

MICHAŁ GŁĄŻEWSKI

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków

ORCID: 0000-0002-5487-792X

DZIECKO W DYSTOPII. MONSTRUM I WSPÓLNIK FILOZOFÓW

ABSTRAKT: Przedmiotem niniejszego artykułu jest problem fundowania edukacji jako sposobu kreowania ludzkiego umysłu. U podstaw zachodniej edukacji leży założenie, że umysł ludzki nie jest właściwy i że trzeba go na nowo uformować. Dziecko musi zostać wyprowadzone ze swojego naturalnego stanu przez formowanie i kształtowanie, przez społeczny etos i *agos* wychowawców. Pojawia się jednak palące pytanie o pierwszą przyczynę rzeczy: co z samym wychowawcą. Co stanowi o prawomocności działań wychowawcy? Czy prawo naturalne rodziców i ustawowe prawo obowiązku szkolnego są warunkami koniecznymi, ale i wystarczającymi? Artykuł składa się z ośmiu części: 1) Prolegomena; 2) Monstrum filozofów; 3) *Medice, cura teipsem*; 4) Dekonstrukcja jaźni samowiednej; 5) Wspólnik i nadzieja filozofów; 6) Na początku była utopia...; 7) Dystopia szczęśliwości; 8) Dziecko we mgle dystopii. Dla pedagogiki koncepcja wychowania w utopii może być źródłem inspiracji w sensie radykalnego sposobu myślenia o społeczeństwie, człowieku i wychowaniu, ale także – w postaci jej sceptycznego alter ego – dystopii antycypującej ponure skutki realizacji takich projektów, może być źródłem pragmatyzmu pedagogicznego i powściągliwości wobec pedagogicznej pychy, niepoohamowanej dumy z mocy sprawczej „inżynierów dusz”.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko jako *homo educandus*, umysł, edukacja, samo-wychowanie, źródła filozofii, założycielska auto-analiza, nauczyciel, utopia, dystopia, wiedza, ignorancja, tabula rasa, modernizm, postmodernizm, dekonstrukcja jaźni samowiednej, Nowy Człowiek, nowy świat kultury symbolicznej, ład, nieporządek

PROLEGOMENA

Nie, jeśli chodzi o dzieci, zwłaszcza rodzaju ludzkiego, to zdecydowanie ich nie lubił. [...] prawdę mówiąc, nie lubił ich naturalnego, systematycznego egoizmu, ich nieznamośności prawa i głębokiego braku jakiegokolwiek moralności, które wymagają męczącej i niemal zawsze bezowocnej edukacji¹.

1 „Hélène [partnerka Jeda Martina, protagonisty powieści – M. G.] jak w końcu wyznała Jedowi, z grubsza się z tym poglądem zgadzała: pies jest równie zabawny, a nawet znacznie zabawniejszy od dziecka; jeśli kiedykolwiek chciała mieć dziecko, to z czystego konformizmu, a w pewnym stopniu, żeby sprawić przyjemność matce, ale w rzeczywistości nie przepada za dziećmi, nigdy ich zbyt nie lubiła” (M. Houellebecq, *Mapa i terytorium*, Warszawa 2019, s. 276–277). Narrację Martina Houellebecqa cechuje Schopenhauerowski pesymizm egzystencjalny (życie jest cierpieniem), darwinizm społeczny Herberta Spencera, inspiracja powieścią realistyczną Emila Zoli, a także pesymizm kulturowy w duchu poglądów Fryderyka Nietzschego i Oswalda Spenglera (*Zmierzch Zachodu*). Jego prace spaja jednak ziarenko kiełkującej nadziei w postaci wiary w zbawioną moc miłości, choć narracja *Mapy i terytorium* wybrzmiewa słowami przepojonymi poczuciem pustki, goryczy, rozczarowania i „uczucia niepokoju, jakie w nas budzi widok patetycznych laleczek produkcji Playmobil, zagubionych w futurystycznym, abstrakcyjnym, ogromnym mieście, które samo kruszy się i rozpada, po czym stopniowo wtapia w roślinną nieskończoność [oraz] uczucia rozpacz, jakie nas ogarnia w miarę jak figurki przedstawiające ludzi, którzy towarzyszyli Jedowi Martinowi na przestrzeni jego ziemskiego żywota, niszczącą pod wpływem pogody, po czym rozkładają się i rozpadają na kawałki, stając się w ostatnich filmach wideo symbolem generalnego unicestwienia gatunku ludzkiego. Figurki pogrążają się, przez chwilę zdają się walczyć, zanim zostaną zduszone kolejnymi warstwami roślin. Po czym wszystko uspakaja się, zostają tylko poruszane wiatrem trawy. Następuje totalny triumf świata roślinnego” (tamże, s. 398). Książka *La carte et le territoire* otrzymała w 2010 roku prestiżową francuską nagrodę literacką Prix Goncourt.

I cóż począć z niedoskonałym dzieckiem w doskonałym świecie społecznej utopii? Z tym niegotowym jeszcze człowiekiem dorosłym, owym *homo infabricātus*, półwyrobem etosu społecznego i *agosu* profesjonalnych sofistów, z dysfunkcyjnym elementem doskonałej konstrukcji umysłu i woli mędrca. Przemilczeć, zignorować czy przeczekać cierpliwie aż się przepoczwarzy? Wznieść na piedestał, wielbić, afirmować za Jeanem-Jacquesem Rousseau i Ellen Key jego naturalność, spontaniczność, żywiołowość, otwartość i dociekliwość istoty nieskażonej fałszem i konformizmem świata dorosłych², wolnej od karbów przyczynowo-skutkowej, deterministycznej racjonalności umysłu oświeconego, bliższej głębszej, metafizycznej prawdy materii ducha dzięki spontanicznym, „infantylnym” właśnie uczuciom, przecuciom, migotliwej intuicji i egotycznej wyobraźni?

Czy może edukować³, zmieniać, urabiać mozolnie i uparcie do zadanej postaci dorosłego osobnika *homo educandus*?

Co począć z dziecięctwem, projektując świat bez wad *in extenso*?

„Zresztą nasz piesek Kiki w zupełności wystarczy nam dla rozrywki...”⁴.

² „I te wciąż rodzące się dzieci odbiera osobny urząd do tego celu ustanowiony, a zatrudniający mężczyzn albo kobiety, albo jednych i drugie, bo przecież chyba i w urzędach będą pracowały kobiety pospołu z mężczyznami. I dzieci lepszych ludzi, tak uważam, będą brały i zanosily do ochronki, do jakichś mamek, które mieszkają osobno w pewnej dzielnicy miasta. A dzieci tych gorszych, gdyby się tym innym jakieś ułomne urodziło, to też w jakimś miejscu, o którym się nie mówi i nie bardzo wiadomo, gdzie by ono było, ukryją, jak się należy” (Platon, *Państwo*, Kęty 1999, 460 C, s. 162).

³ Przywołane pojęcie *educare* ma kilka zakresów zawartości semantycznej i konotacji: „Pomoc wychowawcza niesiona podczas rozwoju coraz wyższych warstw biosu występuje w postaci coraz to innych funkcji *agosu*, mających własne cele do zrealizowania. Funkcje te ujmuję się jako; 1 – opiekę wychowawców nad biosem wychowanka, a więc nad życiem i zdrowiem organizmu, nazywając to funkcją *sanare*; 2 – ochronę wychowawczą nad działaniem etosu, czyli życia społecznego środowiska, określając jako funkcję *educere*; 3 – opiekę nad duchowością wychowanka i skierowanie jej do ideału przez funkcję *educare* oraz 4 – jako wtajemniczenie i przygotowanie wychowanka do spotkania z losem, co nosi nazwę funkcji *initiare*” (S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 248).

⁴ Dieu de Rochelle, cyt. za: M. Houellebecq, *Mapa i terytorium*, dz. cyt., s. 276.

MONSTRUM FILOZOFÓW

Jean-François Lyotard, jeden z najznakomitszych francuskich filozofów ponowoczesności, w liście⁵ do przyjaciela, Hugo Vermerena, napisał, czyniąc zadość jego prośbie o opinię na temat projektowanego kursu filozofii dla nauczycieli, iż

wokół słowa kształcenie *Bildung*, a zatem wokół pedagogiki i reformy toczy się w myśleniu filozoficznym od Protagorasa i Platona, od Pitagorasa, zasadnicza rozgrywka. U jej podstaw tkwi założenie, że ludzki umysł nie jest taki, jak trzeba i że musi być on zre-formowany. Dziecięcość to monstrum filozofów. I również ich wspólnik. Dziecięcość im mówi, że umysł nie jest dany od razu; ale także, że jest możliwy⁶.

Ten motyw Arystotelesowskiego *dzoön politikon* (zwierzęcia społecznego i politycznego), które musi być wyprowadzone ze stanu naturalnego przez urabianie i formowanie, przez *ethos* społeczny i *agos* pedagogów, przeciwstawny Sokratejskiemu intelektualizmowi etycznemu z jego majeutyczną metodą „wydobycia na jaw tego, co tkwi w duszy wychowanka”⁷, wyznaczył podstawy mentalności pedagogiki i edukacji instytucjonalnej Zachodu, gdyż

żadna z cnót nie jest nam z natury wrodzona; nic bowiem z tego, co jest wrodzone, nie daje się zmienić dzięki przyzwyczajeniu [...]. Więc cnoty nie stają się udziałem naszym ani dzięki naturze, ani wbrew naturze, lecz z natury jesteśmy tylko zdolni do ich nabywania, a rozwijamy je w sobie dzięki przyzwyczajeniu⁸.

⁵ Z 20 października 1984 roku.

⁶ J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci. Korespondencja 1982–1985*, Warszawa 1988, s. 132.

⁷ A. E. Szołtysek, *Filozofia wychowania. Ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Toruń 1998, s. 33.

⁸ Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, tom 5, Warszawa 1996, 1103a.

Taki paradygmat edukacji, oparty na maksymie Arystotelesa – *Nihil est in intellectu quin prius fuerit in sensu* – zakłada, że „nauczyciel pomaga potencjalnemu umysłowi, będącemu w dzieciństwie w stanie oczekiwania, zrealizować się”. Powstaje jednak palące pytanie o pierwszą przyczynę rzeczy: „a co z samym nauczycielem. Jak on się wyzwolił ze swej dziecięcej monstrualności?”⁹.

Ta aporia przewija się w całej myśli filozoficznej od Platona, przez Immanuela Kanta, po Karola Marksa czy Zygmunta Freuda, Fryderyka Nietzschego, czy właśnie cytowanego Lyotarda. Co stanowi o legitymizacji działania wychowawcy? Czy prawo naturalne rodziców i prawo stanowione obowiązku szkolnego są warunkami koniecznymi, ale i wystarczającymi, by przerwać ten *circulus vitiosus*?

MEDICE, CURA TEIPSEM

Freud w swojej koncepcji psychoanalizy jako narzędzia wyzwiania „człowieka neurotycznego naszych czasów”¹⁰ pierwszy wskazał na konieczność założycielskiej auto-analizy terapeutów w duchu apollińskiego *gnothi seauton*, gdy

przez pokonanie [...] oporów życie duchowe chorego zostaje zmienione na stałe, podniesione na wyższy stopień rozwoju i pozostaje uchronione przed nowymi możliwościami zachorzenia. Ta praca przezwyciężenia jest istotą kuracji analitycznej, chory ma jej dokonać, a lekarz umożliwi mu to za po-

⁹ J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci*, dz. cyt., s. 132.

¹⁰ Wprawdzie to pojęcie wprowadziła dopiero po schizmie Karen Horney w książce *The Neurotic Personality of Our Time* (1937), odchodząc, od jego tezy, że „nerwice rozwijają się zasadniczo na podłożu doświadczeń wczesnodziecięcych” (Warszawa 1982, s. 23), lecz nie odrzucając jej, by pokazać, iż „związek między doświadczeniami z dzieciństwa a późniejszymi konfliktami jest o wiele bardziej zawiły, aniżeli przyjmują to psychoanalizy, utrzymujący, że istnieje między nimi prosty związek przyczynowo-skutkowy” (tamże, s. 24). Sama idea terapii poprzez wykorzystanie roli procesów nieświadomych i sposobów ich wyrażania ma jednak charakter psychoanalityczny.

mocą sugestii, działającej jako wychowanie. [...] leczenie psychoanalityczne jest to pewien rodzaj wychowania późniejszego¹¹.

Pierwotna, założycielska auto-analiza, dogłębne samo-wychowanie jest *conditio sine qua non* tego „psychoanalitycznego wychowania”, zatem czy – jak pyta Lyotard – „należy, śladem psychoanalizy, stwierdzić: podobnie jak zaistniała kiedyś założycielska auto-analiza, tak też zaistniało kiedyś założycielskie samo-kształcenie? Czy samouk jest ojcem wszystkich dydaktyków?”¹².

Czy można jednak mówić o stabilnym, racjonalnym ufundowaniu osobowości wychowawcy w duchu Herbartowskiego modernizmu mechanistyczno-redukcyjnej wizji świata i człowieka w tym świecie, gdy współcześnie

nie wolno mu już, jak Szekspirowskiemu bohaterowi powiedzieć, że ‘w tym szaleństwie jest metoda’. Jeśli spodziewa się znaleźć wzór logiczny w płatacinie przygodnych zdarzeń, srodze się zawiedzie. Jeśli nawyki, które w sobie wyrobił, są na odszukanie, a więc i na istnienie takiego wzorca nastawione – wróżą mu biedę tylko i niekończące się tarapaty. Musi więc człowiek ponowoczesny, celować nie tyle w odnajdowanie logiki w chaosie zdarzeń i wzorów geometrycznych w gmatwaninie plam, ile w sztuce rozbiórki czy rozsypywania wzorów na zawołanie, bez skrupułów i za jednym potrząśnięciem tak, jak bawi się dziecko znalezionym pod choinką kalejdoskopem. Powodzenie życiowe ponowoczesnego człowieka zależy od chyżości w pozbywaniu się wzorów raczej, niż w ich nabywaniu¹³.

To umiejętność zapominania raczej niż linearny umysł oświecony (spójny i kumulatywny) wydaje się w tej perspektywie niestabilności potrząsanego niecierpliwą ręką dziecka kalejdoskopu jako „świata doznawanego” (*Lebenswelt*) wyznaczać standard edukacji, dziecka, które weszło

¹¹ Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 2001, s. 390–391.

¹² J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci*, dz. cyt., s. 132.

¹³ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 227.

w jego posiadanie nagle i niespodziewanie, bez swej zasługi i wiedzy o jego konstrukcji, niczym „wertikalny barbarzyńca” Ortegi y Gasset’a¹⁴, który wszedł w posiadanie cywilizacji.

Jeśli postmodernizm oznacza wszystko od punk rocka po śmierć metanarracji, od *fanzine’ów* po książki Foucaulta, trudno wyobrazić sobie, by jakiś pojedynczy schemat wyjaśniający mógł rzetelnie objaśnić tak dziwacznie heterogeniczną całość. A jeśli zjawisko jest zbyt zróżnicowane, to trudno wyobrazić sobie, by ktoś mógł być po prostu za nim albo przeciw niemu [...]. Jeżeli zjawisko postmodernizmu w ogóle jest spójne, to tylko na zasadzie Wittgensteinowskich „podobieństw rodzinnych”, i w tym sensie wydaje się ono dostarczać instruktażowego przykładu własnego dogmatycznego antyesencjalizmu [...]¹⁵.

Owa spójność „podobieństw rodzinnych” opiera się w zasadzie na tym, że protagoniści postmodernizmu aprobująco podkreślają znaczenie pluralizmu stanowisk filozoficznych oraz światopoglądowych wizji świata,

występują przeciwko dominacji ideologii Rozumu pojmowanego na model oświeceniową, zajmują stanowisko antyfundamentalistyczne zarówno w kwestiach epistemologicznych, jak i politycznych, prezentują nastawienie antymetafizyczne, wskazują na rolę dyskusji i dialogu jako najcenniejszych elementów tradycji europejskiej, dokonują historycyzacji kultury europejskiej, wskazując na przygodność naszych sposobów widzenia świata, oraz jej antropologizacji, polegającej na traktowaniu jej tak, jak kiedyś traktowano kultury obce czy egzotyczne; stojąc na stanowisku antyuniwersalistycznym, podkreślają wagę lokalności i kontekstualności naszej wiedzy i przekonań¹⁶.

¹⁴ J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Warszawa 2002. „Typ Europejczyka, który obecnie zaczyna dominować – taka jest moja hipoteza – byłby w stosunku do skomplikowanej cywilizacji, w której się narodził, człowiekiem prymitywnym, barbarzyńcą, który wyłonił się spod sceny świata, »wertikalnym najeźdźcą«” (tamże, s. 90).

¹⁵ T. Eagleton, *Iluzje postmodernizmu*, Warszawa 1998, s. 37.

¹⁶ A. Szahaj, *Co to jest postmodernizm*, [w:] *Postmodernizm. Teksty polskich autorów*, red. M. A. Potocka, Kraków 2003, s. 45–46.

Ostatecznie „w postmodernizmie dokładnie nie wiadomo, jakie są reguły, natomiast wiadomo, jakich nie powinno być”¹⁷. Nie wiadomo zatem „jak być dzielnym postmodernistą”¹⁸, lecz wiadomo, czego czynić i mówić nie należy.

Najogólniej nie wolno tego, co w jakikolwiek sposób mogłoby przeszkodzić w dotarciu do rzeczy, o których jedynie wiadomo, że być może są. Konsekwencją takiej regulacji negatywnej jest powstrzymanie się od budowania postaw apriorycznych. [...] Można jedynie realizować własne postawy korzystając z pewnych postmodernistycznych refleksji¹⁹.

DEKONSTRUKCJA JAŻNI SAMOWIEDNEJ

Rozsypało się na tysiące okruchów wszechwiedzące zwierciadło prawdy z modernistycznej baśni o Powszechnej Szczęśliwości Ludzkości i Triumfie Rozumu, gdzie zło było jasno oddzielone od dobra, a prawda jedna, roztrzaskane przez Wątpiących, i każdy z jego fragmentów odbija teraz inny wymiar rzeczywistości, każdy pokazuje inny świat i każdy pokazuje świat prawdziwy.

Podobnie jak złudzeniem fizyki XVIII-XX wieku było przekonanie, że opisuje niechybnie za pomocą równań Newtonowskich świat materialny, tak złudzeniem pedagogiki wyrosłej z tego samego ideału nowoczesności była wiara, że człowiek jest autoteliczną „miarą wszechrzeczy”, przyrody i swego świata społecznego, sam jest celem i środkiem postępu „ku światłu”. Z negacji kompetencji człowieka do posługiwania się nienaukowym „naturalnym rozumem pedagogicznym” wyrosła pedagogika „nowoczesna”, która w tym redukcjonistyczno-mechanistycznym obrazie świata rozum przyjęła za nie tylko konieczny, ale i wystarczający warunek dla

¹⁷ M. A. Potocka, *Manierizm po modernizmie*, [w:] *Postmodernizm*, dz. cyt., s. 135.

¹⁸ Nawiązuję tu do tytułu jednego z fundamentalnych tekstów dyskusji o modernizmie Paula K. Feyerabenda *Jak być dobrym empirystą* (Warszawa 1979).

¹⁹ M. A. Potocka, *Manierizm po modernizmie*, dz. cyt.

jego objaśnienia i projektowania²⁰. Za fizyką pedagogika modernistyczna przyjęła w tęsknocie za precyzją wiedzy *episteme* deterministyczną zasadę głoszącą, że „znajomość stanu układu w danej chwili w pełni określa jego stan późniejszy”²¹. Z tej nowoczesnej *hybris* wychowankowie – niczym cząstki elementarne – zostali wyrzuci ze swej indywidualności, by zostać poddany obróbce behawioralnej technologii pedagogicznej²².

Schyłek nowoczesnego ideału nauki nadszedł wraz z pojawieniem się na początku XX wieku teorii względności i mechaniki kwantowej, które pokazały, iż „układy uporządkowane, które dotąd stanowiły wyłącznie przedmiot zainteresowania, są małą częścią bardzo chaotycznego, nieliniowego świata, a nasze zainteresowanie nimi wiązało się wyłącznie z tym, że łatwiej je było analizować”²³. Scjentyistyczne ambicje nauk społecznych zaszczepiły w powszechnej świadomości pedagogiki kategorię zjawisk liniowych jako paradygmatycznych. Stąd także i w polskiej pedagogice powojennej „teoria wychowania” Heliodora Muszyńskiego projektująca w duchu behawioryzmu i socjologii Durkheimowskiej działanie pedagogiczne o charakterze analityczno-cybernetycznym.

Zjawiska społeczne mają charakter zdecydowanie nieliniowy – więźność dynamiki procesów społecznych da się wyjaśnić tylko na gruncie

²⁰ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 2004, s. 85.

²¹ Tamże, s. 176. „Najsławniejszy wyraz tego, co można by nazwać ‘naukową pychą’, znajdujemy w opublikowanym w 1814 roku *Essai philosophiquesur les probabilites* Pierre-Simona Laplace’a. Pisał: »Umysł, który w danym momencie znałby wszystkie siły ożywiające naturę oraz pozycje wszystkich ciał, z jakich się ona składa, gdyby był dość obszerny, aby przeanalizować wszystkie te dane – taki umysł mógłby ogarnąć jedną prostą formułą ruchy największych ciał we wszechświecie i najmniejszych atomów; nie byłoby dlań niczego niepewnego; przyszłość i przeszłość otwierałyby się jednako przed jego oczyma«” (tamże, s. 176).

²² Tę pogardę dla metafizyki i filozofii w ogóle – jako dyscypliny niespełniającej kryterium naukowości – odzwierciedla wypowiedź Antoniego Bolesława Dobrowolskiego: „Im niższy stopień rozwoju danej sfery badania, im bardziej jest ona skazana na traktowanie przednaukowe, tym więcej tkwi w powijakach, początkowo przesądów magiczno-mistycznych, później zaś pajęczyn filozoficznych. Od magiomistyki uwalnia się ona względnie wcześniej, nie tak prędko od filozofii [...]” (A. B. Dobrowolski, *Ogólna charakterystyka nauk pedagogicznych i płynące stąd konsekwencje i wskazania*, „Nowa Szkoła” 1946, nr 1/2, s. 18).

²³ W. Kopaliński, *Słownik wydarzeń, pojęć i legend XX wieku*, Warszawa 2000, s. 122.

probabilistyki i teorii chaosu, zatem i próby ich ujęcia teoretycznego w postać twierdzeń i modeli mogą mieć tylko charakter hipotetyczny – zamiast nadziei na uniwersalną wieczność, tylko obowiązek pokornej falsyfikacyjności twierdzeń. Tę kruchość nauk społecznych trafnie określił Neil Postman pisząc, że „teorie w naukach społecznych znikają najwyraźniej nie dlatego, że zostały obalone, lecz dlatego, że są nudne”²⁴.

Postmodernistyczny obraz współczesnego świata ma taką właśnie naturę kolażu. Szumy, zlepy, ciągi, fragmenty i strzępy obrazów wlewają się nieprzerwanie z setek kanałów telewizyjnych, różne racjonalne nawet elementy łączą się w irracjonalne całości²⁵. Egzystencjalne lepsze tego kolażu nigdy nie krzepnie, wszystko jest stawianiem się, Bergsonowską zmiennością, „jedną i tą samą zmianą, wydłużającą się stale niczym w melodii. [...] Nie ma już stanów bezwładnych, ani rzeczy martwych, jest tylko ruchomość, z której konstituuje się stabilność życia”²⁶. Rzeczywistość ciągle samorzutnie tworzy się i rozpada. Panuje w niej nieograniczona wolność, niezdeterminowana mechanicznie ani celowo; wszystko osuwa się spod nóg, zmieniają się symbole i znaki, przemieszczają się i znikają punkty odniesienia, wysychają strumienie wielkich narracji, zawodzi jaźń samowiedna²⁷ zwodzona przez postmodernistyczny ironiczny dystans²⁸. Relatywizm kolażu staje się coraz bardziej właściwą

²⁴ N. Postman, *Technopol*, dz. cyt., s. 181.

²⁵ Por. M. Głazewski, *Strategie heurystyczne w ponowoczesnej edukacji pragmatycznej*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003, s. 36–37.

²⁶ H. Bergson, *Intuicja filozoficzna*, [w:] H. Bergson, *Postrzeżenie zmiany. Myśl i ruch*, Warszawa 1963, cyt. za: L. Kasprzyk, A. Węgrzycki, *Wprowadzenie do filozofii*, Warszawa 1990, s. 236.

²⁷ Jaźń samowiedna, czyli modernistyczna „uniwersalna istota ludzka” (pojęcie wprowadzone przez Alesdaira McIntyre’a w pracy *After Virtue* – wyd. I: 1981; A. McIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa 1996) miała być „jaźnią nieskrępowaną”, zdolną do odcięcia się od korzeni i powiązań lokalnych, potrafiącą się wznieść „na wyższy poziom” – i niejako z dystansu i krytycznie przyjrzeć się żądaniom i pretensjom wspólnot „niższego rzędu”, zob. Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 54.

²⁸ „Ironia polega na tym, że stwierdzając przypadkowość swej sytuacji i siebie samych, nie możemy zrezygnować ze swej absolutności, a potwierdzając swą absolutność, nie możemy ironicznie jej nie kwestionować, świadomi swej przypadkowości” (Z. Krasnołębski, *Upadek idei postępu*, Warszawa 1991, s. 293).

formą opisaną i prezentacji współczesnego świata, w całej jego Derri-diańskiej kategorii „różni”²⁹.

Jak zatem bez możliwości dzielenia wspólnych postaw apriorycz-nych i wspólnej pamięci „wielkich opowieści” znaleźć wspólny język, gdy

to, z czego każdy uczestnik postmodernizmu wybiera jest tak duże i tak zagma-
twane, że trudno dojść do wspólnoty obserwacji czy doświadczeń. Dodatkowo
przeszkadza temu przekonanie, że nie należy dążyć do doświadczeń czy obser-
wacji podobnych. Każdy buduje własny most między światem a sobą. Chwilo-
wo nie widać żadnych tendencji do łączenia się tych niezależnych doświadczeń
i pomostów. Uczestnicy postmodernizmu nie budują nic wspólnego³⁰.

W tym multicentrycznym, rozedrganym świecie ponowoczesnych
„ludzi luźnych”³¹, coraz lepiej wykształconych i coraz bardziej zagubionych,
dystans i ironia zastąpiły zupełnie optymistyczne przekonania genialnego
i nieszczęsnego Francisca Bacona, który w poszukiwaniu prawdy i stoso-
waniu jej do celów praktycznych widział najwyższy cel natury ludzkiej.
Każdy pojedynczy człowiek jest wprawdzie ograniczony czasem i miej-
scem (*ars longa vita brevis*), lecz „zarazem stanowi organiczną częśćkę
całej wspólnoty ludzkiej, prawomocne ogniwo w procesie ‘nieprzerwa-
nego trwania pokoleń’”³². Tę holistyczną więź „okazuje swoim postępo-
waniem, że się uważa za obywatela całego świata, że jego serce nie jest

²⁹ Postmoderniści posługują się terminem *bricolage* (z fr. *bricoler* – wykonywać roboty bez znaczenia i przynoszące mały zysk, majsterkować, dłubać przy czymś) dla oddania sensu budowy uogólnień: „Derrida i dekonstrukcyjniści zdają sobie dobrze sprawę z tego, że każde takie określenie [np. idealizm, kartezjanizm, metafizyka obecności – M. G.], mimo immanentnych roszczeń znaczeniowych implikujących możliwości uniwersalizacji, »wzmocnienia« każdego z nich, ma swoje zastosowanie we właściwym mu kontekście pojęciowym i dyskursywnym – należałoby nimi raczej operować (*bricolage*) niż budować z nich teorie” (J. Hartman, *Heurystyka filozoficzna*, Wrocław 1997, s. 216).

³⁰ M. A. Potocka, *Manieryzm po modernizmie*, dz. cyt., s. 137.

³¹ Tak nazywano w Polsce XV–XVII wieku włóczęgów, najczęściej zbiegów ze wsi pańszczyźnianej, przypisanych do ziemi (*glebae adscriptio*), którzy pragnęli znaleźć nowe miejsce osiedlenia, często w mieście, por. J. Topolski, *Polska w czasach nowożytnych 1501–1795*, Poznań 1994, s. 70–71.

³² A. Sikora, *Filozofowie XVII wieku*, Warszawa 1978, s. 27.

jakąs wyspą, odgraniczoną całkiem od reszty ziemi, ale kontynentem, który się styka ze wszystkimi innymi³³.

Modernizm był wielką obietnicą, że ludzkość kiedyś dorośnie. Postmodernizm żywi się natomiast dziecięcą otwartością Sokratesowej ironii³⁴, ciekawością i naiwnością prostych pytań, które właściwe są tylko dzieciom i artystom: „Dziecięce monstrum nie jest ojcem człowieczeństwa, jest odchodzeniem od reguł, wciąż zagrażającym możliwym odchyleniem w samym wnętrzu człowieka³⁵ – pisał Lyotard. Człowiek budujący samotnie most między światem a sobą jest samoukiem, lecz to „samouctwo’ nie znaczy jednak, że nie uczymy się niczego od innych. Jedynie tyle, że nie nauczymy się od nich niczego, jeśli nie dadzą nam nauczyć się oduczania się³⁶. Postmodernistyczna postawa wobec rzeczywistości „oczyszcza i zmienia jej kryteria. Zawiesza ją³⁷.

WSPÓLNIK I NADZIEJA FILOZOFÓW

Wychowanie w warunkach ponowoczesności pojmowane być może tylko jako pomoc w stawianiu się człowieka, w jego wysiłku dorabiania się tożsamej osobowości w polemice ze światem i z samym sobą, usposobienie go do wytrwałości w wątpleniu i szukaniu, do anamnezy, do ciągłego

³³ F. Bacon, *Szkice polityczno-etyczne*, Warszawa 2003.

³⁴ Ironia ta polegała na tym, że Sokrates początkowo udawał naiwnego prostaczka, uboższego duchem, by następnie poprzez zręcznie stawiane pytania dowieść niewiedzy przekonanego wcześniej o swej mądrości rozmówcy. Ironię zwracał przeciw sobie, by zneutralizować przewagę nad uczniami, zob. K. Jaspers, *Autorytety: Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, Warszawa 2000. „Wychowanie nie jest dla niego [Sokratesa – M. G.] przypadkowym procesem wywołanym przez wiedzącego w niewiedzącym, ale jest żywiołem, w którym jednostki, dochodząc wspólnie do prawdy, osiągają samopoznanie. Młodzieńcy pomagali mu, jeśli on chciał im pomóc. Odbywało się to metodą odkrywania problemów w rzeczach na pozór oczywistych, pobudzania wątpliwości, zmuszania do myślenia, uczenia poszukiwania, stawiania pytań i nieuchylania się przed odpowiedziami na gruncie podstawowej wiedzy, że to prawda łączy ludzi” (tamże, s. 7).

³⁵ J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci*, dz. cyt., s. 133.

³⁶ Tamże, s. 134.

³⁷ Tamże.

rozpoczynania. Myślenie „pozbawione dzieciństwa [...], kiedy ci, którzy uchodzą za dzieci bądź młodzież, przestają być niepewnym siedliskiem człowieka, możliwością wyłaniania się idei”³⁸, staje się skostniałe i blade: znika monstrum, lecz znika też nadzieja na filozoficzne „wspólnictwo” w zdziwieniu światem; umysł jest już tylko realny, skończony, a nie potencjalny, zawsze tylko możliwy. „Przed myśleniem nakierowanym na dydaktykę staje nowe zadanie: poszukiwanie swej dziecięcości gdziekolwiek, nawet poza czasowymi ramami dzieciństwa”³⁹.

Edukacja w duchu ponowoczesności ma zatem charakter cyrkularny, a nie linearny, charakter, który wyznacza nie tyle struktura kolejnych stopni dojrzewania umysłowego i emocjonalnego człowieka w czasowym *continuum*, lecz rytm odchodzenia i powracania do siebie, od tego, co nieprzejryste, do tego, co znane, lecz wciąż na nowo odkrywane z dziecięcym zdziwieniem. Dziecięctwo to współnik filozofów.

NA POCZĄTKU BYŁA UTOPIA...

Utopia jako filozoficzna idea doskonałego polis jest obecna w kulturze Europy od dwu i pół tysiąca lat, od starożytności, od *Państwa* Platona, jej rozkwit przypada jednak na okres Renesansu, a potem zwłaszcza Oświecenia, tej formacji intelektualnej, która zrodziła modernistyczny ideał nauki, Wielką Obietnicę świata racjonalnego, a więc doskonałego mocą rozumu ludzkiego, przeciwstawiając Ciemności światło agnostycznego kaganka empirii i przekonanie, że „naturalna zdolność ludzkiego umysłu do rozpraszania ciemności przesądu, zabobonu i ignorancji”⁴⁰ wyprowadzi ludzkość na drogę triumfalnego postępu ku powszechnej szczęśliwości:

Uwolnienie się od zabobonu nazywa się oświeceniem, gdyż jakkolwiek nazywa ta przysługuje także uwolnieniu od przesądów w ogóle, to zabobon za-

³⁸ Tamże, s. 139.

³⁹ Tamże, s. 143.

⁴⁰ Hasło: *Oświecenie*, [w:] *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei*, red. S. Bednarek. J. Jastrzębski, Wrocław 1996, s. 198-199.

sługuje jednak w pierwszym rzędzie (in sensu eminentni) na miano przesądu; ślepotą bowiem, jaką sprowadza zabobon i, co więcej, nawet obowiązkowo jej wymaga, najwyraźniej świadczy o potrzebie podlegania kierownictwu ze strony innych, a tym samym o stanie rozumu biernego⁴¹,

pisał Kant, utożsamiając Oświecenie z „pełnoletnością” ludzkości, objawiającą się zdolnością do posługiwania się własnym rozumem bez obcego kierownictwa.

Leszek Kołakowski podnosząc problem utopii i utopijności w nauce i w myśli społecznej, podkreśla ową wiarę Kanta

w nieskończony postęp racjonalności – postęp, który może się dokonywać pomimo niesłabnącego napięcia między naszym umiłowaniem wolności a naszą zdolnością do wspólnoty, między jednostkowymi aspiracjami a porządkiem społecznym [...]. W klasycznym sensie słowa „utopia” Kant był niewątpliwie antyutopistą, gdyż nigdy nie oczekiwał, że za pomocą zręcznego chwytu technicznego da się rzeczywiście stworzyć stan doskonałości i szczęśliwości. Wierzył jednak w powołanie rodzaju ludzkiego, w teleologicznie napędzany ruch, którego kresu nie możemy nigdy osiągnąć ani zlokalizować w czasie – niejako wzrost asymptotyczny – o którym jednak musimy zawsze pamiętać, jeśli chcemy pozostać ludźmi⁴².

Kantowska demistyfikacja metafizycznego obrazu świata tak naprawdę miała mieć raczej efekt racjonalnego „otrzeźwienia” ludzkości, gdyż

świat, taki, jakim on prawdziwie jest, nie jest nam dostępny: nie można dowieść istnienia Boga, moralność jest odcięta od swoich religijnych korzeni. Miało to być ‘wyjście z niedojrzałości, której sami jesteście winni’, czyli innymi słowy – Oświecenie⁴³.

⁴¹ I. Kant, *Krytyka władzy sądzenia*, Warszawa 1986, s. 211–212.

⁴² L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, [w:] L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 2000.

⁴³ L. Kołakowski, *Nasz relatywny relatywizm*, [w:] Habermas, Rorty, Kołakowski, *Stan filozofii współczesnej*, red. J. Niżnik, Warszawa 1996, s. 101.

Kant łączy się tu w pragnieniu emancypacji, które towarzyszy ludzkości od Antyku i Renesansu: człowiek z racji niedoskonałości swego rozumu musi zostać „oświecony” przez kierownicze sprawstwo światła nauki (u Platona – mądrość filozofii), która – wolna od „zabobonów” i fantazmatów niedojrzałego dziecięctwa – poprowadzi niechybnie do eudajmonii, interpretowanej też jako stan idealnych stosunków społecznych, czyli do tego, co przyjęło się określać mianem utopii.

Gdy rozum śpi, budzą się demony – gdy w XVI wieku rozum się budził, wzeszło słońce Utopii...

DYSTOPIA SZCZĘŚLIWOŚCI

Społeczność klasycznej utopii można by opisać metaforycznie jako mieszkańców swoistego terrarium, w którym ludzie, niczym niższe organizmy zwierzęce czy roślinne, kierują się prostą taksją (gr. *táksis* – uporządkowanie) – ujemną, gdy dążą do minimalizacji dyssatisfakcji – oddalając się od bodźca i dodatnim dla uniknięcia przykrości i bólu, i dodatnią, w kierunku bodźca⁴⁴, gdy dążą do maksymalizacji satysfakcji (przyjemności, szczęścia)⁴⁵.

⁴⁴ Tropizm: reakcja ruchowa roślin i niższych zwierząt na bodźce zewnętrzne. Ruch (zwrot lub wygięcie) w kierunku bodźca to tropizm dodatni, plagiotropizm, w kierunku przeciwnym – tropizm ujemny, ortotropizm: np. chemotropizm, fototropizm, heliotropizm, geotropizm, hydrotropizm, termotropizm, tigmotropizm, traotropizm, chromatropizm, elektrotropizm itd.

⁴⁵ „Ludzie są szczęśliwi; otrzymują wszystko, czego zapragną, a nigdy nie pragną czegoś, czego nie mogą otrzymać” (A. Huxley, *Nowy wspaniały świat*, Kraków 1988, s. 229). Aldous Huxley napisał pod koniec życia, w 1962 roku, powieść utopijną *Wyspa* (*Island*). Jest to jego ostatni utwór, najbardziej pesymistyczny, ale będący niejako antytezą *Nowego wspaniałego świata* i reakcją na *Rok 1984* George’a Orwella, mający klasyczną formę relacji protagonisty, Willa Farnaby, cynicznego dziennikarza, który po katastrofie morskiej znajduje się na fikcyjnej wyspie Pala, doświadczając tam dobrostanu idealnego społeczeństwa utopijnego, „where population growth has been stabilised and Mutual Adoption Clubs have superseded the tyranny of the family, and where *maiyhuana*, or the yoga of love and *moksha*, an hallucinogenic toadstool, ensure that Palanese hale Littre reason to feel disgruntled” (D. Bradshaw, *Introduction*, [w:] A. Huxley, *Brave New World*, London 2004, s. xxv). Huxley ukazuje rozpad tej „oazy pokoju i szczęśliwości”

Takie behawioralne rozumienie szczęścia „redukuje człowieka do pozycji ‘zwierzęcia konsumującego’, producenta i użytkownika dóbr materialnych, a życie społeczne zamienia się w ‘wyścig szczurów’”⁴⁶. Utopia jest projektem cywilizacyjnym, który ma charakter jednoznacznie autoteliczny – jej zasadniczym celem jest ostateczne przekształcenie struktur społecznych i nieustanne reprodukcja tej doskonałości. Traktując zmianę systemową jako tożsamą z moralną odnową człowieka, z jego perfekcyjną formą egzystencji osobowej, „dokonuje tragicznego w skutkach redukcjonizmu antropologicznego, bo ów błąd prowadzi w ostateczności do schizofrenii celów osoby ludzkiej i celów społecznych”⁴⁷.

Utopia zaspokaja wprawdzie potrzebę bezpieczeństwa i spokoju, ale nie oferuje nic poza pustką „zrealizowanego raję, bo szczęście – jak wiadomo – jako stan dłuższy niż chwila jest jedynie kiczem”⁴⁸.

Dla pedagogiki pojęcie utopi może stanowić źródło inspiracji w sensie radykalnego sposobu myślenia o społeczeństwie, człowieku i wychowaniu, lecz także – w postaci jej sceptycznego *alter ego* – dystopii, która antycypuje ponure skutki realizacji takich projektów, może być źródłem pedagogicznego pragmatyzmu i wstrzeźliwości wobec pedagogicznej *hybris*, nieposkromionej pychy mocy sprawczej „inżynierów dusz”⁴⁹,

Pala w wyniku ludzkiej chciwości, ekspansji terytorialnej, komunikacji masowej, paliwożernego transportu, przerostu populacji i tkwiącej głęboko w ludziach wrogości.

⁴⁶ H. Kiereś, *Utopia a edukacja*, [w:] *Filozofia a edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”*, Lublin 2005, s. 227. W tym sensie utopia jest pewną (radykalną) odmianą komunitaryzmu, czyli zrodzonej w XIX wieku apologii więzi społecznych, wspólnoty (*community*) celów, tradycji – w opozycji do liberalizmu Johna Locke’a, stawiającego wolność i własność jednostki na pierwszym miejscu. Komunitaryzm „podkreśla społeczną naturę życia, instytucji, ludzkich powiązań, w konsekwencji silnie akcentując cielesność i niesamodzielną ludzką jednostkę, [...] wartość dóbr publicznych i wspólnotowych, a za źródło wartości uznaje praktyki wspólnotowe” (*Encyklopedia filozofii*, red. T. Honderich, Poznań 1998, s. 445).

⁴⁷ K. Gryźnienia, *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, [w:] *Pedagogika filozoficzna*, tom II, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Kraków 2007, s. 232.

⁴⁸ R. Krasowski, *Uroki europejskiej szklarni*, „Europa – Tygodnik Idei” 3.11.2007, nr 44(187), s. 2.

⁴⁹ „Przyszła rzeczywistość wychowawcza nie może być dla pedagoga rezultatem spontanicznego rozwoju społecznego, lecz tworem jego działalności” (K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław 1976, s. 71).

wynikającej z postrzegania – jak pisał Herbert G. Wells, jeden z najznamienniejszych autorów powieści utopijnych – „historii jako wyścigu między katastrofą a edukacją”⁵⁰.

„Mapa świata, która nie obejmuje Utopii, nie warta jest, by na nią spojrzeć” – twierdził Oscar Wilde⁵¹, lecz kto byłby na tyle szalony, by chcieć dobrowolnie w niej zamieszkać? „Utopie są odwróconymi obrazami – fotograficznymi negatywami – swych czasów”⁵², stanowią wyraz tęsknoty za spełnieniem, doskonałością, pewnością, że prawda, dobro i sprawiedliwość nie są tylko intersubiektywnymi artefaktami społecznymi, ale realną substancją bytu; dystopia natomiast to „odwrotna strona”⁵³ utopii, „rzeczywistość komplementarna społeczeństwa”⁵⁴, która odzwierciedla wszystkie jego najgorsze lęki i koszmary i która pojawia się niechybnie, gdy utopia rzeczywiście zaistnieje jako postulowany ostateczny system społeczny.

Lyman Tower Sargent twierdzi, że dystopia jest specyficznym rodzajem utopii negatywnej –

nieistniejącym społeczeństwem, opisanym ze znaczącą dbałością o szczegóły i zwykle osadzonym gdzieś w czasie i przestrzeni, które autor stara się ukazać współczesnemu mu czytelnikowi jako znacząco gorsze niż to społeczeństwo, w jakim tenże czytelnik żyje⁵⁵.

Dla zaangażowania czytelnika literatury dystopijnej istotna jest mianowicie pewna jej cecha, którą można by określić jako „swojskość”. Nie wystarczy bowiem ukazać ludzi, żyjących w społeczeństwie, które wydaje się antypatyczne, lecz społeczeństwo to, jak w przytoczonej definicji Sargenta, musi wywoływać skojarzenia z teraźniejszością, odwoływać się do własnych doświadczeń czytelnika. Powinien on zidentyfikować pewne

50 F. Wheen, *Introduction*, [w:] H. G. Wells, *A Modern Utopia*, London 2005, s. xi.

51 O. Wilde, *The Soul of Man Under Socialism and Selected Critical Prose*, London 2001.

52 F. Wheen, *Introduction*, dz. cyt., s. xiv.

53 H. Willke, *Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft*, Frankfurt/Main 2002, s. 7.

54 Tamże.

55 L. T. Sargent, *The Three Faces of Utopianism Revisited*, „Utopian Studies” 1994, nr 5, s. 9.

wzorce czy tendencje rozwojowe prowadzące do dystopii, by jego przeżycia stały się bardziej angażujące i płodne.

Natomiast Gary Saul Morson rozumie dystopię ponadto jako:

ten rodzaj anty-utopii, który dyskredytuje utopie portretując prawdopodobne efekty ich realizacji, w przeciwieństwie do innych anty-utopii, które dyskredytują możliwość ich realizacji lub eksponują szaleństwo albo nieadekwatność proponowanych założeń czy logiki⁵⁶.

Stosowanie terminu dystopia dla wszystkich literackich prezentacji, mających zdyskredytować, ośmieszyć czy zdeprecjonować paradygmat utopii w formie „świata na opak”, może zatem podlegać pewnym restrykcjom formalnym ze względu na funkcję komparatystyczną dystopii (Sargent) – zwykle o charakterze diachronicznym – oraz jej funkcję antycypacyjną – kasandryczną wizję społecznej dysfunkcji. Te dystopijne efekty realizacji idei utopii polegają z reguły na zaistnieniu „kiedyś i gdzieś” autorytarnej albo totalitarnej formy rządów lub innego rodzaju społecznej kontroli o dręczącym, przytłaczającym, wszechobecnym charakterze, często opartej na bezwzględnym terrorze, manipulacji i całkowitej deprywacji podmiotowej „utopian”.

O ile jednak opisy utopijnych społeczeństw i ich *modus vivendi* „wynikają na ogół [...] z bardzo uproszczonych koncepcji natury ludzkiej”⁵⁷, mają zatem charakter zdecydowanie normatywny i powielają się w formie pewnego stereotypu, to przedstawienia dystopii są zdecydowanie barwniejsze, budzą też o wiele silniejsze emocje niż w gruncie rzeczy ‘nudne’ utopie: „łatwiej bowiem wyobrazić sobie piekło niż niebo”⁵⁸. Dy-

⁵⁶ G. S. Morson, *The Boundaries of Genre Dostoyevsky's Diary of a Writer and the Traditions of Literary Utopia*, Austin 1981, s. 116.

⁵⁷ S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, red. J. Woleński, Warszawa 1997, s. 418. „Możemy sobie wyobrazić powszechne braterstwo wilków, lecz nie ludzi, gdyż potrzeby wilków są ograniczone i określone, a zatem można by je w zasadzie zaspokoić, podczas gdy potrzeby ludzkie nie mają granic, które potrafilibyśmy nakreślić, a zatem idea pełnego zaspokojenia jest sprzeczna z ich różnorodnością i nieokreślonością” (L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, dz. cyt., s. 21).

⁵⁸ S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, dz. cyt.

stopia stanowi zatem formę zniszczonej utopii negatywnej: „miejsca, gdzie wszystko dzieje się źle, choć powinno dziać się dobrze”⁵⁹.

To w wieku „pary i elektryczności” „utopijne myślenie moderny, które najpóźniej od Wellsa zwróciło się krytycznie przeciwko sobie samemu, wykreowało jeszcze jeden wątek, splatając i eksplorując w nim niepokojące tendencje swego czasu: dystopię”⁶⁰.

Pragnienie stworzenia Nowego Społeczeństwa przez Nowego Człowieka, zapewnienie Harmonii Ludzkości stanowi jednak „rodzaj kwadratowego koła”, powiada Stanisław Lem, gdyż „człowiek musi się gruntownie przerobić, ale wtedy zachodzi obawa, że może już wtedy przestać być człowiekiem”⁶¹. Ta „kwadratura koła” dotyczy samej natury człowieka – polimorficzności wyobrażeń o dobru i złu, odmienności hierarchii aksjologicznych, pojęcia szczęścia i niedoli, ponieważ „marzenia jednego człowieka są koszmarem innego”⁶². Wizja społeczeństwa technokratycznego może być dla jednych powabna jako „obietnica nieosiągalnego w przeszłości rozumnego ładu”⁶³, dla innych uosabia koszmar technicznego uprzedmiotowienia człowieka, sprowadzenia go do roli trybiku w maszynie. W *Golemie* XIV Lem wieszczy ustami maszyny:

⁵⁹ L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, dz. cyt., s. 26.

⁶⁰ M. Chlada, *Der Wille zur Utopie*, Aschaffenburg 2004, s. 13. Właśnie twórczość Wellsa (1866–1946) naznaczona jest pesymistyczną wizją świata dystopijnego. Bezpośrednią inspiracją do tworzenia takich katastroficznych wizji w powieściach fantastycznych stały się dla Wellsa dwukrotne podróże do Rosji – w roku 1914 i 1920. Szczególnie traumatyczna była ta druga podróż, podczas której pisarz zetknął się z potworną biedą i poznał skutki katastrofy gospodarczej państwa. Powieści *science fiction* przyniosły Wellsowi ogromny sukces, potem skierował zainteresowania w stronę literatury społeczno-obyczajowej, aby w końcu zwrócić się ku utopiom i traktatom filozoficzno-historycznym. Pisał także dzieła encyklopedyczne z zakresu ekonomii, historii i biologii. Najbardziej znane to: *The Time Machine* (1895; wyd. pol.: *Wehikuł czasu*, Wrocław 1985), *The War of the Worlds* (1898; wyd. pol.: *Wojna światów*, Warszawa 1907), *A Modern Utopia* (1905), *Russia in the Shadows* (1920); *Men like Gods* (1923; wyd. pol.: *Ludzie jak bogowie*, Kraków 2002), *New World Order* (1940).

⁶¹ S. Bereś, *Rozmowy ze Stanisławem Lemem*, Kraków 1987, s. 274.

⁶² M. Mead, *Toward More Vivid Utopias*, [w:] *Utopia and Its Enemies*, red. G. Kateb, New York 1983, cyt. za: J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 2000, s. 192.

⁶³ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, dz. cyt., s. 192.

Sądzę [...], że w tym waszym lęku przed zniewoleniem, przed tyranem z maszyny, kryła się też potajemna nadzieja uwolnienia od wolności, bo nieraz się nią dławicie. Lecz nic z tego. Możecie go zniszczyć, ducha z maszyny – roznieść myślące światło w proch, nie będzie kontratakować, nie będzie się broniło nawet. Nic z tego. Nie uda się wam ani zginąć, ani zwyciężyć po staremu⁶⁴.

Dystopia może zrodzić się zawsze jako Frommowska ucieczka od wolności, ale nie może trwać w swej perfekcji, gwałcąc naturę ludzką, w którą niedorzecznie wpisana jest słabość i niedoskonałość; prawo do zwątpienia i błędzenia, strachu i nadziei wbrew nadziei, do bycia człowiekiem; to unieważnia jej moc – jak „głos cichszy od szeptu dziecka” zagłuszy krzyki morderców⁶⁵.

DZIECKO WE MGLE DYSTOPII

Starożytni Grecy wierzyli, że człowiek staje się dzięki wiedzy: „Greckie słowo oznaczające wykształcenie pochodzi od greckiego słowa oznaczającego dziecko”⁶⁶, a to z kolei przypomina wyraz oznaczający zabawę – czynność właściwą dzieciom. Działaniu człowieka dorosłego przypisywano natomiast tradycyjnie powagę i dojrzałość, gdyż dorośli – jako ci wykształceni – zajmują się „najważniejszymi sprawami, które są jedynymi sprawami wartymi, by traktować je poważnie ze względu na nie same – dobrym porządkiem duszy i miasta”⁶⁷.

W dystopii społeczeństwo staje przed palącym problemem nie tyle dystrybucji istniejącej wiedzy, lecz przed problemem, jak postępować

⁶⁴ S. Lem, *Doskonała próżnia. Wielkość urojona*, Kraków 1985, s. 387.

⁶⁵ Tak Ernst Schnabel napisał o pamiętniku Anny Frank: „out of the millions that were silenced, this voice no louder than a child’s whisper [...] has outlasted the shouts of the murderers and has soared above the voices of time” (E. Schnabel, *Afterword*, [w:] A. Frank, *The Diary of a Young Girl*, New York-Toronto-Sydney-Auckland 1993, s. 283).

⁶⁶ L. Strauss, *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane*, Warszawa 1998, s. 259.

⁶⁷ Tamże, s. 260.

z niewiedzą. Niewiedza, a raczej pewien szczególny rodzaj tej niewiedzy, znajduje w dystopii paradoksalnie swój absurdalny sens, niczym ideologiczne *credo* z Roku 1984 George'a Orwella – „*Ignorance is strength*”⁶⁸. Teraz jednak zyskuje nowe znaczenia i konotacje.

Współcześnie pokolenia wkraczające w świat kultury symbolicznej społeczeństwa, a więc podlegające wychowaniu, socjalizacji i edukacji, znajdują się w obliczu permanentnej zmienności i otwartości tej przestrzeni społeczno-kulturowej, są świadkami i protagonistami „obejmującego cały świat procesu restratyfikacji społecznej, w którego toku ustanawiana jest nowa hierarchia społeczno-kulturowa”⁶⁹. Nie jest już zatem sensowna i możliwa prosta „postfiguratywna” transmisja wiedzy ciągłej, spójnej i kumulatywnej, lecz raczej już świadomość nieuchronnej obecności owej zmienności i przygodności staje się esencją edukacji, poprzedzanej i kreowanej przez labilność egzystencji. Paradoksalnie nawet – umiejętność zapominania, dekonstrukcji i rekonstrukcji wiedzy staje się ważniejsza niż nabywanie nowej wiedzy o świecie, który w tej ponowoczesnej perspektywie społeczeństwa dystopijnego ma stabilność kalejdoskopu⁷⁰.

„Niewiedza nie jest wtedy brakiem wiedzy, lecz konieczną drugą stroną wiedzy, która dlatego nie zanika wraz z przyrostem wiedzy, lecz raczej wzrasta i towarzyszy wiedzy niczym jej własny cień”⁷¹. Nieporządek staje się wtedy

⁶⁸ G. Orwell, *Nineteen Eighty-Four*, London 1989, s. 18.

⁶⁹ Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000, s. 84.

⁷⁰ „Bez uczenia się trzeciego stopnia obejść się człowiek ponowoczesny nie może. Nie wolno mu już, jak Szekspirowskiemu bohaterowi, powiedzieć, że ‘w tym szaleństwie jest metoda! Jeśli spodziewa się znaleźć wzór logiczny w plątaniu przygodnych zdarzeń, srodze się zawiedzie. Jeśli nawyki, które w sobie wyrobił, są na odszukanie, a więc i na istnienie takiego wzoru nastawione – wróżą mu biedę tylko i niekończące się tarapaty. Musi więc człowiek ponowoczesny celować nie tyle w odnajdywaniu logiki w chaosie zdarzeń i wzorów geometrycznych w gmatwaniu plam, ile w sztuce rozbiórki czy rozsypywania wzorów na zawołanie, bez skrupułów i za jednym potrząśnięciem; w sztuce obchodzenia się z doświadczeniem tak, jak bawi się dziecko znalezionym pod choinką kalejdoskopem. Powodzenie życiowe ponowoczesnego człowieka zależy od chyżości w pozbywaniu się wzorów raczej, niż w ich nabywaniu” (Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, dz. cyt., s. 226).

⁷¹ H. Willke, *Dystopia*, dz. cyt., s. 8–9.

formą porządkową porządku, który nie neguje swej koniecznej kontyngencji, lecz wykorzystuje jako warunek możliwości innych porządków, które pojmują porządek rzeczy tylko jako przezwycięzenie nieporządku⁷².

Wymaga rzeczywiście odwagi i głębi myślenia, by być nieuporządkowanym, tak, aby przedstawić sobie inną zupełnie architekturę porządku systemów kompleksowych. Lęk przed tym, co obce, mogłaby złagodzić wiedza, że nieporządek, w którym człowiek się odnajduje, także jest porządkiem – jak dziecko, które w bałaganie swojego pokoju nie potrzebuje innego algorytmu.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przekł. D. Gromska, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, tom 5, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Bacon F., *Szkice polityczno-etyczne*, przekł. S. Pyrowicz, Wydawnictwo De Agostini, Altaya, Warszawa 2003.
- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, przekł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przekł. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Bereś S., *Rozmowy ze Stanisławem Lemem*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
- Bergson H., *Intuicja filozoficzna*, [w:] H. Bergson, *Postrzeżenie zmiany. Myśl i ruch*, przekł. P. Beylin, K. Bleszyński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1963.
- Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*, red. J. Woleński, przekł. C. Cieśliński i in., Książka i Wiedza, Warszawa 1997.
- Bradshaw D., *Introduction*, [w:] A. Huxley, *Brave New World*, Vintage, London 2004.
- Chlada M., *Der Wille zur Utopie*, Alibri Verlag, Aschaffenburg 2004.

⁷² Tamże, s. 9.

- Dobrowolski A. B., *Ogólna charakterystyka nauk pedagogicznych i płynące stąd konsekwencje i wskazania*, „Nowa Szkoła” 1946, nr 1/2.
- Eagleton T., *Iluzje postmodernizmu*, przekł. P. Rymarczyk, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1998.
- Encyklopedia filozofii*, tom I-II, red. T. Honderich, przekł. J. Łoziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei*, red. S. Bednarek. J. Jastrzębski, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1996.
- Schnabel E., *Afterword*, [w:] A. Frank, *The Diary of a Yong Girl*, Bantam Books, New York-Toronto-Sydney-Auckland 1993.
- Feyerabend P. K., *Jak być dobrym empirystą*, przeł. K. Zamiara, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Freud Z., *Wstęp do psychoanalizy*, przekł. E. Kempnerówna, W. Zaniewicki, De Agostini, Altaya, Warszawa 2001.
- Głazewski M., *Strategie heurystyczne w ponowoczesnej edukacji pragmatycznej*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Gryżenia K., *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, [w:] *Pedagogika filozoficzna*, tom II, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Hartman J., *Heurystyka filozoficzna*, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław 1997.
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, przeł. H. Grzegolowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Houellebecq M., *Mapa i terytorium*, przekł. B. Geppert, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2019.
- Huxley A., *Nowy wspaniały świat*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1988 (wyd. I: 1932).
- Jaspers K., *Autorytety: Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, przekł. P. Bentkowski, R. Flaszak, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Kant I., *Krytyka władzy sądenia*, przekł. J. Gałęcki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Kasprzyk L., Węgrzycki A., *Wprowadzenie do filozofii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Kieres H., *Utopia a edukacja*, [w:] *Filozofia a edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”*, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”, Lublin 2005.

- Kołodkowski L., *Nasz relatywny relatywizm*, [w:] Habermas, Rorty, Kołodkowski. *Stan filozofii współczesnej*, red. J. Niżnik, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1996.
- Kołodkowski L., *Śmierć utopii na nowo rozważona*, przekł. A. Pawelec, [w:] L. Kołodkowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.
- Kopaliński W., *Słownik wydarzeń, pojęć i legend XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kotłowski K., *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
- Krasnodębski Z., *Upadek idei postępu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.
- Krasowski R., *Uroki europejskiej szklarni*, „Europa – Tygodnik Idei” 3.11.2007, nr 44(187).
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Lem S., *Doskonała próżnia. Wielkość urojona*, Wydawnictwo Literackie, Kraków–Wrocław 1985.
- Lyotard J.-F., *Postmodernizm dla dzieci. Korespondencja 1982–1985*, przekł. J. Migaśiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1988.
- McIntyre A., *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, przekł. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Morson G. S., *The Boundaries of Genre Dostoyevsky's Diary of a Writer and the Traditions of Literary Utopia*, University of Texas Press, Austin 1981.
- Morus T., *Utopia*, przekł. K. Abgarowicz, Pax, Warszawa 1954.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, przekł. P. Niklewicz, Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2002.
- Orwell G., *Nineteen Eighty-Four*, Penguin Books, London 1989.
- Platon, *Państwo*, przekł. W. Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1999.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2004.
- Potocka M. A., *Manieryzm po modernizmie*, [w:] *Postmodernizm. Teksty polskich autorów*, red. M. A. Potocka, Wydawnictwo Bunkier Sztuki, Inter Esse, Kraków 2003.
- Sargent L. T., *The Three Faces of Utopianism Revisited*, „Utopian Studies” 1994, nr 5.
- Frank A., *The Diary of a Young Girl*, Bantam Books, New York–Toronto–Sydney–Auckland 1993.

- Sikora A., *Filozofowie XVII wieku*, KAW, Warszawa 1978.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Strauss L., *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane*, przekł. P. Maciejko, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998.
- Szahaj A., *Co to jest postmodernizm*, [w:] *Postmodernizm. Teksty polskich autorów*, red. M. A. Potocka, Wydawnictwo Bunkier Sztuki, Inter Esse, Kraków 2003.
- Szołtysek A. E., *Filozofia wychowania. Ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Topolski J., *Polska w czasach nowożytnych 1501–1795*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- When F., *Introduction*, [w:] H. G. Wells, *A Modern Utopia*, Penguin Classics, London 2005.
- Wells H. G., *The Time Machine*, 1895 (wyd. pol: H. G. Wells, *Wehikuł czasu*, przekł. F. Wermiński, Ossolineum, Wrocław 1985).
- Wells H. G., *The War of the Worlds*, Penguin Books, 2005 (wyd. I: 1898; wyd. pol.: H. G. Wells, *Wojna światów*, przekł. H. Józefowicz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1974).
- Wells H. G., *Men like Gods*, 1923 (wyd. pol.: H. G. Wells, *Ludzie jak bogowie*, przekł. J. Sujkowska, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2002).
- Wells H. G., *A Modern Utopia*, Penguin Books, London 2005 (wyd. I: 1905).
- Wilde O., *The Soul of Man Under Socialism and Selected Critical Prose*, Penguin Classics, London 2001.
- Willke H., *Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main 2002.

CHILD IN DYSTOPIA. A MONSTER AND AN ACCOMPLICE OF PHILOSOPHERS

ABSTRACT: The subject of this paper is the problem of founding education as a way of creating a human mind. At the heart of Western education lies the assumption that the human mind is not right and that it needs to be re-formed. The child must be brought out of its natural state by molding and shaping, by the social *ethos* and *agos* of the educators. But there is a burning question about the first cause of things: what about the teacher himself. What constitutes the

legitimacy of the educator's actions? Are the natural law of parents and the statutory law of compulsory schooling necessary but also sufficient conditions? The paper consists of eight parts: 1) Prolegomena; 2) A Monster of Philosophers; 3) *Medice, cura teipsem*; 4) Deconstruction of the Self-guiding Ego; 5) An Accomplice and Hope of Philosophers; 6) In the Beginning There Was a Utopia...; 7) Dystopia of Happiness; 8) Child in the Mist of Dystopia. For pedagogy, the concept of education in utopia can be a source of inspiration in the sense of a radical way of thinking about society, man and upbringing, but also – in the form of its skeptical *alter ego* – a dystopia that anticipates the gloomy effects of the implementation of such projects, it can be a source of pedagogical pragmatism and restraint towards pedagogical *hubris*, the unbridled pride of the causative power of the “engineers of souls”.

KEYWORDS: child as *homo educandus*, mind, education, self-education, origin of philosophy, founding self-analysis, teacher, utopia, dystopia, knowledge, ignorance, *tabula rasa*, modernism, postmodernism, deconstruction of the self-guiding ego, New Man, new world of symbolic culture, order, disorder