne skierowane są konkretnie do osób żyjących w ekowioskach lub

³² EDE Programmes, serwis GaiaEducation, <https://gaiaeducation.org/face-to-face/ede-programmes/> [20.08.2019].

planujących taką wioskę założyć. Jeszcze inną praktyką edukacyjną jest program EVS, który w ramach stworzonych przez Unię Europejską daje osobom w wieku od 18. do 30. roku życia możliwość mieszkania i uczenia się bezpośrednio w ekowiosce. Dobrym przykładem działania w ramach EVS jest program „Green Skills” prowadzony w ekowiosce Suderbyn na Gotlandii. W ogłoszeniu o programie czytamy:

Podczas wolontariatu edukacja nieformalna będzie się odbywała zarówno poprzez spotkania społeczności, dyskusje, warsztaty, jak i przez pracę fizyczną. Greens Skills będzie wspierać praktyczne umiejętności i wiedzę teoretyczną w takich dziedzinach, jak:

- zasad permakultury i projektowania ekowiosek,
- organicznego ogrodnictwa i zrównoważonej produkcji żywności,
- ekologicznych budownictwa, konserwacji i renowacji,
- rękodzieła,
- kwestie organizacyjne i administracyjne³³.

Ten rodzaj działania edukacyjnego opiera się, jak widzimy, na edukacji nieformalnej i nauce poprzez doświadczenie. Jest jednak – w myśl przyjętych założeń – działaniem edukacyjnym *par excellence* ze względu na intencjonalność i planowość działania. Opiera się dodatkowo na deklarowanym charakterze ekowioski jako *living and learning center*.

Edukacyjne działania GEN mają więc charakter uniwersalistyczny: mają dostarczać całościowych i kompletnych rozwiązań możliwych do zastosowania w każdych okolicznościach oraz przez każdego.

POWRÓT DO UTOPII

Ruch ekoosadniczy źródła globalnych problemów środowiskowych upatruje w niewłaściwych relacjach między różnymi sferami życia.

³³ Green Skills. 1-year learning program in Suderbyn Ecovillage, serwis ekowioski Suderbyn, <http://www.suderbyn.se/greenskills.html> [23.08.2019].

Celem ruchu jest przekształcenie tych powiązań w taki sposób, żeby regenerować środowisko społeczne i naturalne. Sposobem na osiągnięcie celu jest próba splecenia na nowo różnych sfer życia, redefinicja relacji. Nowe rodzaje splecenia testuje się w poszczególnych ekowioskach w małej skali, w środowisku lokalnym, krajobrazie. Kluczowa dla szerszej zmiany jest jednak komunikacja wypracowanych modeli. Niemożliwość utopii w przypadku ruchu ekoosadniczego nie polega na absurdalności wizji czy celów, nie musi też polegać na niewłaściwej diagnozie. Chodzi raczej o niemożliwość przeskalowania rozwiązań na zewnątrz (*upscaling*). Latour pisał, że tym, co stanowiło o skuteczności szczepionek Pasteura, było przeprowadzanie szczepień przy zachowaniu procedur laboratoryjnych. Latour mówi o przekształcaniu świata w laboratorium i zaznacza jednocześnie, że tam, gdzie takie przekształcenie nie zaszło, szczepionki nie zadziałały³⁴.

Rozwiązania wypracowane w ekowioskach być może i są uniwersalne i stosowalne w każdych okoliczności i przez każdego. Problem polega na tym, że wraz z nimi nie są eksportowane warunki możliwości ich działania, tory, po których może przejechać pociąg, jak to ujmuje Latour³⁵. Czym są te warunki możliwości w przypadku ekowiosek? Co sprawia, że możliwe jest funkcjonowanie w zmienionych relacjach społeczno-środowiskowych? Odpowiedź na to pytanie z pewnością nie jest jednoznaczna. Nie jest też celem tego artykułu, który miał jedynie wskazać utopijny i laboratoryjny charakter ekowiosek oraz scharakteryzować działania edukacyjne podejmowane przez ruch ekoosadniczy. Dość jednak powiedzieć, że częściową odpowiedź na to pytanie dobrze oddaje intuicja Michela de Certeau, który charakteryzując taktyki – praktyki oddolne – i strategie – praktyki odgórne – napomknął o rzadkiej, a nawet hipotetycznej sytuacji, w której nie można rozróżnić jednych od drugich: użytkownicy nie muszą kłusować, wykształcać taktyk, ponieważ sami są źródłem strategii³⁶. Sami ustala-

³⁴ Zob. B. Latour, *Dajcie mi laboratorium a poruszę świat*, dz. cyt., s. 178.

³⁵ Zob. tamże.

³⁶ M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność*, Kraków 2008, s. XLIII.

ją zasady i sami się im podporządkowują. Drugi z warunków można opisać obrazem przytaczanym przez Macieja Wasilewskiego w książce *Jutro przyptynie królowa*. Wasilewski pisze o wyspiarzu, który zabrał go na klif i wrzucił do morza kawałek bazaltu:

- Wystarczy jeden kamień i już zakłóca powierzchnię wody. Widzisz?
- Widzę.
- Ale nie zmieni jej biegu³⁷.

Chodzi więc o trwałość i jakiegoś rodzaju odporność. Prawdopodobnie można by powiedzieć, że warunkiem funkcjonowania zrównoważonych rozwiązań wypracowywanych w ekowioskach jest trwałość (*sustainability*) środowiska, w którym mają funkcjonować.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, przekł. K. Lebek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Berkes F., *Sacred ecology*, Routledge, London – New York 2012.
- Brubaker R., Cooper F., *Beyond „identity”*, „Theory and Society” 2000, nr 29.
- Certeau M. de, *Wynaleźć codzienność*, przekł. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Ecovillage. 1001 ways to heal the planet*, red. J. Kosha, D. Leila, Triarchy Press, Devon 2015.
- EDE Programmes, serwis GaiaEducation, <https://gaiaeducation.org/face-to-face/ede-programmes/> [20.08.2019].
- Eliade M., *Sacrum, mit, historia*. Wybór esejów, przekł. A. Tatarkiewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Encyclopedia of community*, red. D. Levinson, K. Christensen, SAGE, Thousand Oaks – London – New Dehli 2003.

³⁷ M. Wasilewski, *Jutro przyptynie królowa*, Wołowiec 2013, s. 39.

- Green Skills. 1-year learning program in Suderbyn Ecovillage, serwis ekowioski Suderbyn, <http://www.suderbyn.se/greenskills.html> [23.08.2019].
- Latour B., *Dajcie mi laboratorium a poruszę świat*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1-2.
- Marwick A., *The Sixties: Cultural Revolution in Britain, France, Italy & the United States c. 1958-74*, Oxford University Press, New York – Oxford 1998.
- Miller T., *The 60s Communes: Hippies and Beyond*, Syracuse University Press, Syracuse 1999.
- Muszyński M., *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, nr 21.
- Peterson del Mar D., *Ekologia*, przekł. J. Karłowski, Zysk i S-ka, Poznań 2010.
- Purvis B., Mao Y., Robinson D., *Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins*, „Sustainability Science” 2019, 14.
- Smit B., Burton I., Klein R., Wandel J., *An anatomy of adaptation to climate change and variability*, „Climatic Change” 2000, nr 45.
- Spotkania z utopią w XXI wieku*, red. P. Żuk, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Wasilewski M., *Jutro przybędzie królowa*, Czarne, Wołowiec 2013.
- Serwis Global Ecovillage Network, <https://ecovillage.org/projects/what-is-an-ecovillage/> [7.08.2019].
- Włodarczyk E., *Kultura*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom II, red. J. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Wyka A., *Alternatywne style życia jako reakcja na style dominujące lat siedemdziesiątych*, [w:] *Style życia w miastach polskich (u progu kryzysu)*, red. A. Siciński, Ossolineum, Wrocław 1988.

LABORATORIES OF THE FUTURE. ECOVILLAGES AS EDUCATIONAL AND UTOPIAN PROJECTS

ABSTRACT: In this paper, I elaborate on educational projects undertaken by ecovillages and Global Ecovillage Network in the context of both utopian and laboratorian metaphors used to describe the character and activities of ecovillage movement and the global environmental issues addressed by ecovillages in the local context. I argue that ecovillages produce a kind of local environmental knowledge which is the answer to the global environmental crisis and which they try to spread by different educational activities. I show how both the processes of production and distribution of that knowledge is

guided by the utopian and laboratorian metaphors. Utopian metaphor gives the vision, mission, goal and particular, characteristic diagnosis of the global issues. Laboratorian metaphor – following the Latourian ideas of scaling – gives the tools to find the solutions to the problem diagnosed by utopian thinking. I describe education as being at the same time a laboratorian attempt to scale up the locally produced knowledge and as having utopian aspirations of universality.

KEYWORDS: ecovillages, environmental anthropology, education, local environmental knowledge, Global Ecovillage Network, utopia

SERGIUSZ ANOSZKO

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

PRZYSWAJANIE WIEDZY W NOWYCH RUCHACH RELIGIJNYCH: APPLIED SCHOLASTICS INTERNATIONAL OFERTĄ EDUKACYJNĄ KOŚCIOŁA SCJENTOLOGICZNEGO

ABSTRAKT: W 1972 roku w Stanach Zjednoczonych powołano do życia organizację, która w dziedzinie nauki, kształcenia i edukacji wykorzystuje techniki L. Rona Hubbarda (1911–1986), założyciela Kościoła Scjentologicznego – chyba jednego z najbardziej kontrowersyjnych nowych ruchów religijnych. *Applied Scholastics* (ApS) rozpoczęła działalność od szeregu projektów, których głównym, wciąż aktualnym, celem było promowanie i rozwijanie skutecznych programów edukacyjnych dla nauczycieli, trenerów biznesu, edukatorów, rodziców, dzieci i ludzi we wszystkich obszarach życia, potrzebujących „naprawy nawyków uczenia się tychże osób w celu zwiększenia osobistej aktywności, skutecznego uczenia się”. Podstawą metodologiczną działania ApS stała się tzw. *Study Tech* – technologia uczenia się, która pozwala „osiągnąć sukces w dowolnej dziedzinie wiedzy i zdobyć umiejętność wykorzystania z zastosowaniem tej wiedzy”. Ale czy tylko edukacyjne cele obiera owa odnoga Kościoła Hubbarda? Czy naprawdę edukatorzy ApS nie mają innych intencji i dążeń?

SŁOWA KLUCZOWE: Szkolnictwo Stosowane (ApS), *Study Tech*, bariery w uczeniu się, Kościół Scjentologiczny, edukacja, L. Ron Hubbard, nowe ruchy religijne

Doktryna prawie każdego ruchu religijnego przechodzi przez szereg etapów, ewoluuje, zmierzając do inżynierii społecznej, by móc krzewić swoje własne poglądy nie tylko w gronie swoich adeptów, często relatywnie wąskim, lecz także pośród niewtajemniczonych¹. Aby rozszerzyć zakres oddziaływania, w scjentologii zostały wypracowane potężne zasoby korporacyjne, które umożliwiły lansowanie swojej religijnej nauki nie tylko w środowisku osób poszukujących transcendencji, lecz także na płaszczyźnie ochrony zdrowia, edukacji, zarządzania, spraw charytatywnych, praw człowieka, sportu². Dlatego bardzo ważnym zadaniem analizy organizacji religijnej jest zestaw badań wartości, które mają członkowie związku wyznaniowego, jak również tego, czy nie przeczą owe wartości normom aksjologicznym, przyjętym w konkretnej wspólnocie³.

Liczba osób potrzebujących wsparcia i opieki, zarówno fizycznej, jak i psychologicznej, ludzi, będących odrzuconymi przez społeczeństwo z powodu ich tzw. ułomności społecznej, borykających się na co dzień z problemami, ciągle jest duża. System wsparcia i pomocy, tworzony przez grupę religijną, może realizować różne cele, a jego prawdziwe intencje nie zawsze mogą być odczytane. Zaufanie, którym wierni zwykle darzą w takich sytuacjach głosicieli nowej wiary, wedle krytyków zjawiska nowej religijności może być nadużywane, a efekty współdziałania mogą okazać się niekorzystne dla osoby potrzebującej⁴. Dlatego całkiem nieprzypadkowo, stając przed obliczem wyzwań współczesnej nietradycyjnej religijności, osoba może się czuć zagrożoną, co zresztą potwierdzają wyniki badań opinii społecznej, również tych w Polsce⁵.

¹ Por. M. Zimniak-Hałajko, *Raj oswojony. Antropologia nowych ruchów religijnych*, Gdańsk 2003, s. 310.

² I. Macut, *Scjentološka „Crkva”*, Zagreb 2015, s. 171–185.

³ Por. T. Staniszewski, *Bezpieczeństwo wewnętrzne Polski w kontekście zagrożeń kulturowych przez „Ruch Nowej Ery – New Age Movement”*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2013, nr 3, s. 144.

⁴ Por. A. Zwoliński, *Drogami sekt*, Radom 2005, s. 111.

⁵ Por. A. Wołpiuk, *Rodzaje i uwarunkowania postaw przyjmowanych wobec sekt. Analiza zjawiska*, [w:] *Kontrowersyjne grupy kultowe i sekty. Analiza psychologiczna i prawna*, red. M. Gajewski, Kraków 2011, s. 16–18.

ABLE: SCJENTOLOGICZNA SIEĆ ROZWOJU SPOŁECZNEGO

W 1988 roku w ramach Kościoła Scjentologicznego (KS) powołano Stowarzyszenie na rzecz lepszego życia i edukacji, czyli ABLE (akronim od angielskiej nazwy *Association for Better Living and Education*)⁶. Zasadniczym celem tej struktury było tworzenie lepszej przyszłości dla dzieci i społeczeństw za pomocą wykorzystywania utworów Ojca Założyciela⁷, L. Rona Hubbarda, już nie tylko jako tekstów religijnych, lecz także na płaszczyźnie świeckiej. ABLE działa na zasadzie strategii parasolowej⁸, zrzeszając pod swoim szyldem cztery odmienne podmioty o rozmaitych celach i zadaniach, są to: *Applied Scholastics*, *Narconon*, *Criminon* oraz *The Way to Happiness Foundation*⁹. Front-grupy zostały powołane do życia po publikacji Mistrza z 1966 roku, w której Ron zachęcał do tworzenia takich organizacji istniejące grono adeptów, oraz namawiał do rekrutowania w tej intencji nowicjuszy¹⁰.

⁶ ABLE International, *About ABLE International. Creating a better future for our children & communities*, „Solutions” 2012, nr 16, s. 5.

⁷ Niejednokrotnie sami scjentolodzy w gronie wyznawców poglądów L. Rona Hubbarda, twórcy dianetyki i założyciela Kościoła Scjentologicznego, w stosunku do swojego mistrza posługują się różnego rodzaju przydomkami, tudzież określnikami adnominalnymi typu: Ron, L. Ron, LRH, Mistrz, Nauczyciel, Źródło, Ojciec, Komodor itd. Zob. L. Wright, *Droga do wyzwolenia. Scjentologia, Hollywood i pułapki wiary*, Wołowiec 2015, s. 190; D. R. Christensen, *Inventing L. Ron Hubbard: On the Construction and Maintenance of the Hagiographic Mythology of Scientology's Founder*, [w:] *Controversial New Religions*, red. J. R. Lewis, J. A. Petersen, New York 2005, s. 247.

⁸ Zob. E. Ferris, *Faith-based and secular humanitarian organizations*, „International Review of the Red Cross” 2005, nr 858, s. 322.

⁹ *Applied Scholastics* ma na celu zapoznanie dzieci i dorosłych z techniką uczenia się i studiowania poprzez kursy, korepetycje, szkolenia lub lekcje prywatne; *Narconon* stanowi ofertę terapii odwykowej i metodę przeciwdziałania narkomanii; *Criminon* – stowarzyszenie starające się o resocjalizację przestępców; wreszcie *The Way to Happiness* jest fundacją mającą na celu krzewienie niereligijnych zasad i reguł moralnych Hubbarda, zebranych przezeń w broszurce o tej samej nazwie. Zob. R. Lockwood, *Scientology as 'Corporate Religion'*, [w:] *Handbook of Scientology*, red. J. R. Lewis, Leiden 2017, s. 184; G. Mikrut, K. Wiktor, *Sekty za zamkniętymi drzwiami*, Kraków 2004, s. 268, 309; P. T. Nowakowski, *Sekty: oblicza werbunku*, Tychy 2001, s. 73; A. Zwoliński, *Scjentologia*, Kraków 2007, s. 90–91.

¹⁰ J. Attack, *The Total Freedom Trap: Scientology, Dianetics and L. Ron Hubbard*, New York 1992, s. 25.

W literaturze przedmiotu można spotkać opinie, że owe humanitarne przybudówki właściwie pełnią rolę i funkcje podobne do tych w zakonspirowanych organizacjach kontroli¹¹. Zdaniem Tadeusza Doktora, psychologa i socjologa religii, tak rozbudowana i składająca się z wielu szczebli struktura organizacyjna przypomina wręcz organizacje militarne, chociażby poprzez nazwy poszczególnych odgałęzień lub też uniformy ich członków¹². ABLE ma w posiadaniu znaki towarowe, które na mocy zleconej przez siebie licencji przekazuje w dzierżawę wspomnianym wyżej czterem grupom¹³. Owa struktura zapewnia także tym jednostkom wszystko, co jest niezbędne: podręczniki, tudzież materiały dla prowadzenia ich działalności¹⁴.

Chociaż owe grupy są zarejestrowane jako prawnie i podmiotowo różniące się spółki i fundacje, tym niemniej kontrolowane są przez Międzynarodowy Kościół Scjentologiczny (csi). Owe korporacje w rzeczywistości, owszem odrębne w swoim działaniu i realizacji proklamowanych dążeń, posiadają nawet własne biura i konta bankowe¹⁵, a razem mają tak wiele wspólnych związków z macierzą ABLE, zwłaszcza z Kościołem Technologii Duchowej, że nie sposób rozpatrywać je jako byty autonomiczne względem scjentologii. Natomiast fakt, że dyrektorem wykonawczym tejże struktury jest Rena Weinberg, będąca od szesnastego roku życia członkinią Sea Org – elitarnego religijnego zakonu scjentologów, zdaje się potwierdzać taką sugestię¹⁶.

Proklamowaną misją tej struktury jest uwolnienie świata od najbardziej wyniszczających chorób społecznych: narkotyków, przestęp-

¹¹ Zob. H. Karp, *Maski sekt. Strategie sekt i nowych ruchów religijnych w obliczu komercjalizacji rynku religijnego na przykładzie Kościoła Scjentologicznego*, „Kultura – Media – Teologia” 2010, nr 3, s. 26.

¹² T. Doktor, *Nowe ruchy religijne i parareligijne w Polsce: mały słownik*, Warszawa 1999, s. 84.

¹³ Church of Scientology International, *The Corporations of Scientology*, Los Angeles 1989, s. 17.

¹⁴ Church of Scientology International, *The Command Channels of Scientology*, Los Angeles 1988, s. 22.

¹⁵ Zob. Г. А. Кукушкина, *Церковь Саентологии: основы вероучения, культовая и вне-культовая практика (социально-философский анализ)*, Москва 2003, s. 82.

¹⁶ M. Headley, *Blown for Good: Behind the Iron Curtain of Scientology*, Burbank 2010, s. 61.

czości, analfabetyzmu i niemoralności¹⁷. Zagrożenia te można łatwo pokonać, jeśli doskonalić metody wraz z zastosowaniem zasad, które wypracował L. Ron Hubbard. Scjencjolodzy twierdzą, że wszystkie wymienione powyżej zagrożenia są ze sobą powiązane. Dlatego pracownicy poszczególnych sektorów ABLE oferują rozmaite usługi i narzędzia profilaktyczne, które mają zapobiec zrodzeniu się owych chorób społecznych lub obniżyć ich poziom i zakres oddziaływania na społeczeństwo. Zagrożenia te stoją na drodze do indywidualnego szczęścia i postępu całej ludzkości, zatem każdy człowiek jest powołany do współpracy na niwie usunięcia ich w celu leczenia organizmu ludzkiego. Programy ABLE, zgodnie z informacją podaną na oficjalnej stronie struktury, powstają jako inicjatywy oddolne, obejmując około 800 projektów w różnych sferach życia na terenie 75 krajów¹⁸, w tym, jeśli wierzyć podawanym przez organizację informacjom, także w Polsce¹⁹.

„Mamy odpowiedzi na ludzkie cierpienie, one są dostępne każdemu”²⁰ – słowa Rona są nicią przewodnią działalności międzynarodowej korporacji ABLE na całym globie, przedstawicielstwa której są rozmieszczone na pięciu kontynentach. Personel wraz z wolontariuszami aktywnie angażują się w czynności, powiązane z funkcjonowaniem różnorodnych obszarów społeczeństwa, w celu ulepszenia egzystencji poszczególnych osób, a przez to realizacji celów scjencjologii. Istnieją opinie, że jednak głównym celem przewodnim opisanego Stowarzyszenia jest wyłącznie „podważanie autorytetu państwa i zorganizowanego społeczeństwa, na przykład, związków zawodowych,

¹⁷ R. Weinberg, *Providing Solutions for Our Children and Communities*, [w:] ABLE. Association for Better Living and Education: Creating a better future for our children and communities, Los Angeles 2001, s. 1.

¹⁸ Por. ABLE International, *Our Activities*, <http://www.able.org/about> [2.07.2019].

¹⁹ ABLE International, *Over 800 ABLE programs are active in more than 75 countries*, [w:] ABLE. Association for Better Living and Education: Creating a better future for our children and communities, Los Angeles 2001, s. 9; L. Ron Hubbard Library, *The L. Ron Hubbard Series – Humanitarian: Restoring Honor & Self-Respect*, Glostrup 2012, s. 112.

²⁰ Church of Scientology International, *What is Scientology? The Comprehensive Reference on the World's Fastest Growing Religion*, Los Angeles 1998, s. 542.

systemu oświaty, policji itd.”²¹. Aczkolwiek należy brać pod uwagę to, że scjentolodzy dzielą głęboką wiarę we własną misję niesienia innym pomocy dzięki swojej doktrynie stosowanej²²: „Jesteśmy jedynymi ludźmi na tej Ziemi, którzy mogą zapobiec upadkowi naszej cywilizacji”, mawia obecny Prezes ks David Miscavige²³.

Obecnie Stowarzyszenie przejęło funkcje Biura ds. Koordynacji Społecznej (ang. *Social Coordination*, *soco*²⁴; inna nazwa Biuro 6 lub B6), będącego ongiś częścią już nieistniejącego dzisiaj Biura Strażniczego (ang. *Guardian's Office*)²⁵, zajmującego się w przeszłości wywiadem, sprawami prawnymi i dbaniem o wizerunek kultu²⁶. Organizacyjnie ABLE ma przedstawicielstwa w składzie regionalnych Kontynentalnych Biur Łącznikowych (ang. *Continental Liaison Office*, *CLO*)²⁷, będących częścią administracyjnej sieci zarządzania Kościołem. Inherentną częścią ABLE jest organizacja, która za swoje hasło przewodnie wybrała zasadę ‘uczyć innych prawidłowo się uczyć’. Warto spojrzeć na tę strukturę nieco bardziej szczegółowo.

APPLIED SCHOLASTICS INTERNATIONAL: NAUKA UCZENIA SIĘ

W 1972 roku w USA powstała organizacja, mająca na celu wykorzystanie technik szkoleniowych Lafayette’a Hubbarda w dziedzinie nauki i edukacji²⁸. Szkolnictwo Stosowane, lub *Applied Scholastics* (ApS), stosując technologię uczenia się, wystartowała swego czasu z szeregiem

²¹ N. Potthoff, *W labiryncie scjentologii*, Katowice 2001, s. 261.

²² Por. J. Miscavige Hill, *Ofiarowana: moje życie w sekcie scjentologów*, Kraków 2013, s. 292.

²³ L. Wright, *Droga do wyzwolenia*, dz. cyt., s. 375.

²⁴ J. Gołonóg, *Pan Bóg w McDonald’sie, czyli szkodliwy pokarm sekt*, „Cywilizacja” 2002, nr 3, s. 74.

²⁵ I. Williams, *The Alms Trade: Charities, Past, Present and Future*, New York 2007, s. 130–131.

²⁶ L. Wright, *Droga do wyzwolenia*, dz. cyt., s. 163.

²⁷ K. Van Gorden, *Church of Scientology*, „Profile” [biuletyn Watchman Fellowship, Inc.], Arlington 2004, s. 1.

²⁸ Por. R. Wallis, *The Road to Total Freedom: A Sociological Analysis of Scientology*, New York 1977, s. 204.

projektów edukacyjnych, jak *Hollywood Education and Literacy Project (HELP)*²⁹, Światowa Krucjata Alfabetyzacji (ang. *the World Literacy Crusade, WLC*)³⁰, Żywe Wykształcenie (ang. *Education Alive*)³¹ oraz *Literacy, Education and Abilities Program (LEAP)*³². Celem przewodnim, wówczas zadeklarowanym i pozostającym dotąd nadal aktualnym, było promowanie i rozwijanie programów skutecznej edukacji dla nauczycieli, trenerów biznesu, wychowawców, rodziców, dzieci i innych ludzi we wszystkich dziedzinach ich życia³³, potrzebujących naprawy nawyków uczenia się, aby w ten sposób zwiększyć osobistą aktywność tych osób oraz sprzyjać efektywnemu uczeniu się³⁴.

Metodologiczną podstawą działalności instytucji jest *Study Tech* – technologia uczenia się, zaproponowana przez twórcę dianetyki i scjentologii, pozwalająca „osiągnąć sukces w jakimkolwiek obszarze wiedzy oraz zyskać zdolność do wykorzystywania i stosowania tej wiedzy”³⁵. Wychodząc naprzeciw wyzwaniom w dziedzinie szeroko pojętego studiowania, L. Ron określił trzy bariery, uniemożliwiające osiągnięcie skutecznych wyników w nauczaniu. Są to, po pierwsze, nieodpowiedniość słowa a nazwanego przezeń obiektu z rzeczywistości, czyli „brak masy”³⁶. L. Ron uważał, że jeżeli ktoś w trakcie nauki próbuje zrozumieć funkcje lub zasady działania, na przykład, samochodu lub komputera, to samo wypowiedziane słowo lub jego opis w podręczniku nie zastąpią tych obiektów. Brak samego obiektu, zdaniem twórcy scjentologii, może uniemożliwić wszelkie zrozumienie

²⁹ Center for Substance Abuse Prevention, *Mentoring Initiatives: An Overview of Youth Mentoring*. Conference and Meeting Document, Rockville 2000, s. 28.

³⁰ Applied Scholastics International, *World Literacy Crusade* [report], Saint Louis 2005, s. 2.

³¹ Church of Scientology International, *What is Scientology?*, dz. cyt., s. 526–527.

³² Applied Scholastics International, *Success of Study Technology Inner-City Projects Leads to Grant Award Memphis, Tennessee* [report], Saint Louis 2005, s. 2.

³³ Applied Scholastics International, *Achieving Quality Education in Communities Around the World*, Los Angeles 1990, s. 8–9.

³⁴ Por. D. G. Bromley, *Making Sense of Scientology: Prophetic, Contractual Religion*, [w:] *Scientology*, red. J. R. Lewis, New York 2009, s. 98.

³⁵ Church of Scientology International, *Guide to Materials of Dianetics and Scientology*. L. Ron Hubbard: Books. Lectures. Films, Los Angeles 2009, s. 374.

³⁶ B. Persson, „Applied Scholastics”. Klíč k efektivnímu vzdělávání, Pardubice 2012, s. 23.

zasadniczego znaczenia przedmiotu i posługiwania się nim. Po drugie, pominięcie ważnego punktu, bez którego nie da się opanować całości, czyli „zbyt stromy gradient”³⁷. Gradient to sposób uczenia się lub robienia czegoś krok po kroku. Gradient może być łatwy tam, gdzie każdy krok może być łatwo wykonany, lub może być trudny tam, gdzie każdy krok jest trudny. A więc zbyt stromy gradient polega na tym, że uczący się nie opanował składowych przed przejściem do bardziej skomplikowanych lub szczegółowych kroków. Hubbard nazywał ów defekt brakiem podstawowych umiejętności lub też niewystarczającymi umiejętnościami podstawowymi, co jest rezultatem nieprawidłowego zsekwencjonowania procesu uczenia się³⁸. Wreszcie, po trzecie, sytuacja „złego słowa”³⁹, wywołująca konieczność sięgania do słownika⁴⁰. Owa bariera polega na niezrozumieniu właściwej definicji konkretnego słowa, frazy lub wyrażenia idiomatycznego z tekstów Pism ks. L. Ron Hubbard uważał tę przeszkodę za najbardziej istotną, która może zachwiać nie tylko całym procesem kształcenia, lecz również relacjami między ludźmi. Jedynym sposobem na przezwyciężenie tego błędu jest zlokalizowanie słowa i sprawdzenie jego znaczenia w dobrym słowniku⁴¹.

Uczeń powinien kształtować własną opinię odnośnie wszystkiego, czego go uczono – procedur, technik, mechanizmów i teorii. Powinien zadać sobie następujące pytania: czy takie dane istnieją? Czy są prawdziwe? Czy to działa? Czy daje możliwie najlepsze rezultaty w możliwie najkrótszym czasie? L. Ron zachęcał więc do tego, żeby badać prawdziwość przekazu informacyjnego, nie zaś tylko polegać na kwestiach autorytetu lub większości zwolenników tej lub innej opinii⁴². Dopóki

³⁷ L. Wright, *Droga do wyzwolenia*, dz. cyt., s. 288.

³⁸ Por. D. A. Westbrook, *Among the Scientologists: History, Theology, and Praxis*, New York 2019, s. 105.

³⁹ Applied Scholastics International, *Barriers to Study. Based on the Works of L. Ron Hubbard*, Spanish Lake 2003, s. 20.

⁴⁰ Г. А. Кукушкина, *Церковь Саентологии*, dz. cyt., s. 93.

⁴¹ D. Mishori, M. Dascal, *Language change as a rhetorical strategy*, [w:] *Semiotics of language, literature, and cinema*, red. H. Narang, H. S. Gill, New Delhi 1999, s. 58.

⁴² Por. L. Ron Hubbard, *Scjentologia: Nowe spojrzenie na życie*, Glostrup 2009, s. 33–34.

osoba nie zechce zaakceptować informacji, jedynie ją przyjmując bez zweryfikowania, taka informacja nie należy do tej osoby, lecz tylko ja-kiegoś autorytetu, który ją *nolens volens* narzucił innej osobie.

Krytycy dopatrują się tu podobieństw z religijną treścią nauk Komodora i zasadą „jasne słowo – czysty rozum”, w której pojawia się idea czystego słowa (*word clearing*)⁴³, dostrzegalnie współbrzmiającą z jednym z podstawowych filarów doktryny L. Rona Hubbarda o *clearowaniu*⁴⁴. Ron uważał, że źle zrozumiane słowo stanowi przyczynę wszelkiej głupoty i jest źródłem błędów⁴⁵.

Nie ma twardych dowodów na uprawianie prozelityzmu, o co niejednokrotnie bywają oskarżane struktury ApS, aczkolwiek aktywność członków pozwala wnioskować o potencjalnej możliwości promowania nauk LRH wśród publiczności, która w przeciwnym razie prawdopodobnie nigdy by nie spotkała się z kultem.

Prawie każda ze scjentologicznych pozycji książkowych jest opatrzona krótką klauzulą: niezrozumienie jakiegoś słowa jest główną przyczyną tego, że „osoba porzuca studiowanie jakiegoś przedmiotu, czuje zamęt lub czuje się niezdolna do nauki”⁴⁶. W scjentologicznych placówkach edukacyjnych nawet ziewanie może być odebrane jako potencjalna reakcja ucznia na niezrozumiałe słowo. ApS deklaruje: trudności mogą spowodować nie tylko nowe nieznane terminy, ale także niektóre już powszechnie używane słowa, które zostały źle zdefiniowane lub zrozumiane nie w pełni. Właśnie dlatego Mistrz rozkazał wydawcom swoich dzieł, aby umieszczali na końcu książek słowniczek terminów i wyrażen⁴⁷, znaczenie których byłoby wyjaśniane w konkretnym kontekście i służyło pomocą czytelnikom⁴⁸. Dlatego też odrębną pozycję wśród dzieł LRH stanowi książka, mająca uzmysłowić

⁴³ L. Ron Hubbard, *Basic Study Manual*, Los Angeles 1990, s. 153.

⁴⁴ Por. H. B. Urban, *The Church of Scientology: A History of a New Religion*, Princeton 2011, s. 48, 134.

⁴⁵ Por. J. Miscavige Hill, *Ofiarowana*, dz. cyt., s. 141.

⁴⁶ L. Ron Hubbard, *Dianetyka: Ewolucja nauki*, Glostrup 2009, s. ix.

⁴⁷ Zob. L. Ron Hubbard Library, *A Description of Scientology. Based on the works of L. Ron Hubbard*, Los Angeles 2008, s. 84–103.

⁴⁸ Por. L. Ron Hubbard, *Technologia uczenia się*, Copenhagen 2006, s. 20–39.

podstawowe nawyki użytkowania zasobu leksykalnego, pod tytułem *How to Use a Dictionary: Picture Book for Children* (Jak korzystać ze słownika: książka z obrazkami dla dzieci)⁴⁹.

APPLIED SCHOLASTICS W PRAKTYCE

Jak już było to powiedziane wyżej, Kościół Scjentologiczny angażuje się w najprzeróżniejsze formy pomocy społecznej. Wysiłki ks w tych obszarach wiążą się z ostrą krytyką na różnych frontach: istnieją zarzuty dotyczące używania programów ApS jako swego rodzaju koni trojańskich w celu wprowadzenia scjentologii do szkół lub innych nie-religijnych miejsc⁵⁰. Ze względu na wagę, jaką przywiązuje do krzewienia idei i postulatów ks personel ApS, warto się przyjrzeć działalności wspomnianej gałęzi międzynarodowego stowarzyszenia scjentologów nieco bliżej.

Stowarzyszenie ApS jest właścicielem licencji *Study Tech*⁵¹, do której prawo odpłatnie przekazuje różnym placówkom edukacyjnym na całym świecie, w zamian za co szkoły mają zwracać 4% dochodów, uzyskanych przez nie ze sprzedanych kursów⁵². Wedle takiej umowy ApS wraz z ABLE w celu zapewnienia zgodności ze wszystkimi normami, wytycznymi oraz specyfiką tejże metody mają prawo do monitorowania całego procesu używania technologii przez licencjobiorcę. W razie zaistnienia błędu przy opłacie usług ApS przez sygnatariuszy umowy w odniesieniu do każdego rachunku od 5% opłat abonamentowych, korzystający z technologii LRH podmiot ma opłacić całe postępowanie nadzorcze.

⁴⁹ L. Ron Hubbard, *How to Use a Dictionary: Picture Book for Children*, Los Angeles 2000.

⁵⁰ M. J. Porrovecchio, *The Repetitive Rhetoric of Miscavige's Battle: A Preliminary Look at the Church of Scientology*, „Res Rhetorica” 2017, nr 3, s. 5.

⁵¹ K. Hellesøy, *Scientology. The Making of a Religion*, [w:] *Controversial New Religions*, dz. cyt., s. 264.

⁵² Applied Scholastics Inc., *License Agreement (Applied Scholastics/License – Marks) – Charitable Community Centers* [wzór formularza umowy], s. 2.

Główne zarzuty krytyków stawiane technologii *Applied Scholastics* oscylują wokół inkryminacji metodzie *Study Tech*, że używa religijnej treści, kościelnych terminów i pojęć, przez co ich zdaniem odbywa się indoktrynacja scjentologicznym światopoglądem osób, które mogą nie być tego świadome⁵³. Przedstawiciele ApS uważają tę krytykę za nieuzasadnioną, LRH chciał bowiem pomóc ludziom o niskim poziomie umiejętności nauczania, więc te materiały nie nawracają na scjentologię, lecz jedynie uczą ludzi się uczyć – jak brzmi oficjalne stanowisko KS⁵⁴.

Tym niemniej metoda *Study Tech* spotkała się z pewną dezaprobatą rodziców, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych Ameryki⁵⁵. Osoby, w ogóle niechętnie obecności związków wyznaniowych w szkołach, podkreślają, że skutkiem działalności nowych religii w tak specyficznym środowisku, jakimi są placówki wychowawczo-oświatowe, może być wypaczony pogląd uczniów na sens szkolnictwa, nauki i pracy edukacyjnej, przez co dokonuje się rozbitcie tegoż środowiska od wewnątrz⁵⁶.

W latach siedemdziesiątych minionego stulecia w paryskim liceum Saint-Louis wykryto stosowanie jednej z metod dydaktycznych, opartych na nauczaniu L. Rona Hubbarda. Zauważona technika kształcenia była propagowana przez profesora matematyki Jacques'a Pichona za pośrednictwem Grupy Doskonalenia Metod Nauczania (akronim GAME)⁵⁷. Celem tej techniki miało być poznawanie ludzi i zwiększenie poprzez swoje działania odpowiedzialności uczniów za własną naukę – jest to odzwierciedlenie poglądów L. Rona⁵⁸ – popieranie komunikacji w klasie, tworzenie potrzebnego dla rozwoju dziecka klimatu zaufania. Obecnie metodyka GAME została zaniechana⁵⁹.

⁵³ R. Farley, *Scientology makes it in classroom door*, „St. Petersburg Times” 20 May 2007.

⁵⁴ Church of Scientology International, *Exemption Application: Form 1023. Attached Statement*, Los Angeles 1993, s. 69.

⁵⁵ J. Kaplan, *New Religious Movements and Globalization*, [w:] *Introduction to New and Alternative Religions in America. Volume 5: African Diaspora Traditions and Other American Innovations*, red. E. V. Gallagher, W. Michael Ashcraft, Westport, London 2006, s. 104.

⁵⁶ Por. A. Zwoliński, *Drogami sekt*, dz. cyt., s. 90.

⁵⁷ P. T. Nowakowski, *W murach szkoły*, „Cywilizacja” 2002, nr 3, s. 48.

⁵⁸ Zob. L. Wright, *Droga do wyzwolenia*, dz. cyt., s. 289.

⁵⁹ H. El Mountacir, *Dzieci w sektach*, Kraków 2000, s. 227–228.

Na poziomie edukacji podyplomowej (ang. *post-secondary degree*) technologia Rona jest stosowana w obrębie *Hubbard Colleges*, sieci ośrodków szkoleniowych, utworzonych w 1990 roku i licencjonowanych przez Kalifornijskie Biuro ds. Prywatnej Edukacji Wyższej i Zawodowej⁶⁰, będące częścią Międzynarodowego Stowarzyszenia Edukacji Ustawicznej i Szkoleń oraz członkiem Kalifornijskiego Stowarzyszenia Prywatnych Szkół Policealnych⁶¹. W tych placówkach odbywa się kształcenie osób prywatnych, jak również publicznych w zakresie teorii i metodyki organizacji administrowania i managementu wedle prawideł LRH⁶². Struktura owa nie jest uznawana przez amerykański resort edukacji, stopnie i certyfikaty nie zawsze są brane pod uwagę przez pracodawców, a studenci tych szkół nie kwalifikują się do federalnych programów pomocy finansowej⁶³.

Gwoli uczciwości należy też wspomnieć o *Clearwater Academy International*, jednej z dziesiątek szkół i centrów szkoleniowych w USA, gdzie są wykorzystywane materiały edukacyjne oparte na poglądach LRH⁶⁴. Interesującym momentem jest to, iż pięć z tych szkół i centrów szkoleniowych, w tym *Clearwater Academy*, otrzymuje fundusze publiczne w ramach programów stypendialnych na kupony lub ulgi podatkowe. Chociaż uczniowie tej placówki nie są wprost angażowani w praktyki scjentologiczne, niejednokrotnie zdarzały się prośby ze strony dyrekcji wobec młodzieży z zachętą uczestnictwa w imprezach Kościoła, na przykład w przyjęciu urodzinowym na cześć założyciela Hubbarda 13 marca, który to dzień w tym ruchu ma status święta, podobnie jak Dzień Audytorów, uroczystość dziewiczego rejsu statku *Freewinds* albo Dzień publikacji *Dianetyki*⁶⁵.

⁶⁰ Por. Hubbard College of Administration International, *Catalog January 2011 – December 2011*, Los Angeles 2010, s. 2.

⁶¹ H. Karp, *Maski sekt*, dz. cyt., s. 26–27.

⁶² E. Benjamin, *Modern religions: An experiential analysis and exposé*, Raleigh 2013, s. 121–122.

⁶³ Por. Hubbard College of Administration International, *Catalog July 1, 2014 – June 30, 2015*, Los Angeles 2014, s. 2.

⁶⁴ A. W. Anderson, *Insiders' Guide® to the Greater Tampa Bay Area: Including Tampa, St. Petersburg, & Clearwater*, Guilford 2010, s. 291.

⁶⁵ J. Miscavige Hill, *Ofiarowana*, dz. cyt., s. 144.

Za rządów prezydenta Stanów Zjednoczonych Donalda Trumpa i jego sekretarz do spraw edukacji Betsy DeVos szkoły działające pod auspicjami ApS nadal otrzymują miliony dolarów z funduszy podatników, zwłaszcza w chwili obecnej, kiedy administracja urzędującego prezydenta nadaje priorytet rozszerzeniu programów kuponów i ulg podatkowych⁶⁶. Programy ulg podatkowych dają bonifikaty fiskalne osobom i korporacjom, które przekazują darowizny na rzecz organizacji non-profit, a organizacje non-profit zapewniają stypendia dla uczniów szkół prywatnych.

Dzisiaj ApS sprawuje pieczę nad ponad trzystoma szkołami, ośrodkami edukacyjnymi i zaprzyjaźnionymi placówkami dydaktycznymi, co obejmuje ponad 30 milionów osób w ponad 70 krajach; międzynarodowa siedziba-kampus tej organizacji mieści się w amerykańskiej miejscowości Spanish Lake, Saint Louis w stanie Missouri⁶⁷. Metodyka Study Tech oprócz wspomnianych wyżej pozycji jest dzisiaj także stosowana w takich projektach ApS jak *Delphi Program*⁶⁸ oraz *Applied Scholastics Achievement Program (ASAP)*.

Owe programy są realizowane głównie w niepublicznych szkołach na terenie USA, Wielkiej Brytanii i państw skandynawskich. Według doniesień prasowych materiały ApS zostały również wykorzystane w szkołach publicznych w Arizonie, Kolorado i na Florydzie. Organizacja ma kilka zależnych spółek i przedsiębiorstw, szereg inicjatyw znalazło poparcie w kręgach biznesowych⁶⁹, jak również uzyskało akceptację polityków i urzędników⁷⁰. Działalność ApS jest propagowana

⁶⁶ K. K. Wong, *Public Education as a Shared State-Federal Function in the United States: Institutional Changes and Policy Challenges*, [w:] *Federalism and Education: Ongoing Challenges and Policy Strategies in Ten Countries*, red. K. K. Wong, F. Knüpling, M. Kölling, D. Chebenova, Charlotte 2018, s. 250.

⁶⁷ L. Ron Hubbard Library, *The L. Ron Hubbard Series – Humanitarian: Education, Literacy & Civilization*, Glostrup 2012, s. 96-97; I. Macut, *Scijentološka „Crkva”*, dz. cyt., s. 173-174.

⁶⁸ M. Headley, *Blown for Good*, dz. cyt., s. 30-34.

⁶⁹ Zob. S. A. Kent, *The Globalization of Scientology: Influence, Control and Opposition in Transnational Markets*, „Religion” 1999, nr 29, s. 156.

⁷⁰ Zob. Church of Scientology International, *Реформируя образование*, „International Scientology News” 2013, nr 55, s. 25.

przez świat celebrytów: Tom Cruise, na przykład, twierdzi, że dzięki *Study Tech* pozbył się dysleksji i nauczył się poprawnie czytać⁷¹.

ZAKOŃCZENIE

Doktryna L. Rona Hubbarda ma wyraźne znamiona współczesnej gnozy: im bardziej człowiek jest świadom swojej egzystencji, im bardziej potrafi wyzwolić się z krępujących go kategorii materialnego wszechświata, tym bardziej zbliży się ku wyzwoleniu duchowemu. Siłą rzeczy, żeby osiągnąć ten stan, należy zacząć od spraw najprostszych, wiedza łączy się bowiem z procesem jej zdobycia. W ramach struktury *Applied Scholastics*, będącej front-grupą Kościoła Scjentologicznego, został zorganizowany proces poznania tajemnicy tego, jak się skutecznie uczyć. W pewnym stopniu można to uznać za metodykę edukacyjno-szkoleniową w nauczaniu scjentologów, przyjmuje się bowiem, że opisane wyżej założenia teoretyczne wraz z ich implikacjami w sferze szkolnictwa nie mają charakteru ściśle religijnego, a mogą być wykorzystywane przez zwolenników każdej innej tradycji religijnej, tudzież systemu światopoglądowego.

Jest to swojego rodzaju utopia edukacyjna, ponieważ L. Ron był święcie przekonany, że dotarcie jego *Study Tech* do jak największej rzeszy ludzi na świecie, zwiększy szansę na zrealizowanie ostatecznego celu scjentologii, czyli uczynienia człowieka zdolnym do prowadzenia lepszego życia w swoim własnym mniemaniu i w harmonii z innymi ludźmi, wyzwolenie śmiertelnika ze wszystkich pułapek tego świata⁷².

⁷¹ A. Morton, *Tom Cruise: An Unauthorized Biography*, New York 2008, s. 111.

⁷² L. Ron Hubbard, *Scjentologia: Podstawy myśli – Podstawowa książka o teorii i praktyce Scjentologii dla początkujących*, Glostrup 2009, s. 107.

BIBLIOGRAFIA

- ABLE International, *About ABLE International. Creating a better future for our children & communities*, „Solutions” 2012, nr 16.
- ABLE International, *Our Activities*, <http://www.able.org/about> [2.07.2019].
- ABLE International, *Over 800 ABLE programs are active in more than 75 countries*, [w:] ABLE. *Association for Better Living and Education: Creating a better future for our children and communities*, Bridge Publications, Los Angeles 2001.
- Anderson A. W., *Insiders' Guide® to the Greater Tampa Bay Area: Including Tampa, St. Petersburg, & Clearwater*, Rowman & Littlefield, Guilford 2010.
- Applied Scholastics Inc., *License Agreement (Applied Scholastics/ License – Marks) – Charitable Community Centers* [wzór formularza umowy].
- Applied Scholastics International, *Achieving Quality Education in Communities Around the World*, Bridge Publications, Los Angeles 1990.
- Applied Scholastics International, *Barriers to Study. Based on the Works of L. Ron Hubbard*, Spanish Lake 2003.
- Applied Scholastics International, *Success of Study Technology Inner-City Projects Leads to Grant Award Memphis, Tennessee* [report], Saint Louis 2005.
- Applied Scholastics International, *World Literacy Crusade* [report], Saint Louis 2005.
- Atack J., *The Total Freedom Trap: Scientology, Dianetics and L. Ron Hubbard* [PDF], Theta Communications, New York 1992.
- Benjamin E., *Modern religions: An experiential analysis and exposé*, Lulu.com, Raleigh 2013.
- Bromley D. G., *Making Sense of Scientology: Prophetic, Contractual Religion*, [w:] *Scientology*, red. J. R. Lewis, Oxford University Press, New York 2009.
- Center for Substance Abuse Prevention, *Mentoring Initiatives: An Overview of Youth Mentoring. Conference and Meeting Document* [PDF], Rockville 2000.
- Christensen D. R., *Inventing L. Ron Hubbard: On the Construction and Maintenance of the Hagiographic Mythology of Scientology's Founder*, [w:] *Controversial New Religions*, red. J. R. Lewis, J. A. Petersen, Oxford University Press, New York 2005.
- Church of Scientology International, *Exemption Application: Form 1023. Attached Statement*, Bridge Publications, Los Angeles 1993.

- Church of Scientology International, *Guide to Materials of Dianetics and Scientology*. L. Ron Hubbard: Books. Lectures. Films, Bridge Publications, Los Angeles 2009.
- Church of Scientology International, *The Command Channels of Scientology*, Bridge Publications, Los Angeles 1988.
- Church of Scientology International, *The Corporations of Scientology*, Bridge Publications, Los Angeles 1989.
- Church of Scientology International, Реформируя образование, „International Scientology News” 2013, nr 55.
- Doktor T., *Nowe ruchy religijne i parareligijne w Polsce: mały słownik*, Verbi-num, Warszawa 1999.
- Farley R., *Scientology makes it in classroom door*, „St. Petersburg Times” 20 May 2007.
- Ferris E., *Faith-based and secular humanitarian organizations*, „International Review of the Red Cross” 2005, vol. 87, nr 858.
- Gołonóg J., *Pan Bóg w McDonald’sie, czyli szkodliwy pokarm sekt*, „Cywilizacja” 2002, nr 3.
- Headley M., *Blown for Good: Behind the Iron Curtain of Scientology*, BFG Books Inc., Burbank 2010.
- Hellesøy K., *Scientology. The Making of a Religion*, [w:] *Controversial New Religions*, red. J. R. Lewis, J. A. Petersen, Oxford University Press, Oxford 2014.
- Hubbard College of Administration International, *Catalog January 2011 – December 2011*, Los Angeles 2010.
- Hubbard College of Administration International, *Catalog July 1, 2014 – June 30, 2015*, Los Angeles 2014.
- Hubbard L. Ron, *Basic Study Manual*, Bridge Publications, Los Angeles 1990.
- Hubbard L. Ron, *Dianetyka: Ewolucja nauki*, New Era Publications International ApS, Glostrup 2009.
- Hubbard L. Ron, *How to Use a Dictionary: Picture Book for Children*, Bridge Publications, Los Angeles 2000.
- Hubbard L. Ron, *Scjentologia: Nowe spojrzenie na życie*, New Era Publications International ApS, Glostrup 2009.
- Hubbard L. Ron, *Scjentologia: Podstawy myśli – Podstawowa książka o teorii i praktyce Scjentologii dla początkujących*, New Era Publications International ApS, Glostrup 2009.

- Hubbard L. Ron, *Technologia uczenia się*, New Era Publications International ApS, Copenhagen 2006.
- Kaplan J., *New Religious Movements and Globalization*, [w:] *Introduction to New and Alternative Religions in America. Volume 5: African Diaspora Traditions and Other American Innovations*, red. E. V. Gallagher, W. Michael Ashcraft, Greenwood Publishing Group, Westport, London 2006.
- Karp H., *Maski sekt. Strategie sekt i nowych ruchów religijnych w obliczu komercjalizacji rynku religijnego na przykładzie Kościoła Scjentologicznego*, „Kultura – Media – Teologia” 2010, nr 3.
- Kent S. A., *The Globalization of Scientology: Influence, Control and Opposition in Transnational Markets*, „Religion” 1999, nr 29.
- Кукушкина Г. А., *Церковь Саентологии: основы вероучения, культовая и внекультовая практика (социально-философский анализ)*, Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва 2003.
- L. Ron Hubbard Library, *A Description of Scientology. Based on the works of L. Ron Hubbard*, Bridge Publications, Los Angeles 2008.
- L. Ron Hubbard Library, *The L. Ron Hubbard Series – Humanitarian: Restoring Honor & Self-Respect*, Bridge Publications, Glostrup 2012.
- L. Ron Hubbard Library, *The L. Ron Hubbard Series – Humanitarian: Education, Literacy & Civilization*, Bridge Publications, Glostrup 2012.
- Lockwood R., *Scientology as ‘Corporate Religion’*, [w:] *Handbook of Scientology*, red. J. R. Lewis, Koninklijke Brill, Leiden 2017.
- Macut I., *Scijentološka „Crkva”*, Glas Korcila, Zagreb 2015.
- Mikrut G., Wiktor K., *Sekty za zamkniętymi drzwiami*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- Miscavige Hill J., *Ofiarowana: moje życie w sekcie scjentologów*, przekł. M. Filipczuk, M. Filipczuk, Znak Litera Nova, Kraków 2013.
- Mishori D., Dascal M., *Language change as a rhetorical strategy*, [w:] *Semiotics of language, literature, and cinema*, red. H. Narang, H. S. Gill, Books Plus, New Delhi 1999.
- Morton A., *Tom Cruise: An Unauthorized Biography*, St. Martin’s Press, New York 2008.
- Mountacir H. El, *Dzieci w sektach*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000.
- Nowakowski P. T., *Sekty: oblicza werbunku*, Maternus Media, Tychy 2001.

- Nowakowski P. T., *W murach szkoły*, „Cywilizacja” 2002, nr 3.
- Persson B., „Applied Scholastics”. Klíč k efektivnímu vzdělávání, Univerzita Pardubice, Pardubice 2012.
- Porrovecchio M. J., *The Repetitive Rhetoric of Miscavige’s Battle: A Preliminary Look at the Church of Scientology*, „Res Rhetorica” 2017, nr 3.
- Potthoff N., *W labiryncie scjentologii*, przekł. B. Machnik, Videograf II, Katowice 2001.
- Staniszewski T., *Bezpieczeństwo wewnętrzne Polski w kontekście zagrożeń kulturowych przez „Ruch Nowej Ery – New Age Movement”*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2013, nr 3.
- Urban H. B., *The Church of Scientology: A History of a New Religion*, Princeton University Press, Princeton 2011.
- Van Gorden K., *Church of Scientology*, „Profile” [biuletyn Watchman Fellowship, Inc.], Arlington 2004.
- Wallis R., *The Road to Total Freedom: A Sociological Analysis of Scientology*, Columbia University Press, New York 1977.
- Weinberg R., *Providing Solutions for Our Children and Communities*, [w:] ABLE. Association for Better Living and Education: Creating a better future for our children and communities, Bridge Publications, Los Angeles 2001.
- Westbrook D. A., *Among the Scientologists: History, Theology, and Praxis*, Oxford University Press, New York 2019.
- Williams I., *The Alms Trade: Charities, Past, Present and Future*, Cosimo, New York 2007.
- Wołpiuk A., *Rodzaje i uwarunkowania postaw przyjmowanych wobec sekt. Analiza zjawiska*, [w:] *Kontrowersyjne grupy kultowe i sekty. Analiza psychologiczna i prawna*, red. M. Gajewski, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Wong K. K., *Public Education as a Shared State-Federal Function in the United States: Institutional Changes and Policy Challenges*, [w:] *Federalism and Education: Ongoing Challenges and Policy Strategies in Ten Countries*, red. K. K. Wong, F. Knüpling, M. Kölling, D. Chebenova, Information Age Publishing, Inc., Charlotte 2018.
- Wright L., *Droga do wyzwolenia. Scjentologia, Hollywood i pułapki wiary*, przekł. A. Wilga, Czarne, Wołowiec 2015.
- Zimniak-Hałajko M., *Raj oswojony. Antropologia nowych ruchów religijnych*,

slowo/obraz terytoria, Gdańsk 2003.

Zwoliński A., *Drogami sekt*, Polwen – Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2005.

Zwoliński A., *Scjentologia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.

ACQUISITION OF KNOWLEDGE IN NEW RELIGIOUS MOVEMENTS: APPLIED SCHOLASTICS INTERNATIONAL AS AN EDUCATIONAL OFFER OF THE CHURCH OF SCIENTOLOGY

ABSTRACT: In 1972, an organization was established in the USA to use the techniques of L. Ron Hubbard (1911-1986), founder of the Church of Scientology, in the field of science and education. Applied Scholastics, using learning technology, started with a number of projects, the main goal of which, then declared and still valid, was to promote and develop effective education programs for teachers, business trainers, educators, parents, children and people in all areas of life who need “repairing learning habits to increase personal activity of these people, learn effectively”. The methodological basis of the ApS activity is Study Tech – a learning technology that allows “to achieve success in any area of knowledge and gain the ability to use and apply this knowledge”.

KEYWORDS: Applied Scholastics, Study Tech, barriers to study, Church of Scientology, education, L. Ron Hubbard, new religious movements

CZĘŚĆ III

OBRAZY UTOPII ORAZ ŚLADY DYSTOPII W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

AGNIESZKA DWOJAK-MATRAS

Instytut Badań Edukacyjnych

KATARZYNA KALINOWSKA

Instytut Badań Edukacyjnych

AGNIESZKA KOTERWAS

Instytut Badań Edukacyjnych

UCZENIE RZETELNOŚCI NAUKOWEJ JAKO DĄŻENIE DO UTOPII. STRATEGIE ROZWOJU KULTURY RZETELNOŚCI NAUKOWEJ NA UNIWERSYTETACH

ABSTRAKT: Obecnie jednym z najważniejszych wyzwań dla europejskiej kultury akademickiej jest rozwój zasad uczciwości akademickiej (Research Integrity – RI) i etyki badań (Research Ethics – RE) na uniwersytetach. W tekście przedstawiono dwie główne strategie zakorzenienia badań naukowych i innowacji na uczelniach wyższych. Pierwsza z nich łączy liberalno-technokratyczny model uczelni z indywidualistycznym podejściem do praktyk naukowych – etyka badawcza i uczciwość badawcza są częścią ścieżek osobistych karier edukacyjnych i zawodowych. Druga strategia wynika z definicji nauki jako wspólnej wartości i odnosi się do zbiorowej wizji uczelni – budowanie kultury rzetelności naukowej jest podporządkowane realizacji społecznych ról nauki i etosu naukowego. W obliczu masowego rozwoju szkolnictwa wyższego zarówno wizje uczelni, jak i sama idea jednego modelu etyki są utopijne – to model zarazem

pożądany, jak i nieosiągalny. Prezentowany artykuł jest oparty na wynikach badań przeprowadzonych w ramach projektu *Path2Integrity*, finansowanego z programu Horyzont 2020.

SŁOWA KLUCZOWE: rzetelność naukowa, integralność naukowa, etyka badawcza, modele uniwersytetu, metody dialogowe, *Path2Integrity*

SPOSOBY UCZENIA RZETELNOŚCI NAUKOWEJ JAKO PROBLEM BADAWCZY I WYZWANIE PRAKTYCZNE

Budowa skutecznej współpracy między środowiskiem naukowym a społeczeństwem opiera się w znacznej mierze na zaufaniu. Z jednej strony naukowcy zbierają dowody rzetelności badań, do których się odnoszą, z drugiej – społeczeństwo ufa, że wyniki badań są efektem uczciwego postępowania naukowców¹. Zaufanie bywa jednak naruszane przez szereg nieuczciwych praktyk badawczych (*misconducts*), takich jak plagiaty, fałszowanie lub fabrykowanie wyników badań, manipulacja danymi. Tego typu działania podważają wiarygodność naukowców w środowisku akademickim oraz w całym społeczeństwie. Jedynym gwarantem przetrwania sieci zaufania, która łączy akademię z innymi obszarami życia społecznego i publicznego, jest przeciwdziałanie łamaniu zasad etyki poprzez budowanie kultury rzetelności naukowej w instytucjach². Respektowanie zasad rzetelności naukowej wydaje się jednak wyzwaniem tyleż pożądanym, co utopijnym. Pożądanym, gdyż uniwersytet potrzebuje społecznej legitymizacji swoich autonomicznych działań, a tę może uzyskać tylko wtedy, gdy nauka będzie postrzegana jako etyczna i rzetelna. Utopijnym, gdyż trudno oczekiwać, że w dobie umasowienia i urynkwienia edukacji wyższej naukowcy w łatwy sposób zrezygnują

¹ National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine, *On Being a Scientist: A Guide to Responsible Conduct in Research*, Washington 2009.

² K. Ferguson, S. Masur, L. Olson, J. Ramirez, E. Robyn, K. Schmaling, *Enhancing the Culture of Research Ethics on University Campuses*, „Journal of Academic Ethics” 2007, nr 5(2), s. 189–198.

z walki o konkurencyjne pozycje, dobry wizerunek i dostęp do źródeł finansowania w imię abstrakcyjnych wartości, takich jak uczciwość czy odpowiedzialność. Kultura rzetelności naukowej wymaga natomiast wprowadzenia bezwzględnej polityki transparentności (nagłaśnianie nieuczciwych zachowań), wdrażania procedur badawczych nastawionych na jakość (a nie – efektywność) oraz wchodzenia w niekiedy kłopotliwy i „nieopłacalny” dialog ze społeczeństwem.

W literaturze przedmiotu problematykę rzetelności naukowej podejmuje się dopiero od lat dziewięćdziesiątych XX wieku³. Wcześniej uważa środowiska naukowego była skierowana raczej w stronę wykrywania i karania za nieetyczne zachowania niż zapobiegania im. Obecnie opracowanie, uwspólnienie i wdrażanie zasad rzetelności naukowej (*Research Integrity* – RI) i etyki badawczej (*Research Ethics* – RE) na uniwersytetach to jedno z ważniejszych wyzwań europejskiej kultury akademickiej. Instytucje naukowe – inspirowane międzynarodowymi dokumentami oraz lokalnymi politykami regulującymi funkcjonowanie szkolnictwa wyższego – tworzą własne, wewnętrzne, polityki uczciwości akademickiej, regulaminy etycznego postępowania, systemy wsparcia środowiska akademickiego związane z różnymi sposobami uczenia RI/RE. Wszystkie te działania budują kulturę rzetelności naukowej uniwersytetu⁴.

Na rzetelność naukową składają się dobre praktyki badawcze oparte na określonych zasadach wspierających badaczy w ich pracy naukowej oraz zaangażowaniu w praktyczne, etyczne i intelektualne wyzwania cywilizacyjne związane z badaniami⁵. W Europejskim ko-

³ Ferguson z zespołem (2007) zbadali częstotliwość występowania takich haseł, jak: „rzetelność naukowa” (*research integrity*), „etyka badań” (*research ethics*) i „wykroczenie naukowe” (*scientific misconduct*) przy pomocy bazy Pubmed (baza danych obejmująca artykuły z dziedzin medycyny i nauk biologicznych). W latach osiemdziesiątych XX wieku zaczęto pisać o wykroczeniach w środowisku naukowym, zaś o rzetelności i etyce badań pierwsze wzmianki odnotowano dopiero w latach dziewięćdziesiątych.

⁴ K. Ferguson, S. Masur, L. Olson, J. Ramirez, E. Robyn, K. Schmaling, *Enhancing the Culture of Research Ethics on University Campuses*, dz. cyt.

⁵ *The European Code of Conduct for Research Integrity*, Berlin 2017, s. 4–5, <https://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf> [8.07.2019].

deksie rzetelnego prowadzenia badań (*The European Code of Conduct for Research Integrity*) opracowanym przez zespół ALLEA⁶, wyodrębniło cztery takie zasady: (1) „rzetelność w zapewnianiu jakości badań poprzez konceptualizację projektu, metodologię, analizę i wykorzystanie źródeł; (2) uczciwość w opracowywaniu, realizacji, weryfikacji, raportowaniu i prezentacji badań w sposób przejrzysty, sprawiedliwy, wyczerpujący i bezstronny; (3) szacunek dla współpracowników, uczestników badań, społeczeństwa, ekosystemów, dziedzictwa kulturowego i środowiska; (4) odpowiedzialność za badania w całym procesie jego trwania od pomysłu do publikacji, za zarządzanie i organizację, za szkolenia, nadzór i mentoring oraz za szersze konsekwencje badania”⁷.

Przegląd badań nad rzetelnością naukową wskazuje na szerokie rozpoznanie i ważność tej tematyki w środowisku akademickim. Prowadzone studia dotyczą między innymi takich zagadnień, jak: przyczyny, częstotliwość i skutki wykroczeń na polu naukowym, biologiczne i kulturowe uwarunkowania kształtujące postawę etyczną wśród studentów, skuteczne sposoby promowania i wzmacniania rzetelności naukowej na uniwersytetach, a także metodyka uczenia i skuteczność kursów z zakresu RI/RE.

Badania będące podstawą prezentowanego tekstu koncentrowały się wokół dydaktycznych aspektów szerzenia kultury rzetelności naukowej. Interesowało nas, po co uczymy, czego uczymy i jak uczymy na uniwersytetach kwestii etycznych. Celem artykułu jest omówienie procesu dydaktycznego związanego z prowadzeniem na uczelniach formacji na rzecz rzetelnego uprawiania nauki. W kolejnych rozdziałach staramy się odpowiedzieć na pytania o: cele uniwersyteckich kursów z zakresu rzetelności i etyki badawczej; obszary tematyczne poruszane w toku edukacji oraz o metody uczenia wykorzystywane podczas zajęć. Cele, treści i metody uczenia RI/RE zależą, jak ustaliliśmy, od szerszych

⁶ ALLEA (All European Academies) jest Europejską Federacją Akademii Nauk i Szkół Humanistycznych, założoną w 1994 roku, obejmującą 60 uniwersytetów i instytucji naukowych z ponad 40 europejskich krajów.

⁷ Zob. *The European Code of Conduct for Research Integrity*, dz. cyt., s. 5.

ram polityk naukowych, które wyznaczają strategię rozwoju rzetelności naukowej na uczelniach. Są one związane z liberalnymi i kolektywistycznymi modelami funkcjonowania uniwersytetów.

Rozwijanie refleksji na temat dydaktyki RI/RE jest punktem zwrotnym do choć częściowego urzeczywistnienia wizji odpowiedzialnego Uniwersytetu, tworzonego przez wspólnotę akademicką, która budzi społeczne zaufanie. Wyobrażenia o etycznych procedurach badawczych i transparentnych instytucjach naukowych pozostaną utopiami bez przemyślenia i udoskonalenia (a w niektórych krajach – wdrożenia) programów uczenia rzetelności naukowej na uniwersytetach. Naszym zamiarem jest więc także zwrócenie uwagi środowiska naukowego na pedagogiczne aspekty problematyki rzetelności i etyki badawczej. Centralne ośrodki zajmujące się w Polsce rzetelnością naukową (jak PAN czy NCN) są skupione głównie na tworzeniu regulacji prawnych, zapewnianiu jakości samych badań, promowaniu dobrych praktyk i monitoringu wykroczeń, nie zaś na systemowym wspieraniu nauczycieli akademickich w wyzwaniach dydaktycznych, które pojawiają się podczas uczenia RI/RE. Ufamy, że nasz głos przyczyni się do wzmocnienia debaty na temat edukacji naukowej w programach szkół wyższych.

PATH2INTEGRITY – ZAŁOŻENIA PROJEKTU I METODOLOGIA BADAŃ

Prezentowany artykuł bazuje na wynikach badań realizowanych w ramach projektu „Wzory do naśladowania i rotacyjne odgrywanie ról jako narzędzia wzmacniania kultury rzetelności naukowej” (*Path2Integrity*), finansowanego z programu Horyzont 2020⁸. W ramach prac konsorcjum dziewięciu partnerów z pięciu krajów europejskich (Niemcy, Hiszpania, Dania, Polska, Bułgaria) ma za zadanie stworzyć podręcznik

⁸ J. Prieß-Buchheit, A. R. Aro, I. Demirova, D. Lanzerath, P. Stoev, N. Wilder, *Rotatory role-playing and role-models to enhance the research integrity culture*, „Research Ideas and Outcomes” 2020, 6: e53921. <https://doi.org/10.3897/rio.6.e53921> [5.06.2020].

do uczenia rzetelności naukowej, z wykorzystaniem metod dialogowych, oraz zaprojektować kampanię społeczną promującą uczciwość badawczą opartą o ukazanie pozytywnych wzorów osobowych w świecie nauki. Działania kierowane są do szerokiego grona odbiorców – od uczniów i nauczycieli szkół średnich, przez studentów i naukowców na różnych szczeblach kariery zawodowej, po przedstawicieli administracji akademickiej, instytucji finansujących badania, wydawców i organizacji społecznych. *Path2Integrity* jest jednym z wielu obecnie realizowanych projektów międzynarodowych, wspierających formalne i nieformalne metody uczenia się w zakresie rzetelności naukowej i etyki badawczej oraz przyczyniających się do promowania kultury uczciwości badawczej⁹.

Opisany projekt – oprócz celu wdrożeniowego – zawiera wieloaspektowy komponent badawczy, w ramach którego zrealizowano jakościowe badania eksploracyjne dotyczące funkcjonowania kultury rzetelności naukowej i praktyk dydaktycznych w wybranych krajach świata. Po pierwsze dokonano przeglądu wykorzystywanych metod nauczania rzetelności i etyki badań naukowych na wybranych uczelniach europejskich i pozaeuropejskich. Ponadto w okresie od marca do maja 2019 roku zrealizowano dwa badania ankietowe – pierwsze, skierowane do nauczycieli RI/RE, dotyczyło metod uczenia, w drugim przedstawicieli poszczególnych grup odbiorców projektu pytano o ich rozumienie rzetelności naukowej i stosunek do uczciwości badawczej. W ramach badań dokonano także studiów przypadków i opisano kilka szczególnie inspirujących przykładów kursów akademickich wykorzystujących metody dialogowe. Częściowe wyniki analiz zostały przedstawione na interaktywnej stronie przeznaczonej do nauczania RI/RE (*Roadmap*)¹⁰ i są źródłem niniejszych rozważań.

⁹ Lista projektów realizujących wyzwania związane z obszarem RI/RE jest dostępna na stronie: https://www.path2integrity.eu/teaching-RI/special_projects [12.07.2019].

¹⁰ L. Häberlein, O. Claas, A. Dwojak-Matras, K. Kalinowska-Sinkowska, A. Koterwas, J. Prieß-Buchheit, *Path2Integrity roadmap. Deliverable D3.1 EU Horizon 2020 Path2Integrity project*, 2019, Grant agreement No 824488, <https://www.path2integrity.eu/teaching-RI> [12.07.2019].

LIBERALNE I KOLEKTYWISTYCZNE MODELE WDRAŻANIA RZETELNOŚCI NAUKOWEJ

Przegląd i analiza kodeksów, regulaminów i ofert kursów akademickich pozwoliły nam zaobserwować dwie główne strategie rozwoju rzetelności naukowej na uniwersytetach¹¹. Pierwsza łączy się z liberalno-technokratycznym modelem uniwersytetu, zarządzaniem korporacyjnym, rynkowym stylem funkcjonowania i indywidualistycznym podejściem do praktyk naukowych¹². Etyczność badań i rzetelność naukowa są istotne z perspektywy jednostki – naukowca prowadzącego badania – i wpłatające w ścieżki rozwoju edukacyjnego oraz zawodowego. Rzetelność naukowa jest tu traktowana jako wyzwanie w rozwoju indywidualnych karier naukowych, a etyczne postępowanie to warunek awansu zawodowego. Na uczelniach podporządkowanych zasadom rywalizacji (współzawodnictwo w ramach systemów grantowych, reguły ewaluacji jednostek akademickich) i wymogom efektywności (koronnym przykładem jest tu tak zwana „punktoza”) naukowcy są narażeni przede wszystkim na wykroczenia wynikające z konieczności szybkiego publikowania wyników badań i pozyskiwania kolejnych źródeł finansowania¹³. Dlatego wdrażanie zasad rzetelności naukowej na uniwersytetach działających w modelu liberalnym będzie koncentrowało się głównie na dostarczeniu uczonym pragmatycznych instrukcji postępowania, które spełnia biurokratyczne wymogi rzetelnej nauki (czyli – w praktyce – ich stosowanie sprawi, że tekst przejdzie procedury recenzyjne, a wniosek grantowy zakwalifikuje się do finansowania).

¹¹ Mowa o strategiach modelowych, typach idealnych, nie – rzeczywistych przypadkach, co oznacza, że w praktyce elementy każdej ze strategii mogą współwystępować ze sobą w ramach jednej instytucji.

¹² O rynkowych i wspólnotowych kierunkach rozwoju współczesnych uniwersytetów zob. np. E. Wnuk-Lipińska, *Uniwersytet dzisiaj – idea, cele i zadania*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 8, s. 5–28; D. Antonowicz, *Uniwersytet: od korporacji do instytucji*, „Zeszyty Naukoznawstwa” 2002, nr 4, s. 513–537.

¹³ O problemach młodych naukowców w systemie u rynkowanej nauki zob. „Nature”, vol. 538, nr 7626, 27 października 2016, <https://www.nature.com/nature/volumes/538/issues/7626> [13.07.2019].

Druga strategia wyrasta z definiowania nauki jako wspólnej wartości i odsyła do kolektywistycznej wizji uniwersytetu – wdrażanie zasad rzetelności naukowej jest podporządkowane realizacji społecznych ról nauki i etosom naukowym. Zachowanie zasad rzetelności naukowej i ich przekazywanie kolejnym pokoleniom jest w tym wypadku kolektywnym wyzwaniem całej wspólnoty akademickiej. Uczenie RI/RE jest nakierowane na budowanie wizerunku nauki społecznie odpowiedzialnej i wzmacnianie zaufania do nauki. Na uczelniach działających w modelu kolektywistycznym kwestie etyczne, z którymi stykają się naukowcy, będą krążyć wokół problematyki komunikacji naukowej, użyteczności wiedzy oraz odpowiedzialności nauki względem społeczeństwa.

Definiowanie roli uniwersytetu, wzory uprawiania nauki i ogólna wizja rozwoju szkolnictwa wyższego okazały się ważnymi czynnikami wpływającymi na cele uczenia, dobór treści i sposoby prowadzenia zajęć z zakresu rzetelności naukowej. Sposób prowadzenia formacji etycznej na uniwersytetach zależy od tego, czy w instytucji dominuje liberalne czy kolektywistyczne nastawienie do uprawiania nauki.

CELE UCZENIA RZETELNOŚCI NAUKOWEJ

Nadrzędnym celem uczenia rzetelności naukowej jest kształtowanie postaw uczciwości, sprawiedliwości i odpowiedzialności – w obszarze prowadzenia badań naukowych. Aby proces kształtowania postaw był skuteczny, musi obejmować działania w trzech obszarach – wiedzy, zachowań i emocji – postawa obejmuje bowiem trzy komponenty: poznawczy (związany z nabywaniem wiedzy, dysponowaniem informacjami, analizą faktów), behawioralny (związany z podejmowaniem działań, reagowaniem na pewne zjawiska, wyuczaniem konkretnych zachowań) i afektywny (związany z odczuwaniem, przeżywaniem, emocjonalnym podejściem do świata)¹⁴. Aby w procesie uczenia

¹⁴ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna – serce i umysł*, Poznań 1997, s. 309–353.

ukształtować postawę, skłonić do zmiany postawy bądź utrwalić postawę wobec jakiegoś zagadnienia/problemu społecznego, trzeba dostarczyć uczniom wiedzy, wskazać pożądane zachowania w danej sytuacji, ćwiczyć rozwiązywanie problemów w praktyce oraz pozwolić uczniom doświadczać i przepracowywać emocje związane z danym zjawiskiem.

Cele uczenia rzetelności i etyki badawczej można więc podzielić na trzy obszary. Zdobywanie i wzbogacanie wiedzy o rzetelności naukowej obejmuje przede wszystkim zapoznanie z kodeksami etycznymi i etyką profesjonalną oraz analizę dobrych praktyk i wykroczeń w dziedzinie etyki badawczej. Ćwiczenie umiejętności oznacza doświadczalne uczenie prawidłowych ścieżek postępowania naukowego oraz wypracowywanie mechanizmów reagowania na niewłaściwe zachowania. Praca emocjonalna koncentruje się na internalizacji etosu, rozwijaniu kompetencji społecznych w zakresie współpracy i komunikacji naukowej oraz przepracowaniu dylematów etycznych pojawiających się w toku badań. W instytucjach funkcjonujących w modelu liberalnym – według naszego rozpoznania – nacisk jest kładziony przede wszystkim na realizację dwóch pierwszych celów uczenia rzetelności naukowej (pogłębienie wiedzy i zdobycie praktycznych umiejętności w obszarze RI/RE). Wpływanie na emocje i praca nad kompetencjami społecznymi to cele mocno połączone z kultywowaniem wspólnotowego modelu uniwersytetu.

RÓŻNORODNOŚĆ TREŚCI – RZETELNOŚĆ NAUKOWA W PROGRAMACH KSZTAŁCENIA

W ramach kursów uniwersyteckich poświęconych rzetelności i etyce naukowej podejmowane są, po pierwsze, zagadnienia związane z prawem, kodeksami, regulaminami, ciałami zapewniającymi jakość i etyczność badań (jak np. komisje etyczne) i obowiązującymi procedurami w pracy badawczej (np. uzyskiwanie świadomej zgody), tak w wymiarze lokalnym, jak i międzynarodowym. Po drugie, treści kształcenia odnoszą się do każdego etapu pracy badawczej: od prowadzenia badań (anonimowość, ochrona respondentów, badania z udziałem ludzi i/lub

zwierząt), przez analizy danych (poprawność metodologiczna w opracowywaniu danych, anonimizacja, dostęp do danych, etyczne korzystanie z istniejących danych), po publikację wyników (zasady cytowania, otwarty dostęp do danych, prawo autorskie, polityka antyplagiatowa). Odrębnym obszarem problemowym poruszającym na zajęciach są kwestie dotyczące komunikacji naukowej, popularyzacji badań, relacji z mediami i aktorami społecznymi oraz wpływu źródeł finansowania na wyniki badań.

Istnieją także kursy, których tematyka została uporządkowana zgodnie z ośmioma obszarami wyróżnionymi w *European Code of Conduct for Research Integrity*. Kodeks dzieli kwestie etyczne obecne w świecie naukowym na związane z: (1) funkcjonowaniem środowiska naukowego (m.in. naruszenia i wykroczenia oraz polityki naukowe); (2) szkoleniami, superwizjami i mentoringiem; (3) procedurami badawczymi; (4) zasadami bezpieczeństwa w pracy naukowej; (5) zarządzaniem danych i ochroną danych; (6) współpracą; (7) publikacją i upowszechnianiem wyników oraz (8) recenzowaniem, redakcją i ewaluacją pracy naukowej. W ramach projektu *Path2Integrity* tworzony jest podręcznik, którego treści kształcenia są opracowane właśnie według wymienionych obszarów¹⁵.

Oferta edukacyjna uniwersytetów rzadko kiedy obejmuje swoim zasięgiem wszystkie te zagadnienia. Zazwyczaj wątki podejmowane są wybiórczo, ich dobór zależy od dyscypliny naukowej i priorytetów instytutów naukowych (nastawienie bardziej na konkurencyjność albo bardziej na społeczną odpowiedzialność). Integracja wszystkich zagadnień i pól problemowych powiązanych z uprawianiem rzetelnej nauki ma obecnie raczej status wyzwania niż codziennej akademickiej praktyki. Szeroki wachlarz zagadnień podejmowanych podczas zajęć pokazuje jednak, że uczenie RI/RE nie ogranicza się do podejmowania kwestii podstawowych typu ochrona danych, etyka w badaniach z udziałem zwierząt i ludzi czy prawo autorskie. Widać rosnące zainteresowanie szeregiem różnorodnych, często subtelnych kwestii, na które „przy-

¹⁵ Mapa nauczania rzetelności naukowej, prezentująca omawiane zagadnienia, jest dostępna pod adresem: <https://www.path2integrity.eu/teaching-RI> [10.07.2019].

myka się oko”, zaniedbywanych w środowisku naukowym i uznawanych za nieistotne, niewygodne lub po prostu trudne do jednoznacznej oceny etycznej. Można powiedzieć, że w prowadzeniu systematycznej formacji uniwersyteckiej w zakresie rzetelności naukowej mamy tu do czynienia z pewną zmianą, choć jeszcze niedokonaną, z utopią, do której – jako społeczność akademicka – powoli dążymy.

METODY UCZENIA RZETELNOŚCI NAUKOWEJ

Praktyki akademickie związane z uczeniem rzetelności naukowej i etyki badań wśród studentów, doktorantów czy młodych naukowców można zróżnicować ze względu na stopień organizacji¹⁶. Pierwszą ścieżką jest nauczanie jawne i celowe (*explicit teaching*) w ramach obligatoryjnych lub dodatkowych wykładów, warsztatów i seminariów programowo poświęconych tematyce RI/RE lub związanych z nią niebezpośrednio, gdy problematyka uczciwości wyłania się niejako przy okazji omawiania innych kwestii, zwykle metodologicznych. Drugą ścieżką jest nauczanie niejawne, ukryte (*implicit teaching*), wynikające w sposób naturalny z aktywnego uczestniczenia w środowisku akademickim, obserwacji postępowania naukowców, w konsekwencji prowadzące do modelowania pożądanых zachowań.

Badacze nie są zgodni co do skuteczności nauczania celowego. Niektórzy dowodzą, że realizacja kursów RI/RE przynosi oczekiwane efekty¹⁷. Inni przeciwnie – wskazują, że uczenie RI/RE nie koreluje ze wzrostem dobrych praktyk akademickich wśród studentów i młodych naukowców¹⁸, a założenia dydaktyczne kursów pozostają niespełnioną

¹⁶ Takie rozróżnienie prezentują np. H. Hyytinen, E. Lofstorm, w: *Reactively, Proactively, Implicitly, Explicitly? Academics' Pedagogical Conceptions of how to Promote Research Ethics and Integrity*, „Journal of Academic Ethics” 2017, nr 15(1), s. 23–41.

¹⁷ Por. v. Gynnild, P. Gotschalk, *Promoting academic integrity at a Midwestern University: Critical review and current challenges*, „International Journal for Educational Integrity” 2008, nr 4(2), s. 52.

¹⁸ Por. L. L. Watts, K. E. Medeiros, T. J. Mulhearn, L. M. Steele, S. Connelly, M. D. Mumford, *Are Ethics Training Programs Improving? A Meta-Analytic Review of Past and Present*

utopią. Nauczanie celowe, szczególnie prowadzone w tradycyjny, monologiczny sposób, okazuje się niewystarczające. Aby przynosiło zamierzony efekt, musi być uzupełnione nauczaniem niejawnym, ukrytym, realizowanym poprzez wrastanie w uniwersytecką kulturę rzetelności naukowej, czerpanie dobrych praktyk w toku współpracy i budowania relacji z naukowcami¹⁹. Szczególnie istotną rolę w tym procesie odgrywają promotorzy i mentorzy, ponieważ są to często pierwsze osoby odpowiedzialne za budowanie doświadczeń badawczych studentów²⁰.

W dydaktyce wyróżnia się dwa modele nauczania – uczenia się. Pierwszy – transmisyjny – dotyczy podejścia monologicznego, drugi – konstruktywistyczny – jest związany z podejściem dialogowym. Oba nurty różnią się u podstaw epistemologicznych. W pierwszym podejściu wiedza rozumiana jest jako zamknięty, zdefiniowany, dookreślony i niepodważalny zbiór danych, w drugim – jest konstruktem znaczeń, który daje się konstruować i rekonstruować, jest otwarty i subiektywny²¹. Pierwsze podejście wykorzystuje metody podawcze: zadaniem nauczyciela jest wyjaśnianie, demonstrowanie, zaś ucznia – słuchanie, notowanie i zapamiętywanie. W drugim podejściu wiedza jest zdobywana przez negocjację znaczeń w partnerstwie poznawczym²². Uczenie jest oparte na metodzie dialogu, w ramach której uczniowie, studenci czy młodzi naukowcy uczą się wyrażać własne sądy oraz w racjonalny sposób przedstawiać uzasadnienia stawianych tez. Umiejętność argu-

Ethics Instruction in the Sciences, „Ethics & Behavior” 2017, nr 27(5), s. 351–384; A. Marusic, E. Wager, A. Utrobicic, H.R. Rothstein, D. Sambunjak, *Interventions to prevent misconduct and promote integrity in research and publication*, „Cochrane Database of Systematic Reviews” 2016, nr 4; B. Hofmann, A. I. Myhr, S. Holm, *Scientific dishonesty – A nationwide survey of doctoral students in Norway*, „BMC Medical Ethics” 2013, nr 14(1).

¹⁹ G. True, L. Alexander, K. Richman, *Misbehaviors of front-line research personnel and the integrity of community-based research*, „Journal of Empirical Research on Human Research Ethics” 2011, nr 6(2), s. 3–12; H. Hyytinen, E. Lofstorm, *Reactively, Proactively, Implicitly, Explicitly?*, dz. cyt.

²⁰ E. Löfström, K. Pyhältö, *Ethics in the supervisory relationship: supervisors' and doctoral students' dilemmas in the natural and behavioral sciences*, „Studies in Higher Education” 2015, nr 42(4), s. 232–247.

²¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2012.

²² Tamże.

mentowania pozwala uczniowi dotrzeć do sedna omawianej problematyki, nawet jeśli oznacza to zmianę jego stanowiska w dyskusji. W tej sytuacji uczestnicy procesu mają okazję zaprezentować swoją wiedzę na dany temat, wykazać się elokwencją, współpracą i krytycznym myśleniem²³. Dzięki tej metodzie uczniowie uczą się od siebie nawzajem. Wspólnie dzielą się własnym doświadczeniem i refleksją, poznają różne perspektywy danej problematyki, dyskutują na temat różnych możliwości jej rozstrzygnięć. Dialogowy sposób pracy jest bliski uczeniu przez uczestnictwo (*implicit*), dlatego włączenie tych metod pracy w cykl nauczania formalnego ma szansę przynieść realne korzyści w zakresie zmiany postaw środowiska naukowego, a tym samym wyjść poza utopijny projekt kształtowania rzetelności naukowej.

Do metod dialogowych można zaliczyć: dyskusję, debatę, metodę *fishbowl*²⁴, studium przypadku (*case study*), metodę odwróconej klasy (*flipped classroom*), grę²⁵, *storytelling* czy rotacyjne odgrywanie ról (*rotatory role-playing*)²⁶. W oparciu o dwie ostatnie metody powstał podręcznik w projekcie *Path2Integrity*. Zadaniem uczniów będzie wysłuchanie/przeczytanie historii związanej z zagadnieniem RI/RE i dyskusja na jej temat oraz wcielenie się w rolę studenta/naukowca, który ma skonfrontować się z problemem natury etycznej, powstałym w toku pracy badawczej.

Istnieją także programy, w których wykorzystuje się oba modele nauczania – zarówno transmisyjny, jak i konstruktywistyczny. Ciekawym przykładem w tym kontekście jest kurs opracowany w ramach

²³ Jest to definicja przyjęta w projekcie *Path2Integrity* za: T. Klare, P. Kroepe, *Verständigung über Alltagsnormen*, „Urban und Schwarzenberg Verlag” 1977.

²⁴ Propozycję zajęć opisano na stronie internetowej: www.ethicsbowl.ca [12.07.2019].

²⁵ W instytucjach naukowych popularna jest obecnie gra „The dilemma game” opracowana przez Erasmus University w Rotterdamie. Gra dostępna jest na stronie: https://www.eur.nl/sites/corporate/files/24708_integriteitsspel_interactief_2016.pdf [10.07.2019].

²⁶ Więcej informacji na temat tych metod (wraz z przykładowymi scenariuszami) można znaleźć na stronie amerykańskiego Biura ds. Rzetelności Naukowej (Office of Research Integrity): <https://ori.hhs.gov/rcr-casebook-stories-about-researchers-worth-discussing> [10.07.2019].

projektu VIRT2UE²⁷, oparty na programie mieszanym (*blended learning program*). Program ten zawiera dwa komponenty – online i offline. Pierwszy realizowany jest w domu, a drugi – w klasie. Nauczanie online jest tu głównie transmisyjne. Uczestnicy kursu oglądają instruktażowe filmy na temat etyki i uczciwości badań oraz poznają Europejski Kodeks Rzetelnego Prowadzenia Badań. Natomiast w klasie są stosowane metody dialogowe. Zadaniem uczniów jest refleksyjna analiza dylematów moralnych oraz dyskusja na temat uczciwych praktyk akademickich w kontekście własnych doświadczeń²⁸.

Dobór metod może być uzależniony od treści i celów kształcenia. Metody monologowe będą dominować na zajęciach, których celem jest poznanie aktualnych przepisów, kodeksów czy procedur (podejście bliższe liberalnej, korporacyjnej wizji uniwersytetu), a metody dialogowe będą wykorzystywane na zajęciach, których celem jest pogłębianie rozumienia zagadnień etycznych przez konfrontację spostrzeżeń i wspólne refleksje (podejście związane z wizją kolektywistyczną).

KULTURY RZETELNOŚCI NAUKOWEJ NA UNIWERSYTETACH

Na dobór celów, treści i metod prowadzenia zajęć z zakresu rzetelności i etyki badawczej wpływają liberalno-technokratyczne bądź kolektywistyczne polityki uniwersytetów i jednostek naukowych, co podsumowałyśmy w tabeli 1.

²⁷ Projekt „Virtue based ethics and Integrity of Research: Train-the-Trainer program for Upholding the principles and practices of the European Code of Conduct for Research Integrity” jest realizowany w ramach programu Horyzont 2020, którego celem jest edukacja w zakresie rzetelności naukowej.

²⁸ Szczegółowe informacje: <https://www.embassy.science/training> [12.07.2019].

Tabela 1. Wizje uniwersytetu a dydaktyka RI/RE

	Model liberalny	Model kolektywistyczny
Praktyki naukowe	Podejście indywidualistyczne	Podejście wspólnotowe
Cele	Rozwój osobistych karier edukacyjnych i naukowych, wsparcie rozwoju zawodowego	Rozwój społeczny, budowanie odpowiedzialnej nauki, wspólne dobro
Treści	Kodeksy zawodowe Dokumenty prawne Zasady rzetelnego prowadzenia badań	Dylematy etyczne pojawiające się na różnych etapach realizacji badań Dobre i złe praktyki
Metody	Podejście monologowe – wykład, prezentacja, sporządzanie własnych notatek, jednoznaczne rozumienie problematyki	Podejście dialogowe – dyskusje, debaty, odgrywanie ról, wspólna negocjacja znaczeń, argumentacja, formułowanie opinii, wypracowanie rozwiązań, mnogość perspektyw

Źródło: opracowanie własne.

W obliczu umasowienia edukacji wyższej obie wizje uniwersytetu, a także sama koncepcja jednego modelu rzetelnej i etycznej nauki mają charakter pewnego wyobrażenia o idealnym świecie. W idealnym świecie uczciwość badawcza jest normą naturalnie wpisaną w ideę uniwersytetu i wzór osobowy naukowca. Niestety taki świat nie istnieje. Wzmocnienie kultury uczciwości badawczej i poprawa zaufania społeczeństwa obywatelskiego do badań to główne wyzwania uczenia rzetelności. Edukacja naukowa, prowadzona w dialogowy sposób, powinna więc na stałe zaistnieć w programach studiów.

BIBLIOGRAFIA

- Antonowicz D., *Uniwersytet: od korporacji do instytucji*, „Zeszyty Naukoznawstwa” 2002, nr 4.
- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna – serce i umysł*, przekł. A. Bezwińska [i in.], Zysk i S-ka, Poznań 1997.

- Ferguson K., Masur S., Olson L., Ramirez J., Robyn E., Schmaling K., *Enhancing the Culture of Research Ethics on University Campuses*, „Journal of Academic Ethics” 2007, nr 5(2).
- Gynnild V., Gotschalk P., *Promoting academic integrity at a Midwestern University: Critical review and current challenges*, „International Journal for Educational Integrity” 2008, nr 4(2).
- Häberlein L., Claas O., Dwojak-Matras A., Kalinowska-Sinkowska K., Koterwas A., Prieß-Buchheit J., *Path2Integrity roadmap*. Deliverable D3.1 EU Horizon 2020 Path2Integrity project, 2019, Grant agreement No 824488.
- Hofmann B., Myhr A. I., Holm S., *Scientific dishonesty – A nationwide survey of doctoral students in Norway*, „BMC Medical Ethics” 2013, nr 14(1).
- Hyttinen H., Lofstorm E., *Reactively, Proactively, Implicitly, Explicitly? Academics’ Pedagogical Conceptions of how to Promote Research Ethics and Integrity*, „Journal of Academic Ethics” 2017, nr 15(1).
- Klare T., Kroppe P., *Verständigung über Alltagsnormen*, „Urban und Schwarzenberg Verlag” 1977.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, UWM, Olsztyn 2012.
- Löfström E., Pyhältö K., *Ethics in the supervisory relationship: supervisors’ and doctoral students’ dilemmas in the natural and behavioral sciences*, „Studies in Higher Education” 2015, nr 42(4).
- Marusic A., Wager E., Utrobicic A., Rothstein H. R., Sambunjak D., *Interventions to prevent misconduct and promote integrity in research and publication*, „Cochrane Database of Systematic Reviews” 2016, nr 4.
- „Nature” 2016, vol. 538, nr 7626.
- National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, Institute of Medicine, *On Being a Scientist: A Guide to Responsible Conduct in Research*, 3rd Edition, National Academies Press (US), Washington 2009.
- Prieß-Buchheit J., Aro A. R., Demirova I., Lanzerath D., Stoev P., Wilder N., *Rotatory role-playing and role-models to enhance the research integrity culture*, „Research Ideas and Outcomes” 2020, 6: e53921, <https://doi.org/10.3897/rio.6.e53921> [5.06.2020].
- The European Code of Conduct for Research Integrity*, ALLEA, Berlin 2017.
- True G., Alexander L., Richman K., *Misbehaviors of front-line research personnel and the integrity of community-based research*, „Journal of Empirical Research on Human Research Ethics” 2011, nr 6(2).

Watts L. L., Medeiros K. E., Mulhearn T. J., Steele L. M., Connelly S., Mumford M. D.,
*Are Ethics Training Programs Improving? A Meta-Analytic Review of Past and
Present Ethics Instruction in the Sciences*, „Ethics & Behavior” 2017, nr 27(5).
Wnuk-Lipińska E., *Uniwersytet dzisiaj – idea, cele i zadania*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 8.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

<https://www.ethicsbowl.ca>

<https://www.embassy.science/training>

<https://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>

<https://ori.hhs.gov/rcr-casebook-stories-about-researchers-worth-discussing>

<https://www.path2integrity.eu/>

TEACHING RESEARCH INTEGRITY AS THE PURSUIT OF UTOPIA. STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH INTEGRITY CULTURE AT UNIVERSITIES

ABSTRACT: Today one of the most important challenges for European academic culture is the development of academic integrity (Research Integrity – RI) and research ethics (Research Ethics – RE) principles at universities. The text presents two main strategies for rooting RI/RE at academies. The first combines the liberal-technocratic model of the university and an individualistic approach to scientific practices – research ethics and research integrity are intertwined in the paths of personal educational and professional careers. The second strategy arises from the definition of science as a common value and refers to the collective vision of the university – building a culture of scientific integrity is subordinate to the implementation of social roles of science and scientific ethos. Both visions of the university, as well as the very idea of a single model of ethics in the face of the massification of higher education are of utopian – the desired model as much as unreachable. The presented article is based on the results of research carried out as part of the Path2Integrity project financed from the Horizon 2020 program.

KEYWORDS: research integrity, research ethics, models of university, dialogical methods, Path2Integrity

HELENA ANNA JĘDRZEJCZAK

Instytut Badań Edukacyjnych

„DOSKONALENIE SIĘ CZYNI CZŁOWIEKA WOLNYM” – NIEMIECKA KONCEPCJA *BILDUNG* JAKO ETYCZNY NAKAZ I METODA SPEŁNIANIA SIĘ JEDNOSTKI, CZYLI O UTOPII I IDEOLOGII

ABSTRAKT: Tekst porusza problematykę niemieckiej koncepcji *Bildung*, oznaczającej uczenie się i doskonalenie jako sposób na uzyskanie pełni człowieczeństwa. Do jego analizy wykorzystano kategorie ideologii i utopii w rozumieniu niemieckiego socjologa wiedzy Karla Mannheima. W artykule zaprezentowano koncepcję „Niemieckiej drogi odrębnej” i odniesiono się do najważniejszego elementu tworzącego *Bildungsbürgertum* – mieszczanina, dla którego ciągle kształcenie się stanowi wypełnienie jego powołania. Te idee rozpatrywane są w kategoriach myślenia utopijnego według Mannheima. Wykorzystując metodologię socjologii wiedzy i historii idei, tekst opisuje konteksty społeczny, polityczny i ideowy, które pozwoliły na powstanie idei *Bildung* and *Bildungsbürgertum* i wynikających z nich ideologii i utopii.

SŁOWA KLUCZOWE: utopia, ideologia, Karl Mannheim, Sonderweg, *Bildung*, wolność, edukacja, kultura

„Doskonalenie się czyni człowieka wolnym”, motto jednej z serii wydawniczych w Cesarstwie Wilhelmińskim, zwłaszcza w swym nie-

mieckim brzmieniu („*Bildung macht frei!*”) brzmi obecnie co najmniej zaskakująco, jeśli nie perwersyjnie. Jest jednak zgrabnym podsumowaniem niemieckiej koncepcji ciągłego doskonalenia się, uczenia, edukowania, mających być jednocześnie nakazem etycznym, jak i sposobem na uzyskanie pełni człowieczeństwa oraz spełnianiem obowiązku wobec ojczyzny. Koncepcja ta funkcjonowała i tworzyła niemiecką rzeczywistość w dobie Cesarstwa Wilhelmińskiego (1871–1918), będąc jednym z elementów tworzących *Sonderweg*, tzw. niemiecką drogę odrębną – przekonanie o szczególnej drodze rozwoju państwa i społeczeństwa, właściwego jedynie Niemcom.

SONDERWEG

Do zrozumienia koncepcji *Bildung*, czyli – jak opisuje ją Hubert Orłowski – „rodzaju kapitału kulturowego, a nawet symbolicznego (w rozumieniu Pierre’a Bourdieu), a więc zespołu walorów wysoko cenionych i pożądanых w oczach mieszczaństwa i poszczególnych jego członków”¹, niezbędne jest osadzenie jej w kontekście społecznym i filozoficznym, w którym funkcjonowała. Bez zrozumienia, czym w sensie ideowym były czy też miały być Niemcy w drugiej połowie XIX i pierwszej XX wieku, nie jest możliwe zrozumienie współtworzącego je *Bildung*.

Okres Cesarstwa Wilhelmińskiego to w historii Niemiec czas tworzenia się nowej tożsamości. Koncepcją filozoficzną, na której opierał się ideowy byt Niemiec wilhelmińskich (i, po części, weimarskich), było przekonanie o wyjątkowości niemieckiej państwowości, kultury i sposobu funkcjonowania w świecie. Nie było jednak prostym nacjonalizmem, nie było także przekonaniem o wyższości Niemiec i Niemców nad pozostałymi państwami i narodami – Niemcy miały być inne, odrębne, funkcjonować w sposób zasadniczo odmienny od innych. Wyjaśnia to cytowany już Hubert Orłowski w eseju – wstępie do zbioru

¹ H. Orłowski, *Spory o Sonderweg, spory o „niemiecką drogę odrębną”*, [w:] *Sonderweg. Spory o „niemiecką drogę odrębną”*, red. H. Orłowski, Poznań 2008, s. 32.

Sonderweg. Spory o „niemiecką drogę odrębną”, opisując dwa kluczowe elementy, które złożyły się na tę koncepcję:

Po pierwsze, kwestię niemieckiej tożsamości, świadomości narodowej, kształtowaną w innych niż w większości państw Europy warunkach (Rzesza niemiecka). [...] Po drugie, teleologiczne myślenie o narodzie (w tym wypadku: oczywiście niemieckim), a więc przekonanie o istnieniu celu, w którym naród zmierza lub zmierzać powinien, rozumianego nie jako partykularne dążenie, realizację jakichś interesów, ale w sensie niemal eschatologicznym, transcendentnym. Jednym słowem – o ile inne narody istnieją »po prostu«, Niemcy istnieją »po coś«².

Niemiecka droga odrębna to przekonanie o tym, że państwo niemieckie, we wszystkich swoich formach (od cesarstwa Karola Wielkiego, poprzez kolejne wcielenia Rzeszy i Cesarstwa), po pierwsze, rozwija się i trwa w sposób zasadniczo odmienny od pozostałych państw europejskich, a po drugie, w związku z tym pełni szczególną dziejową rolę – jego istnienie ma być warunkiem i gwarantem zarówno rozwoju, jak i trwania świata – warunkiem o charakterze transcendentnym, nie po prostu politycznym³. *Sonderweg* jest więc jednocześnie mitem założycielskim narodu niemieckiego i jego przekleństwem, modelem wyjaśniania dziejów i jednocześnie ich przyczyną, wreszcie – heglowskim duchem dziejów.

BILDUNGSBÜRGERTUM

Jednym z kluczowych elementów nowej niemieckiej państwowości było budowanie kultury, a ta miała opierać się na unikatowej niemieckiej koncepcji *Bildung*, oznaczającej edukowanie się, formację, ale

² Tamże, s. 7–8.

³ Ta tradycja myślenia była oczywiście wykorzystywana przez ideologów „Wielkich Niemiec” do budowania narracji o „Tysiącletniej Rzeszy”, jednak nie jest to przedmiotem niniejszego eseju.

także spełnianie się jednostki. Ma być ona właściwa wyłącznie niemieckiemu mieszczaństwu, rozumianemu nie jako stan społeczny, ale jako grupa o specyficznym sposobie formacji, którego medium stanowi kultura. Stworzyła ona nowy byt: *das Bildungsbürgertum*, mieszczaństwo nie tylko wykształconego i stale się edukujące, lecz także uznające podnoszenie kwalifikacji za kluczową wartość, pozwalającą na wypełnienie powołania względem państwa, narodu i Boga. Odrębność niemieckiej drogi rozwoju dotyczyć miała jednak nie tylko rozwoju politycznego i teleologicznego myślenia o narodzie. W odniesieniu do *Bildung* kluczowa jest sformułowana m.in. przez Frontiusa i Bollenbecka, a ujęta literacko przez Tomasza Manna teza o „odrębnej drodze niemieckiego myślenia estetycznego”. Przekłada się ona na zantagonizowanie pojęć cywilizacji i kultury i wynikające zeń stworzenie opozycji pomiędzy niemieckim mieszczańinem a francuskim *bourgeois*.

MANN, KULTURA I CYWILIZACJA

Tomasz Mann w swoim kilkusetstronicowym esej *Rozważania człowieka apolitycznego* stara się opisać tę niemiecką specyfikę, opowiedzieć, na czym polega niemiecka odmienność, wyjątkowość, odrębność – droga, którą podążają Niemcy. W dziele powstającym na przestrzeni lat 1914–1918 poszukuje tych idei i wartości, które uczyniły Niemcy i Niemców ważnym elementem europejskiej rzeczywistości i które sprawiły, że pozostały przez pozostałe państwa i narody niezrozumiane.

Marta Bucholc, analizując problematykę mannheimowskich utopii, pisze, że „kulturowe wartości Europy, których jedność miałyby być gwarancją powodzenia projektu budowy wspólnego społeczeństwa, mają charakter podobny do wszystkich innych przesłanek w myśleniu utopijnym: są zarazem faktem i nakazem, zarazem są i być powinny, choćby ich nie było”⁴. To, czy kulturowe wartości mają być wspólne

⁴ M. Bucholc, *Złożoność nie do udźwignięcia: utopie jedności, utopie różnicy*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 4(211), s. 30.

(i odrębne od innych) dla Europy, czy dla Niemiec, nie ma znaczenia dla refleksji nad ich utopijnością. Ciekawe jest natomiast to, co się na nie składa i co czyni je utopijnymi.

Niemcom według Manna (nieosamotnionego w tym myśleniu) ma być właściwe budowanie kultury, opartej na kształceniu, formacji w oparciu o wartości, dążeniu do określonego sposobu samospełnienia się jednostki. Ma być ona właściwa niemieckiemu mieszczaństwu (*das Bürgertum*) i tworzyć w efekcie zupełnie nową jakość: *das Bildungsbürgertum*, czyli mieszczaństwo nie tylko wykształcone i edukujące się, ale także uznające podnoszenie swych kwalifikacji za kluczową wartość, wiodącą do spełnienia, czyli wypełnienia powołania.

Dlatego też, zwłaszcza po 1848 roku, określenie „mieszczaństwo” opisuje w kontekście niemieckim nie stan społeczny (jak we Francji), ale specyficzny sposób formacji, którego medium stanowi kultura. Koncepcja *Bildung*, zawierająca w sobie także etyczny nakaz ciągłego doskonalenia się, wiążący ją z teologią ewangelicką (pomimo sekularyzacji samego pojęcia), zyskuje pierwiastek transcendentny. O tym, jak istotną dla ówczesnych Niemców wartością było owo doskonalenie się, świadczyć może motto jednej z serii wydawniczych w Cesarstwie Wilhelmińskim, brzmiące „*Bildung macht frei!*” („doskonalenie się czyni człowieka wolnym!”). Pokazuje to, że przekonanie o wyjątkowości i wyprowadzanie z niej obowiązku o charakterze etycznym było domeną nie tylko polityków, literatów czy filozofów, ale także klasy tworzącej podstawę funkcjonowania niemieckiego społeczeństwa.

W *Rozważaniach człowieka apolitycznego*, zajmującego się zresztą przede wszystkim problematyką polityczności, Mann skupia się na opozycji między duchem a polityką. Ten pierwszy ma określać Niemcy, ta druga – ich wrogów, państwa i społeczeństwa, które niemieckiego ducha nigdy nie będą w stanie zrozumieć. Opozycja ducha i polityki wyraża się w przeciwstawieniu kultury (właściwej Niemcom) i cywilizacji (typowej dla znienawidzonej Francji), duszy i społeczeństwa, wolności i prawa głosu, sztuki i literatury, wreszcie: niemieckiego mieszczanina i francuskiego demokratycznego *bourgeois*. Wolny niemiecki mieszczanin, skupiony na ciągłym kształceniu i wypełnianiu własnego powołania, „zawsze był i jest nadal eksponentem niemieckiej

duchowości, humanitaryzmu i antypolityki...”⁵. Naprzeciw niego staje „międzynarodowy francuski bourgeois” – żyjący i tworzący nie kulturę, a będącą jej marną imitacją cywilizację, lubiący literaturę, która jest niczym w porównaniu ze sztuką, i mający jedynie prawo głosu, a nie prawdziwą wolność, bo tę ostatnią uzyskuje się jedynie w realizowaniu swojego powołania, a nie na mocy *contract social*. Człowiek prawdziwie wolny, czyli przedstawiciel *Bildungsbürgertum* skupia się nie na dochodzeniu swego prawa głosu czy niezdefiniowanym „społeczeństwie”, którym uzasadnia każde działanie, ale na ciągłym doskonaleniu własnej duszy, wypełnianiu obowiązków i rozwijaniu się dla dobra państwa, narodu, wspólnoty i ku chwale Boga (niezależnie od tego, czy weń wierzy)⁶.

UTOPIJNOŚĆ NIEMIECKIEGO MIESZCZANINA I FRANCUSKIEGO *BOURGEOIS*

I *Sonderweg*, i *Bildung*, i to, że miałyby czynić kogokolwiek, a mieszczaństwo w szczególności, wolnym, wpisują się w mannheimowskie ujęcie utopii i są przykładem opisywanego przezeń *myślenia utopijnego*⁷. Karl Mannheim, jako socjolog wiedzy, utopię rozważa w odniesieniu do kontekstu społecznego i ideowego, w jakim idea mająca być utopią funkcjonuje:

Utopijna jest taka świadomość, która *nie* pokrywa się z otaczającym ją »bytem«. Ta niezgodność objawia się zawsze w ten sposób, że taka świadomość w przeżywaniu, myśleniu i działaniu orientuje się na czynniki, których ów »byt« jako urzeczywistniony nie zawiera. Nie każdą jednak niezgodną, transcendującą aktualny »byt« i w tym sensie »obcą rzeczywistości« orientację będziemy uważać za utopijną. Utopijną będziemy nazy-

⁵ T. Mann, *Rozważania człowieka apolitycznego* [w:] *Sonderweg*, dz. cyt., s. 93.

⁶ Tamże.

⁷ Por. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Warszawa 2008, s. 268–269.

wać tylko taką »transcendentną wobec rzeczywistości« orientację, która, przechodząc do działania, jednocześnie częściowo lub całkowicie rozszala istniejący w danym czasie porządek bytu⁸.

Niemiecki, ciągle kształcący się, rozwijający i wypełniający swe powołanie mieszczanin nie istniałby jako idea ani bez odniesienia do francuskiego *bourgeois*, ani bez czynników kształtujących postrzeganie Niemców jako narodu w XIX i XX wieku. Nie pojawiłby się w rozważaniach filozofów, myślicieli i literatów, gdyby Niemcy nie stały się bytem innym niż były do tej pory i zasadniczo odmiennym od tych, które je otaczały (jako państwa i jako narody). Wreszcie – nie stałyby się przedmiotem refleksji, gdyby nie jego potencjalny wpływ na idee kształtujące rzeczywistość. Bo, jak pisze Marta Bucholc,

utopia zawiera potencjał zmiany – potencjał wywrotowy – który aktualizuje się w działaniach podejmowanych w oparciu o przekonania utopijne. Utopia jest więc mitem, nierealistycznym obrazem rzeczywistości, który ma ułatwić jej zrozumienie i oswojenie, ale mitem szczególnego rodzaju, o czym decyduje zawarty w nim pierwiastek aktywizmu⁹.

Utopijne myślenie o niemieckim mieszczaństwie i kluczowej dla jego kondycji koncepcji ciągłego doskonalenia, edukacji, kształcenia się (*Bildung*) jednocześnie odnosiło się do rzeczywistości nieistniejącej, jak i tworzyło tę, która miała zaistnieć. Idee, które tworzyły rzeczywistość Niemiec wilhelmińskich (i, później, po części także weimarskich), niewątpliwie miały potencjał zmiany. Niemcy w tym wyobrażeniu były mitem – ale mitem, który sam się spełniał, przekształcając się w rzeczywistość i tę rzeczywistość zmieniając.

Mannheim zwraca uwagę na relatywny charakter określania danej idei czy zjawiska utopią – stwierdza, że „przedstawiciele określonej rzeczywistości bytu nazywają utopią wszystkie te wyobrażenia,

⁸ Tamże, s. 229.

⁹ M. Bucholc, *Złożoność nie do udźwignięcia*, dz. cyt., s. 26.

których z *ich punktu widzenia* z zasady nie da się zrealizować”¹⁰. Z perspektywy francuskiego *bourgeois* niemieckie *Bildungsbürgertum* nie mogło powstać, było nie tyle niemożliwe do zrealizowania, ile do powstania jako idea. Przekonanie o istnieniu jakiejś odrębnej niemieckiej drogi, w dodatku posiadającej wymiar transcendentny, w XVIII, XIX czy XX wieku było nie tylko abstrakcyjną ideą niemożliwą do realizacji w praktyce (bo państwa istniały po prostu, a nie jako byty mające powstrzymywać nadejście Antychrysta), ale nawet do pomyślenia – a ten, kto w *Sonderweg* wierzył, z perspektywy obywatela każdego innego państwa europejskiego albo był niespełna rozumu, albo obracał się w sferze mitów, wyobrażeń i tęsknot za Wielkimi Niemcami.

Mannheim pisze, że utopijne jest to, co w danym momencie, w danym porządku życia, wydaje się nierealne – i jest takim tylko dla tego etapu. Nie istnieje utopia obiektywna czy też absolutna, a jedynie, jak powtarza za Lamartinem – „utopie dnia dzisiejszego mogą stać się rzeczywistością jutra”¹¹, to, co dziś danej grupie społecznej wydaje się utopią, jutro może stać się bytem, a pojutrze – zostać określonym mianem ideologii. Wobec doświadczenia obydwu wojen światowych, przejawy niemieckiego myślenia utopijnego w odniesieniu do własnego państwa i narodu bywają traktowane z pewną rezerwą albo en masse określane – w potocznym rozumieniu – ideologią. Opierając refleksję na Mannheimie nie można oczywiście ograniczyć się do rozważań nad utopią, pomijając ideologię – są one jednak ze sobą związane jako elementy transcendentne wpływające na rzeczywistość:

Każdy historyczny etap bytu otaczały transcendujące ten byt wyobrażenia: działały one jednak nie jako utopie, lecz raczej jako związane z tym etapem ideologie, dopóki były wmontowane »organicznie« (tzn. bez tendencji do wywoływania przewrotu) we właściwy dla tego etapu obraz świata. [...] Dopiero z chwilą, gdy określone grupy ludzi włączyły te obrazy

¹⁰ K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, dz. cyt., s. 233.

¹¹ Tamże, s. 240.

pożądanego świata w swoje działania i próbowali je urzeczywistnić, ideologie te stały się utopiami¹².

Ideał *Bildung*, stale kształcącego się mieszczanina, budującego kondycję swojej grupy nie na roli, jaką odgrywa w ekonomii albo prawach, jakie posiada w odniesieniu do władzy politycznej, ale na ideowym stosunku do podnoszenia kwalifikacji, byłby więc ideologią, jeśli pozostałby w sferze ducha i stałby się utopią, gdy z tego ducha zaczął się wyzwalać ku istnieniu. Można postawić pytanie o rolę *Bildung*. Czy ideał, idea, ideologia albo utopia ciągłego kształcenia się jako tego elementu, który czyni człowieka wolnym, byłby możliwe do pomyślenia jedynie w warunkach niemieckiej drogi odrębnej? A może mogą stać się czynnikiem najpierw podważającym aktualną rzeczywistość i uznawanym za zupełnie nierealny, a później – być może posiadającym potencjał burzycielski wobec etapu, współczesnego obrazu świata? Mannheim, jako socjolog wiedzy, ujmuje świat społeczny całościowo, nie „wyłączając” poszczególnych budujących ten świat elementów. W niemieckie myślenie utopijne o państwie, narodzie, mieszczaństwie i dającej wolność do samospełnienia edukacji, wplecione są historia, filozofia (w tym zwłaszcza heglowska filozofia dziejów), także – metafizyczny stosunek do państwa obecny jeszcze w XIX i XX wieku. Ówczesna ideologia przechodząca w utopię nie jest możliwa do „powtórzenia”, bo nigdy i nigdzie nie powtórzy się kontekst społeczny, ideowy, filozoficzny czy historyczny, w którym powstały. Nigdy nie powtórzą się czynniki, które sprawiały, że ludzie danej epoki coś uznawali za wolność, a coś innego za element wiodący ich do samospełnienia. Jednak refleksja nad tym, co sprawia, że uznajemy, iż coś może nas uczynić wolnymi i, z drugiej strony, dlaczego dla innej grupy to coś może być zupełnie niemożliwym do pomyślenia i realizacji, wydaje się dobrym podsumowaniem rozważań nad ideologią, utopią, kształceniem się i wolnością.

¹² Tamże, s. 230.

BIBLIOGRAFIA

- Bucholtz M., *Złożoność nie do udźwignięcia: utopie jedności, utopie różnicy*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 4(211).
- Mann T., *Moje czasy*, przekł. W. Kunicki, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.
- Mann T., *Rozważania człowieka apolitycznego*, przekł. J. Kałużny, [w:] *Sonderweg. Spory o „niemiecką drogę odrębną”*, red. H. Orłowski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.
- Orłowski H., *Spory o Sonderweg, spory o „niemiecką drogę odrębną”*, [w:] *Sonderweg. Spory o „niemiecką drogę odrębną”*, red. H. Orłowski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008.

„EDUCATION MAKES HUMAN FREE” – GERMAN CONCEPT OF BILDUNG AS ETHICAL INJUNCTION AND METHOD OF FULFILLING AS A HUMAN BEING – ABOUT UTOPIA AND IDEOLOGY

ABSTRACT: The text addresses the issue of the German concept of Bildung, meaning learning and qualification understood as a condition for the self-fulfillment of the human being. For its analysis were used the categories of ideology and utopia as understood by German sociologist of knowledge Karl Mannheim. The text presents the concept of a “German special path” and an important element of it Bildungsbürgertum – a bourgeoisie whose condition is continuous qualification to fulfill his calling. Those ideas are considered in terms of Mannheim’s utopian thinking. Using methods provided by sociology of knowledge and history of ideas, the text describes the ideological, social and political context that made it possible to appear for ideas of Bildung and Bildungsbürgertum and their becoming ideologies and utopias.

KEYWORDS: utopia, ideology, Karl Mannheim, Sonderweg, Bildung, freedom, education, culture

MARTYNA PILAS

Uniwersytet Gdański

WYOBRAŻENIE SZKOŁY W SYTUACJI KONFLIKTU JAKO PRZESTRZENI DEMOKRATYCZNEJ WSPÓLNOŚCI. PERSPEKTYWA DEMOKRACJI NIEKONSENSUALNEJ

ABSTRAKT: Konflikt jest nieodzownym elementem społecznym i podstawą relacji o podmiotowym charakterze. O sukcesie lub porażce grupy społecznej w zakresie jej podmiotowego współżycia (demokratycznego *co-vivendi*) decydują sposoby rozwiązywania sporów. Szkoła jest miejscem ciągłego ścierania się różnych punktów widzenia. Problem nierozwiązanych lub ignorowanych sporów w szkolnictwie prowadzi do destrukcji relacji, braku zaufania i współpracy jako podstawy sukcesu edukacyjnego uczniów. Szkoła rozumiana jako społeczność i przestrzeń wspólności powinna kształtować postawy obywatelskie. Dzięki odpowiedniej kulturze konfliktu, zgodnej z założeniami demokracji niekonsensualnej, możliwe jest zachowanie demokratycznych cech rzeczywistości szkolnej.

SŁOWA KLUCZOWE: szkoła, konflikt, demokracja, demokracja niekonsensualna, pedagogika miejsca wspólnego

DZISIEJSZA SZKOŁA A DEMOKRACJA

Czy we współczesnej szkole jest miejsce dla demokracji? Na to pytanie większość pytanym przeze mnie nauczycieli w zaskakujący sposób

odpowiedziała NIE. Przekonanie dotyczy przede wszystkim pozycji osób zarządzających szkołą, relacji z uczniami i wychowankami oraz z ich opiekunami. Wydaje się, że z tą potoczną opinią zgodził się Bogusław Śliwerski w tekście *Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych*¹. Autor upatruje przyczyn kryzysu demokracji w zaniechaniu wdrażania przez kolejne rządy po 1989 roku reform oświatowych, które wpisywałyby się w decentralizujące i demokratyczne założenia ruchu Solidarności². Rafał Włodarczyk zwrócił uwagę na potrzebę doskonalenia demokracji jako utopijnego wyobrażenia i jego relacji z pedagogiką. Pisał:

W kontekście polskiej transformacji ustrojowej, zmiany zainicjowanej przed niemal trzydziestu laty rodzi się pytanie o szczególną dla pedagogiki lukę między utopiami – podnoszonymi obrazami demokracji a tworzącym przyszłość społeczeństwa splotem pedagogii. [...] wytworzona rzeczywistość demokratyczna jest społecznie wysoce niezadowolająca, zatem należy oczekiwać erupcji obrazów przyzwoitego, wystarczająco doskonałego społeczeństwa, demokracji, która musi nadejść³.

Autor cytowanych słów powołuje się na Roberta A. Dahla, dla którego rola szkoły i edukacji w kształtowaniu postaw obywatelskich powinna być jednak kluczowa. Czy w dzisiejszej rzeczywistości taka wizja jest możliwa?

Szkoła, jak więzienie czy szpital, należy do instytucji dyscyplinujących, w których charakterystyczne są – jak m.in. zauważył Michel Foucault – praktyki zorganizowanego zarządzania i manipulowania ludźmi, tworzące przestrzeń panowania⁴. Katarzyna Wajszczyk

¹ B. Śliwerski, *Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2 (22), s. 314.

² Tamże, s. 314.

³ R. Włodarczyk, *Demokracja, utopia, wychowanie*, [w] *Utopia a edukacja*, t. 3, red. K. Rejman, R. Włodarczyk, Wrocław 2017, s. 29, <http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/92821> [30.03.2019].

⁴ Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1998.

podjęła ten wątek, zwracając uwagę na autokratyczny charakter zarządzania konfliktem w szkole⁵. Autorka analizując w badaniach etnograficznych przyczyny konfliktów szkolnych w relacji z władzą, stwierdza: „Kontrola i dyscyplina tak zdominowały działania szkoły, że na pierwszy plan wysuwa się nie tyle rola edukacyjna, co kontrolna i stabilizująca, mająca zapewnić autorytet instytucji”⁶. Ta tendencja kształtuje model absolwenta wyposażonego w adekwatne nawyki, odpowiedni habitus, wpojone przemocą symboliczną społeczne reguły gry oraz poczucie przynależności do wspólnoty norm i zasad, ale niezdolnego do samodzielnego i krytycznego myślenia. W procesie dyscyplinowania nie ma miejsca na sprzeciw, własny punkt widzenia, wolność i demokrację, konflikty są eliminowane lub utajniane w imię integracji i jedności. Szkoła staje się zgodnie z teorią konfliktu społecznego Lewisa A. Cosera tzw. „wentylem bezpieczeństwa”⁷, „wydmuszką demokracji”, instytucją, której zadaniem jest utajnianie i tłumienie sytuacji konfliktowych. Andrzej Olubiński prowokując dyskusję na temat pedagogicznie niewykorzystanego potencjału konfliktów szkolnych, pisze:

Kształcenie ma w efekcie dawać głównie »produkty« przystosowane, usługowe oraz łatwe do manipulowania przez neoliberalnych decydentów. Nie oznacza to jednak, że w polskiej szkole brakuje sytuacji konfliktogennych. Jest ich tutaj wiele. Szkoda tylko, że ich przebieg, charakter, a głównie wychowawcze skutki nie są częścią pedagogicznego systemu funkcjonowania szkoły, toczą się obok, w ramach tzw. ukrytego programu jej działalności, skutkując często kształtowaniem zachowań twórczo-destrukcyjnych⁸.

⁵ Zob. K. Wajszczyk, *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Gdańsk 2015.

⁶ Tamże, s. 137.

⁷ Zob. L. A. Coser, *Funkcje konfliktu społecznego*, Kraków 2015.

⁸ A. Olubiński, *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, [w:] *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej*, red. D. Borecka-Biernat, M. Cywińska, Warszawa 2015, s. 100.

Niniejszy tekst stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: czy szkoła jako przestrzeń demokratycznej wspólności jest możliwa? Jaka jest kondycja szkoły, w której docenia się demokratyczną wartość konfliktu? Jest także odpowiedzią na zaproszenia Olubińskiego do stworzenia nowych strategii edukacyjnych, otwarciem na dyskusję z antydemokratycznym modelem szkoły Wajszczyk oraz aspiracją do zaproponowania wyobrażenia szkoły, w której dzięki zastosowaniu wysokiej kultury konfliktu można utrzymać jej demokratyczne cechy.

ROLA KONFLIKTU SPOŁECZNEGO W BUDOWANIU SPOŁECZEŃSTWA DEMOKRATYCZNEGO

Zagadnieniem konfliktu interesowali się filozofowie jak Heraklit, Empedokles⁹ i Arystoteles oraz teoretycy dramatu antycznego, którzy stworzyli teorię konfliktu dramatycznego jako siły napędowej akcji. W kolejnych wiekach konflikt zajmował także m.in. darwinistów, freudystów, egzystencjalistów, również w sensie ekonomicznym i społecznym marksistów¹⁰. Z teorii tych ostatnich wyszło przekonanie o konflikcie jako naturalnej i podstawowej treści oraz sile napędowej procesu rozwoju społecznego. Kolejne lata XX wieku przyniosły socjologiczne stanowiska naukowe. Coser wyraził przekonanie o funkcjonalności konfliktu, który jeśli nie jest zbyt intensywny i gwałtowny, zwiększa zdolności adaptacyjne danego społeczeństwa. Gdy jest konfliktem rzeczywistym i konstruktywnie kierowanym, prowadzi do wzmocnienia systemu, a destrukcyjnie do jego osłabienia, a nawet unicestwienia. W swoich analizach Coser odwoływał się do socjologii Georga Simmla, dla którego społeczeństwo jest rezultatem procesów interakcji. Z czasem teoria konfliktu lub szerzej zbiór teorii konfliktu stały się jednym z podstawowych paradygmatów socjologicznych

⁹ Zob. Wstęp, [w:] *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej*, dz. cyt., s. 11; A. Olubiński, *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, dz. cyt., s. 91.

¹⁰ Zob. J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, t. 1-2, Warszawa 2002.

i ekonomicznych (Ralf Dahrendorf, Immanuel Wallerstein, Charles Wright Mills, Randall Collins, Robert A. Dahl, Robert Dubin). W dobie postmodernizmu, rzeczywistości zróżnicowania paradygmatów i wieloznaczności, konflikt jako sprzeczność punktów widzenia i celów okazał się równie mocno ceniony przez badaczy życia społecznego¹¹. Obecnie zagadnienie kultury konfliktu jest dość szeroko komentowane w Polsce w dziedzinie ekonomii i socjologii organizacji. Na szczególne zainteresowanie zasługuje interakcyjne podejście współczesnych ekonomistów, dla których kultura konfliktu, czyli umiejętność skutecznego nim zarządzania stanowi o najefektywniejszym funkcjonowaniu danej organizacji¹².

W dziedzinie pedagogiki konflikt w edukacji pojawia się w opracowaniach od dawna. Zwróciłam uwagę na teorię Pierre'a Bourdieu, który zdemaskował symbolizm i arbitralność jako narzędzie panowania i socjalizacji, mające na celu zachowanie i reprodukcję kultury¹³. Bourdieu doprecyzował także pojęcie habitusów, które z założenia zostają narzucone pierwotnie przez dom oraz wtórnie, np. przez szkołę, i mogą ze sobą rywalizować, konfliktować się. Na tej podstawie uznałam konflikt za nieodzowny element życia szkolnego i procesu wychowawczego. John Dewey z kolei nierozzerwalnie łączył szkołę z demokracją. Uznawał przestrzeń szkoły za przykład małego społeczeństwa, w ramach którego uczeń nabywa kompetencji obywatelskich¹⁴. Podstawowym założeniem społeczno-pedagogicznym, na którym oparłam swoje dociekania, jest także potrzeba dialogu w relacjach wszystkich

¹¹ Zob. np. Z. Baumann, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

¹² Zob. B. Klusek-Wojciszke, *Metody zarządzania konfliktem w organizacjach*, „Studia i Materiały Instytutu Transportu i Handlu Morskiego” 2012, nr 9, s. 113–136; J. Jakis, *Kultura konfliktów w organizacjach*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/961/1/07_Juozas%20LAKIS.pdf [24.03.2019]. P. Prokopowicz zajmował się tym tematem w zakończonym projekcie pt.: *Przywództwo a organizacyjne kultury konfliktu: eksploracja relacji przyczynowych między jednostkowymi normami zarządzania konfliktem a zachowaniami przywódczymi*.

¹³ A. Kłoskowska, *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 9.

¹⁴ Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963.

aktorów życia szkolnego. Maria Mendel, przedstawicielka koncepcji pedagogiki miejsca wspólnego w przestrzeni miasta i szkoły, stwierdza, że „wspólność jest wyrazem uzewnętrznienia dialogu, będącego kluczową formą demokratycznego istnienia”¹⁵. Budowanie przestrzeni rancierowskiego „wspólnego pokoju” zachodzi w procesie konfliktowania oraz dialogowania, domagającego się równości w traktowaniu. O dialogowaniu nie możemy myśleć, gdy nie są zachowane podstawowe zasady demokracji, czyli równość, sprawiedliwość, godność i wolność. Mówiąc o konfliktach szkolnych, warto zwrócić też uwagę na prace Śliwerskiego, Marii Czerepaniak-Walczak, Olubińskiego i Wajszczyk, ponieważ można w nich odszukać dogłębne analizy problemu, jego źródła, rodzajów, możliwości i konsekwencji.

Relacje szkolne mogą zachować demokratyczne cechy życia społecznego pod warunkiem, że odpowiednio wykorzystamy konflikt. Zjawisko konfliktu szkolnego za Olubińskim uznaję za złożoną sytuację psychospołeczną, świadczącą o określonych rozbieżnościach w dążeniach do realizacji celów, potrzeb i wartości między jednostkami (np. pojedynczymi uczniami, rodzicami, nauczycielami itp.) lub grupami (np. klasą, radą rodziców, radą pedagogiczną itp.)¹⁶. Według tego autora sytuacje konfliktowe są nieodzownym elementem każdego procesu wychowawczego i „mogą kształtować różne rodzaje zachowań i postaw – od antykreatywnych i uległych, poprzez destrukcyjno-agresywne, aż do kreatywno-emancypacyjne”¹⁷.

Konflikt będzie miał cechy demokratyzujące, gdy spełni warunki zjawiska wychowawczego w sensie edukacji humanistycznej¹⁸. Poniższe uwarunkowania zmodyfikowałam na podstawie własnych obserwacji. Należą do nich:

- świadomość wystąpienia sytuacji konfliktowej i jej charakteru u przynajmniej jednej ze stron konfliktu;

¹⁵ M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk 2017, s. 285.

¹⁶ A. Olubiński, *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, dz. cyt., s. 91.

¹⁷ Tamże, s. 100.

¹⁸ Tamże, s. 98.

- jawność informacji na temat przedmiotu i okoliczności sporu dla wszystkich stron, przy zachowaniu tajności wobec osób, które tymi stronami nie są;
- podmiotowo-dialogowy charakter relacji w sferze słów, gestów i realiów rozegrania konfliktu (np. podanie ręki, zachowanie spokoju, uśmiech, unikanie barier przestrzennych – siedzenie na tym samym poziomie, zwracanie się po imieniu, ustalenie odrębnego czasu i neutralnego miejsca na rozwiązanie sporu, zaproszenie mediatora itp.);
- pełne zaangażowanie stron przy przekonaniu o osiągnięciu obopólnych korzyści, obie strony są wygrane;
- adekwatny sposób komunikowania się, często bezpośredni, konfrontacyjny, a nawet agresywny, który może ulec modyfikacji wraz z tempem rozwoju konfliktu;
- krytykowanie zachowań, a nie osób;
- spokojny lub gwałtowny, krótkotrwały lub długotrwały przebieg w zależności od formy konfliktu oraz wielkości, złożoności i natężenia problemu;
- rozegranie konfliktu nie musi zawsze prowadzić do konkretnego rozwiązania, ale do wymiany zdań, przedstawienia punktów widzenia, ustalenia wzajemnej odrębności i potrzeby zwrócenia uwagi na problem, wysłuchanie i okazanie zrozumienie.

DEMOKRACJA NIEKONSENSUALNA W SZKOLE

Na dłuższy komentarz zasługuje ostatni warunek. Sposób takiego układania się społecznego i dialogowania, które jest w stanie, lecz nie musi prowadzić do porozumienia, czyli konsensusu, Leszek Koczanowicz określił mianem demokracji niekonsensualnej. Jest to polityka dialogu w działaniu społecznym. Politolog opierając się na literaturoznawczej koncepcji polifonii Michaiła Bachtina, społecznej wielogłosowości, powtarza, iż dialog ma charakter podmiotowy. Słowo jest zawsze uzewnętrznionym, skonkretyzowanym autorem. W polemice z dwoma modelami demokracji: antagonistyczno/agonistycznym typem Chan-

tal Muffe oraz racjonalno-komunikacyjnym Jürgena Habermasa, Koczanowicz stwierdza:

Stosunki dialogowe są więc zawsze podmiotowe i jako takie przenoszą do sfery dialogu całe napięcie, jakie może się pojawiać między różnymi podmiotami. Dlatego dialog nie musi i na ogół nie prowadzi do konsensu, prowadzić musi, jeżeli jest podjęty, do lepszego rozumienia¹⁹.

Czy szkoła jako konfliktogenna przestrzeń ugruntowana dialogowo może realizować założenia demokracji niekonsensualnej? W kolejnej części, w której analizuję wyniki badań, postaram się na to pytanie odpowiedzieć.

Jako nauczyciel i wychowawca podczas poszukiwania metodycznego wsparcia dla dylematu, jakim była niemoc wobec konfliktów szkolnych i ich krzywdzących skutków (np. zmiany szkoły przez ucznia), trafiłam na propozycję amerykańskiej psycholog dziecięcej Jane Nelsen²⁰. Teoria oparta na koncepcjach psychologii indywidualnej austriackich psychiatrów, Alfreda Adlera i Rudolfa Dreikursa zakłada, że głównym powodem postawy konfliktowej, w tym agresji i/lub rezygnacji, jest poczucie frustracji z powodu braku poczucia przynależności i znaczenia w danej społeczności, np. w instytucji, jaką jest rodzina lub szkoła, zła komunikacja i nieumiejętne rozgrywanie sporów i nieporozumień, brak równowagi w relacjach międzyludzkich oraz zanik umiejętności okazywania szacunku i empatii. Według Nelsen, pedagog, wykorzystując odpowiednie narzędzia, jest w stanie w demokratyczny sposób spożytkować przebieg sytuacji konfliktowych, aby wpływać na zachowania i postawy wychowanków, przy

¹⁹ L. Koczanowicz, *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, Warszawa 2015; L. Koczanowicz, *Niekonsensualna koncepcja demokracji a perspektywa juryscentryczna. Refleksje nad tekstem Artura Kozaka Dylematy prawniczej dyskrecjonalności, między ideologią polityki a teorią prawa*, [w:] *Perspektywy juryscentryzmu*, red. P. Jabłoński, P. Kaczmarek, M. Paździora, M. Pichlak, Wrocław 2011, s. 87–92.

²⁰ Zob. J. Nelsen, *Pozytywna dyscyplina*, Warszawa 2015; J. Nelsen, L. Lott, S. Glenn, *Pozytywna dyscyplina w klasie*, Milanówek 2017.

jednoczesnym zachowaniu ich odrębności, samodzielności, kreatywności, odpowiedzialności i pewności siebie. Do przydatnych narzędzi zalicza m.in.: regularne spotkania rodzinne i klasowe, rozpoczynające się rundą komplementów i kończące omawianiem problemów, dobrowolny podział zadań do wykonania w domu i klasie, działania bez słów, pytania pełne ciekawości, pytania przekierowania, naturalne konsekwencje zamiast kar, stosowanie zachęt zamiast nagród, pozytywna przerwa, odmawianie z szacunkiem.

ANALIZA MATERIAŁU AUTOETNOGRAFICZNEGO

Do badania charakteru i specyfiki przypadku ze względu na moje głębokie zaangażowanie i uwikłanie w badane środowisko wykorzystałam instrumenty etnograficzne i autoetnograficzne. Prowadziłam arkusze obserwacji konfliktu, dziennik badacza i analizowałam dokumentację. Na potrzeby niniejszego tekstu zdecydowałam się omówić siedem chronologicznie wybranych przypadków sytuacji konfliktowych, w których byłam stroną jako osoba skonfliktowana lub mediator w okresie od września 2018 do marca 2019 roku.

Jako główny problem badawczy obrałam sytuację nierozwiązanych lub ignorowanych sporów w szkolnictwie, które prowadzą do destrukcji relacji, braku zaufania i współpracy jako podstawy sukcesu edukacyjnego uczniów. W toku badań własnych szukałam odpowiedzi na pytania: Jaka jest kondycja relacji między nauczycielami, rodzicami i uczniami jako głównych aktorów życia szkoły, rozumianej jako miejsce wspólne, czyli współtworzone w warunkach konfliktu i dialogowania? Jak zastosowanie – w szkole objętej badaniem – metody pozytywnej dyscypliny w kontekście założeń demokracji niekonsensualnej wyraża praktykę dialogowania, kształtując demokratyczne relacje pomiędzy: 1. uczniem a nauczycielem, 2. uczniem a rodzicem, 3. rodzicem a nauczycielem? W jakiej postaci może sprawdzać się jako narzędzie pracy szkoły?

Przygotowując arkusz obserwacji, wybrałam kryteria: 1. czas trwania, 2. strony, 3. źródło, 4. dynamika, 5. forma ujawnienia się, 6. sytu-

acje pokonfliktowe i skutki, 7. towarzyszące emocje. Na podstawie obserwacji opracowałam analizę konfliktów zróżnicowanych pod względem charakterystyki uczestniczących stron. W każdym przypadku byłam jedną z nich. W moim zestawieniu znajdują się najbardziej częste relacje, ale brakuje konfliktu na linii uczeń – uczeń, uczeń – rodzic oraz nauczyciel – nauczyciel. Spór nr 1 rozegrał się na linii nauczyciel – grupa rodziców, nr 2 nauczyciel – rodzic, nr 3 rodzic – rodzic (nauczyciel jako mediator), nr 4 nauczyciel – dyrektor (psycholog jako mediator), nr 5 nauczyciel – grupa rodziców (pedagog szkolny-mediator), nr 6 nauczyciel – grupa uczniów (wychowawca klasy jako mediator) oraz nr 7 nauczyciel – uczeń. W każdym przypadku starałam się zidentyfikować jego źródło. Posłużyłam się zmodyfikowanym przeze mnie zestawieniem przyczyn konfliktu szkolnego Wajszczyk²¹. Ustaliłam przyczyny sporów według ich kolejności: nr 1 sprzeczność indywidualnych ocen i opinii, nr 2 nierównomierny podział przywilejów, pozycji, poczucie niesprawiedliwego traktowania uczniów przez nauczyciela, nr 3 potrzeba bezpieczeństwa, stosowanie przemocy fizycznej przez jednego ucznia na drugim, nr 4 niestosowanie się do zasad i reguł, sprzeczność ocen i opinii, nr 5 różne poglądy na temat wartości uważanych za ważne, generalizacja w odbiorze reakcji i roli nauczyciela, nr 6 sprzeczność indywidualnych ocen i opinii oraz poglądów na temat wartości uważanych za ważne (np. bezpieczeństwa i szacunku), rywalizacja o władzę między uczniami i nauczycielem, nr 7 nierównomierny podział przywilejów i pozycji, konfrontacja indywidualnych ocen i opinii, trudności w komunikacji. Jak widać, w większości przypadków ciężko było zidentyfikować jedno, konkretne źródło. Każda sytuacja konfliktowa była złożonym, często długo rozwijającym się zjawiskiem, które narastało do momentu kulminacyjnego, jakim zazwyczaj była konfrontacja. Pod względem formy analizowane konflikty można podsumować następująco: nr 1 niespodziewana i gwałtowna rozmowa nauczyciela z rodzicami, domagającymi się wyjaśnienia zbyt surowe-

²¹ K. Wajszczyk, *Konflikt w szkole*, dz. cyt., s. 131.

go potraktowania uczniów przez wychowawcę, nr 2 atak, gwałtowna kłótnia między rodzicem a nauczycielem dotycząca niesprawiedliwego, lecz nieświadomego traktowania ucznia przez nauczyciela, nr 3 pisemne zgłoszenie (email) problemu wychowawcy ze stanowczym wyrażeniem oburzenia i potrzeby działania, nakłonienie innego rodzica do poniesienia odpowiedzialności za stosowanie przemocy fizycznej przez dziecko, nr 4 monolog dyscyplinujący dyrektora wobec nauczyciela, nr 5 burzliwa dyskusja między nauczycielem a grupą rodziców, oskarżanie nauczyciela o nieodpowiednie wykonywanie swoich obowiązków pedagogicznych i edukacyjnych oraz znęcanie się nad uczniami, nr 6 przepychanki słowne między nauczycielem a uczniami, bojkot lekcji przez uczniów, próba pociągnięcia do odpowiedzialności uczniów, którym zabawa wymknęła się spod kontroli, nr 7 wycofanie się ucznia z relacji społecznych, bojkot w stosowaniu się do zasad panujących w szkole, namówienie ucznia do dyskusji i wyjawienia problemu.

Omawiane konflikty charakteryzowały się różną dynamiką, poziomem napięcia i gwałtowności, zazwyczaj jednak rozpoczynały się od nagłych konfrontacji (przypadek nr 1, 2 i 5), by następnie przybrać postać próby uspokojenia sytuacji, wyjaśnienia sprawy, wyrażenia zrozumienia dla problemu i wyciągnięcia wniosków (nr 2, 3, 4, 6, 7). Zdarzało się, że podczas dyskusji pojawiały się emocje, krzyk, kłótnia, płacz, również po stronie dorosłych. Konfliktom towarzyszyły następujące odczucia po mojej stronie: zaskoczenie, gniew, niedowierzanie, wstyd, niezrozumienie, uczucie braku szacunku, zagubienie, zakłopotanie, poczucie krzywdy, smutek, bezsilność. W przypadku konfliktów, w których aktywnie i bezstronnie zaangażowany był mediator, można mówić o mniejszej gwałtowności (nr 3, 4, 5, 6). Jednakże ani gwałtowność konfliktów, ani emocje, jakie wywoływały, nie miały wpływu na najważniejszą zaobserwowaną przeze mnie ich wspólną cechę: dały możliwość wyrażenia opinii, wypowiedzenia się. Mimo że czasami punkty widzenia były zupełnie sprzeczne, np. w przypadku nr 6, odpowiednie rozegranie konfliktu poskutkowało ich zaistnieniem i wybrzmieniem. Wydaje się, że utajnienie lub zlekceważenie go nie przyniosłoby podobnego efektu.

Na koniec chciałabym zwrócić uwagę na te momenty, które mogły mieć wpływ na ich efektywność w sensie pedagogicznym i demokratycznym. We wszystkich przypadkach konflikt był sytuacją uświadomioną przez przynajmniej jedną ze stron. Starano się zachować jawność informacji poprzez danie szansy na wyjaśnienie. Oprócz przypadków nr 2 i 3, do konfrontacji doszło w sprzyjających warunkach, w oddzielnym pomieszczeniu, tylko w obecności zaangażowanych osób. W czterech przypadkach skorzystano z pomocy mediatora: wychowawcy klasy (nr 3 i 6), psychologa szkolnego (nr 4) i pedagoga szkolnego (nr 5). Próbowano zwrócić uwagę na cechy zachowania, a nie osoby przy jednoczesnym podkreśleniu tych cech postępowania, które zasługiwały na docenienie. Prawie we wszystkich przypadkach, oprócz konfrontacji nauczyciela z dyrektorem, starano się doprowadzić do takiego ustania sporu, aby każda ze stron mogła czuć się wygraną. Obserwowane konflikty zakończyły się w pokojowy sposób, doszło do uspokojenia sytuacji lub pojednania, padły przeprosiny z ust nauczyciela, rodziców lub uczniów.

ZAKOŃCZENIE

Podstawą pedagogicznego podejścia zaprezentowanego w niniejszym artykule był taki cel rozegrania sytuacji konfliktowej, aby wygraną okazała się każda ze stron nie tylko z punktu widzenia moralnego lub wychowawczego, ale także w dziedzinie osobistych odczuć, przekonań i poczucia integralności. Wydaje się, że omawiana strategia radzenia sobie z konfliktem wpisuje się w założenia demokracji niekonsensualnej. W tym sensie moc może tracić zwrot „rozwiązywanie konfliktu” na rzecz jego kierowania lub rozgrywania. Jednakże właśnie danie prawa każdemu uczestnikowi sytuacji konfliktowej do głosu, możliwości wytłumaczenia się, naświetlenia problemu, okazanie wzajemnego zrozumienia i możliwości wspólnego ustalenia rozwiązań jest najbardziej efektywne w sensie demokratyzacji życia uczestników rzeczywistości szkolnej. Z pewnością nie jest to zadanie najłatwiejsze, wymaga więcej wysiłku i czasu, ale z punktu widzenia demokracji niekonsensualnej

jest to rozwiązanie najbardziej uprawnione. Takie podejście stanowi wizję „przyszwoitego, wystarczająco doskonałego społeczeństwa, demokracji, która musi nadejść”²² w środowisku szkolnym, które dąży do utrzymania demokratycznego charakteru.

BIBLIOGRAFIA

- Koczanowicz L., *Niekonsensualna koncepcja demokracji a perspektywa juryscentryczna. Refleksje nad tekstem Artura Kozaka Dylematy prawniczej dyskrecjonalności, między ideologią polityki a teorią prawa*, [w:] *Perspektywy juryscentryzmu*, red. P. Jabłoński, P. Kaczmarek, M. Paździora, M. Pi-chlak, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław 2011, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/38054/PDF/0006.pdf> [23.03.2019].
- Koczanowicz L., *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, przekł. K. Liszka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2017.
- Olubiński A., *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, [w:] *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej*, red. D. Borecka-Biernat, M. Cywińska, Difin, Warszawa 2015.
- Wajszczyk K., *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
- Włodarczyk R., *Demokracja, utopia, wychowanie*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 3, red. K. Rejman, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, <http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/92821> [30.03.2019].

²² R. Włodarczyk, *Demokracja, utopia, wychowanie*, dz. cyt., s. 29.

THE IMAGE OF SCHOOL IN A CONFLICT SITUATION AS A SPACE OF DEMOCRATIC COMMONNESS. PERSPECTIVE OF NON-CONSENSUAL DEMOCRACY

ABSTRACT: Conflict is an indispensable social element and the basis of a subjective relationship. The methods of resolving disputes determine the success or failure of the social group in terms of its subjective co-existence (democratic co-vivendi). School is a place of constant clashing of different points of view. The problem of unresolved or ignored disputes in education leads to the destruction of relationships, distrust and cooperation as a basis for the educational success of students. A school understood as a community and a common space should shape civic attitudes. Thanks to the appropriate conflict culture in line with the assumptions of non-consensual democracy, it is possible to preserve the democratic features of school reality.

KEYWORDS: school, conflict, democracy, non-consensual democracy, pedagogy of the common place

ANNA SZKOLAK-STĘPIEŃ

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI W OBLICZU UTOPIJNYCH WYOBRAŻEŃ MATEK. KU TEORII UGRUNTOWANEJ¹

ABSTRAKT: Artykuł podejmuje problem maturalnej rekonstrukcji wzorcowego nauczyciela wczesnej edukacji z zastosowaniem jakościowej strategii badawczej (teoria ugruntowana badanego fenomenu). W rezultacie prowadzonych badań skonstruowano hipotezę badawczą, stanowiącą przybliżenie osadzonej w kontekście i będącej interpretacją konkretnego procesu teorii ugruntowanej i narysowanie portretu *idealnej* sylwetki nauczyciela wczesnej edukacji (nauczyciela – mistrza) w oddolnej, utopijnej perspektywie matek.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel wczesnej edukacji, wyobrażenia matek, teoria ugruntowana

Pierwszym nauczycielem dziecka jest rodzic i to on stanowi dla niego najbardziej znaczące wzory do naśladowania; to właśnie on kształtuje w nim zasady moralne, postawy i umiejętność współżycia z innymi

¹ Artykuł został napisany na podstawie badań własnych, umieszczonych w monografii Anny Szkolak-Stępień *Wzorcowy nauczyciel wczesnej edukacji w narracjach matek. W kierunku teorii ugruntowanej*, Kraków 2020.

ludźmi. W momencie pójścia do szkoły rolę tę przejmuje nauczyciel-wychowawca, który staje się odpowiedzialny nie tylko za proces edukacji swoich uczniów, lecz także – a może nawet przede wszystkim – za ich wybory życiowe, sposoby myślenia, podejście do życia. Dlatego nie może dziwić fakt, że rodzice interesują się podejmowanymi przez nauczycieli działaniami dydaktyczno-wychowawczymi, stawiają przed nimi wiele wymagań, kreują jego idealną sylwetkę.

WYMARZONY NAUCZYCIEL – WIZJA RODZICÓW – RAMY TEORETYCZNE BADAŃ WŁASNYCH ²

Wbrew dominującym wyobrażeniom potocznym, dzisiejsza szkoła czy edukacja domowa stanowi pochodną czyjegoś wczorajszego marzenia. Nie musiała taka się ziścić, mogła przybrać inny kształt. I przybiera. Ale ten czy inny kształt oparty jest w jakiejś swej mierze o pierwowzór, model, ideał³,

pisze Rafał Włodarczyk. Wielu autorów próbuje rozpoznać wizje rodziców o doskonałym nauczycielu wczesnej edukacji. Jednak należy zauważyć również, że różni rodzice mają odmienne wymagania, które często są sprzeczne ze sobą. Często są one uwarunkowane różnymi typami postaw rodziców. Przed nauczycielami staje zatem nieproste zadanie elastycznego dopasowania się do życzeń rodziców. Przykłady rodzicielskich postaw wpływających na relacje z dzieckiem i nauczycielem podają Joanna M. Łukasik, Katarzyna Jagielska i Roman Solecki. Są to:

² Na podstawie fragmentu monografii: A. Szkolak-Stępień, *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania* (wydanie poprawione i rozszerzone), Kraków 2016, s. 118–125.

³ R. Włodarczyk, *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 67, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/81191/edition/78778?language=pl> [3.03.2020].

- rodzic dominujący – ma wysokie oczekiwania wobec dziecka, sztywne zasady, rzadko okazuje wsparcie, egzekwuje to, co jego zdaniem liczy się dla dziecka;
- rodzic zaniedbujący – nie okazuje miłości i wsparcia, nie kieruje się nimi w relacji z dzieckiem, izoluje się od dziecka, np. poprzez zatrudnianie opiekunek, uciekanie się we własną pracę i przyjemności; jego obecność w domu ma wymiar fizyczny, brak jest emocjonalnego wsparcia dziecka (np. nie słucha dzieci, nie zwraca na nie uwagi, nie odpowiada na potrzeby psychiczne);
- rodzic pozwalający na wszystko – jest miły, wspierający, ale nie jest w stanie ustalić i wyegzekwować zasad, nie zna w relacji z dzieckiem ograniczeń i konsekwencji; bezkrytycznie i chroniąco daje przyzwolenie na zachowania niedopuszczalne (np. bicie innych dzieci, zaniedbywanie innych dzieci);
- rodzic kochający i stanowczy – ma jasno określone zasady, wartości, normy życia i ograniczenia; uczy tego swoje dzieci; okazuje im wsparcie; jest elastyczny, otwarty na relacje, gotowy wysłuchać dziecko nawet, gdy narusza zasady; jest stanowczy i konsekwentny, a jednocześnie ciepły wspierający; dziecko wie, że jest kochane⁴.

Powyższe postawy rodziców nierzadko stanowią o kontakcie z nauczycielem. Musi on wysłuchać każdego rodzica i do każdej z postaw przyjąć odpowiednie stanowisko. Wychowawca musi wiedzieć, że wymagania, które oczekuje rodzic pozwalający na wszystko czy dominujący nie zawsze muszą być uzasadnione i spełnione. Jeśli chodzi o oczekiwania rodziców kochających i stanowczych, nauczyciel również nie może przyjąć postawy permissywnej. Na drodze rozmowy obie strony powinny znaleźć takie rozwiązanie, które będzie do przyjęcia dla obu stron. Nie zawsze nauczyciel musi spełniać to, czego pragnie i oczekuje rodzic, jeżeli uważa on, że nie jest to zgodne z panującymi zasadami w szkole.

⁴ J. M. Łukasik, K. Jagielska, R. Solecki, *Nauczyciel, wychowawca, pedagog: szkolne wyzwania*, Kielce 2013, s. 115.

Według Tatiany Grabowskiej rodzice uważają, że nauczyciel wczesnej edukacji:

- musi osiąść umiejętność skutecznego komunikowania się z dziećmi i rodzicami, co w konsekwencji wpłynie na uzyskanie niezbędnych informacji, pozwalających na odpowiednie funkcjonowanie ucznia w szkole;
- powinien znać psychologię i pedagogikę, by móc w toku pracy z dzieckiem przyzwyczajać je do samokontroli i osiągania satysfakcji z odniesionych sukcesów;
- musi stworzyć odpowiednie stanowisko edukacyjne, wykorzystując odpowiednie metody i środki, opierając się na wiedzy pedagogicznej w zależności od wieku i indywidualnych uwarunkowań i możliwości dziecka⁵.

Iwona Czaja-Chudyba dodaje, że

dostosowanie zajęć do możliwości poszczególnych uczniów powinno być powiązane z położeniem szczególnego nacisku na tworzenie atmosfery współpracy i umiejętności społecznych⁶;

- powinien znać metody i techniki właściwego monitorowania i diagnozowania osiągnięć uczniów w zakresie umiejętności ogólnych, jak i kompetencji społecznych;
- zaczynając od własnej osoby musi, poznawać i kształtować własne cechy charakteru, znać swoje możliwości, wiedzę, znać obszary swej niewiedzy⁷.

⁵ T. Grabowska, „Obyś cudze dzieci uczył...” – o trudnej sztuce bycia nauczycielem wczesnej edukacji dzieci, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna*, t. 2 *Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Drag, Toruń 2014, s. 212.

⁶ I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2013, s. 6.

⁷ T. Grabowska, „Obyś cudze dzieci uczył...”, dz. cyt., s. 212.

Toteż zdaniem Bożeny Muchackiej przygotowanie nauczycieli wczesnej edukacji powinno obejmować oddziaływanie na ich osobowość, uruchomienie procesu twórczego⁸.

Jak twierdzi Henryk Kraszkiewicz, rodzice oczekują od nauczycieli, m.in. informacji o postępach dziecka w nauce oraz o problemach, zanim te w ogóle się pojawią; także wskazówek, rad i fachowej pomocy w rozwiązywaniu problemów wychowanków; zrozumienia i wsparcia oraz otwartości na sugestie i prośby. Oczekują również akceptacji i pozytywnego nastawienia, powstrzymywania się od osądów oraz szacunku. Rodzice chcą, aby nauczyciele pełnili wiele ról jednocześnie, np. rolę wychowawcy (opieka nad uczniami oraz organizacja życia wewnątrzklasowego); dydaktyka (prawidłowa realizacja programu nauczania); opiekuna zajęć pozalekcyjnych, organizacji szkolnych i pracowni komputerowej; organizatora wycieczek i imprez szkolnych; także konkursów szkolnych i międzyszkolnych; terapeutę (przeciwdziałanie agresji, przemocy i wagarom)⁹. Można wobec tego zauważyć, że wachlarz życzeń jest dość szeroki.

Na oczekiwania rodziców wobec instytucji szkolnej oraz nauczycieli zwraca uwagę Józef Sowa. Autor zauważa, że szkoła nie może skupiać się tylko na przekazywaniu informacji, ale powinna przede wszystkim praktycznie przygotować uczniów do radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych, z którymi mogą spotkać się w przyszłości. Sowa podkreśla też, jak ważne jest zaangażowanie opiekunów w edukację dziecka, szczególnie jeśli ma ono pewne problemy z nauką. Pomoc rodziców jest budująca nie tylko dla ucznia, lecz również dla nauczyciela, który nie jest w stanie wystarczająco dużo pracować indywidualnie z każdym dzieckiem¹⁰.

⁸ B. Muchacka, *Model zawodowy nauczycieli przedszkoli i klas początkowych na tle zmian edukacyjnych w Polsce*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkujących w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2004.

⁹ H. Kraszkiewicz, *Oczekiwania wobec nauczycieli XXI wieku (cz. II)*, „Wszystko dla Szkoły” 2010, nr 5, s. 9–10.

¹⁰ J. Sowa, *Dylematy współczesnej szkoły*, [w:] *Edukacja Jutra XIII. Tatrzańskie Seminarium naukowe*, t. 2, red. K. Zatoń [i in.], Wrocław 2007.

rodzice, powierzając swoje dzieci trosce i opiece nauczycieli, oczekują od nich rzetelnej pomocy w realizacji tego wielkiego zadania, jakim jest przekazywanie wiedzy, wychowanie i pomoc w budowaniu fundamentów pod przyszłe życie swoich dzieci¹¹.

Przeto nauczyciel pełni tutaj szczególną rolę. Dziecko w momencie przyścia do szkoły jest zagubione, jest to dla niego szczególnie trudny okres. Rodzice oczekują więc od nauczycieli, by ci wspierali ich dzieci, motywowali oraz niejako zastępowali ich w czasie pobytu w szkole; chcą, by dzieci zaufały nauczycielom i dzięki temu z chęcią chodziły na kolejne zajęcia edukacyjne. Sami opiekunowie również spodziewają się ze strony pedagoga przekazywania aktualnych informacji na temat wiedzy i umiejętności dziecka. To normalne, że rodzice chcą wiedzieć o ewentualnych trudnościach ucznia w nauce lub jego problemach w kontaktach z rówieśnikami. Rodzice powinni mieć pewność, że gdyby znaleźli się w ciężkiej sytuacji życiowej, będą mogli liczyć na pomoc wychowawcy dziecka.

Ponieważ bardzo ważnym aspektem jest zapewnienie bezpieczeństwa dziecku, dlatego też głównym i uzasadnionym roszczeniem stawianym nauczycielom przez rodziców jest zapewnienie uczniom fachowej opieki oraz zminimalizowanie możliwych zagrożeń w szkole. Niestety Witold Kołodziejczyk zauważa, że rodzice mają coraz mniejsze zaufanie do szkoły. Mało tego – coraz częściej wybierają dla swoich synów i córek edukację domową. Chcą zapewnić młodym ludziom dobrą przyszłość, dlatego zapisują swoje dzieci na wiele zajęć dodatkowych. Coraz większa część rodziców uważa, że szkoła nie jest w stanie odpowiednio przygotować uczniów do dorosłego życia, że nauczyciele nie są wystarczająco dobrze przygotowani do realizowania tak ważnego celu. Opiekunom zależy na wspieraniu rozwoju dzieci, dlatego chcieliby, aby placówka oświatowa sprzyjała temu procesowi,

¹¹ N. Nyczkało, *Pedagogia Jana Pawła II*, Lublin – Stalowa Wola 2008, s. 76.

a także budowała charaktery młodych ludzi i pozwalała im wciąż odkrywać swoje talenty. Nauczyciele powinni zadbać o ukształtowanie osobowości uczniów zgodnie z zasadami moralnymi i etycznymi,

aby stali się oni w przyszłości osobami świadomymi, odpowiedzialnymi za losy kraju obywatelami, dla których charakter – a nie spełnianie społecznych oczekiwań – jest podstawą wszelkich wyborów dojrzałego i odpowiedzialnego życia¹².

Kolejna autorka próbująca nakreślić sylwetkę nauczyciela – mistrza w oczach rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym, Jolanta Bonar stwierdza, że rodzice często oczekują takiego prowadzenia zajęć, by wspierały one twórczość uczniów. Pożądane wśród rodziców cechy nauczyciela wczesnej edukacji to: autentyczność, empatia, otwartość, asertywność, kreatywność, elastyczność, refleksyjność i innowacyjność. Dla opiekunów uczniów właśnie te cechy są istotne ze względu na to, że „twórczy nauczyciel wpływa na poziom kreatywności uczniów, ponieważ dla wielu z nich jest wzorcem osobowym i modelem do naśladowania”¹³. Dostosowywanie się do zmian, nadążanie za nowinkami, wyszukiwanie nowych i pomysłowych rozwiązań to obowiązki nauczyciela. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej znamioną rolę odgrywa inicjatywa nauczyciela, którego zadaniem jest przeprowadzenie interesujących zajęć dydaktycznych. Zabawy, wyjścia do ciekawych miejsc oraz inne rozwiązania powinny ułatwiać uczniom konstruowanie wiedzy i poznawanie świata. Zainteresowanie określonym tematem, pobudzenie konkretnych procesów myślowych oraz całokształt animacji otoczenia umożliwia efektywną naukę. Szeroko pojmowana kreatywność w powiązaniu z elastycznością tworzy niezastąpiony duet budujący postać nauczyciela. Domeną współczesności jest rozwój. Dlatego też wzbogacanie form nauczania jest nieodzowną jego

¹² W. Kołodziejczyk, *O czym zapomniiała dziś szkoła?*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2014, s. 393.

¹³ J. Bonar, *Twórczy nauczyciel wczesnej edukacji*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, red. W. Leżańska, Łódź 2011, s. 122.

częścią. Nauczyciele powinni zatem zerwać kajdany ograniczeń, które niejednokrotnie sami zakładają. Twórcze myślenie nie pojawia się bowiem z nicości, lecz jest etapem zmiany, zarazem chęcią jej podjęcia, poszukiwaniem czegoś odmiennego, czegoś, co mogłoby ulepszyć rzeczywistość. Thomas Gordon w swej teorii wychowania wyraźnie zaznacza, iż decyzja o dopuszczeniu do siebie kreatywnych myśli bądź też ich tłumienie zależy od samego człowieka. Píše, że

niemal wszyscy ludzie mają świadomość, że sami ograniczamy zdolność do twórczego myślenia o rzeczach, które moglibyśmy zmienić. Nie jest łatwo oderwać się od tego, co normalne, tradycyjne, co zwykle robiliśmy¹⁴.

Rodzice od pierwszych chwil życia dziecka podejmują próby uatrakcyjnienia rzeczywistości, pokazania dziecku świata z lepszej perspektywy, często przy tym odkrywając go na nowo. Podobnie jest z nauczycielami, którzy kontynuują pracę rozpoczętą przez rodziców we wczesnym etapie dzieciństwa.

PŁASZCZYZNA METODOLOGICZNA ZAŁOŻEŃ BADAŃ WŁASNYCH

Badacz odkrywający teorię ugruntowaną, z dwóch dominujących sposobów widzenia rzeczywistości społecznej: mechanistycznego i humanistycznego, wybiera humanistyczny. Przy pomocy mechanistycznej wizji rzeczywistości społecznej można wyjaśnić tylko istnienie społecznych form niezależnie od definicji sytuacji. Humanistyczna, mówiąc inaczej interpretatywna, perspektywa natomiast koncentruje się głównie na kształtowanych symbolicznie ludzkich procesach poznawczych i widzi w tych procesach klucz do wyjaśnienia i rozumienia ludzkiej rzeczywistości¹⁵.

¹⁴ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 2007, s. 172.

¹⁵ K. T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 34.

W najprostszym ujęciu teoria ugruntowana to spójny system metod jakościowych, opracowany przez Barneya Glasera i Anselma Straussa i opisany w 1967 roku w książce *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*¹⁶. Teoria ugruntowana przyjmuje, że rzeczywistość społeczną najlepiej rozumieją zaangażowani w nią aktorzy. Neguje więc funkcjonalistyczne podejście, w którym badacz, przystępując do prac, odwołuje się do wcześniej opracowanego modelu teoretycznego, ponieważ powoduje to jedynie samopotwierdzenie się danej koncepcji. Metoda teorii ugruntowanej zakłada, że w miarę jak w kolejnych etapach zbierany jest materiał badawczy, teoria sama wyłania się z danych, a więc gruntuje się w terenie. Należy zatem traktować ją przede wszystkim jako teorię dotyczącą konkretnej społeczności, określonej problematyki – najlepiej do niej pasującą.

Teoria ugruntowana wiązana jest ze Szkołą Chicagowską. Jest „formą etnografii socjologicznej, postulującej dosłownie *wyjście badacza na ulice, odłożenie podręczników, słuchanie i patrzenie*, i jednocześnie synonimem bogatej tradycji badań terenowych”¹⁷, oraz symbolicznym interakcjonizmem, zwanym teorią psychosocjologiczną, który skupia się na ludzkich interpretacjach znaczenia obiektów w otaczającym świecie i dynamicznej gry ludzkich zachowań.

Teoria ugruntowana jest zazwyczaj teorią *średniego zasięgu* – łatwą do zoperacjonalizowania, gdyż jej pojęcia wywodzą się z obserwacji i opisu ściśle wyodrębnionego do badań obszaru empirycznego. Teorie średniego zasięgu, w przeciwieństwie do wielkich teorii socjologicznych XX wieku, „składały się z abstrakcyjnych interpretacji określonych zjawisk społecznych ugruntowanych w danych”¹⁸, „są ukazaniem jakiegoś procesu, jego stadiów i warunków pojawienia się tych stadiów”¹⁹, co pozwala więc na procesualne ujęcie rzeczywistości.

¹⁶ B. Glaser, A. L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago 1967.

¹⁷ K. O'Reilly, D. Paper, S. Marx, *Demystifying Grounded Theory for Business, Research, „Organizational Research Methods”* 2012, vol. 15, s. 248.

¹⁸ K. Charmaz, *Teoria ugruntowana*, Warszawa 2009, s. 14.

¹⁹ K. T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych*, dz. cyt., s. 39.

Poprzez swą elastyczność metoda teorii ugruntowanej umożliwia utrzymanie w trakcie badań kontekstu odkrycia, co oznacza, że dzięki procedurom mamy zdolność poszukiwania i odkrywania zjawisk, których na początku badań nie szukaliśmy. Budowanie teorii jest zatem procesem, a nie tradycyjną weryfikacją wcześniej zbudowanych hipotez na podstawie później zebranych danych²⁰.

Badania własne mają charakter eksploracyjny. Ich celem jest wypracowanie teorii ugruntowanej: zaproponowanie nowej koncepcji, która wyłaniając się z danych empirycznych gromadzonych przez badacza (a zatem konstruowana), uzyskanych na podstawie rozmów (wywiad jakościowy) z 22 matkami uczniów w młodszym wieku szkolnym, mogłaby nakreślić potrzeby społeczne wobec osoby nauczyciela wczesnej edukacji. W efekcie prowadzonych prac możliwe było sformułowanie hipotezy badawczej, stanowiącej przybliżenie osadzonej w kontekście i będącej interpretacją konkretnego procesu teorii ugruntowanej i skonstruowanie portretu idealnej sylwetki nauczyciela wczesnej edukacji (nauczyciela – mistrza) w oddolnej, utopijnej perspektywie matek.

Przedmiotem podjętych badań są zatem wyobrażenia matek uczniów w młodszym wieku szkolnym na temat modelowej sylwetki nauczyciela ich dzieci. Źródłem zainteresowań badacza jest głębia tego zjawiska, ale jednocześnie jego różnorodność.

Główny problem badawczy przybrał postać następującego pytania: Jak przedstawia się obraz wzorowej sylwetki nauczyciela w świetle oczekiwań matek uczniów w młodszym wieku szkolnym?

Dla potrzeb badań empirycznych zastosowano celowy dobór próby, na podstawie którego zostały stworzone *kluczowe kategorie*:

- wiek matek – między dwudziestym piątym a czterdziestym piątym rokiem życia, co wynika z prawdopodobieństwa posiadania w tym przedziale wiekowym dziecka w młodszym wieku szkolnym;

²⁰ Tamże, s. 27.

- wykształcenie matek – podstawowe, gimnazjalne, zawodowe, średnie, niepełne wyższe, wyższe, inne;
- miejsce zamieszkania matek – duże miasto, małe miasto, wieś (wszystkie kobiety, biorące udział w badaniu, mieszkają na terenie województwa świętokrzyskiego);
- struktura rodziny – pełna: naturalna, zrekonstruowana; niepełna: sieroca, rozbita, samotna matka niezamężna;
- liczba posiadanych dzieci – dziecko w młodszym wieku szkolnym to dziecko najmłodsze, najstarsze, jednak, które z kolei.

Proces wyłaniania się/konstruowania teorii ugruntowanej na podstawie jakościowych wywiadów badawczych z matkami uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz pełna procedura analityczna zostały opisane w monografii wymienionej w odwołaniu do tytułu artykułu.

HIPOTEZA BADAWCZA – APROKSYMACJA TEORII UGRUNTOWANEJ

Zastosowana w badaniach empirycznych metodologia teorii ugruntowanej pozwala zainicjować proces analityczny i umożliwia kontrolę prawomocności wniosków teoretycznych z nich płynących. Należy pamiętać, że metodologia teorii ugruntowanej wzbudza od początku istnienia liczne kontrowersje, a co więcej występuje w różnych odmianach, dlatego zarzuca się nazbyt elastyczne aplikowanie jej zasad w zależności od potrzeb.

W rezultacie prowadzonych prac – zbierania próbek, pisanie notatek, transkrybowania, kodowania, prowadzonych w ramach procesu wyłaniania się/konstruowania teorii ugruntowanej na podstawie jakościowych wywiadów badawczych z matkami uczniów w młodszym wieku szkolnym, w danych empirycznych umocniła się pewna hipoteza pozwalająca na nakreślenie portretu idealnej sylwetki nauczyciela wczesnej edukacji w świetle oczekiwań społeczeństwa. Zakłada ona, że oczekiwania badanych matek oscylują wokół czterech obszarów, ułożonych według stopnia natężenia wypowiedzi, a mianowicie: kompetencji profesjonalnych nauczycieli wczesnej edukacji, ich wizerunku

osobowościowego, kwalifikacji zawodowych oraz cech profesjonalno-podmiotowych. Zatem według zebranych ugruntowanych danych empirycznych obraz wzorowej sylwetki nauczyciela wczesnej edukacji kształtuje się następująco:

1. Jest to osoba, która dysponuje wysokim poziomem kompetencji profesjonalnych, czyli wszechstronną wiedzą ogólną, psychologiczno-pedagogiczną, metodyczną, szerokim zakresem umiejętności pedagogicznych oraz reprezentuje postawy społeczne, przede wszystkim postawę twórczą, moralną, zaangażowanie w rozwój zawodowy.

2. To osoba o określonych cechach osobowości, z poczuciem humoru, co ma zasadnicze znaczenie w budowaniu pozytywnych relacji, motywowaniu uczniów do nauki i działania, zachowaniu dobrego samopoczucia uczniów w klasie i stymulowaniu ich prawidłowego rozwoju. Stosuje zasady demokratycznego stylu wychowania.

3. Jest absolwentką renomowanej, państwowej uczelni pedagogicznej na kierunku *pedagogika*, specjalność *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, stale podnosząca swoje kwalifikacje zawodowe.

4. I wreszcie, jest to młoda kobieta o długim stażu w zawodzie. Polka, katoliczka, mężatka posiadająca dzieci, o eleganckiej i jednocześnie skromnej prezencji.

ZAKOŃCZENIE

Matki kreują utopijne wyobrażenia o doskonałym nauczycielu wczesnej edukacji,

wymagają od nauczyciela idealnego według nich zachowania, zapominając przy tym, że nie jest on bezbłędnie funkcjonującą maszyną. Jest zwyczajnym człowiekiem, który ma prawo do słabości i bycia niekonsekwentnym. Jak w każdej profesji, tak i w tym zawodzie, pracują ludzie bardziej i mniej doświadczeni. Prócz tego ludzie ci pracują w ciągłej niepewności, w atmosferze nieustannych zmian zarządzeń i projektów, ze świadomością niesatysfakcjonującej sytuacji finansowej polskiej oświaty. Niestety wśród nadmiaru oczekiwań, zapomina się często o prawach i potrzebach na-

uczycieli lub chociażby wdzięczności za trudy włożone w ich codzienną pracę i nieustanne doskonalenie swoich kompetencji, które przekładać się będzie na lepszą współpracę z wychowankami oraz prowadzenie ich przez życie w należyty sposób²¹.

Prezentowane wnioski są teoretyczną interpretacją wyłonionych danych dotyczących wyobrażeń matek w stosunku do nauczyciela wczesnej edukacji. Nie są one jedyną możliwą konkluzją na ten temat. Stanowią jedynie propozycję badawczą i inspirację dla dalszych studiów w tym obszarze

BIBLIOGRAFIA

- Bonar J., *Twórczy nauczyciel wczesnej edukacji*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, red. W. Leżańska, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2011.
- Charmaz K., *Teoria ugruntowana*, przekł. B. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013.
- Glaser B., Strauss A. L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago 1967.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2007.
- Grabowska T., „Obyś cudze dzieci uczył...” – o trudnej sztuce bycia nauczycielem wczesnej edukacji dzieci, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna*, t. 2 *Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Drąg, Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Kołodziejczyk W., *O czym zapomniała dziś szkoła?*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2014.

²¹ A. Szkolak-Stępień, *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji*, dz. cyt., s. 138.

- Konecki K. T., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kraszkiewicz H., *Oczekiwania wobec nauczycieli XXI wieku (cz. II)*, „Wszystko dla Szkoły” 2010, nr 5.
- Łukasik J. M., Jagielska K., Solecki R., *Nauczyciel, wychowawca, pedagog: szkolne wyzwania*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2013.
- Muchacka B., *Model zawodowy nauczycieli przedszkoli i klas początkowych na tle zmian edukacyjnych w Polsce*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkujących w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Wydawnictwo AP, Kraków 2004.
- Nyczkało N., *Pedagogia Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin – Stalowa Wola 2008.
- O'Reilly K., Paper D., Marx S., *Demystifying Grounded Theory for Business, Research*, „Organizational Research Methods” 2012, vol. 15.
- Sowa J., *Dylematy współczesnej szkoły*, [w:] *Edukacja Jutra XIII. Tatrzańskie Seminarium naukowe*, t. 2, red. K. Zatoń [i in.], Wydawnictwo AWF, Wrocław 2007.
- Szolak-Stępień A., *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania* (wydanie poprawione i rozszerzone), Wydawnictwo ATTYKA, Kraków 2016.
- Szolak-Stępień A., *Wzorcowy nauczyciel wczesnej edukacji w narracjach matek. W kierunku teorii ugruntowanej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Kraków 2020.
- Włodarczyk R., *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/81191/edition/78778?language=pl>.

AN EARLY CHILDHOOD EDUCATIONS TEACHER IN FACE OF UTOPIAN IMAGINATIONS OF MOTHERS. TOWARDS A GROUNDED THEORY

ABSTRACT: The article addresses the problem of mother model reconstruction of an early childhood education teacher using a qualitative research strategy

(grounded theory of the studied phenomenon). As a result of research it was possible to formulate a research hypothesis that brings closer the grounded theory in context and as interpretation of specific process. It also enabled to create a portrait of a perfect an early childhood education teacher (a teacher-master) in the grass-roots, utopian perspective of mothers.

KEYWORDS: early childhood education teachers, imaginations of mothers, grounded theory

AGNIESZKA JARMUŁA

Wrocław

UTOPIA A EDUKACJA DOMOWA

ABSTRAKT: Tekst przybliży zagadnienia rodzimej edukacji domowej. Został napisany z perspektywy przede wszystkim praktyka, edukatora domowego. W Polsce istnieje jeden model edukacji domowej, który można określić jako szkoła na odległość. Dla porównania autorka opisuje trzy modele edukacji domowej w kanadyjskiej Albercie. Celem artykułu jest również refleksja nad następującymi zagadnieniami: (1) czy edukacja domowa jest idealnym modelem kształcenia?; (2) do czego służy podstawa programowa w edukacji domowej?; (3) czy obowiązkowe egzaminy bywają przydatne?

W artykule opisano doświadczenia z ponadprogramową nauką łaciny na etapie wczesnoszkolnym oraz pozytywne skutki braku egzaminów z tego przedmiotu. Autorka potwierdza efektywność pracy także na gruncie lingwistycznym specyficznej triady: dziecko, nauczyciel i rodzic. Pionierem w takim podejściu był Shinichi Suzuki. Uczył on z dobrym skutkiem gry na skrzypcach dziecko i jego rodzica.

W Polsce formalnie nauczanie domowe jest możliwe od wczesnoszkolnego etapu aż do matury ucznia. Autorka nawiązuje również do unijnych kluczowych kompetencji, tym samym przyjmuje tezę uczenia się przez całe życie.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja domowa, egzaminy, Alberta, Kanada, łacina, Shinichi Suzuki, podstawa programowa, kompetencje kluczowe

Edukacja domowa to nie tylko duża odpowiedzialność, lecz także niemałe wyzwanie. W pierwszej kolejności należy wybrać przyjazną szkołę. Może sprawić to problem, ponieważ wielu dyrektorów nie po-

siada odpowiedniej wiedzy o tej formie nauczania. Założmy jednak, że ten etap został zrealizowany. Przed nami kolejne decyzje. Okazuje się, że są trzy możliwe modele nauki w domu. Pierwszy to podążanie za podstawą programową realizowaną w szkole. Mamy tutaj do czynienia z systemową szkołą – z tą różnicą, że jej program realizujemy w domu. W drugim modelu możemy dowolnie wybierać przedmioty, które chcemy realizować zgodnie z podstawą programową, i oprócz tego, co oferuje szkoła, przerabiać dodatkowe przedmioty według własnego autorskiego programu. W tym przypadku możemy wypracować kompromis między szkołą systemową a edukacją domową rozumianą jako bardziej liberalną formę kształcenia. Trzecia ścieżka to całkowicie autorski program.

Innymi słowy, opisane możliwości to:

1. edukacja na odległość kontrolowana przez szkołę,
2. wspólna odpowiedzialność rodziców i nauczycieli szkoły,
3. edukacja domowa kontrolowana przez rodziców współtworzona z dziećmi.

Dla wszystkich edukatorów domowych jest przewidziane dofinansowanie na pomoce naukowe, przy czym największe – dla pierwszego modelu, najmniejsze – dla ostatniego.

Opisana ścieżka wyborów jest możliwa w odległej Albercie, w Kanadzie¹. Każda z dziesięciu kanadyjskich prowincji ma różne regulacje prawne w tej kwestii². W Polsce dofinansowanie dla edukatorów domowych nie jest regulowane prawnie. Co nie znaczy, że nie istnieje. Jest rzadkością i jest to zazwyczaj dobra wola dyrektora szkoły³.

¹ Oficjalna strona dla edukacji domowej prowincji Alberta w Kanadzie: Homeschooling in Alberta, <https://thecanadianhomeschooler.com/canadian-homeschool-laws-alberta/> [27.06.2019].

² Warto w tym miejscu zapytać, czy w Polsce bylibyśmy gotowi na lokalne merytoryczne zarządzanie oświatą i przyjęcie odmiennych rozwiązań w każdym województwie?

³ Tak było przez krótki czas w Chrześcijańskiej Szkole „Arka” we Wrocławiu (szkoła niepubliczna). Dotacja rocznego stypendium w wysokości 600 zł zakończyła się wraz z rządowymi cięciami subwencji budżetowej dla uczniów spełniających obowiązek szkolny poza szkołą. Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 grudnia 2015 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samo-

Istnieją jednak szkoły przyjazne edukacji domowej, również prywatne, w których przez cały rok edukatorzy płacą miesięczne składki⁴. Kwestie finansowe edukacji domowej w Polsce są bardzo zróżnicowane. Fakt, że edukatorzy domowi wędrowali po całej Polsce w poszukiwaniu przyjaznej szkoły, nie powinien z tego powodu dziwić. O tej wędrowce będzie jeszcze mowa.

Edukację domową w Polsce i Kanadzie łączy poszukiwanie szkoły przyjaznej tej formie edukacji. Jednak inaczej niż w Albercie, u nas wchodzi w grę tylko jeden model edukacji domowej – ten opisany wcześniej jako (kontrolowana przez szkołę) edukacja na odległość. W takim też rozumieniu edukatorzy domowi są zobowiązani do realizacji podstawy programowej ze wszystkich podstawowych przedmiotów⁵, co jest weryfikowane na corocznych egzaminach. Wyjątkiem są tutaj przedmioty artystyczne oraz sportowe. Z tych ostatnich edukatorzy domowi nie są rozliczani.

Edukacja domowa w Albercie jest warta uwagi właśnie ze względu na jej zróżnicowanie. Tego rodzaju wybór jest ważny z punktu widzenia nie tylko rozwoju młodego człowieka, lecz także rodzica, obywatela, którego obdarza się kredytem zaufania. Co ciekawe, z informacji zamieszczonych na oficjalnej stronie Alberta wyłania się model nauczania w pełni zintegrowany z podstawą programową, co może sprawiać wrażenie, że nie jest to właściwie edukacja domowa. Nowicjuszom doradza się wybór trzeciego modelu (przynajmniej na pierwszy rok edukacji), który w praktyce oznacza maksymalną swobodę w uczeniu się⁶.

rządu terytorialnego w roku 2016 (Dz. U. poz. 2294) <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20150002294> [24.03.2020].

⁴ Tak jest w Społecznej Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi „Amigo” we Wrocławiu. Składka miesięczna w roku szkolnym 2018/2019 wynosiła 50 zł.

⁵ Podstawa programowa – Szkoła podstawowa IV–VIII, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkoła-podstawowa-IV-VIII> [29.06.2019].

⁶ Oficjalna strona edukacji domowej dla prowincji Alberta w Kanadzie: First Steps to Homeschooling and How to Homeschool in Alberta, <http://albertahomeschooling.ca/firststeps.html> [27.06.2019].

Edukacja domowa w Polsce na tle innych państw europejskich wypada pozytywnie. Przykładowo w Niemczech nie można praktykować jakiegokolwiek edukacji domowej – jest tam nielegalna od 1919 roku⁷. W Polsce natomiast 24 kwietnia 2014 roku zostało wprowadzone bardzo korzystne prawo pozwalające dyrektorom szkół udzielać zezwolenia na edukację domową w dowolnym momencie roku⁸. Do tego czasu na edukację domową można było przejść jedynie z początkiem roku szkolnego. By uzyskać w naszym kraju zgodę na tę formę edukacji, edukatorzy domowi są zobowiązani do przedłożenia opinii, którą dziecko otrzymało w poradni psychologiczno-pedagogicznej, co od 19 marca 2009 roku jest swego rodzaju prawnym fenomenem. Ciekawe jest to, że w świetle prawa opinia specjalistów nie wpływa na decyzję dyrektora szkoły, a właśnie wokół tego dokumentu narasta coraz więcej kontrowersji. Spotęgowała je ustawa z 14 grudnia 2016 roku⁹. Zgodnie z jej zapisami opinię niezbędną do przejścia na edukację domową może wydać wyłącznie publiczna oraz rejonowa poradnia psychologiczno-pedagogiczna. W konsekwencji tej decyzji oraz coraz większej popularności edukacji domowej nierzadko w poradniach tworzą się kolejki oraz wydłuża się czas oczekiwania na badania i opinię. Trzeba dodać, że jest ona potrzebna zarówno na początku edukacji domowej, jak i przy zmianie szkoły oraz kiedy dziecko kończy kolejny etap szkolny. Ustawa, która tylko przy edukacji domowej wprowadziła regionalizację poradni, wprowadziła również tylko dla tej formy edukacji regionalizację szkół. Czy nie byłoby rozsądniej znieść ten wymóg formalny, który bardzo angażuje czasowo i nierzadko też emocjonalnie? Anna Zielińska w artykule *Aspekty prawne nauczania domowego* przyznaje, że największy

⁷ A. Grunau, E. Schumacher, *European court rules against German homeschooling family*, <https://www.dw.com/en/european-court-rules-against-german-homeschooling-family/a-47021333> [10.01.2019].

⁸ Art. 16 ust. 10 ustawy z 24 kwietnia 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. poz. 642), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20140000642> [10.01.2019].

⁹ Art. 37 ust. 2 pkt 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. poz. 59) <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059> [10.01.2019].

problem może stwarzać zawartość merytoryczna opinii, która budzi również sporo wątpliwości wśród pedagogów i psychologów, podobnie jak stosowanie zróżnicowanych praktyk przez poszczególne poradnie¹⁰. Do dzisiaj ta kwestia jest nierozwiązana i drażliwa. Narzucona decyzja o wizytach u psychologa i pedagoga może miałaby sens, gdyby od 2009 roku istniał oficjalny program uświadamiający wszystkich pracowników poradni, czym jest edukacja domowa. Analogicznie – również każdy dyrektor szkoły, przynajmniej publicznej, powinien dysponować podstawową wiedzą na ten temat. Tak jednak nie jest. Czy w scentralizowanym systemie podstawowa wiedza o różnych formach edukacji – przynajmniej w państwowych placówkach – nie powinna być powszechna? To raczej retoryczne pytanie. Jest to również jeden z powodów wędrówek edukatorów domowych w poszukiwaniu „rozumiejącej” szkoły. Jak już wspomniano, ustawa o regionalizacji szkół zablokowała w dużej mierze swobodę w poszukiwaniu szkoły – potrzebnej nie tylko na czas egzaminów. Ważny jest również czynnik integrujący środowisko edukacji domowej. Nasuwa się następujący wniosek: tego rodzaju sprawy nie powinny być rozstrzygane przez polityków albo politycy powinni bazować na szeroko zakrojonych badaniach: socjologów, psychologów, pedagogów. Efekt obecnych decyzji jest niedobry, ograniczanie wyboru szkoły do województwa, w którym mieszkamy, jest ograniczeniem wolności obywateli. Ograniczeniem kontaktów z ludźmi we wciąż rosnącym, jednak nadal małym środowisku edukatorów domowych oraz utrudnieniem procesu socjalizacji (który jest drażliwym tematem).

Niniejsze rozważania prowadzą do odpowiedzi na pytanie, czy edukacja domowa jest idealnym modelem kształcenia. Za przykład niech posłuży osobiste doświadczenie autorki. Kiedy w 2012 roku zdecydowaliśmy się na uczenie w domu, chcieliśmy jako rodzina kontynuować nasze dotychczasowe cele. Zamierzaliśmy prowadzić regularny tryb życia, samodzielnie przygotowywać posiłki, wysypiać się, mieć

¹⁰ A. Zielińska, *Aspekty prawne nauczania domowego*, [w:] *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, Warszawa 2009, s. 483.

kontakt z przyrodą i – co ważne w dzisiejszych czasach – mieć dystans do ekranów. To wszystko po to, by obniżyć poziom stresu, który towarzyszy mieszkańcom nie tylko dużych miast. W przypadku edukacji domowej stresem mogą być dodatkowo egzaminy. W Albercie nie ma egzaminów – jest rozmowa. Nasze polskie doświadczenia z egzaminami nie były łatwe, szczególnie te pierwsze, kiedy mój uczeń, wtedy sześciolatek, musiał stanąć przed trzyosobową komisją, która sprawdzała jego postępy w czytaniu. W trakcie tego egzaminu uświadomiłam sobie, że właściwie główny egzaminator mógłby zapytać nauczyciela/rodzica, jakie są postępy dziecka w czytaniu. Czy wybór między egzaminem a sprawozdaniem nie byłby lepszym rozwiązaniem? Jako że byliśmy w szkole przyjaznej edukacji domowej, choć był to dla niej debiut na etapie wczesnoszkolnym, wszyscy robiliśmy postępy: szkoła pracowała nad formą egzaminów przyjazną sześciolatkom, których przybywało, a my – nad własną autoprezentacją i radzeniem sobie ze stresem. Wtedy eksplorowaliśmy najchętniej naturę, bo jak wiadomo *medicus curat, natura sanat*.

Dalsze poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czy edukacja domowa jest idealnym modelem kształcenia, skłaniają się do przyjrzenia się dwóm aspektom. Pierwszy z nich dotyczy prawa. W Polsce edukacja domowa polega przede wszystkim na realizacji podstawy programowej poza szkołą. Dodatkowo jest zbiurokratyzowana: wymagana jest opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz coroczne obowiązkowe, liczne egzaminy. Rozwiązania w Albercie są prostsze i korzystniejsze, ponieważ mniej sformalizowane, a rodzicom (edukatorom) pozostawia się możliwość wyboru. Drugi aspekt – mentalny – jest związany z nastawieniem do świata oraz z pewnymi oczekiwaniami, jakie mamy wobec niego i samych siebie. Nawet przy obecnym stanie prawnym w Polsce to mógłby być, jeśli nie idealny, to przynajmniej dobry model dla tych, którzy mają potrzebę poznania własnych dzieci. Ten typ kształcenia umożliwia podjęcie metody bardziej zindywidualizowanej wobec ucznia, niż oferuje szkoła.

Do czego służy natomiast podstawa programowa w edukacji domowej? Oficjalnie jest punktem wyjścia dla corocznych egzaminów. Określa cele i wymagania dydaktyczne. W praktyce bazuje się na wybranym

podręczniku, który jest już konkretnym sposobem realizacji podstawy programowej. Kiedy zapoznawałam się z podstawą programową najpierw wczesnoszkolną, później dla następnych etapów edukacji, a w tym roku z podstawą programową siódmej klasy, to budziły się we mnie coraz większe wątpliwości, czy poszczególni autorzy tej podstawy czytali ją choć raz w całości, czy raczej każdy skupiał się przede wszystkim na własnym przedmiocie. W konsekwencji przeładowanie programowe jest poważnym błędem naszego systemu, co szczególnie widać z perspektywy tytułowej edukacji. Każdy opiekun dziecka w edukacji domowej musiał bowiem podpisać oświadczenie „o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej na danym etapie edukacyjnym”. A to najczęściej oznacza, że rodzic musi zapoznać się z podstawą każdego przedmiotu. Z tej perspektywy dostrzegam niemałą trudność w realizacji tak obszernego programu zarówno pod względem czasowym, jak i merytorycznym.

Edukacja domowa, co łatwo można przewidzieć, to nie tylko rodzina w domu, najczęściej to coś więcej. Są rodzice, którzy nie uczą własnych dzieci, pomagają im krewni, przyjaciele, profesjonaliści. Nasze domowe edukowanie również korzysta z zewnętrznej pomocy. Tak jest w przypadku łaciny i matematyki. Uczęszczamy również na zajęcia muzealne, laboratoryjne i inne. Od dwóch lat zdarza nam się po sąsiedzku organizować zajęcia dla młodzieży. Czasami odbywają się one z rodzicami, częściej – bez nich. Nie ma reguły, raczej jest podążanie za potrzebą chwili.

Czy obowiązkowe egzaminy bywają przydatne? Są dzieci, które do egzaminów podchodzą swobodnie. Na początku naszej ścieżki edukacyjnej pierwszy egzamin spowodował niechęć do nauki i wywołał duży stres. Dzisiaj mogę pisać o tym z dystansem, bo wiele już przepracowaliśmy, ale sędzę, że gdybym miała wybór: egzamin coroczny w nauczaniu wczesnoszkolnym czy pod koniec owego cyklu kształcenia, wybrałabym drugą opcję. O takim podejściu do egzaminów dla edukacji domowej pisał już Bogusław Śliwerski¹¹. Jednak

¹¹ B. Śliwerski, *O pewnej okoliczności zmian prawnych dla potrzeb ruchu edukatorów do-*

gdyby wybór był między egzaminem a sprawozdaniem, wybrałabym sprawozdanie. Potrafię sobie wyobrazić brak egzaminów. Tak jest między innymi w edukacji domowej w Wielkiej Brytanii. Jednak wybór jest ważny! Czyż nie zmusza do myślenia oraz odpowiedzialności? Egzaminy narzucone przez system w naszej edukacji domowej wzbudzają zdumienie, opór i bardzo przeszkadzają nam w nauce. Nie podobało nam się już na początku, że ktoś każe nam, czego mamy się uczyć w danym roku. Pamiętam szczególnie sytuację z okresu wczesnoszkolnego, kiedy po lekturze książek Joanne Murray Rowling mój uczeń (syn) znał mnóstwo zaklęć typu: *Expecto patronum!* – dowiedział się wtedy o łacinie i chciał ją poznać. Działaliśmy tutaj instynktownie, rozsiewaliśmy przed młodym człowiekiem różne idee. Od tego czasu trwa nasza przygoda z tak zwaną żywą łaciną oraz twórcza i inspirująca współpraca z wrocławskim środowiskiem łacinników. Dodam, że łaciny wciąż jeszcze uczymy się razem, co było ważne szczególnie na wczesnym etapie nauki.

Mniej więcej w tym samym czasie dowiedziałam się o pewnym Japończyku, który w niekonwencjonalny sposób uczy dzieci gry na skrzypcach. Metoda Shinichi Suzukiego polega na równoczesnej nauce dziecka i rodzica. W tak powstałej triadzie: dziecko, rodzic i nauczyciel, wszystkie strony wzajemnie się inspirują. Dla pedagogów i psychologów taki sposób nauki może stanowić przyczynek do badań jakościowych nad tego rodzaju aspektem edukacji domowej. Warto zauważyć, że nauka łaciny może mieć wręcz walor terapeutyczny. Dzieje się tak, kiedy uczymy się wyłącznie dla siebie i nikt nas z tego nie rozlicza. Nie ma sprawdzianów i egzaminów. W naszym przypadku nauczyciele, z którymi współpracowaliśmy, najczęściej dobrze rozumieli nasze niestandardowe metody uczenia się, a czasem wychodzili z własną metodyczną inicjatywą. Zaczynaliśmy od fascynacji najmłodszego ucznia, czyli zoologii. Tak poznawaliśmy rzeczowniki: *lupus*, *serpens*, *apis*. Następnie ożywialiśmy zwierzęta, łączyliśmy je z różnymi dźwiękami: *lupus latrat* (wilk szczeka), *serpens sibilat*

mowych w Polsce, [w:] *Edukacja domowa w Polsce*, dz. cyt., s. 370.

(wąż syczy), czy pozwalaliśmy im latać: *apis volat*. W centrum procesu nauki znajdowało się dziecko, na stanowisku merytorycznym stał profesjonalista, moją rolą (jako rodzica) było utrwalanie tego, co poznawaliśmy, oraz w miarę możliwości naprowadzanie na skuteczne metody. Była to (i nadal jest) jedna z ciekawszych przygód dydaktycznych, najbardziej mnie inspirująca. Wtedy też wzrosło u nas zainteresowanie starożytnością. Właściwie tylko tym mogliśmy się zajmować. I choć w czwartej klasie w programie historii znajduje się ta epoka, to zobowiązaliśmy się przed dyrektorem szkoły do przygotowania się również z innych przedmiotów, między innymi przyrody, polskiego, matematyki.

Z perspektywy czasu bardzo żałuję, że nie mogliśmy uczyć się tego, co jest zgodne z naszymi zainteresowaniami (na przykład żeby przez rok uczyć się przede wszystkim łaciny i historii starożytnej). Młody człowiek ma prawo tego nie rozumieć. Ma prawo się buntować. Tak było u nas. Jest to powód, dla którego jestem coraz większą zwolenniczką wolności w edukacji. Egzaminy mają sens, kiedy opiekun decyduje, w którym momencie młody człowiek jest gotowy do podjęcia tego wyzwania. Podczas poznawania epoki stosowaliśmy podejście holistyczne. Uczyliśmy się nie tylko o czasie minionym, lecz także o przestrzeni, w której żyli ówcześni ludzie. Temat: starożytność. Historia: bohaterowie tych czasów. Języki obce: łacina, greka. Język polski: związek łaciny z rodzimą gramatyką. Geografia: *Rōma in Italiā est*. Matematyka: system metryczny Rzymian, słowny zapis liczb. Czyż nie jest to twórcze podejście do zdobywania wiedzy? I choć nauczanie zintegrowane na etapie wczesnoszkolnym jest efektywnym rozwiązaniem w naszym systemie oświatowym, to poszatkowanie edukacji na poszczególne, liczne przedmioty, które następuje w późniejszych etapach edukacji szkolnej, jest bardzo kontrowersyjny. Historia i polski to często jeden przedmiot, podobnie podejście można zastosować do matematyki, fizyki i chemii – wystarczy spojrzeć na nie wieloaspektowo. W matematyce z powodzeniem można odnaleźć podłoże lingwistyczne. W ramach języka polskiego – ćwiczyć logikę. Celem nauki powinno być łączenie aspektu teoretycznego z praktyką oraz z pozytywnym nastawieniem

do rozwiązywania problemów. Stąd już blisko do ośmiu kompetencji kluczowych, zaproponowanych przez Radę UE, które z punktu widzenia edukacji domowej są o tyle ważne, że uczymy się ich przez całe życie. Są to kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, wielojęzyczności, kompetencje matematyczne (w tym kompetencje nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii), kompetencje cyfrowe, osobiste (w tym społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się), kompetencje obywatelskie, w zakresie przedsiębiorczości oraz w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej¹². Innymi słowy są to również kompetencje krytycznego myślenia, negocjacji i kreatywności. Bazują one na pozytywnej postawie wobec dobrostanu osobistego oraz społecznego. Ponadto prawość, asertywność oraz nastawienie na rozwiązywanie problemów sprzyjają w realizacji każdej kompetencji.

W załączniku nr 2 do Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej dla szkoły podstawowej można odnaleźć takie nawiązanie do unijnych zaleceń:

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to:

- 1) sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
- 2) sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;
- 3) poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
- 4) kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;

¹² Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG), „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” (2018/C 189/7 – 189/13), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.POL&toc=OJ:C:2018:189:TOC\[24.03.2020\]](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.POL&toc=OJ:C:2018:189:TOC[24.03.2020]).

- 5) rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
- 6) praca w zespole i społeczna aktywność;
- 7) aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju¹³.

Oto dobre cele kształcenia, które można osiągać różnymi metodami. Przykładowo w środowisku edukatorów domowych bardzo popularne są strony internetowe *workaway*, poprzez które można znaleźć wolontariuszy z różnych stron świata. W zamian za gościnę mogą oni pomagać w gospodarstwie domowym oraz uczyć. Jednym z naszych ciekawszych doświadczeń rodzinnych była kilkunastodniowa nauka języka włoskiego oraz matematyki po angielsku. Naszym gościem był wtedy Chilijczyk Pablo, który skończył studia inżynierskie we Włoszech. Wolontariusze, którzy nas odwiedzili w ciągu trzech ostatnich lat, nie posiadali wykształcenia dydaktycznego, mimo to w codziennym porozumiewaniu się oraz w ustalaniu wspólnych priorytetów efekty poznawcze oraz komunikacyjne były bardzo pozytywne. Pracowaliśmy w zespole, korzystaliśmy z informacji z różnych źródeł, aktywnie rozwiązywaliśmy pojawiające się problemy, komunikowaliśmy się coraz sprawniej w obcych językach nowożytnych. Tym samym rozwijaliśmy wszystkie umiejętności kształcenia ogólnego obowiązujące w szkole podstawowej oraz kluczowe kompetencje społeczne. Warto dodać, że pracowaliśmy bez scenariuszy lekcyjnych, podążaliśmy za tym, co się działo na bieżąco, mając oczywiście na uwadze własne cele.

Z punktu widzenia edukacji domowej szkolne problemy wybiegają poza perspektywę ucznia i rodzica. Wobec tego nasuwają się dodatkowe pytania:

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej [...] (Dz. U. poz. 356), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356> [10.01.2019].

1. Kiedy potrzebne są nam egzaminy, oceny?
2. Czy każda szkoła potrzebuje szczegółowej podstawy programowej narzuconej centralnie?

Jest wiele argumentów przemawiających przeciwko egzaminom. W 2019 roku w edukacji domowej dla programu ósmej klasy do dwunastu egzaminów podstawowych doszły jeszcze trzy dodatkowe, obowiązujące wszystkich ósmoklasistów. Czy takie działanie nie mija się z celem? Zdawanie jednego egzaminu dziennie oznacza, że ósmoklasiści w edukacji domowej mają ponad dwa tygodnie *mierzenia*, jak to ujmuje Marzena Żylińska. Autorka słusznie zauważa:

motywację wewnętrzną, zainteresowania i pasję trudno rozbudzić testami, a dużo łatwiej ciekawymi zagadnieniami czy projektami, które bazują na autonomii i wyzwalają kreatywność¹⁴.

Kiedy w takim razie są potrzebne egzaminy? Czy mają racje bytu w szkole podstawowej? Dla każdego? Każdego roku? Czy tego rodzaju motywacja zewnętrzna zawsze pomaga w nauce? Odpowiedzi będą zapewne zróżnicowane. Z tego też powodu, by osiągnąć porozumienie, potrzebny jest wybór.

Czy wybór spośród trzech metod prowadzenia edukacji domowej, praktykowany w kanadyjskiej prowincji, nie mógłby z powodzeniem dotyczyć zarówno edukatorów domowych w Polsce, jak i dyrektorów szkół? Każda zmiana podstawy programowej rodzi kontrowersje. Posiadanie wyboru rodzi odpowiedzialność. Pytanie zasadnicze brzmi, czy demokratycznie bylibyśmy gotowi na tego rodzaju twórczy i wolnościowy eksperyment oświatowy? Z drugiej strony, czy stać nas jeszcze na status quo oświaty?

Większą wagę należy przywiązywać nie do tworzenia coraz doskonalszych, bardziej drobiazgowych i wyrafinowanych planów nauczania, bo nadmier-

¹⁴ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 272.

ne skupianie uwagi na nich wiąże się z ryzykiem wygaszania aktywności i autonomii uczniów, ale skoncentrować się na wyzwalaniu ich sił twórczych i uwalnianiu tkwiącego w nich potencjału¹⁵.

Zgadzam się z Marzeną Żylińską, która twierdzi, że poważnym błędem naszego systemu jest ignorowanie indywidualności ucznia. Dodatkowo zapominamy o autonomii nauczycieli. Dyrektor szkoły wraz z zespołem pedagogów oraz rodzicami to również uczniowie, którzy uczą się przez całe życie. Ich wolność w prosty sposób przekłada się na naszą możliwość rozwoju. Marco Magrini w książce *Mózg. Podręcznik użytkownika* przypomina o ważnym, z punktu widzenia tematu niniejszego artykułu, raporcie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, sporządzonym dla UNESCO w 1995 roku. W dokumencie wymieniono cztery filary edukacji przyszłości (z naszego punktu widzenia to już teraźniejszość) jako drogi przez całe życie w globalnej wiosce. Są nimi: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być¹⁶.

To idea, którą potwierdzają zdrowy rozsądek, rachunek ekonomiczny i jak dziś wiemy, także nauka. Mimo to pozostała utopijna. Radzimy ci samodzielnie wprowadzić ją w życie¹⁷.

Tak uczynił Marian Schmidt, założyciel Warszawskiej Szkoły Fotografii. Program jego autorskiej szkoły uwzględniał wspomniane filary. Schmidt udowodnił, że istnieje jeszcze relacja mistrz – uczeń oraz własna metoda uczenia się, doskonalenia. Trzeba tylko (chcieć) jej poszukać. Dobrym przykładem może być perypatetyka. Jest ona odpowiednia dla osób, które najwięcej informacji przyswajają w ru-

¹⁵ Tamże, s. 276.

¹⁶ J. Delors, Chairperson of the International Commission for the Twenty-first Century, at the twenty-eighth session of the General Conference, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101826?locale=en> [23.03.2020].

¹⁷ M. Magrini, *Mózg. Podręcznik użytkownika. Uproszczona instrukcja obsługi najbardziej skomplikowanej maszyny świata*, Łódź 2019, s. 264.

chu. Przekonanie się do innego sposobu nauki wymaga przełamania początkowej niechęci przed spróbowaniem czegoś nowego. Jednak tylko praktyka czyni mistrza. Lepsze efekty można osiągnąć wtedy, kiedy nauka jest przyjemna i dotyczy indywidualnych zainteresowań. Gdy autentycznie chcemy się czegoś dowiedzieć i poświęcamy na to czas. Gdy naszymi nauczycielami są praktycy, których nierzadko można nazwać artystami życia. Być może podobnie można określić edukatorów domowych, którzy niejednokrotnie w świecie rzeczywistym próbują tworzyć własne utopie.

BIBLIOGRAFIA

- Delors J., *Chairperson of the International Commission for the Twenty-first Century, at the twenty-eighth session of the General Conference*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101826?locale=en> [23.03.2020].
- Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka, red. M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009.
- Grunau A., Schumacher E., *European court rules against German homeschooling family*, <https://www.dw.com/en/european-court-rules-against-german-homeschooling-family/a-47021333> [10.01.2019].
- Homeschooling in Alberta, <https://thecanadianhomeschooler.com/canadian-homeschool-laws-alberta/> [27.06.2019].
- Magrini M., Mózg. Podręcznik użytkownika. Uproszczona instrukcja obsługi najbardziej skomplikowanej maszyny świata, przekł. N. Mętrak-Ruda, Wydawnictwo JK, Łódź 2019.
- Podstawa programowa – Szkoła podstawowa IV–VIII, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> [29.06.2019].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej [...] (Dz.U. poz. 356), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356> [10.01.2019].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 grudnia 2015 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek

samorządu terytorialnego w roku 2016 (Dz. U. poz. 2294), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20150002294> [24.03.2020].

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. poz. 59), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059> [10.01.2019].

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. poz. 642), <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU2014-0000642> [10.01.2019].

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG), „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” (2018/C 189/7 – 189/13), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.POL&toc=OJ:C:2018:189:TOC [24.03.2020].

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

UTOPIA AND HOME EDUCATION

ABSTRACT: The article describes the problems of home education in Poland, where there is only one model of home education – school at home, which means that home teachers must implement a government program. Every year, children are required to take school exams. The author also describes how home education works in Alberta, Canada. She considers these solutions to be excellent in the field of home education. There are three options. First of all, as in Poland, the school controls distance education. The second is the division of responsibilities, which means you can choose a part from the school curriculum and combine it with your own curriculum. The third choice is freedom of education. The author also describes his own didactic experiences. For example, learning Latin. He successfully uses the Shinichi Suzuki method in learning the language for four years. An inspirational triangle arises: a child, parent and teacher. The author believes that we learn all our lives, which is why she also mentions key competences.

KEYWORDS: home education, exams, Alberta, Canada, Shinichi Suzuki, Latin, key competences

JOWITA GROMYSZ

Uniwersytet Wrocławski

LITERACKIE DYSTOPIE DLA MŁODZIEŻY – WIZJE ZBIOROWEJ PRZYSZŁOŚCI

ABSTRAKT: W artykule Autorka przedstawia wybrane literackie dystopie dla młodzieży i zwraca uwagę, że mogą one być analizowane jako wizje zbiorowej przyszłości. Przyszłość zbiorowa ma charakter wyobrażony, jest ćwiczeniem społecznej wyobraźni, opiera się na tym, co chcemy zachować (lub zmienić) dla przyszłych pokoleń. Może ona przybierać charakter utopijny lub dystopijny. Projektowanie tego, jak będzie wyglądało życie kolejnych pokoleń, jest obiektem zainteresowania nie tylko filozofów, pisarzy, ale również wielu instytucji (państwa, szkoły, kościoła). Nie ulega wątpliwości, że współcześnie literackie dystopie stanowią niezwykle interesujący sposób projektowania przyszłości zbiorowej. Dystopijne wizje i sposoby ich przewyższanie stanowią dla nastolatków rodzaj atrakcyjnego ćwiczenia wyobraźni społecznej, w obrazowy sposób ukazują im wadliwe funkcjonowanie całych społeczności, ale też dają nadzieję na zmianę. Analizując literaturę dystopijną, skierowaną do młodych ludzi, warto skoncentrować się na obrazie szkoły, ponieważ ukazuje on, jakie znacznie dla funkcjonowania społeczności ma edukacja i co może się wydarzyć, gdy zostanie ona podporządkowana (na przykład) polityce.

SŁOWA KLUCZOWE: dystopia, utopia, edukacja, przyszłość, szkoła

Intryguje nas to, co się jeszcze nie zdarzyło, co jest nieznanne, niewiadome – mózg „władca czasu”¹ umożliwia nam projekcje przyszłości, jej planowanie, przewidywanie, twórcze myślenie o zdarzeniach, które jeszcze nie miały miejsca. O przyszłości można mówić na dwa sposoby: z naciskiem na jej charakter indywidualny lub zbiorowy.

W pierwszym znaczeniu przyszłość dotyczy jednostek, odnosi się do ich indywidualnych planów, decyzji, może być związana też z ich życiem wiecznym, czym w sposób systemowy zajmują się religie, tworzące zróżnicowane wizje nagrody lub kary, które czekają ludzi po śmierci (w zależności od tego, czy byli posłuszni za życia nakazom Boga, czy też nie).

Z perspektywy nauk społecznych bardziej interesująca zdaje się perspektywa „przyszłości zbiorowej”, przez którą rozumiem projekty dotyczące życia kolejnych pokoleń i społeczności w przyszłości. Wizje te mogą być rezultatem działań instytucji społecznych² lub mieć charakter pozainstytucjonalny. Przyszłość zbiorowa ma charakter wyobrażony, jest projektem bazującym na tym, co potocznie uznajemy za ważne dla wspólnoty (np. kultura, poczucie przynależności do grupy, instytucje), nie uwzględnia zatem losów jednostek, a skupia się na nich w relacji do społeczeństwa i na ich wzajemnych powiązaniach. Określenie to wiążę, jak już wspomniałam, z pojęciem pokolenia (w ujęciu socjologicznym), które za Karlem Mannheimem można definiować w sposób następujący: pokolenie to zjawisko społeczno-historyczne, konkretny rodzaj tożsamości, obejmujący poszczególne grupy wiekowe, których udziałem były, są lub będą wspólne doświadczenia, idee³.

¹ Zob. D. Buonomano, *Mózg władca czasu. Dlaczego dzień może być krótszy niż godzina, a minuta dłuższa od dnia*, Warszawa 2019.

² Instytucje społeczne to elementy struktury społecznej organizujące podstawowe działania, zaspokajające potrzeby społeczeństwa (ładu społecznego, wiary, nauki). Współcześnie koncepcja instytucji społecznej jest bardziej płynna, socjologowie dopuszczają bowiem zmiany zachodzące w obrębie instytucji. Zob. G. Marshall, *Instytucja społeczna*, [w:] *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, Warszawa 2006, s. 127.

³ K. Mannheim, *The problem of generations*, [w:] *Essays on the Sociology of Knowledge*, London 1952, s. 292.

Pokolenie jest tym, co stanowi pomost między jednostką a społeczeństwem. Rola jednostki w perspektywie pokoleniowej może być znaczna (przywódca, ideowiec), jednak tylko wtedy, gdy będzie ona miała realny wpływ na całą generację. O pokoleniu warto myśleć w relacji do całości społeczeństwa, dzięki temu uzyskuje się perspektywę odniesienia: żeby jakaś grupa wiekowa mogła się wyróżnić czy odróżnić od innych, musi mieć społeczne punkty odniesienia.

Przyszłość zbiorową należy rozpatrywać z uwzględnieniem następstwa pokoleń, o którym pisze Paul Ricoeur:

»następstwo pokoleń« rozpatruję w kontekście łączników zapewniających przejście między czasem fenomenologicznym a trzecim czasem historycznym [czyli czasem kalendarzowym – przyp. J.G.], między czasem śmiertelnym a czasem publicznym. Z kolei rozumiejąca socjologia Diltheya i Mannheima uwalnia cechy kwalifikujące fenomen »następstwa« (*Folge*) od »więzi pokoleniowej«⁴.

Dilthey objaśnia, że myślenie o czasie, w którym stosowano zewnętrzne miary czasu (godzina, miesiąc, rok), zostało zastąpione przez kategorię następstwa pokoleń, co pozwoliło na konceptualizowanie historii z wewnątrz⁵. Powyższa perspektywa jest znacząca, gdyż uwalnia nas od konieczności skupiania się na aspekcie biologicznym na rzecz historyczno-społecznego, umożliwia skoncentrowanie się na relacji między pokoleniami przeszłymi, teraźniejszymi i przyszłymi. Wyobrażenie następców, jak twierdzi Ricoeur, ma charakter symboliczny, a pamięć jako zobowiązanie etyczne musi stanowić ważne spoiwo międzypokoleniowe⁶, również w odniesieniu do naszych następców.

Rozwój myślenia o przyszłości zbiorowej przebiegał na dwóch płaszczyznach: wyobrażonej – dzięki twórcom utopii i dystopii społecznych – oraz praktycznej – za sprawą polityków, filozofów,

⁴ P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, Kraków 2012, s. 171.

⁵ K. Mannheim, *The problem of generations*, dz. cyt., s. 281.

⁶ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 3, *Czas opowiadany*, Kraków 2008, s. 160–164.

naukowców. Ci pierwsi dążyli do stworzenia literackiego obrazu idealnego, szczęśliwego społeczeństwa, które pokonało te wszystkie problemy trapiące współczesnych ludzi. Utopię społeczną najszerzej zdefiniował, w wywiadzie udzielonym na łamach tygodnika „Polityka”, historyk filozofii i politolog Arno Münster, który stwierdził, że utopie są niezbędne człowiekowi, by mógł on krytykować teraźniejszość i zmieniać przyszłość⁷. Przytoczoną definicję dopełnia poczynione pół wieku temu stwierdzenie polskiego socjologa Jerzego Szackiego: „Utopistą nie jest każdy, kto myśli o zmianie rzeczywistości. Jest nim natomiast ten, kto rzeczywistość bezwzględnie złą pragnie zastąpić rzeczywistością bezwzględnie dobrą”⁸. Obaj cytowani badacze wskazują, że utopia to projekt, marzenie o zmianie społecznej. Ideologie również usurpują sobie prawo do zmiany dominującego światopoglądu – do narzucenia, a następnie utrzymania sposobu realizacji wizji świata społecznego, korzystnego dla sprawujących władzę. Jednak to, co odróżnia utopię od ideologii, to „możliwość zaistnienia w rzeczywistości” – utopie nie mają szans na pełną realizację⁹.

Utopie – odważne, niezwykle wizje nie-miejsz powszechnej szczęśliwości – były i są do dziś rodzajem ćwiczenia wyobraźni społecznej, której, jak pisze Bronisław Baczko, jednym z zadań jest: „organizowanie i opanowywanie na poziomie symbolicznym czasu zbiorowego. Funkcja ta jest wyraźnie widoczna w przypadku utopii, które egzorcyzują przyszłość, gromadząc i nadając całościową strukturę nadziejom i marzeniom o przyszłym społeczeństwie”¹⁰. Należy pamiętać, że utopie, choć dotyczą całych społeczeństw, tworzone są w wyobraźni jednostki, o czym piszą Rafał Drozdowski i Marek Krajewski:

relacja pomiędzy pracą wyobraźni społecznej uruchamianą przez jednostkę, a społecznymi wyobrażaniami zdaje się zachodzić w każdej sytuacji, w której jednostka projektuje to, co się dopiero zdarzy, próbuje wymyślić

⁷ A. Münster, *Utopia nie utonie*, rozm. T. Targański, „Polityka” 2016, nr 29, s. 65.

⁸ J. Szacki, *Spotkanie z utopią*, Warszawa 2000, s. 34.

⁹ K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 161.

¹⁰ B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 15.

nowe sposoby działania, rozwiązywania określonego problemu, a więc wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z, nazywaną przez psychologów, wyobraźnią twórczą¹¹.

Jednostka może projektować wizje całych społeczeństw, jednak zawsze będzie się opierać na własnej wiedzy dotyczącej funkcjonowania świata społecznego, na doświadczeniach, które były dla niej ważne. Splatają się one z wyobrażeniami, mitami, symbolami i kodami kulturowymi znanymi całej społeczności. Nie można stworzyć wizji lepszego społeczeństwa bez konieczności odwoływania się do własnych doświadczeń i znanej wszystkim rzeczywistości.

Utopie społeczne są potrzebne – ćwiczą wyobraźnię społeczną, pokazują możliwość dobrobytu, uczą projektowania systemowego, odnoszącego się nie do kariery, dobrego życia jednostek, a do całych społeczności. Jednak coraz częściej można słyszeć o spadku popularności utopii, nad czym zastanawia się Rafał Włodarczyk: „Jeśli przyjąć twierdzenie, [...] że mamy współcześnie do czynienia z kryzysem świadomości utopijnej przejawiającym się w powszechnym rozczarowaniu i rozczarowywaniu utopią, pojawić się może pytanie, co obecnie zajmuje to zwolnione w społecznej wyobraźni miejsce”¹². Ów „wakat wyobraźni społecznej” zajęła antyteza utopii – dystopia.

W przypadku dystopii działa podobny mechanizm, który wskazuje na konieczność powiązania znanej nadawcy i odbiorcy rzeczywistości z wymyślnym światem Zło-Bytu¹³.

¹¹ R. Drozdowski, M. Krajewski, *Wyobraźnia społeczna – jako pojęcie teoretyczne, jako przedmiot badania i jako pretekst do rozmowy o współczesnym społeczeństwie polskim*, [w:] *Wyobraźnia społeczna. Horyzonty, źródła, dynamika. Uwarunkowania strategii dostosowawczych współczesnego społeczeństwa polskiego – studium socjologiczne*, red. R. Drozdowski, M. Krajewski, Poznań 2008, s. 12.

¹² R. Włodarczyk, *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 81, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/81191/edition/78778?language=pl> [3.03.2020].

¹³ Określenie dystopii jako Zło-Bytu stosuje Michał Głazewski w swojej książce: *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych* Niklasa Luhmanna, Zielona Góra 2010.

Niewątpliwie dystopie stanowią niezwykle interesujący sposób projektowania przyszłości zbiorowej. To właśnie one, choć stanowią derywat utopii (w sensie językowym i semantycznym), zawładnęły współczesną wyobraźnią i zmniejszyły tym samym znaczenie samych utopii. Świadczy o tym duża popularność tego gatunku wśród odbiorców kultury masowej, jak również opinie naukowców, na przykład ta autorstwa Michała Głazewskiego:

Dziś utopia wydaje się *démodé*, anachroniczna jak ebonitowe aparaty telefoniczne z obrotową tarczą, infantylna w swej wierze w monokazualny, linearny przyczynowo-skutkowy habitus człowieka w świecie czarno-białych wyborów etycznych. Globalizacja, informatyzacja, digitalizacja, Technopol codzienności, spowodował atrofię jej nieodjemnych atrybutów – przestrzeni i czasu – jako abstrakcyjnych wymiarów Gdzieś i Kiedyś¹⁴.

Problem w odróżnieniu utopii od dystopii leży, jak zauważa Jerzy Szacki, w dostrzeżeniu diametralnie różnych sposobów widzenia świata: „I tu, i tu mamy do czynienia ze światem biało-czarnym, chociaż wartości ulegają odwróceniu i białe staje się czarnym a czarne białym”¹⁵.

Dystopie stanowią antytezę utopii, odnosząc się do współczesności, pokazują pozornie lepsze społeczeństwa, które jednak w rzeczywistości nie funkcjonują poprawnie, są zniewolone, skażone jakąś wadą, która czyni je biernymi wobec niszczącej je opresji albo władzy. Są objawem „dorostania społeczeństwa”. Dzieci upraszczają światy społeczne, które idealizują, jednak z wiekiem (i postępującym wraz z nim rozwojem społecznym, moralnym, poznawczym, emocjonalnym) zaczynają zmieniać optykę patrzenia na rzeczywistość – widzą ją nie jako idealną, lecz skomplikowaną, dostrzegają nierówności społeczne, zaczynają krytycznie patrzeć na rzeczywistość i projektować w niej zmiany. To właśnie zdaje się uwodzić dzisiejszą młodzież, która przestała wierzyć w stulecie dziecka, w którym nie tylko

¹⁴ Tamże, s. 6.

¹⁵ J. Szacki, *Spotkanie z utopią*, dz. cyt., s. 192.

zauważono, że dziecko ma swoje prawa, lecz także zaczęto myśleć o jego przyszłości.

Drugi sposób myślenia o przyszłości zbiorowej przedstawiają te działania, które dzieją się na poziomie praktyki społecznej i mają na celu ulepszenie życia kolejnych pokoleń. W tym wymiarze wszystko może zaczynać się od wizji, idei, które inspirują naukowców, polityków, ideologów, twórców religii, lecz zwykle jest potem realizowane w rzeczywistości społecznej. Z historii wiemy, że idee lepszego społeczeństwa – wprowadzane w życie zbyt gwałtownie, bez wyważonej równowagi między tradycją i innowacją społeczną – przeradzały się w rewolucje lub realizacje ideologii, które w XX wieku rozwinęły się w totalitaryzmy.

Przykładem działania na rzecz przyszłości zbiorowej na poziomie praktyki społecznej jest edukacja, a zwłaszcza ta jej część, którą określamy jako wychowanie (rozumiane przez socjologów edukacji jako rodzaj działań społecznych¹⁶). W szkole spotykają się pokolenia, dostarczana jest tu wiedza, umiejętności, które mają posłużyć ludziom w przyszłości¹⁷. Edukacja to celowy proces, który nie tylko przebiega na linii dorosły (nauczyciel) – dziecko (uczeń), lecz także może odbywać się w grupie rówieśniczej, za pośrednictwem tekstów kultury, internetu i innych środków przekazu. Zachodzi również między pokoleniami – i ten jej społeczny, publiczny wymiar interesuje mnie najbardziej.

Człowiek rozwija się i edukuje przez całe życie, jednak najintensywniej uczy się i socjalizuje w okresie dzieciństwa, dlatego tak ważne jest uświadomienie sobie, że cele edukacji są stanowione nie tyle dla uporządkowania teraźniejszości, w której żyje człowiek, ile stanowią plan, według którego dziecko ma dążyć do osiągnięcia autonomii w dorosłości i jednocześnie stać się częścią społeczności.

Rzecz jasna brak jest jednej wizji tego, jak ma wyglądać przyszłość, co będzie ważne dla następnych pokoleń, stąd stanowione cele wy-

¹⁶ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 9–10.

¹⁷ Z. Kwieciński, *Edukacja w galaktyce znaczeń*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019, s. 43.

chowania i edukacyjne często różnią się i są sprzeczne. Przykładowo: uczeń lub uczennica pierwszej klasy podlega wychowaniu, socjalizacji, kształceniu przez rodzinę, szkołę, państwo, wspólnotę wyznaniową, do której należy, grupę rówieśniczą, media, kulturę popularną. Wszystkie te małe i większe środowiska chcą, aby w przyszłości ów młody człowiek cenił różne wartości, był samodzielny i pozostawał w relacji ze swoją społecznością. Cele wychowania mogą ze sobą kolidować i wywodzić się z różnych wartości, wpływać z różnych światopoglądów. W praktyce pedagogicznej stanowią podstawę do różnego typu projektów dotyczących życia i rozwoju poszczególnych jednostek, jak również ich uczestnictwa oraz współtworzenia przez nie światów społecznych, które stanowią integralną część przyszłości zbiorowej.

W niniejszym tekście przedstawię przykłady literackich dystopii, które mogą być egzemplifikacją myślenia o przyszłości zbiorowej. W swoich dociekaniach skupię się na literackich obrazach instytucji szkoły i edukacji. To pozwoli mi wskazać punkt łączący wyobrażenia o przyszłości zbiorowej z tym, co uznajemy za trwałe, niezmiennie, a jednocześnie wymagające zmiany. Wybór szkoły jako instytucji społecznej zajmującej się wychowaniem i nauczaniem jest nieprzypadkowy – stanowi ona instytucję publiczną, jej celem jest edukacja, która ma zadanie wyposażyć młodego człowieka w taką wiedzę i umiejętności pozwalające mu sprawnie funkcjonować w społeczeństwie przyszłości. Szkoła powinna przypominać soczewkę skupiającą wyobrażenia społeczne dotyczące przyszłości zbiorowej przyszłego pokolenia, ponieważ, jak wspomniałam, ma przygotować uczniów do autonomicznego życia (nie w teraźniejszości, ale za co najmniej dekadę).

Tak więc instytucja szkoły, rozpatrywana w kontekście przyszłości zbiorowej, ma do spełnienia względem pokolenia dwa istotne zadania:

1. Celowe, masowe, powszechne przygotowanie (w zakresie wiedzy, umiejętności, przyswojenia ideologii) młodych członków społeczności do przyszłego samodzielnego życia w dorosłości (w społeczeństwie przyszłości, którego profil zgodny jest z wyobrażaniem ideologów).

2. Podtrzymanie powszechnego, wspólnego doświadczenia społecznego, jakim jest umiejętność funkcjonowania w instytucji, które stanowi wspólną płaszczyznę porozumienia społecznego.

Obie te funkcje, które szkoła pełni względem społeczeństwa, wykorzystują twórcy dystopii. Bazują oni na wspólnym dla wszystkich doświadczeniu szkoły oraz wskazują na współzależność edukacji i ideologii (ideologie wpływają na treści edukacyjne; edukacja legitymizuje ideologię, wprowadza ją do życia społeczności) oraz ich znaczący wpływ na kształtowanie się sfery publicznej.

Aby przedstawić instytucję szkoły na konkretnych przykładach dystopii młodzieżowych, swoją uwagę skupię teraz na specyfice gatunkowej i założeniach dotyczących społeczeństwa dystopijnego, które przyświecają twórcom dystopijnych światów kierowanych zwłaszcza do adolescentów i młodych dorosłych.

Żeby literacka opowieść o dystopiach (Zło-Bytach społecznych) mogła zaciekać odbiorców i aby mogła spełnić swoją funkcję dydaktyczną, musi zawierać w sobie z jednej strony elementy nowe, futurystyczne oraz z drugiej znane odbiorcy z jego własnego życia, tak by łatwo mógł utożsamić się z bohaterem literackim. Twórcy dystopii chętnie zatem odwołują się w swoich książkach do instytucji (na przykład szkoły) jako szkieletu, na którym opierają wyobrażenia przyszłości zbiorowej.

Schemat odbioru dystopii młodzieżowych jest dosyć przewidywalny: młody czytelnik szybko orientuje się w świecie przedstawionym, gdyż jest on pełen znanych mu z życia odwołań (do technologii, instytucji, struktury społecznej), poznaje dystopijne, na pozór szczęśliwe społeczeństwo od środka, oczami głównego bohatera. Dzięki temu zabiegowi można łatwo zauważyć, że dystopijna społeczność jest zamknięta, odizolowana od innych (często dosłownie – murem, ogrodzeniem).

Wraz z głównym bohaterem jesteśmy zanurzeni w świecie przedstawionym – poznajemy innych członków jego społeczności i na tej podstawie możemy określić cechy całej zbiorowości, na przykład to, że charakteryzuje ją stratyfikacja, wyraźna struktura społeczna: klasowa, warstwowa. Są grupy uprzywilejowane, sprawujące władzę z uwagi na posiadaną wiedzę, technologię, dobra materialne oraz grupy pozbawione praw, które stanowią odpowiednik biedoty, chłopstwa, niewolników i innych wykluczonych. Awans społeczny jest niemożliwy lub bardzo trudny. Przykładowo przywódca dystopijnej społeczności

Kopuły, z książki *Nowa Ziemia* Julianny Baggott, miał prosty plan: spowodował wielki nuklearny wybuch, w wyniku którego świadomie stopił „ocalających niedobitków z otaczającym ich światem i w ten sposób stworzył klasę podludzi, nowy rodzaj niewolników, którzy będą służyć mieszkańcom Nowego Edenu, gdy ziemia już się odrodzi”¹⁸.

Społeczeństwo dystopijne zachowuje fasadowość demokracji, choć czytelnik poznaje różne sposoby dehumanizacji jednostek i rozumie, że przetrwanie często zależy od zachowań konformistycznych, od tłumienia indywidualności. Występuje tu nawet czasem hiperegalityarność, która powoduje poczucie, że odstępstwo od jakiegokolwiek normy jest nieetyczne i naganne. Przykładem jest sposób wychowania dzieci, który poznajemy w książce *Dawca* Loisa Lowry’ego. Niemowlętom nadaje się numery zamiast imion; są one wychowywane przez piastunów, by po roku – na wniosek pary małżonków – podczas Ceremonii Roczników mogły zostać rozdane do rodzin. Cały proces wychowania w Osiedlu jest identyczny: dzieci dostają te same prezenty na urodziny, ich życie zaplanowane jest co do minuty i uregulowane licznymi przepisami. Jeszcze większej unifikacji podlegają dzieci z książki Bernarda Becketta *Genesis*: one również są po urodzeniu odbierane rodzicom, pierwszy rok spędzają w żłobkach, potem oddaje się je na wychowanie do innych rodzin niż biologiczna:

Wszystkie dzieci były poddane rygorystycznemu wychowaniu – zarówno umysłowemu, jak i fizycznemu. Do zajęć obowiązkowych, obok matematyki i genetyki, należały zapasy i gimnastyka. W lecie dzieci chodziły nago, co miało zmniejszyć ich potrzebę podkreślania indywidualności¹⁹.

Brak indywidualizmu, tak cenionego przez współczesne społeczeństwa demokratyczne, skutkuje zwykle groźną i straszną przyszłością zbiorową. Dodatkowo społeczeństwa dystopijne są trapiące przez problemy tożsamościowe – jak zauważa Głazewski: „ludzie nie mają

¹⁸ J. Baggott, *Nowa Ziemia*, Warszawa 2012, s. 429.

¹⁹ B. Becket, *Genesis*, Poznań 2010, s. 30.

własnej pamięci, która określa ich indywidualną tożsamość: »pamięć instytucjonalna« jest nadrzędna wobec pamięci ludzkiej lub wręcz ją »nadpisuje« przez fałszowanie przeszłości²⁰. Pamięć społeczna jest również niwelowana. Dystopijni władcy dążą do zatarcia pamięci o przeszłość, dlatego młodzi bohaterowie walczą o jej przypomnienie i jednocześnie szukają własnej indywidualnej tożsamości. Jest to trudne, bo wraz z powstaniem państwa dystopijnego tradycja i ciągłość społeczna zostały przerwane przez jakieś dramatyczne, katastroficzne wydarzenie, które spowodowało „zapomnienie” przeszłości, wymazanie jej ze świadomości większości pokoleń.

Gdy odbiorca pozna już dystopijny świat społeczny, polubi bohatera i przywiąże się do niego, zaczyna rozumieć, że tylko nastoletni członek tej właśnie społeczności może coś w niej zmienić, na przykład rozpocząć rewolucję, rebelię, obalić system, ideologię, a wszystko to w celu umożliwienia innym dokonywania wyboru, życia w wolności. Punktem zwrotnym w tych tekstach literackich zawsze okazuje się bunt rewolucjonistki/rewolucjonisty. Głazewski zauważa: „Destrukcja dystopii polega często na podjęciu aksjologicznie alternatywnego rodzaju aktywności w stosunku do tej, która dystopię konstruuje”²¹. To właśnie przewrót moralny, etyczny ma uleczyć społeczeństwo, które w przyszłości będzie żyć szczęśliwie, ale niekoniecznie ma stanowić swoją utopijną antytezę, nie zamieni się, dla odmiany, w utopię.

W powieściach dystopijnych kierowanych do młodych osób zinstytucjonalizowana edukacja rozczarowuje. Szkoła jest zwyczajna, zaczerpnięta wprost z dziewiętnastowiecznego pruskiego modelu nauczania, wedle którego kształcono i wychowywano posłusznych robotników. Przywołanie scen ze szkoły zwykle odbywa się na początku powieści, co ma, jak już pisałam, jedynie oswoić odbiorcę ze światem przedstawionym. Zinstytucjonalizowana edukacja jest podporządkowana dystopijnej ideologii. Szkoła jest narzędziem władzy, przestrzenią dla propagandy, a przydatnymi umiejętnościami, które wynoszą z niej

²⁰ M. Głazewski, *Dystopia*, dz. cyt., s. 141.

²¹ Tamże, s. 146.

uczniowie, są czytanie, pisanie, liczenie. Staje się więc ona ośrodkiem działań dorosłych polegających na wzmacnianiu wpływu ideologii na młode pokolenia. W języku pedagogiki: szkoła służy urabianiu umysłów i charakterów wychowanków. Nauczyciel jest tylko przedstawicielem władzy, a jego niesubordynacja jest karana, tak jak w przypadku nauczyciela historii powszechnej – bohatera książki *Nowa Ziemia*.

Niekiedy Glassings zapamiętywał się w swoim wykładzie, odchodził od notatek na pulpicie, rozpinął guziki marynarki i ogarniał wzrokiem klasę, zatrzymując przez chwilę spojrzenie na każdym z chłopców – jakby chciał, aby głębiej zrozumieli jego słowa, aby zaczerpnęli naukę z tego, co im mówi o zamierzonych czasach, i zastosowali ją do dnia dzisiejszego. Partridge pragnąłby to uczynić i miał wrażenie, że niemal mógłby, gdyby tylko uzyskał trochę więcej informacji²².

Edukacja szkolna jest stosunkowo krótka, kończy się w momencie dorastania. Bohaterowie *Dawcy* Loisa Lowry'ego, *Niezdolnej* Veronicy Roth i *Kosiarzy* Neala Shustermana kończą naukę wraz z osiągnięciem wieku, który zwalnia z obowiązku chodzenia do szkoły, i zaczynają nowe życie związane z przygotowaniem zawodowym. Fakt opuszczenia szkoły niesie ze sobą dwie konsekwencje.

Po pierwsze: zakończenie edukacji stanowi swego rodzaju obrzęd inicjacyjny, odkreślający zdecydowaną linią dzieciństwo od dorosłości. Linia ta, wbrew współczesnym trendom wydłużenia czasu adolescencji, nie pozostawia miejsca na powolne wchodzenie w dorosłość, jakim jest czas bycia młodzieżą. Instytucja szkoły nie jest potrzebna w dorosłym życiu – tu liczy się bycie w społeczeństwie i uczenie się życia poprzez doświadczenie.

Po drugie: to, czego bohater uczy się w szkole, jest mało istotne. Nawet poznana tam ideologia nie uwodzi – stanowi jedynie zbiór norm, reguł. Jawny program edukacyjny (czyli te treści programowe, które są uczniom przekazywane na lekcjach, w podręcznikach) jest jasno okre-

²² J. Baggott, *Nowa Ziemia*, dz. cyt., s. 10.

ślony przez władzę, jednak to, co dystopijna szkoła oferuje aż w nadmiarze, to ukryty program edukacyjny. Ukryty program²³ ujawnia się w każdej instytucji, w każdym ustroju. Można go odczytywać, począwszy od architektury (układ budynków, więzień, szpitali, szkół jest zwykle bardzo schematyczny i przewidywalny), a skończywszy na regulaminach, sposobach sprawowania kontroli, wymuszania posłuszeństwa wobec autorytetu. Ukryty program uczy bardzo istotnej, ze społecznego punktu widzenia, umiejętności – „przetrwania” w instytucji. Dla powodzenia zbiorowej przyszłości społeczeństw, nie tylko dystopijnych, jest to bardzo istotna sprawność. Na rozróżnienie jawnego i ukrytego programu wskazuje bohater *Nowej Ziemi* Julianny Baggott, gdy wygłasza zdanie: „Mówię o tym, czego mnie nauczono, a nie o tym, w co wierzę”²⁴. O roli ukrytego programu w procesie socjalizacji opowiada również bohaterka *Igrzysk Śmierci* Katniss Everdeen:

Gdy byłam młodsza, śmiertelnie przerażałam mamę tym, co plotłam w szkole o Dwunastym Dystrykcie i o ludziach zawiadujących naszym życiem z odległego Kapitolu, najważniejszego miasta w państwie Panem. W końcu pojęłam, że w ten sposób mogę wpakować nas w jeszcze większe tarapaty. Nauczyłam się trzymać język za zębami i przybierać idealnie obojętną minę, żeby nikt nie odgadł moich myśli. W szkole spokojnie wykonuję polecenia. Na targowisku wymieniam nic nieznaczące uprzejmości²⁵.

Szkoła w Panem to miejsce ponure, dzieci chodzą tu w burych mundurkach, a gdy nadchodzi pora żniw lub konieczność wykonania innej,

²³ Według definicji słownikowej jest on „faktycznie oddziałujący na młodzież szkolną, lecz nie poddający się żadnej rejestracji; jego wpływ – dobry lub zły – jest bardzo różny w zależności od poziomu intelektualnego uczniów, od środowiska wychowawczego i od wpływu zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły oraz realizacji rzeczywistych programów nauczania. Na program utajony składa się wiele czynników, m.in. atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym środków masowego oddziaływania”. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1999, s. 313.

²⁴ J. Baggott, *Nowa Ziemia*, dz. cyt., s. 117.

²⁵ S. Collins, *Igrzyska śmierci*, Poznań 2009, s. 4–5.

ważniejszej pracy – lekcje zostają zawieszane. Telewizyjna transmisja tytułowych Igrzysk Śmierci – rodzaju państwowego show, podczas którego, na specjalnie zaprojektowanej arenie, dzieci zabijają się nawzajem – nadawana jest na szkolnych korytarzach.

Znaczenie edukacji jako instytucji zapewniającej sprawne funkcjonowanie społeczeństwa przyszłości przedstawił w powieści *Genesis* Bernard Beckett, który koncept państwa Platona²⁶ przenosi do postapokaliptycznej rzeczywistości – na wyspę. Zrealizowana Platońska utopia staje się dystopijną Republiką Platona, której motto brzmi: „Naprzód ku przyszłości”. Dowiadujemy się o tym podczas trwania czterogodzinnego egzaminu do Akademii, któremu poddawana jest czternastoletnia Anaksymandra (czas powieściowy obejmuje również tylko te cztery godziny). Podczas egzaminu bystra, przenikliwa bohaterka otrzymuje od egzaminatorów liczne, nieznane jej informacje (tajemnice) odnoszące się do funkcjonowania utopii, które ma dopasować do swojej prezentacji pewnego historycznego zagadnienia. Uczennica prezentuje wysoką sprawność poznawczą dzięki temu, że odebrała gruntowne wykształcenie elementarne od nauczyciela Peryklesa. Jednak to nie wybitna znajomość historii, ale zdolność samodzielnego, krytycznego myślenia, argumentowania, umiejętność myślenia logicznego i przyczynowo-skutkowego (przez egzaminatorów zwana groźnym wirusem) są powodem, dla którego Anaksymandra pod koniec egzaminu zostaje zabita. Zbyt dobra edukacja, prowadząca do samodzielności w myśleniu, do krytycznej analizy, jest na tyle niebezpieczna w dystopii Becketta, że staje się powodem „usunięcia” młodej osoby ze społeczności. Przyszłość (i teraźniejszość) zbiorowa tego dystopijnego społeczeństwa opiera się na zasadach konserwatyzmu, sprowadzonego do unikania pięciu wielkich zagrożeń dla porządku, którymi są: „Nieczystość Wychowania, Nieczystość Myśli, Zaspokajanie Zachcianek Jednostki, Handel, Przybysze z Zewnątrz”²⁷.

²⁶ Autor bawi się z czytelnikiem, kiedy przywołuje postacie ze starożytnego świata i nadaje im imiona ludziom żyjącym w połowie trzeciego tysiąclecia. Przykładowo „nowożytny” Platon to twórca Republiki Platońskiej, który majątek zbił na inwestycjach związanych z nowymi technologiami.

²⁷ B. Beckett, *Genesis*, dz. cyt., s. 24.

W książce *Nowa Ziemia* odnajdujemy inny ważny sposób wykorzystania instytucji szkoły w dystopijnym obrazie świata: edukacja jest przywilejem klasy wyższej, tak zwanych Czystych. To oni uczą się w Akademii, tu zdobywają wiedzę. Już sam fakt uczęszczania na lekcje daje Czystym przewagę nad Nieszczęśnikami (klasą wykluczonych). Uprzywilejowani zgłębiają wiedzę, która jest niezbędna do utrzymania władzy (ten, kto ją dzierży, ma również dostęp do technologii). Książka przypomina nieco założenia *Technopolu* Neila Postmana, w którym technologia triumfuje, a dążenie do nieśmiertelności staje się obsesją nauki.

Uprzywilejowana klasa Czystych, mieszkających w hermetycznej Kopule, sama w sobie stanowi odrębną mikrodystopię. I tu panuje propaganda, a dzięki dobrym warunkom materialnym i dostępowi do edukacji Czyści stają się konformistyczni, łatwowierni. Dobrym tego przykładem jest lekcja muzealna opisana w *Nowej Ziemi*:

Pamiętał wycieczkę z całą klasą do muzeum. W różnych miejscach budynku aktorzy prezentowali krótkie scenki ukazujące, jak wyglądał świat przed Powrotem do Uprzejmości. Każdy pokaz był poświęcony konkretnej kwestii: sytuacji przed wybudowaniem imponującej sieci więzień; przed rozpoczęciem odpowiedniego leczenia farmakologicznego dzieci sprawiających trudności wychowawcze; czasem, gdy feminizm nie sprzyjał rozwojowi kobiecości; gdy media odnosiły się wrogo do rządu, zamiast pracować na rzecz zwiększenia powszechnej pomyślności; gdy nie potrafiono jeszcze skutecznie identyfikować i izolować ludzi wyznających niebezpieczne idee, a władza musiała prosić o pozwolenie, aby móc chronić dobrych obywateli przed złymi; czasem, zanim wokół osiedli wyrosły ogrodzenia z systemami alarmowymi, a do pilnowania bram zatrudniono przyjaznych stróżów, znających z nazwiska wszystkich mieszkańców. W tamten upalny dzień na rozległym trawniku przed muzeum odegrano bunt, jakie wybuchły w niektórych miastach przeciwko ruchowi Powrót do Uprzejmości i wprowadzanemu przezeń ustawodawstwu. Owe rozruchy zaczynały się zazwyczaj od politycznych demonstracji, a potem przeradzały się w gwałtowne zamieszki. Jednak rząd przy pomocy wojska z łatwością je stłumił, a potem opanował sytuację dzięki własnej milicji noszącej nazwę Sprawiedliwa Czerwona Fała. [...]

Partridge bardzo chciał mieć nalepkę z łopoczącą flagą amerykańską i wypisanymi na niej słowami: POWRÓT DO UPRZEJMOŚCI – NAJLEPSZY RODZAJ WOLNOŚCI oraz pod spodem: ZACHOWAJ CZUJNOŚĆ! Matka jednak nie dała mu pieniędzy na takie pamiątki, co go zresztą nie zdziwiło. Oczywiście teraz już wiedział, że takie organizowane przez muzeum pokazy stanowiły element propagandy²⁸.

Kolejny raz doświadczenie młodych bohaterów dystopii wskazuje, że jawny program edukacyjny stanowi „zaporę” w odkrywaniu prawdy o złym funkcjonowaniu społeczeństwa.

W dystopii w opozycji do szkoły najczęściej stoi rodzina. W środowisku rodzinnym edukacja przebiega w zupełnie inny sposób. Ojciec bohaterki *Igrzysk śmierci* uczy ją jak kłusować, strzelać z łuku i walczyć, matka Partridge’a z *Nowej Ziemi* uczy syna samodzielnego myślenia oraz farmakologicznie zabezpiecza go przed tym, by ideologia Powrotu do Uprzejmości zawładnęła jego umysłem.

Jednak ani szkoła, ani rodzina nie są instytucjami inicjującymi przemianę bohatera. Gdy trafia on do nowego środowiska i spotyka rówieśników, często zostaje poddany edukacji nieformalnej. Doświadczenie kryzysu wartości i sytuacji trudnej sprawia, że jego system wartości ulega zmianie. Odkrycie, że świat, w którym żyje, nie jest idealny, przyczynia się do podjęcia walki – bohater chce szybkiej zmiany, niepomny na to, czego nauczyła go szkoła, dąży do radykalnej zmiany.

Trudno jest nie projektować przyszłości z teraźniejszej perspektywy i z udziałem nas samych, co rzecz jasna jest błędem wynikającym z egocentrycznego charakteru ludzkich myśli, dlatego tak istotne wydają mi się słowa Mannheima:

Starsze czy średnie pokolenia będą zdolne do przewidzenia charakteru nadchodzących zmian, ich twórcza wyobraźnia może zostać użyta do sformułowania nowych zasad, ale w nowym życiu wezmą udział jedynie

²⁸ J. Baggott, *Nowa Ziemia*, dz. cyt., s. 240–241.

młodsze pokolenia. Będą one żyły w systemie nowych wartości, które starsi wyznawali jedynie teoretycznie²⁹.

Przyszłość zbiorowa ma charakter wyobrażony, jest ćwiczeniem społecznej wyobraźni, opiera się na tym, co uznajemy za ważne dla przetrwania wspólnoty oraz na pomysłach związanych z polepszeniem bytu kolejnych pokoleń. Projektowaniem zbiorowej przyszłości zajmują się zarówno twórcy utopii, jak i różne instytucje społeczne – w tym te zajmujące się wychowaniem i edukacją.

Współcześnie rola utopii zdaje się maleć, ponieważ wypiera ją dystopia – forma Zło-Bytu społecznego. Literackie obrazy dystopii kierowanych do młodzieży i młodych dorosłych są niezwykle popularne – egzemplifikują lęki młodego pokolenia i jednocześnie wskazują na sposoby ich rozwiązania. Dzięki fikcyjności dystopii i zawieszeniu ich w nieokreślonej przyszłości lęki te mogą być jedną z alternatywnych wersji przyszłości zbiorowej, która nie musi być udziałem współczesnego pokolenia. Współczesna wyobraźnia społeczna podsuwa nastolatkom wizję radykalnej walki z dystopią – młodzi ludzie nie mają dużego bagażu doświadczeń, zobowiązań społecznych, są mniej ostrożni i cierpliwi. Miłoszowy Ketman zostaje porzucony na rzecz konfrontacji, rebelii. Być może idee i nowe pomysły młodych, chęć dokonania przez nich rewolucji wynikają z lęku. Lęk ten podsycają katastroficzne wizje upadku cywilizacji, kryzysu ekologicznego, wielkich globalnych wojen, przy czym brakuje innych, lepszych wizji przyszłości zbiorowej, które uwzględniłyby ratunek przyszłych pokoleń przez zmianę teraźniejszości.

Dystopie to społeczne i ideologiczne „poligony” – w zupełnie kontrolowanych warunkach (na polu wyobraźni) można sprawdzać, jak rozwinie się społeczeństwo podporządkowane hiperegality, pełnej inwigilacji, nacjonalizmowi, fanatyzmowi religijnemu, technokracji.

W niniejszym tekście przedstawiałam funkcje szkoły, jakie pełni ona w literackich obrazach dystopii. Edukacja sama w sobie powin-

²⁹ K. Mannheim, *Problem młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie*, [w:] *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, red. K. Szafranec, Toruń 2011, s. 11.

na być projektem skrojonym na miarę przyszłości kolejnego pokolenia. Jej obecność w życiu społecznym jest tak oczywista, że – nawet w dystopijnych społeczeństwach – niewiele różni się od obrazu szkoły, który znamy z rzeczywistości.

Być może sama edukacja już teraz jest w oczach młodzieży swoistą dystopią mającą na celu wychowanie posłusznych robotników, których przyszłość zbiorowa nie odbiega od stanu teraźniejszości?

O roli szkoły wiele się pisze, między innymi to, że powinna być otwarta, uczyć myślenia, a nie przekazywać wiedzę encyklopedyczną, że nie może być całkowicie podległa ideologii. Pewne jest, że edukacja stanowi projekt, który zostanie oceniony dopiero w przyszłości, przez kolejne pokolenia. Ważne, by szkoła sama w sobie nie stała się dystopią, by wspierała wszystkich w dążeniu do autonomii w dorosłym życiu.

Żeby nie popaść w utopijną wizję bezinteresownego zaangażowania się instytucji szkoły w przyszłość kolejnych pokoleń, warto przywołać słowa Karla Jaspersa: „Každy wie, że do tego, kto zdobywa młodzież, należy przyszłość [wyróż. – J. G.]”³⁰.

BIBLIOGRAFIA

- Baczko B., *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, przekł. M. Kowalska, PWN, Warszawa 1994.
- Baggott J., *Nowa Ziemia*, przekł. J. Maćczak, Egmont, Warszawa 2012.
- Beckett B., *Genezis*, przekł. M. Alenowicz, Zysk i S-ka, Poznań 2010.
- Buonomano D., *Mózg władca czasu. Dlaczego dzień może być krótszy niż godzina, a minuta dłuższa od dnia*, przekł. A. Tuz, Prószyński i S-ka, Warszawa 2019.
- Collins S., *Igrzyska śmierci*, przekł. M. Hesko-Kołodzińska, P. Budkiewicz, Media Rodzina, Poznań 2009.
- Drozdowski R., Krajewski M., *Wyobrażenia społeczna – jako pojęcie teoretyczne, jako przedmiot badania i jako pretekst do rozmowy o współczesnym społec-*

³⁰ K. Jaspers, *Uwagi o wychowaniu*, „Znak” 1993, nr 9, s. 82.

- czeństwie polskim, [w:] *Wyobrażenia społeczna. Horyzonty, źródła, dynamika. Uwarunkowania strategii dostosowawczych współczesnego społeczeństwa polskiego – studium socjologiczne*, red. R. Drozdowski i M. Krajewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Głazewski M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Jaspers K., *Uwagi o wychowaniu*, przekł. G. Sowiński, „Znak” 1993, nr 9.
- Kwieciński Z., *Edukacja w galaktyce znaczeń*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2019.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Test, Lublin 1992.
- Mannheim K., *Problem młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie*, przekł. U. Maciejewska, [w:] *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, red. K. Szafranec, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Mannheim K., *The problem of generations*, [w:] K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Knowledge*, Routledge, London 1952.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Ricoeur P., *Czas i opowieść*, t. 3 *Czas opowiadany*, przekł. U. Zbrzeźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Ricoeur P., *Pamięć, historia, zapomnienie*, Universitas, Kraków 2012.
- Szacki J., *Spotkanie z utopią, Sic!*, Warszawa 2000.
- Szymański M. J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków 2013.
- Targański T., *Utopia nie utonie*, „Polityka” 12.07.2016.
- Włodarczyk R., *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/81191/edition/78778?language=pl> [3.03.2020].

LITERARY DYSTOPIA FOR YOUNG PEOPLE – DIFFERENT VISIONS OF THE FUTURE COLLECTIVE

ABSTRACT: The Author wrote an article about dystopia in young adult literature. She analyzed them as collective future projects. The collective

future is an exercise in social imagination. Due to the category of collective future, we can think about the future of communities and individuals. The collective future can be designed as utopia or dystopia. Philosophers, writers as well as economists, politicians, priests and pedagogues deal with the designing of what life will look like for the next generations. Currently, dystopias are an extremely interesting way of designing the collective future. Young people are interested in dystopias because they can see in them the reasons for the malfunctioning of the community. I analyze books on dystopia addressed to young people. I focus on the institution of the school, because this theme shows the importance of education for the functioning of the community.

KEYWORDS: dystopia, utopia, education, future, school

RAFAŁ WŁODARCZYK

Uniwersytet Wrocławski

PRZYSZŁOŚĆ PEWNEJ UTOPII A WIDMA DYSTOPII. UWAGI O FILOZOFII EMMANUELA LÉVINASA

ABSTRAKT: Esej z pogranicza filozofii kultury i filozofii żydowskiej składa się z czterech zasadniczych części. W części pierwszej Autor charakteryzuje topikę utopii, w drugiej i trzeciej – esencjalnie wskazuje na newralgiczne następstwa Holocaustu dla zachodniej kultury, w tym intelektualistów żydowskich, humanistyki i nauk społecznych. W obszernej części czwartej omawia i rozważa, w kontekście wyprowadzonych wcześniej wątków, utopizm filozofii Emmanuela Lévinasa. Esej zamyka kilka wynikających z przeprowadzonych dociekań spostrzeżeń.

SŁOWA KLUCZOWE: utopia, dystopia, Emmanuel Lévinas, kultura Zachodu, filozofia żydowska, Holocaust

*Gdy wymazane jest wszystko, wtedy dopiero domy zmiecione,
cmentarze rozdrapane, imiona wdeptane w ziemię. I żadne
technienie, żaden wiatr nie zapamiętał języka i głosu, gdy
chmura nie przypomni, ani pieśń wzgórza leżącego krzyżem.
Gdy w Bogu trudno poznać Boga i prorok Eliasza nie czeka,
by w gęstwinie zgubionego chłopca prowadzić do domu.
Gdy nie ma nic, nawet napisu, choć tyle tu pokoleń szło
do ziemi, że mogłoby przemówić ich językiem źródło.*

Gdy w dół tamten płacz i lament, co stało się, że
będzie trwać do końca świata. A tuła się między
gwiazdami, a śliwki toczą się po zboczu. A stęka
jabłoń, a przestrzeń ponad Wisłą pęka.

Anna Kamieńska, Stół Mordechaja Gebirtiga

W każdej epoce trzeba od nowa starać się
wydrzeć tradycję konformizmowi, który
pragnie nad nią zapanować

Walter Benjamin, O pojęciu historii

UTOPIKA I JEJ DWUZNACZNOŚCI

Sens utopii nie spełnia się w zawiedzionych oczekiwaniach. Nie każdy tego rodzaju wyraz myśli sprowadza się do przyjemności tekstu, iluzji „krainy pieczonych gołąbków” czy „kraju jęczmiennego”, w których powszechny dostęp do obfitych dóbr nie wymaga od ludzi wysiłku i nakładów pracy, a codzienność nie doświadcza ich trudem i udręką¹. Dostatek, szczęście i sprawiedliwość, oddane za pomocą wyobrażenia o miejscu mlekiem, miodem i winem płynącym, zdaje się przenosić naszą uwagę z tęsknoty i nadziei wyglądających ludzkiego społeczeństwa na rozbudzone pragnienia sytości, a zwłaszcza na inwencję twórcy szczegółów zabudowy świata przedstawionego, które to wyobrażenie w oczach krytyków stanowi – przerysowane w swej intencji poprawiania – odbicie współczesnego autorowi codziennego życia. Jego swoista karykatura pomaga spojrzeć na autentyk z dystansem, być może zmierzyć postęp anomii, określić spektrum alienacji, ale nie ponadto. Utopia operuje bowiem obrazem zbyt sztywnej i statycznej organizacji systemu społecznego, naiwnie uwolnionego od zbrodni, ludzkich namiętności i konfliktów interesów, w czym nie tylko krytyk dosłyszy jawny fałsz, tak też Emila Ciorana „W utopijnych opowieściach

¹ Zob. R. A. Tokarczyk, *Polska myśl utopijna. Trzy eseje z dziejów*, Lublin 1995, s. 14–23; B. Baczek, *Światła utopii*, Warszawa 2016.

najbardziej uderza brak wycucia, brak psychologicznego instynktu”². W takim wypadku odległa wyspa, planeta, podziemna kolonia czy też miasto w głębi oceanu swym nieistnieniem dowodzić miałyby płonności utopii³, ponieważ nie sposób odmierzyć w samej tylko wyobraźni, jak szeroko rozpościera się pas linii demarkacyjnej, która oddziela prawdopodobieństwo od fantazji. A to właśnie ciążenie ku prawdopodobieństwu zdaje się składać na pozaliteracką wartość utopii, mimo że to, co uznaje się w danym miejscu i czasie za realistyczne czy możliwe, jest w znacznym stopniu dziejowo, społecznie oraz kulturowo uwarunkowane. Innymi słowy, ten rodzaj wyobrażeń i typ twórczości wykracza w jakiejś mierze poza fantastykę. Jego zasadnicza intencja nie daje się sprowadzić do mnożenia wyjątkowych obiektów i urządzeń, które współtworzą świat zasługujący na miano co najmniej doskonałego, czy też osobliwości lokalizacji – pod tym względem nazwa tego fenomenu, oparta na słowie ‘topos’, jest myląca. Niemniej osobliwa lokalizacja podkreśla dystans między dwoma różnymi stanami porządku społecznego: podzielanym i pożądanym, a w zasadzie tym, jak jest, i tym, jak być powinno. Podobny efekt daje zbudowanie owego dystansu nie tyle między punktami w przestrzeni, ile w czasie. Dotarcie do stworzonych przez człowieka wystarczająco doskonałych porządku społecznego i stosunków międzyludzkich nie jest w takim wypadku efektem podróży do odległych miejsc, a kwestią krystalizacji nadziei co do bliższej lub dalszej przyszłości. Mesjanizm proroków starożytnego Izraela byłby zdaniem Ericha Fromma dobrym przykładem tego typu oczekiwań. Według niego od renesansu utarło się utopię, wizję dobrego społeczeństwa, lokować na krańcu przestrzeni, „gdzieś w jeszcze nieodkrytych częściach świata”, „Podczas gdy profetyczny mesjanizm widział idealne społeczeństwo – dobre, ludzkie społeczeństwo – na krańcu czasu [...]”⁴ jako spełnienie dziejów ludzkich dążeń. Niemniej nale-

² E. Cioran, *Historia i utopia*, Warszawa 2008, s. 119.

³ Zob. R. Levitas, *Introduction*, [w:] R. Levitas, *The Concept of Utopia*, Oxford 2011, s. 1–9; R. Nozick, *Anarchia, państwo i utopia*, Warszawa 2010, s. 377–383.

⁴ E. Fromm, *O byciu człowiekiem*, Kraków 2013, s. 18. Zob. E. Fromm, *The Biblical Concept of the Messianic Time oraz Post-Biblical Development of the Messianic Concept*, [w:]

żałoby uznać, że oba warianty przynajmniej od starożytności są współobecne i ewoluują równolegle⁵, także poza Europą. A zatem przyjęcie szerszej perspektywy, zgodnie z którą, jak wskazuje Ruth Levitas, „Utopia jest wyrazem pragnienia lepszego sposobu bycia”⁶, pozwala uznać, że jest ona „nie tylko snem, z którego można się cieszyć, ale wizją, którą należy realizować”⁷. Koncentrując uwagę na finale, odwracamy ją od procesu, który potrzebuje być i zostaje uruchomiony utopią – niezależnie od tego, czy określone wyobrażenie zostanie ostatecznie wcielone, strukturuje dążenia i generuje społeczny podział pracy. W tym sensie utopia wchodzi w skład kompleksu ideologicznego, co wyraźnie zaznacza Andrew Heywood, twierdząc, że wszystkie ideologie polityczne „lansują model pożądanej przyszłości, wizję dobrego społeczeństwa”⁸, co z kolei nie jest równoznaczne z tym, że każda taka wizja, o czym jesteśmy w tej chwili i tutaj, i miejmy nadzieję na dłuższy czas, głęboko przekonani, sama z siebie wyklucza terror i zbrodnię oraz chroni przed osunięciem się w swoje zaprzeczenie⁹. Jednak niepozostawione przypadkowi kształtowanie przyszłości, jak w edukacji, motywowane jest potencjałem społecznie podzielanych o niej wyobrażeń jako obietnicy pomyślności i spełnienia nadziei, a że poszczególnym osobom, grupom i społeczeństwom stale towarzyszą takie niezgodne ze sobą i w sobie oczekiwania, należy doszukiwać się

E. Fromm, *You Shall Be as Gods. A Radical Interpretation of the Old Testament and Its Tradition*, New York 1966, s. 96–120; G. Steiner, *The Secular Messiahs*, [w:] G. Steiner, *Nostalgia for the Absolute*, Toronto 2004, s. 1–10.

⁵ Zob. R. Włodarczyk, *Utopizm pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019, s. 677–683.

⁶ R. Levitas, *The Concept of Utopia*, dz. cyt., s. 9.

⁷ Tamże, s. 1. Zob. R. Nozick, *Anarchia, państwo i utopia*, dz. cyt., s. 345–386.

⁸ A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, Warszawa 2007, s. 25. Zob. R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 282–289, <http://www.impulsoficyna.com.pl/wyszukaj/ideologia-teoria-edukacja,1836.pdf.html> [3.03.2020].

⁹ Zob. A. Balasopoulos, *Anti-Utopia and Dystopia. Rethinking the Generic Field*, [w:] *Utopia Project Archive. 2006–2010*, red. V. Valastaras, Athens 2011, s. 59–67; M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych* Niklasa Luhmanna, Zielona Góra 2010, s. 136–139.

stojących za nimi różnorakich, koloraturowych utopii. Duża część z nich pozostanie szkicem, inne rozwiną się z naszym udziałem, ale bez naszej wiedzy, być może jakiś szczególny obraz przyzwoitego społeczeństwa obudzi w nas nie tylko wiarę, lecz także zaangażowanie. Utopię można zatem rozumieć szerzej, wykraczając poza utożsamianie jej z iluzją czy ryzykującą zawiedzenie oczekiwań mrzonką, jako obraz fragmentu, części lub całości wystarczająco doskonałego zgodnie z którymś przekonaniem porządku społecznego i stosunków międzyludzkich, który stanowi wyrosłą z niezadowolenia dojrzałą formę krystalizacji zbiorowych nadziei i może pełnić funkcję modelu oczekiwanej przez osobę lub grupę przyszłości. Może nią być zarówno obraz literacki, jak i wizja leżąca u podstaw indywidualnych czy zbiorowych dążeń. Odrzucanie tak rozumianych utopii przypomina wypieranie przyszłości, zajmujące miejsce ich oswajania.

NIEZMYWALNE, WYMAZANE I ZATARTE

Za falą ognia idzie podmuch słów, czas siadania w popiele, nacierania ogniem w oswojonej postaci, wtedy też w porozdzieranych ubraniach po rynku krążą żałobnicy, mijają miesiące, lata, a żywi nie gaszą światła pamięci, nadzieja boli. Jeśli możliwe jest do pomyślenia Shoah, to nie jako całość, którą ponad łoskotem wszystkich przerażeń wyraża się jako 'Shoah', jako 'Holocaust', jako 'Zagłada'. Znak, którym jest, odbiera popiołom ich niepoliczalność i każdą jednostkową wagę. Jako troisty emblemat prowadzi po labiryncie odrębnych kronik doświadczeń przerastających wyobraźnię i wytrzymałość, i rozpada się na pojedyncze dźwięki. Prowokuje do uznania kakofonii za jedyną pewną prawdę organizacji. Mija rok na przejściu od głoski do głoski, co umyka niewprawnemu czytelnikowi, który na jednym oddechu wypowiada szybolet, ten niedający się zlokalizować rozdzierający zgiełk, niedający się też usłyszeć, chcąc go wpleść w zdanie jakby z nadzieją, że zło się obmyje, a nieszczęście się spierze. Czas upływa. Uwolniony od wiru spustoszenia obraz katastrofy i popadnięcia w ruinę kluczy wśród oddalonych od ognia, oddzielonych od popiołów. Dla nich pło-

wieją imiona własne, zlewają się w jedno z imion aż do czasu, gdy nie zaćmi się i słońce, i światło, i księżyc, i gwiazdy. Wtedy wraca pytanie, jak z wiersza Anny Kamieńskiej: gdzie odeszły domy, gdzie odeszły ich dusze? Czy są na świecie jeszcze wiosny? Życie nie przestaje naruszać i niszczyć cmentarzy, pamięci, imion, tkanek i kamienic. Już z nawet niewielkiego dystansu daty przedawnienia po 20 latach od zbrodni Vladimir Jankélévitch mógł zauważyć nie tylko w stosunku do pojedynczych śmierci, że „W ostatecznym rachunku liczba istot ludzkich nie maleje, przeciwnie, rośnie. Ludzi stale przybywa. To, co dla nas jest tragedią, nie wyrządza najmniejszej szkody gatunkowi ludzkiemu. W XXI wieku będzie nas ileś tam miliardów. Ludzkość ma się doskonale, mimo Auschwitz”¹⁰, które jest w jego głębokim przekonaniu „czymś utajonym, nie do wyjawienia”¹¹. Jednak równocześnie nie miał wątpliwości, że Holocaust, ta zbrodnia bez nazwy, „nawet jeśli o nim nie mówimy, ciąży nad naszą nowoczesnością w postaci niewidzialnego wyrzutu sumienia”¹². I jest tak, jakby czas zszywania, czas tańca nie miały już nigdy nadejść, ponieważ „Czas, który wygładza wszystkie rzeczy, czas, który pracuje nad zacieraniem się trosk jak nad erozją gór, czas, który sprzyja przebaczeniu i zapomnianiu, który pociesza i zabliznia rany, czas likwidator w niczym nie umniejszył olbrzymiej hekatombi. Przeciwnie, nie przestaje potęgować jej grozy”¹³. Co jeśli Jankélévitch miał rację? Zbrodnia bez nazwy nie tylko nie ulega przedawnieniu, niemożliwe jest uzyskanie przebaczenia, i to niezależnie od zróżnicowania winy¹⁴, bo nie

¹⁰ V. Jankélévitch, *To, co nieuchronne. Rozmowy o śmierci*, Warszawa 2005, s. 16.

¹¹ V. Jankélévitch, *Przebaczyć?*, [w:] V. Jankélévitch, *Bez przedawnienia*, Warszawa 2013, s. 22. Zob. G. Steiner, *Uporczywa metafora czyli o podejściu do Szoa*, „Dekada Literacka” 1997, nr 8–9, s. 11–15; P. Śpiewak, *Milczenie i pytania Hioba*, [w:] *Teologia i filozofia żydowska po Holocauście*, red. P. Śpiewak, Gdańsk 2013, s. 5–59; B. Lang, *Nazistowskie ludobójstwo. Akt i idea*, Lublin 2006.

¹² V. Jankélévitch, *Przebaczyć?*, dz. cyt., s. 12.

¹³ Tamże, s. 17.

¹⁴ Zob. V. Jankélévitch, *Le pardon*, Paris 2019, s. 8–9; E. Lévinas, *Istniejący i istnienie*, Kraków 2006, s. 145–149; K. Jaspers, *Problem winy. O politycznej odpowiedzialności Niemiec*, Warszawa 2018, s. 47–50; H. Arendt, *Niemiecka wina*, [w:] H. Arendt, *Pisma żydowskie*, Warszawa 2012, s. 337–353.

ma komu go udzielić, poczucie straty wciska gorycz w każdy smak, a nasze codzienne studia nad detalami współczesnego życia i licznych zatrudnień przywracają pamięć tych, którzy przeminęli, i świadomość tego, że „Martwi zależą całkowicie od naszej wierności [...], ponieważ przeszłość nie broni się sama”¹⁵. A co jeśli nie miał racji? Zapomnienie wszystko jednakowo pokryje, znów jest wesoło, zatem rozchmurzą się ludzie, warstwa po warstwie przybywa ofiar kolejnych chronologicznie katastrof w świecie podksiężycowym, moralna amnezja czyni coraz liczniejszą grupę tych, których nie przeraża „masakra sześciu milionów Żydów, ani nie dziwią szczególnie komory gazowe”, a na czoło wyzwań stojących przed animatorami sfery publicznej wysuwa się potrzeba sprecyzowania odpowiedzi na pytanie, „Ile trzeba by milionów, żeby ich poruszyć?”¹⁶. Te dwie drogi zdają się schodzić u bramy, minąwszy którą pozostaje nam porzucić wszelką nadzieję, raz po raz przechodzić kolejne kręgi dystopii i notować wyraz twarzy innych potępionych.

UCZONY UMIERA TAK JAK NIEUCZONY

Możliwe, że współcześnie zachodnia humanistyka oraz nauki społeczne w rozmaitych swych wariantach również testują obie te ścieżki, które sprowadzają uczonych do piekła bezsilności i potęgują przy tym swe oczekiwania wobec dobrodusznie czy instrumentalnie rozumianych edukacji oraz ludzkiej potrzeby poznania. Podczas gdy uwodliwy mit XIX wieku – jak z perspektywy lat siedemdziesiątych kolejnego stulecia odczytywał George Steiner przelewanie się rezerwuaru, który wieńczy *belle époque* – zachowuje predyspozycję rozbudzania wyobraźni i nadziei, pośrednich świadków Zagłady uderza swą dwuznacznością. Obecnie, twierdzi, nie ma powrotu do tej „roztrwonionej utopii”, choć niewątpliwie jeszcze „Niesiony przez nas

¹⁵ V. Jankélévitch, *Przebaczyć?*, dz. cyt., s. 38.

¹⁶ Tamże, s. 20.

obraz utraconej spójności, zwartego centrum, jest silniejszy od prawdy historycznej”¹⁷. By utrzymać się w zasięgu jej oddziaływań, trzeba nie tylko zapomnieć o korzyściach z zapominania, ale wytrzymać toksyczne opary uwalniane podczas jego demitologizacji przy rozklejaniu kolejnych warstw tekstów kultury XIX i XX wieku. Sami jej potrzebujemy, jeśli uznać skuteczność enkulturacji, z racji tego, że rezonują w nas pochodne mieszczącego się w owym micie depozytu. Steiner jest przekonany, że „Wyobrażenia i twory symboliczne przeszłości wyciskają swoje piętno – niemal jak przekaz zawarty w kodzie genetycznym – na sposobie naszego odczuwania. Każda epoka historyczna znajduje odzwierciedlenie w obrazie i żywej mitologii własnej przeszłości lub przeszłości zapożyczonych z innych kultur [...]”¹⁸. Przy czym zgadza się zasadniczo w kwestii jej rdzenia z Uwagami¹⁹ T. S. Eliota, mimo jego uderzającego w tym kontekście przemilczenia Holocaustu trzy lata po podpisaniu w Reims aktu bezwarunkowej kapitulacji III Rzeszy, że ma on charakter religijny, niemniej to pojęcie rozumie inaczej niż noblista: „To, co ma centralne znaczenie dla prawdziwej kultury – twierdzi – to pewien obraz relacji między czasem a indywidualną śmiercią”²⁰. Kryzys współtworzący *belle époque* erodował pustką niebios i mutacją piekła w metaforę, co przełożyło się na doświadczenie świata gwałtownie spłaszczonego, poczucie opuszczenia oraz przejścia wiary religijnej w wydrążoną konwencję, i jak się okazało – „Z tych dwu Piekło łatwiej było odtworzyć”²¹. Oczywiście to nie wszystko. Nostalgia za absolutem przekracza zdaniem Steinera poziom barbarzyńskich, parodystycznych form tego rodzaju transcendentalnego odniesienia, a także konwencjonalnego rytuału, ludowej teologii, podpowiadając zastępcze wyznania wiary. Niewątpliwie „Przekonany marksista, prak-

¹⁷ G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, Gdańsk 1993, s. 17. Zob. G. Steiner, *Zerwany kontrakt*, [w:] G. Steiner, *Rzeczywiste obecności*, Gdańsk 1997, s. 79–80; J. Osterhammel, *Historia XIX wieku. Przeobrażenie świata*, Poznań 2013.

¹⁸ G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 11–12.

¹⁹ Zob. T. S. Eliot, *Uwagi ku definicji kultury*, Kraków 2016, s. 30–38, 83–104.

²⁰ G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 101. Zob. G. Steiner, *The Secular Messiahs*, dz. cyt., s. 2–4.

²¹ G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 64.

tykujący psychoanalityk, antropolog strukturalny oburzy się na myśl, że jego przekonania, że jego analizy sytuacji ludzkiej są mitologiami i konstrukcjami alegorycznymi wywodzącymi się bezpośrednio z religijnego obrazu świata, który starały się zastąpić. Będzie wściekły na taką myśl. A jego wściekłość ma swoje uzasadnienie”²², niemniej ich struktura, aspiracje i roszczenia wobec wierzącego są według Steinera „głęboko religijne w strategii i skutkach”²³. Jest też inna ewentualność. „Być może zwykłą głupotą, nieprzyzwoitością jest zastanawianie się nad definicją kultury w wieku pieców gazowych, gułagów, napalmu. Ten temat może należeć wyłącznie do minionej historii nadziei”²⁴. Pozostaje skupić się na badaniu poszczególnych drzew, bez zawiłego wnikania w to, jak zwarcie muszą rosnąć i jak bardzo wyróżniać się nagromadzeniem flory i fauny oraz powiązaniem między nimi, aby można było mówić o lesie i zasadnie rozwijać wiedzę o korzystnych i szkodliwych jego uprawach. Elipsy nie tylko wypalone krematorijnym ogniem w naszym pojmowaniu człowieka i niespokojnej naturze jego społecznienia skazują humanistykę i nauki społeczne na niewygodną i krępującą zależność, lub tylko ją obnażają, od domysłów filozofii, a dla niejednego uczonego to marność jest i pogoń za wiatrem. Podobnie jednak jak dla zaangażowanej ekologii daremny trud wyłania się z ograniczeń dokumentacji skrupulatnego dendrologa. W pewnym sensie uczynienie Ziemi pyłkiem w kosmosie i jednym z atomów planety pozwala oddalić owo zagrożenie pokrzywionymi jak samo drzewo człowieczeństwa spekulacjami w miarę oddalania się ze swoją optyką od powierzchni planety, od polaryzacji więzi i projektów majuskuł ku rzeczom i dać nowe lokum humanistyce, obywając się bez tego, co ludzkie. Warianty osobnych ścieżek zbiegających się u bram gehenny można oddać w jeszcze inny sposób, sięgając ponownie do sugestywnego obrazowania Steinera. Jak czytamy: „Istnieje stoicka

²² G. Steiner, *The Secular Messiahs*, dz. cyt., s. 5.

²³ Tamże, s. 4. Zob. T. Luckmann, *Niewidzialna religia. Problem religii we współczesnym społeczeństwie*, Nomos, Kraków 1996, s. 85–104; G. Davie, *Socjologia religii*, Kraków 2010, s. 224–254; R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja*, dz. cyt., s. 148–159, 282–289.

²⁴ G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 57.

zgoda Freuda, jego ponuro zmęczone przypuszczenie, że ludzkie życie jest – niczym komórki rakowe – anomalią, objazdem między wielkimi etapami organicznego wytchnienia. I jest nietzscheańska radość w obliczu nieludzkiego, napięte, ironiczne spostrzeżenie, że jesteśmy, że zawsze byliśmy niebezpiecznymi gośćmi w obojętnym, często morderczym, lecz zawsze fascynującym świecie”²⁵. Przy czym niepokojąco brzmi w tym kontekście inne jego dwuznaczne stwierdzenie: „My, ludzie Zachodu, jesteśmy zwierzętami stworzonymi do zadawania pytań oraz zabiegania o uzyskanie odpowiedzi niezależnie od kosztów”²⁶.

UTOPIZM GOŚCINNOŚCI I PIERWSZEŃSTWA INNEGO

W wywołanym śmiercią Jankélévitcha w 1985 roku synoptycznym eseju Emmanuel Lévinas podkreślał znaczenie pryncypialnej postawy filozofa wobec Holocaustu dla jego związku z etyką judaizmu, do którego był zdystansowany i którego nie praktykował, a która to etyka „mogła być mu znana tylko w postaci, jaką przybrała w tekstach chrześcijańskich i świeckich [...]”²⁷ Pascala, Puszkina, Tołstoja i wielu innych czołowych reprezentantów francuskiej kultury i europejskiego humanizmu. Zdaniem Lévinasa „Horror zbrodni przeciwko osobie i życiu człowieka był bez wątpienia istotą tego, co pobudzało u Jankélévitcha ekstremalną stanowczość potępienia”²⁸, a co pozwala zasadnie wnosić, że i dla niego etyka była „filozofią pierwszą”. Dla Lévinasa ten prymat etyki – jako mojej troski o bycie Innego, inicjowanej objawieniem jego twarzy, w której „stwierdza się nieskończony opór istoty względem naszej potęgi”²⁹ – wobec ontologii fun-

²⁵ Tamże, s. 160.

²⁶ G. Steiner, *Does the Truth Have a Future?*, [w:] G. Steiner, *Nostalgia for the Absolute*, dz. cyt., s. 59.

²⁷ E. Lévinas, *Vladimir Jankélévitch*, [w:] E. Lévinas, *Hors sujet*, Paris 1987, s. 121. Zob. V. Jankélévitch, *To, co nieuchronne*, dz. cyt., 36–37.

²⁸ E. Lévinas, *Vladimir Jankélévitch*, dz. cyt., s. 120.

²⁹ E. Lévinas, *L'ontologie est-elle fondamentale?*, [w:] E. Lévinas, *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris 1991, s. 21. Zob. E. Lévinas, *Pokusa nad pokusą*, [w:] E. Lévinas,

damentalnej, w myśl której, zgodnie z ustaleniami Martina Heideggera, rozumienie jako właściwy nam sposób bycia wyraża się w trosce jestestwa o swoje bycie, a także pilne zadanie, z racji niedawnej erupcji ekstremum symptomów zachodniej alergii na Inność, przekładu biblijnego nie-hellenizmu, mądrości Talmudu na język współczesnej filozofii – tej, która trzyma się swych greckich korzeni – mają szczególne znaczenie dla prowadzonej przez niego dyskusji o perspektywach zachodniego humanizmu. Jego zdaniem moje widzenie, jeden z wariantów wchodzenia w posiadanie i utrzymywania panowania nad otoczeniem, w którym obiekt poddaje się rozumiejącemu oglądowi, wchodzi w kryzys w obliczu Innego, innymi słowy „Spotkanie z innym polega na tym, że nie posiadam go, pomimo stopnia mojej nad nim dominacji i jego poddania”³⁰. Nie chodzi o to, że w ogóle nie okazuje się mojemu zainteresowanemu przypatrywaniu. „Rozumiem go w kategoriach jego historii, środowiska, nawyków. To, co wymyka się rozumieniu, jest nim, byciem”³¹. Wobec tego biernego oporu, nagości twarzy znaczącej inność, moje dążenie do eksploracji skończyłoby się zaprzeczeniem istocie Innego, a ekstremalny objaw panowania, ulegnięcie pokusie całkowitej negacji przez uśmiercenie – z pozorów utwierdzające pełnię władzy – również pozwoliłoby mu się wymanąć i zostawiało mnie z niczym. Jak wskazuje Lévinas, „Triumfem tej mocy jest jej porażka jako potęgi. Inny ucieka, w momencie gdy moja moc zabijania się urzeczywistnia”³². Zawiązanie znaczenia, które może naprowadzić mnie na ślad inności Innego, wymaga ode mnie uznania mojej odpowiedzialności za warunki możliwości jego okazywania. Punktem zwrotnym według filozofa jest tu uprzytomnienie sobie

Cztery lektury talmudyczne, Kraków 1995, s. 41–65. Esej *L'ontologie est-elle fondamentale?* pierwotnie ukazał się w 1951 roku i wraz z książką *Istniejący i istnienie* z 1947 roku, pisaną przez Lévinasa między innymi podczas uwięzienia go przez nazistów w stłagu jako jeńca wojennego, zapowiadał dekadę później opublikowaną przez niego fundamentalną w jego dorobku pracę *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności* (Warszawa 1998).

³⁰ E. Lévinas, *L'ontologie est-elle fondamentale?*, dz. cyt., s. 20.

³¹ Tamże, s. 21.

³² Tamże.

w sytuacji zetknięcia, że twarz objawia w nędzy kruchości to właśnie, że nie mogę Innego pozbawić życia, a urzeczywistnienie tej fizycznie i technicznie osiągalnej alternatywy prowadzi do etycznej porażki i politycznego wyczerpania. Jednak obranie przeciwnego kierunku, zaangażowane nędzą kruchości Innego, także może do nich doprowadzić. Kiedy uznawszy odpowiedzialność za Innego, podejmujemy obowiązki, ale w miarę ich wypełniania staje się coraz bardziej jasne, że nie jesteśmy w stanie im podołać. Jak Lot, który wie, co musi zrobić, ale nie ma pojęcia jak, i nieporadnie, a potem makabrycznie próbuje chronić w swoim domu przed zbrodnictwymi zamysłami mieszkańców Sodomy boskich wysłanników w postaci obcych przybyszów, którzy jako tacy bez korzeni w mieście w nikim nie mają oparcia, i zsuwa się po równi pochyłej aż do upadku siebie, bliskich i miasta. Coś nieodpartego w człowieku każe mu przyprowadzić pod wspólny dach i ukryć przed niewspółmierną siłą ludzkich bestii obcych sobie ludzi w najczarniejsze dni Shoah, kiedy człowiek ma władzę nad człowiekiem, żeby mu szkodzić, a nic nie zapowiada końca, i pociągnąć na równię partnerów, małżonków, rodziców, dzieci, innych krewnych, przyjaciół, znajomych, sąsiadów. W obu wypadkach odmówić znaczy ryzykować tę kruchość w momencie, kiedy się najbardziej sypie, i przyczyniać się do śmierci³³. To przerażające w skutkach przedłożenie przez Lota, który sam kiedyś był obcy, cudzoziemców nad bezpieczeństwo swoich bliskich, traumatyczne dla córek wydanie ich w imię ocalenia dwójki nieznajomych naprowadza na etyczne źródło poruszenia mojej świadomości, które Lévinas nazywa an-archią. Jego zdaniem reaguje ono jako pierwsze, niczym wewnętrzna membrana i moja „Świadomość zostaje dotknięta, zanim wytworzy sobie obraz tego, co do niej przychodzi; dotknięta wbrew sobie”, wbrew moim interesom, w efekcie „Jestem zobowiązany, zanim cokolwiek rozpocznę”³⁴. To trudne, przyjąć ten impuls i pod-

³³ Zob. E. Lévinas, *De l'éthique à l'exégèse*, [w:] E. Lévinas, *À l'Heure des Nations*, Paris 1988, s. 128–129.

³⁴ E. Lévinas, *Substytucja*, [w:] E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Warszawa 2000, s. 171, 173. Zob. E. Lévinas, *Wobec bliźniego*, [w:] E. Lévinas, *Cztery lektury talmudyczne*, dz. cyt., s. 18–38.

jąc obowiązki, którym można nie podołać, zepchnąć, nosić jak blok skalny i z czasem być jak ta skała głuchym. Ten impuls – wyzwolony we mnie nawiedzeniem bliskością Innego – ujawnia władzę, którą ma nade mną i która jako swego rodzaju prześladowanie wezwaniem pomocy prowokuje, aby ją przezwyciężyć zamachem na jej źródło. O ile zabicie czy pośrednie przyczynienie się do jego śmierci przez pasywność nie ratuje przed etyczną porażką i nie ucisza sumienia, o tyle uznanie swojej odpowiedzialności i próba podołania odsłaniającym się obowiązkom w świecie urzeczywistnionej dystopii zmniejsza wszelkie szanse im podołania, zbliżając je niejednokrotnie do bezsilności. Już w tym, że „Ja jest dokładnie tak samo odpowiedzialne wobec drugiego, jak wobec trzeciego, nie może pozostać obojętnym na ich współoddziaływanie i w swojej miłości do jednego, nie może uciec od miłości do drugiego”³⁵, tkwi natłok komplikacji, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę liczne zbiorowości z ich wielorakimi nierównościami. Stąd „Ja nie może trwać przy niedającej się porównywać unikalności każdego z nich, którą wyrażają ich twarze. Musi dojrzeć osobniki gatunku za niepowtarzalnością ich wyjątkowości, musi ich porównywać, osądzać i potępiać”³⁶. Zdaniem Lévinasa sprawiedliwość realizuje się przez „porównywanie nieporównywalnych” i ciągłe stawianie pytań o to, kto ma pierwszeństwo w swojej kruchości i szczególnej inności wymagającej troski, jak biblijne postaci wdowy, sieroty czy cudzoziemca. I to właśnie kwestia przyjmowania i pierwszeństwa Innego, to, że za niego odpowiadam i nie mogę uniknąć tej odpowiedzialności, skoro Inny zwrócił się do mnie twarzą, bez wyrzeczenia się go i zaprzeczenia mu oraz etyce jest zdaniem filozofa zasadniczą składową hebrajskiego humanizmu, który jako biblijny nie-hellenizm, mądrość Talmudu musi zostać przełożony na język współczesnej filozofii³⁷ – ta

³⁵ E. Lévinas, *L'Autre, Utopie et Justice*, [w:] E. Lévinas, *Entre nous*, dz. cyt., s. 241.

³⁶ Tamże.

³⁷ Zob. C. Chalier, *Levinas and the Talmud*, [w:] *The Cambridge Companion to Levinas*, red. S. Crithley, R. Bernasconi, Cambridge 2002, s. 100–118; H. Alexander, *Education in Nonviolence: Levinas' Talmudic Readings and the Study of Sacred Texts*, „Ethics and Education” 2014, vol. 9, nr 1, s. 58–68; E. Lévinas, *O hebrajski humanizm*, [w:] E. Lévinas,

bowiem według niego nie była dostatecznie zabezpieczona, czego potwierdzenie widział w ontologii fundamentalnej, przed możliwością „zła elementarnego”, leżącego u źródeł krwawego barbarzyństwa narodowego socjalizmu³⁸. Co więcej, tę możliwość w sobie przechowała, a jako ważna część polityki zachodniej kultury utrwaliła w niej jako tendencję. A zatem podjęte przez Lévinasa zadanie przekładu tego biblijnego nie-hellenizmu jako humanizmu innego człowieka³⁹ stanowi nie tylko suplement pluralizmu współczesnej filozofii, lecz także próbę zabezpieczenia jej przed ową możliwością. Bez niego każda inność zachowująca w kulturze zachodniej dystans, także inność Żydów, stanowiąca jednocześnie pewną jej część, odbierana będzie jako zagrożenie i narażona przez to na zło, w tym zło radykalne, co w konsekwencji stanowi akt autoagresji i początek dewastacji własnego tworzywa, które w całej swej niejednorodnej rozciągłości składa się z mieszanin o różnym stopniu natężenia inności. W tym też kontekście przekład jest konieczny jako składowa akulturacji odmiennych systemów, jeśli analitycznie rozdzielić je na zasadzie weberowskich typów idealnych, prowadzącej do stopniowych ich przekształceń, inaczej bowiem znajdzie kontynuację niepokojąca alternatywa, charakterystyczna dla doświadczeń diaspory w okresie po rewolucji francuskiej: „Wierność żydowskiej kulturze, zamkniętej na dialog i polemikę z Zachodem, skazuje Żydów na getto i fizyczną eksterminację; wejście do Miasta po-

Trudna wolność. Eseje o judaizmie, Gdynia 1991, s. 293–296; R. Włodarczyk, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Warszawa 2009, s. 167–173, https://www.wuw.pl/data/include/cms/Lévinas_W_strone_pedagogiki_azylu_Włodarczyk_Rafal_2009.pdf [3.03.2020].

³⁸ Zob. E. Lévinas, *Kilka myśli o filozofii hitleryzmu*, „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 13.

³⁹ Równoległe do prac stricte filozoficznych Lévinas publikuje osobno od wczesnych lat sześćdziesiątych książki zawierające jego lektury talmudyczne – między innymi *Quatre lectures talmudiques* (1968; pol. wyd.: *Cztery lektury talmudyczne*), *Du sacré au saint. Cinq nouvelles lectures talmudiques* (1977), *L’Au-delà du verset* (1982), *À l’Heure des Nations* (1988), *Nouvelles lectures talmudiques* (1996) – które różnią się od tych pierwszych nie tyle rozwijaną w nich problematyką, co raczej metodą ich prezentacji. Zob. Z. Lévy, *L’hébreu et le grec comme métaphores de la pensée juive et de la philosophie dans la pensée d’Emmanuel Levinas*, „Pardès” 1999, nr 26, s. 89–99.

woduje, że rozplývają się oni w cywilizacji gospodarzy [...]”⁴⁰. Nie tylko zdaniem Lévinasa rozwiązania wypracowywane przez wybitnych maskilów, protagonistów i filozofów *haskali*, żydowskiego oświecenia, okazały się w Europie nieskuteczne względem wyzłobionych kolein tych ścieżek⁴¹. Bez wprowadzenia zmian w zapleczu intelektualnym zachodniej kultury, apologii idei, ujmującej „podmiotowość jako gościnność przyjmującą drugiego człowieka”⁴², alergii na Inność nadal będzie się odtwarzać w socjalizacji i edukacji mieszkańców wieloetnicznego Zachodu i tym samym zbyt ciasno i ułomnie określać horyzonty nowoczesności, kondensując energię autodestrukcji. Podobnie zagrożeniem jest ryzyko zdominowania tradycji i wyobraźni żydowskiej – jak po zburzeniu w roku 70 Drugiej Świątyni, upadku Masady, a ponad sześć dekad później powstania Bar Kochby⁴³ – przez niezmywalną, niezatartą pamięć katastrofy i skrajnego rozczarowania, rodzaj widma dystopii, które może skutecznie przytłoczyć zróżnicowane aspekty i płaszczyzny narosłych przez wieki doświadczeń, w tym wymiar mesjanistyczny. Niecałe cztery dekady po otwarciu bram spustoszonego Auschwitz, na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku Yosef H. Yerushalmi dostrzegł dwuznaczność w tym, że „Holocaust już zrodził więcej badań historycznych, niż uczyniło to jakiegokolwiek jednostkowe wydarzenie w żydowskiej historii”, jednocześnie był świadom, że oddziaływanie tej katastrofy wykracza poza akademicki obszar zainteresowań, „nie mam żadnych wątpliwości – pisał – że jego kształt powstaje nie na kowadle historyka, ale w tyglu pisarza”⁴⁴.

⁴⁰ E. Lévinas, *Wstęp*, [w:] E. Lévinas, *Cztery lektury talmudyczne*, dz. cyt., s. 14. Zob. G. Steiner, *A Kind of Survivor*, [w:] G. Steiner, *Language and Silence. Essay on Language, Literature, and the Inhuman*, New York 1967, s. 140–154; H. Arendt, *Żyd jako parias: ukryta tradycja*, [w:] H. Arendt, *Pisma żydowskie*, dz. cyt., s. 311–335.

⁴¹ Zob. P. Johnson, *Historia Żydów*, Kraków 2000, s. 312–419; J. Osterhammel, *Historia XIX wieku*, dz. cyt., s. 1142–1151.

⁴² E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 11.

⁴³ P. Johnson, *Historia Żydów*, dz. cyt., s. 142–156.

⁴⁴ Y. H. Yerushalmi, *Zachor. Żydowska historia i pamięć*, Warszawa 2014, s. 118. Zob. E. Lévinas, *Cierpienie bezużyteczne*, [w:] *Teologia i filozofia żydowska po Holocaulście*, dz. cyt., s. 424–427.

Można powiedzieć, że dla Lévinasa – podobnie jak Fromma, inspirującego się przede wszystkim judaizmem rabinicznym⁴⁵ – oba zagrożenia redukcją wielowymiarowości tradycji w kulturze żydowskiej oraz uznania inności w kulturze zachodniej wprowadzają napięcia i wrogość nie tylko między nimi, a je same pozbawiają witalności oraz przekierowują na niebezpieczne drogi dystopii. Miast tego należałoby mieć nadzieję na miarę epoki postkolonialnej i globalnych migracji, że utopia mojej gościnności i pierwszeństwa Innego spełni się i „przekroczy funkcje roztropności oraz kanonów piękna, ukazując swój bezwzruskowy i powszechny charakter, kiedy eschatologia mesjanistycznego pokoju zastąpi ontologię wojny”⁴⁶. Do tego czasu każdy powołany jest do bycia Mesjaszem, wybranym i wezwanym przez twarz Innego⁴⁷. Niewątpliwie, jak zdaje sobie sprawę Lévinas z wyzwania, jakim jest bezmierna odpowiedzialność za Innego, „Niezwykły fenomen profetycznej eschatologii z pewnością nie zyska na tym, że nadamy mu prawa obywatelskie w sferze myśli, upodabniając go do filozoficznej oczywistości”⁴⁸, niemniej, jak dodaje Steiner, „Nie jest ponadto pewne, czy można opracować model kultury, heurystyczny program dla przyszłego rozwoju, bez utopii”⁴⁹.

Kiedy dziecięce niebo opustoszeje, jest szansa na objawienie się boga w postaci do zaakceptowania dla teistów i nieteistów, uczą zdaniem Levinasa nauczyciele z kart Talmudu. W tym sensie utopie są w swym literackim kształcie polemiką z nieskończonością. Jednak wygląda na to, że ten literacki gatunek już się zużył jako medium nadziei, podczas gdy piekło dystopii zdołało się oswobodzić. Jego autonomia wprawia w odrętwienie. Budzi fotografią wojenną z Konga czy

⁴⁵ Zob. R. Włodarczyk, *Lévinas*, dz. cyt., s. 285–300; R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja*, dz. cyt., s. 55–92.

⁴⁶ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 4–5. Zob. D. Epstein, *Contre l'utopie, pour l'utopisme*, „Cahiers d'Études Lévinassiennes” 2005, nr 4, s. 87–104.

⁴⁷ Zob. E. Lévinas, *Teksty mesjanistyczne*, [w:] E. Lévinas, *Trudna wolność*, dz. cyt., s. 93.

⁴⁸ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, dz. cyt., s. 5.

⁴⁹ G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, dz. cyt., s. 82.

Syrii, kadrami slamsów Mumbaju, brazylijskich faweli, koreańskich obozów koncentracyjnych, bałkańskiego ludobójstwa, amerykańskich gett, reportażami o handlu ludźmi i niewolnictwie dzieci, głodzie, epidemiach, zagrożeniu uzależnień, większych i mniejszych tyraniach, a obok tego preparowanymi obrazami koszmarów i potworności dotkliwą pamięć, która jest w ten sposób coraz dosadniej i gęściej dokumentowana włącznie z torturowaniem zwierząt, skażeniem oceanów i powietrza, duszeniem lasów, dewastacją biotopu. Jest też literatura pełna przemilczeń i obejść, która koresponduje ze zorganizowaną amnezją, wymagającą, aby codzienność nadal cieszyła, dawała na czas przyjemność, nie zakładała wysiłku. Zwłaszcza na czyjąś rzecz. A chciałoby się wreszcie poczuć, że jest się Innym Innego, że można stanąć bezpiecznie bez skrywania oblicza, skrócić dystans, poznać bliskość, liczyć na gościnność, skorzystać z pierwszeństwa. Tymczasem wydaje się, że czeka się w nieskończoność i tylko sporadycznie trafia na meksjaszy, z których część bierze na siebie pracy, jak wśród lekarzy z MSF czy aktywistów Geenpeace i prawników Amnesty International, której starczyłoby na trzy etaty. Chciałoby się ich rozmnożyć. Bez pytania o zgodę. Bez oglądania się na akomodację. Zwłaszcza pedagogom marzy się świat ludzi dorosłych, żyjących trudną wolnością. A czego obietnicą jest edukacja?

BIBLIOGRAFIA

- Alexander H., *Education in Nonviolence: Levinas' Talmudic Readings and the Study of Sacred Texts*, „Ethics and Education” 2014, vol. 9, nr 1.
- Arendt H., *Pisma żydowskie*, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2012.
- Baczko B., *Światła utopii*, przekł. W. Dłuski, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2016.
- Balasopoulos A., *Anti-Utopia and Dystopia. Rethinking the Generic Field*, [w:] *Utopia Project Archive. 2006–2010*, red. V. Valastaras, School of Fine Arts Publications, Athens 2011.
- Chalier C., *Levinas and the Talmud*, przekł. A. Aronowicz, [w:] *The Cambridge Companion to Levinas*, red. S. Crithley, R. Bernasconi, Cambridge University Press, Cambridge 2002.

- Cioran E., *Historia i utopia*, przekł. M. Bieńczyk, Aletheia, Warszawa 2008.
- Davie G., *Socjologia religii*, przekł. R. Babińska, Nomos, Kraków 2010.
- Eliot T. S., *Uwagi ku definicji kultury*, przekł. J. Rybski, Vis-à-vis Etiuda, Kraków 2016.
- Epstein D., *Contre l'utopie, pour l'utopisme*, „Cahiers d'Études Lévinassiennes” 2005, nr 4.
- Fromm E., *O byciu człowiekiem*, przekł. M. Barski, Ł. Kozak, Vis-a-vis/Etiuda, Kraków 2013.
- Fromm E., *You Shall Be as Gods. A Radical Interpretation of the Old Testament and Its Tradition*, Fawcett Publications, New York 1966.
- Głazewski M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2010.
- Heywood A., *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przekł. M. Habura [i in.], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Jankélévitch V., *Le pardon*, Flammarion, Paris 2019.
- Jankélévitch V., *Bez przedawnienia*, przekł. M. Krasicki, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Jankélévitch V., *To, co nieuchronne. Rozmowy o śmierci*, przekł. M. Kwaterko, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Jaspers K., *Problem winy. O politycznej odpowiedzialności Niemiec*, przekł. J. Garwicz, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2018.
- Johnson P., *Historia Żydów*, przekł. M. Godyń, M. Wójcik, A. Nelicki, Platan, Kraków 2000.
- Lang B., *Nazistowskie ludobójstwo. Akt i idea*, przekł. A. Ziębińska-Witek, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, przekł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Lévinas E., *Cierpienie bezużyteczne*, przekł. M. Kowalska, [w:] *Teologia i filozofia żydowska po Holocauście*, red. P. Śpiewak, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013.
- Lévinas E., *Cztery lektury talmudyczne*, przekł. E. Burska, Oficyna Literacka, Kraków 1995.
- Lévinas E., *De l'éthique à l'exégèse*, [w:] E. Lévinas, *À l'Heure des Nations*, Editions de Minuit, Paris 1988.
- Lévinas E., *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Grasset, Paris 1991.

- Lévinas E., *Istniejący i istnienie*, przekł. J. Margański, Homini, Kraków 2006.
- Lévinas E., *Kilka myśli o filozofii hitleryzmu*, przekł. J. Migasiński, „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2.
- Lévinas E., *Substytucja*, [w:] E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, przekł. P. Mrówczyński, Aletheia, Warszawa 2000.
- Lévinas E., *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przekł. A. Kuryś, Atext, Gdynia 1991.
- Lévinas E., *Vladimir Jankélévitch*, [w:] E. Lévinas, *Hors sujet*, Fata Morgana, Paris 1987.
- Levitas R., *The Concept of Utopia*, Peter Lang, Oxford 2011.
- Lévy Z., *L'hébreu et le grec comme métaphores de la pensée juive et de la philosophie dans la pensée d'Emmanuel Levinas*, „Pardès” 1999, nr 26.
- Luckmann T., *Niewidzialna religia. Problem religii we współczesnym społeczeństwie*, przekł. L. Bluszcz, Nomos, Kraków 1996.
- Nozick R., *Anarchia, państwo i utopia*, przekł. P. Maciejko, M. Szczubiałka, Aletheia, Warszawa 2010.
- Osterhammel J., *Historia XIX wieku. Przeobrażenie świata*, przekł. I. Drozdowska-Broering [i in.], Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2013.
- Steiner G., *A Kind of Survivor*, [w:] G. Steiner, *Language and Silence. Essay on Language, Literature, and the Inhuman*, Atheneum, New York 1967.
- Steiner G., *Nostalgia for the Absolute*, House of Anansi Press, Toronto 2004.
- Steiner G., *Uporczywa metafora czyli o podejściu do Szoa*, przekł. J. Komorowska, „Dekada Literacka” 1997, nr 8–9.
- Steiner G., *W zamku Sinobrodego*, przekł. O. Kubińska, Atext, Gdańsk 1993.
- Steiner G., *Zerwany kontrakt*, [w:] G. Steiner, *Rzeczywiste obecności*, przekł. O. Kubińska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1997.
- Śpiewak P., *Milczenie i pytania Hioba*, [w:] *Teologia i filozofia żydowska po Holocaustu*, red. P. Śpiewak, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013.
- Tokarczyk R. A., *Polska myśl utopijna. Trzy eseje z dziejów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.
- Włodarczyk R., *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Impuls, Kraków 2016, <http://www.impulsoficy-na.com.pl/wyszukaj/ideologia-teoria-edukacja,1836,pdf.html> [3.03.2020].
- Włodarczyk R., *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, <https://www.wuw.pl/data/include/>

cms/Levinas_W_strone_pedagogiki_azylu_Wlodarczyk_Rafal_2009.pdf [3.03.2020].

Włodarczyk R., *Utopizm pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

Yerushalmi Y. H., *Zachor. Żydowska historia i pamięć*, przekł. M. Wójcik, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2014.

FUTURE OF AN UTOPIA AND SPECTERS OF DYSTOPIAS. NOTES ON THE PHILOSOPHY OF EMMANUEL LÉVINAS

ABSTRACT: The essay from the border between western philosophy and Jewish philosophy consists of four main parts. In the first part, the author characterizes the topic of utopia, the second and third parts of essay essentially point to the neuralgic, sensitive consequences of the Holocaust for Western culture, including Jewish intellectuals, humanities and social sciences. In the fourth part, he discusses and considers the utopianism of Emmanuel Lévinas's philosophy in reference to previously introduced threads. The essay ends by several of the observations resulting from the conducted research.

KEYWORDS: utopia, dystopia, Emmanuel Lévinas, Western culture, Jewish philosophy, Holocaust