

## Uwagi do heterotopii szkoły i jej utopijnej intencji

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

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

### Technoutopia szkoły Lasswitza

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

Pretekstem do rozważań nad szkołą będą opowiadania Kurda Lasswitza<sup>1</sup>, niemieckiego przyrodzawcy i filozofa z przełomu XIX i XX wieku, który antycypuje obrazy bliższej i dalszej przyszłości szkoły. W jego zbiorze opowiadań zawarta jest opowieść poświęcona systemowi edukacji z roku 3877 – *Eine Erziehungsanstalt im Jahre 3877* (1877). Ta odległa w przyszłości szkoła jest w istocie rzeczą szkołą mózgu,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>4</sup> Tamże, s. 21.



i kontrola umysłu, transformacja jednostki i jej społeczna transgresja. U Lasswitza ta kontrola ma nadto fizjologiczny wymiar (dyscyplina ciała) i sięga nawet po sny uczniów: jeden z nich musiał poddać się masażowi mózgu, ponieważ przyśniły mu się konie, które już dawno wymarły<sup>5</sup>.

W przyszłości Lasswitza szkoła nadal jest siedliskiem norm, gdzie dokonuje się przemiana niewiedzy w wiedzę; gdzie przeistacza się deficyt umiejętności w zdolność dysponowania nimi; gdzie przede wszystkim następuje przejście od coraz krótszej dziecięcości do dorosłości i dojrzałości – z jedną bodaj różnicą w porównaniu do terazniejszej: technologia preparowania mózgu czyni wszystkich uczniów prymusami, a osiągnięty poziom rozwoju technologii<sup>6</sup> gwarantuje efektywne i pełne nauczanie; edukacja zatem nie jest już gwarantem postępu, lecz skutkiem jego technologicznej postaci.

## Utopijna intencja

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

Jest to wcale nie tak dalekie echo wczesnonowożytnych utopijnych przeświadczeń, choćby Franciszka Bacona z *Nowej Atlantydy* (1626), w której technika i nauki płynące z *Domu Salomona* są fundamentem długowiecznego, wygodnego, sprawiedliwego i szczęśliwego życia. Oświecenie skojarzyło postęp społeczny z rozumem i edukacją, aczkolwiek podstawy utopijnej intencji edukacji sformułował Jan Amos Komeński w swym dziele *Wielka dydaktyka* (1638), którego rozwinięty tytuł mówi o zawartej w niej sztuce nauczania wszystkiego wszystkich, czyli o kształceniu w nauce, o uszlachetnieniu obyczajów, czemu ma przyświecać i natura, i prawda<sup>7</sup>. Dydaktyka jest uniwersalnym narzędziem kształcenia, ale i uczyłowienia, tzn. cywilizowania przez wiedzę: „Niechaj więc nikt nie wierzy, by ktoś mógł być naprawdę człowiekiem,

<sup>5</sup> Tamże.

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

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



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

Arystoteles porównał duszę ludzką z czystą tablicą, na której nic nie napisano, lecz wszystko napisane być może. Tak przeto, jak na pustej tablicy pisarz może napisać, co chce, a malarz, co chce namalować, byleby znał dobrze swoją sztukę, tak też równie łatwo jest temu, kto zna dobrze sztukę uczenia, wyryć wszystko w umyśle ludzkim [...], w umyśle zaś, choćbyś wciąż jeszcze i jeszcze pisał i rył, granicy nie znajdziesz nigdzie, bo [...] jest on nieograniczony<sup>9</sup>.

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

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

Widząc, jak w zwierściedle, w tyłu doznanych przypadkach, jako niedostatek dobrego Wychowania, trzyma Naród w ciemnościach, z ciemności przesady, z przesądów nierząd, z nierządu prywatne i publiczne wypływa osłabienie, za osłabieniem niezliczone churmem walą się nieszczęścia<sup>11</sup>.

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

<sup>8</sup> Tamże, s. 50.

<sup>9</sup> Tamże, s. 41–42.

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

<sup>11</sup> Tamże, s.11.

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

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



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

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

To napięcie między wiedzą i postępem społecznym a niewiedzą i zacofaniem, między barbarzyństwem a cywilizacją, wyraża się w dwóch wizjach przyszłości: w *Podróży do Ciemnogrodu* Stanisława K. Potockiego<sup>16</sup> (1820) oraz *Podróży do Kalopei* Gutkowskiego<sup>17</sup> (1817). Pierwsza odsłania świat regresji kulturowej, której jednym z głównych przyczyn jest brak oświaty będącej wraz z namiętnościami karmicielką wszystkich klęsk społecznych i cywilizacyjnych. Druga zaś projektuje wieloletni egalitarny system szkolnictwa zapewniający szczęśliwość Kalopejczyków, w którym przez okres szkoły podstawowej i gimnazjum uczniowie uczą się: przez dwa lata czytać, pisać, rachować, języka narodowego, obyczaju, obywatelskości, a dalej przez kolejne cztery lata łaciny, francuskiego, angielskiego, matematyki, historii, geografii, mitologii, wymowy, poezji, topografii, rysunku technicznego, tańca, jazdy konnej, pływania, aby w akademickim kształceniu poświęcić się kształceniu filozoficznemu, rolniczemu, technicznemu, artystycznemu oraz wojskowemu i medycznemu<sup>18</sup>.

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

<sup>14</sup> Tamże, s. 3–4.

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

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

<sup>17</sup> Zob. W. Gutkowski, *Podróż do Kalopei*, PWN, Warszawa 1956.

<sup>18</sup> Zob. tamże, s. 121, 122.

<sup>19</sup> Cyt. za: A. Świętochowski, *Utopie*, dz. cyt., s. 167.



## Heterotopia szkoły

Szkoła podobna jest w swym heterotopijnym wymiarze każdej innej heterotopii. Słusznie więc zestawia Gerold Scholz szkołę ze szpitalem: w tej pierwszej owo utopijne życzenie wyraża się w tym, „że w szkole chodzić powinno tylko o nauczanie i uczenie się i o nic innego”<sup>20</sup>. To samo życzenie tkwi w pojmowaniu szpitala: każdy chory życzy sobie, aby „wszystkie myśli i starania lekarzy, personelu pielęgniarskiego, a nawet bliskich i przyjaciół tylko na to były nakierowane, aby możliwie szybko chory mógł powrócić do zdrowia”<sup>21</sup>. Lecz ów podobny wymiar heterotopii szpitala jest bodaj głębszy: jeśli w szkole widzimy miejsce, w którym dziecko będzie miało dostęp do wiedzy pełnej (im więcej, tym lepiej), bezpiecznie przeprowadzającej je w dorosłość, to w szpitalu tę intencję utopijną dostrzec można w oczekiwaniu przedłużenia życia, bezpiecznie wyprowadzającej człowieka z sytuacji kryzysowej. Czasowa izolacja w szpitalu jest odpowiedzią na chorobę wykluczającą z życia codziennego, chorobę wykluczającą z gnuśnego zdrowia. Szkoła także jest miejscem heterotopijnego wykluczenia – wykluczenia z gnuśnej dziecięcości; czasowym miejscem odosobnienia wykrojonym z przestrzeni codzienności; enklawą metamorfozy w dorosłość; zamkniętą przestrzenią otwartości na wiedzę – jest więc „negacją przestrzeni, w której żyjemy”<sup>22</sup>, tym różniącą się, podaje Daniel Defert, od utopii, że „Utopia rozgrywa się w nieobecności przestrzeni, heterotopia zaś w nieobecności języka”<sup>23</sup>. Wydaje się jednak, że można podać trafniejsze rozróżnienie, przywołując intencję Krystiana Lupy<sup>24</sup>: w utopii pragniemy zamieszkać, w heterotopii natomiast nie. Żaden bowiem uczeń nie chciałbym zamieszkać w szkole, a nadto szkoła z internatem jawi się dziś jako rodzaj koszmaru, którym straszą rodzice nieposłuszne i leniwe potomstwo.

Michel Foucault podpowiada heterotopologię takich miejsc, formułując kilka ogólnych ich praw<sup>25</sup>. Po pierwsze, wszystkie społeczeństwa stwarzają heterotopie, dawniej bardziej jako miejsca uprzywilejowania, święte czy zabronione lub zastrzeżone. Dziś raczej jako miejsca odstępstwa od norm, ale bodaj również, dodajmy, jako miejsce ochrony przed takim odstępstwem. To odstępstwo jest sytuacją kryzysową (dla jednostki lub społeczności): przykładowo, odchylenie od norm zdrowia wymaga leczenia, pobytu w szpitalu, poddania się medycznej dyscyplinie ciała:

Wkroczenie w jego przestrzeń wiąże się z wystąpieniem patologicznego procesu, nad którym nie można zapanować w porządku życia codziennego. Rozrost komórek nowotworowych jest tutaj desygnatem choroby, jak i jej symbolem. Proces ten ma charakter dewiacyjny, naruszający dotąd trwały porządek fizjologiczny i anatomiczny, rozprzestrzeniający się i jednocześnie budujący nową przestrzeń – anomalię<sup>26</sup>.

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

<sup>21</sup> Tamże.

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

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

<sup>24</sup> Zob. K. Lupa, *Utopia i jej mieszkańcy*, Baran i Suszczyński, Kraków 1994.

<sup>25</sup> Zob. M. Foucault, *Die Heterotopien*, dz. cyt., s. 11–19.

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





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

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

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

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

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



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

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

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

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





## Prymus jako doskonały wytwór heterotopii

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

uczeń nie żyje sam. Ma grupę rówieśniczą, przyjaciół, rodziców, żyje zawsze w kulturze, społeczeństwie, w świecie. Jego zrozumienie siebie i świata jest nie tylko jego własne, lecz ukazuje się mu nim jako oferta: prosto przez wszystkie formy reklamy, pośrednio przez społeczną przestrzeń<sup>28</sup>.

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

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

Otóż prymus jest istotą bardzo dobrze przystosowaną do ustroju szkolnego, a więc lojalną (przynajmniej w czynach), posłuszną, nie dającą folgi własnemu widzimisię, układającą się, jak ciecz, w kształt, wyznaczony przez budowę naczynia. [...] Prymusów zwykłej szkoły obecnej należy szukać pośród osobników, wyjątkowo podatnych do adaptacji na modłę ludzi przeciętnych. Jest tedy prymus wzorowo systematyczny i lekcje swoje odrabia z dnia na dzień wedle rozkładu zajęć szkolnych<sup>29</sup>.

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

Nawet jeżeli się potem specjalizuje, zachowuje skłonność do dyletantyzmu... w obrębie własnej specjalności. Nie jest to już wtedy dyletantyzm niedokształconych amatorów, lecz dyletantyzm encyklopedystów, którzy ogarniają swój przedmiot. Mają w nim szerokie horyzonty, erudycję i bogactwo wiedzy – i nic w nim nie robią nowego. Wreszcie, prymus zatracza śmiałość w przystępowaniu do zagadnień. Boi się w tej dziedzinie naiwności<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> G. Scholz, *Die Lernschule*, dz. cyt., s. 3.

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

<sup>30</sup> Tamże, s. 3–4.



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

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

## Zakończenie

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

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

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



Trudno też oprzeć się poczuciu, iż w świecie rozproszonych źródeł wiedzy, ustawicznie multiplikowanych informacji oraz stale udoskonalanych narzędzi hipertekstualnego przekazu, *metodyka* jawi się jako bezpieczna przystań pedagogicznej niezmienności. To nic, że nasza wiedza o pamięci i jej mechanizmach wskazuje, jak niepotrzebne i szkodliwe jest wymaganie zapamiętywania przez uczniów testowej niby-wiedzy, to nic, że zasada pogładowości dawno straciła swe psychologiczne uzasadnienia oparte na idei odzwierciedlenia, to nic, że tzw. cele operacyjne w odniesieniu do twórczych poszukiwań uczących się skutecznie blokują takie działania, to nic wreszcie, że choć praca w zespole i nieskrępowana komunikacja są takich poszukiwań warunkiem, to i tak oczekuje się efektu uprzednio określonego w podstawie programowej, bo poszukujący uczeń, a – co gorsza – poszukujący nauczyciel tak jednoznacznego efektu raczej nie gwarantuje<sup>31</sup>.

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

## Bibliografia:

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

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



## I. Obrazy utopii z perspektywy edukacji i społeczeństwa

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

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

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

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

### Netografia:

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

## Remarks on School Heterotopia and Its Utopian Intentions

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

**Keywords:** Lasswitz, utopia, heterotopia, education, school

