



Andrzej Drózdź



**Mity i utopie
pedagogiczne**

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków 2000

Mity i utopie pedagogiczne

**Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie**

Prace Monograficzne nr 273

ANDRZEJ DRÓŹDŹ

**Mity i utopie
pedagogiczne**

**Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków 2000**

Recenzenci:

Prof. dr hab. TADEUSZ BIEŃKOWSKI

Prof. dr hab. JULIAN DYBIEC

© Copyright by Andrzej Dróżdź, Kraków 2000

redaktor Jolanta Bartosz

okładkę według projektu Autora przygotowała Jadwiga Burek

Na okładce wykorzystano fragment ryciny z *Atlas Major* (1662) Joana Blaeu'a

ISSN 0239-6025

ISBN 83-7271-023-6

Druk, łamanie i oprawa Wydawnictwo Naukowe AP
31-116 Kraków, ul. Studencka 5, tel./fax (012) 430-09-83
zam. nr 1/2000

WPROWADZENIE

Celem niniejszej pracy jest zachęcenie czytelnika do refleksji na temat podstaw pedagogiki w świetle mitów i utopii społecznych. Nauczyciele, pedagodzy, badacze kultury i studenci kierunków humanistycznych, do których jest zaadresowana, nie znajdą w niej rozstrzygnięć na temat: jaka powinna być dzisiejsza pedagogika, ale zetkną się z rozważaniami o jej zagrożeniach utopijnych, jakże często powodujących negatywne skutki wychowawcze.

Wciąż jeszcze wielu pedagogów żyje gorzkimi wspomnieniami marksistowsko-leninowskiej utopii ładu społecznego, gdy wychowanie naginano do obowiązującej ideologii, tymczasem scena polityczna i kulturowa obróciły się niemal o sto osiemdziesiąt stopni i – co jest paradoksalne – często ci sami wychowawcy i nauczyciele nie akceptują przeobrażeń zachodzących w szkolnictwie, tym razem naginanych dzisiaj do reguł rządzących wolnym rynkiem. Powodem ich frustracji są przeobrażenia kulturowe, wywołujące marginalizację tradycyjnie rozumianej pracy wychowawczej i bezsilność wobec znacznie silniejszych źródeł bodźcowego oddziaływania wychowawczego. Dzisiejszy człowiek staje się obywatelem globalnej socjety gotowym uwierzyć – na skutek oddziaływania ujednocionej kultury masowej – w Saintsimonowskie zapewnienie, że *złoty wiek jest dopiero przed nami*. W takiej perspektywie kulturowej tradycyjnie rozumiana szkoła może się wydać niepotrzebna. Kreatorzy eudajmonistycznej utopii, będącej czymś w rodzaju konsumenckiego rajy, wykorzystujący potęgę mediów elektronicznych, z bylejakości czynią wzór do naśladowania, a nawet każdą jarmarczną niedorzeczność potrafią przetworzyć w naukową teorię, popartą empirycznymi dowodami. W świecie zamazanych wartości i wątpliwych autorytetów korzystanie z rozumu przestaje być warunkiem kulturowej adaptacji, co więcej – może stać się czymś anachronicznym i wstydliwym.

Francisco Goya jest autorem ryciny pt. *Uspiony rozum stwarza strachy*, której ponadczasowe przesłanie można by uczynić mottem niniejszej pracy. Dzisiaj zrozumienie zjawisk antyintelektualnych, towarzyszących pracy pedagogicznej, staje się koniecznością, bowiem rzeczywistość, jakże często nie przystająca do podręcznikowych teorii, ujawnia się niekiedy jako chaotyczna i pozbawiona sensu, a ludzie, doprowadzeni do takich wniosków, ulegają upokarzającej potędze absurdu.



Francisco de Goya y Lucientes, *Uśpiony rozum stwarza strachy*. Rycina z cyklu *Caprichos*
Źródło: Goya. *Gravures et lithographies, Oeuvre complete*. Enrique L. Ferrari, Paris 1961

Aby w pedagogice dojść do konkluzji negujących utopie ładu i utopie eudajmonistyczne, trzeba wcześniej zrozumieć ich mityczne podłoże kulturowe i mechanizmy funkcjonowania; trzeba poznać ich powiązania z koncepcjami wychowania i projektami szkolnictwa, na których wyrastają. Już samo uświadomienie sobie wzajemnych relacji między pedagogiką i utopią może okazać się przydatne, istnieje bowiem ścisła prawidłowość: gdy w społeczeństwie zdobywają popular-

ność utopie ładu społecznego, uaktywniają się równocześnie pedagogiki normatywne, a gdy popularyzują się utopie eudajmonistyczne, wówczas słabną pedagogiki normatywne (formalne), a uaktywniają się pedagogiki nieformalne. W dzisiejszej kulturze zachodniej ma miejsce to drugie zjawisko, tzn. uaktywniania się pedagogik nieformalnych i coraz większej skuteczności wychowywania bodźcowego, przeważnie z niesterowalnych źródeł, rządzonych prawami wolnego rynku, zdominowanych przez telewizję, Internet i reklamy towarów konsumpcyjnych. To owe media sterują dzisiaj zbiorową wyobraźnią ludzi, wzmagają ambicje zawodowe, współzawodnictwo w pracy i dążenia do osiągnięcia życiowego komfortu. W konfrontacji z tymi niesterowalnymi źródłami oddziaływania wychowawczego, pedagogiczny intelektualizm bywa nieprzydatny, toteż dzisiejsi wychowawcy nie ukrywają swojej bezsilności.

Istnieje wiele strukturalnych powiązań utopii i pedagogiki. Gdyby się pozbawiło pedagogikę pierwiastka utopijnego, wtedy każda jej teoria, każda systemowa koncepcja szkolnictwa straciłaby sens istnienia. Pedagogika znajduje dla siebie uzasadnienie w tym, co dopiero będzie, tzn. w efektach wychowawczych, które sprawdzą się po latach. Ale prawdziwa pedagogika, jak i całe szkolnictwo, muszą być wolne od utopii. Oto paradoks, z którym często nie umiemy sobie poradzić. Przestrzeń edukacyjna, zorganizowana przez nauczycieli i wiele innych osób współtworzących z nimi system szkolnictwa, musi być zaplanowana odnośnie do miejsca, czasu i przekazywanej treści, a każde z zachodzących w niej działań powinno być zrytmizowane i wkomponowane w całoroczny rozkład materiału dydaktyczno-wychowawczego. Należy pamiętać, że gdzie istnieje planowanie, tam jest tworzona bądź przywoływana jako niedościgły model przestrzeń utopijna z obecnym w niej ideałem. Tak więc pedagogika organizująca przestrzeń edukacyjną nigdy nie uwolni się od pierwiastka utopijnego. Na ogół o tym nie myślimy, zwłaszcza że ugruntował się niechętny stosunek do utopii „odpowiedzialnej” za dramatyczne doświadczenia ludzkości w XX wieku.

Obecność elementów utopii w naszym życiu codziennym bardzo często jest niezauważalna, ale to one są budulcem wielu dążeń społecznych. Zapomina się przy tym, że inne są formy utopii w „społeczeństwie zamkniętym” – by użyć terminologii Karla Poppera, a inne w „społeczeństwie otwartym”, tj. demokratycznym. W społeczeństwie rządzonym metodami totalitarnymi wszystkie relacje społeczne są zdominowane przez utopie i dlatego z takimi utopiami trzeba walczyć. W społeczeństwie otwartym obecność utopii – choć niepokoi – to jednak może sprzyjać twórczym dążeniom i przyspieszać procesy adaptacyjne człowieka w szeroko pojętym środowisku naturalnym i kulturowym. Trzeba jednak uważnie obserwować zasięg owych „łagodnych” utopii, rozwijających się w społeczeństwach otwartych, gdyż dyktatury wyłaniały się zawsze z demokracji pogrążonych w kryzysie.

Przez długie dziesięciolecia polska pedagogika była zmuszana do pełnienia funkcji służebnych wobec utopii polityki oświatowej państwa rządzonego metodami komunistycznymi. Spowodowało to, że wiedza na temat myślenia utopijnego była traktowana podejrzliwie, jako zagrażająca zdemaskowaniem prawdzi-

wego oblicza ustroju politycznego. Dzisiaj wielu pedagogom w dalszym ciągu brakuje umiejętności rozpoznawania przejawów utopii, ewentualnie kojarzą je wyłącznie z rządami opartymi na ideologii totalitarnej; nie znają mechanizmów wywołujących powstawanie utopii ani relacji łączących je z mitami społecznymi.

Brak umiejętności rozpoznawania utopii bierze się również ze stosowania wobec nich niewłaściwych metod badawczych. Wciąż jest rozpowszechnione przekonanie, że utopie, choć są niedojrzałymi ideami, to jednak mają charakter racjonalny ze względu na swój rodowód historyczny. Po dokładniejszej analizie okazuje się jednak, że z pozoru „racjonalne” utopie zawsze wyrastają na gruncie antyintelektualnym i takimi pozostają.

Świat kultury wypełniony jest antynomiami. Jest tak już z samej definicji kultury, gdyż obiektami oddziaływania świadomości człowieka są treści antyintelektualne, utrwalone w zapisach genotypu rodzaju ludzkiego; tak więc na logikę popędów, instynktów i podświadomości zbiorowej nakłada się logika kultury, co Hans G. Gadamer wyraził, nazywając Prometeusza „mitycznym odzwierciedleniem ludzkiego czynu kulturowego”¹. Nigdy jednak ta logika kultury nie była na tyle szczelna, aby przysłonić istniejącą poniżej logikę natury. W ich wzajemnych relacjach zapisywana jest od tysiącleci historia człowieczeństwa. To powoduje również, że każdy nowy i decydujący zwrot w dziejach ludzkiej świadomości, niekiedy tylko utopijny, wymaga reinterpretacji mitu prometejskiego. Aby przypomnieć i zrozumieć, czym jest kształcenie się i wychowywanie człowieka, trzeba więc ciągle sięgać do świata mitów.

Tradycyjne metody badawcze w pedagogice są jednak bezradne wobec zjawiska mitów i utopii społecznych; do zrozumienia ich nie wystarczy bowiem ów akademicki „rozum pedagogiczny”, o którym Stefan Sarnowski mówi ironicznie, że jest „specjalnie hodowany” w warunkach laboratoryjnych². Liczne doświadczenia zmuszają wychowawców do uznania faktu, że istnieje bogata sfera rzeczywistości, wyłamująca się wyjaśnieniom logiki kartezjańsko-newtonowskiej, na której bazuje współczesna pedagogika. W tej sferze kultury mity i utopie, jak rośliny, rodzą się, rozkwitają i umierają, a po nich zostają ziarna, które ponownie wpadają w tę urodzajną glebę... Niniejsza książka dotyczy obecności tychże mitów i utopii w pedagogice.

Pragnę w tym miejscu podziękować Panom Profesorom Bronisławowi Baczce z Uniwersytetu w Genewie i Czesławowi Majorkowi z Akademii Pedagogicznej w Krakowie za udzielenie mi zachęty do napisania tej książki oraz Panom Profesorom Julianowi Dybcowi i Tadeuszowi Bieńkowskiemu za cenne i rzeczowe uwagi na jej temat.

¹ H.G. Gadamer, *Prometeusz i tragedia kultury*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 1979, s. 173.

² S. Sarnowski, *O krytyce rozumu pedagogicznego*, [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Sarnowski, Bydgoszcz 1993, s. 10.

ROZDZIAŁ I

POSTMODERNISTYCZNE ZACIERANIE GRANIC MIĘDZY NAUKĄ, MITEM I UTOPIĄ

Metodologiczne podstawy nauki nigdy nie były na tyle szczelne, by ją zabezpieczyć przed oddziaływaniem czynników nieracjonalnych, utopijnych, niekiedy wyrosłych na silnej podbudowie mitycznej. Dzisiaj wiemy, że powodem tego stanu jest uwikłanie się człowieka w historię, przy jednoczesnym jego zanurzeniu w głębinach podświadomości¹. Powoduje to istnienie dwóch wzorców kultury, z których jeden jest normatywny, odwołujący się do świadomości, a drugi behawioralny, podatny na oddziaływanie podświadomości. Oba te wzorce uzupełniają się wzajemnie i nie mogłyby istnieć bez siebie. Ze względu na epistemologiczny do nich dostęp, antynomii tych wzorców odpowiada antynomia intelektualnego świata nauki, nastawionego na wyjaśnianie zjawisk, oraz antyintelektualnego świata mitów, z których czerpiemy wiedzę potrzebną do ich zrozumienia. Mit opowiada o pradziejowej istocie stworzenia, nauka obejmuje *continuum* zmieniającej się prawdy o świecie, natomiast utopia, jako wynik absolutyzowania się mitu w historii, zapowiada zbudowanie doskonałego świata w bliżej nieznannej przyszłości.

Archetypowa koncepcja nauki, zapoczątkowana przez Carla Gustawa Junga, jest dzisiaj atrakcyjną propozycją usunięcia wyżej wymienionych antynomii, ale budzi wiele zastrzeżeń, nie tylko z racji etycznych, ale też jako nowa odmiana holizmu.

Koncepcja ta zakłada cykliczne pojawianie się regresów, czyli powrotów do źródeł, gdy archetyp prawiedzy uruchomiony określonym paradygmatem dostarcza historii coraz to nowych idei i nowych wyobrażeń o świecie. Po wyczerpaniu się tych wyobrażeń zawsze następuje okres kulturowego chaosu, który trwa tak długo, póki nowy paradygmat po raz kolejny nie przywoła z najdawniejszej przeszłości określone archetypy, aby dzięki ich mocy nadać historyczny sens nowym wyobrażeniom idei. „Jesteśmy skazani nie tylko na historię, ale również na archetypowe *a priori*” – oto jedno z najważniejszych odkryć dwudziestowiecznej nauki².

Czynniki o charakterze antyintelektualnym – bodźce, popędy i instynkty współtworzące strukturę psychologiczną człowieka – zawsze wpływały na rozwój nauki, a bywało, że nawet nią kierowały, poprzez ekspresję woli, uczuć i intelektu,

¹ Por. A. Motycka, *Nauka a nieświadomość*, Wrocław 1998.

² Ibidem, s. 74.

ale zadufani w sobie wyznawcy Rozumu starali się zredukować ich znaczenie lub przysłonić pruderyjnie, jak coś kompromitującego.

Wilhelm Dilthey był pierwszym filozofem, który, próbując odczytać mechanizmy psychiczne, wykazał logiczny związek między zaspokajaniem instynktów i popędów, takich jak samozachowawczy, płciowy czy obronny, a budowaniem wizerunku świata jako rozumnego i sensownego. „Zespół popędów i uczuć – pisał Dilthey – to centrum naszej struktury psychicznej”³. Zaspokojenie popędów daje człowiekowi zadowolenie, przyjemność, poczucie satysfakcji, a wreszcie prowadzi do przekonania, że świat ma sens, logikę, a jego porządek jest rozumny. Na tym ostatnim przekonaniu mogła się rozwijać wczesna postać nauki, ograniczająca się początkowo do opisywania świata.

O historycznych wyobrażeniach nauki decyduje przyjęty paradygmat, narzucający jej określony wzorzec, wypełniony aktualną w danym momencie wiedzą. Ów paradygmat nigdy nie jest wystarczająco skuteczny, by zamknąć i uporządkować wszystkie istniejące wyobrażenia o świecie; powoduje to więc nieustanny ferment kulturowy i zapowiedź nowych zjawisk. Wychodzenie z chaosu kulturowego uwidacznia się obecnością mitów przywołanych z odległej przeszłości (po chaosie i destrukcji potrzebna jest moc tworzenia). Mity, będące przypomnieniem prapoczątku, wyzwalają ukryte w społeczeństwie moce, a także służą kreowaniu utopijnych wizji przyszłości.

U podstaw wszystkich aktów myślenia znajdują się obrazy pierwotne, wyłaniające się ze sfery nieświadomości, która tylko w niewielkim zakresie poddaje się badaniom intelektualnym. Zaslugą Carla G. Junga, oprócz wyjaśnienia sensu archetypów, było także opisanie przejawów nieświadomości zbiorowej, tj. odziedziczonego z czasów pierwotnych duchowego dorobku ludzkości. W swojej praktyce psychiatrycznej Jung zebrał ogromny materiał świadczący o potężnej mocy tkwiącej w nieświadomości, daleko potężniejszej od tego, czym dysponuje świadomość.

Wszystko co niedostępne poznaniu i mroczne powoduje w człowieku lęk przed niewolą i opętaniem. Mimo że dzisiaj nikt już nie kwestionuje rodowodu nauki wywodzącej się z dawnych mitów i magii, to jednak zjawiska kulturowe o charakterze antyintelektualnym, wywoływane działaniem archetypów i nieświadomości zbiorowej, postrzegane są z obawą przez przedstawicieli konserwatywnej humanistyki nastawionej krytycznie do przejawów postmodernistycznej kultury. Jedną z podstawowych cech postmodernizmu jest dostrzegany powszechnie relatywizm, wynikający z podważenia na gruncie archetypowej teorii kultury znaczenia pięciu absolutnych wartości: piękna, prawdy, dobra, świętości oraz nauki, którym cywilizacja zachodnia zawdzięcza swój rozkwit.

Dzisiaj przyjęliśmy sądzić, między innymi, że wiedza – jako wytwór społeczny – jest względna, tak więc czynniki wpływające na rozwój społeczny, w tym także mity i utopie, również decydują o jej rozwoju. Istotę relatywizmu wyraził antyczny filozof Protagoras z Abdery w trafnym stwierdzeniu, że „o każdej rzeczy ist-

³ W. Diltheys *Gesammelte Schriften*, Stuttgart-Göttingen 1958–1982, t. V, s. 206, za: Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Warszawa 1987, s. 48.

nieją dwa sądy wzajemnie sprzeczne". Bardzo często zapominamy o tej prawdzie, tymczasem ze zmiennej zdolności człowieka do postrzegania otaczającego go świata wynikają istotne konsekwencje badawcze i wychowawcze. Zacieranie granic między mitem, nauką i utopią ujawnia się z coraz większą mocą w technologicznej emancypacji człowieka, tym niemniej właśnie dzisiaj w świecie „spełniających się baśni” uaktywniają się zapomniane mity.

Wiele jest dowodów przemawiających za tym, że na racjonalne myślenie naukowe mają wpływ mity, a u jego podstaw dają się rozpoznać zjawiska antyintelektualne. Niektóre dawne tezy naukowe inspirowane myśleniem mitycznym wydają się nam dzisiaj absurdalne, ale w przeszłości przyczyniały się do cennych odkryć. Wiele pokoleń uczonych zapamiętało poszukiwało np. czystej substancji ciepła i światła, tłumaczącej zjawisko palenia się materii, którą hipotetycznie nazwano flogistonem. Poszukiwania te przyczyniły się do wyodrębnienia wielu pierwiastków i opisanie licznych reakcji chemicznych.

Jeszcze więcej przykładów błędzącej myśli naukowej dostarcza historia filozofii. Heglowskie twierdzenie, że „co jest rozumne, jest rzeczywiste, a co jest rzeczywiste, jest rozumne”, było tak bardzo akceptowane, że doprowadziło do powstania fałszywego aksjomatu, pojawiającego się w pismach nie tylko Karola Marksa i jego spadkobierców, ale nawet w poglądach Karla Mannheim'a, znanego ze swych analitycznych rozpraw na temat powiązań utopii z ideologiami. Pozostałości tego twierdzenia obecne są także w pismach powojennych filozofów, choć żaden z nich nie utożsamiał się już z heglizmem⁴. Mityczne formy myślenia, zawierające składniki antyintelektualne, pojawiają się zarówno w naukach ścisłych, jak i w humanistyce, ale szczególnie obfituje w nie pedagogika, najbliższa sprawom egzystencjalnym człowieka. Na stawiane przez jej reprezentantów tezy naukowe bardzo często mają wpływ ich indywidualne przeżycia wolitywne, wyrastające z doświadczeń przedrefleksyjnych, nad którymi nie zawsze udaje się pedagogom zapanować siłą uczuć i intelektu.

Uwzględnianie logiki mitów powoduje konieczność odrzucenia oświeceniowych kanonów myślenia. Bronisław Baczko powiada, że mity wylamują się racjonalnym opisem, dlatego budzą niechęć i strach różnych „pseudoracjonalistów” przywiązanych do metafizyki Newtonowskiego twierdzenia o jedności budowy świata i wspólnej właściwości wszelkich ciał fizycznych⁵. Drugim założeniem Newtonowskiej metodologii nauki był aksjomat o możliwości wyjaśniania zjawisk przyrody, w tym również społecznych, poprzez proste analogie. Ta typowo oświeceniowa pycha przysłaśniała badaczom oczy na skomplikowane zjawiska irracjonalne. Choć minęły już czasy radykalnego empiryzmu, daje się wciąż słyszeć echo Newtonowskiego apelu o metodologiczną czystość badań naukowych.

Osobną kwestię stanowi stosunek do hipotez naukowych, których odkrywca prawa grawitacji był zdecydowanym wrogiem. Dzisiejszy gigantyczny rozwój nauki zawdzięczamy głównie śmiało stawianym hipotezom, niemal zamazującym

⁴ Por. K.R. Popper, *Mit schematu pojęciowego w obronie nauki i racjonalności*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1997, s. 57.

⁵ B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 124.

granicę między marzeniem i rzeczywistością. „Nawet materia jest hipotezą”, przypominał Carl G. Jung, potwierdził Albert Einstein i w dalszym ciągu potwierdza nowoczesna fizyka⁶. Dzisiaj granice między nauką i utopią – którą można by nazwać swego rodzaju hipotezą społeczną – bywają umowne⁷. Zjawisko to odnosi się także do pedagogiki. Przez wyważoną bramę jednoznaczności badań naukowych „to, co utopijne” wnosi do wiedzy lekceważone dotąd pierwiastki antyracjonalne, antyintelektualne, wyrażające marzenia i subiektywizm badawczy.

Wiemy, że podłoże życia psychicznego każdego człowieka tworzy kontrolowany z różnym skutkiem świat mitów i archetypów. W tej sytuacji nie może dziwić, że myślenie utopijne, wyrosłe na podłożu mitycznym i obfitujące w pierwiastki antyracjonalne, tak często ujawnia swą obecność zarówno w nauce, jak i w codziennej rzeczywistości.

Paradoksem dzisiejszych czasów jest wymiana epitetów, którymi dawniej opisywano naukę i utopię. O pierwszej mówiono, pod wpływem arystotelizmu, że jest pewna, o drugiej, że jest nieziszczalna, szalona, że jest skutkiem marzycielstwa. Dzisiaj, bez „szalonych” i wręcz utopijnych hipotez, dalszy proces rozwoju nauki może być zahamowany. Utopia wydaje się być obecnie potrzebą równie „pewną”, jak dawniej była nią nauka. Skoro w postmodernistycznej perspektywie utopista jest ten, kto zamyka, redukuje i kulturowo ogranicza przedmiot swoich dociekań, to na listę jego grzechów powinno się wpisać niedostrzeżenie obecności czynników utopijnych, których znaczenie i funkcje nie dadzą się określić prostą logiką.

Stefan Amsterdamski rozpoznaje w nauce utopię i antyutopię właśnie w zależności od przyjętej opcji podmiotu poznającego: podmiot autonomiczny, „abstrahujący od wymiarów społecznych i historycznych”, a zarazem „absolutyzujący naukę”, jest jego zdaniem „utopijny”, a podmiot badawczy „negliżujący autonomię nauki”, realny, osadzony w określonej kulturze i osadzający przedmiot swoich badań na wielu płaszczyznach kulturowych, jest antyutopijny⁸. Inaczej mówiąc, perspektywa pierwszego jest zamknięta, a drugiego – otwarta na wszelkie zjawiska, fakty i doświadczenia, choćby nawet ich charakter był irracjonalny i nie poddawał się naukowej weryfikacji.

Dzisiaj podmiot badawczy, antyutopijnie nastawiony do świata, kwestionuje rygorystyczne twierdzenia wypowiedziane przez skrajnych zwolenników racjonalizmu. Według Carla G. Junga „racjonalista odwraca się od dziwnych spraw podświadomości z przerażeniem, po czym zazwyczaj twierdzi, że niczego nie widział”⁹. Przy takim rozumieniu pojęcia „racjonalizm” każdy prawdziwy uczony zachowuje antyutopijny stosunek do obiektu swoich badań, a inaczej mówiąc, utopistą staje się dzisiaj ten, kto kwestionuje obecność utopii w nauce. Racjonalne jest więc akceptowanie tego, co wydaje się, że nie jest racjonalne. Taki twórczy i krytyczny stosunek do badanej materii rozpoznać można w poglądach Bronisława

⁶ C.G. Jung, *Podróż na Wschód*, tłum. W. Chełmiński, Warszawa 1989, s. 121.

⁷ Por. A.K. Wróblewski, *Prawda i mity w fizyce*, Wrocław 1982.

⁸ S. Amsterdamski, *Utopia i antyutopia w rozważaniach o nauce*, [w:] *Historia i wyobraźnia. Studia ofiarowane Bronisławowi Baczce*, przedm. J. Szacki, Poznań 1992, s. 29–30.

⁹ C.G. Jung, *Podróż na Wschód...*, s. 183.

Baczki, wybitnego znawcy filozofii oświecenia, gdy upomina się on o badanie mitów społecznych, a zarazem ubolewa, że ich analiza napotyka wiele przeszkód.

Pierwszą przeszkodą jest pseudoracjonalistyczna historiografia, która w swoich licznych wersjach: pozytywistycznych, marksistowskich itp., nie chce uznać czynnika irracjonalnego za rzeczywisty czynnik zmian społecznych, a tym samym sprowadza wszelkie symbole i wyobrażenia do roli zwykłej dekoracji, do swego rodzaju kostiumu, jaki zakładają aktorzy społeczni, chcąc ukryć swoje prawdziwe interesy.

Drugą przeszkodą, według Baczki, jest jednak bezkrytyczne stosowanie w badaniach psychoanalizy, na skutek czego fakty historyczne i społeczne stają się jedynie „wariantami ponadhistorycznego mitu”¹⁰. Właściwa metoda „antyutopijna” powinna więc harmonijnie łączyć i dostosowywać różne perspektywy kulturowe do przedmiotu badań.

Relatywistyczna wizja nauki nie spowodowała jak dotąd żadnej katastrofy, wręcz przeciwnie, wyzwoliła bezprecedensową w dziejach ludzkości odwagę myślenia; nie odnosi się to jednak do wszystkich dziedzin nauki, gdyż humanistyka od lat przeżywa kryzys tożsamości i nie nadąża z oceną rewelacji ogłaszanych przez nauki przyrodnicze i techniczne. Kryzys humanistyki, dotyczący zwłaszcza pedagogiki, przejawia się w podejmowaniu tematów zastępczych z zakresu metodologii lub historii nauki, w odświeżaniu wyeksploatowanych zagadnień opakowanych nową terminologią, w tendencjach negujących i eskapistycznych wobec rzeczywistości, a zarazem w bezsilności aksjologii i etyki społecznej¹¹.

Koniec lat sześćdziesiątych, wiązany z podniesieniem postmodernistycznej kurtyny, jest również początkiem metodologicznego przewrotu spowodowanego publikacjami Thomasa S. Kuhna, Paula K. Feyerabenda i innych zwolenników relatywizmu. Znany aforyzm Protagorasa z Abdery, głoszący że człowiek jest miarą wszechrzeczy, stał się obowiązującą zasadą każdego projektu badawczego. Według Kuhna i Toulmina logiczność nie jest wartością, na której opieramy się, tłumacząc naukowo zjawiska zachodzące w różnych zbiorach, bo „formalne relacje zachodzą tylko między twierdzeniami wyrażonymi w terminach jednego i tego samego zbioru pojęć”¹². Zostają odrzucone kryteria naukowości, wyrażone w terminach „abstrakcyjnych i absolutnych”, gdyż właściwie każdy ma prawo wyboru jednego spośród wielu konkurujących ze sobą paradygmatów, zgodnie z hasłem Feyerabenda „*Anything goes*”. Alina Motycka zdefiniowała kryterium naukowości Kuhna i Toulmina, uczciwie zaznaczywszy wcześniej, że oni sami nigdy tego nie uczynili. „Uwzględnia ono pozalogiczne (kulturowe, grupowo-zawodowe itp.) czynniki, które grają istotną rolę przy wyborze założeń teoretycznych (paradygmatów), które z kolei decydują o tym, co jest naukowe”¹³. Owe „pozalogiczne

¹⁰ B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne...*, s. 124.

¹¹ Por. R.G.A. Dolby, *Niepełność wiedzy*, tłum. P. Spólny, Warszawa 1996, s. 255.

¹² A. Motycka, *Relatywistyczna wizja nauki. Wprowadzenie: filozoficzny spór o naukę*, Wrocław 1984, s. 84.

¹³ Ibidem.

czynnikami" powodują, że, według Alfreda Tarskiego, „nie ma żadnego uniwersalnego kryterium prawdy”¹⁴. W przeciwieństwie do mitu, utopii i religii nauka nigdy nie daje kompletnych i wyczerpujących odpowiedzi na temat świata¹⁵. W takich okolicznościach utopia staje się partnerką i powiernicą nauki.

W tradycyjnej typologii nauk nie było miejsca dla utopii, którą rozumiano jako zaprzeczenie nauki. Wywoływało to irytację Aleksandra Świętochowskiego, który uważał – mimo swych pozytywistycznych obciążeń – że „naukową podstawę utopii” stanowi „możność przewidywania następujących po sobie przyczyn i skutków rozwoju”¹⁶. Dzisiaj utopia, jak się wydaje, bez trudu zdobywa sobie równe prawa w ogrodzie nauk, który nie jest już strzeżony tak pieczołowicie, jak w czasach Świętochowskiego. Logiczność relacji, a tym bardziej „możność przewidywania skutków”, osadzone w Newtonowskiej koncepcji świata, przestały być kryteriami naukowości. Kwestionował je zresztą już Dawid Hume, uzasadniając, że podstawy nauki są wyłącznie fideistyczne.

Relatywizm naukowy, powszechnie uznany jako perspektywicznie słuszny i optymistyczny, stworzył wizję nieograniczonego rozwoju wiedzy i bezprecedensową w dziejach ludzkości odwagę myślenia. Na obrzeżach nauki¹⁷ odkrywane są dziś obszary fascynujących zagadnień, do niedawna uważanych za błahe¹⁸. Wspólną cechą tych dokonań naukowych „z pogranicza” jest odejście od szablonu postpozytywistycznej naukowości, jednakże towarzyszy temu na niespotykaną skalę aksjologiczny chaos, kryzys tożsamości nauki, rozchwianie pojęć oraz ujawnianie tendencji negujących i eskapistycznych. Najbardziej jest to widoczne w naukach humanistycznych, które od dawna wykazują patologiczną bezsilność w kwestiach społecznych.

W postmodernistycznym modelu kultury daje się zauważyć zacieranie się granicy między nauką, mitem i utopią, co powoduje, że przeszłość, niemalże pozbawiona tajemnic, odarta z *sacrum*, ale scalona obecnością wyłaniających się z niej mitów, przemieszcza się z przewidywalną przyszłością, a jednocześnie wszystko jest zamknięte ramą terażniejszości, odczuwanej jako swego rodzaju *continuum* utopii, realizowanej dzięki bajecznym możliwościom nauki. Szkolnictwo działające w takim klimacie kulturowym narażone jest na utratę swej tożsamości i ulega w odpowiednich proporcjach takim samym pierwiastkom mitu, nauki i utopii, jakie zawiera postmodernistyczna kultura.

¹⁴ Na temat poglądów A. Tarskiego (1902–1983), por. J. Wolański, *Matematyka i epistemologia*, Warszawa 1983.

¹⁵ *Antropologia kulturowa: zbliżenia epok i problemów; wybór tekstów*, red. K.J. Brozi, Lublin 1993, s. 101.

¹⁶ A. Świętochowski, *Utopie w rozwoju historycznym*, Warszawa 1910, s. 339.

¹⁷ Por. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998, s. 74–98.

¹⁸ Por. M. Grabowski, *Próba filozofii błahego*, [w:] *Istotne i nieistotne w nauce. Szkice z aksjologii nauki*, Toruń 1998, s. 82.

PEDAGOGIKA NA POGRANICZU MITÓW I NAUKI

Czy pedagogika jest samodzielną nauką?

Twierdzenie, że dzisiejsze szkolnictwo cierpi na wiele niedostatków, nikogo nie zaskoczy. „Winą za taki stan rzeczy obarcza się nade wszystko luźny związek teorii wychowania z praktyką pedagogiczną”, twierdzą z goryczą pedagodzy akademicy¹, ale zapominają, że zbyt długo teoria wychowania była zakładniczką polityki oświatowej, że między teorią i praktyką socjalistycznego wychowania musiał istnieć ścisły związek – czuwały nad tym liczne instytucje, włącznie z policją polityczną.

Blisko dwa wieki temu Johann H. Pestalozzi, uosabiający najlepsze cechy pedagoga i oddanego przyjaciela dzieci, doszedł do zaskakującej konkluzji, jednakowoż potwierdzającej szczerą jego zapatrywań, a mianowicie, że: „Właściwy sens wychowania i jego pedagogicznej realizacji opiera się na konieczności nieustannego podtrzymywania więzi między praktyką a teorią, ale utrzymującej przepaść między nimi”².

Na przełomie XIX i XX wieku kwestia „rozziewu” między teorią i praktyką pogłębiła się jeszcze bardziej, ze względu na rosące różnice w obrębie samych teorii pedagogicznych, odwołujących się z jednej strony do socjologicznego modelu wychowania Emila Durkheima, z drugiej natomiast do psychopedagogiki Edouarda Claparède’a. Naukowym dyskusjom „na górze” nie towarzyszyły zmiany „na dole”, zawsze natomiast praktyka weryfikowała znaczenie teorii wychowawczych. „Zdroworozsądkowa” metoda dostosowywania sposobów i celów pedagogicznych do bieżących potrzeb brała górę nad sformalizowanymi koncepcjami teoretyków wychowania. W tej codziennej praktyce kryje się trzecia przyczyna powstawania owego rozziewu: pozbawiona osłony refleksyjnej pedagogika stosowana staje się swoim karykaturalnym odbiciem; nauczyciele zwani potocznie belframami łatwo zasklepiają się w rutynowych czynnościach, brakuje im zasad moralnych, powtarzają w kółko wyuczone lekcje, nie potrafią podejmować właściwych decyzji wychowawczych i nie dopuszczają krytyki na swój temat.

¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1996, s. 836.

² D. Hameline, *Edward Claparède*, [w:] *Myśliciele o wychowaniu*, pod red. C. Kupisiewicza i I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 195–196.

Istnienie przepaści między teorią i praktyką jest najczęstszym powodem kompromitacji szkoły, ale wcale nie jedynym i nie wydaje się, aby tylko z tego powodu należało rozdzierać szaty. Błędne byłoby również szukanie sposobów zasypania owej przepaści lub udawanie, że jej nie ma. Pedagogika jest owocem myślenia racjonalnego, podczas gdy w praktyce wychowawczej często dominują czynniki irracjonalne i antyintelektualne, wynikające z ujawniania się uprzedzeń, ekspresji popędów, uzewnętrzniania się emocji; ambitne próby złamania tej antynomii przez wprowadzenie do pedagogiki perspektywy hermeneutyczno-fenomenologicznej, skuteczne tylko w odniesieniu do określonej grupy tematów, nie zmięnią utrwalonych obyczajów wychowawczych i tradycyjnej metodologii³. W tej sytuacji mogą się rodzić uzasadnione podstawy do kwestionowania zasadności pedagogiki jako nauki stosowanej. O ile np. wartość nauk politechnicznych potwierdzona jest w sztuce budowania mostów i dróg, o tyle efekty sztuki wychowawczej nie dają się uchwycić w żaden określony sposób, gdyż nie podlegają jednoznacznym regulacjom ani gwarancjom; wychowawca nie wie, jakie będą skutki jego wieloletniej pracy.

Na początku lat siedemdziesiątych Ivan Illich ironicznie nazywał szkołę Nowym Kościołem Światowym i wypominał jej kreowanie pseudoreligii, obłudnie wyrażającej wiarę, że poprzez wykształcenie przeciętny użytkownik kultury polepszy swoją sytuację społeczną. W rzeczywistości było to mało realne. Ze względu na swą postawę pełną troskliwego krytycyzmu I. Illich nie przypominał jednak ateisty, lecz „wierzącego, choć nie praktykującego”, bowiem potępiając mity generowane w szkole, nie kwestionował samej potrzeby edukacji.

Pedagogika w formie nauki stosowanej poczęła się formować mniej więcej w tym samym czasie, kiedy powstawały pierwsze ministerstwa oświaty. Uzmysławia to nam wzajemne relacje między pedagogiką, jako dyscypliną uniwersytecką, a władzą państwową, która ją chroni, zwłaszcza że nie ma ministerstwa np. matematyki czy filozofii. Oznacza to, że państwo reprezentowane przez urzędników ministerialnych było i jest nie tylko akuszerką pedagogiki uniwersyteckiej, ale także jej naturalnym ojcem, od którego przejęła większość dziedzicznych uzależnień. Rozdzźwięk między teorią i praktyką pedagogiczną nakłada się więc na istniejące i niemożliwe do pogodzenia antynomie między władzą i społeczeństwem lub też między mitami państwa a jego rzeczywistym obrazem. Pseudoreligia dzisiejszego szkolnictwa, tworzona w gabinetach rządowych, mamiąca młodego człowieka wizją stabilnego życia po zdobyciu dyplomu, mimo swych słabości posiada tłumy wyznawców, gdyż nikt nie zaproponował lepszej „religii”. Tym absolwentom, którzy przeżywają rozczarowania, mówi się o ich „winie” albo o niedostatkach konkretnych szkół, do rzadkości należy jednak kwestionowanie słuszności ogólnych zasad, na których opiera się pedagogika – swego rodzaju pionochron szkolnictwa. Istnieje więc milcząca zgoda na panujący rozdzźwięk mię-

³ Por. J. Gnitecki, *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*, Poznań 1989; K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.

dzy słuszną teorią i niewłaściwą praktyką. Ideał wychowawczy, jakże bliski modelowemu *sacrum*, nie musi zobowiązywać do szukania optymalnej realizacji; w konsekwencji poziom dostarczanej uczniom wiedzy i umiejętności jest niewspółmiernie niski w stosunku do zaplanowanych celów.

Gdyby spytać nauczyciela, jaki procent wiedzy książkowej wykorzystuje w praktyce szkolnej, okazałoby się, że poda wielkość jednocyfrową. Oznacza to, że w rzeczywistości zdany jest głównie na swoje „wyczucie”, „instynkt” i umiejętność „oczarowania” klasy, tj. stworzenia atmosfery sprzyjającej nauczaniu. Podstawy teorii pedagogicznej są intelektualne, ale w praktyce różne fakty przypadkowe i antyintelektualne składają się na sytuacje nieprzewidywalne. W takich sytuacjach, jak twierdził Ernst Cassirer, „kłęska myślenia racjonalnego jest całkowita i nieodwołalna”, bo człowiek łatwo zapomina wszystko, czego się nauczył⁴. Od dojrzałości nauczyciela zależy, czy potrafi stawić im czoła, zdany jest jednak na własną intuicję, gdyż teoria jest w takich sytuacjach bezradna. Dowodem na to jest „prakseologiczna” definicja wychowania, podawana przez Władysława Okonia w *Słowniku pedagogicznym*, nie uwzględniająca czynników irracjonalnych. Czytamy w niej, że:

Wychowanie to świadomie organizowana działalność społeczna, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i oddziaływaniem na nią, jak i aksjologiczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia. Proces i wyniki wychowania kształtują się pod wpływem: 1) świadomego i celowego oddziaływania odpowiedzialnych za wychowanie osób i instytucji (m.in. rodziców, nauczycieli, rodziny, szkoły); 2) systemu wychowania równoległego, a zwłaszcza odpowiednio zorganizowanej działalności środków masowego oddziaływania; 3) wysiłków jednostki nad kształtowaniem własnej osobowości⁵.

Definicja ta, mocno eksponująca czynniki racjonalne, może wywoływać błędne wyobrażenia o skuteczności pedagogiki. Jednocześnie, ze względu na swoją nieszczelność aksjologiczną, dopuszcza oddziaływania pozbawione wartości wychowawczych, utrudniające w konsekwencji adaptację jednostki. Szkoła jest obszarem oddziaływania potężnych napięć psychicznych, dlatego stosowanie metod wyłącznie intelektualnych, np. opartych na pomiarze i statystyce, albo definicji prakseologicznych, jak zacytowana powyżej, nie tłumaczy wielu zjawisk, a jeszcze więcej fałszuje.

Znacznie spójniejszą wizję zadań i możliwości pedagogiki mogłaby nam dostarczyć antropologia kulturalna, w której polu badawczym znajdują się również problemy z zakresu teorii wychowania, widziane jednak przez pryzmat szeroko pojętych faktów kulturowych, jako skutków adaptacji człowieka w środowisku.

⁴ E. Cassirer, *The Myth of the State*, Doubleday Anchor Books [USA] 1955, [I wyd. 1946], (wszystkie cytaty w tłum. A.D.), s. 2.

⁵ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 347–348.

Utrzymuje się jednak uzasadniona nieufność pedagogiki w stosunku do antropologii. Wynika to z antropologicznych kryteriów badawczych, dominujących nad kryteriami moralnymi: „Kultura nie zna prawdy czy fałszu, to są kryteria teorii poznania czy nauki. Zna ona tylko skuteczność adaptacji”⁶. Analiza antropologiczna prowadzi do demitologizacji „obiekta”, tj. do identyfikacji irracjonalnego podłoża, z czym nie chce się pogodzić pedagogika „akademicka”, uprawiana w strukturze odmiennych pojęć i interpretacji opierających się wciąż jeszcze i przede wszystkim na metodach statystycznych. Pedagogika ta, jakże często pretendująca do stawiania ostatecznych diagnoz, często rozwija się w obszarze problemów generowanych przez siebie i dla siebie, a jej mistrzowie przypominają niekiedy teoretyków narciarstwa, którzy nigdy nie widzieli śniegu.

Antropologiczna perspektywa pedagogiki

Pedagogika kultury określa swoje cele i ideały wychowawcze w relacji do człowieka widzianego pod kątem jego adaptacji w środowisku. Jej podstawy stworzyli na przełomie XIX i XX wieku Wilhelm Dilthey, Edward Spranger i Georg Kerschensteiner. Przełomowym momentem w jej stosunkowo krótkich dziejach było wykorzystanie osiągnięć badawczych Bronisława Malinowskiego, zastosowanie metody strukturalnej w badaniach socjologicznych przez twórców funkcjonalizmu, Alfreda R. Radcliffe’a-Browna i Talcotta Parsonsa, a także poddanie się wpływowi szeroko pojętej refleksji antropologicznej: od Claude’a Lévi-Straussa po Josepha Campbella i twórców jej odmiany filozoficznej.

Badania socjologiczne nie miały bezpośredniego przełożenia na język pedagogiki, ale – przypomnijmy – w centrum uwagi T. Parsonsa znalazła się kwestia warunków umożliwiających przetrwanie systemom społecznym, co skłaniało do zajęcia się także tematem systemów szkolnictwa. Parsons uważał, że przetrwanie systemów jest uwarunkowane w każdej kulturze stopniem zinstytucjonalizowania zachodzących w społeczeństwie interakcji⁷. Ponieważ szkoła jest miejscem szczególnie intensywnych i sformalizowanych interakcji, łatwo się domyślić, że system szkolnictwa dla systemu społecznego ma fundamentalne znaczenie, potwierdzone wzajemnymi korzyściami. Z perspektywy badawczej Parsonsa, choć nie wypowiedział się on w tej sprawie, zadania pedagogiki są logiczne, spójne i uzasadnione koniecznością, można by powiedzieć, inkulturacji człowieka. Przed wiekami podobnie wyraził ten zamysł Jan Amos Komeński, gdy pisał: „Jasne się stanie, że celem szkoły powinno być dostosowanie człowieka do jego przeznaczenia”⁸.

W centrum antropologicznych obserwacji pedagogów znajduje się twórcza adaptacja człowieka w kulturze, widziana przez pryzmat zagadnień socjologicz-

⁶ R. Schulz, *Pedagogiczny i antropologiczny obraz wychowania*, [w:] *Antropologiczne podstawy wychowania*, red. nauk. R. Schulz, Warszawa 1996, s. 11. Podobnie: *Antropologia kulturowa...*, cz. II, s. 96.

⁷ Por. J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, tłum. J. Szmatka, Warszawa 1985, s. 104–109.

⁸ J.A. Komeński, *Pisma wybrane*, tłum. K. Remerowa, Wrocław 1964, s. 512.

nych, religijnych, psychologicznych, biologicznych i różnego typu cywilizacyjnych, związanych z osiągnięciami nauki i techniki. Takie szerokie pole badawcze proponowali przedwojenni pedagodzy kultury: Kazimierz Sośnicki, Bogdan Suchodolski, Bogdan Nawroczyński i Sergiusz Hessen. Ich wspólną cechą była wszechstronność: stawianie pytań o charakterze filozoficznym, tłumaczenie psychospołecznych uwarunkowań procesu kształcenia i wychowywania, ujmowanie zadań pedagogicznych w szerokim kontekście konieczności kulturowych.

Dzisiaj do tej tradycji nawiązuje m.in. filozof wychowania Lech Witkowski. Na jego inspiracje ideowe składają się przeżycia zebrane z wielu wcześniejszych doświadczeń pokoleniowych, intelektualnych i cywilizacyjnych, ale inaczej formułuje on cele badawcze i zadania pedagogiki kultury. Inne znaczenie miały słowa Sergiusza Hessena, gdy mówił, że „wychowanie człowieka jest podróżą”⁹, a inaczej rozumiemy Lecha Witkowskiego, szukającego w sposób literacki „prześlanek dla nowej pedagogiki”, gdy rozwija Baumanowską koncepcję postmodernistycznego modelu życia „opartego na sytuacji pielgrzymy, nomady, włóczęgi, spacerowicza”¹⁰.

Głównym tematem rozważań pedagogów kultury jest adaptacja człowieka objętego edukacją. Z wąsko rozumianej adaptacji wynikały jednak liczne zagrożenia. „Doktryna adaptacyjna wyznaczała edukacji funkcje służebne wobec państwa – zaniedbując funkcje edukacji wobec społeczeństwa”¹¹. Uzupełnienie w tej kwestii wniosły prace Ralfa Dahrendorfa i Lewisa A. Cosera, którzy jednostronny, wręcz cybernetyczny model funkcjonalny Parsonsa zastąpili funkcjonalną teorią konfliktu. W rozprawie o znaczącym tytule *Out of Utopia* Dahrendorf wezwał do ucieczki z utopii Parsonowskiego funkcjonalizmu¹². Dahrendorf zasadniczo nie kwestionował nadrzędnych, adaptacyjnych reguł kulturowych, na których oparli swe koncepcje zarówno Herbert Spencer i Karol Darwin, jak i Bronisław Malinowski czy C. Lévi-Strauss; uzupełnił za to wiedzę socjologiczną teorią zjawisk konfliktowych, spowodowanych „brakiem efektywności procesów socjalizacji i kontroli społecznej”, które teoretycy funkcjonalizmu marginalizowali¹³. Teoria konfliktów jest atrakcyjna dla zwolenników liberalizmu pedagogicznego, gdyż uzasadnia zaakceptowanie części zjawisk konfliktowych, tłumaczonych wcześniej wyłącznie błędami pedagogicznymi w środowisku rodzinnym bądź szkolnym¹⁴. Socjologiczna teoria funkcjonalizmu tłumaczyła mechanizmy zjawisk społecznych, w tym również pedagogicznych, ale nie ułatwiała ich zrozumienia. Pod tym względem do znacznie ciekawszych wniosków doprowadza zetknięcie się pedagogiki z antropologią.

⁹ S. Hessen, *Filozofia – kultura – wychowanie*, Wrocław 1973, s. 174.

¹⁰ L. Witkowski, *W stronę ponowoczesnej teorii i praktyki edukacji. Inspiracje Baumanowskie*, [w:] tegoż, *Edukacja wobec sporów...*, s. 274.

¹¹ T. Lewowicki, *Podmiotowość w edukacji*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 595.

¹² R. Dahrendorf, *Out of Utopia: Toward a Reorientation of Sociological Analysis*, „*American Journal of Sociology*” 1958, 64, s. 115–127, za: J.H. Turner, *Struktura teorii...*, s. 218–221.

¹³ *Ibidem*, s. 229.

¹⁴ H. Izdebska, *Błędy wychowawcze*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 47.

Główną zaletą antropologii jest budowanie spójnych koncepcji, obejmujących wszystkie, a nie wycinkowe formy aktywności człowieka. Jest to spowodowane tym, że antropologia „wyrosła z badań nad społeczeństwami słabo znanymi i w związku z tym budzącymi zainteresowanie z każdego punktu widzenia”¹⁵. W badanych kulturach daje się opisać ich wspólny rdzeń strukturalny, co pozwala szukać sensu wychowania na płaszczyźnie uniwersalnej. Jakkolwiek spekulatywne doszukiwanie się daleko idących analogii byłoby nadużyciem, nieodparcie nasuwa się myśl, że tą metodą można częściowo opisać zjawiska zachodzące w społeczeństwach wysoce zorganizowanych.

Plemiona indiańskie, badane przez Claude’a Lévi-Straussa, mimo zewnętrznego zróżnicowania posiadały we wszystkich przypadkach podobną strukturę. Te uniwersalne elementy pierwotnych kultur dowodzą, że procesy adaptacji człowieka w środowisku przebiegają mniej więcej w podobny sposób. C. Lévi-Strauss pisze o badanych przez siebie zbiorowościach, że są one „społeczeństwami bez historii”, bowiem jej funkcję spełniają mity przywoływane rytuałami i ceremoniami społecznymi. Również w powieściach utopijnych spotykamy się ze „społeczeństwami bez historii”, zawieszonymi w swego rodzaju czasowej próżni. Można dostrzec wiele podobieństw między dawną literaturą utopijną, w której opisywane były ludy Utopian, Severambów, Solanów czy Nipuańczyków, a wczesnymi opisanymi etnograficznymi, które stały się materiałem badawczym dla antropologów. „We współczesnej myśli antropologicznej – pisze Ewa Nowicka – częściej kładzie się nacisk na uniwersalną wspólnotę myślenia, a elementy myślenia mitycznego uznaje się za obecne w myśleniu ludzi wszystkich czasów”¹⁶. Oznacza to, że istnieją podstawy do rozszerzenia refleksji antropologicznej na wspólnoty ludzkie w wymyślonych, co prawda, ale możliwych społeczeństwach utopijnych.

Antropologia, mimo że jest jedną z najmłodszych nauk, zaanektowała wszystkie pola badawcze, czyniąc z nich integralną perspektywę do oglądania człowieka w wielowymiarowych aspektach rzeczywistości. Prymat antropologii wśród nauk społecznych wyraża się w przyznawaniu coraz większego znaczenia kulturze jako zwrotnego w oddziaływaniu siedliska decydującego o tożsamości człowieka. „Kultura zatem, a nie życie społeczne, ma znaczenie definicyjne przy określaniu gatunku, a nawet rodzaju ludzkiego”¹⁷. Antropologiczna koncepcja pedagogiki jest na tyle „pojemna”, że stwarza perspektywy umieszczenia w niej również i pedagogiki ogólnej, ze wszystkimi bez mała jej dziedzinami.

Pedagogiczne ułatwienie i utopijne przypieszenie inkulturacji

Z punktu widzenia antropologa, działania pedagogiczne są częścią procesów adaptacji kulturowej człowieka, która już nie czyni go zależnym od mechanizmów

¹⁵ *Mały Słownik antropologiczny*, red. nauk. T. Bielecki, Warszawa 1976, s. 39.

¹⁶ E. Nowicka, *Świat człowieka, świat kultury*, Warszawa 1991, s. 44.

¹⁷ *Ibidem*.

selekcji genetycznej¹⁸. Człowieczeństwo, do którego – zdaniem renesansowych myślicieli – wychowanek dochodził powoli, głównie dzięki pielęgnowaniu własnych cnót i umiejętności, określone jest w trzech dziedzinach kultury, będących stałym przedmiotem działań pedagogicznych. Dziedzinami tymi są:

1. **technologia**, obejmująca wszelkie materialne i artystyczne osiągnięcia cywilizacyjne, a także naukę, jako szczególną wiedzę o świecie;

2. **mowa** i inne formy komunikacji, w tym także pismo i wszelkie środki artystycznego przekazu;

3. system **norm** i wyobrażeń społecznych, regulujących ludzkie zachowanie, wśród których znajdują się: konwencje i obyczaje społeczne (np. towarzyskie, rodzinne, erotyczne, religijne itp.), nakazy i zakazy, przepisy, wierzenia religijne, magia, ponadczasowe wzory ujęte w formie mitów itd.

Skala zrozumienia i umiejętności przetwarzania osiągnięć cywilizacyjnych stanowi dziś o poziomie adaptacji społecznej człowieka w jego środowisku. To powoduje, że w świecie kultury centralną instytucją jest szkoła. „Kultura jest systemem zachowań wyuczonych, nabywanych przez każdego człowieka w trakcie jego rozwoju osobniczego, a nie instynktownych i wrodzonych”¹⁹. Oznacza to, że wyłącznie poprzez wychowanie i naukę człowiek „zdobywa” kulturę. „Proces wychowania jest niczym innym, jak tylko długotrwałym ćwiczeniem, mającym na celu wyuczenie obowiązujących w danym społeczeństwie reguł kulturowych”²⁰.

Odkrycie uniwersalnych reguł procesu inkulturacji albo, inaczej mówiąc, procesu kulturowej adaptacji człowieka, jest jednym z głównych osiągnięć antropologii. Kultura jest nowym sposobem adaptacji, umożliwiającym gatunkowi *Homo sapiens* lepsze niż na drodze selekcji naturalnej dostosowanie się do środowiska. Kod genetyczny, pozwalający człowiekowi na biologiczne przedłużenie jego gatunku, dzięki kulturze uzupełniany jest kodami społecznymi, powodującymi optymalizację gatunkowej adaptacji człowieka w naturalnym lub sztucznym środowisku. Kultura zastępuje człowiekowi środowisko naturalne, pozwala na uzyskiwanie nowych, „pozafizjologicznych” źródeł energii, zwielokrotnia fizyczne możliwości człowieka, umożliwia podwyższenie sprawności ciała i umysłu, co w sumie powoduje „stopniowe przekształcanie się środka w cel” adaptacyjny²¹.

Wśród kodów społecznych szczególnie ważne są zarówno formalne kody pedagogiczne, jak i wszelkie nieformalne kody wychowawcze, które składają się na potencjał wychowawczy danego społeczeństwa²². Znaczenie owego potencjału można by porównać do funkcji systemu operacyjnego DOS, sterującego pracą komputera; gdyby w jakiś sposób został on zniszczony, społeczeństwo utraciłoby swoją „operacyjną” pamięć, a przez to możliwości adaptacyjne, i ogarnąłby je chaos.

¹⁸ Mały Słownik antropologiczny..., s. 232.

¹⁹ Ibidem, s. 230.

²⁰ Ibidem.

²¹ E. Laszlo, *Systemowy obraz świata*, tłum. U. Niklos, Warszawa 1978, s. 118.

²² Por. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990, s. 220–270.

W procesie adaptacyjnym uczestniczą zarówno jednostki, jak i grupy i instytucje, utworzone w celu kontrolowania owego procesu. Adaptacja polega m.in. na przejmowaniu przez adepta określonych ról społecznych w świecie natury i kultury. Funkcjonowanie człowieka w organizmie społecznym tylko częściowo zależy od jego woli. Inaczej jest z instytucjami, które posiadają budowę mechanizmów (J.A. Komeński mówił o „maszynie dydaktycznej”) i funkcjonują w sposób umowny. W okresie wakacji szkoła przestaje „pracować” i – jak unieruchomiona maszyna – poddawana jest remontom i organizacyjnemu przekodowaniu.

Wychowywanie do przejmowania ról społecznych przebiega w sposób uświadomiony lub nieuświadomiony. Basil Bernstein mówi o pedagogikach widzialnych, opartych na silnych normach w społeczeństwie zhierarchizowanym, i o słabo znormalizowanych pedagogikach niewidzialnych²³. Wiemy, że bez adaptacji podstawowej, którą dziecko uzyskuje w domu rodzinnym, utrudniona jest, a niekiedy niemożliwa, adaptacja wyższego typu, osiągnięta przez dziecko w szkole.

Pedagogika jest dyscypliną wiedzy zbudowaną na intelektualnych przesłankach naukowych. Jej głównym celem jest zracjonalizowanie, ułatwienie adaptacji człowieka w kulturze. Szkoła ułatwia swoim wychowankom dostęp do wiedzy i ćwiczy ich umiejętności, aby mogli korzystać z nowoczesnej technologii i środków komunikacji, a także, aby respektowali obowiązujące normy społeczne. W przypadku utopii społecznych, opartych na podstawach antyintelektualnych, cel adaptacyjny przeważnie pozostaje ten sam, choć może ulec subiektywnemu zawężeniu (np. w utopii powrotu do natury), jednakże metody i środki realizacji są odmienne od powszechnie stosowanych. Podczas gdy pedagogiki ułatwiają adaptację w zastanej kulturze, utopie chcą przyspieszyć adaptację, zmaksymalizować jej skalę, aby człowiek szybciej osiągnął stan doskonałości, czy to przez eugenikę czy przez wprowadzenie nowego ładu społecznego lub technologicznego.

Ponieważ przyspieszenie totalne jest niemożliwe, dlatego w pedagogikach utopijnych przyjmuje się plan selektywnego przyspieszenia owej adaptacji. Mimo deklarowanej racjonalności plany utopijnych adaptacji zawsze są antyintelektualne. Jest tak, gdyż ich autorzy pragną osiągnąć zakładane cele w sposób absolutny i trwały. Nastawienie wolitywne i emocjonalne bierze w nich górę nad intelektualną refleksją.

Wśród wielu czynników przyspieszających lub opóźniających kulturową adaptację człowieka najwięcej niepokoju budzi podświadomość społeczna. Jej obecność ujawnia się w okresach dramatycznych napięć językiem mitów, tj. „upersonifikowanych pragnień kolektywnych”, jak je precyzyjnie nazwał przed stu laty Edouard Doutté, etnograf francuski zajmujący się kulturami północnej Afryki²⁴. Integrującą rolę mitów społecznych wyjaśniał w okresie międzywojennym Bronisław Malinowski oraz inni badacze pozaeuropejskich kultur. Ich doświadczenia wykorzystał Ernst Cassirer (1875–1945), wybitny filozof i teoretyk kultury. W *Micie państwa* Cassirer wyjaśniał, że:

²³ Ibidem, s. 77.

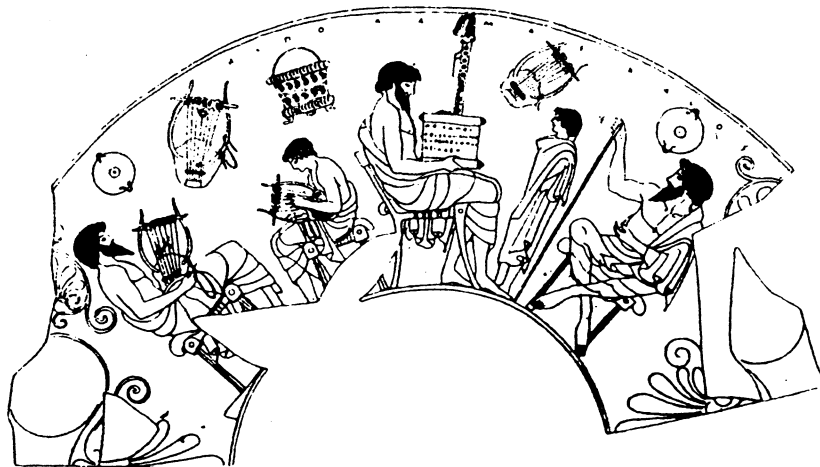
²⁴ E. Doutté, *Magie et religion dans l'Afrique du Nord*, [Algier] Jourdan 1909, s. 609; za: E. Cassirer, *The Myth of the State...*, s. 352.

Dopóki siły intelektualne, etyczne i artystyczne są pełne mocy, mit jest udomowiony i ujarzmiony. Ale zaledwie zaczynają tracić siłę, powraca chaos. Tak więc myślenie mityczne powraca, aby się utwierdzić i ogarnąć całe życie kulturalne i społeczne człowieka²⁵.

Adaptacyjne ułatwienia, przyspieszenia lub opóźnienia są regulowane obecnością adekwatnych mitów społecznych, przyspieszających lub opóźniających owe procesy. „Mit jest ekspresją emocji”²⁶, płynących z podświadomości, przekształconą w wyobrażenie. Rodząca owe mity podświadomość społeczna posiada zatem siłę zarówno kreacyjną, jak i destrukcyjną. Wymienione powyżej czynniki irracjonalne decydują o przebiegu wielu zjawisk społecznych i oddziałują na kształtowanie się tożsamości i charakteru człowieka. Ich obecność daje się zauważyć także w praktyce wychowawczej.

Klasyczny schemat wychowania

Przyjmując, że kultura jest głównie systemem zachowań wyuczonych, zwróćmy uwagę na elementy tworzące system uczenia się kultury. Punktem wyjścia niech będzie semantyczna refleksja, rzutuująca na strukturę interakcji w modelu pedagogicznym. Przypomnijmy więc, że w starożytnych czasach pedagog był niewolnikiem, opiekującym się dzieckiem. Greckie słowo *paidagōgōs* zbudowane jest z połączenia *paidōs*, tj. chłopiec i *agōgōs*, tzn. przewodnik. Na greckich wazach, ukazujących sceny ze szkół ateńskich, można zobaczyć starca z laską, czuwającego nad przebiegiem lekcji. Pedagog obserwował, czy jego wychowanek jest dość pilny



Wychowanie muzyczne. Waza grecka, V w. p.n.e.

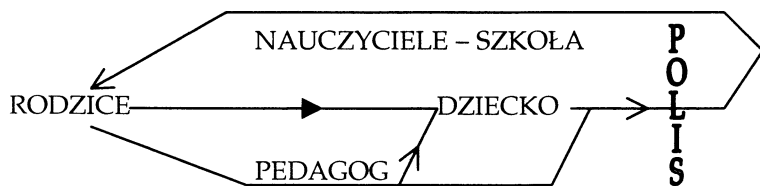
²⁵ E. Cassirer, *The Myth of the State...*, s. 45.

²⁶ *Ibidem*, s. 52.

i czy nauczyciel spełnia stawiane mu wymagania. Po skończonej lekcji pedagog zapewniał dziecku bezpieczny powrót do rodzinnego domu. W tym czasie jego obowiązkiem było chronić je przed szkodliwym oddziaływaniem miasta (*pólis*). Jest to w niejkiej sprzeczności z wyidealizowaną wizją greckiego miasta-państwa z czasów Peryklesa, którego obraz utrzymuje się również w dzisiejszej literaturze. Werner Jaeger pisze w *Paidei*, że „państwo wyrosło wówczas do miary jak gdyby samoistnego bytu wyższego rzędu, skupiało w sobie wszystkie szlachetniejsze treści ludzkiego życia i rozdzielało je następnie jako swoje dary”²⁷. W greckim *pólis* autorytet państwa wzmacniała dodatkowo obecność świątyń i bóstw opiekuńczych, integrujących potencjał wychowawczy państwa.

Mimo apoteozy państwa, widocznej zwłaszcza w dialogach Platona i w pieśniach Tyrteusza, rzeczywistość dnia codziennego w greckim *pólis* bywała często-kroć zakłamaną i trywialną. Świadczą o tym komedie Arystofanesa, wiele z tragedii Eurypidesa, *Obrona Sokratesa* i liczne inne utwory. Tak więc greckie *pólis* naznaczone było również wulgarnością i zepsuciem, zdradą, bezbożnictwem, przemocą ludzi prymitywnie myślących, ale sprytnych i zaradnych, a wreszcie, gonitwą za zyskiem, charakterystyczną zwłaszcza dla Aten – jednego z najważniejszych miast handlowych w starożytnym świecie. Niebezpieczeństwo cychającej demoralizacji uzasadniało obecność pedagoga w życiu społecznym.

Opisane relacje, składające się na klasyczny schemat wychowania, wskazują na podrzędną rolę pedagoga wobec rodziców, których był niewolnikiem, ale na drzędną i kontrolującą wobec nauczyciela i szkoły.



Motyw etycznej odpowiedzialności pedagoga za powierzone mu dziecko jest uniwersalny i ponadczasowy, ale błędem byłoby sądzić, że to od niego głównie zależy proces wychowania. Kultura starożytnej Grecji nie stworzyła świętej Księgi, w której byłyby te sprawy definitywnie uregulowane, stąd pojawia się wiele niejasności w kwestii lakońskiego czy ateńskiego ideału wychowawczego. W owych czasach autorytet państwa i autorytet świątyni stanowiły integralną całość. Dopiero chrześcijaństwo doprowadziło do rozerwania tej jedności, wyodrębniając własną aksjologię i cele wychowawcze. Jedną wszakże zasadą pozostawała niezmienna: w *Ewangelii* znalazło się surowe ostrzeżenie, skierowane do rodziców, nauczycieli, ludzi postronnych, aby nikt nie „zgorszył jedno z tych maleńkich”, a także: „Biada światu za zgorszenia” (Mt. 18. 7) – co odnosiło się do możliwej demoralizacji ze strony „miasta”.

²⁷ W. Jaeger, *Paideia*, tłum. M. Plezia, Warszawa 1962, t. I, s. 135.

Młody człowiek potrafi osiągnąć doskonałą adaptację w danej kulturze, ale inkulturacji nie można jeszcze nazwać wychowaniem. Ograniczanie kształcenia do inkulturacji daje się rozpoznać np. w celach wychowania formułowanych przez sofistów, przewrotnie rozumiejących kwestie moralności, albo w planach socjalizacji, rozpoznawanej w normatywnej pedagogice Platona, mającej wskrzesić relikty starodawnego ustroju. W procesie adaptacji kulturowej pojawić się może demoralizacja, przed którą odpowiedzialny człowiek, kierujący się czy to względami religijnymi, czy to kantowskim imperatywem kategorycznym, czy choćby zwykłym rozsądkiem i sumieniem, powinien umiejętnie chronić powierzone mu dziecko, nieświadome czyhających na nie niebezpieczeństw.

Inkulturation przez mit

Adaptacja młodego człowieka w kulturze wyraża się w jego stopniowym uczeniu się obowiązujących sposobów komunikacji, w poznawaniu osiągnięć technologii oraz – co najważniejsze – w podporządkowywaniu się określonym normom społecznym, uświęconym przez klasyczne wartości absolutne. Każda z tych trzech dziedzin kultury posiada mityczną przestrzeń, w której racjonalne treści, a zwłaszcza towarzyszące im wartości, ulegają gruntownemu zamazaniu. Widać to także w przypadku subkultur, w których adaptacja człowieka przebiega w sposób cząstkowy, zawężony i alternatywny.

„Kultura boi się próżni!”²⁸. W przestrzeni mitycznej wymodelowane wartości dobra, piękna, prawdy, świętości i wiedzy stają się względne, gdyż człowiek poddający się działaniom mitu staje się „okresowo współczesny bogom”²⁹. Oznacza to, że ów człowiek zdolny jest do skrajnego egocentryzmu, upodabniając się do bohaterów opowieści o bogach i herosach, mitycznych prawodawcach, ubóstwianych wynalazcach czy artystach.

Rozwój cywilizacji regulowany jest mechanizmem ciągłego odchodzenia i powracania człowieka do jego źródeł kulturowych, przy czym, w rozwoju harmonijnym, każde odejście powinno być o jeden krok dłuższe niż powrót. Mechanizmem tym wyjaśnić można odkładanie się anachronicznych pokładów kultury nazywanych tradycją. Sprawia to, jak się wyraził Mircea Eliade, że „życie człowieka współczesnego roi się od mitów na wpół zapomnianych, od zdegradowanych hierofanii, od wytartych symboli”³⁰. Te zdegradowane mity budzą się z uśpienia w okresach chaosu lub regresu kulturowego, a wtedy na jakiś czas siły irracjonalne zdobywają panowanie. Pojawia się wówczas zjawisko inkulturacji człowieka przez mit.

W zaawansowanej inkulturacji przez mit tworzone są utopie pedagogiczne, najczęściej powiązane z innymi mitami i z innymi antyintelektualnymi formami myślenia. Mit „wielkiego powrotu” dodaje im niebywałej odwagi. W wyniku od-

²⁸ *Antropologia kulturowa...*, s. 96.

²⁹ M. Eliade, *Sacrum – mit – historia*, tłum. A. Tatariewicz, Warszawa 1974, s. 103.

³⁰ *Ibidem*, s. 27.

działywania owych zdegradowanych mitów i hierofanii adaptacja człowieka w kulturze uzyskuje odpowiednie uzasadnienie i energię, ale również narażona jest na oddziaływanie negatywnych treści, które często powodują, że działania pedagogiczne idą w złym kierunku lub stają się grą przypadku. Inkulturacja przez mit bywa niekiedy sterowana przez demagogów i populistów, grających na ludzkich uczuciach religijnych czy patriotycznych, często jednak wymyka się spod kontroli, a jej przebieg jest chaotyczny i nieprzewidywalny.

Także w zakresie szkoły i wychowania znaleźć można przykłady obecności inkulturacji przez mit. W świecie kultury postmodernistycznej, budowanym na podstawach relatywistycznych, „naprawdę rzeczywiste są jedynie archetypy”³¹. To dlatego tak często nie mamy pewności, co jest rozumne i co ma prawdziwą wartość. Ten brak pewności dodatkowo narusza równowagę opisanego wcześniej schematu wychowania i poddaje szkołę działaniom irracjonalnym.

Z powodu semantycznych odrębności poruszanie się po obszarach mitu – utopii – pedagogiki jest zadaniem szczególnie trudnym. Zwraca uwagę zwłaszcza wieloznaczność pojęcia „mit”, o którym Edmund Leach powiada, że jest „kategorią źle zdefiniowaną”. Podobnie twierdzą liczni antropolodzy z C. Lévi-Straussem na czele³². Powoduje to wiele nieporozumień, gdyż niemal każdy autor rozumie mit w sposób specyficzny dla swojej dziedziny wiedzy.

Religioznawca Ian G. Barbour wymienia pięć cech, które składają się na funkcjonalną definicję mitów: 1) „podają sposoby organizowania doświadczenia” poprzez dostarczenie światopoglądu; 2) przekazują człowiekowi „wiedzę o nim samym”; 3) „są wyrazem mocy zbawczej w ludzkim życiu”, bowiem przypominają o utraconym stanie idealnym, a przez to zachęcają do przewyższania aktualnych przeszkód i przywracania określonej doskonałości; 4) dostarczają „wzorców postępowania” w konkretnej formie i do „praktycznego zastosowania”, a wreszcie, 5) „odtworzone są w formie obrzędów”, wyrażających przeważnie „zwycięstwo ładu nad chaosem”³³.

Ta opisowa definicja mitu, jak twierdzi Barbour, pomieścić może nawet i współczesne filozoficzne doktryny świeckie, mające mało wspólnego z kultem, a także „utajone mity” postępu, składające się na „utopię technologiczną”³⁴.

Leszek Kołakowski zaproponował bardziej lapidarne określenie mitu. Z jego perspektywy, filozofa i badacza kultury, mit ogarnia pewne konstrukcje obecne w naszym życiu intelektualnym, które pozwalają nam wiązać „zmienne doświadczenia” z realnościami „bezwzględnymi”, takimi jak „byt”, „prawda”, „wartość”. Kołakowski wyjaśnia sens mitu, porównując go do sieci, która wyławia z kultury „pewien jej trwale konstytutywny składnik”³⁵. To porównanie jest szczególnie

³¹ Ibidem, s. 253.

³² E. Leach, *Lévi-Strauss*, tłum. P. Niklewicz, Warszawa 1973, s. 61; B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne...*, s. 124; *Antropologia kulturowa...*, cz. II, s. 59–60.

³³ Por. I.G. Barbour, *Mity Modele Paradygmaty*, tłum. M. Krośniak, Kraków 1984, s. 29–31.

³⁴ Ibidem, s. 33–34.

³⁵ L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Paryż 1972, s. 8.

trafne w przypadku mitów pedagogicznych, które rzeczywiście funkcjonują niby potężna sieć, wylawiająca z kultury treści służące wychowaniu nowego pokolenia.

Mity pedagogiczne ujawniają swoją obecność w okolicznościach zdeterminowanych przez najróżniejsze czynniki (np. społeczne, psychologiczne, polityczne, ekonomiczne czy religijne) i oddziałują na proces inkulturacji jednostki, a nawet całych grup społecznych. Zapomniane, odradzają się po wiekach, aby zaplanować nad wyobraźnię społeczną. Można powiedzieć, używając określenia Maxa Webera, że Ivan Illich postawił sobie zadanie „odczarowania” szkoły z wielu mitów współczesnych, cywilizacyjnych, rasowych bądź klasowych, ale jednocześnie – oczyszczając szkołę z fałszu – otworzył bramę dla innych mitów i rytuałów, znacznie starszych i uniwersalnych. W takiej sytuacji człowiek staje się bezradny, stąd język eks-jezuity Illicha, świadczący o niemożności racjonalnego uporządkowania omawianych kwestii:

Szkoła jest rytuałem wtajemniczenia, który wciąga neofitę do świętego wyścigu wzrastającej konsumpcji, rytuałem prześlągania, w którym akademicy kapłani pośredniczą między wiernymi a bogami przywileju i władzy, rytuałem pokuty, w trakcie którego składa się ofiary z „odsiewu” szkolnego – piętnując je jako kozły ofiarne niedorozwoju³⁶.

Po przyłożeniu antropologicznej „miary” do pedagogicznych dylematów, wydaje się nam słabszy gniew Illicha i mniejsza bezradność Pestalozziego, cierpiących z powodu konfliktu między praktyką a teorią pedagogiczną. Dla antropologa badającego kulturę wszystko to, co dzieje się naprawdę (a dzieje się tak tylko w przestrzeni mitycznej), jest rozciągnięte zarówno w historii, jak i ponad historią; opowieść o świecie (teoria) przylega do uczestniczenia w nim (praktyka). Tylko w ten sposób potrafimy wytłumaczyć, dlaczego dzisiejszy człowiek, mimo wyniesionych ze szkoły implantów racjonalizmu, z nagłą poddaje się irracjonalnym działaniom. Lech Witkowski pisze o konieczności innego rozumienia kultury, by pedagog nie czuł się w niej „piątym kołem u wozu, przeszkadzającym, a nie tym zbędnym; toczącym się w stronę, w którą nie chce się już jechać, albo gdzie jazda może mieć już tylko fikcyjne uzasadnienie i gdzie nie ma już nakazu: jeden kierunek jazdy”³⁷.

Absolwent dzisiejszych uczelni pedagogicznych, widzący swe zadania w sposób racjonalnie zgeometryzowany, czuje się niekiedy takim właśnie piątym kołem u wozu wobec rzeczywistości, zbyt często nie przystającej do teorii pedagogicznych.

Mity społeczne a pedagogiki formalne i nieformalne

Funkcjonowanie szkoły w świecie scentralizowanym i sformalizowanym wymaga adekwatnych pedagogik formalnych i normatywnych. Wszystkie one opierają się na algorytmicznym schemacie, wyrażającym pewność, że w odpo-

³⁶ I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, tłum. F. Ciemna, Warszawa 1976, s. 90.

³⁷ L. Witkowski, *W stronę ponowoczesnej teorii...*, s. 274.

wiednich warunkach, po wykonaniu w ścisłej kolejności określonych operacji, zostanie zrealizowane każde zakładane zadanie. Niepowodzenia w edukacji, brak efektów wychowawczych i dydaktycznych, nie są tłumaczone błędnymi założeniami tego cybernetycznego modelu szkoły, ale błędnymi środkami lub też nieprzestrzeganiem określonych procedur. Stosunkowo ograniczona wiedza na temat tzw. błędu pedagogicznego potwierdza te spostrzeżenia³⁸.

Pedagogiki formalne są algorytmiczne. Takimi były najstarsze jakie znamy „pedagogiki” sumeryjskie, których celem było wyrobienie w dziecku ślepego posłuszeństwa³⁹. Algorytmiczny charakter miały również pedagogiczne koncepcje Platona, Jana Amosa Komeńskiego, Johanna Herbarta, choć ich twórcy różnili się bardzo w definiowaniu celów wychowawczych.

W pedagogikach formalnych przestrzeń wychowawcza jest drobiazgowo zagospodarowana, a działania ulegają zrytualizowaniu i są zrytmizowane. Ławkowo-gabinetowy system lekcyjny, wprowadzony niezależnie od siebie przez Johanna Sturma i Piotra Stojeńskiego w XVI wieku, wymusza istnienie adekwatnych metod i treści nauczania głoszonych *ex cathedra*.

W pedagogikach formalnych pojawia się zawsze element przymusu wobec wychowanka traktowanego jako osoba gorsza, słabsza intelektualnie i psychicznie, nieodpowiedzialna i niekompetentna. Ich ważnym elementem jest podsycanie współzawodnictwa wśród uczniów. Zwolennicy pedagogik normatywnych akceptują złożony system kar i nagród, którymi usiłują przyspieszyć rozwój psychiczny i fizyczny wychowanka. Pedagogiki te niekoniecznie muszą mieć charakter akademicki; dopełniane są praktykami i procedurami wychowawczymi, obowiązującymi w instytucjach, takich jak rodzina, Kościół, wojsko czy zakład pracy. Celem pedagogik formalnych jest uzyskanie i utrwalenie określonego ładu poprzez naklanianie wychowanka do oczekiwanego zachowania; są dyscyplinujące i wychowujące, sprzyjają procesowi adaptacyjnemu i inkulturacji; służą podtrzymywaniu mitów ładu społecznego i pewności rozumu, który je uzasadnia społecznie i utwala.

Dzisiejsze szkolnictwo, podobnie jak przed tysiącami lat, ma strukturę zamkniętą i sformalizowaną. W szczytowym okresie industrializacji, tj. w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, sformalizowane szkolnictwo było znakomicie dostosowane do „zamówień” ze strony gospodarki, toteż zdołało udźwignąć ciężar rewolucji oświatowej; przypominało wtedy wydajną fabrykę produkującą setki tysięcy wykształconych ludzi. Schematy organizacyjne dzisiejszej szkoły, rytm pracy, plany wychowawcze w dalszym ciągu przypominają plany produkcyjne w fabryce, ale wizerunek gospodarczy świata uległ przeobrażeniom. Przeciwnicy takiego sformalizowania szkoły twierdzą zdecydowanie, że ze względu na gwał-

³⁸ H. Izdebska, *Błędy wychowawcze...*, s. 47.

³⁹ Przyjrzyjmy się szkole sumeryjskiej opisanej z perspektywy ucznia w poemacie sprzed 4 tysięcy lat: „Mój «ojciec szkoły» odczytał moją tabliczkę, zapalał gniewem, wychłostał mnie. [...] «Dlaczego bez mego zezwolenia rozmawiałeś?», wychłostał mnie. [...] «Dlaczego bez mego zezwolenia podniosłeś wysoko głowę?», wychłostał mnie”. Por. M. Bielecki, *Zapomniany świat Sumerów*, Warszawa 1973, s. 303.

towne przyspieszenie życia i przez wgląd na nowe środki komunikacji szkoła powinna zmienić swój wizerunek i elastycznie przystosować się do pulsującej rzeczywistości. W ich przekonaniu programy szkolne wydają się być archaiczne, dydaktyka „średniowieczna”, formy i cele wychowawcze z innej epoki.

Warto podkreślić, że kryzys szkolnictwa zaczął się uwidaczniać już trzydzieści lat temu, jednakże sformalizowane struktury biurokratyczne państwowej oświaty były odporne wobec propozycji reform. „Pod koniec lat sześćdziesiątych nastąpiła zarazem wyraźna polaryzacja ocen: z jednej strony uznano szkołę za placówkę, której działalność wręcz rozstrzyga o losach ludzi, z drugiej zaś – podkreślono jej rzeczywiste i domniemane wady oraz żądano deskolaryzacji społeczeństwa”⁴⁰.

Sformalizowanie szkolnictwa, będące kiedyś jego zaletą, w oczach Ivana Illicha, zwolennika deskolaryzacji, stało się główną wadą. Nie bez ironii, zdefiniował on szkołę jako „specyficzny dla pewnego wieku, związany z nauczycielem proces wymagający obecności w pełnym wymiarze godzin i wypełniania obowiązkowego programu”⁴¹. W takiej szkole „przechodzenie z klasy do klasy” mylone jest z „wyszkoleniem”, a „nauczanie z nauką”⁴². Mimo słuszności tych zarzutów wydaje się jednak, że skuteczność szkolnictwa w tamtym okresie, przynajmniej w niektórych dziedzinach, była dużo większa niż dzisiaj.

Koniec lat sześćdziesiątych to również początek epoki postmodernizmu, wnoszącej odrębną perspektywę dla badań pedagogicznych. Uwidaczniająca się skłonność do decentracji spowodowała stopniowe odchodzenie od sztywnych pedagogik normatywnych; zachodzące zmiany nie były jednak aż tak wyraźne, aby mówić o „wymianie paradygmatu”. Choć doświadczenia zwolenników antypedagogiki i pedagogiki humanistycznej pozostały głównie w sferze eksperymentu, to uczynione przez nich larum wpłynęło na ukierunkowanie się badań pedagogicznych i na podejmowanie reform szkolnictwa publicznego w duchu zaawansowanego liberalizmu⁴³.

Pedagogiki nieformalne, służące eudajmonistycznej koncepcji człowieka, których celem jest stworzenie dzieciom warunków dla spontanicznej samorealizacji, posiadają luźną strukturę; są pozbawione wyraźnych założeń aksjologicznych i podważają, choć nie wprost, schematyczne zasady relacji społecznych i tradycyjne hierarchie. Świat szkoły nie jest w nich zrytmizowany i sformalizowany. Nie ma dzwonek, katedr, a tablica nie spełnia funkcji symbolicznych ani nie służy szkolnym rytuałom. Nauczyciel nie może być dla dziecka ekspertem, który wie lepiej, a jedynie przyjacielem ułatwiającym (*facilitator*) zdobywanie wiedzy. W pedagogikach nieformalnych nauczyciel staje się osobą niewidzialną albo transparentną w swojej obecności; pełne kompetencje przyznaje się klasie i poszczególnym „uczniom”: są oni odpowiedzialni za realizację ustalonego przez siebie pro-

⁴⁰ C. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1994, s. 15.

⁴¹ I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły...*, s. 65.

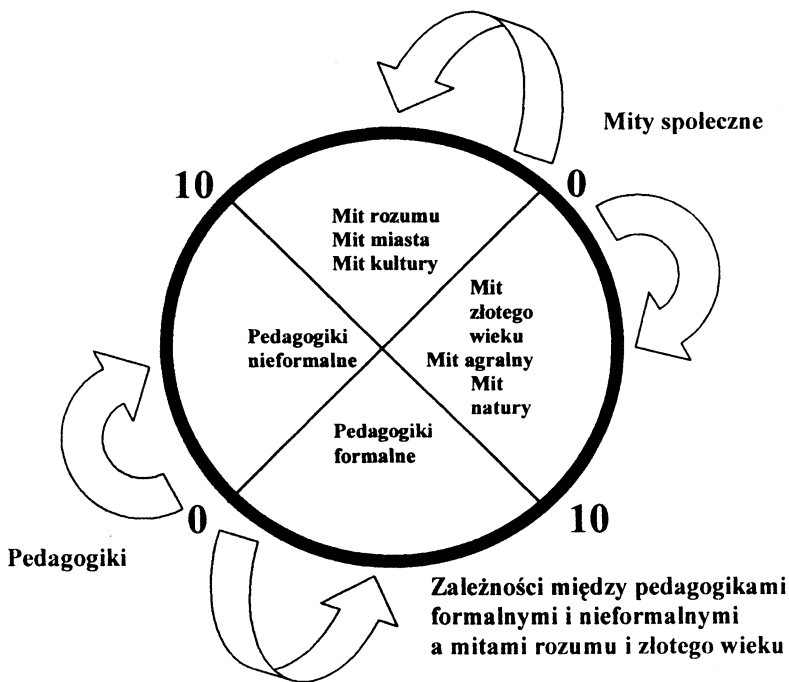
⁴² Ibidem, s. 29.

⁴³ Por. I. Grochulska, *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*, Kraków 1994; C. Kupisiewicz, *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995.

gramu oraz za ocenę własnych postępów w nauce. Ważna jest dla nich nie tyle treść, co metoda nauki oraz samodyscyplina jednostek. Pedagogiki nieformalne stwarzają wizję kulturową, odpowiadającą mitowi złotego wieku, minimalizują zagrożenia ze strony świata, osłabiają mechanizmy współzawodnictwa, rozluźniają dyscyplinę społeczną, są przyzwalające i zachęcające do korzystania z dobrodziejstw świata.

Między pedagogikami formalnymi i nieformalnymi istnieje wzajemna więź, podobnie jak między mitami złotego wieku i mitami rozumu, które w różnych okresach historycznych zdobywały przewagę i wywoływały w kulturze zmiany jakościowe.

Pedagogiki formalne zawsze królują w epokach zdominowanych mitem rozumu. Pedagogiki nieformalne uaktywniają się natomiast wtedy, gdy przewagę zdobywa mit złotego wieku.



Mity rozumu i wyrastające z nich pedagogiki formalne sprzyjają budowaniu ładu społecznego. W sytuacji odwrotnej, gdy aktywizują się pedagogiki nieformalne i wzmagają się tęsknoty pobudzone mitem złotego wieku, ujawniają się natomiast w społeczeństwie tendencje anarchizujące.

ROZDZIAŁ III

OBECNOŚĆ MITÓW W PRZESTRZENI PEDAGOGICZNEJ

Kształcenie i wychowywanie odbywa się w przestrzeni pedagogicznej, która z punktu widzenia antropologa może stać się przestrzenią mityczną. Celem zarówno mitu, jak i pedagogiki jest dostarczenie logicznego modelu rozwiązywania sprzeczności. W przestrzeni mitycznej każde zdarzenie posiada swój logiczny wzór na, pozornie nielogicznym i irracjonalnym, podłożu archetypowym. Każde takie zdarzenie podlega hierarchiom i wzajemnym relacjom, których rodowód jest również mityczny. W przestrzeni pedagogicznej podłoże jest racjonalne, a każdy z elementów powinien harmonijnie wchodzić w relacje z pozostałymi, aby stworzyć z nimi integralną całość, ułatwiającą wychowanie bez zakłóceń. Taki harmonijny przebieg procesu wychowawczego jest jednak nieustannie zakłócany z powodu mitów pedagogicznych. Motywacje racjonalne napotykają opór ze strony motywacji irracjonalnych.

W zaprojektowanej przestrzeni pedagogicznej wychowanek powinien przejść wszystkie etapy rozwoju i osiągnąć pożądaną społecznie dojrzałość, potrzebną do uczestniczenia w danej kulturze; w rzeczywistości jednak tak nie jest. Świadectwo maturalne nie dowodzi dojrzałości psychicznej absolwentów szkół średnich, podobnie jak i pozytywne oceny nie potwierdzają poziomu wiadomości¹.

Przykłady dostarczone przez antropologów uświadamiają nam, że instytucja szkoły, oprócz swoich zadań statutowych, wypełnia w społeczeństwie również powinności integracyjne. To powoduje, że wciąż przeważają opinie pozytywne na jej temat. Na przykładzie inicjacji w społeczeństwach plemiennych można ukazać, jak bardzo każda ze stron biorących udział w wychowaniu powiązana jest w integralną całość z pozostałymi. Ernst Cassirer, opisujący mity państwa, szczególnie uwypukla znaczenie tych powiązań:

¹ Rytmiczność realizowania programów nauczania w szkołach średnich przypomina toczącą się lokomotywę z wiersza Juliana Tuwima; początkowo „ledwo ledwo”, a na miesiąc przed maturą „na złamanie karku”. Z powodu umasowienia edukacji, przy jednoczesnym jej upośledzeniu finansowym, liberalnym nadzorze i błędach programowych, dochodzi do minimalizmu dydaktycznego. Do pracy w szkolnictwie trafiają ponadto osoby słabo przygotowane i bez ambicji wychowawczych. W miarę jak pogłębia się kryzys w szkolnictwie, z każdym rokiem powiększa się również szara strefa korepetytorów, gdyż szkoła nie potrafi przygotować średnio zdolnego ucznia do egzaminów sprawdzających.

Dziecko musi stać się dorosłym, być składnikiem społeczeństwa. Jest to krytyczny punkt w życiu mężczyzny; wydarzenie, które jest oznakowane ceremoniami religijnymi i najostrzejszymi rytuałami. Jeżeli ma się narodzić nowa istota społeczna, trzeba, w pewnym sensie, aby umarła jego istota fizyczna. Dlatego młodzi, którzy mają być poddani inicjacji, muszą przejść przez najtwardsze próby. Neofita musi porzucić swoją rodzinę; przez pewien czas żyje w całkowitej izolacji. Musi znieść najcięższe cierpienia i okrucieństwa. Czasami musi nawet brać udział w rytuale własnego pogrzebu, ale gdy już pokona wszystkie te próby, nadchodzi wielka chwila, kiedy jest dopuszczony do ludzkiej wspólnoty i wielkiego misterium społecznego. Owe dopuszczenie oznacza prawdziwe, powtarzalne narodziny, daje podstawę nowej i wyższej formie życia².

Prawo plemienne było bardzo okrutne dla tych, którzy nie zdali egzaminu inicjacji; osobnicy słabsi, skazani na wygnanie, padali ofiarą selekcji naturalnej.

Na przebieg adaptacji młodego człowieka w społeczeństwie nowoczesnym składają się podobne elementy, choć niewiele pozostało z dawnych ceremonii inicjacji i z okrucieństwa wobec osobników „opóźnionych”. Nadopiekuńczość ze strony państwa w warunkach wzrastającego dobrobytu, a przede wszystkim regulacje prawne, spowodowały rozluźnienie więzi społecznych i mylne przekonania o autonomiczności stron uczestniczących w procesie wychowania. Z powodu kulturowego zamazania obyczaju inicjacji, wielu młodzikom przedwcześnie wydaje się, że są już dorosłymi ludźmi. Przeważnie mają na to przyzwolenie ze strony swych rodziców i wychowawców, którzy również nie musieli zdawać takiego egzaminu.

Sens klasycznego schematu wychowania uzależniony jest od harmonijnych powiązań między stronami. Jeżeli naruszona zostanie „norma spójności” między dwiema stronami schematu, może dojść do zburzenia spójności całego układu. Według Jonathana H. Turnera warunkuje ona elastyczność funkcjonowania danego układu bez narażania go na zerwanie w wyniku zbyt gwałtownych zmian³. Przekroczenie normy spójności zawsze jest jakoś umotywowane, ale pod racjonalnym rozumowaniem daje się dostrzec obecność mitów, które zachęcają do radykalnych działań.

Po zerwaniu harmonijnych relacji dochodzi do przejścia wyeliminowanych ról przez jednego z uczestników schematu. Takich wariantów jest kilka, np. rodzice chcą „po swojemu” uczyć i wychowywać „swoje” dziecko i w związku z tym odizolowują je od środowiska rówieśniczego albo wzbudzają niechęć do szkoły, do społeczeństwa lub do Kościoła. W innej hipotetycznej sytuacji pedagog usiłuje odizolować dziecko od rodziców, twierdząc, że tylko on jest kompetentny w sprawach wychowania. W jeszcze innej sytuacji urzędnicy państwowi lub starsi plemienni, zawiadujący wspólnotą, przejmują rolę pedagoga; odbierają rodzicom dziecko i zawłaszczają je dla określonej wspólnoty (państwa). W systemie teokratycznym do podobnego zdominowania dochodzi ze strony kapłanów. W każdej z tych radykalnych sytuacji, występujących znacznie częściej w mikroskali, po-

² E. Cassirer, *The Myth of the State...*, s. 47–48.

³ J.H. Turner, *Struktura teorii...*, s. 445.

dejmowane działania mają charakter antyintelektualny, emocjonalny, irracjonalny, a u ich podłoża dają się rozpoznać treści mityczne. Zdobyć dominacji przez jedną ze stron powoduje natychmiast przewartościowanie celów kształcenia i wychowania.

Wśród mitów społecznych, które zapładniają ludzkie marzenia i generują utopie, można by wyróżnić, z pewnym uproszczeniem, dwie naczelne grupy ze względu na wyrażony w nich stosunek do zadań adaptacyjnych człowieka. Nawiązując do binarnej mitologii C. Lévi-Straussa, jedne można nazwać „mitami miasta”, a drugie „mitami agralnymi”. Pierwsze stwarzają pozory myślowych konstrukcji intelektualnych, bo korespondują z mitami rozumu, drugie natomiast są jednoznacznie antyintelektualne, wyrażają wiarę w prymat sił nadprzyrodzonych, a zwłaszcza w potęgę przyrody. Relacje między nimi określane są mianem antynomii między naturą i kulturą. W obu przypadkach myśl pedagogiczna uzasadnia, tłumaczy i zachęca do realizacji nakreślonych celów, a także sama staje się ich częścią.

MIT TEZEUSZA ALBO ZWYCIĘSTWO ROZUMU

W klasycznym schemacie pedagogicznym relacje między poszczególnymi elementami są płynne, ale istnieje wśród nich pewna hierarchia, w której naczelne miejsce zajmuje miasto (gr. – *pólis*, łac. – *civitas*), będące zarówno uporządkowanym skupiskiem budowli, jak i społecznością, posiadającą swój wewnętrzny ład. Jeśliby miasto zostało zniszczone, upadłyby także uznane wartości, hierarchie, utrwalone normy i zapanowałaby anarchia społeczna. Ideową podstawą miasta jest wzajemne zapewnienie sobie bezpieczeństwa ze strony jego obywateli. Dowodzi tego hebrajskie słowo Jerozolima, tj. „miasto pokoju”. Cnoty obywatelskie, a wśród rzemiosł umiejętności urbanistyczne, zawsze cenione były najwyżej i nierzadko tłumaczono je boskim darem, jak w przypadku mitu o Amfionie.

Dzieje wychowania nakładają się na dzieje urbanistyki. Lewis Mumford usiłował powiązać motyw miasta–bezpieczeństwa, obecny w psychoanalizie Freuda, z „wiarygodnością złotego wieku”⁴, ale jego pogląd jest słabo poparty dowodami. Przez tysiące lat mit miasta budował inną perspektywę antropologiczną niż mity agralne, pierwotne i egzystencjalne, a co za tym idzie, kontrastowe wobec „esencjalnych” mitów cywilizacyjnych.

Miasto symbolizuje porządek, bezpieczeństwo, ład społeczny i boski, świadomość, logikę i w ogóle zwycięstwo rozumu nad siłami natury⁵. U schyłku dziejów zwycięska Nowa Jeruzalem zapanuje nad światem oczyszczonym ze zła; dotyczyć to będzie również Babilonu – symbolizującego wrogie tradycje wobec kręgu kultury biblijnej.

⁴ L. Mumford, *Utopia. The City and the Machine*, [w:] *Utopias and Utopian Thought*, edited by F.E. Manuel, Cambridge 1971, s. 15.

⁵ *Herder Lexicon. Symbole*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1992, s. 95.

Otoczenie zajmowanej przestrzeni palisadą czy murem, odcięcie jej od świata barbarzyńskiego i mrocznych sił natury, zapewniało pierwszym osadnikom poczucie bezpieczeństwa, którego nie mieli koczownicy, żyjący na otwartej przestrzeni. Mircea Eliade przypuszcza, że „urządzenia obronne chroniące osiedla i miasta były początkowo urządzeniami o charakterze magicznym. Urządzenia owe – rowy, labirynty, szanice itp. – miały na celu raczej powstrzymanie najazdu demonów i dusz umarłych niż ataków ludzkich”⁶. Z tamtych czasów pozostał nam zwyczaj poświęcania kamienia węgielnego i terenu wytyczonego pod mury domu.

We wczesnym okresie kultury miejskiej najważniejszym urządzeniem strzeżonym przed wrogami była brama – jeden z pierwszych dowodów potęgi rozumu. Znacznie później pojawiły się inne „maszyny”, wytwory ludzkiego geniuszu. Przez tysiące lat miasto było bezpieczną „wyspą”, a symbolika z tym związana, rytuały przyznawania praw miejskich bądź skazywania na banicję, utrwaliły jego mit instytucjonalny. Mogłoby to nam tłumaczyć irracjonalny kult rozumu, utrwalony w późniejszych wiekach i powodujący powstawanie utopii ładu. Można powiedzieć, że miasto stało się pierwszą zrealizowaną utopią.

Dzieje miasta zaczynają się w Mezopotamii. Utopia rozumu osiągnęła dojrzałość już w starożytnej Niniwie czy w Ugarit, których mieszkańcy mówili wieloma językami i znali inżynieryjne urządzenia. Wykopaliska dowodzą, że w swej strukturze urbanistycznej miasta sumeryjskie niczym się nie różniły od dzisiejszych, ale „miasto i jego ziemie, wraz ze wszystkimi mieszkańcami, stanowiły własność boga miasta, władca zaś, czyli król–kapłan (którego prototypem był Gilgamesz), był jego namiestnikiem”⁷. Boscyc wodzowie–kapłani znali wiele tajemnic natury, umieli posługiwać się kalendarzem, centrum ich władzy była głównie świątynia.

Zgoła inną tradycję wytworzyły miasta greckie. Choć struktura społeczna na Krecie w epoce brązu odpowiadała jeszcze wzorom syryjskim, jak np. w Knossos, rządzonej przez króla–kapłana, to w miastach lakońskich punktem ciężkości i centrum władzy były koszary, z żołnierzami trzymanymi w gotowości bojowej. Werner Jaeger zwraca uwagę w *Paidei* na strukturalne zmiany w koncepcji wychowania spowodowane różnicami ustrojowymi wśród greckich miast–państw. Starszylacheckie cnoty indywidualnego wojownika, opiewane przez Homera, odpowiadały etapowi kultury wiejskiej. Miasto wytworzyło świeckie cnoty obywatelskie, wynikające z idei solidaryzmu i kolektywizmu. Najstarszym piewą tych cnót był spartański poeta Tyrteusz i od niego przejęli w późniejszych czasach starożytni Grecy przekonanie, że „istnieje tylko jedna jedyna miara prawdziwej *arete*, a jest nią państwo i to, co mu przynosi korzyść lub szkodę”⁸. Jaeger pisze o filozoficznej i politycznej romantyce IV w. przed Chrystusem, która widziała w państwie spartańskim rodzaj politycznego objawienia. Ulegali jej Ksenofont, Plutarch, a zwłaszcza Platon, którego *Państwo*, nazywane dzisiaj pierwszą utopią społeczną w dziejach ludzkości, uwieczniło w historii model ustroju, o którym z perspek-

⁶ M. Eliade, *Sacrum – mit – historia...*, s. 71–72.

⁷ H.W.S. Saggs, *Wielkość i upadek Babilonii*, tłum. J. Nowacki, Warszawa 1981, s. 149.

⁸ W. Jaeger, *Paideia...*, s. 120.

tywy czasu L. Mumford powiedział, że był zapowiedzią państwa totalitarnego. Hegemonia Sparty po zwycięstwach odniesionych w czasie wojen peloponeskich nie trwała długo, bowiem jej system polityczny, podtrzymywany przemocą i drylem wojskowym, był anachroniczny. Adaptacja Lacedemończyków miała charakter egzystencjalny i ksenofobiczny. Inną koncepcję miasta–państwa, a zarazem „rozumu” rządzącego tym państwem, pozostawiły nam relacje na temat Aten Peryklesa. Dla Spartan najważniejsze były koszary; dla Ateńczyków – agora, miejsce demokratycznych debat i filozoficznych dyskusji uczonych, na co dzień – plac targowy, pełny wrzawy przekupniów. Tak więc ateńskie *pólis* wzmocniło mit ładu i rozumu, utrwalając go w dojrzałych koncepcjach ideologicznych greckiej demokracji.

Jednoznaczna interpretacja mitu miasta–rozumu uzupełnia jednak wieloznaczna interpretacja powszechnie znanego mitu o labiryncie z Knossos. Labirynt jest wysublimowaną ideą miasta, a co za tym idzie, także rozumu. Jak wiemy na podstawie mitu o Dedalu, ten najdoskonalszy konstruktor świata antycznego zbudował skomplikowany gmach o niezliczonej liczbie korytarzy, ażeby Minos mógł w nim umieścić swoją żonę Pazyfae okrytą hańbą i jej potwornego syna z głową byka, żywiącego się ludzkim mięsem. Nie wiemy, czym był labirynt w czasach mitycznych. O istnieniu labiryntów w wielu innych miejscowościach antycznych mówią znalezione tabliczki z Pylos na Peloponezie i zapisy w Pompejach⁹. Dzisiaj labirynt jest ideą. Minotaur symbolizuje najbardziej pierwotne instynkty i zbrodnicze skłonności, potępione i odrzucone razem z prehistoryczną epoką chaosu. Pod zewnętrzną powłoką miasta, które symbolizuje zwycięstwo ładu i rozumu, ukryte jest jądro antyintelektualnego mitu anarchii, szaleństwa, bestialstwa i w ogóle zła. Można też powiedzieć, że w ten sposób świat utopii usiłuje ukryć świat antyutopii, albo że mit rozumu zastawia pułapkę, w którą dają się schwycić utopiści ładu.

Chociaż wymowa mitu o labiryncie jest wieloznaczna, rozpowszechniła się jego optymistyczna interpretacja: *pólis*–rozum zwycięża siły zła, które potrafi opanować i ujarzmić; pamiętajmy, że tylko dzięki roztropności Ariadny, symbolizującej być może matkę naturę, odważny Tezeusz zdołał spenetrować labirynt. Nić Ariadny może symbolizować także pępowinę prowadzącą młodzieńca przed inicjacją dorosłości do „źródeł”, aby zabić w sobie potwora i bezpiecznie wrócić do ludzkiego świata. Ten radosny mit triumfującego rozumu posiada wymiar transcendentalny, gdyż ukazuje przechodzenie bohatera przez labirynty świata do „innej” rzeczywistości, którą rozum musi ujarzmić. Jan Amos Komeński wykorzystał sens tej transcendentalnej przemiany, nadając tytuł jednemu ze swych dzieł *Z labiryntów szkolnych wyjście na otwartą przestrzeń, czyli Maszyna dydaktyczna*. Wędrowka Tezeusza zawiera obecny w wielu religiach schemat zejścia do piekieł i zwycięstwa sił jasności – wzmaga więc wiarę w potęgę ludzkiego rozumu i zachęca do utopijnych kreacji.

Mit miasta, utrwalający rozumny porządek świata, znalazł potwierdzenie w starożytnym Rzymie, ojczyźnie urbanistów i prawników, a także we wszystkich zakątkach cesarstwa, dając podwaliny pod zachodnioeuropejską kulturę. Nadcho-

⁹ J. Ciechanowicz, *Cień Minotaura*, Warszawa 1996, s. 57–58.

dził jednak zmierzch pogaństwa. Przez jakiś czas konkurował jeszcze mit rozumu z mitem świadomości, uformowanym na literaturze biblijnej, a zwłaszcza na apokaliptycznym opisie Nowej Jeruzalem. Symbolika miasta-rozumu przestała być zrozumiała dla mieszkańców gigantycznych metropolii. Rzym, nazywany przez chrześcijan nowym Babilonem, stał się ucieleśnieniem zła, choć i wyznawców Chrystusa nazywano wichrzycielami ładu publicznego.

W okresie późnego cesarstwa osłabły religijne konflikty związane z utrwalaniem się nowej wiary, ale nie została już odbudowana jedność władzy. Dawniej, gdy władca był jednocześnie najwyższym kapłanem, nie było konfliktu między porządkiem boskim i ludzkim. Wraz ze zwycięstwem chrześcijaństwa doszło do rozpadu władzy cesarskiej i religijnej, a relacje między nimi oparły się na przypowieści o cesarskim denarze. Nienawiść do pogaństwa została jednak szybko przeniesiona na pogańską instytucję władzy państwowej. Ostudzał tę nienawiść strach przed unicestwieniem Rzymu, stanowiącego wyobrażenie cywilizowanego świata¹⁰. Konfrontacja tych dwóch tendencji kulturowych niosła ze sobą wiele konfliktów, nieszczęść i prześladowań, póki św. Augustyn nie wyjaśnił w *De civitate Dei*, że idee Państwa Bożego trzeba rozumieć nie w sensie dosłownym, ale duchowym, jako Kościół pielgrzymujący. Nie wszyscy to zrozumieli. Ci, którzy chcieli uczynić ideologię z idei Królestwa Bożego nie zrozumieli sensu chrześcijaństwa. *Incomparabiliter* (nieporównywalne) – takim słowem określał św. Augustyn relacje między państwem ludzkim na ziemi i Państwem Bożym w niebie, a jednak przyszli po nim tacy, którzy z mitu świadomości próbowali uczynić fakt polityczny i społeczny. Pokusa utworzenia Państwa Bożego na ziemi wiodła ich przez budzące grozę wojny religijne, krucjaty i procesy inkwizycji, zawsze uzasadniane względami rozumowymi.

Św. Tomasz z Akwinu uzasadniał, że:

Czymś o wiele cięższym, niż fałszowanie pieniędzy, z których jest korzyść tylko w życiu doczesnym, jest zniekształcenie wiary, od której zależy życie duszy. Stąd też, jeśli fałszerzy pieniądze, czy innych przestępców, władcy świeccy słusznie skazują na śmierć, o ile słuszniej jest nie tylko ekskomunikować, ale tracić heretyków, skoro tylko dowiedzie się im herezję¹¹.

Odstępstwa od ewangelicznej zasady miłości bliźniego brały się z dogmatów ustanawianych przez nadgorliwych teologów¹². W *De civitate Dei* św. Augustyn ogłosił, że poza Kościołem nie ma zbawienia (*Extra Ecclesiam nulla salus*). Tak więc dla tych, którzy uwierzyli w Chrystusa, Kościół stał się jedynym przedsiönkiem do raj. Dawało to papieżom nieograniczoną władzę: mogli dyktować prawa, obdarzać łaskami, bądź karać ekskomuniką. Na usługach Kościoła znalazła się nauka i filozofia, zwana „służebnicą teologii” (*ancilla theologiae*), budująca uzasadnienia dla „podwójnej prawdy”. W czasach powtarzających się skandali z powodu „antypapieży”, teolodzy angażowali rozum, żeby uzasadnić, jak to czynił św. Tomasz

¹⁰ Por. M. Adriani, *La cristianita' antica dalle origini alla „Citta' di Dio”*, Roma 1972, s. 478–480.

¹¹ Tomasz z Akwinu, *Summa Theologiae*, tłum. F.W. Bednarski i in., Londyn 1963–1980, t. II, 11,3.

¹² Por. E. Wipszycka, *Kościół w świecie późnego antyku*, Warszawa 1994.

z Akwinu, że Innocenty III i jego następcy są „namiestnikami Chrystusa”. Rozumowe uzasadnienie znajdowała zarówno bogata architektura instytucji kościelnych i społecznych, jak i dogmaty religijne, na których utrzymywał się porządek świata. Pycha rozumu, asystującego tak władzy świeckiej, jak i religijnej, doprowadziła w czasach największej potęgi Kościoła do zamazania moralnej i religijnej tożsamości tej instytucji. Zwolennicy Marcina Lutra zważyli w to, że Kościół rzymski może prowadzić wiernych Chrystusowi do Królestwa Bożego, skoro jest obciążony tyloma grzechami. W XVI wieku mit rozumu wyzwolił dążenia do budowania innego ładu niż religijny. Eschatologiczną wizję Nowej Jerozolimy zastąpił mit Nowego Miasta, zbudowanego na rozumowych podstawach. Celem sekularyzującej się kultury stało się stworzenie świeckiego ładu, doskonałego pod względem społecznym i materialnym.

Począwszy od poglądów utopistów renesansowych, poprzez idee libertynów z kręgu Gassendiego, tudzież znanych architektów, takich jak Nicolas F. Blondel czy Pierre Patté, po oświeceniowych filozofów, każdy projektujący Nowe Miasto zawsze powtarzał – „Wszystko musi być w nim rozumne”¹³. W praktyce, „to co rozumne” sprowadzało się zazwyczaj do rozumowego podważania istnienia Boga, do projektowania komunistycznych społeczeństw, do rozluźnienia obyczajów i do marzenia o technologicznym raj na ziemi. W obu przeciwstawnych systemach rozumowania język argumentacji zawsze był logiczny i cel był również jeden: zbudowanie ładu. Prowadziły w tym kierunku dwie drogi – religijna i świecka, ale wiązało je podobne wykorzystywanie szkolnictwa, od którego żądano pokory. W sytuacjach skrajnych zalecana pokora prowadziła wychowanków do zniewolenia duszy i ciała¹⁴.

W klasycznym schemacie pedagogicznym relacje między jego elementami powinny być rozumne i harmonijne, ale – jak wiemy – o panowanie nad szkolnictwem zawsze toczyła się walka między opcją świecką a klerykalną; przy okazji odżywały starodawne mity, np. państwa spartańskiego bądź państwa kościelnego, u których podłoża tkwił zawsze jeden i ten sam mit państwa-rozumu. Często ofiarą tego mitu padały dzieci, rodzice, nauczyciele, a system wychowania stawał się narzędziem indoktrynacji i donosicielstwa. W takich sytuacjach co jakiś czas wyłaniał się z labiryntu rozumu siejący postrach Minotaur.

Z moralnego punktu widzenia nadrzędność państwa w kwestiach pedagogicznych akceptowalna jest tylko w przypadku *pólis* przyjaznego, opiekuńczego i demokratycznego, ale dzisiaj miejsce owego *pólis* zajmuje coraz częściej chaotyczny moloch, zwany *technopolem*¹⁵; człowiek bezradnie rozgląda się wokół, poszukując innego, moralnego oparcia i autorytetu.

W dzisiejszym świecie globalnej wioski archaiczne mity agralne znajdują sprzyjające warunki do uaktywnienia się. Z powodu wzrastającego zaludnienia

¹³ B. Baczeko, *L'utopia dei lumi*, Torino 1979, s. 331.

¹⁴ Por. T. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996.

¹⁵ Por. N. Postman, *Technopol – triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tonalska-Dulęba, Warszawa 1985.

i postępu cywilizacyjnego dzisiejsze miasta i wsie upodabniają się do siebie coraz bardziej, a to powoduje zamazywanie się mitów agralnych z mitami miasta. Motyw ucieczki na wieś, pojawiający się już w literaturze klasycznej, uzyskuje w wielkich metropoliach postać dramatycznej konieczności. Miasto przestało być synonimem rozumu i bezpieczeństwa. Z kolei życie na wsi bywa lepsze i bezpieczniejsze, gdyż zdrowsze, tańsze i mniej stresujące, a przez to rozumniejsze niż w mieście. Mieszkaniec globalnej wioski może się uważać za obywatela świata dzięki informacyjnej sieci Internetu i gigantycznej strukturze handlu wysyłkowego. W tym świecie dochodzi do ciągłego przemieszczania się tego, co mit ujmuje jako racjonalne z tym, co irracjonalne: mity miasta korespondują z mitami agralnymi i na odwrót, ale jak w porzekadłe o jednej kropli, która potrafi zmienić smak beczki wina, tak samo jest i z mitami współczesności, które już nigdy nie ujawnią swej obecności w czystej postaci. Dzisiejszy rozum buduje więc archaiczną i anarchizującą formę supernowoczesności. Na tym podłożu tworzone są postmodernistyczne koncepcje antropologiczne dla pedagogiki. Usprawiedliwieniem tego typu tendencji kulturowych ma być rzekome wyczerpanie się mitu rozumu oświeceniowego. Przeciwnicy takiego myślenia ostrzegają jednak, by praktykowane teorie chaosu nie spowodowały uwolnienia bestii–Minotaura.

MIT ZŁOTEGO WIEKU ALBO ZWYCIĘSTWO ŁAGODNEJ ANARCHII

W wielu kulturach wyrosłych na podłożu indoaaryjskim pojawiają się teorie „wielkiego czasu” i cykli kosmicznych, przemiennie niosących ze sobą katastrofy i okresy rozkwitu. W *Polityku* Platona znajdujemy bezpośrednie nawiązania do teorii „wiecznego powrotu”, według której w pewnym momencie „wszechświat zaczyna się sam kręcić w stronę przeciwną”¹⁶. Wywołuje to nadzieję, że człowiek po powrocie do źródeł odzyska utracone szczęście złotego wieku. Motyw ten pojawia się w komicznej formie świata *al rovescio*, rozpowszechnionej w literaturze ludowej różnych kultur.

Z literackim ujęciem mitu o „wielkim czasie” spotykamy się w *Pracach i dniach* Hezjoda, gdzie zostało opisanych „pięć okresów pokoleń ludzkich”¹⁷. Ludzie żyli niby bogowie bez trudów i smutków w przypadającym na czasy panowania Kronosa „złotym okresie”; nie cierpieli wtedy głodu, nie znali chorób i – co najważniejsze – do szczęścia nie była im potrzebna wiedza ani cnota, wymieniane w późniejszych wiekach – przez Platona i Arystotelesa – jako warunek szczęścia. Człowiek w „złotym okresie” stanowił jedność ze światem przyjaznej natury. Po tym okresie pozostały utajone „wspomnienia”, ujawniające się w postaci mitów agralnych, obiecujących życie szczęśliwe, długie, upływające bez wysiłku.

Mit złotego wieku przez tysiące lat pobudzał tęsknoty za światem wolnym od cierpień, od przymusu pracy i konieczności nauki, a także światem bezkonflikto-

¹⁶ Platon, *Polityk*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1956, s. 269.

¹⁷ Hezjod, *Prace i dni*, tłum. W. Steffen, Warszawa 1952, s. 10.

wym i dostatnym, w którym życie człowieka byłoby długie i upływałoby na korzystaniu z licznych przyjemności. Doktryna chrześcijańska, podtrzymująca linearne wyobrażenie czasu, osłabiła oddziaływanie tego mitu, ale nie wykorzeniła jego obecności. Na przełomie IV i V wieku mnich brytyjski Pelagiusz odrzucił dogmat o dziedzictwie grzechu pierworodnego i ogłosił, że skoro ludzie są dziećmi Bożymi, to mają prawo do szczęścia już na ziemi oraz do zbawienia po śmierci, do czego wcale nie jest im potrzebna łaska Boża.

Optymistyczna wizja pelagianizmu jest mitem świadomości, co rusz ujawniającym swe istnienie w kulturze nowożytnej; wzmacniają go mity natury, obecne od zarania w kulturze ludowej wielu rejonów Europy, wyrażające tęsknotę człowieka za krainą kukanii, z której wygnano mędrców i lekarzy, gdzie „gołąbki same wpadają do gąbki”, gdzie panuje wieczna miłość, gdzie nie trzeba pracować, bo „im kto dłużej śpi, tym więcej zarabia”¹⁸. Motywy owej zmysłowej krainy wszelkich rozkoszy pojawiały się sporadycznie nawet na marginesie literatury religijnej, czego dowodem jest m.in. chrześcijańsko-celtycka opowieść *O świętym Brendanie-żeglarzu*. Wspomina się w niej o wyspach wiecznej młodości, gdzie ludzie pędzą beztroski żywot, uczując i bawiąc się, gdzie co niedziela studnie bywają pełne mleka, w środę i w piątek – serwatki, a w święta Matki Bożej i apostołów – napełniają się piwem i winem. Być może do tych ludowych opowieści przedostał się jakimś trafem mit o wyspach szczęśliwych, a może nawet o wyspie Avilion (skądinąd jakże blisko stąd do refleksji na temat „wyspy jabłek” – Avalon, tj. miejsca rozkoszy i przyjemności, gdzie według celtyckiego mitu przebywa po śmierci król Artur w otoczeniu „pięknych czarodziejek”). W jednej z owych opowieści „żeglarskich” wspomina się jednak, ku przestrodze, o wyspie „ludzi śmiechu, z której się nie wraca”¹⁹. Beztroska, radość i dobrobyt mogą być równie niebezpieczne, jak syreny cychające na żeglarzy.

Łagodne mity natury zachęcają do szukania szczęścia w przyjemnościach i zmysłowości. Do tych samych celów, choć na innej płaszczyźnie kulturowej, nakłaniała wczesnych chrześcijan herezja pelagianizmu, będąca komponentem późnoantycznych tęsknot za utraconym rajem, zrodzonych na podłożu kulturowym mitu złotego wieku. Pelagianizm, choć nie zawsze uświadamiany, był nieustannie obecny przez wszystkie wieki; szczególnie mocno ujawnił swoją obecność w osiemnastowiecznym iluminizmie, a zatriumfował w XIX wieku, pod postacią „religii pozytywistycznych”. Książę de Saint-Simone w *Le Producteur* pisał, że „wiek złoty, który ślepa tradycja umieściła w przeszłości, jest przed nami”²⁰. Mit złotego wieku w opowieści Hezjoda nie był „nacechowany religijnie” i takim pozostał w następnych epokach, stanowiąc zaledwie zasłonę dla różnych lokalnych form hedonizmu i materializmu²¹. Odpowiedniki mitu złotego wieku ujawniają się w ludycznych kulturach na całym świecie. Antyczni Grecy obchodzili wśród wesołych biesiad

¹⁸ Por. G. Cocchiara, *Il paese di Cuccagna e altri studi di folklore*, Torino 1956.

¹⁹ Lady Gregory, *O świętym Brendanie-żeglarzu, tudzież o innych świętych i bohaterach Irlandii*, tłum. A. Nowak i B. Sławomirska, Kraków 1994, s. 85.

²⁰ E. Cioran, *Historia i utopia*, tłum. M. Bieńczyk, Warszawa 1997, s. 84.

²¹ Por. D. Śnieżko, *Mit złotego wieku w literaturze polskiego renesansu*, Warszawa 1996, s. 15.

prastare święto Kronia na pamiątkę złotego wieku, a w innych rejonach Europy tradycja ludowa stworzyła opowieści o krainie kukanii, szaflarni, czy bengodów. Pozostałości owego mitu dają się rozpoznać w odważnych projektach technologicznych, mających człowiekowi stworzyć absolutny dobrobyt, i które stały się swoistym fenomenem kulturowym świata „zachodniego” drugiej poł. XX wieku. Wyraża się w nich podświadomość zbiorowa; tęsknota za krainą bezpieczeństwa, przyjemności i radości.

W dzisiejszych czasach mit złotego wieku przybiera postać realizowanej utopii społeczeństwa ponowoczesności, a dodać by można: społeczeństwa w konsumpcyjnej pułapce, korzystającego z udogodnień cywilizacyjnych, bez uzasadnionych potrzeb adaptacyjnych. Mit złotego wieku podsuwa namiastki wolności i samorealizacji w postaci radości z konsumpcyjnego raj, wiecznego zdrowia i urody, elektronicznych zabawek, uciech seksualnych, a gdyby ich miało zabraknąć – środków farmakologicznych, od viagry po któryś z dozwolonych narkotyków.

Mit złotego wieku wyraża się w budowaniu łagodnych anarchii, tj. w charakterystycznej dla demokracji zachodnich tendencji do osłabiania decydującej roli instytucji państwowych na rzecz autonomizacji samorządów lokalnych. Służy temu także drobiazgowo – aż do paradoksów – przestrzeganie praw człowieka i to zarówno w wąskim znaczeniu środowiskowym, jak i w znaczeniu globalnym. Interwencjonizm państw NATO w sprawie Kosowa uświadomił nam, że nadchodzi czas globalnego wymiaru sprawiedliwości. W uproszczonej wizji spełnionego mitu złotego wieku celem działalności polityków jest schlebienie wyborcom, a służb publicznych – pilnowanie, aby raj konsumpcyjny funkcjonował bez zarzutu.

Jakkolwiek daleko jest do spełnienia takiej wizji, to od dawna widać jej zapowiedzi w rozwiniętych krajach demokracji zachodniej. W tym klimacie, nie zważając na koszty społeczne, spokojnie rozwijają się najróżniejsze subkultury i sekty religijne oraz tolerowane są najbardziej ekscentryczne formy zachowania, o ile tylko nie naruszają umownego prawa.

Mit złotego wieku zachęca człowieka do stworzenia na ziemi technologicznego i konsumpcyjnego raj, do którego dostęp jest znacznie łatwiejszy niż do eschatologicznego raj wyznawców Chrystusa. Zwolennicy New Age twierdzą, że nad ludzkością czuwają opiekuńcze siły kosmosu, których obecność ujawni się po roku 2000, gdy Słońce wejdzie w konstelację Wodnika i nastanie era powszechnego szczęścia, nowy ład światowy, oparty na zwycięstwie nowej religii. W wyrażonych w ten sposób nostalgiami dają się rozpoznać idee millenaryzmu głoszone przez Ireneusza, Hipolita, Orygenes, Dionizego z Kapadocji i innych, o których pisali m.in. Euzebiusz z Cezarei i Focjusz. Nadejście tysiącletniej ery ziemskiej szczęśliwości zapowiadał w VI wieku także Stefan Gobaros, twierdzący z *Theognoście*, że „wszystkie istoty żyjące przez tysiąc lat będą pędzić szczęśliwe życie na jedzeniu, piciu i płodzeniu dzieci, a potem nastąpi powszechne zmartwychwstanie w raj”²². Uaktywnianie się mitu złotego wieku osłabia indywidualne dążenia adaptacyjne człowieka, zniechęca go do nauki i podważa jego zaufanie do szkoły, rodzi

²² Focjusz, *Biblioteka*, przeł. O. Jurewicz, Warszawa 1992, t. III, s. 168.

TUTTE LE DELITIE, E' CHI DESSIDERA ANDARVI GLLARIVA PRESTISSIMO CON IL PENSIERE CON TUTTA FAGLITA' E FINALMENTE QUI CHI SEMPRE VIVE MAI MORE. 20



Wyobrażenia krainy Kukanii na podstawie ludowej ulotki pt. *La Cuccagna nuova* z 1703 r.

Źródło: G. Cocchiara, *Il paese di Cuccagna e altri studi di folklore*, Torino 1956

- Medycy i mistrzowie są skazywani na wygnanie z Kukanii pod groźbą ścięcia. -- Góry złota i srebra, z których im więcej się wydobywa, tym więcej [kruszcza] przybywa. -- Góra wszystkich rodzajów zwierząt. -- Drzewa owocujące przez cały rok. -- Krowy codziennie rodzące cielaki.
- Przybywający do Kukanii zrzucają z siebie znoszone ubrania, przez odrzucają oręż i zostają odziani w najwspanialsze szaty. -- Pałac, w którym doznawane są wszelkie rozkosze.
- Muzyka i śpiewanie, a nigdy szlochanie. -- Jezioro mleka i miodu.
- Rzeka muskatelu i malmaży. -- Król tego państwa jest największym niezgulą, jest jednak przez wszystkich obsługiwany i szanowany. -- Rzeka najprzedniejszych win.
- Powozy, jeżdżące bez koni i bez woźniców. -- Góry, na których zawsze leżą serwy. -- Stół zawsze zastawiony wszelkimi jadalniami. -- Pola porośnięte chlebem pięknym i wypieczonym. -- Kto więcej śpi, więcej zarabia.
- Tutaj psy wiąże się kielbasami. -- Kobiety rodzą tanząc i śpiewając, a ich dzieci zaraz po urodzeniu mówią, jedzą i chodzą, robią wszystko samodzielnie. -- Na drzewach rosną wszystkie klepnoty, jakich się zapragnie. -- Staw, w którym ryby wpadają w ręce każdemu, kto je zechce [złapać]. -- Drzewa, na których rosną wszystkie ubrania, jakich się zapragnie.
- Więzienie dla tych, którzy pracowali. -- Ptaki wpadające do rąk każdemu. -- Kto je zapragnie. -- Kury znoszące 30 jajek dziennie. -- Fontanna, w której kto obmyje sobie twarz, odmłodzi się do upragnionego wieku. -- Podczas burzy spadają w tym kraju cukierki i lakosy. -- W tym kraju kobiety kołyszą do snu swoich mężów.

bowiem fałszywą nadzieję, że nadopiekuńcze instytucje państwowe, potężne zaplecze kulturowe, a ponadto przyjazne środowisko naturalne i opiekuńcze siły kosmosu, z a g w a r a n t u j ą mu optymalne warunki do pełnej samorealizacji.

Przeciwnicy formacji kulturowej New Age ostrzegają, że poprzez odwołanie się do mitu złotego wieku pogaństwo przyobleka się w nowy strój. Dla antropologa kultury zjawisko to oznacza nowego rodzaju adaptację – wybór dokonany „na ślepo”, instynktownie, bez przewidywania skutków. Ulegają jej instytucje, szkoły, rodziny, a częściowo nawet Kościół, gdyż większość chrześcijan dość łatwo poddaje się deprawacji płynącej ze strony życia konsumpcyjnego.

W zasięgu oddziaływania mitu złotego wieku znalazła się nauka, rzucona w odmęty baśniowych technologii, ale również i relatywizm etycznego, a także praca – tracąca z dnia na dzień swoje aksjologiczne uzasadnienie. Dzisiaj, gdy praca nie jest już tak zasadniczym warunkiem adaptacji społecznej ani źródłem czy wyznacznikiem bogactwa, jak zauważył amerykański socjolog Georg Kateb, podstawowym dążeniem współczesnej utopii staje się uwolnienie człowieka od jej obowiązku lub też nadanie jej innego znaczenia²³.

W świecie rządzonym prawami konsumpcji pozostają ignorowane kasandryczne ostrzeżenia Hannah Arendt, że „czas zaoszczędzony przez *animal laborans* nie jest przeznaczony na nic innego tylko na konsumpcję”, a im więcej człowiek zaoszczędzi dla siebie wolnego czasu, tym bardziej będzie go przeznaczał na konsumpcję z powodu „rosnącego apetytu”²⁴.

MIT KRONOSA ALBO RODZICÓW ZAWŁASZCZAJĄCYCH DZIECI

Do najstarszych mitów ludzkości należą rodzicielskie mity prokreacyjne i macierzyńskie, dlatego w schemacie pedagogicznym ich obecność jest nie mniej ważna od mitów miasta i mitów agralnych, ujawniających swe istnienie w procesie inkulturacji.

Na pytanie, czyją własnością jest dziecko, bohaterowie homeryccy odpowiadali, że ojca, a Likurg, a za nim Platon – że państwa, którego jest częścią. Bohaterowie świata antycznego mieli przedmiotowy stosunek do swych dzieci, czego najlepszym dowodem jest wspomnienie o rytualnych ofiarach z Ifigenii czy z Izaaka. Najstarsze, kosmologiczne mity ludzkości mówią o despotycznym ojcu, mającym prawo uczynić wszystko, co chce ze swymi dziećmi, jak Uranos, który strącił je do Tartaru, czy Kronos, który połykał każde nowo narodzone.

Mircea Eliade, tłumacząc istotę mitu jako wzorca doświadczeń, posłużył się słowami ze starego tekstu hinduskiego: „Powinniśmy czynić to, co na początku czynili bogowie”. Mit tworzy człowiekowi wizję osiągnięcia utraconego ładu, tak więc wzorowanie się na tym, „co na początku czynili bogowie”, staje się kategorią wezwaniem i wielu rodziców jest „święcie” przekonanych, że ich apo-

²³ G. Kateb, *Utopia and the Good Life*, [w:] *Utopias and Utopian Thought...*, s. 252.

²⁴ H. Arendt, *The Human Condition*, Chicago 1958, s. 133.

dyktyczny stosunek do dzieci jest w pełni uzasadniony²⁵. Również i w dzisiejszych czasach rodzice „połykają” swoje dzieci. Takie zachowanie – choć coraz rzadziej spotykane – jest uświęcone normą w społeczeństwach posiadających archaiczną strukturę rodziny patriarchalnej. Jeszcze w końcu XVIII wieku, w hałaśliwej dyskusji literackiej na temat eksperymentu wychowawczego *Podolanki*, nikt nie kwestionował praw rodzicielskich, które uzasadniały okrucieństwo wobec dzieci. Bohaterką tej ekscentrycznej powieści Michała Krajewskiego jest dziewczyna, którą ojciec zamknął w całkowitym odosobnieniu, w mrocznej piwnicy, do czasu aż osiągnie pełną dojrzałość. Zrobił to niby dla eksperymentu naukowego, choć w rzeczywistości, aby ocalić honor jej matki, która urodziła ją z nieprawego związku.

Dzisiaj, w ponowoczesnych społeczeństwach Zachodu, więcej niż połowa dzieci rodzi się z nieformalnych związków, bądź też dzieci te należą do tzw. seryjnych rodzin zbiorowych, tj. składających się z rozwiedzionych małżeństw, z których ojciec i matka ponownie założyli rodziny. W roku 1980 A. Toffler zapowiedział, że z powodu ogólnego kryzysu industrializmu, którego epokę nazwał „drugą falą” oraz postępującej decentracji, nie będzie ratunku dla tradycyjnego modelu rodziny „nuklearnej” z jej wewnętrzną hierarchią. W zapoczątkowanej w tym czasie epoce nieprzemysłowego społeczeństwa związki rodzinne rzeczywiście stały się bardzo luźne. Potwierdzają się prorocze słowa, wypowiedziane przez Tofflera dwadzieścia lat temu, że: „Komputer stanowi większe zagrożenie dla rodziny drugiej fali niż przerywanie ciąży, równouprawnienie pederastów i światowa moda na pornografię”²⁶. Telewizyjna i komputerowa rewolucja informacyjna rzeczywiście zmieniła konfigurację stosunków międzyludzkich, a w konsekwencji zredukowany został również autorytet rodziców.

Mit o Kronosie, głęboko wpisany w podświadomość zbiorową, uzewnętrznia się co jakiś czas gwałtownymi pretensjami rodziców do totalnego decydowania o losach swoich dzieci; apodyktyczni ojcowie nie pozwalają im zdobywać osobistych doświadczeń, uzasadniając to negatywną oceną świata bądź strachem, że porzucą one dom rodzinny i przestaną się nimi zajmować. Zlaicyzowana część społeczeństwa z oburzeniem reaguje na takie poglądy, ale zwolennicy wychowania na podłożu religijnym za wszelką cenę usiłują bronić paternalistycznego modelu rodziny. O podzielonych poglądach na ten temat świadczy zróżnicowany stosunek opinii publicznej do znanej historii Henryka Bułskiego z Częstochowy, samotnie wychowującego dwóch synów. Jego „wyczyny” pedagogiczne śledzone są przez prasę, a Mariusz Wojacek-Hubicki nakręcił nawet na ten temat film dokumentalny dla TVP.

H. Bułski, z wykształcenia technik, potępił wszystkie dotychczasowe wzory i instytucje oświatowe, po czym sam zaczął uczyć młodszego syna, Krzysztofa. Sąd nie miał podstaw, aby pozbawić Bułskiego praw rodzicielskich, mimo że jego syn pragnął chodzić z innymi dziećmi do szkoły i publicznie krytykował ojca za niewłaściwe metody. Jeśli edukacja ma służyć adaptacji dziecka w środowisku

²⁵ M. Eliade, *Sacrum – mit – historia...*, s. 109.

²⁶ A. i H. Toffler, *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyłło, Warszawa 1986, s. 260.

i w szeroko pojętej kulturze, to z punktu widzenia H. Bulskiego i jemu podobnych taka adaptacja powinna zostać zahamowana i zredukowana. Tego typu postaw, arbitralnych i utopijnych, choć bardzo rzadkich, broni Konstytucja RP, głosząca w R. II. Art. 48, że: „Rodzice mają prawo do wychowywania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem”.

Zaprzeczeniem rodzicielskiego mitu o Kronosie jest mit o jego wnuku, Dionizosie, zrodzonym z pozamałżeńskich igraszek Dzeusa z córką króla Kadmosa. Ojciec niewiele się nim zajmował, matka zaś zginęła jeszcze przed urodzeniem dziecka, gdyż ośmieliła się ujrzeć oblicze gromowładnego Pana Olimpu. Jak widać, w kolejnych generacjach bogów słabła wola dominowania nad potomstwem. W podobny sposób uzewnętrzniła się ta reguła również i w dziejach ludzkości.

MIT DIONIZYJSKI ALBO PAJDOKRACJA

Wśród mitów greckich można znaleźć anegdoty o dziecku upartym i nienawidzącym szkoły, jak Herakles, który nie potrzebował nauczyciela, aby osiągnąć wieczną sławę; co więcej, zabił swojego wychowawcę, gdy ten nieopatrznie wyśmiał jego nieuctwo.

Do zachwiania relacji wewnątrz schematu pedagogicznego dochodzi również wtedy, gdy dziecko zdobywa nadrzędną lub równą pozycję wobec swoich rodziców i pedagoga. Motyw pajdokracji jest równie antyczny jak dzieje wychowania. Według tradycyjnej pedagogiki wychowawca, aby zapanować nad powierzonym mu dzieckiem, musi przełamać, czy choćby ograniczyć jego buntującą się naturę. Zwolennicy antypedagogiki, twierdzący, że „dziecko nie będzie, lecz już jest człowiekiem”, przyznają dziecku pełne prawo do decydowania o sobie od chwili urodzenia²⁷. Mit o Dionizosie trafnie ilustruje te idee.

Utrwaliła się tradycja, że Dionizos był najmłodszym spośród bogów olimpijskich, gdyż objawił swoje istnienie dopiero w czasach króla Penteususa. Któregoś dnia mieszkańcy Teb ujrzeli go w hałaśliwym otoczeniu pijanych sylenów, satyrów i nimf, siedzącego na rydwanie ciągnionym przez pantery. E. Cassirer z nieukrywanym uprzedzeniem komentował mit o Dionizosie, podejrzewając, że kryją się za nim jakieś groźne i destrukcyjne siły natury:

Apollo, bóg słońca, nie posiadał koniecznej potęgi, aby się oprzeć i aby przegnać demoniczne siły, które się ujawniały w kulcie Dionizosa. W eposach Homera Dionizos nie pojawia się wśród bogów olimpijskich. Wkroczył do religii greckiej jako cudzoziemiec dużo później, jako bóg imigrant z północy. Jego pochodzenie jest zlokalizowane w Tracji i z całym prawdopodobieństwem wywodzi się z kultów azjatyckich²⁸.

Dionizos był inny, odrębny, nie pasujący do rodziny i „społeczności” bogów olimpijskich i takim pozostał, mimo że orficy identyfikowali go z kreteńskim Zagreusem.

²⁷ T. Szkudlarek, B. Śliwierski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1993, s. 179.

²⁸ E. Cassirer, *The Myth of the State...*, s. 49.

Nieufność Greków do Dionizosa wyraził Platon, kategorycznie zabraniając wychowawcom młodzieży używania dionizyjskiego fletu, którego symbolika przywoływała mity wsi i natury, rozbudzające emocje i mącające umysł²⁹. W to miejsce Platon zalecał kitarę lub lirę apollińską, symbol harmonii, służące czystości myślenia i pobudzające do bohaterskich czynów. Podobnie negatywny stosunek do fletu wyraził Arystoteles w *Polityce*.

Z mitu Dionizosa wyłania się idea dziecka, które jest skończeniem uformowaną postacią i równie wolną jak sam bóg. Takiemu dziecku niepotrzebna jest adaptacja społeczna, o której mówiliśmy, że jest synonimem człowieczeństwa; nie są dla niego ważne normy społeczne ani nauka. Nikt nie ma prawa go wychowywać, a zwłaszcza narzucać mu swoje zdanie – ani rodzice, ani nauczyciele, bowiem dziecko wie, co jest dla niego dobre.

W dionizyjskim micie dziecka świat wydaje się być dobrym, przyjaznym i sprzyjającym pełnej afirmacji człowieka. W jakiś sposób odpowiada on mitowi złotego wieku, w którym adaptacja też nie była potrzebna człowiekowi do szczęścia. Uruchomienie tego mitu nie sprzyja dojrzewaniu społecznemu człowieka; jest skutkiem kryzysu rodziny i zjawisk cywilizacyjnych, które deformują psychikę dziecka. Na owe wymuszone usamodzielnienie się dziecka oddziałują wzmacniająco nadopiekuńczość państwa i łatwość adaptacji środowiskowej – dzięki perspektywie technologicznego raju, ale głównym powodem jego emancypacji jest kryzys rodziny.

TELEMACH I MIT DOSKONAŁEGO SYNA

Wśród Homerowskich mitów wychowawczych nieskazitelnym wzorem dla młodego człowieka jest historia o Telemachu, synu Odyseusza, który, zaniepokojony długą nieobecnością ojca, wybrał się na jego poszukiwanie. Mit ten tłumaczy nam, że syn idzie śladami ojca, że w pewnym momencie musi go naśladować. Inaczej mówiąc, nie można zerwać więzów krwi, naturalnych więzów gatunkowych i uświęconych tradycją więzów kulturowych.

Adaptacja młodego człowieka jest swego rodzaju przejęciem wzorów. Telemachowi towarzyszył w wyprawie mądry Mentor, wierny przyjaciel Odyseusza z dawnych czasów – jest więc „telemachia” mitem o szukaniu ładu i o bronienu wartości, o przyjaźni, dojrzewaniu i o dyskretnym wychowywaniu podczas wędrówki³⁰.

Telemach z własnej woli wyruszył na poszukiwanie ojca, co oznacza, że dojrzewanie młodego człowieka nie powinno być „urabianiem” czy przymuszaniem; zaakceptował jednak towarzystwo mądrego Mentora i podczas podróży nieraz

²⁹ Platon, *Państwo* z dodaniem siedmiu ksiąg *Praw*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1958, ks. III, s. 391; podobnie: Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, Warszawa 1964, ks. VIII, s. 351.

³⁰ Biblijnym odpowiednikiem tego mitu jest opowieść o Tobiaszu, synu Tobita. Również i w niej pojawia się motyw syna, który stara się przywrócić swej rodzinie utraconą radość. W wyprawie do Niniw towarzyszy mu archanioł Rafał – przyjaciel, opiekun i doradca, zesłany przez Opatrzność.

ulegał jego nienachalnym wskazówkom wychowawczym. Telemachia zachęca do życia godnego, pełnego prostoty i prawdy, do panowania nad zmysłami i nieulegania pokusom. W „rajskiej grocie Kalipso” Telemach był kuszony, jak wcześniej jego ojciec, ale posłuchał ostrzeżeń Mentora i „westchnąwszy, odpowie: Niech mię raczej zatracą Bogowie, niżbym zniósł, aby rozkosz i miękkość miały nad mem sercem panować”³¹.

U podstaw Homerskiego ideału wychowania jest aktywizm i pielęgnowanie cnót charakteru. Telemach, broniący honoru matki, przechodzący najróżniejsze doświadczenia i próby podczas długiej wędrówki śladami ojca, odbudowuje wiarę w sens i ład rodziny. Popularny A. Toffler twierdzi jednak, że „większość dzieci ma dziś zaledwie mgliste pojęcie o tym, co ich rodzice robią i jak żyją w miejscu zatrudnienia”³².

Wydawać by się mogło, że została zerwana więź międzypokoleniowa, a jednak te „bezpieczne” dzieci po osiągnięciu wieku Telemacha idą w ślady swoich rodziców. Homerowski mit młodego, dojrzewającego człowieka, idącego śladami swego ojca, utrwała elementarną konieczność najdoskonalszego przedłużenia ludzkiego gatunku. Dla Stagiryty najważniejszym celem człowieka było uzyskanie doskonałości w wymiarach: rodziny, społeczeństwa, jak i gatunku, „a co jest wbrew naturze i wypaczone, tam cel nie jest dobrem, tylko pozornym dobrem”³³. Mit Telemacha pozostanie na zawsze opowieścią o dojrzewaniu młodego człowieka do wielkich zadań, o samokształceniu się i o odwadze właściwego wyboru. Nie ma w nim śladu pychy, tak typowej dla dionizyjskiego mitu dziecka.

W końcu XVII wieku Franciszek Fenelon ożywił mit Telemacha i uczynił z niego najpopularniejszą powieść pedagogiczną epoki oświecenia. Nawet Jan Jakub Rousseau, zniechęcający Emila do czytania, zrobił wyjątek, gdyż kazał mu czytać właśnie *Podróż Telemacha*.

Dzisiaj, gdy podważane są wartości i autorytety, wydaje się, że ulegają zapomnieniu, jako bezużyteczne, także i stare mity pedagogiczne, a wśród nich również i telemachia. Zbiorowa podświadomość zawiera jednak schematy, od których nie można się uwolnić. Z racji wrodzonych praw gatunkowych Telemach zawsze będzie podążał śladami ojca, choćby go nawet nie znał.

HOMEROWSKI I SOKRATESOWSKI MIT WYCHOWAWCY

Według starożytnych Greków duchowym ojcem ludzkości był Prometeusz, mityczny ofiarodawca ognia, nauczyciel wielu sztuk użytecznych. Jednakże pierwsi ludzie nie umieli właściwie wykorzystać ognia, dlatego Dzeus obdarował każdego z nich jednakowo prawem i bojaźnią. Z tego mitu, opowiadanego przez Hezjoda i Ajschylosa, wyłania się przesłanie dla nauczycieli. Hans G. Gadamer

³¹ F. Fenelon, *Podróż i przypadki Telemaka syna Ullisessowego*, tłum. I. Stawiarski, Warszawa 1810, ks. II, s. 7.

³² A. i H. Toffler, *Trzecia fala...*, s. 273.

³³ Arystoteles, *Etyka Eudemejska*, tłum. W. Wróblewski, Warszawa 1977, ks. II, 1227, s. 185.

nazywa Prometeusza „antropoplastą ludzkości”, ale przypomina jednocześnie, że to władca Olimpu wyposażył człowieka w utajoną umiejętność posługiwania się prawem. „Kształcenie, *paideia*, polega właśnie na obudzeniu tych utajonych w każdym człowieku darów, które czynią go zdolnym do życia państwowego. Tak więc sofista nauczyciel dopełnia kulturowego czynu Prometeusza”³⁴.

W szerokiej matrycy kulturowej mitu prometejskiego starożytni Grecy pozostawili nam dwa częściowe mity nauczyciela–pedagoga, z których każdy niesie ze sobą skutki wychowawcze. Są nimi: mit Homerowski, zbudowany wokół postaci Mentora, tj. mądrego opiekuna Telemacha, syna Odyseusza, którego Mentor był przyjacielem, oraz mit Sokratesowski, niejednoznaczny w swej zawartości aksjologicznej. W obu tych mitach wyrażone są dylematy związane z odwieczną antynomią między rodziną i szkołą odnośnie do kwestii wychowania. Nauczyciel musi o nich pamiętać, biorąc na siebie odpowiedzialność za losy powierzonego mu dziecka. Proces adaptacyjny dziecka inaczej przebiega w warunkach domowych, zabezpieczonych przez ojca i matkę, a inaczej w warunkach stworzonych dziecku przez instytucje, takie jak szkoła, Kościół, państwo, a wreszcie przez systemy międzynarodowe, poddające uznane wartości transformacjom globalizacji.

Antyczny pedagog początkowo był niewolnikiem rodziców dziecka. Oznacza to, że pierwotny mit pedagogiczny wymaga od wychowawcy głównie uczciwości wobec rodziców. Inaczej mówiąc, pedagog powinien umiejętnie przeprowadzić przez miasto powierzone mu dziecko, chroniąc je w znaczeniu fizycznym i moralnym, a także zadbać, aby w szkole nie utraciło szacunku dla swych rodziców, aby nauka nie była dla niego demoralizacją.

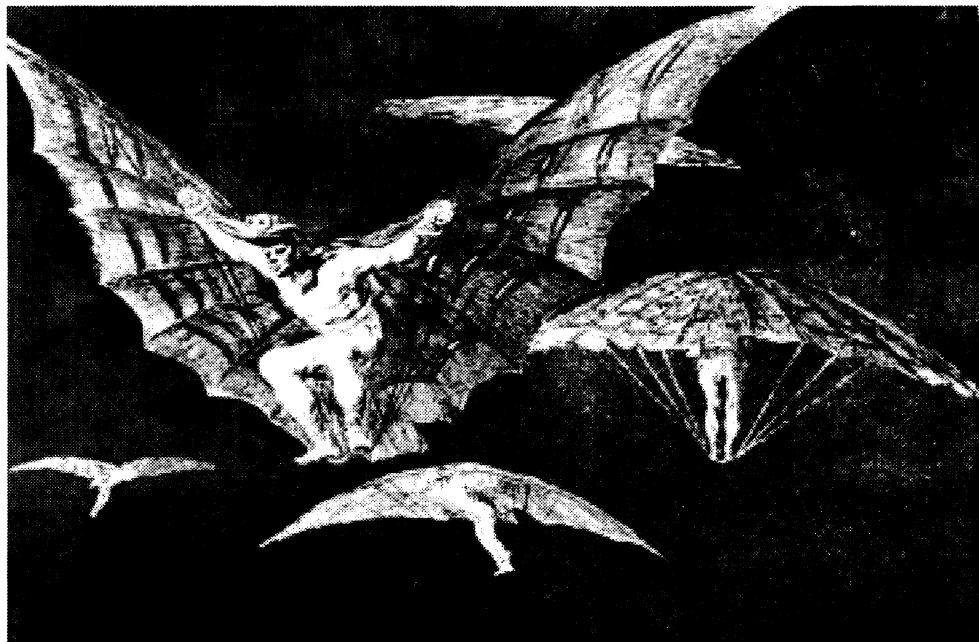
O Mentorze była już mowa. Jest on ideałem uczciwego i mądrego pedagoga, łączącego szczęście dziecka ze szczęściem całej jego rodziny. Ta koncepcja wychowania odnosi się jednak do starszylacheckiej postaci kultury wiejskiej, opisanej przez Homera.

Z pojawieniem się *pólis* i kultury dworskiej zmieniły się ideały wychowania. Wychowankowie opłacali (również dosłownie) ciężkim wysiłkiem zdobycie *kalo-kagathi*, tj. takiego wykształcenia dla ciała i umysłu, w którym jest się pięknym i dobrym. W czasach Peryklesa ludzi wykształconych otaczano szacunkiem, ale „służba Muzom” była trudna i kosztowna, co powodowało konflikty między rodzicami a mistrzami, do których posyłali swoje dzieci.

Gdyby można było zastosować dzisiejszą miarę dla wyobrażeń antycznych, przez wzgląd na hermeneutykę, tj. sztukę tłumaczenia i wyjaśniania, patronem nauczycieli powinien być Hermes, tłumaczący ludziom boskie postanowienia. Ale ten skrzydlaty posłaniec był także bogiem złodziei... Nauczycielom greckim stawiano zarzuty, że odbierają rodzicom dzieci i demoralizują je swoimi naukami. Być może właśnie Hermes powinien być ich mitycznym patronem. Z powodu szerzenia demoralizacji Sokrates został skazany na śmierć. Na podobne zarzuty naraził się współczesny mu Isokrates, założyciel pierwszej regularnej szkoły retorycznej, gdyż oskarżał rodziców, że nie potrafią wychowywać swoich dzieci i twier-

³⁴ H.G. Gadamer, *Prometeusz i tragedia...*, s. 174.

dził, że należałoby dzieci przekazywać w tym celu specjalnie wytypowanym nauczycielom. Antynomia między domem i szkołą zawsze wywoływała konflikty. Atena, bogini mądrości i dobrej rady, była przecież przede wszystkim boginią wojny. Mimo to Ateńczycy, nie szczędząc pieniędzy, chętnie powierzali swoich dorastających synów pod opiekę doświadczonych mężów, cieszących się szacunkiem publicznym³⁵.



Francisco de Goya y Lucientes, *Sposób latania*. Rycina z cyklu *Disparates*
Źródło: Goya. *Gravures et lithographies, Oeuvre complete*. Enrique L. Feffari, Paris 1961

Szkoła dzisiejsza jest nie mniej konfliktogenna. Krytykowana niemal przez wszystkich, pozostaje mimo to jedną z najważniejszych instytucji ułatwiających człowiekowi adaptację. Czy postmodernistyczna szkoła oddaje dzieci ich rodzicom? A może porzuca je na ulicy? Może je sobie przywłaszcza, a może przekazuje anonimowemu państwu? Dojrzałe myśliciel nauczyciel musi być świadomy mitów, którymi obrosła jego profesja lub – jeśli ktoś woli – powołanie.

³⁵ H.I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, tłum. S. Łoś, Warszawa 1969, s. 67.

ROZDZIAŁ IV

UTOPIA JAKO PRZEDMIOT BADAŃ I SPORÓW IDEOLOGICZNYCH

Utopia jest kategorią znaczeniową rzadko spotykaną w analizach z zakresu pedagogiki i historii wychowania. Dzieje się tak mimo przekonujących dowodów na istnienie wzajemnych powiązań, łączących myślenie pedagogiczne z myśleniem utopijnym. Pedagodzy chcieliby uchronić dziecko od zła w konkretnym przypadku, ale nie łudzą się, że ich wysiłki zmieniają sytuację raz na zawsze. W przeciwieństwie do nich pedagogzy utopijni pragnęliby wyzwolenia człowieka od zła w sposób skuteczny i ostateczny; chcieliby oni wyzwolić człowieka od zła duchowego lub materialnego, a inaczej mówiąc, od bolesnej konieczności powtarzania, wciąż na nowo, wysiłków adaptacyjnych i przystosowywania się do coraz to nowych warunków życiowych, zdrowotnych, środowiskowych, społecznych, kulturowych, religijnych itp. Utopiści rozwiązują tę kwestię na dwa sposoby. Jedni próbują okiełznać świat, tj. doprowadzić go do zakładanego ładu (społecznego, duchowego, biologicznego, materialnego) i utrwalić ten „ład” po wsze czasy, inni natomiast, wychodząc z założenia, że problem tkwi nie w świecie, ale w ludzkiej świadomości, usiłują okiełznać ludzką świadomość, aby nie wywoływała poczucia niedosytu. Skutki obu tych działań są do siebie podobne: człowiek zostaje pozbawiony tożsamości kulturowej, dochodzi do zamazania norm moralnych i tradycyjnych wartości, a pojęcie dostatku zostaje zawężone wyłącznie do określonych treści.

Nieuświadomionym wrogiem utopistów są naturalne prawa adaptacyjne, które zmuszają człowieka do ciągłego wysiłku, do buntu wobec świata i walki o przetrwanie. Utopiści starają się zastąpić je sztucznymi prawami, arbitralnie ustanawianymi przez nich samych, przeważnie sprzecznymi z dawnymi prawami ustanowionymi przez człowieka, bądź z prawami natury lub prawami objawionymi i chronionymi przez religię.

W świecie utopii „ładu” często zostają ujednoczone postawy skrajne: teokracja ma znamiona ateizmu, a wyznawany ateizm urasta do kultu. Oznacza to, że utopii nie powinno się klasyfikować według kryteriów aksjologicznych, dzieląc je np. na utopie postępowe i reakcyjne, jak proponował Włodzimierz Lenin, albo – jak Jerzy Szacki (w ślad za Lewisem Mumfordem) – na eskapistyczne i heroiczne,

wywyższając wartość tych ostatnich, „jeśli nawet ich skutki bezpośrednie nie są imponujące”¹.

Jeśli by oceniać utopie w imię prawdy w nauce, to należałoby je wszystkie potępić z powodu sofizmatów zawartych w ich „logice”. Nie zrozumielibyśmy jednakże wtedy fenomenu utopii. Kontrowersyjny teolog niemiecki osiadły w USA, Paul Tillich (1886–1965), stwierdził, że opinie na temat utopii „pozostawione ocenie wyłącznie pozytywnej lub negatywnej są jednakowo błędne”². Tillich argumentował to tym, że utopia jest prawdą, skoro wyraża esencjonalny cel ludzkiej egzystencji; jest płodna (*fruitfulness*) i jest potęgą, bo przeobraża świat, jak to uczynił judaizm albo rewolucja burżuazyjna, ale jednocześnie jest również kłamstwem, skoro obiecuje raj na ziemi; jest bezpłodna, a także słaba, skoro wywołuje terror. Oznacza to, że istotą utopii jest transcendencja: „Każda utopia jest oscylowaniem, w zawieszeniu, pomiędzy tym, co możliwe i tym, co niemożliwe”³. Innymi słowy, każda utopia jest jednocześnie postępową i wsteczna, heroiczną i eskapistyczną.

Większość autorów unika definiowania utopii, toteż w zależności od ich punktu widzenia mają one swój „wymiar” socjologiczny, polityczny, psychologiczny albo wyłącznie literacki. Definicyjna trudność wynika również z powodu wrażliwości utopii na dziejowe zmiany społeczne i cywilizacyjne, których utopie są jednocześnie motorem i odbiciem. Największe zmiany w procesie kształtowania się utopii zaszły w XIX wieku. Wtedy zostały one „zaprzężnięte”, jak konie pociągowe, do przyspieszania postępu społecznego. Pamiętać trzeba, że wcześniej większość z nich istniała jedynie w formie salonowych czytań dla wąskiej grupy dziwaków i pięknoduchów, wśród których bywali też wybitni filozofowie.

Hrabia Claude Henri de Saint-Simon, Charles Fourier, Barthélémy Enfantin, Étienne Cabet czy Robert Owen nie ograniczali się do utopijnych teorii, ale zakładali komuny i falanstery, tworzyli pozytywistyczne sekty religijne, mające być złączkiem przyszłego społeczeństwa. W ich rozumieniu utopia stawała się nie tylko narzędziem zmieniania rzeczywistości, ale samą rzeczywistością, odpowiednio zaprojektowaną. Utopie zmieniły się pod wpływem filozofii Fryderyka Hegla. Pozbawione kokietyryjnych narracji, stały się ideami transcendentnymi, wędrującymi przez stulecia i nadającymi formę materii społecznej. Utopijne cele socjalistów zbłądły jednak, gdy Karol Marks i Fryderyk Engels nadali walce klasowej proleta-riatu wymiar filozoficzny i polityczny. Głośne dzieło F. Engelsa *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki* (1877), stało się, jak to ujmuje Bronisław Baczko, prawdziwą „wulgatą” dla marksistów⁴. F. Engels zawłaszczył w nim naukę i już samym tytułem spowodował utrwalenie się niechęci do projektów utopijnych, kojarzonych od tego czasu głównie z niedojrzałymi koncepcjami społecznymi. Według B. Baczki – „Teoria Marksa tak się więc ma do *fantazji* utopistów jak chemia do alchemii lub astronomia do astrologii”⁵. Powyższy cytat znakomicie potwierdza spostrzeżenie

¹ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 50.

² P. Tillich, *Critique and Justification of Utopia*, [w:] *Utopias and Utopian Thought...*, s. 302.

³ Ibidem.

⁴ B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne...*, s. 95.

⁵ Ibidem, s. 96.

Martina Bubera, że „utopia przeobraziła się w najskuteczniejszą broń w walce marksizmu z socjalizmem pozbawionym założeń marksistowskich”⁶.

Dzisiaj, gdy akceptujemy tezy o relatywizmie naukowym, widzimy jednak, że Marks i Engels doskonale ucharakteryzowali swoją utopię społeczną, aby mogła uchodzić za naukę. Doświadczenia społeczne z drugiej poł. XX wieku udowodniły, że marksizm posiadał wiele wspólnego z astrologią. Georg Sorel, podobnie jak wcześniej Edward Bernstein, wytykał Marksowi powiązania z utopijnym socjalizmem, widoczne zwłaszcza w *Manifeście komunistycznym* i w *Krytyce Programu gotajskiego*⁷, tym niemniej doceniał jego wielkie znaczenie, gdyż to właśnie Marks „uwolnił mit rewolucyjny od tych wszystkich fantasmagorii, które zbyt często prowadziły do szukania krainy kukanii”⁸. Sorel zarzucał twórcy *Kapitału*, że z **rewolucyjnego mitu uczynił utopię**. Ów „mit rewolucyjny” Sorel definiował jako: „najczystszą ideę zmian, o której nie powinno się dyskutować w żadnym szczególe jako o fakcie historycznie przewidywalnym”⁹. Marks wykorzystał ów mit, narzucając mu cel utopijny komunistycznego społeczeństwa, którego realizacja byłaby zarazem końcem historii.

Na przykładzie marksizmu, który zdominował ruchy robotnicze, Sorel wyjaśnił mechanizm powstawania utopii społecznych. W jakiś czas potem okazało się, że opisany mechanizm jest uniwersalny i obejmuje utopie w wielu innych dziedzinach kultury, wyrastające na podobnie mitycznym podglebiu. Z całą pewnością mechanizm taki rządzi również mitami i utopiami pedagogicznymi. Poddawanie się pedagogicznym mitom powoduje powstawanie pedagogicznych utopii.

Socjologiczny fenomen literatury utopijnej zachęcał badaczy do podejmowania studiów nad utopiami; pionierskie rozprawy analityczne zaczęły pojawiać się już w pierwszej połowie XIX wieku¹⁰. Powstawały wtedy pierwsze katalogi utopii „historycznych”, określano specyfikę gatunku i jego formy ewolucyjne¹¹. Dostrzeżono wreszcie w utopiach „zaszyfrowaną” formę krytyki rzeczywistości¹². Duże zasługi na tym polu położyli pierwsi socjaliści, wykorzystujący idee Tomasza More’a i Tomasza Campanelli do prowadzenia walki o sprawiedliwość społeczną i zmianę stosunków własności. Jednym z pierwszych był Bolesław Limanowski, którego rozprawa na ich temat z 1873 r. stała się prawdopodobnie źródłem inspiracji Karola Kautsky’ego do napisania książki o *Utopii* T. More’a¹³. W atmosferze walk ideologicznych między niemieckimi socjalistami i liberałami narodziła się

⁶ M. Buber, *Sentieri in Utopia* [tłum. włoskie za: *Paths in Utopia*, Boston 1958], Milano 1967, s. 14.

⁷ L. Kołakowski, *Główne nurty marksizmu. Powstanie – rozwój – rozkład*, Paryż 1977, s. 166.

⁸ G. Sorel, *Decomposizione del marxismo*, [w:] *Scritti politici*, a cura R. Vivarelli, Torino 1971. [tłum. włoskie za: *La decomposition du marxisme*, Paris, Marcel Riviere 1908], s. 783.

⁹ Ibidem. s. 782.

¹⁰ Por. R. Mohl, *Die Staatsromane*, [w:] *Zeitschrift für die gesammte Staatswissenschaft*, Tübingen 1845.

¹¹ Por. C. Renouvier, *Uchronie, l'utopie dans l'histoire*, Paris 1876.

¹² Por. A. Lichtenberger, *Le socialisme au XVIII^e siècle*, Paris 1895; A. Lalande, *Les Utopies et la methode utopique*, Paris 1905.

¹³ Por. na ten temat: J. Miklaszewska, *Antyutopia w literaturze Młodej Polski*, Wrocław 1988, s. 69–72.

również pierwsza powieść z gatunku antyutopii, ukazująca fatalne skutki wprowadzenia w życie socjalistycznego ładu¹⁴.

Na gruncie polskim najambitniejszym podsumowaniem osiągnięć literatury utopijnej od Platona po *Freiland* Teodora Hertzki była pionierska praca Aleksandra Świętochowskiego pt. *Utopie w rozwoju historycznym* (1910). Jej autor nazwał utopię „najpowszechniejszym pierwiastkiem w świecie ducha”¹⁵, co zachęcało do stworzenia w badaniach nad utopiami szerokiej perspektywy kulturowej („historia utopii to historia kultury”¹⁶). W tak szerokiej perspektywie badawczej ginęły morfologiczne cechy myślenia utopijnego, tym bardziej, że Świętochowski mianem utopisty określał każdego zwolennika postępu.

Mimo upływu lat wiele jego refleksji zachowało pewną świeżość, przynajmniej z dwu powodów: Świętochowski jako jeden z pierwszych dostrzegł, że „życie i utopia zbliżyły się do siebie”¹⁷, co uzasadniał bujnym rozwojem technologicznym i jednoczesnym złagodzeniem radykalizmu społecznego¹⁸. Próbował również wyjaśnić, co łączy ze sobą znane utopie i wskazywał na ich wspólny „kierunek dążeń”. Zauważył, że w większości analizowanych tekstów pojawiają się cztery wspólne motywy: żądanie komunistycznej własności, upowszechnienia i upaństwowienia szkoły, rozluźnienia więzów seksualno-obyczajowych i przetworzenia państwa klasowego w gospodarcze, „służące interesom ogółu”¹⁹. Uważał więc, że te cztery podstawowe składniki utopii przesądzają również o historycznym rozwoju cywilizacji.

W okresie międzywojennym utopie społecznego ładu przybrały niebezpieczną postać totalitarnego państwa, co „zaowocowało” kolejnymi antyutopiami. Wielu myślicieli błędnie rozumiejących rzeczywistość nie zawsze umiało rozpoznać ówczesne zagrożenia. Nie dotyczyło to amerykańskiego historyka, Lewisa Mumforda, który już w 1922 roku demaskował „nieszczęśliwe dla ludzkości” ówczesne mity i utopie społeczne, wymieniając wśród nich „mity państwa narodowego”, a także mity „proletariackie” i „religijne”²⁰. Mumford pisał o mitach, że należą do „idealnie istniejącego porządku rzeczy” i że „usiłują uwiecznić i doprowadzić do doskonałości ten porządek”²¹. Skutki owych usiłowań mogą być bardzo zróżnicowane, dlatego wyróżniał istnienie mitów „ucieczki” oraz „przebudowy”, z którymi na innym planie wiązał „utopie ucieczki” i „utopie przebudowy”²².

Zasługą Mumforda było wykorzystanie do rozważań nad utopią socjologicznych obserwacji Emila Durkheima, ale również i wniosków z psychologicznych

¹⁴ Por. E. Richter, *Sozialdemokratische Zukunftsbilder. Frei nach Bebel*, Berlin 1892. Tłum. pol. S. Ptaszyński, *Wizerunek przyszłości socjalistycznej podług zasad Bebla*, Poznań 1892.

¹⁵ A. Świętochowski, *Utopie w rozwoju...*, s. 7.

¹⁶ *Ibidem*, s. 8.

¹⁷ *Ibidem*, s. 343.

¹⁸ *Ibidem*, s. 334, 343.

¹⁹ *Ibidem*, s. 332.

²⁰ L. Mumford, *Storia dell'utopia* [tłum. włoskie za: *The Story of Utopias*, New York 1922], Bologna 1969, s. 200.

²¹ *Ibidem*, s. 127.

²² *Ibidem*, s. 12, 127.

badania Johna Deweya. Mumford dostrzegał w życiu każdego człowieka obecność „małych utopii prywatnych”, co stworzyło m.in. interesującą perspektywę mikrogenetyczną do badania zachowań w środowisku szkolnym²³. Mimo deklaracji, że jego dzieło jest „traktatem przeciw utopii” ostatni rozdział *The Story of Utopias* wypełnia wizja świata podobnego do rzeczywistości z końca XX wieku. W myśleniu Mumforda nie było sprzeczności; uważał, że jeśli odrzucimy szkodliwe mity społeczne, musimy wypełnić ich miejsce innymi – w tym przypadku społecznymi mitami „sztuki i nauki”, co zachęciłoby do budowania eutopii – szczęśliwej ojczyzny całej ludzkości, którą nazwał Megapolis.

W końcu lat dwudziestych tematyką utopii zajął się Karl Mannheim, nazwany później twórcą socjologii wiedzy. Jego refleksje wynikały z obserwacji świata pełnego napięć ideologicznych, ale odzwierciedlały również bogatą tradycję naukową – od Immanuela Kanta i Karola Marksa, przez Maxa Webera i Johna Deweya, po przedstawicieli funkcjonalizmu i psychologii społecznej. Mannheim uznał, że skoro myślenie ma charakter społeczny, to najważniejszym problemem do wyjaśnienia jest „kontrola nieświadomości społecznej”²⁴. W tym celu opisał przejawy „świadomości ideologicznej”, tj. takiej, „która w swej orientacji pozostaje w tyle za rzeczywistością i dlatego zasłania ją swoimi anachronicznymi kategoriami”²⁵, oraz transcendentnej „świadomości utopijnej”, która „wyprzedza” rzeczywistość, „nie pokrywa się” z nią i powoduje jej rozbitcie²⁶. Oba te typy świadomości Mannheim potępił jako fałszywe, ale niewiele potrafił im przeciwstawić. Zalecany przez niego rozsądek i trzeźwość nigdy nie broniły człowieka wystarczająco skutecznie przed szkodliwym oddziaływaniem fałszywej świadomości.

Z obserwacji Mannheim'a wynika niezwykle ważny paradoks, że myśl pedagogiczna z samej definicji opiera się na fałszywej świadomości. Ponieważ pedagogika korzysta z dorobku pedagogicznego minionych pokoleń, to ulega prawom ideologizacji, a wychowując dla przyszłości, buduje utopie. Nie trzeba wyjaśniać, dlaczego żadna z tych dwóch opcji nie skłania do optymizmu.

Mannheim w sposób ostateczny oderwał utopię od pojęcia terytorialności; przestała ona być wyspą, a stała się ideą. Fredrik Polak, nawiązujący do jego koncepcji „świadomości transcendentnej” stwierdził, że „człowiek jest mieszkańcem dwóch światów”, gdyż oprócz tego, że żyje w świecie widzialnym, to może zamieszkać w „utopijnym świecie własnej kreacji”²⁷. Rozpatrywanie przez Mannheim'a zagadnienia utopii w kontekście świadomości, oprócz wskazywania jednoznacznych kontekstów socjologicznych i politycznych, zachęcało do szukania powiązań utopii z psychologią – z jednej, a z filozofią eudajmonizmu – z drugiej strony.

Druga wojna światowa potwierdziła poglądy Mumforda na temat szkodliwości mitów społecznych, a jej skutki społeczne i polityczne Frank Manuel nazwał „gwoździem do trumny dla wszelkiej maści teoretyków marksizmu i nacjona-

²³ Ibidem, s. 15.

²⁴ K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, tłum. J. Miziński, Lublin 1992, s. 27.

²⁵ Ibidem, s. 77.

²⁶ Ibidem, s. 159.

²⁷ F. Polak, *Utopia and Cultural Renewal*, [w:] *Utopias and Utopian Thought...*, s. 282.

lizmu”²⁸. Utopie społeczne oskarżono o sianie nienawiści i wywoływanie wojen. Frontalny atak na nie przeprowadził austriacki socjolog Karl Popper. W pracy pt. *Spółeczeństwo otwarte i jego wrogowie* (1945) opisał mechanizmy rządzące antydemokratycznym, utopijnym „społeczeństwem zamkniętym”, wzorowanym na modelu Platona. Mówiący o sobie, że jest „racjonalistą krytycznym”, był wrogiem koncepcji holistycznych, dających całościowe wizje świata. Wychodząc z tego założenia potępił marksistowski historycyzm, jako przejaw utopizmu, i wykazał, jak z utopii rodzi się przemoc. Odslonięciu utopijnych mechanizmów społecznych służyły także prace „socjologa konfliktów”, Ralfa Dahrendorfa, szukającego dróg „porzucenia utopii”²⁹.

W latach powojennych po stronie „społeczeństwa otwartego” opowiedziała się część myślicieli z kręgu tradycji marksistowskiej, przeciwnych polityce stalinowskiej. Zauważyli oni, że radykalne poglądy Marksa, autora *Nędzy filozofii* (1847), przestały obejmować rzeczywistość z poł. XX wieku. Zapowiedź F. Engelsa, wyrażona w *Anty-Dühringu*, że nastąpi „kres filozofii w dotychczasowym znaczeniu”, nigdy się nie spełniła. Historyk włoski Delio Cantimori usprawiedliwiał autorów *Manifestu komunistycznego* tym, że „po upadku rewolucji z 1848 roku pozostało intelektualistom jedynie królestwo idei”, jakże bliskie królestwu utopii³⁰. Marksizm, jako system filozoficzny, utrzymał się dłużej w abstrakcyjnym świecie idei niż w pragmatycznym świecie ekonomii i polityki.

Gdy zbladła gwiazda dogmatycznego komunizmu, stosunek lewicowych myślicieli do utopii stał się bardziej przychylny, a prawdziwy rozkwit ich zainteresowań utopiami przypadł na przełom lat 60. i 70. Zbiegło się to z sowiecką inwazją na Czechosłowację, lewackimi ruchami studenckimi i kryzysem władzy w USA na tle konfliktów rasowych i wojny w Wietnamie. Wówczas na kształtowanie się nowego pojęcia utopii wywarły wpływ cenione od dawna prace Ernsta Blocha ogłoszone po jego ucieczce na Zachód³¹. Bloch potępił w nich leninizm, ale przy całej otwartości na dziedzictwo kultury greckiej i judeochrześcijańskiej pozostał wierny zasadniczym ideom filozofii marksistowskiej.

Nowatorstwo Blocha uwidoczniło się już w *Geist der Utopie* (1918), w której odważnie wykorzystywał poglądy Zygmunta Freuda i Carla G. Junga do tłumaczenia sensu utopii. Stwierdzeniem: „co nigdy nie było uświadomione, nie może stać się nawet podświadomym” (*Noch nicht Erfahrung...*) wprowadził nowy aksjomat do badań nad mitami społecznymi³². Bloch nie zachęcał do realizowania utopii, nazywając jej fenomen „doświadczeniem umysłu” (*mental experiment*). Opi-

²⁸ F.M. Manuel, *Introduction*, [w:] *Utopias and Utopian Thought...*, s. IX.

²⁹ R. Dahrendorf, *Out of Utopia...*, s. 127.

³⁰ D. Cantimori, *Studi di storia*, Torino 1959, s. 672.

³¹ Po latach działalności antyfaszystowskiej E. Bloch powrócił z USA do tworzącej się NRD, witany z szacunkiem należnym „zasłużonemu marksście”. Po ok. 10 latach został jednak zmuszony do emigracji z powodów politycznych. W 1953 r. podległy mu w strukturach uniwersyteckich R.O. Gropp wystąpił w obronie heglizmu, określanego oficjalnie mianem filozofii wstecznej, a *de facto* z atakiem na dogmatyczne rozumienie marksizmu. Spowodowało to reakcję władz partyjnych i represje wobec Blocha.

³² E. Bloch, *Geist der Utopie*, Frankfurt am Main 1964, s. 241.

sał ją natomiast jako wyraz nadziei utrzymującej się w bycie przyrody i w kulturze, powodującej „antycypowanie rzeczywistości”³³. Tę nadzieję E. Bloch wiązał jednak wyłącznie z marksizmem: „Racja nie może kwitnąć bez nadziei, nadzieja nie może być wyrażona bez słuszności; obie w jedność z marksizmem: inna nauka nie ma przyszłości, inna przyszłość nie ma racji”³⁴. Deklarując tak kategoryczne poglądy Bloch spłycił kulturową perspektywę swoich interesujących interpretacji i zniechęcił do nich wielu wolnomyślicieli.

Siłę utopii docenił również inny niepokorny marksista Otto Ruhl w wydanej pośmiertnie *Odwadze utopii* (*Mut zur Utopie*, 1947). Omawiając poglądy znanych teoretyków i działaczy ruchu robotniczego, przypisał wszystkim uleganie utopii, rozumianej jako: „ucieczka przed teraźniejszością”, „wsparcie duchowe”, narzędzie „wykolejenia” systemu politycznego, „przedmiot walki” bądź też „projekt przyszłości”. W drugiej części pracy Ruhl prześledził obecność utopii w radzieckim „eksperymentem” ekonomicznym i politycznym, a na koniec zapowiedział zwycięstwo socjalizmu i gospodarki planowanej³⁵.

Z Marksowskiej koncepcji walki o zapanowanie nad przyrodą wywodzi się również, zbliżona tytułem do poprzedniej pracy, *Odwaga utopii* Georga Pichta. Jej autor wierzył w potęgę „utopii oświeceniowej”, wyznawał bałwochwalczy optymizm technologiczny i twierdził, że „trzeba zaprojektować w zarysach sztuczny świat, który musimy skonstruować, aby zapewnić przyszłej ludzkości podstawy egzystencji”³⁶.

Opinie E. Blocha na temat utopii wywarły wpływ na wielu myślicieli po obu stronach Oceanu. We Włoszech pod urokiem pism Ernsta Blocha znalazło się wielu filozofów nie tylko orientacji laickiej, ale i chrześcijańskiej, głoszących pochwały na temat jego „symfonicznych wizji pełnych nadziei”³⁷. Również Massimo Baldini, autor licznych prac z zakresu filozofii utopii, twierdzi za Blochem, że *homo utopicus* odznacza się ciekawością przyszłości i potrzebą posiadania nadziei. Wpływy E. Blocha dają się zauważyć także w ideach Herberta Marcusego (1898–1979), duchowego guru i proroka zanarchizowanych studentów z 1968 r. Zauroczony technologicznym potencjałem cywilizacyjnym, autor *Erosa i cywilizacji* ogłosił rozpad systemów państwowych i nadejście „końca utopii”, a z nią końca historii, spowodowanego wyczerpaniem się starych ideologii, które mogły jedynie zamienić świat w piekło. Ogłoszenie „końca utopii” wynikało z osiągnięcia w najbardziej rozwiniętych państwach powszechnego dostatku, rozkwitu szkolnictwa, godziwych warunków bytowych dla klasy robotniczej. W takich warunkach istnienie przestarzałych instytucji państwa pozbawione byłoby sensu³⁸.

³³ Por. J. Kosian, *Ernst Bloch i sprawa wartości utopii*, [w:] *Filozofia współczesna*, pod red. Z. Kudero-wicza, Warszawa 1990, t. II, cz. 5, s. 322–345.

³⁴ E. Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, Frankfurt am Main 1968, s. 1618, za: Stefano Zecchi, *Utopia e speranza nel comunismo. Un'interpretazione della prospettiva di Ernst Bloch*, Feltrinelli, Milano 1974, s. 183.

³⁵ O. Ruhl, *Il coraggio dell'utopia*, Guaraldi ed. 1972, wł. tłum. na podst. *Mut zur Utopie. Bauplane fur eine neue Gesellschaft*, Hamburg 1971, s. 156.

³⁶ G. Picht, *Odwaga utopii*, tłum. K. Maurin i inni, Warszawa 1981, s. 121.

³⁷ I. Mancini, *Teologia, ideologia, utopia*, Brescia 1974, s. 541.

³⁸ Por. H. Marcuse, *Das Ende der Utopie*, Berlin 1967.

Lewacko-anarchistyczne poglądy wygłaszał także na początku lat siedemdziesiątych ksiądz jezuita Ivan Illich, częściowo pozostający pod wpływem E. Blocha, a ze względu na swój anarchizm, nawiązujący do poglądów H. Marcusego. Na gruncie krytyki systemu kapitalistycznego Illich zapowiadał „odrodzenie człowieka epimetejskiego”, tj. żyjącego utopijną nadzieją przyszłości.

Wśród krytyków utopii szczególnie miejsce zajmują autorzy usytuowani ponad teoretycznymi dyskusjami, jak Gustaw Herling-Grudziński czy Aleksandr Solżenitsyn, alarmujący świat o istnieniu utopii zrealizowanej. Ich obserwacje potwierdził i rozwinął, oskarżeni o rewizjonizm, „niepokorni marksści”, tacy jak Bronisław Baczko i Leszek Kołakowski, by wymienić tylko najbardziej nam znanych. Historia udowodniła ich moralną i polityczną rację. Wśród prac Kołakowskiego na temat utopii wyróżnia się demaskatorska analiza komunistycznego systemu pt. *Marxismus. Utopie und Anti-Utopie* (Stuttgart 1974), rozpowszechniona w Europie dzięki wielu przekładom.

Do prac Bronisława Baczki na temat utopistów oświeceniowych będziemy się jeszcze nieraz odwoływać, natomiast w kwestii obecności utopii w świecie współczesnym trzeba odnotować znakomitą jego orientację w tłumaczeniu powiązań utopii z mitami społecznymi i totalitaryzm³⁹. Baczko nie ulega defetyzmowi; z aprobatą cytuje twierdzenie Bertranda Russella: „Nasza epoka, niemal pozbawiona złudzeń, nie potrafi uwierzyć w sny utopijne”, przez co określa się po stronie rozumu⁴⁰. Na temat fenomenu utopii bądź antyutopii ukazało się wiele prac krytycznych w państwach zagrożonych ideologią lewacką i terroryzmem.

Osobną grupę stanowią wśród nich publikacje pisarzy chrześcijańskich. Według Justyny Miklaszewskiej, „w pojęciu postawy czy świadomości antyutopijnej zawiera się przekonanie o niemożliwości urzeczywistnienia utopii, a także krytyka wszelkiego rodzaju utopii i postaw utopijnych, poparta argumentem, iż każda próba realizacji utopijnej wizji prowadzi na gorsze”⁴¹.

Stosunek większości myślicieli chrześcijańskich do zagadnienia utopii jest jednoznacznie negatywny i nie istnieje dla nich dylemat „gorsze – lepsze”. Ów krytycyzm wynika jednak z założeń doktrynalnych, co powoduje zawężenia interpretacyjne. Złożyły się na to doświadczenia Kościoła z blisko dwutysiącletniej walki o czystość wiary z pokusą instrumentalnego traktowania religii. Przez wiele ostatnich lat głośno było w świecie o zdobywającej zwolenników w krajach latynoamerykańskich „teologii wyzwolenia”, łączącej wiarę w Chrystusa z zagadnieniami walki klasowej. „Niektórym wydaje się, że konieczna walka o sprawiedliwość i wolność człowieka, rozumiane w ich znaczeniu ekonomicznym i politycznym, stanowią esencjalny i wyłączny aspekt zbawienia – odpowiadał im kard. Joseph Ratzinger – dla nich Ewangelia jest zredukowana do ewangelii ziemskiej”⁴².

Używając określenia, którym posłużył się kard. Ratzinger, utopie społeczne są takimi właśnie „ewangeliami ziemskimi”, obiecującymi zbawienie w szczególności

³⁹ Por. B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne...*, s. 116.

⁴⁰ B. Baczko, *L'utopia dei lumi*, Torino 1969, s. 361.

⁴¹ J. Miklaszewska, *Antyutopia w literaturze...*, s. 18.

⁴² J. Ratzinger, *Istruzione „Libertas nuntius”* (VI. 4), [w:] *Teologia della liberazione*, Roma 1985, s. 40.

sposób i w szczególnych warunkach. Historię Kościoła pokrywa szerokim cieniem historia herezji, dlatego znany amerykański pisarz Thomas Molnar zatytułował swoją książkę *Utopia wieczna herezja*, a jej kolejne rozdziały m.in.: „Wyzwolenie od grzechu” (od gnostycyzmu po marksizm), „Religia sekularyzowana: panteizm” (konsekwencje uwielbienia dla nauki przy jednoczesnym głoszeniu teologicznych herezji o śmierci Boga, za co obwiniał Dietricha Benchoffera, Paula Tillicha i biskupa Johna Robinsa), „Człowiek bogiem” (atak na antropologię marksistowską i koncepcje o. Teilharda de Chardina)⁴³.

Poglądy Molnara składają się na bardzo wyraźną pedagogikę „antyutopijną”, której celem jest uzmysłowienie człowiekowi, jakie konsekwencje niesie ze sobą poddanie się materializmowi. Identyczne cele przyświecają włoskiemu publicyście Sergio Quinzio, który nazywa ateizm duchowym „zapleczem dla utopistów”⁴⁴, a ich wyobrażenia na temat lepszego świata – pełnymi błędów i fałszu „edycjami” zapowiedzianego Królestwa Bożego. Utopia jest dla niego „małą eschatologią”, karykaturalnym odbiciem religii zarówno w formie, jak i w treści; dobrą nowinę chrześcijaństwa zastępuje trywialnym nowinkarstwem wyzwolonych filozofów, a ewangeliczną miłość bliźniego – egalitaryzmem i tolerancją⁴⁵.

Bardziej rzeczowym tonem w kwestiach utopii odznaczają się wypowiedzi ze środowisk uniwersyteckich. Tematem powiązań utopii i ideologii z teologią zajął się Italo Mancini z Uniwersytetu Katolickiego w Mediolanie. Przedmiotem jego badań stały się m.in. społeczne losy obietnicy Królestwa Bożego, która w każdym stuleciu generowała formy utopijne, jak np. w XVI wieku, gdy ujawniła się gwałtownie w chiliastycznej herezji anabaptystów i Tomasza Müntzera, „pierwszego teokraty protestanckiego”⁴⁶.

Zasługą Virgilia Melchioriego z Uniwersytetu Sacro Cuore, niesprawiedliwie oskarżanego przez Waldemara Voiségo o duchowe koneksje z marksizmem⁴⁷, było z kolei opisanie „kruchej świadomości utopijnej”, obecnej w każdej epoce na skrzyżowaniu „sił historii i metafizyki” oraz indywidualnej „potrzeby praktyki i intelektu”⁴⁸. Na uwagę zasługują również liczne prace klasyfikacyjne i przekrojowe wybitnego znawcy historii Kościoła, Maurilla Adrianiego z Uniwersytetu we Florencji. Według niego mit tłumaczy wydarzenia z przeszłości, eschatologia ukierunkowuje człowieka na przyszłość, natomiast istniejące poza czasem utopie ogarniają zarówno przeszłość, jak i przyszłość⁴⁹. Adriani widział w utopii „projekcję w przyszłość antycznego dyskursu o złotym wieku lub o utraconym raj”⁵⁰.

⁴³ Por. Th. Molnar, *Utopia the Perennial Heresy*, New York 1967.

⁴⁴ S. Quinzio, *Utopia e escatologia*, [w:] *L'utopia nel mondo moderno*, a cura di Renato Pavetto, Firenze 1969, s. 73.

⁴⁵ Ibidem, s. 65.

⁴⁶ I. Mancini, *Teologia, ideologia...*, s. 540.

⁴⁷ *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*, wstęp, wybór i opracowanie W. Voisé, Wrocław 1972, s. LI.

⁴⁸ V. Melchior, *La coscienza utopica*, Milano 1970, s. 109.

⁴⁹ M. Adriani, *Utopia*, Roma 1961, s. 26. Tegoż, *La cristianita' antica dalle origini...*

⁵⁰ M. Adriani, *La mentalita utopica*, [w:] *L'utopia nel mondo moderno...*, s. 36.

Poszukiwaniem źródeł utopii w najdawniejszych mitach ludzkości zajął się także Giuseppe Goisis, autor interesującego modelu utopii, którym wytłumaczył wiele zjawisk uznawanych dotąd za irracjonalne. Goisis stwierdził, że na rodowód utopii składają się trzy zbieżne tradycje: **ludowa**, odwołująca się do tradycji kukania i odpowiadająca na wyzwania mitu złotego wieku; **judaistayczna**, wyrosła na micie powrotu do Syjonu opiewanego w *Psalmy CXL*, oraz **grecka**, doskonałego *pólis*, opisanego przez Platona w *Państwie* oraz w *Kritiaszu*. Popularne pozdrowienie żydowskie – „Do zobaczenia za rok w Jerozolimie” – jest według Goisisa jednym z przykładów obecności utopii w języku codziennym⁵¹.

Również cytowany Paul Tillich tłumaczył istnienie utopii świadomością imperatywów biblijnych. W jego ujęciu wszystkie utopie, zarówno immanentne (horyzontalne), jak i transcendentne (wertikalne), określają *telos* człowieka w licznych wariantach obietnicy Królestwa Bożego, Królestwa Sprawiedliwości i ziemskiego raju⁵². Metoda wyjaśniania sensu utopii poprzez identyfikowanie jej mitycznych korzeni wydaje się być uznawana przez większość współczesnych autorów. Northrop Frye nazwał utopię „spekulatywnym mitem”, dostarczającym utopii całościowych „wizji społecznych”⁵³. Nawet jeżeli takie stanowisko jest zbyt kategoryczne, trzeba się zgodzić, że obraz świata w utopiach jest koherentny tylko dzięki uruchomionym przez nie mitom.

Popularnym tematem utopii społecznych zajmowało się również wielu chrześcijańskich myślicieli we Francji. Negatywne skutki utopii opisał np. wybitny filozof kultury z Liège, Marcel de Corte w pracy pt. *Człowiek przeciwko samemu sobie*. W kolejnych rozdziałach, dotyczących m.in. ulegania „mitowi postępu”, „patologicznej wolności”, „kryzysowi rozsądku”, de Corte alarmował, że utopia doprowadzi człowieka do samozniszczenia⁵⁴. Na pytanie: „Jak wybawić człowieka od fascynacji utopią?” de Corte nie sięgał po argumenty teologiczne, ale zwięźle odpowiadał, że może to uczynić rodzina.

„Nie wolno nigdy ustawać w przypominaniu, że w rodzinie jest moc uniemożliwiająca poddanie się utopii, baśniowym zabawom wyobraźni i kłamstwom jako oddziaływaniom utrwalonym w iluzji. W rodzinie kłamstwo, sofizmat, błąd, próżność, błaga, szarlataneria itp. [...] stają się natychmiast widoczne i zostają nazwane tym, czym są”⁵⁵.

Nieodparta wola „prostowania ścieżek” spowodowała, że de Corte sam uwiłkłał się w kreowanie mitów, jakże charakterystycznych dla aksjologii katolickiej. Trudno dziś mówić o znaczeniu rodziny, skoro w wielu „otwartych” społeczeństwach zachodnich połowa dzieci rodzi się z nieformalnych związków. Utopia

⁵¹ G. Goisis, *Profili dell'utopia. Note su utopia e spazio educativo*, [w:] *Razionalita e condotta. Studi sulla genesi dello spazio educativo*, a cura di U. Margiotta, Venezia 1979, s. 322–324.

⁵² P. Tillich, *Critique and Justification...*, s. 308.

⁵³ N. Frye, *Varieties of Literary Utopias*, [w:] *Utopias and Utopian Thought...*, s. 25.

⁵⁴ Por. M. de Corte, *L'homme contro lui-même*, Paris 1962.

⁵⁵ M. de Corte, *Gli intellettuali e l'utopia*, [w:] *L'utopia nel mondo moderno...*, s. 62–63.

potrafi kokietować rodzinę obietnicami szczęścia, aby ją potem zniewolić i zniszczyć, jak to uczynili Hitler i Stalin.

Postawione przez M. de Corte'a pytanie o sposób zaradzenia utopii przywiodło francuskiego socjologa Jeane'a Serviera do pesymistycznych konkluzji, przypominających wnioski z książki Ericha Fromma pt. *Ucieczka od wolności* (1941). Servier zauważył, że w schematycznym świecie utopii literackich marzenia i rzeczywistość mieszają się ze snami, toteż „symbolizm Freuda może dać pomyslnie rezultaty dla interpretacji symboli utopijnych”⁵⁶. W powtarzającym się motywie doskonałego państwa, otoczonego niedostępnymi górami lub morzem, rozpoznał tęsknoty świata zachodniego za utraconym dzieciństwem⁵⁷. Servier pesymistycznie ocenił „człowieka Zachodu”, stojącego przed dylematem: „świadomie i z wolnej woli iść w kierunku Ziemi Obiecanej i Państwa Bożego”, czy też „zawrócić do dzieciństwa”, tj. do „pogodnych początków nieświadomości [...] odrzuciwszy obietnicę Bożą”⁵⁸. Servier nazwał utopię „snem opiekuńczym”, dzięki któremu człowiek usiłuje uciec od odpowiedzialności. Jego prace dowiodły, że utopie dostarczają materiału do badania „psychopatologii cywilizacji zachodniej”⁵⁹. Wcześniej do podobnych wniosków doszła Karen Horney, identyfikująca zjawiska kulturowe z klinicznymi stanami psychopatologii⁶⁰. Zastosowanie metod psychologicznych do interpretacji utopii otworzyło nowy okres w jej dziejach; utopia uległa w człowieku upodmiotowieniu, znalazła w nim mikrokosmos i przystąpiła do jego podboju.

W ponurym okresie okupacji hitlerowskiej Władysław Tatarkiewicz zajął się tematyką szczęścia w utopiach, a wprowadzona przezeń typologia nie straciła na ważności również dzisiaj. Według W. Tatarkiewicza: „Utopie bywały dwóch typów: jedne uzależniały wymarzoną doskonałość życia ludzkiego od przemienienia samych ludzi, drugie zaś od przemienienia warunków ich życia, ulepszenia narzędzi ich pracy, zwiększenia dóbr, z których korzystają”⁶¹. Zaproponowany przez autora podział na utopie ładu społecznego i utopie eudajmonistyczne jest słuszny i pozwala wyjaśnić dawne i obecne procesy kulturowe, w których czynnik utopijny pełnił funkcję swego rodzaju regulatora zjawisk. Utopii nie sposób analizować w oderwaniu od filozofii szczęścia.

Według Arystotelesa, którego poglądy panowały do XVII wieku, szczęście było eudajmonią, czyli posiadaniem i zespoleniem w człowieku wszystkich możliwych dóbr. Do osiągnięcia pełni szczęścia potrzebna była dodatkowo „błogość”, wynikająca z przychylności ludzkiego losu, toteż o człowieku, który ją osiągnął, mówili starożytni: „eudajmon” i „makarios”, tj. „szczęśliwy i błogosławiony”⁶². W XVIII wieku, pod wpływem sensualizmu i utylitaryzmu, pojęcie szczęścia uległo zawężeniu do poczucia przyjemności, rozumianego początkowo w znaczeniu hedonistycznym.

⁵⁶ J. Servier, *Histoire de l'utopie*, Paris 1967, s. 17.

⁵⁷ Ibidem, s. 374–75.

⁵⁸ Ibidem, s. 21.

⁵⁹ J. Servier, *Il simbolismo onirico dell'utopia*, [w:] *L'utopia nel mondo moderno...*, s. 24.

⁶⁰ Por. K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, tłum. H. Grzegółowska, Warszawa 1982.

⁶¹ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1962, s. 460.

⁶² Ibidem, s. 63.

Subiektywne rozumienie przyjemności człowieka korzystającego z dobrodziejstw życia stało się przedmiotem dociekliwych badań psychologicznych i behawioralnych zwłaszcza w sprzyjającym klimacie uwalniania się narodów od ideologii po drugiej wojnie światowej. W tym czasie kwestie psychosocjologiczne myśli utopijnej poddawane były częstym badaniom pedagogów społecznych, psychologów, etyków i teoretyków kultury. Na przykład Raymond Ruyer w *L'Utopie et les utopies* rozpoczął klasyfikowanie utopii od studium psychologicznego na temat „utopijnej mentalności”, w którym stwierdził, że utopia jest wynikiem „ćwiczenia myślowego” (*le mode utopique*) i „uboczną” konsekwencją szukania przez człowieka w zadanych sytuacjach pełnej gamy rozwiązań⁶³. Podobnie jak inni badacze również i Ruyer ostrzegał przed niebezpiecznym oddziaływaniem utopii, „bo ich rozkwit jest przejawem niepewności społecznej, chwiejności instynktu społecznego”⁶⁴.

W pół wieku po tym, kiedy L. Mumford wyraził ideę „małych utopii”, Abraham Maslow⁶⁵, twórca psychologii humanistycznej, zastąpił *topos* słowem *psychia* i otworzył wejście do nowej krainy utopijnej, „eupsychii” – szczęśliwej krainy w subiektywnej przestrzeni psychicznej pojedynczych ludzi. Przejście utopii ładu w utopie eudajmonistyczne stanowi zjawisko równoległe do zmian zachodzących w obrębie pedagogiki: od pedagogik formalnych i normatywnych, sprzyjających wyobrażeniom ładu społecznego, do pedagogik nieformalnych, służących wizjom eudajmonistycznym.

Pojęcie eupsychii rozwinął Frank E. Manuel, nadając mu trwałe znaczenie w antropologii, adekwatne do zmian zachodzących we współczesnej kulturze⁶⁶. Można powiedzieć, że w świecie dominują dziś eudajmonistyczne utopie, a eupsychie zajmują w nich naczelne miejsce. Po rozczarowaniach eksperymentem socjalizmu oddzielone zostało pojęcie szczęścia od ładu społecznego. Kwestia uprzedmiotowienia człowieka w anonimowym molochu powróciła jednak w zmienionej postaci. Gigantycznej erupcji środków masowego przekazu towarzyszy pokusa opanowania „rzeczywistości” psychicznej setek milionów odbiorców kultury, niezależnie od terytorium, płci, wieku, koloru skóry, przekonań społecznych i religijnych. Na potrzeby eupsychii pracuje dziś cała gospodarka światowa, produkująca towary konsumpcji.

Frank E. Manuel nazwał twórcę psychologii humanistycznej utopistą „nie w tym sensie, że jest ślepy na ekonomiczną i społeczną nędzę, która inspiruje większość przypadków utopii”, ale dlatego że buduje iluzje możliwości istnienia „psychicznych utopii [...] niezależnych od istniejącego porządku”⁶⁷. Można się spierać, czy Maslow był myślicielem utopijnym. To raczej logiczne rozumowanie doprowadziło go do spostrzeżeń, które innych badaczy utopii wprawiły w zakłopotanie.

⁶³ R. Ruyer, *L'Utopie et les utopies*, Paris 1950, s. 9.

⁶⁴ Ibidem, s. 6.

⁶⁵ A. Maslow, *Toward a Psychology of Being*, New York 1962, s. 182.

⁶⁶ F.E. Manuel, *Toward a Psychological History of Utopias*, [w:] *Utopias and Utopian Thought...*, s. 71.

⁶⁷ Ibidem, s. 93–94.

Tematyka utopii literackich i społecznych podejmowana była bardzo rzadko w piśmiennictwie polskim i trudno wyjaśnić, jakie są przyczyny tego zjawiska. Polskie tłumaczenie *Złotej księżeczki* T. More'a ukazało się ponad czterysta lat po pierwodruku z 1516 roku, w symbolicznym nakładzie, jako jedno z ostatnich w Europie⁶⁸.

Po drugiej wojnie światowej w krajach rządzonych przez komunistów raczej ideologiczne utrudniały swobodę badań i powodowały zawężanie problematyki do analiz gatunkowych lub interpretacji literatury utopijnej w duchu materializmu historycznego. Należałoby więc docenić w pewnym sensie wysiłki tych autorów, którzy podejmowali tak niewdzięczne zadanie. W latach pięćdziesiątych należał do nich Witold Ostrowski⁶⁹. Wyróżnił on trzy okresy w ewolucji utopii: pierwszy, od powstania gatunku do czasów Swifta, gdy wszystkie kontynenty zostały już odkryte i utopijnych krain nie dało się już „ukryć poza morzami”⁷⁰; drugi, gdy pojawiły się tzw. uchronie, tj. zbeletryzowane utopie umiejscowione w odległej przyszłości; a trzeci, gdy pojawiły się „utopie dynamiczne”, wzorowane na powieściach George'a H. Wellsa, w których utopijny ustrój był tak pomyślany, „by mógł się ciągle zmieniać i ciągle doskonalić”. Ta ostatnia cecha, budząca wiele wątpliwości (utopia jest bowiem zaprzeczeniem prawdziwego rozwoju!), podyktowana została względami ideologicznymi, podobnie jak pominięcie antyutopijnych powieści Jewgienija I. Zamiatina, Aldousa Huxleya i George'a Orwella, w których krytyczne aluzje do państwa bolszewickiego były aż nadto czytelne.

Ostrożne próby zwrócenia uwagi na treści antyutopijne podjął także Jerzy Szacki, autor jedynej jak dotąd w języku polskim pracy o charakterze przekrojowym. J. Szacki odwoływał się do opinii znanych autorów zachodnich, takich jak G. Kateb, F.E. Manuel, J. Servier a nawet K. Popper, ale ich opinie prezentował wybiórczo i z zastrzeżeniem, że nie odnoszą się do krytyki marksizmu⁷¹. W perspektywie marksistowskiej, którą reprezentował, utopie jawiły się wyłącznie w kategoriach historycznych, jako niedojrzałe koncepcje epistemologiczne lub socjologiczne. Przyjęcie takiej perspektywy groziło dogmatyzmem, ale Jerzy Szacki nie zdołał się przed nim ustrzec nawet wtedy, gdy utopia realnego socjalizmu utrzymywała się już tylko dzięki przemocy policji i wojska, tj. po inwazji wojsk sowieckich na Czechosłowację i po brutalnie stłumionych protestach robotników w Radomiu⁷². Wyrażane przez tego autora apologetyczne opinie pod adresem

⁶⁸ T. More, *Utopia*, tłum. K. Abgarowicz, wprowadzeniem poprzedził W. Ostrowski, Warszawa 1954, s. 60.

⁶⁹ Por. W. Ostrowski, *Utopia*, [w:] *Zagadnienie Rodzajów Literackich*, t. 1, Warszawa 1958.

⁷⁰ W. Ostrowski, *Wstęp*, [w:] T. More, *Utopia...*, s. 67.

⁷¹ Zrozumienie tego, czym jest utopia, uniemożliwiają stwierdzenia typu: „Nazwy utopia nie damy natomiast Marksowskiemu komunizmowi” (J. Szacki, *Spotkania z utopią...*, s. 33), bądź relatywistyczne deklaracje: „Granica między utopią pozytywną i negatywną jest do pewnego stopnia płynna: to, co być powinno, może w oczach innego człowieka jawić się jako to, czego właśnie być nie powinno” (Ibidem, s. 172).

⁷² Wskazują na to m.in. poglądy Autora na temat „świadomości prospektywnej”, w której widział zderzenie się dwóch przeciwstawnych typów myślenia: „pierwszy z nich jest ześrodkowany na realizacji wartości zawartych w dziedzictwie kultury europejskiej; drugi – na rozwiązywaniu proble-

przywódców komunizmu służyły wzmocnieniu państwowej propagandy i powodowały zamazanie tego, co nazywał „utopią”. Jerzy Szacki, mimo wielkich możliwości intelektualnych, nie był w stanie zbudować spójnego modelu utopii z powodu marksistowskich założeń aksjologicznych. Z pewnością zdawał sobie sprawę z tej słabości, gdyż obok stwierdzenia, że utopia „jest kategorią historyczną”, już w następnym zdaniu dodawał, że „tworzenie utopii zdaje się odpowiadać jakiejś trwałej potrzebie ludzkości”⁷³, przez co uznawał jej charakter ponadczasowy, wynikający z potrzeb psychologicznych człowieka.

Jak dotąd nie pojawiły się w literaturze polskiej żadne prace, które ukazywałyby problematykę utopii w kategoriach psychologii czy psychoanalizy, tj. jako zjawisk ahistorycznych i dotyczących owych „trwałych potrzeb ludzkości”, o których pisał wspomniany autor.

Bujny rozwój literatury *science fiction* i światowy rozgłos pisarstwa Stanisława Lema spowodowały zwrócenie uwagi niektórych autorów na literaturę utopijną, uznawaną powszechnie za starszą siostrę *s.f.* Rezultaty dokonań w tym zakresie dalekie były jednak od ścisłości, ze względu na nierozumienie przez tych autorów specyfiki gatunkowej literatury utopijnej⁷⁴. Wśród ostatnich publikacji polskich autorów wyróżniła się natomiast praca Justyny Miklaszewskiej *Antyutopia w literaturze Młodej Polski* (1988), wnosząca więcej do wiedzy o utopiach, niż by można było sądzić na podstawie skromnego tytułu tej książki. Jej ukazanie się nie wywołało jednak zmiany postaw badawczych wobec zagadnienia utopii, jakkolwiek w następnych latach ukazało się jeszcze kilka innych prac na ten temat.

mów technicznych, jakie następcza efektywne rządzenie rzeczami i ludźmi, których zresztą traktuje się jako rzeczy właśnie, nie zaś jako suwerenne podmioty świadome”. Takie „traktowanie ludzi jako rzeczy”, w domyśle Autora odnoszące się do demokracji burżuazyjnej, działa destrukcyjnie na człowieka, bo pozbawia go wizji przyszłości i świadomości historycznej. „Wizję taką stworzył – zdaniem Jerzego Szackiego – nowoczesny socjalizm, Marks i Engels, Lenin i Gramsci” (J. Szacki, *Świadomość historyczna a rozwój świadomości perspektywnej*, [w:] *Kultura polska a socjalistyczny system wartości*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1977, s. 319 i 321).

⁷³ J. Szacki, *Spotkania z utopią...*, s. 40.

⁷⁴ J. Miklaszewska słusznie wytknęła A. Zgorzelskiemu liczne błędy w jego pracy *Fantastyka. Utopia. Science Fiction*, [w:] *Ze studiów nad rozwojem gatunków*, Warszawa 1980. Patrz: J. Miklaszewska, *Antyutopia w literaturze...*, s. 12–14. Wiele błędów na temat pojęcia utopii zawiera także praca A. Niewiadowskiego, *Literatura fantastycznonaukowa*, Warszawa 1992, s. 204–206.

SCHEMATY MYŚLENIA UTOPIJNEGO

Wątpliwości wokół *ou(eu)topii*

W roku 1516 ukazało się w Antwerpii niepokazne dziełko w języku łacińskim pt. *Książeczka zaiste złota i niemniej pożyteczna jak przyjemna o najlepszym ustroju państwa i nieznaney dotąd wyspie Utopii*. Jej autorem był sir Tomasz More, humanista i mąż stanu, a w jakiś czas potem, również i święty męczennik Kościoła katolickiego.

Utopia – napisana w tonie ironicznym, wypełniona kalamburami słownymi i licznymi aluzjami do ówczesnej rzeczywistości, jest utworem wciąż wywołującym spory i nieporozumienia, zwłaszcza w literaturze polskiej, gdyż jej interpretacje często bywały uproszczone i zachęcały do uprzedzeń. Jednym z głównych powodów takiego stanu była niejednoznaczność tytułu. Mówi się, że neologizm *utopia* powstał z uproszczonego złożenia greckich słów *topos*, tzn. kraj, oraz *ou* (nie) lub *eu* (dobry), które Tomasz More połączył wspólną dla nich morfologiczną częścią *u*, co spowodowało, że możemy nie rozstrzygnąć, o jakiej krainie myślał: dobrej czy nie istniejącej?

Pewne wskazówki dotyczące intencji autora znajdujemy w szeregu imion własnych: More nadał stolicy wyspy nazwę Amaurotum, co znaczy „miasto nie istniejące” i ulokował je nad rzeką Anhydrys, tj. „bez wody”, a zwierzchnika Utopian nazwał imieniem Adem, co oznacza „książę bez poddanych”. Ponieważ takie *nomen omen* wносиłoby negatywne interpretacje całości dzieła, More umieścił w aneksie do *Utopii* wierszowane przesłanie, w którym wyspa „ogłosiła” dumnie, że oto nastąpiło jej urzeczywistnienie: „Ludna i bogata, mająca też najlepsze prawo / Słusznie powinnam otrzymać miano Eutopii”¹.

Bronisław Baczeko pisze o „dwuznacznym paradygmacie” *Utopii*, nie wiemy bowiem, czy *Złota książeczka* miała być wizją świata doskonałego i osiągalnego czy tylko fikcyjnego, a więc niemożliwego². Szkoda że kwestia zrozumienia fenomenu *ou(eu)topii*, budząca tyle wątpliwości, została pominięta w publikacjach wielu polskich autorów, definiujących utopię wyłącznie jako „kraję nigdzie”³. Jest to istot-

¹ T. More, *Utopia...*, s. 285.

² B. Baczeko, *Wyobrażenia społeczne...*, s. 72.

³ Większość polskich autorów powtarza za A. Świętochowskim, że pojęcie „utopia” tłumaczymy jako „kraj nie istniejąca”, np. W. Ostrowski, we wprowadzeniu do *Utopii* Tomasza More'a, s. 38;

ne zagadnienie, bo w konsekwencji, dla jednych autorów Utopia jest krainą istniejącą bądź zamierzoną, dla drugich nie istniejącą i niemożliwą; jedni dopuszczają realizację utopijnych scenariuszy, a inni w antyutopiach przestrzegają przed fantazjami umysłu, który potrafi kreować fantomy rzeczywistości. Jednym utopia potrzebna jest do wcielania w życie marzeń o lepszym świecie, drudzy natomiast konfrontują jej skutki i na tym gruncie rozwijają teorię błędu lub teorię sukcesu, przestrzegając przed nie kontrolowanymi zapędami wyobraźni. Nieufni wobec utopii wskazują błędne założenia bądź demonstrowają szkodliwe konsekwencje utopii realizowanych i twierdzą, że znormalizowany świat ukazany w *Państwie* Platona czy w *Utopii* Tomasza More'a, oparty na rygorystycznym kolektywizmie oraz bezwzględnym przestrzeganiu reguł, jest zapowiedzią totalitaryzmu i gułagów.

Podział na zwolenników i przeciwników utopii pokrył się częściowo z podziałem na zwolenników i przeciwników marksizmu, stąd trwające przez wiele pokoleń aksjologiczne dyskusje schodziły często na tematy ideologiczne czy nawet polityczne, a to spłycało istotę głównego zagadnienia i rodziło liczne uprzedzenia, bowiem w myśleniu utopijnym, występującym w każdej epoce, wyrażona jest również wielka siła twórcza. Świadczą o tym nieustannie realizowane odwieczne marzenia ludzkości. Gdybyśmy w utopiiach widzieli tylko – jak chce Thomas Molnar – „wieczne herezje”, odciągające człowieka od Boga, wtedy ortodoksyjny i bezgrzeszny świat znieruchomiałby na wieczność.

Dwuznaczność paradygmatu utopii stała się jedną z kluczowych kategorii utopizmu, ale jednoznaczna odpowiedź w tej kwestii podał w 1961 r. wybitny klasycysta włoski, Maurillo Adriani, korygując niezbyt precyzyjne ustalenia. *Ou* w języku greckim oznacza negację, ale używane jest tylko z czasownikami, a nie z rzeczownikami, przed którymi w formie przeczącej stosowane jest *a*⁴. Tak więc, na określenie kraju „nigdzie” powinno być zbudowane słowo *atopia*. Drogą eliminacji pozostaje więc uznać *eutopię*, jako zgodną z intencjami autora utopijną krainę szczęścia. Taka opinia wyrażona jest dzisiaj w większości opracowań⁵. Przemawia za nią również ogólna wymowa utworu, gdyż po jego pierwszej części, w której autor poddał ostrej krytyce panujący system, następuje opis krainy wolnej od ukazanych wcześniej wynaturzeń, mogącej być wzorem do poprawienia warunków bytu i porządku społecznego.

Zarówno Platon, jak i Arystoteles twierdzili, że człowiek sprawiedliwy jest również człowiekiem szczęśliwym. Główne wysiłki pisarzy utopijnych do czasu

S. Lem, *Fantastyka i futurologia*, Warszawa 1970, t. II, s. 357; W. Voisé, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku...*, s. XLIV; A. Kowalska, *Od utopii do antyutopii*, Warszawa 1978, s. 3; M. Miksza, *Utopia jako próba przełamania stereotypów myślenia o edukacji*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwierski, Kraków 1993, s. 138, a nawet I. Panków w naukowej pracy pod ambitnym tytułem *Filozofia utopii*, Warszawa 1990, s. 35.

⁴ M. Adriani, *Utopia...*, s. 22.

⁵ Patrz: P. Versins, *L'Encyclopedie de l'utopie des voyages extraordinaires et de la science fiction*, Lusanne 1972; M. Winter, *Compendium utopianum. Typologie und Bibliographie litterarischer Utopien*, Stuttgart 1978; *Enciclopedia Europa* (Milano-Paris, vol. XI, 1981, s. 677) podaje, że „*u*” jest „ściągnięciem *eu*”, a *Grande enciclopedia Vollandi* (Milano 1971, t. V, s. 308), że „*u*” należy interpretować jako „projekt”, mogący być początkowo „siłą stymulującą, a później autentyczną rzeczywistością”.

zatriumfowania utylitaryzmu polegały na szukaniu sprawiedliwości i gwarancji ładu społecznego jako gwarancji powszechnego szczęścia. Gdyby przyjąć drugą możliwość, tj. że utopia oznacza krainę nie istniejącą, wtedy sprzeciw More'a wobec „niesłusznych praw”, wyrażony w pierwszej części dzieła, nie miałby żadnego uzasadnienia, podobnie zresztą, jak i wysiłki wielu innych pisarzy i działaczy utopijnych, idących jego śladem.

Od czasu, gdy w I poł. XV wieku Giovanni Aurispa przywiózł z Bizancjum do Florencji wszystkie dzieła Platona, ideały władzy, religii, społeczeństwa czy szkolnictwa częściej niż poprzednio ścigane były marzeniami, a także intensywniej niż dotąd podejmowano próby nadania światu innego, lepszego porządku, opartego zwłaszcza na ideałach wiedzy i sprawiedliwości. Koncepcje Platona były głównym źródłem inspiracji Tomasza More'a, który przyznawał się wielokrotnie do znajomości *Państwa*, jak choćby w kwestii złożenia władzy w ręce ludzi wykształconych. Także A. Frycz Modrzewski, kierując się podobnymi przesłankami co Platon, a po nim twórca *Utopii*, jako jeden z warunków „poprawy” Rzeczypospolitej stawiał konieczność przyznania władzy filozofom: „Trzeba tedy, aby w państwie pierwsze miejsce zajmowało panowanie filozofów, a dopiero tam, gdzie ludzka złość je udaremnia, niech ujawnia się władza królewska”⁶. Platońska idea zbudowania doskonałego państwa (on sam usiłował zrealizować ją przy poparciu tyрана Syrakuz) przyświecała setkom następnym pisarzy utopijnych i również dzisiaj daje się rozpoznać co jakiś czas pod postacią zdeformowanego mitu.

Ze względu na ważną rolę szkolnictwa w modelu idealnego państwa pisarze utopijni zwrócili szczególną uwagę na tematykę pedagogiczną.

Kultowe znaczenie *Utopii* T. More'a

Opis doskonałego państwa-wyspy, zamieszkałego przez naród Utopian, stał się materiałem wyjściowym dla licznych studiów i analiz na temat projektów, myślenia i mentalności utopijnej. Dzieło T. More'a posiada dzisiaj wręcz kultowe znaczenie, bowiem pojawiające się w nim wątki i epizody, kompozycyjne pomysły, uporządkowane tematy i motywy, a wreszcie dydaktyczne przesłania złożyły się na konwencję nowego gatunku literackiego, a także spowodowały pojawienie się bogatych refleksji na temat utopizmu, jako uniwersalnego fenomenu we wszystkich dziedzinach kultury.

O istnieniu *Utopii* czytelnik dowiadyuje się z fikcyjnej, ale wiarygodnej opowieści Rafała Hytlodeusza – autentycznego uczestnika wyprawy Ameriga Vespuciego do Nowego Świata. Z tej narracji wyłania się państwo dostatnie, o bezpiecznych granicach i demokratycznych zasadach ustrojowych, a przez to zapewniające swoim obywatelom byt stabilny i spokojny. Utopia jest wyspą sztucznie utworzoną przez legendarnego wodza Utopusa, prawodawcę i ojca narodu, który w pradawnych czasach podbił krainę Abraksy, ucywilizował barbarzyńskie ple-

⁶ A. Frycz Modrzewski, *Dzieła*, Warszawa 1954, t. I, s. 592.

miona, po czym kazał przekopać część łądu długości 15 tysięcy kroków, a ów przesmyk zalany morzem stał się naturalną i bezpieczną granicą.

Z opowieści Hytlodeusza dowiadujemy się, że ludność wyspy mieszka w 54 miastach „powiatowych”, zbudowanych według jednego planu i niezbyt odległych od siebie, oraz w licznych wioskach, spełniających najważniejszą rolę gospodarczą tego państwa chłopów-filozofów. Każdy powiat liczy ok. 6000 mieszkańców. W stolicy państwa, Amaurotum, raz do roku odbywają się obrady parlamentu, na które przybywają reprezentanci poszczególnych gmin, z których, po kolejnych selekcjach, wyłaniana jest rada 20 traniborów, kierowana dożywotnio przez księcia-prezydenta. Utopia jest republiką opartą na systemie przedstawicielskim, ale w praktyce rządzi nią grupa filozofów, przypominających nieco przywódców z Platońskiego *Państwa*. Najwyższe stanowiska państwowe zajmują bowiem osoby z wysokim wykształceniem, co jest bodźcem dla młodzieży do poświęcania się nauce.

Utopianie osiągnęli wysoki poziom cywilizacyjny, dzięki czemu zdominowali okoliczne narody. Swój dobrobyt zawdzięczają przede wszystkim powszechności oświaty, dzięki której rozwija się nauka, „wydzierająca” naturze tajniki przyrody. Drugim czynnikiem jest utrwalony ład społeczny, oparty na komunistycznych podstawach własności, a trzecim – niewolnicza praca, do której Utopianie zmuszają przestępców i jeńców wojennych.

Surowym, rygorystycznym prawom państwowym towarzyszy tolerancja religijna. Jedni Utopianie czczą Słońce, inni Księżyc czy jakieś inne bóstwa, ale wszyscy zgadzają się, że istnieje jeden Bóg, stwórca wszechświata. Gospodarka Utopii oparta jest na wspólnocie produkcji i konsumpcji. Nie ma antagonizmów między miastem i wsią, między rzemieślnikami i rolnikami, gdyż każdy ma obowiązek opanowania jednego wybranego rzemiosła i świadczenia usług dla pozostałych członków wspólnoty. Praca w rolnictwie jest obowiązkowa i odbywa się w systemie rotacyjnym, nad czym czuwają odpowiedni urzędnicy. Tylko przez 6 godzin dziennie Utopianie zajmują się pracą, resztę czasu poświęcają na naukę i czynny odpoczynek, mający wszakże charakter zabaw intelektualnych.

Życie społeczne uregulowane jest na wyspie wedle komunistycznych zasad. Dorobek pracy wszystkich rodzin zwożony jest do magazynów, sortowany, a potem rozdzielany między potrzebujących. W tych warunkach pieniądź stał się niepotrzebny, podobnie jak i handel. Utopianie lekceważą złoto, z którego wykonują proste przedmioty użyteczne, a nawet nocniki. Likwidacja własności w naturalny sposób spowodowała wyplenienie pychy, chciwości, kradzieży, a także doprowadziła do unifikacji i kolektywizacji społeczeństwa, tak więc stała się podstawą ustrojową. Utopianie wspólnie pracują, spożywają posiłki, słuchają odczytów naukowych. Temu też służy ich etyka, w dużym stopniu przypominająca etykę stoicką. Słuszne zasady społeczne muszą być skutecznie chronione i wymagają dyscypliny obywatelskiej, o którą dbają urzędnicy państwowi, a zwłaszcza cenzorzy i tajni policjanci, kontrolujący życie prywatne mieszkańców wyspy.

Podstawą stabilności państwa jest na Utopii patriarchalna rodzina. Związek małżeński jest w zasadzie nierozzerwalny. Zakazane są przedmałżeńskie kontakty

seksualne. Osiągnięty na Utopii ład społeczny przyczynił się do podniesienia moralności, ale zła nie wyeliminował definitywnie. Zdarzają się wykroczenia i zbrodnie, za które przestępcy trafiają do obozów na ciężkie roboty, lecz tylko recydywiści, a zwłaszcza notoryczni rozpustnicy, skazywani są na stracenie.

Zabroniona jest wszelka ekstrawagancja, stosowanie indywidualnych okryć i ozdób, swoboda podróżowania po kraju, oddawanie się niedorzecznym uciechom, takim jak gra w kości czy łowy, albo „fałszywym rozkoszom”, rozpalającym żądze⁷. „Utopianie oddają się przede wszystkim rozkoszom duchowym”⁸. Prowadzą życie zdyscyplinowane i monotonne, nie wolno im zmienić raz na zawsze ustanowionych praw, ale mają zagwarantowane wszystkie niezbędne wygody, dostęp do nauki oraz bezpieczeństwo, które w pojęciu T. More’a miały być koniecznymi warunkami, aby człowiek mógł się czuć w życiu szczęśliwym. Ich poczucie szczęścia wynika „z ćwiczenia się w cnotach i ze świadomości nienagannego życia”. Owym „rozkoszom duchowym” oddają się jednak z konieczności, czując na sobie obserwujące ich oczy szpicli. Sytuacja moralna Utopian jest więc w dużym stopniu skomplikowana i nie pozwala na jednoznaczną ocenę. W razie przeludnienia wyspy zakładane są przez nich kolonie. „Wojna jest dla Utopian potwornością, od której odwracają się ze wstrętem”, ale gdy uznają, że potrzeba im więcej przestrzeni życiowej, wtedy podbijają na kontynencie upatrzone krainy⁹. Utopianie starają się oszczędzać życie cudzych żołnierzy, czemu służą znakomite maszyny wojenne, których sam widok zniechęca wrogów do walki. Kwestia prowadzenia wojen demaskuje prawdziwy ich charakter, a pacyfistyczne deklaracje brzmią obłudnie.

Utopia Tomasza More’a nie jest dziełem abstrakcyjnym, ale utworem nawiązującym do społecznych i gospodarczych realiów Anglii pod rządami Henryka VIII. Można również mówić o podobieństwach opisu Utopii z niektórymi cechami podbitego państwa Inków. Tak więc pomysł napisania *Utopii* mógł się zrodzić z lektury opisów Nowego Świata. Oznacza to, że każda utopia ma swój historyczny rodowód i okoliczności powstania¹⁰.

Z utworu Tomasza More’a dają się wyodrębnić pewne stałe elementy, a z nich możemy wydestylować istotę tego, co nazywamy utopizmem i one staną się dla nas w dalszej części pracy probierzem wartościowania zjawisk pedagogicznych.

Istota utopii

Stale motywy świata przedstawionego w *Utopii* T. More’a złożyły się na konwencję literacką gatunku, a następnie na powstanie wysublimowanego pojęcia o ogólnym znaczeniu, które jako wyraz pospolity trafiło do języka kolokwialnego. Mimo popularyzacji słowa „utopia” dociekania o istotę „utopizmu” natrafiają na

⁷ T. More, *Utopia...*, s. 142.

⁸ Ibidem, s. 146.

⁹ Ibidem, s. 159.

¹⁰ Ibidem, s. 33.

liczne trudności, głównie z powodów semantycznych. Zwracają na to uwagę wszyscy badacze.

Na pierwszy rzut oka – stwierdza Georg Kateb – wydawałoby się, że badania myśli utopijnej nie mogą być tematycznie ograniczone, gdyż semantyczne falowanie terminów „utopia” i „utopijny” jest bardzo rozległe. W języku kolokwialnym dotyczą one każdych idei lub propozycji, których spełnienia mogliśmy sobie zażyczyć, ale są niewykonalne, nierealizowalne, których istnienie jest złudne lub w sposób jednoznaczny rozumowo niemożliwe, albo – na koniec – że wprowadza radykalne odejście od istniejących warunków życiowych. W bardziej formalnym znaczeniu pojęcia te są zastosowane do każdej refleksji z zakresu teorii politycznej, w odniesieniu do fundamentalnych zasad politycznych czy formy rządzenia; albo każdej społeczności wyobrażonej i opisaney w traktatach, w powieściach, w poematach i w każdej wizji lub w koncepcji społeczeństwa doskonałego¹¹.

W tak szerokim polu znaczeniowym utopii muszą się znaleźć także zagadnienia pedagogiczne.

Uchwycenie istoty pojęcia napotyka trudności, gdyż utopie pojawiają się nie tylko w fikcyjnych światach literatury, ale także w ustawach, rozprawach naukowych, utworach publicystycznych i odnoszą się do konkretnej rzeczywistości, co należałoby uznać za niezgodne z prawami utopii jako gatunku. Utopie literackie są „kompatybilne” z utopiami publicystycznymi, a także z ideami społecznymi czy stanami psychicznymi. Strukturalne elementy powieści utopijnej „przekodowane” na język publicystyki ujawniają się w utopijnych projektach prawodawców, naukowców, pedagogów, filozofów, architektów, polityków itd. O utopijnym charakterze danego tekstu decydują więc nie cechy gatunkowe utworu, bo te są zmienne, ale przede wszystkim zawarte w nim treści oraz impresywna forma wypowiedzi autora, czy nawet sama jego „nakłaniająca” obecność. Mówi się, że dany projekt jest utopijny, bo niesie nieprawidłowe rozumowanie odizolowane od istotnych kontekstów, np. nie liczy się z prawami natury (projekty społeczeństw czystych pod względem rasowym, klasowym, narodowym czy religijnym). Jest to, jak się wydaje, najistotniejszy, wydestylowany składnik idei utopizmu.

Na wykrystalizowanie się ogólnego pojęcia utopii złożyły się kompozycyjne składniki powieści utopijnych. Utwory te, o charakterze narracyjnym, ze względu na strukturę przedstawionego w nich świata, posiadają pewne elementy charakterystyczne również dla mitów. W klasycznych utopiach, wzorowanych na dziele T. More’a, o istnieniu doskonale zorganizowanej społeczności dowiadujemy się zawsze z opowieści podróżnika lub rozbitka. W schematycznej strukturze tych narracji ujawniają się zawsze cztery stałe elementy, mające również mityczne odniesienia.

¹¹ G. Kateb, *Utopias and Utopianism*, [w:] *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York 1968, vol. 16, s. 267.

Pogrzebanie „starego świata”

W powieściach utopijnych zawsze pojawiają się wzmianki o tym, że w pradawnych (mitycznych) czasach legendarny założyciel narodu sprzeciwił się bezprawiu, ujarzmił siły natury, podbił określoną krainę i podporządkował sobie jej ludność. O Utopusie czytamy, że „dzielny ten wojownik zaraz w pierwszej wyprawie opanował ów kraj i ludność nieokrzesaną i dziką”¹².

Główną przesłanką powstania utopii – jak już zostało powiedziane – jest sprzeciw wobec określonego zła. Ów sprzeciw wynika z instynktownych dążeń człowieka do dominacji w świecie, do ustanowienia nowego ładu, a w końcu do zagwarantowania sobie lepszych warunków adaptacji w środowisku. Popędy i instynkty, nieuświadomione tęsknoty ulegają transformacjom i znajdują dla siebie ujście w rozumnej kalkulacji, wyrażającej się w postaci różnych ideologii, dodatkowo wzmacniających motywację człowieka; ułatwiających i przyspieszających jego adaptację. Owym ujściem mogą być także hedonistyczne utopie wyrosłe na micie złotego wieku, w których potępiony jest rozum i fałszywy ład społeczny, a człowiek oddaje się we władanie swojej zmysłowej naturze, jak to czynią mieszkańcy opactwa Telemy z powieści Franciszka Rabelais’go.

Sprzeciw wobec świata powoduje, że utopia jest jednocześnie destrukcyjna i konstrukcyjna: burzy dawny świat, odrzuca doświadczenia minionych pokoleń i na jego miejscu buduje lub obiecuje wybudować nowy świat wolny od zła. Przyczyną zła, według autorów utopijnych, może być: własność prywatna, prawo, przedmioty luksusowe i konsumpcjonizm, praca pod przymusem, zróżnicowanie ras, płci, wieku, brak wykształcenia i kultury, system państwa, błędne wychowanie, Kościół i religia, nietolerancja, złe obyczaje, swoboda seksualna, egoizm, bezbronność człowieka wobec świata natury, chaotyczna i нефunkcjonalna urbanizacja. Liczba wariantów utopijnych jest bardzo długa. Występują też i takie, w których autorzy definiują zupełnie odmienne przyczyny zła, np. potępiają poszukiwanie wiedzy książkowej i gotowi są zlikwidować szkoły, piętnują rygory obyczajowe i zachęcają do rozwiązłości, twierdząc, że złem jest powściągliwość seksualna, jako niezgodna z potrzebami natury. Zło może być upatrywane zarówno w racjonalizmie, jak i w irracjonalizmie, w egoizmie, jak i w altruizmie – jednak wyróżnikiem utopijności działań nie jest sama koncepcja zła, ale maksymalizacja dążeń i stosowanie rozwiązań ostatecznych.

Podsumowanie. Utopie rodzą się z mitów. Budowanie utopii rozpoczyna się od negacji zastanej rzeczywistości, powodującej rozbitcie struktury świata. Potępiona zostaje dawna kultura. Towarzyszy temu zazwyczaj nieustępliwa walka o realizację celu.

¹² T. More, *Utopia...*, s. 115.

Ustanowienie „doskonałego” porządku

W powieściach utopijnych mityczny „ojciec narodu”, ewentualnie rada starszych, nierzadko w wyniku ingerencji boskiej, nadają społeczeństwu doskonałe prawa cywilne i normy obyczajowe, a także określają raz na zawsze, co jest dobre a co złe, nawet w tak drobiazgowych sprawach, jak formy ubiorów, godziny odpoczynku czy sposoby odżywiania się. W przypadku utopii wyrosłych na micie złotego wieku deklarowane jest odstąpienie od reguł i ogłoszenie totalnej wolności. Utopijni prawodawcy najczęściej są dziećmi racjonalizmu i wyrażają bałwochwalczą wiarę w potęgę rozumu, ale są też utopie wyrażające bunt w stosunku do kultury, wskazujące człowiekowi konieczność powrotu do stanu natury, jako niezbędny warunek życia szczęśliwego. Bohaterem jednych jest mędrzec, dyktujący wspólnocie doskonałe prawa, bohaterem drugich cnotliwy i szczęśliwy dzikus, żyjący bez znajomości praw, mieszkaniac dalekich lądów.

Zarówno w technologicznych utopiach rozumu, jak i w konserwatywnych utopiach natury pojawia się zawsze wiara w potęgę rozumu, nawet jeśli utopie te głoszą bunt antyintelektualny. W jednych rozum jest źródłem sprawiedliwych praw i wynalazków, dzięki którym życie w społeczności utopijnej staje się długie i przyjemne (np. *Nowa Atlantyda* Franciszka Bacona); w drugich (jak np. w *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadkach* Ignacego Krasickiego) rozum się „samoogranicza”, w zamian za co natura wynagradza człowiekowi w dwójnasób.

Podsumowanie. Porządek ustanowiony w utopiach literackich oparty jest na podstawach pozornie racjonalnych lub irracjonalnych. W utopiach, po wyeliminowaniu określonych przyczyn zła, np. własności prywatnej, powinny zniknąć konflikty. Wiara w możliwość całkowitego wyeliminowania ze świata istniejącego zła jest jednym z głównych wyznaczników utopii. W utopii wyrażone jest przekonanie, że można zrealizować cele niemożliwe do realizacji. Według Ralfa Dahrendorfa utopijna jest każda wizja społeczeństwa, która zakłada, że pojawienie się tak wszechobecnych zjawisk, jak dewiacje, konflikty i w ogóle zmiany jest mało prawdopodobne¹³. W utopiach pojawia się więc irracjonalna pułapka racjonalizmu. W doskonale zaprogramowanym społeczeństwie kulturowa adaptacja staje się schematem i traci twórczy sens, podobnie jak w społeczeństwie nie posiadającym żadnych reguł. Utopijne twierdzenia są arbitralne, ostateczne, nie dopuszczają alternatywy, wykluczają istnienie postępu, a w konsekwencji wyrażają antyracjonalne nastawienie do świata.

Zabezpieczenie przed destrukcją od zewnątrz

Osiągnięcie doskonałego ładu skłania twórcę utopii do zamknięcia zreformowanej społeczności w obawie przed destrukcyjnym działaniem „zewnętrznego” świata. Mityczny Utopus kazał zatopić część lądu, aby odizolować stworzone

¹³ O poglądach R. Dahrendorfa na temat teorii funkcjonalnej Talcotta Parsonsa, wyrażonych w *Out of Utopia* por.: J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej...*, s. 218–221.

przez siebie państwo i stworzyć w nim nową, lepszą rasę człowieka. Podobnie odizolowane jest od świata opactwo Telemy Rabelais'go, Eldorado Woltera i świat libertyńskich bohaterów markiza de Sade'a w *Filozofii w buduarze* i wiele innych utopijnych światów.

Podsumowanie. Myślenie utopijne jest pesymistyczne i opiera się na ekstremalnym założeniu, że świat jest organicznie zły. Uzasadnia to konieczność utworzenia wyspy, mającej być enklawą swoiście pojmnowanego dobra. Błędne założenie wyklucza poprawność wnioskowania. Antyintelektualny charakter utopizmu ujawnia się w pozornej logice opartej na sofizmacie. Utopiści pragnęliby np. udoskonalić ludzką rasę, ale nie biorą pod uwagę, że eugenika może spowodować wyjąłowanie się ludzkiego genotypu.

Działanie utopijne polega na sprzecznym z prawami natury i rozumu odrywaniu elementu od całości. Prowadzi to do wynaturzeń, do ksenofobii i zaściankowości, ale również do zrywania korzeni kulturowych, deptania tradycji i norm obyczajowych, ciągłości historycznej, obalania porządku naturalnego. W przeciwieństwie do ideologii mocno zaczepionych w konkretnych wymiarach czasu i przestrzeni, utopie są zawieszane w próżni, co dodatkowo wzmacnia ich izolację w czasie i w przestrzeni.

Zabezpieczenie przed destrukcją od wewnątrz

W utopijnych społecznościach, jeśli naturalna więź kolektywna nie jest wystarczająco silna, aby zagrozić drogę zła płynącemu z zewnątrz, o porządek publiczny dbają cenzorzy i prokuratorzy, mający do pomocy donosiciele i funkcjonariuszy policji. Lęk przed zniszczeniem osiągniętego ładu zmusza do czujności nie tylko policjantów, kapłanów, urzędników państwowych, stróżów i wychowawców, ale i wszystkich obywateli bez względu na wiek i płeć. Srogie działania prewencyjne służą dobru publicznemu i są usprawiedliwione. Dzięki temu socjalizacja młodzieży przebiega bez zakłóceń i jest trwała.

Podsumowanie. Warunkiem utrwalenia szczęścia w społeczeństwie utopijnym jest skrupulatne przestrzeganie przez obywateli obowiązujących praw. W utopijnych koncepcjach niszczeniem zła steruje odpowiedni algorytm, kierujący ludzkim postępowaniem, dzięki czemu działania zabezpieczające byt wspólnoty są ostateczne i bezwzględne. Po usunięciu zła ze społeczeństwa członkowie utopii zamykają się „wewnętrznie”, obawiając się jego ponownej aktywności. Tworzą grupę, której istnienie poświadcza ich uniformizacja: noszą identyczne ubrania, mają te same przekonania, respektują te same obyczaje itd. Utopia może się zadomowić w obrębie grupy zawodowej, warstwy, klasy, wyznania, sekty, rasy, miasta, państwa, a nawet bloku państw. Karl Popper zauważył, że autorzy projektów utopijnych zawsze próbują wyeliminować konflikty społeczne za pośrednictwem odpowiednich instytucji kontrolujących; wykluczają możliwość wybuchu rewolucji czy strajku, nie przewidują postępu, dążą do osiągnięcia doskonałej stabilizacji, wnoszącej zakończenie historii. Tę ostatnią obserwację powtarza również Jerzy Szacki,

twierdzący, że utopia to ucieczka od historii w znaczeniu ucieczki od zmiany¹⁴. Jak widać, badacze są zgodni co do tego, że w świecie utopii panuje niechęć do zmian i strach przed wewnętrznymi konfliktami. Utopia wyklucza istnienie wolności indywidualnej; poprzez izolacjonizm prowadzi do regresu, do wyczerpania się potrzeb adaptacyjnych, a w konsekwencji do inercji kulturowej i społecznej.

Szukając istoty utopizmu, natychmiast przychodzi nam na myśl słowo „wyspa”. Izolowanie jest jednak czynnikiem chronienia i utrwalania kultury, albo inaczej: usprawniania adaptacji kulturowej człowieka. Izolowanie staje się konieczne zwłaszcza w sytuacjach zagrożenia społecznego, z powodu rosnącej przestępczości, groźby epidemii czy rozpowszechniania negatywnych treści, niezgodnych z normą społeczną. W „społeczeństwie otwartym” mechanizm izolowania wzmacnia procesy adaptacyjne, tak więc o szkodliwości tego mechanizmu można mówić jedynie w przypadku zamkniętego społeczeństwa utopijnego, gdy „zamykanie” staje się generalną zasadą.



Szttych przedstawiający wyspę Utopię z I wydania *Utopii* T. More'a (Louvain 1516)

¹⁴ J. Szacki, *Spotkania z utopią...*, s. 42.

Utopie mają charakter zarówno historyczny, jak i ahistoryczny. Niektóre są odporne na jakiegokolwiek zmiany i występują w postaci czystej, ale większość z nich, ratując się przed śmiercią, „produkuje” w czasie własne mutacje i przystosowuje się do nowych warunków. Mutacje starych utopii znajdują dla siebie wciąż nowe odżywki w zmieniających się formach kultury oraz stają się składnikiem wielu ideologii, łudzących ludzi rzekomą antycypacją przyszłości. Ich ujawnianie się można by przedstawić na wykresie przy pomocy falującej linii o nieregularnych amplitudach. Do zadań badacza utopii należy obserwowanie ich przejawów we współczesnych formach życia zbiorowego, dlatego wizja *Nowego wspaniałego świata* A. Huxleya, mimo swej historyczności, w dalszym ciągu może zdumiewać i niepokoić. Sito, którym bezbłędnie wyłapujemy bakcyle wielkich utopii totalitarnych, przepuszcza „drobnoustroje” innych utopii – obyczajowych, religijnych, a zwłaszcza technologicznych, obiecujących spełnienie mitu złotego wieku: nadejście ery powszechnego dobrobytu, przedłużenie młodości, odkrycie tajemnicy długowieczności i uczynienie z życia hedonistycznego raj. Służyć temu ma również religia New Age, otwarta kulturowo i gwarantująca każdemu zbawienie. Krytycy utopii wyjaśniają, że realizacja szlachetnych celów utopijnymi metodami bardzo łatwo doprowadza do kosztownych skutków, nie są jednak w stanie usunąć egzystencjalnych przyczyn pojawiania się utopii, tak więc ich walka z nimi jest raczej syzyfowa.

Wiek dwudziesty powszechnie uznany został stuleciem utopii. Niektórzy twierdzą, że taką nazwę nadał mu Nostradamus w *Centuries astrologiques* (1555). We współczesnej utopii postmodernizmu dają się rozpoznać liczne mity obecne w kulturze od zarania dziejów. Głównym z nich jest bogaty w odniesienia mit złotego wieku.

Splatanie się mitów z utopią widoczne jest również w odwiecznych tęsknotach do wydarcia naturze tajemnicy życia – stąd legendy o sztucznym człowieku, znane już w kulturze antycznej. W średniowieczu mit ten pojawił się w wersji o homunkulusie stworzonym w alchemicznej retorcji dzięki działaniom magii; w czasach nowożytnych rozpowszechnili go Johann W. Goethe (*Faust*), Mary Shalley (*Frankenstein*) i Robert L. Stevenson (*Dr Jekyll and Mr Hyde*). W każdym z tych utworów literackich nieszczęśliwa nowina o narodzinach sztucznego człowieka trzymana była w sekrecie, a wyniesienie jej poza mury laboratorium, tj. poza granice utopii, w świat ludzki, przesądzało o fiasku całego przedsięwzięcia. Dzisiaj z niepokojem obserwujemy urealnianie się mitu o sztucznym człowieku stworzonym w laboratoriach genetycznych; co rusz docierają do nas strzępy informacji na ten temat. Wykorzystując atmosferę sensacji, mass media oraz filmy *science fiction* chętnie manipulują ludzką wyobraźnią. Miejsce śmiesznych, fantastycznych homunkulusów zajęły zupełnie realne mutanty, cyborgi i androidy. Dawno już zostały przełamane opory moralne wobec chirurgii plastycznej i transplantacji ludzkich organów; przyzwyczajamy się do myśli o klonowaniu zwierząt, a w najbliższej przyszłości możemy się spodziewać ingerencji genetycznych, które pociągną za sobą niewyobrażalne przewartościowania w dziedzinie antropologii. Z wizjami tego typu spotykamy się dzisiaj głównie w literaturze antyutopijnej, ale coraz częściej słyszy się opinie, że potrzeba rozwoju cywilizacji wymusi zaakceptowanie eugeniki, która w łagodnej postaci i tak jest już stosowana od dawna. W ten sposób postępuje powolne osvajanie się z projektami utopijnymi, które nie tak dawno byłyby nazwane produktami chorej wyobraźni.

ROZDZIAŁ VI

UTOPIJNE ALGORYTMY PEDAGOGICZNE

Do rzadkości należą prace, które byłyby poświęcone wyłącznie związkowi pedagogiki z utopiami¹, ale wzmianki na temat utopijnego szkolnictwa pojawiają się w wielu opracowaniach. Dzieje się tak, gdyż sprawy edukacji zawsze znajdowały się w centrum zainteresowań autorów utopii społecznych.

Jest co najmniej pięć tego powodów, wynikających zarówno z pobudek szlachetnych, jak i z cynicznych, ukrywanych pod płaszczkiem pragmatyzmu. Pierwszy wynika z chęci wyrugowania z człowieka wszelkiego zła moralnego i społecznego. Począwszy od Platona, wszyscy utopiści ulegają pokusie zmieniania ludzkiego przeznaczenia i niezmiennie wierzą, że człowieka można dowolnie uformować, bo jest on istotą rozumną i akceptuje wszystkie argumenty, jeśli tylko są logiczne i słuszne:

[człowiek] jeśli wychowania dobrego dostąpi i natura mu się trafi szczęśliwa, najbar-
dziej boskim i najłagodniejszym tworem stawać się lubi, ale jeśli go nienależycie lub
niepięknie wychować, robi się z niego stwór najdzikszy ze wszystkich, jakie ziemia
wydaje. Dlatego prawodawca nie powinien wychowania młodzieży traktować jako
czegoś drugorzędnego, ani czegoś, co się samo robi mimochodem².

Na tej podstawie wszelkie działania wychowawcze i edukacyjne urastają do
rangi najważniejszych zadań polityki społecznej.

¹ O istnieniu historycznych projektów utopijnych dowiadujemy się z opracowań z zakresu filozofii, socjologii i historii idei. Brakuje natomiast opracowań problematyki utopijnej w ścisłej relacji do zagadnień pedagogicznych. Nieliczni wyjątek w tym zakresie stanowią znane nam prace: M. Saya, *L'utopia e il suo valore educativo*, Messina 1930; G. Masso, *Education in Utopias*, New York 1927; K. Sauer, *Der utopische Zug in der Pädagogik*, Weinheim 1964; R.T. Fischer, *Classical Utopian Theories of Education*, New Haven 1964; R. Guster, *Pädagogik in Utopia. Erziehung und Arbeitswelt in sozialpolitischen Utopien der Neuzeit*, Neuwied am Rhein 1968; M. Baldini, *Utopia e pedagogia*, Brescia 1975; M. Gentile, *Utopia ed educazione*, Roma 1975; C. Martino, *Educazione e società' nel socialismo utopistico*, Milano 1978. Z publikacji w języku polskim należy odnotować: *Utopiści XVI i XVII w. o wychowaniu i szkole*. Wstęp, wybór i opracowanie W. Voisé, Wrocław 1972. Niższą wartość merytoryczną posiadają prace M. Mikszy, *Utopia jako próba przełamania stereotypów myślenia o edukacji, [w:] Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwierski, Kraków 1993 oraz *Utopia w perspektywie pedagogicznej, wybór tekstów*, red. I. Wojnar, Warszawa 1988.

² Platon, *Państwo...*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1958, t. II, ks. VI, XII, s. 490.

Drugi powód związany jest z uprawianą przez wielu pedagogów teleologią. Waldemar Voisé pisał z przekonaniem, że:

Spółceństwu przyszłości na pewno nie wystarczy ten wzór szkolnictwa, jaki ukształtował nasze pokolenie, toteż już dziś myśleć trzeba o szkole jutra, jeżeli pragniemy ułatwić, a nie utrudnić zadanie, jakie spadnie na barki naszych następców³.

Teoretycy pedagogiki odrywają się od realiów dnia codziennego i próbują antycypować przyszłość. Ich wysiłki, niewątpliwie uzasadnione, wprowadzają jednakże klimat surrealistycznego widowiska, zważywszy na to, jak bezsilna jest dzisiejsza pedagogika wobec wielu negatywnych zjawisk dotyczących współczesnego szkolnictwa i oświaty.

Utopiści upodobali sobie szkolnictwo również dlatego, że „w każdej dziedzinie życia społecznego edukacja była główną sprężyną postępu” – jak twierdził w końcu lat dwudziestych amerykański pedagog Gildo Masso⁴. Utopijne projekty uzyskiwały w ten sposób szlachetne uzasadnienie. Doskonalenie społeczeństwa wiązało się z doskonaleniem szkoły i *vice versa*. Waldemar Voisé, badający idee edukacyjne w XVI i w XVII wieku, pisze o „splatanu się w tych czasach dwóch nurtów: reformatorskiego i utopijnego”⁵. Utopiści mają jednak specyficzne wyobrażenie o postępie, jako o jednorazowej zmianie o charakterze skokowym. Nie dopuszczają istnienia wymyślonej przez Jana Amosa Komeńskiego „maszyny dydaktycznej”, swoistego *perpetuum mobile*, o której mówił z dumą, że „może być użyta do wszystkiego, czego się uczy gdziekolwiek w szkołach i poza szkołami”⁶. W zależności od przyjętych założeń utopiści posługują się instrukcjami programowymi, poddając treści dydaktyczne ostrej cenzurze, bądź też likwidują szkolnictwo, uważając je za sprzeczne z prawami natury.

Oświeceniowy aksjomat, wedle którego żadne właściwości człowieka nie są wrodzone, prowadził do optymistycznego wniosku, że można zmienić charakter ludzkości dzięki odpowiedniemu wychowaniu i prawodawstwu. Utopia pedagogiczna stała się partnerką ustawodawców. „Liczni utopiści myśleli skrycie, że skoro raz zostanie znaleziony właściwy sposób kształcenia, to przestaną być potrzebne prawa społeczne. To znaczy, społeczeństwo naprawi się automatycznie w sposób najlepszy z możliwych”⁷. Epoka „łagodnych utopii” skończyła się w czasach rewolucji francuskiej i pierwszego cesarstwa, gdy „maszynę dydaktyczną” wydobyto ze sfery idei i ustawiono do „produkcji” wzorowych obywateli. Wiąże się z tym czwarta przyczyna zainteresowań szkolnictwem. R. Ruyer zauważył, że w utopiach społecznego ładu „edukacja jest bożkiem”, a okres obo-

³ *Utopiści XVI i XVII wieku...*, s. XLI.

⁴ G. Masso, *Education in Utopias...*, s. 18.

⁵ *Utopiści XVI i XVII wieku...*, s. XLIII.

⁶ J.A. Komeński, *Pisma wybrane*, tłum. K. Remerowa, Wrocław 1964, s. 531.

⁷ M. Baldini, *Utopia e pedagogia...*, s. XXVI.

wiązkowej nauki bywa wydłużony nieproporcjonalnie do rzeczywistych potrzeb umysłowych czy zawodowych wychowanka⁸.

Jednym z najważniejszych osiągnięć XIX wieku było wprowadzenie obowiązkowej i powszechnej szkoły państwowej. Rodziło to i rodzi nadal liczne pokusy „samodzierżawia” ze strony znajdujących się u władzy urzędników państwowych czy partyjnych. „Szkoła jest dla większości utopistów najskuteczniejszym instrumentem kontrolowania i kierowania jednostkami i społeczeństwem”, twierdzi Massimo Baldini i podobne oskarżenia wygłaszają przedstawiciele tzw. pedagogiki krytycznej⁹. Maniakalnie zaborczy stosunek do szkolnictwa wyrażają głównie utopiści ładu społecznego, uwikłani w coraz to nowe pochodne eugeniki; oni też są zwolennikami kształcenia ustawicznego, drobiazgowego programowania i surowego egzekwowania od uczniów zdobytej wiedzy.

W społeczeństwach utopijnych proces edukacji zaczyna się w chwili narodzenia i trwa przez całe życie wychowanka. Innymi słowy, zarówno wychowanie dzieci, jak i dorosłych są uważane przez utopistów jako nie do uniknięcia imperatywy społeczne¹⁰.

Wielu krytyków utopii edukacyjnych uformowało swoje poglądy po lekturze powieści Zamiatina, Huxleya i Orwella. Dla nich postęp przestał być utożsamiany z rozwojem edukacji, a edukacja utraciła siłę moralną z powodu kryzysu zaufania do państwa. Z perspektywy interesów państwa adaptacja człowieka powinna być podporządkowana celom służącym wzmocnieniu państwa, a nie jednostki. Z tego powodu utopijnemu państwu nie potrzeba filozofów, ale posłusznych, a nawet ograniczonych umysłowo robotników, urzędników i żołnierzy. „Prawomyślność to bezświadomość”, powiada George Orwell, co uwypukla rzeczywisty cel dążeń państwa totalnego¹¹.

Dzieje ludzkości można prześledzić na podstawie zmagania człowieka o prawo do świadomości bądź nieświadomości. Rola szkolnictwa w tych zmaganiach jest niebagatelna. Emil Cioran, śledząc obecność mitu złotego wieku, kiedy to „ludzie słuchali, lecz nie rozumieli – a byli szczęśliwi”, przywołuje postać Prometeusza – pierwszego nauczyciela ludzkości, którego ingerencja przyniosła ludziom oprócz tzw. korzyści cywilizacyjnych również cierpienia. „Znakomicie się obywali bez świadomości; on im ją narzucił, zmusił ich do niej i wywołał dramat, który trwa w każdym z nas, a kresu dobiegnie wraz z naszym istnieniem”¹². Autorzy budujący eudajmonistyczne utopie agralne przeklinają go i wszystkich jego następców, pragną palić szkoły i biblioteki, wymazywać z pamięci wszelkie formy kultury.

Ów kryzys zaufania do instytucji publicznych, w powiązaniu z kwestią świadomości, jest piątą przyczyną zainteresowania się utopistów pedagogiką. Dodajmy natychmiast – przyczyną, która budzi największy lęk, bo grozi równie zgub-

⁸ R. Ruyer, *L'Utopie et les utopies...*, s. 44.

⁹ M. Baldini, *Utopia e pedagogia...*, s. XXVI.

¹⁰ *Ibidem*, s. XXX.

¹¹ G. Orwell, *Rok 1984*, tłum. J. Mieroszewski, Paryż 1983, s. 80.

¹² E. Cioran, *Historia i utopia...*, s. 80.

nymi konsekwencjami co wykorzystywanie pedagogiki na rzecz utopii społecznego ładu. Skoro nie można zrealizować utopii ładu społecznego, spróbujmy uszczęśliwić człowieka poprzez przebudowanie jego świadomości i psychiki, aby określone zło straciło dla niego swój destrukcyjny wymiar – wydają się twierdzić inżynierowie dusz, zwolennicy behawioryzmu, ale również i psychologii humanistycznej, więżący swoich wychowanków na *eupsychiach* – szczęśliwych wyspach komfortu psychicznego, oddzielonych od reszty świata oceanem obojętności.

W swoich teoriach edukacyjnych utopiści ograniczają liczbę rozwiązań wychowawczych, a jednocześnie pragną zapewnić wychowankom pełnię szczęścia, co jest ze sobą sprzeczne. Utopiści są zasadniczo zwolennikami utylitaryzmu, ale jedni nie dostrzegają sprzeczności między interesem społecznym a interesem jednostki, drudzy natomiast celowo wyolbrzymiają te różnice, izolując wychowanków od społeczeństwa. Jedni starają się wykorzystać z wychowanków indywidualizm i egoizm, a na to miejsce wpoić w nich bezkrytyczne posłuszeństwo i wierność zasadom kolektywizmu, inni wręcz odwrotnie, zachęcają do egoizmu, do spontanicznego i niczym nie hamowanego rozwoju, zgodnego z instynktem natury. Dzieci wychowane przez utopijnych pedagogów są przekonane, że tylko w swojej grupie mają zapewnione bezpieczeństwo, a każdy osobnik z innej grupy jest ich potencjalnym wrogiem. W większości powieści utopijnych wychowankowie poświęcają dużo czasu na ćwiczenia fizyczne i kształcenie się, ale owoce ich pracy, zgodnie z etyką utylitaryzmu, mają służyć najpierw dobru ogólnemu, a dopiero potem im samym, jako konsekwencja szczęścia społecznego.

Do rzadkości należą utopie, w których kwestionowany jest sens racjonalnej edukacji. Są to utopie o szczęśliwych dzikusach, propagujące hasło powrotu do natury, lub nieliczne republiki chrześcijańskie, oparte na fundamentalizmie, w których wiedza naukowa mogłaby podważyć wyobrażenia o świecie uświęcone tradycją lub dogmatami religijnymi.

Wszystkie działania utopijne cechuje schematyzm. Odnosi się to również do utopii pedagogicznych. Niezależnie od dziedziny i specyfiki problemów, projekty utopijne opierają się na algorytmie, czyli dokładnym przepisie wykonania określonych operacji w ścisłej kolejności, co pozwala zrealizować każde zadanie. Utopijny eksperyment wyeliminowania określonego zła środkami pedagogicznymi występuje w ogromnej większości utopii społecznych. Pedagogika, w tym również andragogika, nie ogranicza się w nich do terenu szkoły, ale jest szeroką formułą obejmującą wszystkie zjawiska uświadomione i nieuświadomione, noszące cechy wychowawcze w relacjach bezpośrednich lub pośrednich. Znaczenie pedagogiczne mają nie tylko treści podręczników szkolnych i programów nauczania, przekonania nauczycieli i różne „rytuały” szkolne, ale również wszystkie elementy życia prywatnego i publicznego, takie jak np. sposób ubierania się, używanie kosmetyków, dysponowanie wolnym czasem, swoboda obyczajów, a zwłaszcza rola społeczna i zakres kompetencji rodziny. Większość utopistów pragnęłaby zresztą, aby rodzina była bez znaczenia, a nawet by została zniesiona, gdyż osłabia istnienie ładu publicznego. Więź międzypokoleniowa działa negatywnie na świat zawieszony w bezczasie historycznym, a w przypadku rodzin patriarchal-

nych grozi pojawieniem się dwuwładzy. Z ideą odebrania dzieci naturalnym rodzicom i wychowywania ich przez wspólnotę spotykamy się w utopiach Platona, Tomasza Campanelli, Johanna V. Andreae, Denisa Veirasa, Légera M. Deschampsy, Gabriela Foigny'ego, Charles'a Fouriera, Roberta Owena i wielu innych autorów zarówno utopii ładu religijnego lub świeckiego, jak i utopii eudajmonizmu. Maksymalizacja dążeń wychowawczych wymusza w państwie utopijnym przyznanie wielkich kompetencji cenzurze, dbającej o utrzymanie ładu. Niekiedy, jak w przypadku utopii Vincenza Russa, jest to jedyna instytucja publiczna w świecie anarchii agralnej.

Sergiusz Hessen pisał o pedagogice, że jest „filozofią stosowaną”, ale jak wiemy, łączy ona w sobie również elementy fizjologii, psychologii, socjologii i teorii kultury, z których tworzy refleksje na temat optymalnych warunków kształcenia i dojrzewania duchowego, ułatwiających adaptację człowieka w kulturze. Jak w medycynie, tak i w pedagogice podstawowym nakazem moralnym powinna być zasada, aby nie szkodzić w działaniach wychowawczych. Pedagogika utopijna ignoruje tę zasadę; w miejsce poszukiwanego „złotego środka” wprowadza w imię przyspieszenia owej adaptacji człowieka w kulturze determinanty socjologiczne, ekonomiczne, psychologiczne, fizjologiczne, filozoficzne bądź religijne.

Rabelais marzył o człowieku – „otchłani wiedzy”, a Jan Amos Komeński pragnął uczyć wszechwiedzy w szkołach pansofistycznych. We wszystkich utopiach społecznych dostęp do wiedzy jest przedmiotem przetargu, ograniczeń i zezwoleń. Dotyczy to zwłaszcza filozofii oraz innych przedmiotów humanistycznych, kształtujących świadomość. Tylko teologia i bibliistyka cieszą się odrębnymi prawami w nielicznych utopiach katolickich – Kaspara Stiblina, Lodovika Agostiniego i Claude'a Gilberta – i w paru innych, autorów protestanckich: Johanna V. Andreae, Roberta Burtona, Samuela Gotta, Johna Bellersa czy Jamesa Harringtona. Utopiści największym zaufaniem darzą matematykę i nauki przyrodnicze, przykładem jest Étienne Cabet – gotowy poza nimi unicestwić całą pozostałą wiedzę z czasów poprzedzających rewolucję społeczną Ikaryjczyków. Wysoki poziom wiedzy w Mieście Słońca Tomasza Campanelli, na Nowej Solimie Samuela Gotta czy w Kalopei Wojciecha Gutkowskiego, leżących gdzieś na krańcu świata, nie na wiele przydaje się członkom opisywanych wspólnot, gdyż ich adaptacja kulturowa została raz na zawsze zatrzymana. W innych utopiach autorzy obiecują gwałtowne przyspieszenie osobniczego rozwoju dzieci w wyniku zastosowania specyficznych metod wychowawczych i dydaktycznych. Dzieje się tak np. w utopiach Tomasza Campanelli, Charles'a Fouriera, Konrada Lassewitza i Wiliama Morrisa, w których dzieci pięcioletnie osiągnają fizyczną i intelektualną sprawność dziesięciolatków, lub też, pozostawione bez opieki nauczycieli, potrafią samodzielnie wchłaniać najtrudniejszą wiedzę. Często pojawia się w utopiach motyw eugeniki, czyli hodowania lepszej fizycznie i psychicznie rasy ludzkiej. W utworach z gatunku antyutopii pojawiają się obrazy ukazujące skutki takich eksperymentów, niezgodnych z prawami naturalnego rozwoju.

Utopie rodzą się w atmosferze olbrzymich napięć emocjonalnych, do czego przyczyniają się ich mityczne korzenie. Podobnie jak mity tak i utopie rozbijają harmonijne stosunki w klasycznym schemacie pedagogicznym i powodują określone deformacje. W przeciwieństwie do mitów, wyrażających podświadomość zbiorową bądź indywidualną, utopie są jednak definicjami świata, tzn. są formami uświadomionymi.

Utopie pedagogiczne, ze względu na ich cel wychowawczy, podzielić można na dwie grupy, tj. utopie ładu społecznego i utopie eudajmonistyczne. Wśród tych pierwszych przeważają utopie będące „produktem ubocznym” utopii doskonałego państwa lub Królestwa Bożego na ziemi. Wśród utopii eudajmonistycznych, wyrażających z kolei tęsknoty za złotym wiekiem, powrotem do egalitarnego stanu natury albo za zbudowaniem krainy technologicznych kukanii, w których każdy będzie korzystał z uciech zmysłowych, pojawiają się tendencje anarchiczne, naturalistyczne i hedonistyczne.

Gwałtowny rozwój techniki w końcu XX wieku powoduje wrażenie otwierających się przed człowiekiem baśniowych wrót do technologicznego raju. Wywołuje to efekty fałszywej świadomości. Ludziom wydaje się, że adaptacja w społeczeństwie, dzięki formalnej edukacji, nie jest już dramatyczną koniecznością, a forsowna walka o przetrwanie została ostatecznie zakończona. Wiele racji miał jednak Jan Jakub Rousseau, gdy w *Emilu* stwierdził, że „nie ma żadnego postępu w rodzaju ludzkim, gdyż to, co zyskujemy w jednym miejscu, tracimy w drugim”¹³. Wizja bramy cywilizacyjnego raju byłaby w jego mniemaniu zaledwie fatamorganą. Filozofowie pedagogiki zaklinają się jednak, że taka brama rzeczywiście istnieje i przypominają Saintsimonowskie zapewnienie: *Mit złotego wieku jest przed nami!* W ich rozważaniach pedagogika przystosowuje się do globalnej Rzeczypospolitej Szczęściogrodzkiej i ulega „karnawalizacji”, jak przystało w kukanii, gdzie nierealne silniejsze jest od realnego, śmiech od powagi. Dyskusja ze zwolennikami tego myślenia jest niemożliwa; każdy trudny temat w kompanii owych reprezentantów pedagogiki kabaretowej zostaje wyśmiany, a dyskutant, odwołujący się do rozsądku i „zwykłego” rozumu, spotka się z ośmieszeniem z racji rzekomego nieuctwa¹⁴.

Owa pedagogika „otwarcia się” jest rzekomo ucieczką od ponurej pedagogiki normatywnej społecznego ładu, przy pomocy której przez dziesiątki lat bezskutecznie usiłowano przekonywać ludzi do utopii komunizmu. W rzeczywistości jest to jednak inna wersja utopii, być może jeszcze bardziej niebezpieczna ze względu na swój olbrzymi zasięg.

W omawianych sytuacjach pojęcie utopii niesie ze sobą negatywne konotacje, bliskie rozumieniu fałszywej świadomości, prowadzącej do fatalnych skutków wycho-

¹³ J.J. Rousseau, *Emil*, tłum. S. Zieliński, Wrocław 1955, t. II, s. 202.

¹⁴ L. Witkowski pisze w tej sprawie: „Krytycy postmodernizmu zwykle zapominają, że obrona rozumu musi być «rozumna», jeśli ma w zgodzie z intencjami owych obrońców nieść świadectwo przewag wartości, rzekomo zagrożonych śmiertelnie np. ideą dekonstrukcji”. Niestety, „dotychczasowa krytyka”, zdaniem autora, jest tylko „wodą na młyn właśnie postmodernizmu”. Por. *Postmodernizm: między czkawką i dnem. Uwagi nieprześmiewcze*, [w:] *Edukacja wobec sporów...*, s. 38.

wawczych. Tak rozumiana utopia nigdy nie jest krainą szczęśliwą dla dziecka i dla żadnej innej osoby czy społeczeństwa poddanego jej metodom wychowawczym.

Pozostaje więc podsumować, w jakich okolicznościach pojawiają się utopie pedagogiczne, ale nie jest to łatwe, skoro – jak w naczyniach połączonych – jedne przechodzą w drugie. Wiele jest okoliczności utrudniających jednoznaczną definicję utopii pedagogicznej, gdyż częściej spotykamy pewną podatność na utopię, niż jej obecność w czystej postaci.

Utopię pedagogiczną tworzy spłot wielu czynników, np.

– Istnienie szkoły nie jest uzasadnione adaptacyjnymi potrzebami wychowanków, ale innymi, „wyższymi celami”, przekraczającymi możliwości realizacji, takimi jak: stworzenie doskonałego społeczeństwa opartego wyłącznie na absolutnej równości, dominacji klasowej, fundamentach religijnych, dominacji ekonomicznej, wyższości rasowej czy intelektualnej, albo na abstrakcyjnych ideałach zunifikowanej ludzkości, a nawet wszechświata. Dobro pojedynczego ucznia, a więc stworzenie mu warunków do harmonijnego rozwoju osobowości, zgodnie z jego możliwościami psychicznymi, wyrobienie w nim wrażliwości moralnej, zasad humanistycznej tolerancji dla innych, przekazanie mu bogatej wiedzy oraz inspirowanie do odwagi osobistej i twórczego wysiłku, co w sumie powinno się złożyć na ukształtowanie dojrzałej osobowości – nie jest głównym celem wychowawczym. Pedagodzy utopijni snują marzenia o abstrakcyjnym uczeniu, budują zamknięte modele wychowawcze z myślą o uformowaniu klasy społecznej, grupy zawodowej, wyznaniowej, narodowej czy kosmopolitycznej, zapominają natomiast o rzeczywistych potrzebach swoich konkretnych wychowanków.

Szkoła staje się utopijna, jeżeli:

– musi funkcjonować w społeczeństwie stawiającym sobie utopijne cele, np. błędnie pojętego uniwersalizmu (lekceważenie prywatności i lokalnych struktur) czy izolacjonizmu, prowadzącego do zaściankowości;

– ulega innym, silniejszym i niesterowalnym źródłom oddziaływania wychowawczego, zarówno uświadomionym, jak i bodźcowym, niosącym uproszczone lub fałszywe wyobrażenie o świecie (np. młodzieżowym subkulturą, dealerom narkotyków, fanom muzyki techno i grup rockowych, maniakom internetowej socjety, a także reklamie, telewizji i innym mediom);

– wysiłki pedagogiczne wobec dzieci, młodzieży lub dorosłych podejmowane są w oderwaniu od ich rzeczywistych potrzeb i możliwości psychicznych, fizycznych, środowiskowych, intelektualnych, zawodowych czy kulturowych;

– program nauczania i wychowania przekracza techniczne możliwości, którymi dysponuje szkoła, bądź nie służy adaptacji wychowanków w społeczeństwie;

– jeden z elementów struktury szkolnictwa jest utopijny, np. szkoła nie posiada zaplecza materiałowego (wyjątek stanowią kursy korespondencyjne, w tym także dzięki połączeniom internetowym) lub dyrektora, programu, nauczycieli, ewentualnie kompetencje personelu szkoły nie odpowiadają wymaganiom normy, wówczas cały system szkolnictwa staje się utopijny.

Do utopii pedagogicznych prowadzi zarówno stosowanie zasad rygorystyki kulturowego, jak i „karnawalizacji” szkolnictwa; akceptowanie ambiwalencji, jak

i relatywizmu; kulturowa koncentracja, jak i decentracja; obojętność na zjawiska szczególne, jak i przewrażliwienie nimi. Utopijne jest budowanie betonowej zapory, ale i otwieranie szkoły na rwące nurty kulturowej rzeki, niosącej treści z najróżniejszych źródeł. Utopijne były wyobrażenia zadań pedagogiki w pismach Bohdana Suchodolskiego, ale nie mniej utopijne są wyobrażenia na ten temat w eiseistycznej twórczości Lecha Witkowskiego.

Terenem oddziaływania utopijnych pedagogów może być szkoła, państwo, a nawet cały świat. Ich metoda działania opiera się na różnych formach separowania i odcinania się: od wiadomości, od idei, od innych wychowanków, od tradycji, od środowisk, od społeczeństwa, od narodu, od religii itd. Jedni autorzy utopii pedagogicznych pragnęliby uczynić ze szkół, zakładów wychowawczych, klas lekcyjnych czy z młodzieżowych grup środowiskowych niedostępne twierdze, inni natomiast dążą do zniesienia wszelkich granic – odcinają się jednak od tradycji, co czyni ich działania również utopijnymi. Pedagodzy utopijni, kierujący się zazwyczaj szlachetnymi intencjami, jak Lew Tołstoj, don Zeno czy Aleksander Neill, ograniczają swoje wysiłki głównie do eksperymentów, a ich wychowankowie pozostają nieprzystosowani społecznie albo tracą poczucie własnej osobowości i nierzadko ulegają psychicznemu lub intelektualnemu okaleczeniu.

Wśród pedagogów utopijnych zdarzają się tacy, którzy twierdzą, że dziecku wszystko wolno, jak i maniacy dyscypliny, pragnący z wychowanków wykorzenić raz na zawsze określone zło, a z życia klasy wyeliminować wszelkiego typu konflikty, działania przypadkowe i sytuacje tragiczne. Pierwsi rekrutują się ze zwolenników antypedagogiki, toteż z chaosu chcą uczynić twórczą regułę, drudzy natomiast nie ufają stopniowym i spontanicznym zmianom, odpowiadającym dialektyce postępu, i stawiają głównie na rozwiązania instytucjonalne, którym przypisują niemal magiczne znaczenie.

Kontynuatorzy oświeceniowych mitów wierzą w potęgę rozumu i podejmują radykalne działania, aby odebrać rodzicom dzieci i oddać je pod opiekę wychowawcom państwowym; wierzą, że tym sposobem wykorzenią egoizm, wpoją posłuszeństwo wobec wspólnoty oraz szacunek dla instytucji i przywódców. Inni utopiści negują z kolei sens tradycyjnej szkoły. Tradycyjnego wychowawcę zastępuje wtedy natchniony guru w sektach religijnych bądź przypadkowy „kumpel”. Kontynuujący koncepcje oświeceniowe autorzy utopii pedagogicznych, przekonani o potędze edukacji, wierzą w ostateczność podejmowanych działań wychowawczych i twierdzą, że poprzez racjonalnie zaplanowany system wychowania jest możliwe „wyhodowanie” zdyscyplinowanych i twórczych pracowników, posłuszných obywateli, podniesienie wydajności pracy, ukształtowanie obyczajów, narzucenie nowych wierzeń religijnych, regulowanie sposobów spędzania wolnego czasu, a nawet sterowanie procesami demograficznymi. Postmodernistyczni przeciwnicy tego typu myślenia deklarują swoją wrogość w stosunku do oświeceniowych utopii, ale w wielu dziedzinach odnawiają inne utopie: zapowiadają

„budowanie bez fundamentów” bądź „filozofię wyzwolenia bez idei wolności”¹⁵. Jedni i drudzy utopiści dążą do osiągnięcia doskonałej stabilizacji, „jakiegoś nadchodzącego ładu”¹⁶, który byłby równoznaczny z millenarystycznym końcem historii, gdyż radykalne zmiany, a zwłaszcza zmiany gwałtowane poprzez strajki i rewolucje, są w ich mniemaniu szkodliwe. Jedni zabezpieczają się przed nimi systemem indoktrynacji, kontroli i przymusu, drudzy akceptacją wielości, spontaniczności, a nawet chaosu, w którym nie tylko rewolucja, ale nawet spokojne reformy tracą sens.

Ocena utopii pedagogicznych, podobnie jak i wszystkich utopii, nie jest rzeczą prostą, o czym przypomniał Paul Tillich, zwolennik jednoczesnej ich afirmacji i negacji. Radykalne potępienie utopii grozi przysłowiowym wylaniem dziecka z kąpielą. Nie można zaprzeczyć, że są one szczególnego typu krytyką aktualnych w danej epoce stosunków społecznych, poziomowi cywilizacyjnego i moralnego. Na skutek oddziaływania dawnych utopii pedagogicznych wprowadzono równość wobec prawa i zasadę sprawiedliwości społecznej, odrzucano uprzedzenia i podziały płciowe, stosowano niekonwencjonalne formy dydaktyczne, dbano o harmonijny i wszechstronny rozwój wychowanków, zarówno pod względem umysłowym, jak i fizycznym, a nauce teoretycznej towarzyszyło mądrze zaprogramowane wychowanie przez pracę. Te cenne koncepcje utopijne zostały po latach zrealizowane, a przyczyniła się do tego praca pedagogiczna w wąskim i w szerokim znaczeniu.

Włoski filozof pedagogiki Giuseppe Goisis twierdzi, że spotkanie edukacji z utopią, pozbawioną totalitarnych skłonności, może przynieść wiele dobrego, „ale żeby wejść w krąg żywej kultury współczesnej i odnowy edukacyjnej, utopia musi zabić Prometeusza, który w niej mieszka od zarania. Musi się spełnić *rozdzielenie utopii od perfekcjonizmu politycznego i edukacyjnego*”¹⁷. Goisis chciałby zablokować w utopiach tendencje skrajne i szkodliwe społecznie, a następnie doprowadzić do wartościowej „transfiguracji” utopii. Uzyskane w ten sposób umiarkowane utopie miałyby służyć odnowie szkolnictwa i pedagogiki. Trudno sobie wyobrazić przeprowadzenie takich chirurgicznych zabiegów na utopijnych ideach, choć niektórym pedagogom poszukującym nowych rozwiązań udaje się stworzyć wiele dobrego w szkolnictwie, choćby i na pograniczu utopii¹⁸. Dzieje się tak właściwie tylko wtedy, gdy skupiają się oni na rozwiązywaniu konkretnych problemów edukacyjnych, nie kierują się sentymentem wychowawczym i nie zamykają swoich wychowanków w krainie *eupsychii*.

¹⁵ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 63 i 66.

¹⁶ Ibidem, s. 67.

¹⁷ G. Goisis, *Profili dell' utopia...*, s. 334–335.

¹⁸ Por. B. Śliwierski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.

ROZDZIAŁ VII

KULT I NĘDZA OŚWIATY W UTOPIACH ŁADU SPOŁECZNEGO

Pedagogika w niewoli rozumu

Miasto–państwo, rzekomo rządzone prawami rozumu, bardzo łatwo podporządkowuje sobie szkolnictwo ze względu na zakładaną wspólnotę celów. W utopiach społecznego ładu budowane są obietnice uszczęśliwienia człowieka poprzez zagwarantowanie mu bezpieczeństwa w świecie logicznym i raz na zawsze uporządkowanym przez genialnego ustawodawcę. Do spełnienia tych obietnic ustawodawca szuka moralnego i instytucyjnego wsparcia. W ten sposób pedagogika popada w niewolę rozumu.

Utopie społecznego ładu rodzą się zarówno z ubóstwienia instytucji państwowej, jak i kościelnej – u ich korzeni pojawia się bowiem ten sam mit miasta–państwa–rozumu. „Ludzie myślą, że zamknięci w obrębie murów i bram będą mogli spać spokojnie, bo mają istotne środki ocalenia” – ironicznie wypowiada się Platon¹ na temat pierwszej maszyny zbudowanej dzięki ludzkiemu rozumowi, dającej człowiekowi poczucie bezpieczeństwa. W tej samej strukturze dobrodziejstw, płynących z posługiwania się rozumem, mieści się również „machina pedagogiczna”, której człowiek z jeszcze większą ufnością zawiera swoje bezpieczeństwo. Za korzystanie z dobrodziejstw ładu człowiek musi płacić uległością wobec władzy. Przeniesienie tej logicznej zasady w przestrzeń utopijną deformuje odpowiedzialność i uległość w sposób ekstremalny. Utopiści spoglądają na świat z wysokości posiadanej władzy w imię zbudowania absolutnego ładu i domagają się od ludzi absolutnej uległości.

Idea wychowania jest dla utopistów bożkiem, jednak szkoły odgrywają mniejszą rolę, niż można by było sądzić. „Życie nas wychowuje i bezustannie nas trenuje. Obyczajowość, postawy moralne wyrabiane są przy okazjach, których nigdy sobie nie uświadamiamy”, pisał Karl Mannheim². Innymi słowy, w utopiach społecznych wychowanie płynie wszystkimi kanałami odpowiednio zaprogramowanej rzeczywistości. Autorzy utopii dostrzegają znacznie więcej niż utytułowani

¹ Platon, *Państwo...*, ks. XVI, s. 511.

² K. Mannheim, *Ideologia i utopia...*, s. 142.

pedagodzy, twierdzący, że wychowanie jest głównie procesem uświadomionym. Northrop Frye nazywa edukację w projektach utopijnych „ujednoczeniem obserwacji rzeczywistości”³. Musi tak być, bowiem społeczeństwo utopijne ma strukturę perfekcyjnie uporządkowaną, a przez to posiada wyższe kompetencje wychowawcze niż nawet sama szkoła, będąca jego częścią. „Wszystkie działania codzienne w każdym z miast utopijnych mają znaczenie edukacyjne”, pisze Massimo Baldini⁴. Urbanistyka miasta ma znaczenie wychowawcze, ułatwiając np. kontakty społeczne. Mieszkania są nie tylko schronieniem; w ich urządzeniu wyraża się prostota, smak i naturalność właścicieli. Także ubranie stanowi element wychowania – odpowiada potrzebom, jest racjonalne, świadczy o skromności. Wspólne posiłki dają okazję do wzbogacenia duchowego. „Utopiści nie wierzą, aby szkoła mogła zmonopolizować zadania wychowawcze, ani też by wyłącznie rodzina mogła wypełniać takie zadanie”⁵, dlatego w ich projektach wszystko ma znaczenie wychowawcze i w zamkniętej przestrzeni utopijnej służy utrwaleniu ładu społecznego.

Powodem wyekspozowania zadań szkolnictwa w utopiach społecznych jest szczególnie skuteczność mechanizmów nacisku wychowawczego oraz funkcjonowania przejrzystej symboliki, która u wszystkich ludzi wyzwała silne emocje, z reguły pozytywne. Jak wielkie znaczenie ma szkolnictwo dla autorów utopii, rozumiał Aleksander Świętochowski,

dlatego – pisał – wszystkie rządy i wszystkie stronnictwa, świadomie i bezwzględnie starają się opanować szkołę i ukryć w jej programach swoje dążenia, dlatego każde społeczeństwo, zagrożone w swym bycie, na nią zwraca główne wysiłki obrony. Żaden zaś systemat pedagogiczny nie udowodnił tak wymownie potęgi wychowania i żaden nie wskazał mu tak prostych dróg jak utopia⁶.

Tak ukazany związek edukacji i utopii kojarzy się z bezwzględną walką polityczną i indoktrynacją. W utopiach społecznego ładu nadzieja na pokonanie zła wiązana jest z mądrze urządzonym państwem bądź przejrzystą funkcjonującą religią. Poprzez racjonalne działania dąży się w nich do wyeliminowania przypadkowości, nieświadomości i stworzenia „nowego człowieka”, w czym szkoła jest bardzo użyteczna.

Bronisław Baczek, chociaż nie poświęca zbyt wiele uwagi kwestiom pedagogiki, dostrzega znaczenie tego zagadnienia, a jego konstatacje na temat pedagogiki społecznej są niezwykle istotne:

Wyobraźnia utopijna, w szczególności zaś właściwa jej pokusa do ujmowania w jednym projekcie całej inności społecznej, wiąże się, jak nieraz powtarzano, krytykując utopie, z widzeniem ludzi takimi, jakimi być powinni, a nie takimi, jakimi naprawdę są. Stąd bierze się wyraźne upodobanie utopii do społecznej pedagogiki, charakte-

³ N. Frye, *Varieties of Literary Utopias...*, s. 38.

⁴ M. Baldini, *Utopia e pedagogia...*, s. XXIX.

⁵ Ibidem.

⁶ A. Świętochowski, *Utopie w rozwoju...*, s. 331.

rystyczne dla jej zacierania granic między przestrzenią polityczną i przestrzenią pedagogiczną, co prowadzi do ich utożsamienia w ramach projektu, zgodnie z którym należy przeobrazić ludzi wywodzących się z przeszłości w nowych ludzi, w odrodzony naród itp.⁷

Ujawnioną przez Baczkę tendencję pedagogiki utopijnej do zacierania granic między przestrzenią polityczną i pedagogiczną potwierdzają niezliczone dowody z historii oświaty w PRL, ale już wcześniej w licznych utworach literatury utopijnej wyrażane były takie tendencje. Przegląd tych utworów pozwoli nam przyjrzeć się z bliska mechanizmom funkcjonowania szkolnictwa w utopiach społecznego ładu.

Zadania dla pedagogiki w antycznej myśli utopijnej

W starożytnej Grecji ukształtowały się dwa modele wychowania: spartański i ateński, ale pierwsza utopia pedagogiczna wyrosła na micie legendarnego prawodawcy Likurga, który uczynił z mieszkańców Lacedemonu naród wojowników, a ich państwo – wzorem surowego ładu społecznego. Jakże znaczące jest wyznaczenie Bohdana Suchodolskiego, że „od Sokratesa i Platona wszystko, co było ważne w dziejach pedagogicznej myśli, jest nadal żywe, nawet i wówczas, gdy jest już nam obce”⁸. Nie bez powodu główny arbiter pedagogiki komunistycznej szukał w aż tak dalekiej przeszłości duchowego wsparcia dla swoich koncepcji.

Według Platona dzieci powinny być wyłączną własnością państwa; wyraził ten pogląd w księdze *Państwa* i powtórzył raz jeszcze w księdze *Praw*. Nawet zabawy małych dzieci w jego projekcie miały „największą doniosłość dla prawodawcy”⁹. O edukacji mówił, że jest częścią praw, dlatego podlega aparatowi administracji publicznej. Żądał, aby treści nauczania odpowiadały interesom państwa i były poddane surowej cenzurze.

W utopijnym algorytmie wychowawczym Platona budowę idealnego społeczeństwa należało rozpocząć już na etapie prokreacji, która powinna służyć ulepszeniu rasy poprzez dobór najlepszych reproduktorów. Od zajmowanego miejsca w hierarchii społecznej Platon uzależniał „przywilej” prokreacji, aby w ten sposób ograniczyć przyrost dzieci poczętych z nasienia osobników gorszych i mniej inteligentnych. Mężczyźni i kobiety z klasy strażników i filozofów, jako odpowiedzialni za ulepszenie rasy, powinni być zachęceni do częstych prokreacji, natomiast kobietom i mężczyznom z klasy rolników i rzemieślników trzeba ograniczyć do minimum stosunki cielesne. Według Platona należałoby odbierać matkom dzieci tuż po urodzeniu. Słabe, niedorozwinięte, chore lub urodzone bez zgody zarządców należałoby natychmiast uśmiercić lub porzucić z przeznaczeniem na śmierć głodową; byłyby to drugi etap w zaplanowanym przez niego utopijnym algorytmie pedagogicznym. Nie znające swoich rodziców dzieci stanowiłyby

⁷ B. Baczek, *Wyobrażenia społeczne...*, s. 155.

⁸ B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 25.

⁹ Platon, *Państwo...*, t. II, ks. VII, 779, b, s. 538.

własność państwa, a ich wspólnymi ojcami byliby ci wszyscy mężczyźni, których wyznaczono do płodzenia w danym okresie, jak również wszystkie matki, które rodziły między siódmym a dziesiątym miesiącem od wyznaczonego dnia prokreacji. Wszystkie instytucje wychowawcze powinny być utrzymywane przez państwo, a nad prawidłowym wychowaniem czuwaliby strażnicy i filozofowie. Dopiero trzeci etap Platońskiego algorytmu dotyczył zadań ściśle pedagogicznych. Wychowankowie w wieku od siódmego do dwudziestego roku życia powinni być poddawani selekcji, w wyniku czego najlepsi trafiliby do internatów, a potem do koszar. W tym okresie uczyliby się, bez przeciążania umysłu, obserwując obowiązki wytwórców i strażników. Zdobywaliby wtedy podstawową wiedzę i różne umiejętności oraz obserwowałiby walki, aby oswoić się z widokiem krwi. Po kolejnej selekcji młodzież słabsza fizycznie i mniej zdolna byłaby przeznaczona do klasy wytwórców, aby pracować w rolnictwie lub rzemiośle, natomiast najlepsi awansowaliby na pomocników strażników. Po piętnastu latach uprawiania ćwiczeń gimnastycznych, częściowego „służenia Muzom” i studiowania przedmiotów matematycznych, takich jak arytmetyka, geometria, astronomia i teoria muzyki, pomocnicy awansowaliby do klasy strażników. Po upływie kolejnych piętnastu lat najzdolniejsi z tej klasy byliby dopuszczeni do nauki dialektyki, czyli sztuki prowadzenia mądrej rozmowy. W ten sposób, bez różnicy płci, zasililiby klasę filozofów. Dostęp do najwyższej wiedzy i władzy w państwie mieliby tylko oni: „nie wybiórki i podrzutki, ale chłopcy prawego pochodzenia”¹⁰. Można by powiedzieć, że o społecznej przydatności decydował w Platońskim systemie głównie indywidualny genotyp człowieka, uzasadniający selekcję najlepszych osobników.

Poglądy Platona w kwestiach wychowania były szokujące dla współczesnych, zwłaszcza zaś dla zwolenników demokracji. W stosunku do koncepcji Pitagorasa z Samos, żyjącego ponad sto lat wcześniej, oznaczały widoczny regres. Pitagoras, jak mówiono, syn Hermesa i wieszczki Pythaidy, również czynił selekcję wśród kandydatów do swojego hemykylionu (gr. *hemykylion* – półkole), ale podatność na wychowanie wynikała dla niego nie z pochodzenia dziecka, tzn. czy pochodzi ono z prawego łoża, ale była uzależniona od harmonijnego charakteru (*katartysis*). Gdy Pitagoras uznał, że uczeń nie ma takiego charakteru i nie jest podatny na naukę, wówczas odsyłał go rodzicom¹¹.

W utopijnym algorytmie pedagogicznym Platona nie było miejsca na wyrażanie potrzeb duchowych wyższego rzędu ani na indywidualne zainteresowania. Kształcenie, ograniczone do treści służących interesom państwa, niewiele miało wspólnego z ateńską koncepcją „służby Muzom”. W księdze *Praw*, choć mówi się o niej, że zawiera pewien kompromis wobec świata opornego na zbyt radykalne projekty, Platon podtrzymał wszystkie wcześniejsze hasła pedagogiczne. Twierdził z przekonaniem, że „erudycja łączy się z niebezpieczeństwem dla młodzieży”¹² i – podobnie jak w *Państwie* – dzielił sztuki i nauki na przydatne i nieprzydatne, a nawet szkodliwe dla interesów państwa. O tym, które „pieśni i tańce”

¹⁰ Ibidem, t. I, ks. VII, XV, b, s. 397.

¹¹ Iamblich, *O życiu pitagorejskim*, [w:] *Żywoty Pitagorasa*, tłum. J. Gajda-Krynicka, Wrocław 1993, s. 61.

¹² Platon, *Państwo...*, t. II, ks. VII, s. 563.

mogą być uznane za „stosowne dla państwa”, decydować powinni specjaliści stróżowie prawa¹³. Wysoko cenili nauki matematyczne, bo mogły być przydatne strażnikom w konstruowaniu planów wojennych, ale był wrogiem swobody artystycznej i bujnej wyobraźni, obawiając się ich destrukcyjnego oddziaływania na młodzież. Z tego powodu uważał, że należy usunąć z idealnego państwa wszystkie utwory literackie, włącznie z eposami Homera, a zostawić jedynie hymny na cześć bogów i wiersze sławiące czyny bohaterskie. Platon oczekiwał, podobnie jak każdy zresztą utopista, że jego prawa będą obowiązkowo nauczane i wpajane młodzieży, a gdyby któryś nauczyciel przed tym się wzbraniał, pozbawiony zostanie stanowiska¹⁴.

Chociaż *Trzy pedagogiki* B. Suchodolskiego zniknęły ze spisu lektur studentów pedagogiki, to jednak wciąż jeszcze nie uświadomiamy sobie, jak niebezpieczne jest uzasadnianie sensu szkolnictwa wyłącznie interesem państwa. Nie do wszystkich dotarła prawda, że zdobyta w szkole wiedza i umiejętności człowieka wcale nie przesądzają o jego wartości. Dla ogromnej większości nauczycieli pomiar dydaktyczny jest ciągle podstawowym – bo najprostszym – narzędziem oceniania i nie w głowie im poszukiwanie metod hermeneutyczno-fenomenologicznych.

Interesem państwa uzasadniał Platon swoją koncepcję kształcenia ustawicznego: „wszyscy: młodzi i starzy, ile możliwości, powinni się koniecznie kształcić, bo należą do państwa bardziej niż do swoich rodziców”¹⁵. Powinność ta nie była podyktowana względami edukacyjnymi, ale korzyścią utrzymywania uczniów – robotników lub funkcjonariuszy – w posłuszeństwie wobec nauczycieli–urzędników państwowych.

Twierdzenie, że „dzieci należą do państwa” nie opuściło już nigdy utopijnej myśli pedagogicznej, podobnie jak i marzenia, aby władzę w państwie przekazać filozofom. Utopijne poglądy Platona, choć logicznie obalone przez Arystotelesa, stały się źródłem inspiracji dla następnych utopistów, którzy – jak się wyraził Jerzy Szacki – dopisywali do nich tylko kolejne glosy.

Średniowieczna eschatologia jako forma pedagogiki utopijnej

Chrześcijańska eschatologia, wyrażająca wiarę w Królestwo Boże, do którego czysta dusza człowieka trafi po śmierci grzesznego ciała, przytłumiła obecność utopii na ponad tysiąc lat – takie zdanie wypowiedziało wielu cenionych autorów, a wśród nich L. Mumford i M. Adriani – ale już w późnym antyku Kościół stworzył utopię pedagogiczną, ograniczającą potrzeby adaptacyjne rozumowego ogarnięcia świata.

W czasach późnego cesarstwa nastąpiła głęboka deskolaryzacja, gdyż Ojcowie Kościoła głosili poglądy negujące wartość pogańskiej nauki i literatury. Antyintelektualna postawa wobec świata wynikała z konfliktu między wiarą i rozumem.

¹³ Ibidem, ks. VII, s. 544.

¹⁴ Ibidem, s. 564.

¹⁵ Ibidem, s. 552.

W *Preskrypcji przeciwko heretykom* (*De praescriptione haereticorum*) – dziele skierowanym głównie przeciw 32 herezjom podkopującym religię chrześcijańską, Tertulian (ok. 155 – ok. 220) zabraniał adeptom wiary studiowania filozofów pogańskich, nazywając ich głupcami. Św. Augustyn z lekceważeniem mówił o „wykrętnym gadaniu filozofów” i zapewniał, że człowiekowi wierzącemu wiedza nie jest potrzebna do zbawienia¹⁶. W *De civitate Dei* (413–427) twierdził, że wszystko, co ziemskie, włącznie z prawdami rozumowymi, narażone jest bezpośrednio na działania szatana bądź na jego pokusy i tylko *indocti*, tj. nieoświeceni, którzy wyrzekli się pychy, dostaną się do nieba. Z inicjatywy biskupa Teofila w roku 391 religijni fanatycy spustoszyli sławną bibliotekę Serapeionu w Aleksandrii i wypędzili z miasta pogańskich uczonych. Osiągnięcia nauki i literatury pogańskiej negowali św. Bazyli Wielki, św. Ambroży, a nawet św. Benedykt i liczni inni ojcowie i reprezentanci Kościoła zachodniego. Choć każdy z nich posiadał znakomite wykształcenie, to jednak zabraniali braciom w Chrystusie zdobywania podobnej wiedzy. Nawet św. Hieronim, największy spośród nich filolog, tłumacz i znawca literatury, po sennej wizji, w której Bóg upomniał go: *Ciceronianus es, non christianus*, zdusił w sobie zainteresowania książkami pogańskimi.

Gdy w końcu IV wieku chrześcijaństwo stało się religią panującą, rygorystyczny stosunek do nauki doprowadził w świecie zachodnim do powszechnego kryzysu szkolnictwa, pogłębionego jeszcze bardziej najazdami barbarzyńców. W ten sposób ujawniła się pedagogiczna utopia chrześcijańska, zalecająca razem z wyrzeczeniem się świata również i odrzucenie jego ziemskiej mądrości. Przekonanie, że wiara i dobre uczynki – a nie wiedza o świecie – są człowiekowi niezbędne do osiągnięcia szczęścia wiekuistego, spowodowało upadek nauki i deskolaryzację, trwającą setki lat, której nie zapobiegło tworzenie szkół zakonnych i parafialnych. Treści i cele pedagogiczne zostały poddane selekcji i podporządkowane doktrynie Kościoła, roztaczającego przed zdolnymi do wyrzeczeń wizję zbawienia w życiu przyszłym. Kościół uzasadniał istnienie ładu społecznego i żądał pokory od wyznawców, a pedagogika kościelna podtrzymywała te żądania homilistyką i innymi formami literatury parenetycznej.

Jak w typowo utopijnej przestrzeni, również i w świecie średniowiecznych wartości chrześcijańskich każda rzecz i każde zjawisko musiały mieć charakter wychowawczy. Była to więc najbardziej pedagogiczna epoka w dziejach ludzkości, religijnie parenetyczna we wszystkich treściach. Gdy mówimy, że w tej epoce nie było utopii, co w pewnym sensie jest prawdziwe, to równie dobrze możemy powiedzieć, że w średniowieczu wszystko było utopią, zamykającą człowieka w świecie wyselekcjonowanych wartości.

W epoce tej istniały również formy jednoznacznie utopijne. Tęsknota do utworzenia na ziemi Państwa Bożego wyraziła się najbardziej w idei monastycyzmu. W zamkniętej, odizolowanej społeczności zakonnej wiedza o świecie zewnętrznym była bardzo ograniczona. Kryzys obyczajowości, zauważalny zwłaszcza w XII i XIII wieku, przejawiający się rozwiązłością duchowieństwa, symonią, walką pa-

¹⁶ Ł. Kurdybacha, *Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII wieku*, Warszawa 1949, s. 18.

pieży o pełną dominację w świecie, osłabił poczucie ładu ziemskiego i zachęcał do samodzielnego szukania prawdy. Utopijne treści pojawiały się w ludowych wspólnotach religijnych, głoszących obietnice millenaryzmu czy w hasłach Braci Wspólnego Życia. Na temat tych zjawisk Jacques Le Goff powiedział, że: „W średniowiecznej Europie wielu marzyło o sprowadzeniu nieba na ziemię, o ściągnięciu na ten ziemski padół niebieskiego Jeruzalem”¹⁷. Millenarystyczne utopie ściąrały się z tęsknotami za ładem i porządkiem społecznym. Gioachino da Fiore (1130–1202) zapowiadał nadejście Trzeciego Państwa, w którym ustanie konieczność pracy, a dzięki edukacji – z natchnienia Ducha Świętego – każdy posiadzie absolutną mądrość i odnajdzie szczęście w kontemplacji.

W czasach „apostolskiej” działalności Biedaczyny z Asyżu (1182–1226) duchowa idea Państwa Bożego na ziemi znalazła karykaturalny i utopijny wyraz w formie Państwa Kościelnego, z którego papież Innocenty III, wykorzystując ideę powszechności Kościoła, uczynił bastion potęgi politycznej. Granic doktrynalnych i politycznych Kościoła strzegły liczne instytucje, z Trybunałem św. Inkwizycji na czele, ale zapominano o prostych ideałach ewangelicznych. W miarę wzrastania zamożności kleru postępował duchowy kryzys instytucji kościelnych i odsłaniały się obszary swoistej utopii. Nie zmieniła tego „utopia franciszkańska”, zinstytucjonalizowana w formie zakonów żebraczych¹⁸. Religijna dbałość o doktrynalny kształt nauki wpływała hamująco na jej rozwój. Negatywne rezultaty niesło także łączenie wiary i polityki.

Średniowiecze było epoką duchowego ładu – mimo wielu napięć religijnych i społecznych, mimo licznych wojen i innych nieszczęść. Pedagogika w tej epoce została podporządkowana parenezie; służyła krzewieniu wiary, uzasadniała ład społeczny; choć nieformalna, to jednak była logiczna i spójna. Idea uniwersalizmu nie wytrzymała jednak próby ostrych konfliktów między władzą cesarską a papieską ani postępującego zwątpienia w doktrynę, że jedynie Kościół rzymski jest furcią prowadzącą do zbawienia wiecznego. Nie wytrzymała konfrontacji również utopijna pareneza. W Europie w XII wieku powstają pierwsze uniwersytety, a z czasem pojawiają się na nich *humaniora*, nowe przedmioty niosące świeckie wyobrażenie świata. W tym kontekście, u podstaw epoki renesansu można dostrzec uwalnianie się od uniwersalistycznego ładu poprzedniej epoki.

Renesans nie był jednak powrotem pogaństwa, jak to niektórzy twierdzili, ale uzupełnieniem ówczesnej kultury chrześcijańskiej o słabo wyartykułowane wcześniej świeckie wątki społeczne, antropologiczne i etyczne, powiązane nie tylko z powtórnym odczytaniem literatury antycznej, ale również z nowożytnymi osiągnięciami nauk ścisłych. W utopiach tego okresu szukać należy komentarzy do takich właśnie zagadnień.

Renesansowa sekularyzacja kultury wpłynęła ożywczo na szkolnictwo zachodnie, inspirując jego rozwój. Ówczesna utopia pedagogiczna oparła się w środowiskach elitarnych na hasłach antropocentryzmu. Coraz częściej, zwłaszcza pod

¹⁷ J. Le Goff, *Kultura średniowiecznej Europy*, tłum. H. Szumańska-Grossowa, Warszawa 1994, s. 204.

¹⁸ A. Vauchez, *Duchowość średniowiecza*, tłum. H. Zaremska, Gdańsk 1996, s. 110.

wpływem pisarzy włoskiego renesansu artykułowane były dążenia do ponownego określenia wzorów osobowych; nie zmieniało to jednak w sposób radykalny struktury porządku społecznego i podstawowych składników systemu wartości, uzasadniających w świecie dominację Kościoła i władzy suwerena.

Zadania dla oświaty w okresie od T. More'a do J.A.N. Condorceta

W epoce średniowiecza marzenia o „sprowadzeniu nieba na ziemię” wielokrotnie przeplatały się z opowieściami o rzeczywistym istnieniu raju, gdzieś na krańcach świata. W XII wieku relacje takie usiłowano potwierdzić rzekomymi listami prezbitera Jana, którego potężne królestwo miało graniczyć z ogrodem rajskim. W opowieściach tych fikcja mieszała się z prawdą, a postacie zmyślone z historycznymi.

Epoka wielkich odkryć geograficznych zmieniła wyobrażenie człowieka o świecie i wyostrzyła jego ciekawość istnienia innych porządków społecznych i religijnych, ale jeszcze bardzo długo powtarzano stare, fantastyczne opowieści, którym sprzyjała wiara w rzeczywiste istnienie raju na ziemi. Przekonanie na temat ziemskiego raju było tak wielkie, że jeszcze w XVI wieku pojawił się jego opis w relacji Diega Gomeza z autentycznej wyprawy hiszpańskiego infanta Don Pedra, brata Henryka Żeglarza (1394–1460), do „siedmiu części świata”¹⁹. Owa relacja, mająca aż 111 wydań w wielu językach, uwiarygodniała wersję o istnieniu raju na ziemi niepodważalnym autorytetem monarchii hiszpańskiej. Opisu rzeczywistego raju, gdzieś w odległym zakątku ziemi, dostarczył również Marcin Bielski w monumentalnej *Kronice wszytkiego świata* (Kraków 1551). Marzenia o dotarciu do doskonałej krainy rajskiej długo zapładniały wyobraźnię ludzi renesansu, aż znalazły ujście w formie utopii literackich.

W roku 1516, gdy Tomasz More opublikował swoje dzieło, kulturowe podłoże utopijnego myślenia o „lepszym świecie” na ziemi było odpowiednio „spulchnione” doświadczeniami minionej epoki. Na poszukiwanie utopijnych wysp składały się zróżnicowane potrzeby kulturowe, nie zawsze uświadomione. Choć dla More'a i Erazma z Rotterdamu *Utopia* była jeszcze przewrotną igraszką umysłu, wielu jej czytelników potraktowało rewelację o doskonałym i sprawiedliwym państwie z pełną powagą.

Utopia w całości jest dziełem wychowawczym, ale posiada „jądro” dotyczące wyłącznie pedagogiki. Tomasz More zastosował edukacyjny algorytm Platona do wykreowania społeczeństwa ludzi sprawiedliwych i wykształconych, korzystających z wypracowanego bezpieczeństwa i dobrobytu. Utopianie nie są jednakże „własnością państwa”, jak to było w *Państwie* Platona, ale świadomymi obywatelami, demokratycznie wybierającymi spośród siebie władze wyspy. Wiedzą, że bez instytucji szkolnictwa, przystosowanej do potrzeb państwa, niemożliwe jest

¹⁹ J. Delumeau, *Historia raju. Ogród rozkoszy*, tłum. E. Bąkowska, Warszawa 1996, s. 85; Por. J. Strzelczyk, *Szkice średniowieczne*, Poznań 1987, s. 106.

zapewnienie dobrobytu, a zwłaszcza sprawiedliwości. Od czasów More'a motywy edukacji pojawia się we wszystkich znanych utopiach renesansowych i zawsze odgrywa kluczową rolę. Jak wielkie nadzieje wiązali pisarze utopijni z czynnikiem właściwego wychowania, świadczy sentencja wyryta na marmurowej tablicy i umieszczona w centralnym punkcie stolicy Eudemonejczyków, opisanych przez Kaspara Stiblina (1526–1562):

Doszliśmy do przekonania, że pragnąc zapewnić pomyślność i trwałość naszemu państwu należy młodzież – jedyną nadzieję przyszłej Rzeczypospolitej, wychowywać w zacnych obyczajach i dobrych naukach, i to nie mniej gorliwie niż opasywać stolicę murami i umacniać innym obwarowaniem²⁰.

Swoistym podręcznikiem renesansowego wychowania był *Il Cortegiano* Baldassarra Castiglione (1528), zalecający harmonijne łączenie ze sobą zalet umysłu, wiedzy, dowcipu i elegancji języka z dbałością o zalety duszy i ciała. „Humanizm uczynił z wykształcenia główny ośrodek wychowania”, powiada wielki znawca tej epoki, Jean Delumeau²¹. Podobnie jak w *Państwie* Platona, mieszkańcy *Utopii* T. More'a podlegają obowiązkowemu kształceniu o charakterze ustawicznym, ale niewielu z nich zostaje prawdziwymi naukowcami. Również i tu stosowana jest selekcja: najzdolniejszym umożliwia się dalsze kształcenie i pracę badawczą, zwalnia się ich od pracy fizycznej, jeżeli jednak nie wykażą się rezultatami swoich badań, wtedy zostają zdeklasowani i zmuszeni do wykonywania takiej pracy.

Elitarna klasa wykształconych obywateli jest uprzywilejowana, gdyż dostarcza naukowców, dbających m.in. o poprawę warunków bytowych, oraz przedstawicieli władzy. Praca naukowców służy potrzebom państwa, a oni sami z nadzwyczajną pilnością wykonują polecenia sylfogantów, tj. reprezentantów społeczeństwa, a zarazem zarządców wyspy. Na rozkaz przełożonych w krótkim czasie lokalni naukowcy opanowali grekę, w czym pomógł im Rafał Hytlodeusz, i poznali główne dzieła literatury starożytnej.

Ulubionym autorem utopijskich uczonych jest Plutarch, ale znają oni także twórczość Homera, Sofoklesa, Arystofanesa, Platona, Arystotelesa oraz Tucydidesa, Herodota i Dioskuridesa. Utopianie rozczytują się jednak w literaturze medycznej i cenią pisma Hipokratesa i Galena, choć lekarze niewiele mają pracy, bo dzięki dobremu odżywianiu się i korzystaniu z wypoczynku wyeliminowano na Utopii większość znanych chorób. Uważają jednak, że poprzez uprawianie filozofii przyrody, a zwłaszcza poprzez studia medyczne, człowiek oddaje cześć swemu Stwórcy. Utopianie niezwykle rozwinęli nauki ścisłe, mające zastosowanie w życiu codziennym, zarzucili natomiast nieprzydatną scholastykę, astrologię i metafizykę.

Podczas wspólnych posiłków Utopianie słuchają lektorów, czytających im teksty o tematyce moralnej. Niezależnie od wychowawczej podbudowy, każda działalność Utopian jest ocenowana, wszystko robi się publicznie i pod kontrolą,

²⁰ K. Stiblin, *Komentarze o Rzeczypospolitej Szczęściogrodzkiej*, tłum. H. Wiszniewska, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku...*, s. 56.

²¹ J. Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, tłum. E. Bąkowska, 1987, s. 332.

aby w żaden sposób nie dopuścić do spisków, buntów i wszelkich innych działań nieracjonalnych. Czas wolny od pracy mieszkańcy Utopii przeznaczają na kontrolowaną aktywność intelektualną: uczęszczają na wykłady, zaczynające się każdego dnia przed wschodem słońca, słuchają muzyki lub zabawiają się dwiema grammi edukacyjnymi: pierwsza polega na „walce występków z cnotami”, a druga na ćwiczeniach arytmetycznych. W sprawach religii panuje na wyspie pełna tolerancja i każdy może wierzyć w co chce, np. w Słońce czy w Księżyc, ale ateizm jest zakazany. Z racji panującego na wyspie komunizmu stworzone zostały znakomite warunki do przyjęcia chrześcijaństwa, głoszącego równość i miłość bliźniego, tak więc, zdaniem Hytlodeusza, wystarczyłaby jedna wyprawa misjonarzy, aby Utopianie przyjęli wiarę w Chrystusa.

Tomasz More pragnął, aby mieszkańcy jego Utopii umieli zachować zgodne relacje między pracą zawodową, rozwojem intelektualnym, rozrywkami, ćwiczeniami gimnastycznymi i życiem religijnym. W XVI w. chęć dążenia do harmonijnej edukacji, służącej ideałom publicznym, wyrażali także humaniści włoscy, m.in. Mambrino Roseo, Anton Francesco Doni, Lodovico Agostini czy Matteo Buonamico²². Podobne motywy pojawiały się w śmiałych wystąpieniach Erazma z Rotterdamu, Juana L. Vivesa, Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Michała Montaigne'a, a później Jana Amosa Komeńskiego – pełnych krytycyzmu, a zarazem troski o harmonijny rozwój ucznia i wysoki poziom szkolnictwa. W ich pismach pojawiały się pojedyncze idee o charakterze utopijnym, ale niewielu myślicieli w XVI i XVII wieku umiało świadomie posługiwać się utopią jako nowym gatunkiem literackim.

Do rodziny klasycznych utopii należy natomiast *Miasto Słońca* (1602), kalabryjskiego dominikanina Tomasza Campanelli. Również on uważał, że jedynie silne państwo potrafi zagwarantować harmonijny rozwój człowieka. Campanella był wrogiem własności prywatnej, a umieszczając na czele drabiny społecznej filozofów wybieranych metodami demokratycznymi, przyznawał się do związków z Platonem. Według Campanelli szkoła powinna dostarczać państwu obywateli uświadomionych społecznie, wykształconych, religijnych (ale tolerancyjnych), a także sprawnych fizycznie i wykwalifikowanych. Treść pedagogicznej utopii T. Campanelli jest schematyczna i odpowiada opisanemu wcześniej algorytmowi.

W Mieście Słońca, położonym na jednej z wysp Oceanu Indyjskiego, najwyższą władzę posiada kapłan Hoh, zwany Metafizykiem, któremu podlegają triumwirówie: Moc (*Potesta*), Miłość (*Amore*) oraz Mądrość (*Sapienza*), odpowiadający m.in. za sprawy wojny, prokreacji oraz nauki i wychowania. Wszyscy urzędnicy są jednocześnie kapłanami kultu Słońca. Ich religia jest astrologiczną koncepcją mono-teizmu. Kryje się w niej tajemna wiedza Hebrajczyków i Chaldejczyków. Solarianie, wykorzystując siłę konstelacji gwiazdnych do sterowania naturą i ludźmi, zapanelowali nad żywiołami przyrody; umieją wywoływać deszcz i wiatr.

Chociaż w sprawach szkolnictwa i wychowania najwięcej do powiedzenia ma triumwir Miłość, któremu podlega Wychowawca (*Educatore*), to jednak kwestia właściwej edukacji jednakowo obchodzi wszystkich triumwirów i wielkiego Meta-

²² Por. *Utopisti italiani del Cinquecento*, scelti e annotati da C. Curcio, Milano 1944.

fizyka, który koordynuje ich prace. Triumwir o imieniu Mądrość dba o treść szkolnictwa. Podlega mu trzynastu funkcjonariuszy: Astrolog, Kosmograf, Arytmetyk, Geometra, Historiograf, Poeta, Logik, Retor, Gramatyk, Medyk, Fizjolog, Polityk i Moralista. Każdy z nich jest z kolei otoczony przez podległych mu uczonych i nauczycieli. Wszyscy odwołują się do jednej, wspólnej księgi Mądrości, mieszczącej się w centralnym miejscu sanktuarium. Te same treści są zapisane i wymalowane na zewnętrznych i wewnętrznych murach, okalających świątynię²³.

Miasto Słońca zapowiedziało nadejście czasów, w których eklektyzm kulturowy i tolerancja stały się obowiązującą zasadą demokracji. Kwestie religijne Solarianom nie przysyłają oczu na praktyczne sprawy życia codziennego. Solarianie wierzą w reinkarnację wiecznej duszy, wcielającej się po śmierci w inne stworzenia – w zależności od tego, czy w poprzednim wcieleniu wiodła godziwe życie – dlatego pielęgnowanie cnót jest dla nich najlepszym przejawem czci religijnej.

W Mieście Słońca panuje komunizm i pełne równouprawnienie. Campanella wiele pomysłów przejął z koncepcji Platona i More'a. Solarianie żyją w komunie, tj. mieszkają i odżywiają się wspólnie, a co sześć miesięcy Miłość wymienia im partnerów seksualnych, dobierając ich tak, jak się dobiera konie, by uzyskać jak najlepszą rasę. Dzieci pochodzące z tych związków nie znają swoich rodziców, dlatego są wychowywane i kształcone przez państwo. Campanella powtarzał za Tomaszem More'em, że wspólnota dóbr powoduje uzdrowienie moralne społeczeństwa, ale w swoim radykalizmie posunął się jeszcze dalej, bo pragnął zniesienia instytucji małżeństwa, uważając, że regulowane przez państwo zmiany partnera seksualnego zapobiegają gwałtom i morderstwom popełnianym z zazdrości.

Właściwie wszystkie elementy *Miasta Słońca* są cząstkami pedagogicznej utopii ładu społecznego, ale ich jądrem jest koncepcja szkolnictwa, stanowiącego instytucjonalną podstawę porządku społecznego państwa. Jak w utopii Platona, tak i u Campanelli dzieci odbierane są matkom zaraz po urodzeniu i wychowywane przez państwo. Gdy osiągną trzy lata, prowadzone są pod mury, na których widnieje alfabet. Podzielone na cztery grupy przez wychowawców, spacerują wzdłuż murów i uczą się na głos liter, po czym – co chwila – na rozkaz swoich opiekunów oddają się zabawom i ćwiczeniom gimnastycznym, wzmacniającym ich ciało. W tym wieku dzieci obowiązkowo chodzą bez butów i bez czapek, aby się zahartować. Gdy ukończą siedem lat, wychowawcy prowadzą je na pierwszą zmianę do szkoły, gdzie uczą się matematyki, medycyny i innych nauk, a na drugą – do zakładów szewskich, złotniczych, do pracowni malarskich i innych oficyn rzemieślniczych, by tam podpatrywać ich zainteresowania. Dzieci przebywają również na wsi, gdzie mogą zaznajomić się z pracami rolników i hodowców bydła. Im kto więcej pozna rzemiosł, tym większy zdobywa autorytet w swoim otoczeniu. Po rozpoznaniu u każdego dziecka odpowiednich predyspozycji do zawodu, dalsze kształcenie jest już odpowiednio ukierunkowane. Zawody wymagające siły fizycznej wykonują przeważnie mężczyźni, ale kobiety zajmują się kowalstwem

²³ Por. T. Campanella, *Miasto Słońca*, tłum. L. i R. Brandwajnowie, Warszawa 1994, s. 20–25.

i kuciem broni. Do innych zawodów kobiecych należą: krawiectwo, fryzjerstwo, muzykowanie, aptekarstwo i prace w ogrodzie.

Solarianie mają zewnętrznych wrogów i dlatego dbają o bezpieczeństwo swojego państwa. Znakomicie radzą sobie z bronią, do czego są przyzwyczajani od najmłodszych lat. Około dwunastego roku życia chłopcy i dziewczynki dostają kamienie i proce, którymi uczą się zadawać rany i zabijać ewentualnych wrogów. Z każdym rokiem dzieci opanowują coraz to nowe zasady sztuki walki, tak więc w wieku dojrzałym wszyscy Solarianie są znakomitymi wojownikami.

Podobnie jak na wyspie Utopii, również i w Mieście Słońca obowiązuje zasada kształcenia ustawicznego, toteż Solarianie w chwilach wolnych od pracy słuchają wykładów i studiują najróżniejsze dziedziny wiedzy. Ich scjentyzm odpowiada tęsknotom epoki renesansu, wyrażającym wiarę w możliwość ulepszenia świata dzięki sile ludzkiego rozumu.

Szkolnictwo w Mieście Słońca jest zamknięte, sterowane przez wielkiego Metafizyka i kontrolowane przez podległego mu Mistrza donosicielstwa (*Maestro spia*). Jednym z najważniejszych celów wychowania jest wyrobienie w uczniach posłuszeństwa wobec przedstawicieli władz publicznych – zbliżało to Campanellę do Platona i Tomasza More'a.

Solarianie są wszechstronnie wykształceni i wygimnastykowani, a nad uformowaniem ich charakterów i późniejszym przestrzeganiem zasad etycznych czuwają od dzieciństwa do śmierci odpowiedni urzędnicy, podlegający triumwirowi Miłości. Ich tytuły-imiona odpowiadają cnotom pielęgnowanym wśród wychowanków, jak np.: Hojność, Wielkoduszność, Niewinność, Siła, Prawda, Dobroczynność, Wdzięczność, Współczucie, a także władzy, np. Sądownictwo karne i cywilne.

Wśród Solarian panuje pełne równouprawnienie, zapewniające harmonię społeczną; po ukończeniu piętnastego roku życia nazywają się wzajemnie braćmi i siostrami, tj. tym, którzy ukończyli 40. rok życia, okazują szacunek i uległość. Mimo to zdarzają się pojedyncze przypadki łamania prawa, za co winowajcy są kamienowani lub skazywani na wygnanie. Największymi przestępstwami są: ateizm, negowanie zasad komunistycznego ustroju i kwestionowanie władzy urzędników, ale na karę śmierci skazywane są również kobiety używające szminki, gdyż obrażają naturę, która jest doskonała i nie można jej poprawiać.

Zainteresowanie nauką i dbałość o obyczaje są wśród Solarian wymuszone surowymi karami. Stosowanie form przymusu jest wstydliwą koniecznością, tłumaczącą osiągnięcie umownej doskonałości państwa ładu społecznego. Tomasz Campanella wierzył, że można wcielić w życie opisany w *Mieście Słońca* utopijny system społeczny, ale gdy spróbował z chłopami kalabryjskimi utworzyć taką idealną republikę, spotkały go prześladowania. Ta nieudana próba tworzenia rzeczywistości według scenariusza powieści utopijnej nie odstraszyła innych marzycieli od podejmowania kolejnych wysiłków.

W czasach renesansu toczył się ostry spór o wartości. Po soborze trydenckim w państwach katolickich przewagę zdobyli przeciwnicy humanizmu, kojarzący go z pogańską kulturą i tolerancją – naturalną glebą herezji. W tym czasie pojawiło się wiele utopii pisanych zarówno w duchu katolickim, jak i protestanckim. Mimo

że powstały jeszcze w renesansie, to jednak z powodu obecnego w nich ducha fanatyzmu nie należą już do tej epoki. Przykładem takiej utopii jest „wyobrażona Republika chrześcijańska” opisana przez Lodovico Agostiniego (1536–1612) w *Dialogu nieskończonego*, powstałym w latach 1575–1580. Według tego autora, w idealnym państwie katolicyzm powinien być religią jedyną i panującą, a do hierarchów Kościoła powinna należeć także pełnia władzy w sprawach publicznych. Jeden z bohaterów dialogu, noszący imię Skończony, powiada:

Założyliśmy, że nie będziemy się wspierać na ludziach zepsutych przy tworzeniu republiki, ale tylko na tych, którzy potrafią zapanować nad swoimi emocjami, podobnie jak założyliśmy jeszcze i to, że w szkołach młodzież powinna być uczona bardziej cnót moralnych niż sztuk wyzwolonych²⁴.

Realizację tych haseł Agostini chciał powierzyć jezuitom. Z kolei dzięki księżom–spowiednikom biskup stojący na czele wspólnoty mógłby kontrolować wszystkie sprawy publiczne i prywatne obywateli. W tej koncepcji państwa polityjno-teokratycznego nie było miejsca dla renesansowych haseł swobody poszukiwań, rozwijania nauki, zdobywania wszechstronnego wykształcenia. Ideałem Agostiniego była klerykalna autarchia, w której obywatele godzą się na życie w ślepych posłuszeństwie wobec władz kościelnych.

Różnice między Campanellą a Agostinim były fundamentalne. *Miasto Stońca* powstało w więzieniu, gdzie Campanella – od dawna skłócony z władzami kościelnymi – znalazł się za próbę wywołania powstania chłopskiego w Kalabrii i za chęć stworzenia komunistycznej republiki, podczas gdy Agostini swoją utopię arcykatolicką pisał w trakcie pielgrzymki do Ziemi Świętej. Jedną osadzoną była w formacji duchowej renesansu, drugą natomiast charakteryzowały dążenia typowe dla okresu kontrreformacji.

Wiek XVII, zwany Wielkim, obfitował w literaturę utopijną, tworzoną zarówno w zwalczających się obozach religijnych, jak i w środowiskach elitarnych i liberalityńskich, propagujących hasła epikureizmu. Napisaną w 1619 r. przez Johanna Valentinusa Andreae *Rzeczpospolitą Chrystianopolitańską* można by uznać za odpowiedź protestanckiego uczonego na wspomnianą wcześniej utopię Lodovico Agostiniego²⁵. Również i w tym utworze myśl pedagogiczna podporządkowana jest pragnieniu osiągnięcia doskonałego ładu społecznego, utożsamionego z państwem teokratycznym. Nie dziwi więc, że jeden z trzech triumwirów, rządzących Republiką chrześcijańską, tzw. uczeń Ducha Świętego, potępia wykształcenie, które w niczym nie zbliża człowieka do Chrystusa, i zapowiada, że jeśli miało ono odciągać człowieka od Boga, to je przeklnie wraz z całą wiedzą, na której się opiera.

Pedagogiczna utopia w okresie kontrreformacji ujawniła swój niebezpieczny charakter: poddała ostrej cenzurze kształcenie i wychowanie młodzieży, podporządkowując szkolnictwo wąskim interesom instytucji kościelnych. Temu zadaniu

²⁴ L. Agostini, *La repubblica immaginaria*, a cura di L. Firpo, Torino 1957, s. 99.

²⁵ Por. J.V. Andreae, Z „*Opisu Rzeczypospolitej Chrystianopolitańskiej*”, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku...*, s. 73–122.

poświęcili się zwłaszcza jezuita: do końca XVI w. nęcili szkolnictwem tolerancyjnym, otwartym dla protestantów, bezpłatnym i stojącym na wysokim poziomie; wchłonęli zewnętrzne objawy kultury renesansowej, uczyli oglądy i elegancji, ale gdy ich pozycja się utrwaliła, zaczęli tępić humanizm i tolerancję religijną. W swoich zakładach wychowawczych zerwali z praktykami ascetycznymi, ograniczyli kary cielesne, ale zmuszali uczniów do nieuzasadnionego opanowywania na pamięć ogromnych partii wiadomości w języku łacińskim, zwalczali samodzielność myślenia i stosowali wymyślne kary psychiczne. Pedagogika jezuicka prowadziła do pozornej erudycji, ale w gruncie rzeczy do tępoty umysłowej²⁶. Wychowankowie kolegów jezuickich odznaczali się dużą dyscypliną, byli posłuszni wobec władzy, utemperowani i mocno związani z Kościołem, ale Józef Wybicki, wychowanek jednego z takich kolegów, bardzo surowo ocenił działalność wychowawczą jezuitów:

Myśleć nie uczono, nawet zakazywano [...]. Chcieli mieć z młodzieży cienie i mary, z ludzi wolnych – bydłeta w jarzmie, z obywateli przeznaczonych do służenia ojczyźnie radą i orężem – nieczule i ciemne stwory. Oni to rzucili nasienie zguby naszej publicznej, które nam wydało owoc hańby i niewoli²⁷.

W czasach targanych wojnami religijnymi i dynastycznymi idea utopii ładu społecznego, wyrażająca wiarę w autorytet państwa i religii, nie rokowała większych szans realizacji. To spowodowało, że Franciszek Bacon zastąpił ją w *Nowej Atlantydzie* dalekowszrocznie wymyśloną utopią ładu technologicznego, której zalety zostały docenione dopiero w epoce rewolucji przemysłowej. Tymczasem w ojczyźnie Tomasza More'a powstawały, zgodnie z konwencją gatunku, kolejne utopijne utwory, w których pojawiały się nadzieje na przebudowanie społeczeństwa dzięki udziałowi wykształconych ludzi. Samuel Hartlib (1600–1662), przyjaciel Jana Amosa Komeńskiego i wydawca jego dzieł w Anglii, twierdził w *Makarrii*, że zbudowanie ładu społecznego jest możliwe, ale wielką przebudowę należy rozpocząć od zreformowania systemu edukacji²⁸. Bardziej literacki, wręcz beletrystyczny charakter miała utopia Samuela Gotta (1613–1671). W *Nowej Solimie* opisał on społeczeństwo pochodzenia żydowskiego, żyjące według purytańskich zasad w odległym kraju otoczonym stromymi górami, a na jego czele postawił wykształconych urzędników–nauczycieli²⁹.

W *Nowej Solimie* dobre wychowanie młodego pokolenia jest głównym celem władzy państwowej – ważniejszym nawet niż utrzymywanie silnego i dobrze uzbrojonego wojska, a nauka jest obowiązkowa do dziesiątego roku życia, po czym najlepsi uczniowie dostają stypendia państwowe i mogą się dalej uczyć w Akademii Publicznej. Szkoły podstawowe podporządkowane są bezpośrednio

²⁶ Ł. Kurdybacha, *Dzieje oświaty kościelnej...*, s. 118.

²⁷ J. Wybicki, *Życie moje*, Kraków 1925, s. 12.

²⁸ S. Hartlib, *Opisanie znamienitego królestwa Makarii*, tłum. D. Mierzejewska, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku...*, s. 185.

²⁹ S. Gott, *Nowa Solima*, tłum. J. Radzicki, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku...*, s. 220.

uniwersytetom, a więc władzom świeckim, nie duchownym. Przedmioty zawodowe i ogólne są do wyboru, w zależności od zainteresowań uczniów, ale kształcenie moralne i religijne oraz ćwiczenia wojskowe obowiązują wszystkich w jednakowym stopniu.

Utopie społeczne, wyrażające nadzieję na przebudowanie świata przez uczonych, sąsiadowały w tym czasie z utworami ekstremalnie od nich różnymi. Żadna z utopii, które ukazały się do poł. XVII wieku, nie była tak radykalna jak *Program ustroju wolności* (1652) Gerarda Winstanleya (ok. 1609–1660), jednego z twórców socjalizmu utopijnego. Winstanley wzywał do zniesienia własności ziemi, obalenia handlu, wprowadzenia państwowego szkolnictwa; cel kształcenia upatrywał w wychowaniu moralnym i w opanowaniu przez ucznia zawodu związanego z pracą w rzemiośle lub w rolnictwie, pogardzał natomiast wiedzą książkową, o czym pisał: „Istnieje atoli także wiedza tradycyjna, zdobywana czytaniem lub uczeniem się od innych, wiedza nie płynąca z praktyki, lecz wiodąca do żywota próżniaczego; i ta nie jest dobra”³⁰. W instytucji szkolnictwa Winstanley widział źródło, jakbyśmy to powiedzieli dzisiaj, skutecznej propagandy ideologicznej.

Drugim obszarem kulturowym, gdzie rozwijała się myśl utopijna, była Francja. W drugiej poł. XVII wieku jezuici zdobyli największe wpływy i przywileje, toteż w utworach utopijnych tego okresu żaden z autorów nie pomyślał nawet, by władzę w idealnym państwie mogli sprawować duchowni. Przeciwnie, w projektach pedagogicznych powtarzają się koncepcje podporządkowania szkoły świeckim władzom państwowym. Do spartańskich wzorców wychowawczych i ideałów ładu publicznego nawiązał François Fenelon (1651–1715), autor popularnej w Europie powieści pt. *Ciąg dalszy czwartej księgi Odysei, czyli przygody Telemaka, syna Ulissesa*. Głównym bohaterem utworu Fenelon uczynił Mentora, przyjaciela Ulissesa i wychowawcę jego syna. Podczas podróży w poszukiwaniu Ulissesa trafili oni na utopijną wyspę Salamę. Jej mieszkańców zajmowały głównie dwie sprawy: „wychowanie dzieci i sposób, jakim żyć należy w czasie pokoju”³¹. Według Mentora, wyrażającego spartańskie przekonania, dzieci są własnością narodu i państwa, dlatego powinny być poddawane surowemu wychowaniu patriotycznemu, w pogardzie dla cierpień i śmierci. W szkołach publicznych Salamy, otwartych dla wszystkich stanów, należy wpajać wychowankom głównie cnoty obywatelskie, zachęcać do sprawności fizycznej i uczyć posługiwania się bronią, aby zawsze byli gotowi do walki w obronie ojczyzny.

W podobnym tonie napisał swą utopię Claude Gilbert (1652–1720), autor *Historii Calejawy*. Nawiązując do wielokrotnie już powtarzanych koncepcji Platona, również i on twierdził, że warunkiem ulepszenia społeczeństwa jest rozumne wychowanie dzieci³². Uważał, że należy – gdy tylko osiągną one czwarty rok życia – ode-

³⁰ G. Winstanley, *Program ustroju wolności*, tłum. S. Helsztyński, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku...*, s. 253.

³¹ F. Fenelon, *Przygody Telemaka syna Ulissesa*, tłum. J. Stawiarski, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku...*, s. 377.

³² C. Gilbert, *Historia Calejawy czyli wyspa ludzi rozumnych – wraz z porównaniem ich moralności z etyką chrześcijańską*, tłum. M. Michalak i L. Dula, [w:] *Utopiści XVI i XVII wieku...*, s. 383–384.

brać je naturalnym rodzicom, którym brakuje wiedzy i umiejętności do ich wychowywania. Ojcowie łatwo popadają w pychę i skłaniają się ku patriarchalnym zasadom, co jest sprzeczne z zasadami równości społecznej. Edukacją powinni więc zająć się specjaliści państwowi.

Utopia ta odpowiadała utylitarnym i kolektywistycznym celom mającej wkrótce nadejść epoki oświecenia. Gilbert przypominał o konieczności harmonijnego kierowania się w pedagogice prawami natury i rozumu, ale posługiwał się argumentem wyższości prawa stanowionego nad naturalnym, co powodowało wewnętrzną sprzeczność jego koncepcji.

Powodem pedagogicznego radykalizmu wielu autorów utopijnych było abstrakcyjne traktowanie kwestii wychowania, tj. w oderwaniu od psychicznych potrzeb dziecka. Nie odnosi się to do Jana Amosa Komeńskiego, rozumiejącego znaczenie miłości rodzicielskiej. Autor *Panegersji* zło utożsamiał z niewiedzą, powtarzając za Sokratesem (którego uwielbiał i cytował wielokrotnie): „Istnieje więc nadzieja, że skoro człowiek będzie wiedział wszystko i wiedział bezbłędnie, wybierze raczej lepsze niż gorsze”³³. Większość utopii społecznych wyrastała w XVII wieku z tych samych nadziei, które zrodziły filozofię racjonalną Kartezjusza; daje się więc zauważyć istniejące wśród nich zaufanie do rozumu, jako najważniejszego narzędzia przebudowy świata.

W XVIII wieku dążenie do zbudowania utopii ładu społecznego przy pomocy mechanizmów pedagogicznych zdyktował utylitaryzm, łatwo znajdujący przełożenie etyczne na język polityki, gospodarki, życia obyczajowego, a nawet religijnego. Utylitaryzm wyrastał z poglądów Tomasza Hobbesa, Johna Locke’a i Davida Hartleya oraz doświadczeń społecznych burżuazji angielskiej, świętującej zwycięstwo polityczne w końcu XVII wieku. Ostateczny wyraz tym koncepcjom nadał dopiero Jeremy Bentham (1748–1832), autor *Wprowadzenia do zasad moralności i prawodawstwa* (1789), ale hasła użyteczności były praktykowane w Europie od wielu dziesięcioleci, a encyklopedyści posługiwali się nimi w swoich polemikach wobec religii i Kościoła oraz państwa i ustroju społecznego. W nawiązaniu do haseł utylitaryzmu rozwijały się postępowe idee oświecenia; utylitaryzm przyspieszył laicyzację szkolnictwa i wpłynął na zreformowanie programów nauczania, w których ograniczono treści nie dające uczniowi konkretnego pożytku. Pod wpływem utylitaryzmu zaczęto tworzyć podstawy powszechnego szkolnictwa państwowego, będącego dotychczas zaledwie postulatem w utopiach pedagogicznych.

Od połowy XVIII wieku likwidowano w wielu państwach Europy bezużyteczne czy nawet, jak je nazywano, „pasożytnicze” zakony kontemplacyjne i żebracze, tolerując jedynie te, których konkretna działalność opiekuńcza, wychowawcza i oświatowa (np. bonifraci, teatyni, pijarzy, kamilianie) uzasadniała ich miejsce w społeczeństwie. Ulegając naciskowi katolickich monarchów, a właściwie ofensywie wpływowych filozofów, w 1773 r. papież Klemens IV rozwiązał zakon jezuitów. Likwidacja szkół jezuitskich wymusiła na panujących podjęcie konkretnych działań w celu zastąpienia tych szkół szkołami świeckimi. Z perspek-

³³ J.A. Komeński, *Pisma wybrane...*, s. 126.

tywy zwolenników idei oświeceniowych życie stawało się łatwiejsze i przyjemniejsze; zauważalne oznaki postępu pozwalały uwierzyć, że zostaną urzeczywistnione utopijne projekty ładu społecznego.

Najwięcej powodu do dumy mieli mieszkańcy Anglii, którym wydawało się, że utopijne ideały społeczne w znacznym stopniu zostały zrealizowane. Przed popadaniem w pychę ostrzegał swoich rodaków Jonathan Swift w satyrycznej antyutopii pt. *Podróż Guliwera* (1726), ale zahamowanie rozwoju literatury utopijnej w ojczyźnie Tomasza More'a może świadczyć o tym, iż uzyskany ład polityczny nie zachęcał brytyjskich myślicieli XVIII wieku do wybiegania marzeniami w świat idei.

Rozpowszechnione jest przekonanie, iż wiek XVIII był beztroski, szczęśliwy i pełen optymizmu; miał już dość tragedii, chciał życie brać lekko i umiał się nim cieszyć. W przekonaniu tym jest wiele trafności, zwłaszcza jeśli chodzi o niektóre warstwy społeczne – pisze Władysław Tatarkiewicz³⁴.

Hasło uszczęśliwiania poddanych poprzez poprawianie ładu publicznego było dewizą wszystkich ówczesnych monarchów oświeconych. Odżyły wówczas mity „matki” i „ojca narodu”, gdyż takimi przydomkami obdarzano panujących, dziękując im za przeprowadzane reformy. Choć przeważnie były one mało skuteczne, to nagłaśniała je mocno dworska propaganda³⁵. W tej atmosferze narodził się również monumentalny projekt powołania Komisji Edukacji Narodowej, aby – w myśl nie tak dawno jeszcze utopijnych haseł – nadać, poprzez reformę oświaty, chylącą się ku upadkowi Rzeczypospolitej, nowy ład społeczny.

W XVIII wieku człowiek oświecony to człowiek myślący, krytycznie nastawiony do świata i pragnący go poprawić. Powszechna wiara w możliwość rozumowego urzędzenia świata stała się zbiorową utopią, gdyż entuzjastyczna wizja tego co będzie, osłabiała krytyczne rozpoznawanie tego co jest. W tworzeniu tej utopijnej wizji aktywnie asystowali przedstawiciele *Republique des Lettres*, wymarzonej przez literatów i uczonych, ale również oświeceni reprezentanci kleru, szlachty i mieszczaństwa, reagujący na modne książki i inicjatywy reformatorskie. To wtedy, w ślad za powieścią Sebastiana Merciera pt. *Rok 2440* (1770), zaczęły się pojawiać pierwsze uchronie.

W obrębie utopii oświeceniowej uwidoczniły się dwie tendencje, wynikające z odmiennych koncepcji pedagogicznych. Jedni autorzy, należący do większości, opierali osiągnięcie ładu społecznego na zmienionej formule systemu państwo-

³⁴ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu...*, Warszawa 1962, s. 429.

³⁵ Władca Królestwa Obojga Sycylii, Karol Burbon zwany „ojcem narodu”, z pobudek utopijnych kazał wybudować w Neapolu gigantycznych rozmiarów hotel dla ubogich, przeznaczony dla 8 tysięcy bezdomnych *lazzaronów*. Król zapewnił im tam możliwość wyuczenia się prostego zawodu, nad czym miało czuwać 274 zakonników, zakonnic i wytypowanych instruktorów. Pierwszych 200 *lazzaronów* przyjęto do *Reclusorio* – jak Neapolitańczycy nazywali ów obiekt – w 1751 roku i systematycznie podwyższano liczbę zakwaterowanych, aż do ostatecznego zakończenia prac budowlanych po 78 latach. Por. V. Gleijeses, *La guida storica artistica monumentale turistica della città di Napoli e dei suoi dintorni*, Napoli 1979, s. 398.

wego, drudzy – na postępie cywilizacyjnym, który zagwarantowałby ludziom dobrobyt³⁶. Eksperymentująca pedagogika oświeceniowa została wykorzystana do budowania nowych wizji ładu społecznego. Tematyka wychowania stała się jednym z centralnych zagadnień filozofii Claude’a A. Helvetiusa, który – twierdząc, że *l’homme est tout l’éducation* – stworzył pole do działania dla wielu pokoleń utopistów, zafascynowanych ideą wykorzystania racjonalnego algorytmu pedagogicznego do przebudowy społeczeństwa³⁷.

Helvetius doprowadził myśl pedagogiczną do krańcowej postaci. Jego poglądy wyznaczyły kres optymistycznej filozofii oświecenia. Nieprzypadkowo główne jego dzieło pt. *O umyśle* (1758) nazywane było w czasie rewolucji burżuazyjnej katechizmem rewolucyjnym. Twierdził w nim, że koncepcja wychowania „wiąże się ściśle z formą rządów, tak że nie można wprowadzić żadnej zasadniczej zmiany w formie edukacji, nie zmieniając jednocześnie ustroju państwa”³⁸. Z twierdzenia tego wynikała zachęta do kontrolowania szkolnictwa, mogącego przynieść wielkie korzyści sprawującym władzę.

Kwestia wychowania stała się jednym z głównych tematów także w utopiach Gabriela B. de Mably’ego, autora *Zasad praw* (1776) i Morelly’ego, tajemniczego autora *Kodeksu natury* (1755). De Mably, starszy brat Condillaca, wpatrzony był w ideały spartańskiego wychowania. Utopijność jego myślenia polegała na chęci dostosowania surowych wzorów republikańskich o rodowodzie antycznym do nowoczesnej rzeczywistości. Upodabniało go to do Helvetiusa, również zafascynowanego takimi ideałami, podobnie zresztą, jak i nadzieją na to, że przebudowy systemu społecznego dokona wielki prawodawca, potrafiący zmienić istniejący porządek. Mably ufał sile rozumowych argumentacji i skuteczności publicznego wychowania, poddanego kontroli cenzorów, którzy np. „czuwaliby nad tym, aby młodzieży wpajano godziwe maksymy”³⁹, ale nie wykluczał także i rewolucji, co powodowało, że jego dzieło nazywane było katechizmem jakobińskim.

Wśród nie rozstrzygniętych antynomii oświecenia była sprzeczność między systemem prawnym i utrwaloną obyczajowością, odzwierciedlającą porządek feudalny, co Marek Blaszkę, komentując twórczość G. de Mably’ego, ujął w słowach: „Aby poprawić obyczaje należy udoskonalić ustrój państwowy, aby zaś poprawić ustrój państwowy, trzeba udoskonalić obyczajowość”. Świadomymi tej antynomii byli także Helvetius i Morelly⁴⁰.

Wbrew temu, co by sugerował tytuł *Kodeks natury*, Morelly nie przyznawał człowiekowi prawa do kierowania się głosem natury („Za cudzołóstwo zamykać się będzie na rok”⁴¹), ani nie likwidował hierarchii i funkcji społecznych. Ponieważ Morelly przewidywał dożywotnie funkcje Naczelników plemion oraz Naczelnika Państwa, czyli Generała, i akceptował silną władzę państwową, opartą na rozbu-

³⁶ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu...*, s. 460.

³⁷ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 174.

³⁸ A.C. Helvetius, *O umyśle*, tłum. J. Cierniak, Warszawa 1959, t. II, s. 141.

³⁹ G. de Mably, *Pisma wybrane*, tłum. J. Hochweld, Warszawa 1956, s. 170.

⁴⁰ M. Blaszkę, *Mably między utopią a reformą*, Wrocław 1985, s. 143.

⁴¹ Morelly, *Kodeks natury czyli Prawdziwy duch jej praw*, przeł. D. Malewska, Warszawa 1953, s. 148.

dowanej biurokracji – jego system słusznie nazwany został „komunistyczną monarchią”⁴². W ślad za Platonem Morelly uzależniał utrwalenie określonych wartości od rygorystycznego przestrzegania ustanowionego ładu. Podobnie jak Platon, głosił konieczność odebrania praw wychowawczych rodzicom naturalnym. Już sama nazwa części pedagogicznej *Kodeksu natury*, tj. „Prawa dotyczące wychowania, które by zapobiegły skutkom ślepej pobłażliwości ojców wobec dzieci”, wskazuje na rygoryzm proponowanych rozwiązań. Pięcioletnie dzieci powinny być odebrane rodzicom naturalnym i przekazane rodzicom zastępczym, dyzurującym co pięć dni w innym składzie. Państwo powinno zabezpieczyć dzieciom wszystkie potrzeby i kontrolować ich wychowywanie. Nowi rodzice mają wpoić dzieciom szacunek dla przełożonych, umiłowanie prawa i obyczajów, wzbudzić zainteresowanie pracą, a następnie rozpoznać u dzieci odpowiednie uzdolnienia manualne i umysłowe. Po pięciu latach takiego wychowywania dzieci powinny być przekazane doświadczonym fachowcom, którzy w oficynach rzemieślniczych i fabrykach, nazywanych akademiami publicznymi, zajmowaliby się przygotowaniem dzieci do zawodu, a także wyjaśnialiby im, na czym polega kult Najwyższego Bytu; uczyliby też reguł rządzących społeczeństwem i kształtowaliby w uczniach cnoty obywatelskie. Nad tym, aby umysłów dzieci nie zaprzętały metafizyka i szkodliwe fantazjowanie, i aby edukacja przebiegała właściwie czuwaliby upoważnieni do tego zwierzchnicy i senatorowie. Po pięciu lub siedmiu latach w pełni wykształceni i wychowani młodzi ludzie, tak chłopcy, jak i dziewczęta, wróciliby do rodzinnych miejscowości, by podjąć pracę, zakładać rodziny i uczestniczyć w życiu publicznym. Morelly jest również autorem drobiazgowych przepisów dotyczących metod i celu studiowania. *Kodeks natury* zakazywał prowadzenia dyskusji na tematy metafizyczne, jak również wykluczał podawanie w wątpliwość reguły moralne, ustanowione we wspólnocie raz na zawsze.

W *Kodeksie natury* wyraźnie widać obumieranie szkoły, którą zastępuje zakład pracy, zwany akademią publiczną. Morelly odrzucił szkolenie teoretyczne, usunął przedmioty humanistyczne i ścisłe, których przydatność do zawodu byłaby niewielka lub żadna. W jego mniemaniu społeczeństwo osiągnęłoby pełnię szczęścia, gdyby złożone było wyłącznie z uświadomionych politycznie, wykwalifikowanych rzemieślników i robotników rolnych. Funkcje wychowawcze powinno wypełniać całe społeczeństwo, a każda działalność jednostkowa powinna być podporządkowana propagowaniu idei komunitarnych.

Koncepcje pedagogiczne Morelly’ego wywarły duży wpływ na poglądy innych myślicieli utopijnych w XVIII i XIX wieku. Nawiązywali do nich chętnie jakobini francuscy i włoscy: François N. Babeuf, Filippo Buonarrotti, Girolamo Bocalosi, Vincenzo Russo czy Matteo Galdi, a ich widoczne ślady dają się rozpoznać także w praktyce niektórych „pedagogów” XX wieku, integrujących procesy kształcenia, wychowania i systemu oświatowego. Celem Morelly’ego nie było zapewnienie ludziom dobrobytu, ale sprawiedliwości społecznej i wyzwolenie człowieka od metafizycznych koncepcji, sprzyjających tworzeniu się różnic klasowych. Aby

⁴² A. Maffey, *L’Utopia della ragione*, Napoli 1987, s. 145.

nie dopuścić do powstania stanu kapłańskiego i odrodzenia się klas społecznych, Morelly przewidywał jedynie deistyczny, bezosobowy kult Najwyższego Bytu. Utopia oświecenia wypełniała również i tę wizję religijną. Deistyczna eschatologia dopuszczała jedynie istnienie raju; Bóg-Sędzia został w niej odizolowany od świata rządzonego etyką utylitarną. Deizm zawierał w sobie określone treści pedagogiczne i jako religia filozofów pojawiał się w różnej postaci jeszcze w XIX wieku. W 1830 r. Saint-Simon i jego uczniowie usiłowali stworzyć bezosobową „nową religię” opartą na kulcie miłości i nauki. Utopią pedagogiczną ładu społecznego posługiwali się republikanie w okresie rewolucji francuskiej, koncentrujący na szkolnictwie swoje propagandowe wysiłki. Dochodziło wtedy do zamazywania pierwotnych funkcji i celów szkoły. Jean Antoine N. de Condorcet (1743–1794) witał rewolucję z nadzieją, że ułatwi ona stworzenie powszechnej oświaty publicznej, wolnej od nacisków ze strony Kościoła, jednak w miarę narastania radykalizmu społecznego dostrzegł zagrożenia ze strony państwa, wykorzystującego szkołę do manipulacji politycznych, dlatego pisał: „Szkoła nie jest *świątynią narodową*, a nauczyciel nie jest *urzędnikiem*”⁴³. Jego hołdowanie liberalnym ideałom musiało się spotkać z brutalną reakcją ze strony jakobinów. W *Szkicu obrazu postępu ducha ludzkiego* (1794) Condorcet uzależnił szczęście ludzkości od „postępu rozumu”, ale niedługo po napisaniu tego dzieła przypieczętował własną śmiercią okrutną pomyłkę wieku oświecenia, z którego ideałów – co jest paradoksem – czerpali także Robespierre i Saint-Just.

Utylitaryzm rewolucyjny przyjmował niekiedy bardzo brutalne formy. W trzecim roku rewolucji dzieci poddawane indoktrynacji uczyły się na pamięć *Deklaracji praw człowieka i obywatela*, studiowały katechizmy republikańskie i przy drzewach wolności uczestniczyły w rytuałach republikańskich, świętując np. ścięcie Ludwika XVI oraz pozostałych członków jego rodziny. Utopijnymi projektami pedagogicznymi z okresu rewolucji francuskiej zajmowało się wielu autorów⁴⁴. Mniej znane są utopie pedagogiczne tworzone w tym czasie we Włoszech. Wśród nich na szczególną uwagę zasługuje utopia Vincenza Russa, pod względem radykalizmu przewyższająca wszystkie znane ówczesznie koncepcje społeczne w Europie⁴⁵.

Pedagogika pomiędzy ideologią i utopią XIX i XX wieku

Po burzliwych latach rewolucji burżuazyjnej i wojen napoleońskich, dla części najbardziej rozwiniętych państw w Europie nastąpił czas tworzenia nowych warunków rozwoju społecznego, opartych na kapitalistycznych stosunkach produkcji.

⁴³ A.N. Condorcet, *Projekt organizacji wychowania publicznego*, tłum. E. Hartleb, opr. B. Suchodolski, Warszawa 1948, s. 16. Por. B. Baczek, *Wyobrażenia społeczne...*, s. 268.

⁴⁴ Por. *Une education pour la democratie. textes et projets de l'epoque revolutionnaire*, notices d'introduction et notes par Bronisław Baczek, Ed. Garnier 1982; C. Pancera, *L'utopia pedagogica rivoluzionaria 1789–1799*, Ed. Janna 1985.

⁴⁵ Por. V. Russo, *Pensieri politici*, [w:] *Giacobini italiani*, a cura di D. Cantimori e Renzo de Felice, Bari 1956, t. I, s. 255–371.

Do realizacji tych zadań w dużym stopniu wykorzystywano oświatę publiczną. Poświęcano jej nie mniej uwagi niż wojsku i gospodarce, gdyż uświadomiono sobie, że rozwój oświaty stał się warunkiem zamożności państwa. Wydawało się, że ulega spełnieniu sen utopistów, marzących o powszechnej szkole. Przestała mieć ona „cechy akcji charytatywnej czy religijnej, a nabrała charakteru działalności publicznej, dostosowanej do panujących w poszczególnych okresach kierunków politycznych”⁴⁶.

W budowaniu nowoczesnego szkolnictwa przodowały Niemcy. Sprzyjała temu pruska ideologia, uzasadniana autorytetem wybitnych filozofów – Johanna G. Fichtego i Fryderyka W. Hegla. Pedagogika przeszła na służbę państwa i przejęła fichteańską teorię dominującej organizacji. Warto wspomnieć, że Fichte osobiście znał Johanna H. Pestalozziego, „którego myśli o wychowaniu narodowym wywarły nań głęboki wpływ”⁴⁷. Inicjatorem reform w szkolnictwie pruskim był Wilhelm von Humboldt (1767–1835), a twórcą pierwszej nowoczesnej doktryny pedagogicznej, tzw. nauczania wychowującego, współczesny mu Johann F. Herbart (1776–1841). Organizacja niemieckiego szkolnictwa i teoretyczne założenia pedagogiki stały się wzorem dla Europy, ale z czasem metody wychowawcze oparte na ślepej dyscyplinie zaczęły budzić odrazę. Ład społeczny „mundurowego” cesarstwa, ze szkolnictwem wciśniętym w politykę państwa, stał się w końcu karykaturą utopii społecznych, czymś w rodzaju antyutopii.

W całkiem innych warunkach w okresie restauracji Burbonów rodziło się publiczne szkolnictwo we Francji. Oddane w gestię kleru, późno wkroczyło na drogę reform. Miały na to wpływ niesprzyjające warunki: obojętność pracodawców na nędzę robotników oraz gnębienie szkół przez cenzurę. Jednym z pierwszych myślicieli, który odniósł się do tej kwestii był hrabia de Saint-Simon (1760–1825), twórca utopijnej koncepcji „społeczeństwa industrialnego”. Domagał się on od państwa pełnej opieki nad bezpłatnym i powszechnym szkolnictwem, obejmującym wszystkie warstwy społeczne, w tym też i proletariat. Fryderyk Engels odrzucał większość utopijnych koncepcji autora „nowego chrześcijaństwa”, ale niektóre z nich wywarły wpływ na filozofię i ideologię marksizmu, jak np. koncepcja walki klasowej czy niezbędnego udziału nauki i przemysłu w budowaniu nowoczesnego społeczeństwa⁴⁸. W innych krajach Europy, bardziej zlaicyzowanych od Francji, rozwój szkolnictwa następował relatywnie szybciej. Były to jednak zmiany stopniowe i fragmentaryczne. Nie zmieniały tego stanu jednostkowe wysiłki takich wybitnych pedagogów, jak wspomniany Johann H. Pestalozzi czy angielski przemysłowiec Joseph Lancaster (1778–1838), współtwórca systemu masowego nauczania elementarnego, których można by patetycznie nazwać szlachetnymi utopistami.

W XIX wieku na kształtowanie się pedagogicznych utopii ładu społecznego miały wpływ sugestywne poglądy Fryderyka W. Hegla, odnoszące się zwłaszcza do filozofii państwa i filozofii dziejów. Jego zdaniem, w każdej epoce utopijne postawy wobec świata spowodowane były „kryzysem społeczeństwa, państwa

⁴⁶ *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, t. II, s. 6.

⁴⁷ *Historia filozofii*, red. G.F. Aleksandrow, tłum. M. Miecziński, Warszawa 1972, t. III, s. 151.

⁴⁸ F. Engels, *Anty-Dühring*, tłum. P. Hoffman, Warszawa 1956, s. 288.

i kultury”⁴⁹. Z Heglowskim wyjaśnieniem utopii, jako odpowiedzi na kryzys wartości społecznych, korespondowały koncepcje Karola Marksa i Fryderyka Engelsa, najsilniej wyrażające w XIX wieku sprzeciw wobec świata, w którym panują kapitalistyczne stosunki produkcji.

Pod wpływem marksizmu rozpoczął się nowy okres w dziejach oświaty. Uświadamiono sobie wtedy jej klasowy charakter. W *Listach z Wuppertalu* F. Engelsa spotykamy się z opisem nieludzkich warunków życia dzieci w Zagłębiu Ruhry. Tylko połowa dzieci uczęszczała do szkoły, podczas gdy reszta – cierpiąca z powodu nędzy, zżerana licznymi chorobami, zmuszona do nieludzkiej pracy w hutach i kopalniach – pozostawała analfabetami⁵⁰.

K. Marks i F. Engels nie zajmowali się bezpośrednio zagadnieniami pedagogiki, ale ich poglądy społeczne i ekonomiczne miały olbrzymi wpływ na jej rozwój. Teza o wykształceniu, które – podobnie jak wolność i prawo – posiada charakter klasowy, spowodowała uproszczenie celów wychowania; K. Marks traktował je wybiórczo i instrumentalnie, pragnąc głównie zniszczyć „rodzinę burżuazyjną” i w ten sposób „znieść wyzysk dzieci przez rodziców”⁵¹. Jego zdaniem, wychowanie powinno być publiczne, bezpłatne, klasowe i społeczne; inaczej mówiąc, pragnął „wychowanie domowe zastąpić społecznym”⁵² i wierzył, że dzięki temu możliwe będzie radykalne i gruntowne przebudowanie społeczeństwa. Różnił się jednak zasadniczo od wcześniejszych utopistów, gdyż wiedział, że nie wystarczy samo zastosowanie algorytmu edukacyjnego; trzeba podjąć walkę klasową i przebudować całokształt stosunków społecznych; był to warunek zabezpieczający funkcjonowanie algorytmu. Marksizm upominał się o sprawiedliwość społeczną w podziale dóbr, ale łudził absolutną realizacją celów, których realizacja była nieosiągalna. Obiecywał wprowadzić ład społeczny i dobrobyt, ale zawęził do nich dostęp.

Uogólnienia naukowe o klasowym i historycznym charakterze wychowania, o zmienności jego celów, o zróżnicowaniu treści i form kształcenia w zależności od pochodzenia społecznego dzieci i młodzieży stały się narzędziem walki wielu pokoleń minionego i współczesnego stulecia oraz weszły jako jedno z podstawowych twierdzeń naukowych do podręczników historii i teorii wychowania⁵³.

W drugiej poł. XIX wieku również działacze i ideolodzy partii niemarksistowskich usiłowali podporządkowywać sobie pedagogikę. Byli wśród nich zarówno socjaliści, jak i anarchiści, liberałowie i przedstawiciele partii narodowych. Generalnie jednak we wszystkich państwach Europy szkolnictwo publiczne służyło podtrzymywaniu autorytetu państwa i Kościoła.

⁴⁹ Por. Z. Kuderowicz, *Hegel – moralistyka i utopia*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 1964, Nr 10, s. 245.

⁵⁰ K. Marks, F. Engels, *O wychowaniu*, oprac. B. Suchodolski, Wrocław 1965, s. 4.

⁵¹ Ibidem, s. 258.

⁵² Ibidem.

⁵³ *Historia wychowania...*, s. 437.

Pod koniec XIX wieku ludzie przeżywali oszołomienie widocznym powszechnie postępowaniem cywilizacyjnym, spowodowanym wprowadzeniem urządzeń wykorzystujących siłę pary i elektryczności. Wyrażane w utopiach marzenia o szczęśliwej ludzkości wydawały się być coraz bliższe realizacji, gdy obowiązkiem oświaty objęte zostały warstwy najbardziej upośledzone. W poprawie warunków bytowych i uczynieniu świata bardziej sprawiedliwym autorzy utopii społecznych widzieli szansę rozwiązania konfliktów klasowych, grożących wybuchem rewolucji. Z taką optymistyczną wizją przyszłości występowali głównie socjaliści. W dużym stopniu ilustrowała tę wizję popularna w Europie utopia amerykańskiego działacza związkowego Edwarda Bellamy'ego (1850–1898), pt. *W roku 2000*.

Jej bohaterem jest Julian West, młody mieszkaniec Bostonu, który, cierpiąc z powodu bezsenności, kazał sobie w 1887 roku wybudować podziemne mieszkanie, gdyż miał nadzieję, że znajdzie w nim utracony spokój. Którejś nocy magnetyzer wprowadził go w stan hipnozy, ale wkrótce potem trzęsienie ziemi zniszczyło miasto. W sto trzysta lat później, we wrześniu 2000 roku, doktor Leete dokopał się w swoim ogródku do zasypanego mieszkania. Odnalazł w nim, przebywającego w stanie letargu, Juliana Westa, i przywrócił go do życia.

Utopia pedagogiczna Bellamy'ego nosiła ze sobą optymizm. Wiedza stała się powszechnie dostępna i niemal bezpłatna⁵⁴. Ludzkość osiągnęła tak wysoki poziom cywilizacji, że wszystkie dawne kłopoty związane z głodem, wojnami, chorobami i nierównością społeczną zostały ostatecznie rozwiązane. Julian West zobaczył sprawiedliwy i rozumny świat, w którym ludzie powszechnie się uczą, gdyż szczęśliwy jest tylko ten, kto potrafi korzystać z wyrafinowanej kultury. Uczniowie dużo czasu poświęcają ćwiczeniom gimnastycznym, co zapewnia im harmonijny rozwój. Nauka nie jest przywilejem, ale obowiązkiem. Społeczeństwo zmusza obywateli do nauki, aby w przyszłości ich dzieci, nawet te nie narodzone, miały właściwe warunki do rozwoju duchowego.

Bellamy przedstawił społeczeństwo dobrobytu, korzystające z wielu wynalazków. Bohaterowie jego powieści słuchają transmisji radiowych i studiują, wykorzystując formy nowoczesnej komunikacji⁵⁵. Utopia Bellamy'ego, mimo ukazania w niej powszechnego dobrobytu, nie jest eudajmonistyczna, gdyż dla jej bohaterów przeżywanie szczęścia nie jest celem samym w sobie; żyją w społeczeństwie sformalizowanym i zbiurokratyzowanym, są objęci dyscypliną wojskową, a nawet ujawniają poglądy militarystyczne. Ze względu na spontaniczne oddawanie się nauce i pracy, ich życie jest monotonne, jak bohaterów utopii Tomasza More'a. Wizja Bellamy'ego nosi ślady wpływów ideologii socjalistycznej. Przejawia się to zwłaszcza w wyeksponowaniu centralistycznej roli państwa w społeczeństwie. Państwo jest opiekuńcze, a jego urzędnicy kontrolują pracę obywateli i zachęcają do większej wydajności.

Koncepcja pisania kryptopowieści „partyjnych”, popularyzujących cele polityczne, była dość rozpowszechniona w końcu XIX wieku. W trzy lata po publikacji

⁵⁴ E. Bellamy, *W roku 2000*, tłum. J.K. Potocki, Warszawa 1890, s. 106.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 250.

Bellamy'ego inny Amerykanin, William Morris (1834–1896), opisał dość podobnie wyglądający świat w uchronii pt. *Wieści znikąd* (1891). Również on obiecywał rozkwit cywilizacji dzięki osiągnięciom techniki. Jego sympatie polityczne były jednak po stronie anarchizmu, toteż w Nowhere instytucje państwowe dalej istnieją, ale bardzo dyskretnie i w szczątkowej formie, a społeczeństwo jest zdyscyplinowane dzięki wewnętrznemu ładowi etycznemu, który zapanował powszechnie.

Wpływy ideologii anarchistycznej widać również w utopii włoskiego pisarza Paola Mantegazzy pt. *Rok 3000. Sen* (1897)⁵⁶. Także i tutaj wysoki poziom edukacji oraz zaawansowany postęp technologiczny spowodowały złagodzenie konfliktów społecznych. Bohaterami utworu są Paolo i Maria, odbywający „pielgrzymkę” w czasie i przestrzeni przez różne kraje Zjednoczonych Państw Europy – od Egualianzy, rządzonej przez komunistów, przez socjalistyczną Turazję po monarchię Tyranopolis, którą rządzi car Mikołaj III. Na koniec przybywają do Andropolu – stolicy doskonałego „państwa” anarchistów. Paolo i Maria podziwiają w nim wzorowy ład społeczny, wynikający z dojrzałości obywatelskiej, a nie ze strachu przed władzą.

Nad miastem góruje rzeźba przedstawiająca alegorię Nauki, uważanej za najwyższe dobro ludzkości. Nie wszystkie dziedziny wiedzy są jednakowo cenione – nie naucza się filozofii ani religii. W Andropolu „każdy wierzy, w co chce i jak chce”. Jest tak, bowiem „religia, sojuszniczka reżimów, pragnęła styranizować świadomość ludzi, wzięc w niewolę myśli, jako że, kto ogłosił, że ma w ręku klucze życia pośmiertnego, może kierować duszą pospólstwa” – dowiadują się Paolo i Maria od oprowadzającego ich urzędnika ministerstwa oświaty. On też informuje ich z dumą, że system szkolnictwa w Andropolis jest zdecentralizowany – „Każda gmina i każdy region tworzą szkoły, jakie chcą, a rząd centralny nie sprawuje nad nimi żadnej władzy. Tutaj się doradza, sugeruje i nic więcej, lub się odpowiada na problemy, które nam przysyłają do rozwiązania”⁵⁷. Szkoły w Andropolu przeważnie są prywatne i społeczne, a wśród nich wiele jest bezpłatnych, ufundowanych przez bogatych „apostołów nowych idei, którzy chcieliby wokół siebie zgromadzić uczniów”, dlatego „naucza się w nich, czego się chce i jak się chce”. Abiturienti zdają egzaminy przed rządową komisją, stąd ich poziom wiedzy jest raczej wyrównany⁵⁸. Dzieci uczą się chętnie i osiągają bardzo dobre wyniki, na co ma wpływ praktykowana eugenika.

Selekcja osobników jest głównym sekretem osiągniętego ładu społecznego. Tuż po przyjściu dziecka na świat lekarze (*psicoigeti*) badają jego mózg „przenikającym światłem” i w razie wykrycia w „komórkach centralnych” stanów patologicznych, „jeśliby mózg miał zaprowadzić danego osobnika do przestępstwa”, dziecko jest natychmiast likwidowane bezboleśnie w krematorium⁵⁹. Po pierwszej, następują kolejne selekcje, dzięki którym można sprawdzić, czy dziecko czeka los geniusza, człowieka przeciętnego czy imbecyla. W późniejszym okresie nie wolno już jednak

⁵⁶ P. Mantegazza, *L'Anno 3000. Sogno*, Milano 1897.

⁵⁷ Ibidem, s. 135.

⁵⁸ Ibidem, s. 142.

⁵⁹ Ibidem, s. 144.

pozbawiać życia osobników mniej wartościowych. Rodzice natomiast mają obowiązek „szpiegować rozwój ewolucyjny myślenia w pierwszych latach życia swoich dzieci, aby odkryć, które organy w ich mózgach są słabe, które silne, aby dzięki temu ukierunkować im właściwy wybór zawodu”⁶⁰. Mantegazza wykrzykuje ustami swoich bohaterów: „Niech żyje cywilizacja! Niech żyje postęp!” Świat oparty na myśli racjonalnej wyzwolił się z kryzysów społecznych; zniesiono cła, kwitnie wolny handel, a dzięki statystyce i doradztwu ekonomicznemu znakomicie rozwija się gospodarka światowa⁶¹.

W tym samym czasie za Oceanem, po dziesięciu latach od pamiętnego sukcesu wydawniczego, Edward Bellamy przystąpił do opisanego dalszych losów Juliana Westa, w kolejnej uchronii, tym razem pod tytułem *Równość* (1898). Przyznanie się autora do komunistycznych poglądów wywołało negatywne reakcje nawet w środowiskach robotniczych, w większości przeciwnych rewolucji społecznej⁶². Wśród przyczyn zła społecznego Bellamy wymieniał, w ślad za europejskimi działaczami ruchu robotniczego, nierówność, własność i nadmiar wolności, jednak w społeczeństwie amerykańskim były to podstawowe wartości, kultywowane od czasów wojny secesyjnej, stające się z wolna elementami mitu narodowego. Jak wykazał Charles A. Tocqueville, kształtowanie się amerykańskiego ustroju społecznego w XIX wieku przebiegało w innym rytmie i opierało się na innych wartościach niż przemiany społeczne zachodzące w tym samym czasie w Europie.

Kiedy William Morris i Edward Bellamy twierdzili, że postęp cywilizacyjny zneutralizuje napięcia społeczne, ich przepowiednie częściowo się sprawdziły, ale tylko w odniesieniu do USA. Europa w tym czasie była areną wielkich konfliktów narodowych i społecznych, a przez to rzeczywistość była bardzo daleka od utopijnego ładu.

W 1917 roku wybuchła w Rosji rewolucja, na której czele stanął Włodzimierz Lenin. Po wielu dziesięcioleciach od tamtego wydarzenia znakomity znawca problematyki marksizmu-leninizmu, Leszek Kołakowski, utrzymywał, że „utopia Lenina” była „zgodna na ogół z doktryną Marksa”. Lenin początkowo twierdził, że proletariatu „potrzebne jest państwo dążące do samozniszczenia, państwo obumierające”⁶³. Po okresie przejściowym zostałyby zlikwidowana armia i policja, zniesiona centralistyczna administracja i biurokracja, zostałyby wyeliminowane pieniądze. W *Materiałach do rewizji programu partyjnego* Lenin przewidywał:

przekazanie sprawy oświecenia publicznego w ręce demokratycznych organów samorządu terenowego; odsunięcie władzy centralnej od wszelkiego mieszania się do sprawy ustalania programów szkolnych i doboru personelu nauczycielskiego; obieralność nauczycieli bezpośrednio przez samą ludność i prawo ludności do odwoływania niepożądanych nauczycieli⁶⁴.

⁶⁰ Ibidem, s. 145.

⁶¹ Ibidem, s. 150.

⁶² E. Bellamy, *Egualianza*, tłum. wł. Romeo Sandron edit, Milano 1898, t. I-II, s. 33, 116; Por. L. Kołakowski, *Główne nurty marksizmu...*, s. 512.

⁶³ L. Kołakowski, *Główne nurty marksizmu...*, s. 510.

⁶⁴ Ibidem, s. 511.

Ten utopijny projekt szybko jednak został odrzucony przez wodza rewolucji, gdyż bez centralizmu partyjnego państwo bolszewickie szybko przestałoby istnieć. Stephane Courtois pisze, że tak oto „utopia u władzy stała się utopią zabójczą”⁶⁵. Terror komunistyczny, który – według autorki – spowodował uśmiercenie 100 milionów ludzi w różnych częściach świata, wycisnął głęboki ślad na szkolnictwie. W szponach dyktatury totalitarnej znalazło się w tym samym czasie także szkolnictwo w Niemczech nazistowskich i w innych krajach rządzonych przez faszystów. Z jednakowym uporem przywódcy bolszewizmu i faszystów walczyli o duże dzieci, aby poprzez wychowywanie nowych pokoleń zapewnić nieśmiertelność swoim ideologiom.

Z karykaturalnej wizji dyktatorskiego raju powstało szereg znakomych dzieł antyutopijnych. Oznaczało to również, że gatunek utopii społecznego ładu całkowicie się już wyeksploatował.

Według Hannah Arendt, dogłębnie znającej istotę totalizmu, bez ślepo posłusznych i niezdolnych odróżnić dobro od zła elit partyjnych żadna z tych ideologii nie zdołałaby poruszyć olbrzymich mas społeczeństwa. Tworzenie takich elit było efektem stosowania indoktrynacji, tj. urabiania umysłowości specjalnymi technikami.

Umysłowość elit partyjnych nie jest prostym fenomenem mas, konsekwencją radykalizmu społecznego, załamania się gospodarczego i anarchii politycznej. Jest efektem pedantycznego przygotowania, jednakowo podczas nauki w szkołach totalitaryzmu dla kadry *Ordensburgen SS* w Niemczech nazistowskich, jak i centrach wyszkolenia agentów Kominternu⁶⁶.

Tragiczne doświadczenia czasów totalitaryzmu podkopały zaufanie do pedagogiki. Poddanie się dziecka woli nauczyciela jest naturalnym i niezbędnym sposobem wychowawczym, jednakże w sytuacji ekstremalnej dziecko to może stać się przedmiotem zniewolenia, tj. uzależnienia woli słabszych od silniejszych⁶⁷. Jedną z cech systemów totalitarnych było nadużywanie autorytetu nauki do realizacji brutalnie niskich celów. To drugi element powodujący podkopanie zaufania do szkolnictwa w owym okresie.

„W tradycjach wychowawczych wszystkich czasów, od ludów pierwotnych do naszych czasów, powszechnie występuje przekonanie, że istota wychowania polega na urabianiu «duszy» człowieka”, pisał w 1948 roku Józef Chałasiński, rozgrzeszając brutalne metody wychowania socjalistycznego⁶⁸. W pierwszej poł. XX wieku „urabianie duszy” dzieci i młodzieży w Związku Radzieckim, w Niemczech nazistowskich, w faszystowskich Włoszech i w Hiszpanii sprowadzało się do agre-

⁶⁵ S. Courtois, *Dlaczego?*, tłum. K. Wakar, [w:] S. Courtois, N. Werth, J.L. Pann, A. Paczkowski, K. Bartosek, J.L. Margolin i inni, *Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania*, przedm. K. Kersten, Warszawa 1999, cz. V, s. 691.

⁶⁶ H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, tłum. wł. A. Guadagnin, [wyd. oryginalne – *The Origins of Totalitarianism*, 1951], Bompiani 1978, s. 530.

⁶⁷ Por. W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo...*; A. Pawełczyńska, *Wartości a przemoc*, Warszawa 1993.

⁶⁸ J. Chałasiński, *Spółczesność i wychowanie*, Warszawa 1969 (I wyd. w 1948), s. 47.

sywnej indoktrynacji. W ślad za Hannah Arendt przyjęło się traktować oba systemy polityczne – komunizm i faszyzm, w sposób zbliżony, gdyż łączyło je ze sobą wiele podobieństw. Utopijne cele ideologiczne, przenoszone metodami totalitarnymi na cały system szkolnictwa, generowały utopijną nazistowską bądź komunistyczną pedagogikę. Dzieci wychowywały się w atmosferze wrogości względem Żydów lub wroga klasowego, często były izolowane od rodziców, zabraniano im praktyk religijnych, zakres dostarczanej im wiedzy był celowo ograniczany, wyrabiano w nich służalcze nastawienie do państwa, wpajano kult jednostki oraz zabiłano ich osobowość.

W 1919 r. na VIII Zjeździe RKP(b) uchwalono opracowany przez Lenina projekt „przekształcenia szkoły w narzędzie dyktatury proletariatu”⁶⁹. Szkolnictwo miało być powszechne i bezpłatne, by wyrazić idee humanizmu socjalistycznego. Szkoła jednak całkowicie utraciła swoją autonomiczność i na długie dziesięciolecie stała się niewolnicą systemu politycznego.

Niemiecki system oświaty i wychowania podporządkowany został nazizmowi od 1933 roku, a tym samym przejął utopijne cele charakterystyczne dla tej ideologii. O programach szkolnych, doborze nauczycieli i celach wychowawczych decydowały władze NSDAP. Walka o rasową czystość kultury przejawiała się między innymi paleniem książek i prześladowaniem mniejszości narodowych, do czego uczniowie byli zachęceni przez swych wychowawców. Indoktrynacją nazizmu objęte zostało całe niemieckie społeczeństwo, a szczególnie dzieci i młodzież. Od 1936 roku Hitlerjugend stała się obowiązkową organizacją partyjną, wychowującą młodzież w duchu bezwzględnej posłuszeństwa Führerowi⁷⁰. Z całą pewnością, bez podporządkowania sobie szkolnictwa nie utrzymaliby się przy władzy również i faszyci.

Sytuacja geopolityczna, w jakiej znalazła się Polska po układach jałtańskich, wymusiła zmianę ustroju i kierunek przeobrażeń w szkolnictwie. Mimo odnotowanych osiągnięć, np. w dziedzinie alfabetyzacji, łatwo rozpoznać utopijne dążenia pedagogiczne ówczesnych władz komunistycznych, polegające na podporządkowaniu szkoły zarówno doraźnym, jak i perspektywicznym celom rządzącej partii oraz ideologii socjalistycznego państwa, zerwaniu z tradycją, narzucaniu młodzieży laickiego światopoglądu, a także izolowaniu od kultury zachodniej. Szkoła całkowicie straciła autonomię. W tym okresie Józef Chałasiński, podobnie jak wielu innych marksistów, u podstaw swych rozważań na temat wychowania stawiał twierdzenie, że szkoła niejako ze swej natury musi być przedmiotem ostrej walki politycznej, „organem działania grup walczących o zmianę ustroju”, a następnie „instytucją, za pomocą której grupy panujące stabilizują ustrój”⁷¹. W tym samym czasie, na II Zjeździe delegatów ZNP Żanna Kormanowa, reprezentująca Ministerstwo Oświaty, sprowadziła do trzech zasad cele wychowania socjalistycznego: służenie socjalistycznemu państwu (głównie poprzez współzawodnictwo

⁶⁹ *Historia wychowania – wiek XX*, red. J. Miąso, Warszawa 1984, t. II, s. 15.

⁷⁰ Por. V. Klemperer, *LTI (Lingua Tertii Imperii): notatnik filologa*, tłum. J. Zychowicz, Warszawa 1989.

⁷¹ J. Chałasiński, *Spoleczeństwo i wychowanie...*, s. 118.

pracy), zbratanie z rodziną narodów słowiańskich oraz przyznanie rewolucyjnym organizacjom młodzieżowym na terenie szkoły szerokich uprawnień w sprawach wychowawczych⁷².

Jedną z jaskrawych form pedagogicznej utopii w latach pięćdziesiątych była swego rodzaju pajdokracja kontrolujących pracę szkoły organizacji młodzieżowych, choć było powszechnie wiadomo, że ich aktywnością manipulowały centralne władze partyjne. Inną formą tworzenia utopii pedagogicznej było budowanie nowych programów nauczania oraz świadome zakłamywanie religii, historii i literatury ojczyznej, co określić można również jako izolowanie uczniów od prawdy. Historię poddano ostrym cięciom i nadinterpretacjom ideologicznym. W programie historii do XI klasy liceum w roku szk. 1950/51 czytamy np.: „Wielka Październikowa Rewolucja Socjalistyczna – początek nowej ery”. W tym samym roku szkolnym w programie lektur z języka polskiego do klasy maturalnej zaledwie co dziesiąta książka posiadała treści obojętne pod względem ideologicznym, a ogromna większość lektur, w tym wszystkie obowiązkowe, służyła agresywnej ideologizacji poglądów społecznych i politycznych, o wyraźnym charakterze antykościelnym, a nawet antynarodowym. Cytowany już teoretyk nowego ładu pedagogicznego, Józef Chałasiński, szukał „takiej filozofii kultury, wg której poznanie, działanie, teoria i polityka przenikają się wzajemnie jak najściślej”⁷³. W okresie stalinizmu naruszony został system więzi międzyludzkich, trudno więc mówić o realnych efektach wychowawczych ówczesnej szkoły.

Na rok przed przełomem październikowym w 1956 roku zmieniły się programy nauczania języka polskiego i usunięto jaskrawe przykłady indoktrynacji. Do gigantycznych rozmiarów rozrosła się za to obłuda uprawiana na różnych szczeblach władzy, a miejsce walki klasowej zajęło donosicielstwo, kumoterstwo, klikowość i magia liczb: „co piąty nauczyciel należał w 1960 roku do PZPR”, „cztery piąte współczesnej inteligencji zdobyło wykształcenie i zawód w Polsce Ludowej” – głosili propagandiści partyjni. W obliczu takich zwycięstw władze partyjne wpisały w program reformy oświaty z 1961 r. także „ofensywną walkę ideologiczną przeciw obcym socjalizmowi poglądom ideowym, przeciw wpływom burżuazyjnej świadomości, moralności, walkę o przesycenie całego procesu kształcenia i wychowania socjalistyczną treścią ideową”⁷⁴.

W ciągu następnych dziesięcioleci następował stopniowy odwrót od utopii komunizmu, wywoływany społecznym oporem, nigdy jednak – do chwili wyprowadzenia sztandarów PZPR na ostatnim zjeździe tej partii – nie zrezygnowano z doktrynerskiego traktowania szkolnictwa. Szczególnie przykre pod tym względem były lata osiemdziesiąte, gdy wielu dawnych partyjnych działaczy i teoretyków oświatowych bądź to w pośpiechu przechodziło do obozu wroga, bądź też doszczętnie zamazywało jakiegokolwiek wartości i propagowało bezpieczny dla siebie relatywizm, byleby tylko uratować resztki swojej kariery. Działo się tak, mimo iż na papierze obowiązywały w dalszym ciągu procedury myślenia rodem z lat

⁷² *Historia wychowania...*, t. I, s. 337–338.

⁷³ J. Chałasiński, *Spółczesność i wychowanie...*, s. 105.

⁷⁴ Referat Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR, „Głos Nauczycielski” Nr 5, R. 1961.

pięćdziesiątych. Jeszcze w 1985 roku Bohdan Suchodolski przekonywał kandydatów na nauczycieli, że to nauka o rewolucji społecznej winna określać cele pedagogiki i definiować optymalne warunki, w których praca wychowawcza mogłaby służyć przyszłemu pokoleniom: „W społeczeństwie budującym socjalizm oznacza ona sojusz wychowawcy z najbardziej aktywnymi siłami, które likwidują pozostałości minionej formacji i tworzą zręby nowego ustroju”⁷⁵. Czy teoretyk humanizmu socjalistycznego miał na myśli aktywne siły ZOMO zwalczające pokojowe manifestacje po zdelegalizowaniu Solidarności?

Dokładna prezentacja i analiza zagadnień pedagogiki utopijnej w powojennym okresie budowania socjalistycznej Polski nie jest celem niniejszej pracy; brakuje zresztą podstawowych opracowań na ten temat. Mimo wielu gorzkich doświadczeń w czasach PRL utrzymany został – głównie dzięki intuicji tysięcy bezimiennych nauczycieli – polski etos narodowy, moralny, a nawet państwowy, czego dowodem jest „rewolucja bez rewolucji” w roku 1989. Można by pracę nauczycieli porównać do izolacyjnej warstwy iltów, zabezpieczających podziemne źródła. Propagowana utopia pedagogiczna nie zdołała wystarczająco głęboko przeniknąć do społeczeństwa – nie oznacza to jednak, że nie ponieśliśmy strat moralnych w tym okresie.

Problematyka skutków wychowania w duchu „socjalistycznego humanizmu” wymagałaby poważnych badań naukowych. Tylko wtedy moglibyśmy sprawdzić, na ile słuszne jest twierdzenie, że w rzeczywistości końca lat dziewięćdziesiątych straszy jeszcze tzw. *homo sovieticus*, tj. człowiek zdeprawowany polityką władz partyjnych. O tym, jak bardzo ta kwestia jest skomplikowana, wiedzą ci wszyscy, którzy nie zhańbili się w najtrudniejszych czasach. Oni potrafią zachować mądre milczenie. Gorzej, że za nich wypowiadają się, w tonie oskarżycielskim, te osoby, które nie tak dawno odpowiedzialne były za kształtowanie socjalistycznych wzorów⁷⁶.

⁷⁵ B. Suchodolski, *Charakter pedagogiki socjalistycznej*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, red. B. Suchodolski, wyd. VII, Warszawa 1985, t. I, s. 68.

⁷⁶ „Otóż powszechność i nasilenie, deklarowanej lub utajonej, niechęci do systemu komunistycznego w Europie Wschodniej nie pociągają za sobą samoczynnej likwidacji skutków wychowania komunistycznego. Zasięg tych skutków wydaje się bez porównania większy aniżeli zasięg politycznych wpływów komunizmu i nie kurczy się wraz z tymi ostatnimi” (J. Szacki, *Odrodzenie liberalizmu?*, [w:] *Historia i wyobraźnia. Studia ofiarowane Bronisławowi Baczce*, Warszawa 1992, s. 333). Tę wypowiedź pełną troski można by uznać za autokomentarz J. Szackiego do własnej działalności wychowawczej, bowiem w niezbyt odległych czasach „skutecznie” propagował ideały komunizmu, czego dowodzą jego publikacje (zob.: rozdz. IV, przyp. 72).

ROZDZIAŁ VIII

TRZY OPCJE UTOPIJNEJ PEDAGOGIKI EUDAJMONIZMU

Pedagogiczne utopie wspólnoty szczęśliwego życia

Autorzy utopii społecznego ładu przeżywają męki, gdy podejmują próbę przejścia od teorii do praktyki. W ostatniej księdze *Praw* Platon przyznaje melancholijnie, że wymyślony przez niego schemat najlepszego państwa nie nadaje się do realizacji z powodu pewnych nie kontrolowanych „rzeczy, które są drobiazgami”. Chodziło mu o to, że „W życiu prywatnym i po domach dzieje się wiele rzeczy, które [...] łatwo wypadają inaczej niżby prawodawca doradzał [...]. A to wychodzi na złe dla państwa”¹.

Prawdziwy utopista, w imię bronienia zasad, zdecydowałby się nawet na zlikwidowanie „życia prywatnego”, aby tylko zabezpieczyć się przed szkodliwym oddziaływaniem owych nieprzewidywalnych „drobiazgów”. W latach trzydziestych, na jednym ze zjazdów pisarzy socrealistycznych w Moskwie, André Malraux zadał pytanie: „Co się wydarzy w społeczeństwie bezklasowym, jeśli tramwaj przejedzie piękną dziewczynę?”. Do dyskusji włączył się wówczas Maksim Gorki, stwierdzając, że w społeczeństwie planowanym i bezklasowym tramwaj w żadnym wypadku nie mógłby przejechać dziewczyny².

Platon, podejmując rozważania na temat rzeczy przypadkowych, przyznał uczciwie, „że nie wiadomo, jak te rzeczy w prawa ujmować. A pomijać ich milczeniem nie sposób”³. Ta chwila pokory rozgrzesza go w oczach przeciwników, zarzucających mu antyracjonalizm.

Słabość koncepcji „idealnego państwa” Platona nie wynikała jednak z „drobiazgów”, ale z przyjętych założeń, a zwłaszcza z niedoceniaenia stałych dążeń ludzkich do osiągnięcia w życiu szczęścia. Dążenia te trafnie rozpoznał Arystoteles i na nich, w *Polityce*, zbudował model doskonałego państwa. Stagiryta nazywał państwo „wspólnotą szczęśliwego życia”⁴ i właściwie nie wyznaczył mu żadnych

¹ Platon, *Państwo...*, t. II, ks. VII, s. 523.

² Tę anegdotę opowiedział Michael Harrington, a następnie przytoczył ją Robert C. Eliot w artykule *L'estetica dell'utopia*, „Strumenti critici” 1969, Nr IX, s. 302.

³ Platon, *Państwo...*, s. 523.

⁴ Arystoteles, *Polityka...*, ks. III, s. 117.

innych zadań do spełnienia. „Celem państwa jest zatem szczęśliwe życie, a reszta to środki do tego celu wiodące”⁵. Wśród owych środków, czy też „zadań stojących przed państwem”, widział natomiast: starania o żywność, odpowiedni poziom techniki, tj. inżynierię, należyte uzbrojenie, pieniądze, służbę bożą i sądownictwo⁶.

Jak widać, mimo że od czasów Pitagorasa instytucja szkoły posiadała w Grecji piękną tradycję, to Arystoteles nie uzależnił funkcjonowania państwa od pracy nauczycieli-wychowawców. Innymi słowy – „szczęśliwa wspólnota” niekoniecznie powinna być wspólnotą ludzi wykształconych. Podobne poglądy Arystoteles wyraził także w *Etyce Eudemejskiej*, gdzie stwierdził, że szczęście mieści się w „zakresie trzech rzeczy”, które „szczególnie są godne wyboru” i żadna nie jest lepsza od innych, gdyż jedni twierdzą, że największym dobrem jest doskonałość, inni, że rozsądek, a jeszcze inni, że przyjemność, którym odpowiadają „życie polityka, filozofa i życie oddane rozkoszy”⁷.

W dzisiejszych czasach koncepcja eudajmonii uległa rozszerzeniu na skutek nałożenia się pojęcia szczęścia z pojęciami przyjemności i rozkoszy (gr. *hedone*)⁸. Arystotelesowska filozofia szczęścia uzależnia istnienie eudajmonii (gr. = szczęście) od cnót charakteru, co dla człowieka z końca XX wieku jest mało czytelne, gdyż pojęcie cnoty dawno się zagubiło w cywilizacyjnym chaosie. Istotne jest jednak to, że Arystoteles ze szczęścia uczynił ostateczny cel ludzkiego życia, a przez to nadał mu wartość ponadczasowego symbolu, tj. formy wieloznacznej. W dzisiejszym rozumieniu pojęcie szczęścia jest bardzo mocno związane hedonizmem, co poświadcza ukierunkowanie człowieka Zachodu na realizację celów materialnych. Dla Arystypa z Cyreny przyjemności cielesne były „o wiele cenniejsze od duchowych”⁹. Epikur, bardziej powściągliwy, definiował przyjemność jako nieobecność cierpienia fizycznych i niepokojów duszy, pozostawał jednak i on niewzruszony na sprawy wartości etycznych, a w kwestii ładu społecznego przyjmował relatywizm.

Utopie eudajmonistyczne, podobnie jak utopie społecznego ładu, wyrastają z tęsknoty za zbudowaniem „raju” na ziemi, ale ich autorzy stawiają inne zadania człowiekowi. Ich celem jest zbudowanie „ładu w bezładzie”, gwarantującego ludziom życie przyjemne i wcale nie uzależnione od dyscypliny społecznej. W świecie eudajmonistycznych utopii nieoczekiwany przypadek „rzeczy, które są drobiazgami” (na które skarżył się Platon) nie stanowi większego zagrożenia. W utopiach tych jedyną „normą”, jeśli tak można powiedzieć, jest utrzymywanie dostatku i podsycanie chęci czerpania przyjemności z życia, w myśl znanej dewizy

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem, ks. VII, s. 304.

⁷ Arystoteles, *Etyka Eudemejska*, tłum. W. Wróblewski, Warszawa 1977, ks. I, s. 132–133, 136.

⁸ Według Władysława Tatarkiewicza: „Są tedy cztery przynajmniej zasadnicze pojęcia szczęścia: szczęśliwy jest, po pierwsze, ten, komu sprzyja pomyślny los, po drugie – kto zaznał najintensywniejszych radości, po trzecie – kto posiada najwyższe dobra lub przynajmniej dodatni bilans życia, i po czwarte – kto jest zadowolony z życia” (*O szczęściu...*, s. 24).

⁹ D. Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. K. Krońska, Warszawa 1988, ks. II, s. 8, 90, s. 127.

telemyńskiej: „Czyń, coć się podoba”¹⁰. W miejsce ładu utrzymywanego metodami policyjnymi pojawia się łagodna anarchia i społeczny bezwład. W utopiach eudajmonistycznych adaptacja przestaje być dla człowieka rzeczą trudną, wymagającą dyscypliny, cnoty i zaangażowania świadomości. W utopiach tych pojawiają się trzy opcje adaptacji kulturowej, ale tylko dwie perspektywy sprzyjające zastosowaniu pedagogiki.

W pierwszej opcji, zbudowanej na wizjach „raju technologicznego” Franciszka Bacona, skonstruowane przez człowieka urządzenia i roboty pozwalają mu ostatecznie opanować przyrodę i oddać się przyjemnościom korzystania z życia. Utopie progresywistyczne uzależniają realizację celów od intensywnej edukacji społeczeństwa, do czego jest potrzebne sprawnie funkcjonujące szkolnictwo.

W opcji drugiej, powstałej na przełomie XVII i XVIII wieku i wyprowadzonej z mitu o tzw. szczęśliwych dzikusach (*bon sauvage*), natura jest dla człowieka bardzo łaskawa, toteż nie powinien on walczyć o opanowanie przyrody. Życie w harmonii z naturą pozwoli osiągnąć wewnętrzny spokój, ład moralny i społeczny, a dzięki temu także i poczucie sensu oraz przekonanie o rozumności świata, a więc poczucie szczęścia. Na takim założeniu kulturowym Wilhelm Dilthey (1833–1911) sformułował założenia swej psychologii opisowej oraz humanistyki rozumiejącej. Do nich odwoływali się kontynuatorzy Diltheya, w tym także zwolennicy hermeneutyki, fenomenologii, a w ostatnim okresie także zwolennicy tzw. ekopedagogiki i liczni inni przedstawiciele kultury postmodernistycznej.

Trzeci typ eudajmonistycznych utopii, zwanych *eupsychiami*, zapowiada manipulację psychiką, możliwą dzięki psychosocjologicznym i farmakologicznym osiągnięciom nowoczesnej nauki. W tym przypadku pedagogika traci swój sens i możliwości zastosowania. Jedyne, co może, to ostrzec i bronić człowieka przed autodestrukcją.

Przepustka do technologicznego raj

W historii myśli utopijnej przełomowym wydarzeniem było odkrycie, że ład społeczny jest rzeczą wtórną w stosunku do dobrobytu. Franciszek Bacon, autor *Nowej Atlantydy*, rozszerzył dla myśli utopijnej obszary tematyczne, o których Tomasz More i Tomasz Campanella zaledwie napomknęli; stworzył on pierwszą utopię, której celem nie było już utrzymanie społecznego ładu, rzekomej podstawy funkcjonowania państwa, ale dobrobyt obywateli. W utopii Bacona król i senat nadal reprezentowali władzę, ale tylko formalnie, gdyż prawdziwe rządy nad olbrzymią wyspą, o wielkości równej połowie Europy, sprawowali uczeni należący do elitarnego towarzystwa zwanego Domem Salomona. W ciągu dwóch tysięcy lat wytrwałych badań zdołali oni w pełni zapanować nad przyrodą, a dzięki znakomicie rozwiniętej technice uczynili życie wygodnym i przyjemnym. Dzięki owym uczonym ludność wyspy zdołała się wyzwolić od przeznaczenia,

¹⁰ F. Rabelais, *Gargantua i Pantagruel*, tłum. T. Boy-Żelenski, Warszawa 1953, t. 1, s. 161.

wynikającego z grzechu pierworodnego, tj. od głodu, chorób i wojny. Wizje Bacona były niepokojąco odważne: Atlantydzki zdobyli umiejętność stwarzania nowych gatunków, przywracania młodości, a zwłaszcza „powiększania przyjemności zmysłowych”¹¹. Osiągnięcia Domu Salomona potwierdzały słuszność stwierdzenia Epikura, że „bez znajomości filozofii przyrody nie można osiągnąć prawdziwej rozkoszy”¹², ale wizja Bacona zachęcała do niepokojących uproszczeń. Podczas gdy w *Etyce Eudemejskiej* Stagiryta rozdzielił pojęcie szczęścia od „dobrego życia”: bo „dobrze czynić” i „dobrze żyć” nie jest tym samym, co „być szczęśliwym”¹³, to w *Nowej Atlantydzie* pojęcie szczęścia uległo wielkiemu zawężeniu do spraw materialnych. *Nowa Atlantyda* słusznie została nazwana utopią technologiczną, ale określanie jej mianem utopii eudajmonistycznej uznać można za nadużycie. Mimo tych zastrzeżeń, w następnych epokach pojęcie utopii eudajmonistycznej (*eutopii*) przygłnęło właśnie do takiego uproszczonego wyobrażenia szczęścia.

W *eutopii* Bacona, mimo chrześcijańskich deklaracji, klasyczne wartości absolutne uległy zamazaniu; stąd blisko już do samoubóstwienia, materializmu, idolatrii, poszukiwania hedonistycznych uciech i związanego z tym zła, które jak z puszeki Pandory wyszło na świat rządzony przez Prometeusza–technokratę. Droga wskazana w *Nowej Atlantydzie*, obiecująca stworzenie raju technologicznego dzięki geniuszowi rozumu, została zakwestionowana już w końcu XVII wieku, ale jednocześnie potężniała i rosła, aby w epoce pozytywizmu zatriumfować w postaci scjentyzmu, a później w założeniach neoiluminizmu laicystycznego.

Scjentyistyczne idee Bacona wyrażały przekonanie o cudownych możliwościach rozumu, jeśli tylko służy on poprawieniu warunków ludzkiego bytu. Idea ta spowodowała pojawienie się nowej generacji utopii eudajmonistycznych. Z utopii Bacona rodziła się ugruntowana wiara, że postęp techniczny doprowadzi do powstania czegoś w rodzaju raju na ziemi, a wtedy kwestia różnic społecznych i politycznych nie będzie odgrywała tak istotnej roli. Podobne myśli wyrażał w XIX w. Saint-Simon; z perspektywą Baconowską korespondowała następnie marksistowska koncepcja opanowania przyrody, kontynuowana w epoce postmodernizmu przez wielu filozofów kultury, ulegających wizji nowoczesności.

Utopia Domu Salomona od początku pobudzała wyobraźnię pedagogów. Jan Amos Komeński podchwycił ideę Baconowską i rozwinął ją w dziele pod znanym tytułem *Droga światłości* (*Via lucis vestigata et vestiganda*, 1668). Pobożny Komeński, o dziwo, nie okazał niepokojów moralno-religijnych po lekturze *Nowej Atlantydy*, uznając że wszyscy uczeni są ludźmi „wybranymi” i „jedynym ich pragnieniem” będzie „osiągnięcie tego, by w najszerzej wspólnocie w całym świecie cieszący się używaniem darów Boga”¹⁴. Temu celowi powinno służyć, jego zdaniem, Uniwersalne Kolegium, utrzymywane ze środków publicznych na wzór dzisiejszego UNESCO, gdyż – jak powiadał – „mnogość mądrych jest dobrobytem

¹¹ F. Bacon, *Nowa Atlantyda i Z Wielkiej Odnowy*, tłum. W. Kornatowski i J. Wikarjak, Warszawa 1995, s. 89–90.

¹² D. Laertios, *Żywoty i poglądy...*, tłum. K. Leśniak, ks. X, 143, s. 653.

¹³ Arystoteles, *Etyka Eudemejska...*, tłum. W. Wróblewski, Warszawa 1977, ks. II, s. 153.

¹⁴ J.A. Komeński, *Pisma wybrane...*, s. 598.

świata”¹⁵. „Do tego zadania wybierze się ludzi zdolnych z całego świata, ludzi bystrych i pilnych, gorąco oddanych sprawie pomysłowości narodu, dobieranych bez różnicy spośród osób świeckich, uczestniczących w sprawach publicznych, i spośród duchownych”¹⁶. Komeński wyobrażał sobie, że umieści się ich wysoko „na wieży, by rozglądali się za możliwością uszczęśliwienia ludzkości”¹⁷. Pragnął, by ci uczeni i wynalazcy nie tylko trudzili się nad powiększaniem powszechnego dobrobytu, ale żeby też nadzorowali rozwój oświaty, „by szkoły zakładano w każdym narodzie, mieście i wsi”¹⁸.

Stylistycznym składnikiem kultury w wieku siedemnastym były antynomie, ujawniające się zarówno w sztuce, jak i w myśli filozoficznej. W tym okresie pojawiały się coraz to nowe dowody postępu, ale jego przeciwnicy twierdzili zdecydowanie, że rozum nie uczynił człowieka szczęśliwszym. W następnym stuleciu odkryto ponadto, że ów wielbiony rozum jest na usługach tronu i Kościoła; jest przekupny, jest tyranem i fałszerzem, a co więcej – istnieją sfery rzeczywistości wykraczające poza obszar jego działania: niewytłumaczalne zjawiska natury oraz irracjonalne stany religijne. Z zaciekawieniem spoglądano więc na nieokrzesanych, ale dobrych i mądrych ludzi „dzikich”, żyjących w zgodzie z naturą na dalekich, zamorskich lądach, którym do szczęścia wcale nie było potrzebne prawo stanowione, wykształcenie, instytucje państwowe, kościelne itp. Tak oto w oświeceniowej antynomii między naturą a kulturą wyraziło się zmęczenie rozumem i sztywnymi regułami obyczajowymi, które nie pozwalały człowiekowi cywilizowanemu na osiągnięcie szczęścia porównywalnego do tego, które doświadczał „człowiek natury”.

Do popularyzacji specyficznie oświeceniowych koncepcji eudajmonizmu przyczyniła się również filozofia fizjokratyzmu, reprezentowana zwłaszcza przez filozofa i ekonomistę barona de Turgota (1727–1781).

Filozofia oświecenia, mocno już wyemancypowana z ograniczeń narzuconych przez teologię, zrezygnowała całkowicie z poszukiwania praw absolutnych i podporządkowała się praktyce, której celem miało być poszukiwanie środków prowadzących do osiągnięcia szczęścia. Dążności tej dał wyraz Turgot w swej słynnej pierwszej mowie na Sorbonie w 1750 roku, mówiąc, że natura dała wszystkim ludziom prawo do szczęścia¹⁹.

Pedagogika szczęścia w stanie natury

Umysłowy ferment przeciw despotyzmowi rozumu i sztywnym regułom kulturowym narastał od końca XVII wieku. Jednym z pierwszych pisarzy antyintelektualnego nurtu w literaturze był Bernard de Fontenelle, autor *Nowych Rozmów*

¹⁵ Ibidem, s. 597.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ J. Wojtowicz, *Późne oświecenie w Europie*, Toruń 1991, s. 150.

umartłych (1683). Temat szczęśliwego „dzikusa” w stanie natury podejmowali po nim Monteskiusz w *Listach perskich* (1721), Delisle w *Arlekinie nieogłodzonym* (1721), Marivaux w *Wyspie rozumu* (1725), ksiądz Prevost w *Clevelandzie* (1732), Wolter w *Alzirze* (1736), Marmontel w *Huronie* (1738). Ukoronowaniem tego nurtu stała się rozprawa Jana Jakuba Rousseau pt. *O początku i zasadach nierówności pomiędzy ludźmi*, opublikowana w 1755 roku. Rousseau przeciwstawił „dobremu” człowiekowi, żyjącemu w stanie natury, „człowieka ucłowieczonego”, który poprzez wprowadzenie własności wyrzekł się naturalnego szczęścia. „W pokoleniu po Rousseau nie było poety, powieściopisarza czy moralisty – stwierdza Władysław Tatarkiewicz – który by owym podziwu godnym ludom pierwotnym nie poświęcił książki lub choćby rozdziału”²⁰. *Buon sauvage* trafił również do literatury polskiej dzięki Ignacemu Krasickiemu i jego *Mikołaja Doświadczynskiego przypadkach* (1776) oraz powieści Michała Krajewskiego pt. *Wojciech Zdarzynski* (1885).

Odwieczny mit oczyszczającej natury łatwo prowokuje myślenie utopijne. Arystoteles przypomniał definicję Platona, że przyjemność jest „zmysłowo dostrzegalnym powrotem do stanu naturalnego”, ale sam jej zaprzeczył wykładem na temat cnót obywatelskich²¹. Być może z tego powodu, mimo duchowej odrębności, J.J. Rousseau zachwycił się Platonem, wyznając, że *Rzeczpospolita* była dla niego jednocześnie „utopią” i „najpiękniejszym traktatem o wychowaniu, jaki kiedykolwiek został napisany”²². Filozoficzna debata na temat natury, państwa (kultury) i szczęścia człowieka przybrała dzięki *Emilowi* wymiar polityczny, choć głównym celem Rousseau było napisanie wyłącznie traktatu „o wychowaniu”, co sygnalizował w tytule. Autor *Emila* akceptował wyłącznie formę wychowania indywidualnego i nie zważając na imponujący dorobek oświaty w czasach nowożytnych, gwałtownie domagał się powrotu do źródeł: „Jeżeli chcecie mieć wyobrażenie o wychowaniu publicznym, czytajcie *Rzeczpospolitą* Platona”²³.

Skomplikowanym paradoksem tego filozofii pedagogicznej było jednoczesne łączenie idei elitaryzmu i egalitaryzmu społecznego. Rousseau budował swoją koncepcję człowieka zarówno w odniesieniu do stanu natury, w którym znajdował równość faktyczną i niezachwianą, jak i do wzorów indywidualizmu, gdyż człowiek natury istnieje wyłącznie dla siebie, jest on jednością, całością bezwzględną, która uznaje jedynie siebie albo kogoś podobnego do siebie. Autor *Umowy społecznej* nie ufał programom kolektywnym i nie zbudował utopii ładu, gdyż stwierdzał, że porządek społeczny podlega nieuniknionym prawom przewrotu. Swoje wysiłki skierował Rousseau na duchową przebudowę pojedynczego człowieka, co mogło być wykonalne i czemu miał służyć system wychowania w zgodzie z naturą, o której mówił, że narzuca człowiekowi pragnienie szczęścia. Jego eudajmonistyczna teoria wychowania była jednak utopijna, bo jak wszystkie inne, opierała się na sylogizmie – w tym przypadku nadmiernego wywyższenia „zdolności” natury przy jednoczesnym zaniżeniu kulturowych potrzeb człowieka. Utopijne też

²⁰ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu...*, s. 451.

²¹ Arystoteles, *Etyka Wielka*, tłum. W. Wróblewski, Warszawa 1977, ks. II, s. 93.

²² J.J. Rousseau, *Emil...*, t. 1, s. 13.

²³ Ibidem.

było podstawowe założenie, czyniące z wychowanka przedmiot eksperymentu pedagogicznego. „Emil powinien czcić pamięć rodziców, ale powinien słuchać wyłącznie mnie”, twierdził Rousseau, a w innym miejscu dodawał: „Jest rzeczą obojętną, by miał ojca i matkę”²⁴. Wychowawca odbierał więc rodzicom dziecko i nigdy go im już nie zwracał. Poglądy Jana Jakuba Rousseau legły u podstaw wielu koncepcji radykalno-emancypacyjnych, rozpoznawanych także w dzisiejszej pedagogice postmodernistycznej. Do nich nawiązują także utopie eudajmonistyczne.

Koncepcja wychowania w zgodzie z naturą nie oznaczała dla Rousseau totalnego zanegowania kultury. Znaleźli się jednak tacy myśliciele, którzy poszli dalej niż on w głoszeniu haseł antyintelektualnych. Należał do nich benedyktyński zakonnik Léger M. Deschamps (1716–1774), autor *Prawdziwego systemu*²⁵. Poglądy Deschamps’a nie spowodowały tak rewolucyjnych przemian obyczajowych jak koncepcje Rousseau; zapomniane na sto lat, wyciągnięte z archiwum w 1865 roku przez Emila Beaussire’a, po dziś dzień są przedmiotem elitarnych dyskusji filozofów. Ich znaczenie jest ogromne, gdyż doprowadziły utopię egalitarną do konsekwentnego ekstremum powrotu człowieka do stanu kojarzącego się jedynie z wizerunkiem złotego wieku. W przekonaniu Deschamps’a droga rozwoju ludzkości prowadzi ze „stanu zwierzęcego”, zwanego także „dzikością”, przez „stan cywilizowany” albo „stan praw”, o którym mówił, że trwa nadal i wyraża *union dans la desunion*, tj. stan rozłączenia i niezgody w zjednoczeniu, do „prawdziwego systemu”, zwanego też „stanem obyczajowości”²⁶.

W stanie obyczajowości Deschamps przewidywał zanik refleksji filozoficznej, świadomości moralnej oraz zbyteczność nauki i sztuki. „Aby wkroczyć w ten stan, trzeba by spalić nie tylko nasze księgi, akta prawne i wszystkie papiery, ale zniszczyć to wszystko, co nazywamy wytworami sztuk pięknych”²⁷. Deschamps żądał również zniszczenia wytworów przemysłu i rzemiosła, a także wszystkiego, co nosiło ślady dawnej kultury. Szkoła, jako instytucja służąca przekazywaniu tradycji, przestałaby mieć wówczas sens, gdyż adaptacja stawałaby się zbędna. Deschamps twierdził, że „dzieci należeć będą wyłącznie do społeczeństwa”²⁸. Nie będzie matek ani żon, wszystkie kobiety będą wspólne, a kazirodztwo stanie się znowu dozwolone, jak w stanie „dzikości”²⁹. Wychowywanie dzieci okaże się zbędne, gdyż będą się one wychowywać same, ledwo je matki odstawią od piersi. Zdrowe warunki do życia umożliwią długowieczność. Praca ponad siły i dla zarobku stanie się zbędna. „Nic nie będzie pracą dla ludzi w stanie obyczajów, gdyż praca zawsze okaże się rozrywką i przyjemnością”³⁰. Utopia Deschamps’a zapowiadała zniszczenie wszystkich cywilizacyjnych źródeł rozkoszy.

²⁴ Ibidem, s. 32.

²⁵ Por. D.L.M. Deschamps, *Prawdziwy system, czyli Rozwiązanie zagadki metafizyki i moralności*, tłum. B. Baczek i E. Bąkowska, Warszawa 1967.

²⁶ B. Baczek, *Wstęp*, [w:] D.L.M. Deschamps, *Prawdziwy system...*, s. 40–41.

²⁷ D.L.M. Deschamps, *Prawdziwy system...*, s. 317.

²⁸ Ibidem, s. 367.

²⁹ Ibidem, s. 368.

³⁰ Ibidem, s. 376.

Ale wszystkie te sztuczne korzyści i rozkosze, wykraczające poza prawdziwe potrzeby człowieka i dlatego powodujące tyle niesmaku i przykrości, powetowane nam zostaną przez rozkosze i korzyści znacznie bardziej realne, trwałe i całkiem innej wartości. Zresztą nikt nie będzie cierpiał z powodu ich braku, ponieważ nie będzie miał o nich najmniejszego pojęcia³¹.

Oznaczało to przyjęcie skrajnie eudajmonistycznych celów, gdyż w świecie oczyszczonym ze świadectw kultury natura miałaby się stać jedynym i niewyczerpanym źródłem rozkoszy.

Deschamps doprowadził myśl oświeceniową do anarchistycznej skrajności, w której ujawniła się reguła, że wszystkie utopie egalitaryzmu społecznego są zrazem utopiami eudajmonistycznymi. Utopie ładu zbudowane są na strukturach hierarchicznych. Na czele społeczeństwa stoi elita – ludzie najlepiej wykształceni i najzdolniejsi. Utopie ładu społecznego, nawet te najbardziej surowe i wręcz zgrzebne, jak w *Kodeksie natury* Morelly'ego, są jednak świadectwem pewnej kultury. Utopie eudajmonistyczne, będące przeciwieństwem poprzednich, niszcząc kulturę, oddają człowieka naturze, wobec której wszyscy są równi. Franco Venturi, wybitny znawca filozofii oświecenia, uwypuklił kwestię anarchizmu w filozofii Deschamps'a: „Idzie o to, żeby zniweczyć państwo i prawa i żyć w anarchii, w tym, co nazywa stanem obyczajów, w którym doskonałą równość zapewnia zniknięcie własności, małżeństwa i rodziny”³². W tej perspektywie wszelkie formy pedagogiki zostałyby porzucone.

Idee eudajmonizmu, podobnie jak i egalitaryzmu, nigdy nie osiągnęły postaci „kryształicznej”, opisanej przez Deschamps'a, pojawiają się jednak częściowo w postulatach ideowych, w tym także pedagogicznych. Opisane dwie opcje utopijnej pedagogiki eudajmonistycznej mają punkty wspólne, a w skrajnej postaci nakładają się na siebie.

Zarówno raj umiejscawiany w świecie doskonałej technologii, jak i raj kojarzony ze światem absolutnej natury dostarczają podobnych napięć emocjonalnych, a nawet mogą doprowadzić do zapaści cywilizacyjnej. Tę ewentualność ilustruje antyutopia francuskiego socjalisty Daniela Halevy'ego z początku XX wieku pt. *Historia czterech lat 1997–2001* (1903), w której opisał katastrofalne skutki definitywnego rozwiązania kwestii głodu na ziemi, dzięki genialnemu wynalazkowi dietetyki.

W roku 1925 niemiecki uczony Ziegler opatentował albuminę, doskonały produkt odżywczy, świetnie przyswajalny przez organizm człowieka, pozwalający zastąpić wszystkie dotychczasowe wytwory rolnictwa. Po kilku latach wsie opustoszały, a w miastach, gdzie pojawiło się na niespotykaną skalę bezrobocie, wybuchały zamieszki. Sytuację opanowano po znacjonalizowaniu produkcji albuminy, która łatwo wystarczała dla mieszkańców całej Europy. Głód przestał istnieć, materialne potrzeby zostały zaspokojone, ale nadmiar wolnego czasu wymagał coraz to nowych rozrywek. Zmieniły się obyczaje. Zamknięto szkoły i uniwersytety, opustoszały kościoły, zlikwidowano granice między państwami. Wkrótce

³¹ Ibidem, s. 359–360.

³² F. Venturi, *Przedmowa do polskiego wydania*, [w:] D.L.M. Deschamps, *Prawdziwy system...*, s. 13.

jednak ludzkości zagroziły plagi społeczne – alkoholizm, narkomania, przestępczość, pornografia i zbrodnie seksualne, powodujące degenerację fizyczną i moralną. Pod rządami partii hedonistów powszechnie zapanowała anarchia. Upadkowi kultury towarzyszyło rozkiełznanie i zepsucie obyczajów. Po jakimś czasie pojawiła się nieuleczalna choroba, atakująca wyłącznie degeneratów, która spowodowała opamiętanie się ludzkości. „Śmierć jest znakomitą nauczycielką” – ze zjadliwą ironią Halevy komentuje opisywane wydarzenia³³. Zagrożenie potworną śmiercią zmobilizowało naukowców–eremitów i nielicznych jansenistów. Ich hasło „Dyscyplina, Hierarchia, Miłość” stało się wezwaniem do walki z szerzącym się chaosem. W końcu, po wielu wysiłkach i cierpieniach, wymieniona garstka ludzi przywróciła porządek, oparty teraz na średniowiecznych wartościach i surowych obyczajach³⁴.

Daniel Halevy potwierdza za Janem Jakubem Rousseau, że „nie ma żadnego postępu w rodzaju ludzkim, bo to, co zyskujemy w jednym miejscu, tracimy w drugim”³⁵. W okresach kryzysu kulturowego następuje regres, w którym przemawiają do ludzkości zamknięte w podświadomości zbiorowej archetypy. Z nich nowy paradygmat czerpie wzory potrzebne do utworzenia nowych form historycznych. Droga do odrodzenia ludzkości prowadzi więc przez odbudowanie wzorów ładu społecznego z zamierzchłych czasów.

***Eupsychie* czyli utopie radosnego samopoczucia**

Od czasów rewolucji przemysłowej w XIX wieku poprawianiem warunków cywilizacyjnych zajmują się naukowcy i wynalazcy. Zgodnie z tą tendencją nawet Karol Marks nadał swym koncepcjom społecznym miano socjalizmu naukowego. W kwestiach społecznego ładu przyjęto za nim twierdzenie, że łatwiej jest zlikwidować to, co jest złem społecznym, niż budować to, co dobre. Była to również utopijna idea – zlikwidować bez reszty zło społeczne; w tym przypadku własność społeczną i wrogów klasowych. Naziści twierdzili z kolei, że świat będzie dobry bez Żydów. Posługiwali się przy tym rzekomo naukowymi teoriami, udowadniającymi wyższość rasy aryjskiej. Tak oto ludzkość doświadczyła w XX wieku największych zbrodni w imię wąsko pojętego ładu społecznego, obiecującego szczęście wybranej grupie ludzi. Wydawać by się mogło, że te koszmarnie zbrodnie i cierpienia milionów istnień czegoś człowieka nauczyły, okazuje się jednak, że nie. U progu trzeciego tysiąclecia zwolennicy Wielkiej Serbii na oczach całego świata pozbyli się miliona Albańczyków, paląc ich wsie i miasta, mordując ich lub wypędzając poza granice Nowej Jugosławii. Woleli zamienić w gruzy swój kraj, aniżeli ukorzyć się i wycofać z obłędnej polityki. Utopijny sposób myślenia – „uzyskać dobro przez wyeliminowanie (rzekomego) zła” – praktykowany był

³³ D. Halevy, *Storia dell' quattro anni 1997–2001* [tłum. włoskie na podstawie francuskiego oryginału z: „Cahiers de la Quinzaine”, z. 5, seria V z 22 XII 1903 r.], Milano 1970, s. 48.

³⁴ Ibidem, s. 32.

³⁵ J.-J. Rousseau, *Emil....* t. II, s. 202.

w dziejach ludzkości na wiele sposobów. Dla bolszewików złem byli m.in. kułacy, dla hitlerowców – Żydzi, dla zwolenników Miloszewicza – Albańczycy. Takich tragicznych przykładów manipulacji można by przytoczyć wiele, odwołując się do wydarzeń w dzisiejszym Tybecie, Iraku, Afganistanie i w innych krajach. Znacznie trudniejsze od eliminowania „zła” jest konstruowanie dobra. Dla dyktatorów, fanatyków i utopistów jest to jednak sposób myślenia niemożliwy do przyjęcia.

Rousseau napisał w *Emilu*: „Cierpienie i występki są względem siebie nieodłączne i człowiek staje się złym wtedy tylko, gdy jest nieszczęśliwym”³⁶. Idąc tym tropem myślenia, najprostszą drogą do uczynienia człowieka dobrym byłoby zatem uczynienie go szczęśliwym przez odsunięcie „cierpienia”. Choć pomysł taki mógłby się wydawać szalony, Burrhus F. Skinner wystąpił z myślą zrealizowania tej idei przez zastosowanie behawioralnej teorii wzmocnień pozytywnych.

Eliminacja „negatywnych skojarzeń”, szczególnie forma pelagianizmu, znalazła w naszych czasach licznych zwolenników i nie utraci ich z pewnością także w trzecim tysiącleciu, gdyż pokusa sterowania przeznaczeniem człowieka nieodłącznie towarzyszy wszystkim utopistom, począwszy od Platona. Niezależnie od interwencji z zewnątrz, ciągle powiększa się tłum ludzi gotowych uwolnić się od świadomości, poddać się sugestii mass mediów, polityków, gwiazdorów, zamknąć oczy, usnąć, zapomnieć o świecie. Leki psychotropowe i uspokajające są niemal w każdym domu, powiększa się plaga narkomanii – dealerzy trafiają nawet do szkół, a coraz częściej mówi się o legalizacji narkotyków. Chwilowy odlot na wyspy szczęśliwe łączy się z koszmarem powrotu do rzeczywistości. Czyż jednak nie ma sposobu, by przedłużyć maksymalnie pobyt w szczęśliwym świecie wyobraźni? Na razie odpowiadają twierdząco na to pytanie tylko pisarze literatury *science fiction*, ale ich przeczucia, wobec niezwyklego rozwoju nauki i techniki, stają się coraz bardziej prawdopodobne. Wystarczy zamknąć się w sztucznym świecie *eupsychii*.

Niemало okazji do refleksji w tym zakresie dostarczają powieści Stanisława Lema, w których tematyka świadomości i szczęścia bohaterów zawsze zajmuje ważne miejsce. O skutkach Skinnerowskiego manipulowania świadomością i psychiką człowieka wypowiedział się już w *Powrocie z gwiazd* (1961). Temat kontrolowania świadomości i psychiki człowieka powrócił w powieści pt. *Kongres futurologiczny* (1972). Lem żartobliwie rozwinął w niej pomysł Witkiewiczowskich tabletek Murti Bing, którymi zwycięska armia mongolsko-chińska zdołała wywołać w podbitej Europie stan permanentnego szczęścia.

Bohater Lema, Ijon Tichy, uczestnik Kongresu Futurologicznego w roku 2039, odkrywa, że cała rzeczywistość, w której się znajduje, jest kreowana środkami chemicznymi i tylko dzięki temu ludzie żyją w stanie permanentnego szczęścia. Służą temu najróżniejsze pigułki, „czopki eutopki”, syropy, koktajle i wiele innych farmakologicznych specyfików, działających na świadomość i podświadomość, a przez to wywołujących stan *eupsychii*³⁷. Na przykład, woda w rurociągach nasycona jest związkami propagandowymi. W tych warunkach szkoły przestały

³⁶ Ibidem, s. 347.

³⁷ S. Lem, *Kongres futurologiczny*, Warszawa 1973, s. 270.

istnieć. Nauczycieli zastąpił indywidualny komputer: „Lekcja odbywa się w małej kabinie przed pulpitem. Słowa, obrazki i trójwymiarowe projekcje”³⁸. Wiedza jest gromadzona w płynach, pigułkach, syropach, a nawet w lizakach dla dzieci.

Z jeszcze większym popisem wyobraźni autora spotykamy się w *Wizji lokalnej* (1982). Znalazł się w niej opis planety Luzanii, której dewizą jest Rabelais’owskie *Foc quod vis*. Luzania jest krainą „na luzie”, gdzie każdy robi, co chce, a „zadaniem państwa jest maksymalizacja szczęśliwości powszechnej”³⁹. Zanikło „wkuwanie” na pamięć, pod dyktando nauczyciela: „dzieci się uczą czytania i pisania dzięki syropkom ortograficznym”⁴⁰.

S. Lem stworzył komiczno-katastroficzną wizję utopii eudajmonistycznej, w której ludzkość uległa „debilitacji” z powodu nadmiernego szczęścia; wyzwolona z konieczności adaptacji stała się niewolnikiem „syntury”, tj. syntetycznej kultury, żyjącej swoim życiem. Wśród inspiracji intelektualnych Lema mogła znaleźć się praca Roberta Jungka *Człowiek tysiąclecia*, w której ostrzegał przed „człowiekiem symbiotycznym”, tj. „mogącym się stać mikroprocesową hybrydą”⁴¹. Każdy z obywateli Luzanii posiada tzw. „proponator”, którym się uszczęśliwia „według zamiłowań, temperamentu oraz wytrzymałości indywidualnej. Dzięki temu nikomu w Galaktyce nie może być lepiej niż Luzańczykom”⁴². Dowiadujemy się jednak, że „dyktatura uszczęśliwiarska” spowodowała powstanie opozycji, protestującej przeciw „obligatoryjnej dystrybucji szczęścia”, grożącej „załakoceniem na amen”, a nawet pojawienie się terrorystów. W odpowiedzi rządząca światem „syntura” zrealizowała gigantyczny projekt „ubyrzenia” środowiska człowieka:

Opierając się na uszlachetniającym namyślnianiu środowiska życiowego, drogi, budynki, sprzęty, odzież itp. produkuje się z bystrów – mikroelementów logicznych, edukowanych patriotycznie wstępną obróbką. Ubystrzenie osiągnęło w metropoliach poziom 60 jedn. inteligencji na gram i sekundę. Do głębokości 40 metrów nie występują w ośrodkach miejskich żadne substancje nieinteligentne⁴³.

Chociaż wiele pomysłów literackich S. Lema może być nazwanych prześmiewczą „małą rzeczywistością”, to pojawiające się w nich np. rozumne środowisko jest już powoli tworzone w tzw. świecie realnym. Zainstalowane wykrywacze dymu, kamery podglądowe, skomplikowane blokady komputerowe w domach prywatnych i w instytucjach, a wreszcie skomplikowany system nawigacji satelitarnej zabezpieczają człowieka przed nieszczęśliwymi wypadkami i działaniem przestępców. W miejscach, gdzie zamontowano kamery liczba przestępstw gwałtownie spada – o jedną czwartą. Przesądza to o systematycznym „ubyrzeniu” świata.

W powieści Lema rozumne środowisko cywilizacyjne dba o dobro obywateli, kształci, doradza, usługuje, „stręcząc w granicach prawa do konsumpcyjnego nie-

³⁸ Ibidem, s. 260.

³⁹ S. Lem, *Wizja lokalna*, Warszawa 1982, s. 59.

⁴⁰ Ibidem, s. 274.

⁴¹ R. Jungk, *Człowiek tysiąclecia*, tłum. A.D. Tauszyńska, Warszawa 1973, s. 274.

⁴² S. Lem, *Wizja lokalna...*, s. 59.

⁴³ Ibidem, s. 58.

rządu”, a jednocześnie blokuje wszelkie przestępstwa, w tym także opozycyjne działania polityczne⁴⁴. W ramach działań prewencyjnych z każdym rokiem będzie przybywało tego typu urzędów, a tym samym wizja S. Lema stanie się bliska realizacji. Z pewnością nie tak wyobrażał sobie A. Maslow krainę *eupsychii*. Wyobraźnia literacka S. Lema pozwoliła mu stworzyć jej karykaturalną wizję, w której absurdy eudajmonistycznej utopii mogłyby odstręczyć od niej wszystkich ewentualnych zwolenników.

Utopia eudajmonizmu niezauważalnie wlewa się w duszę młodzieży, opanowuje mózg, pozbawia ludzi własnej woli. Jakie zadania czekają w takim świecie pedagogikę? Daleko jej będzie od sformalizowanych i normatywnych teorii, ale też nie sposób wyobrazić ją sobie w czapce błazna, prześmiewczą, ironiczną, parodiującą wszystko i wszystkich w kabaretowych gestach, czego oczekiwaliby zwolennicy jej „karnawalizacji”. Wychowywanie przez śmiech, w czasie przerwy między jednym i drugim programem rozrywkowym, noszącym „staromodną” nazwę lekcji matematyki albo biologii, byłoby może jedynym rozsądnym wyjściem w sytuacji „sypiącej” się reformy oświaty, nie przemyślanej pod względem merytorycznym, nie zabezpieczonej pod względem finansowym i kadrowym. Filozofów pedagogiki, do niedawna posępnie milczących bądź obłudnie przyklaskujących budowaniu socjalistycznej fikcji, nie stać dzisiaj na budowanie aksjologicznego ładu, a tym bardziej na podjęcie rozumnej krytyki tego, co wypełniło dzisiejszą przestrzeń pedagogiczną; zajęci swoimi małymi dzierżawami, synekurami, kanoniami i prebendami wolą opowiadać o karnawalizacji szkolnictwa niż o jego upadku. Ale czy w eudajmonii potrzebne jest w ogóle szkolnictwo?

⁴⁴ Ibidem.

PEDAGOGICZNE UTOPIE SZKOŁY

Utopie falansteru

W pedagogicznych utopiach ładu społecznego szkoła, wykorzystywana do walki politycznej, zmuszana do funkcji służebnych wobec potężnej instytucji państwa, traci etyczną zdolność ułatwienia dziecku adaptacji w kulturze. Nakłanianie, urabianie, tresura – to najczęstsze skojarzenia z praktyką wychowawczą w utopiach ładu społecznego. T. Szkudlarek i B. Śliwierski ostrzegają, że szkoła może zniewalać, że edukacja może być narzędziem przemocy i panowania, że oprócz programów jawnych szkoła dysponuje programami ukrytymi, manipulującymi świadomością uczniów¹.

Z poglądami tych autorów łatwo się zgodzić. Rzeczywiście, w dzisiejszym szkolnictwie wiele jest niegodziwości, jednak skrajne potępienie publicznego systemu oświaty, jakoby wyłącznie podtrzymującego mity ładu społecznego, skłania zwolenników alternatywnych rozwiązań do prezentowania poglądów równie skrajnych, i choć są diametralnie odmienne, to łączy je z poprzednimi ten sam współczynnik błędu.

Taką, odmienną perspektywę kulturową oraz inne cele wychowawcze wniosły do pedagogiki utopie eudajmonistyczne, kojarzone ze zdecentralizowaniem, a niekiedy wręcz z anarchizmem społecznym. Były reakcją na ujawniane w teorii i praktyce monopolistyczne uzurpacje państwa do roli ekonomy, kuratora i odbiorcy towaru produkowanego seryjnie przez szkolnictwo publiczne.

Skoro nie jest możliwe szybkie zbudowanie ładu na całej ziemi ani nawet na terytorium danego państwa, o czym śnili dawni utopiści ładu społecznego, zakładajmy stopniowo osiedla, w których, dzięki sprawiedliwości, równości i dostatkowi, zapanuje szczęście – proponował Charles Fourier (1772–1837). Obywatele powinni stworzyć jeden spójny organizm na wzór greckiej falangi (gr. *phalanks* – ugrupowanie bojowe), zdeterminowany w realizacji szlachetnych celów ludzkości. Takie osiedle, nazwane przez Fouriera falansterem, mające liczyć nie więcej niż 1600 osób, można by nazwać sektą albo komuną, ale – biorąc pod uwagę jej charakter wychowawczy – dobrym określeniem jest również szkoła.

¹ T. Szkudlarek i B. Śliwierski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej...*, s. 8.

W utopiach szkoły nie są spełniane cele wychowawcze, zgodne z potrzebami dziecka, ale cele danej sekty czy komuny. Obecne w każdej utopii pragnienie zbudowania raju na ziemi ograniczone zostaje tutaj do wymiarów własnej społeczności. Utopijne wyobrażenia raju są karykaturalnymi odbiciami wielkich tęsknot ludzkości i sprowadzają się do obietnic osiągnięcia szczęścia poprzez dobrobyt, bezpieczeństwo i samorealizację, a bardzo często również uprawianie wolnej miłości. Obietnice utopii szkoły są smacznym kąskiem, który działa równie nęcąco jak przynęta zastawiona w pułapce na myszy.

Niektóre utopie szkoły, takie jak np. *Nowa Atlantyda*, wyrastają z ducha gnostycyzmu; obiecują swoim mieszkańcom wtajemniczenie w arkana wyższej nauki, w tajemnicę wyższej zmysłowości, w skuteczniejszą drogę do zbawienia wiecznego. Utopie szkoły nierzadko obiecują jednostkom wybitnym absolutną władzę nad innymi członkami wspólnoty, a nawet nad ludźmi pozostającymi na zewnątrz; opierają się bowiem na wewnętrznym kodeksie moralnym, unieważniającym oficjalne normy społeczne i obyczajowe. Wśród założeń często pojawiają się motywy eugeniki bądź obietnice nadzwyczajnego udoskonalenia ludzkich możliwości. Fourier obiecywał np., że dzięki odpowiednim metodom pedagogicznym pięcioletnie dzieci wychowywane w falansterze osiągną zdolności umysłowe i fizyczne dziesięciolatków oraz że każde dziecko opanuje trzydzieści zawodów.

W utopiach szkoły wspólnota staje się zamkniętą klatką, z której trudno uciec. Dawny motyw łańcuchów górskich albo oceanu oddzielającego utopijne lądy od reszty świata zastępują tu sekciarskie zasady społeczne, utrwalające w członkach wspólnoty ślepe przekonanie, że ład publiczny i szczęście znajdują się wyłącznie wewnątrz danej grupy. Ludzie wychowywani w utopii szkoły nigdy nie zdobywają samodzielności, pozostają na zawsze dziećmi. To powoduje, że nie chcą i nie potrafią uciec ze swej utopijnej wyspy, by żyć samotnie poza sektą, w znienawidzonym społeczeństwie. Taka „szkoła” uzurpuje sobie wyłączne prawo do decydowania o losach dziecka.

W utopii szkoły *telos* (gr. – cel) spraw wychowawca jest w próżni czasowej; wychowanek jest jakby skazany na powtarzającą się wciąż drugoroczność. Kulturowa adaptacja jest uproszczona, zniekształcona i ograniczona do wewnętrznej socjalizacji oraz ujednoczonych treści, na których opiera się porządek wspólnoty, będącej swego rodzaju mikroświatem. Szkoła uzurpuje sobie absolutną nadrzędność we wszystkich sprawach, co powoduje duchowe i fizyczne „uprowadzanie” dziecka.

Paidagōgōs to „prowadzący chłopców”. Niemoc pedagogicznej utopii szkoły ujawnia się w tym, że wychowawca nie rozumie otaczającego go świata i dlatego tak łatwo go potępia. Utopista nie wie, gdzie ma „zaprowadzić” swojego wychowanka, dlatego zakłada, że zatrzymanie go przy sobie, „w szkole”, będzie dla niego najmniejszym złem. Powstawanie utopii szkoły zaczyna się od potępienia świata i wszystkich jego instytucji, takich jak państwo, rodzina, Kościół i społeczeństwo w szerokim znaczeniu. Potem pojawia się afirmacja własnego ładu, jako jedynej słusznej drogi prowadzącej do określonego stanu, który utopista nazywa szczęściem.

Jak w klasycznych utopiach, tak i w utopii szkoły pojawia się na początku jej istnienia mityczny założyciel, ustawodawca, genialny nauczyciel, którego otacza

się czcią, graniczącą z uwielbieniem. Ostatni etap to zamknięcie się wspólnoty utopijnej, a wreszcie – stworzenie mechanizmów broniących ustanowionego w niej ładu (wewnętrzne rytuały, cenzura, donosicielstwo, obowiązkowa spowiedź, kontrolowane relacje seksualne, obowiązek milczenia i izolacji).

Opisany powyżej schemat powstawania utopii szkoły można zaobserwować na przykładzie realizacji koncepcji falansteru. Charles Fourier na początku swej działalności publicznej potępił burżuazyjne społeczeństwo, a swymi dojrzałymi analizami zaimponował nawet autorom *Manifestu komunistycznego*. Nie przewidywał jednakże zniesienia własności prywatnej, nie był zwolennikiem walki klasowej i nie nawoływał do rewolucji. Ustrojowi kapitalistycznemu przeciwstawił anarchizującą ideę idealnego „ustroju bezpaństwowego” lub „zrzeszeniowego”. Fourier wykluczał stosowanie przymusu. Wierzył, że ludzkość, kierująca się „dobrymi namiętnościami”, samoistnie przezwycięży deformacje społeczne spowodowane kapitalizmem. Twierdził, że głównym motywem ludzkiego działania jest dążenie do jedności (*uniteisme*), rozumianej jako „pęd jednostki do zespolenia swego szczęścia ze szczęściem wszystkiego, co ją otacza, do szukania powszechnego dobra”².

Eudajmonistyczna utopia Fouriera wyrażała wiarę w dobroć człowieka, afirmacyjny stosunek do natury i anarchizujące wyobrażenie porządku społecznego, w którym podstawową komórką miałyby być „falanga”, albo – inaczej mówiąc – komuna zrzeszająca ochotników, pragnących żyć ze sobą w zgodzie i współpracy. Członkami falangi mieli być zarówno robotnicy, jak i finansisci; ci ostatni mieli łożyć środki na utrzymanie falansterów. Z przyczyn finansowych nigdy nie udało się Fourierowi zrealizować swego zamierzenia, ale jego uczniowie założyli falangę liczącą w 1848 roku aż 3700 członków, wśród których znalazł się także przyszły cesarz Ludwik Bonaparte³.

Pedagogiczna utopia Fouriera wyrosła na gruncie jego poglądów społecznych. Tak więc potępił on wcześniejsze zasady wychowawcze, bez względu na to, czy pochodziły od Seneki i Cyserona, czy Rousseau i Condillaca, nazywając je wszystkie chaosem. Jego celem było stworzenie optymalnych warunków do harmonijnego wychowywania dzieci poprzez jednoczesne kształcenie, wychowanie i pracę, tak aby od najmłodszych lat mogły rozwijać się ich instynktowne powołania. Fourier twierdził, że rodzina zabija lub deformuje naturalne cechy charakteru dziecka, dlatego pełną kontrolę nad jego rozwojem i wychowaniem powinna przejąć wspólnota, zwłaszcza że naturalne matki, zajęte pracą zawodową, nie mają czasu dla swego potomstwa. Zważywszy na to, że dopuszczano swobodę wyboru partnerów seksualnych, kwestia odpowiedzialności za losy dziecka musiała spaść na wspólnotę. Idea celowego osierocenia dziecka w imię niejasnych korzyści wychowawczych była szalona i niebezpieczna; ujawniła się w niej najbardziej destrukcyjna strona utopii szkoły.

² *Historia filozofii*, red. G.F. Aleksandrow, tłum. S. Macheta i inni, Warszawa 1972, s. 567.

³ A. Sikora, *Prorocy szczęśliwych światów*, Warszawa 1982, s. 137.

W koncepcjach Fouriera, obok wpływów Rousseau, można rozpoznać liczne nawiązania do utilitaryzmu, jak np. propozycja wychowywania przez pracę, rozwijana z sukcesem także i dzisiaj. Nadmierna ufność w naturalne zdolności dziecka czyniła jednak z systemu Fouriera utopię.

Pomysł jednoczesnego kształcenia, wychowania i pracy pojawił się również w koncepcjach pedagogicznych Roberta Owena (1771–1858), założyciela komunistycznej kolonii New Harmony w Stanach Zjednoczonych. W ślad za myślicielami oświeceniowymi twierdził on, że na charakter człowieka mają wpływ wrodzone cechy jego natury, ale przede wszystkim otoczenie. Owen był przekonany, że dzięki skutecznej edukacji zdoła wyeliminować wszystkie choroby społeczne.

Członków swojej komuny podzielił, według wieku, na osiem klas, ale edukacją szkolną objął jedynie dzieci starsze, w wieku od 13 do 15 lat, należące do III klasy, w której przewidywał naukę rzemiosła. Owen twierdził, że niezgodność myślenia i praktyki prowadzi do niedojrzałości i skłania do poglądów i postaw nieracjonalnych, dlatego w jego wspólnocie dzieci pracowały już od 10. roku życia, wykonując początkowo proste czynności w gospodarstwie domowym. Ponieważ pragnął, aby wychowanie postępowało harmonijnie i w zgodzie z naturą, przyznawał dorastającej młodzieży prawo do swobodnego rozporządzania swoim życiem osobistym, by umożliwić jej osiągnięcie pełnej dojrzałości fizycznej, psychicznej i intelektualnej. Uważał, że dojrzewająca młodzież powinna mieć prawo do swobodnych doświadczeń seksualnych, nie pociągających za sobą żadnych zobowiązań. Wykluczyłyby to istnienie niewierności i możliwość popełnienia zbrodni z powodów uczuciowych. Kwestię zatrudniania młodocianych pracowników pozostawiał decyzji bezpośrednio zainteresowanych. Dopiero w wieku 20–25 lat każdy osobnik – jednakowo dojrzały i wykształcony – poświęcałby się pracy zawodowej, którą wybierałby według własnej woli i predyspozycji. Każdy mógłby więc zostać wytwórcą, dyrektorem lub nauczycielem. Po odpracowaniu dziesięciu lat w wybranym zawodzie, osoby należące do klasy VI zajęłyby się intendenturą i rozdzielnictwem dóbr, a po pięciu latach przeszłyby do klasy VII i ich zadaniem byłoby dbanie o przestrzeganie 15 zasad ustrojowych i obyczajowych, na których Owen pragnął zbudować istnienie wspólnoty. Należący do tej klasy byłiby strażnikami wspólnoty, sędziami, zarządcami, policjantami lub prefektami, wychowującymi młodzież. Najwięcej przywilejów Owen przewidywał dla członków VIII klasy, mających 40–60 lat. Ich zadaniem miało być utrzymywanie kontaktów z cudzoziemcami, a przy okazji szpiegostwo gospodarcze oraz dbanie o stan dróg, by umożliwić swobodne podróżowanie. Innym przywilejem osobników tej klasy byłoby zgłaszanie innowacji technicznych, ale wyłącznie za zgodą wspólnoty.

Owen nie brał pod uwagę indywidualnych potrzeb człowieka ani kontekstów historycznych i politycznych epoki. Nie zależało mu, aby mieszkańcy jego utopijnej wspólnoty byli wykształceni lub szczęśliwi – wystarczyło, że ustanowiony urząd zapewni im sprawiedliwość i względnie przyjemne życie.

W utopii szkoły osiągnięcie wieku dojrzałości nie gwarantuje wychowankowi opuszczenia wspólnoty i zmiany statusu społecznego; dowodem na to są klasy we wspólnocie zaprojektowanej przez Owena. Z tego powodu utopii szkoły nie two-

rzyli Johann H. Pestalozzi, Jan Korczak czy włoski pedagog don Zeno z Nomadelfii, którzy z oddaniem opiekowali się sierotami. Z całą pewnością robili to jednak utopijni socjaliści, oddzielający członków swoich komun licznymi zakazami i regułami obyczajowymi, a także Lew Tołstoj, eksperymentujący na swoich poddanych metody wychowawcze, przeciwne wszelkim teoriom pedagogicznym, i Mikołaj A. Dobrolubow, w podobny sposób wykorzystujący łatwości chłopskich dzieci.

W utopiach szkoły człowiek wciąż pozostaje dzieckiem. W jednych, jak np. z Summerhill, proces socjalizacji dziecka został zahamowany wskutek nadmiernego liberalizmu wychowawczego⁴. Niedostateczne poznanie norm społecznych powoduje u dzieci negatywne reakcje w ich psychospołecznym procesie rozwojowym. W innych utopiach szkoły, np. w sektach religijnych, człowiek pozostaje niedouczonym dzieckiem, zdominowanym przez kierującego grupą nauczyciela-guru, często szarlatana o zdolnościach psychoanalitka. Odnosi się to zwłaszcza do Kościoła Sjentologicznego, w którym spowiedź publiczna przed psychoanalitykiem traktowana jest przez członków jako obowiązkowy rytuał.

Utopie szkoły, występujące rzadziej niż utopie ładu społecznego, niekiedy pokrywają się z nimi i wtedy ich skutki wydają się być nawet pozytywne. Ład społeczny i gospodarczy zapewnić powinien optymalne warunki życia i rozwoju. Wydawałoby się, że utopie szkoły nie zagrażają publicznemu porządkowi w społeczeństwie tak zunifikowanym jak dzisiejsze, tym niemniej warto o nich pamiętać, biorąc pod uwagę postępującą aktywność sekt, takich jak choćby Kościół Sjentologiczny, posiadający zasięg światowy. Utopie szkoły wyrastają z wielkich mitów silnie oddziaływujących na człowieka Zachodu, budujących parable współczesnej kultury europejskiej, jak choćby mit prometejski czy faustowski. Treść ich „dobrej nowiny” jest jednak szalenie uboga, mimo że Rollo May pisze: „Nie ma wątpliwości, że mit faustiański jest wszechstronnie obecny w psychologii XX wieku. Jest równie żywotny – albo i bardziej jeszcze – dziś, jak i na przestrzeni czterech ostatnich wieków”⁵.

W realiach współczesnego świata życie członków utopijnej wspólnoty może być dramatycznie trudne. O ile bowiem nie jest to sekta programowo antyreligijna, utopijne hasła prowadzą zawsze do Apokalipsy, na co wskazują dramatyczne losy Świątyni Ludu Jima Jonesa albo Wielkiego Białego Bractwa Maryny Cwygun.

Libertyńska *eutopia* towarzystwa erotycznego

W czasach oświecenia szkoła posiadała cechy instytucji zamkniętej, obwarowanej systemem norm i zakazów, ale że XVIII wiek był epoką antynomii kulturowych, pojawiały się jej negatywne imitacje. Takiej negatywnej koncepcji „szkoły”, będącej częścią libertyńskiej *eutopii*, odpowiadały „towarzystwa erotyczne”, już od końca XVII wieku zakładane przez wyzwolonych filozofów w salonach paryskich

⁴ Por. A.S. Neill, *Nowa Summerhill*, tłum. M. Duch, Poznań 1994.

⁵ R. May, *Błaganie o mit*, tłum. B. Moderska i T. Zysk, Poznań 1997, s. 236.

arystokratek. W ciągu następnych stu lat towarzystwa te rozmnożyły się po całej Europie, a we Francji ich liczba dochodziła do kilkuset⁶.

Zjawisko to opisał głównie Andrea de Narciat, ale także markiz de Sade i Rétif de la Bretonne. Towarzystwa erotyczne stwarzały pozory „teatru” pedagogicznego, w którym dydaktyczny repertuar zastąpiono obsceniczną farsą; ich zamknięty, sekciarski charakter upodabniał je z kolei do utopii.

Mysł Sade'a – pisze Marian Skrzypek we wstępie do *Filozofii w buduarze* – zmierza do stworzenia panseksualnej utopii, gdzie panuje seks totalny, gdyż wszyscy kopulują kiedy chcą i jak chcą, gdzie potomstwem zajmują się przeznaczone do tego zakłady wychowawcze, gdzie jedyną regułą współżycia społecznego jest nakaz oddawania się kobietom każdemu mężczyźnie, który tego zapragnie⁷.

Towarzystwa erotyczne, działające w ukryciu przed światem, budowały własny, przewrotny „ład” rozpusty, któremu służyła swoista logika wychowania–deprawacji. Ich prowokacyjne, antypedagogiczne utopie burzyły wszelkie wartości i godność wychowania. W powieściach i dialogach wspomnianych autorów często pojawiają się motywy utopijnej szkoły rozpusty, szkoły demoralizowania, z perwersyjną „dydaktyką” zbrodni seksualnych, odcinających „wychowankowi” powrót do świata opartego na ładzie społecznym i religijnym.

Posłużmy się przykładem: libertyńscy bohaterowie *Filozofii w buduarze* knują spisek przeciw cnotce młodziutkiej Eugenii. „Chodzi o jej wychowanie”, mówi Saint-Ange, chlubiąca się, że jest „rozpustnicą największą chyba ze wszystkich kobiet”. „Ach, łajdaczko, wyobrażam sobie, jak będziesz się rozkoszować przyjemnością wychowywania tego dziecka! Jak będziesz się upajać jej zepsuciem, niszczeniem w jej młodym sercu wszelkich zarodków cnoty i religii, które tam posiały jej nauczycielki!”⁸ – odpowiada jej brat, należący również do „szkoły” libertynów. Bohaterowie dialogu posługują się tą edukacyjną frazeologią w najbardziej obscenicznych okolicznościach. De Sade zamyka swój utwór słowami Dolmance'a, demonicznego „profesora” deprawacji: „Wykład skończony”. Po zdobyciu takiego wychowania Eugenia pozostanie na zawsze wierną adeptką libertynizmu⁹.

Towarzystwa erotyczne nie działały przy podniesionej kurtynie, posiadały więc cechy utopii – odcinać się, odgradzać, niszczyć drogi powrotu. Erotyzm uruchamiał prastare mity natury, wzmacniał w nich świeckie i religijne rytuały, integrował ze sobą członków wspólnoty. Łamanie obyczajowego tabu stawało się częścią protestu przeciw systemowi społecznemu i religijnemu.

Podstawą i probierzem każdej utopii eudajmonistycznej jest zmysłowość relacji międzyludzkich, sięgająca korzeniami głęboko w świat natury. W tych kategoriach

⁶ J. Łojek, *Wiek markiza de Sade*, Lublin 1973, s. 96–97.

⁷ M. Skrzypek, *Libertyński podręcznik wychowania seksualnego w duchu absolutnego immoralizmu*, [w:] D.A.F. de Sade, *Filozofia w buduarze albo libertyńscy nauczyciele. Dialogi przeznaczone do edukacji młodych dziewcząt*, tłum. M. Skrzypek, Kielce 1998, s. 12.

⁸ D.A.F. de Sade, *Filozofia w buduarze...*, s. 20–23.

⁹ *Ibidem*, s. 146.

ujawniają swe prawdziwe oblicze komuny organizowane przez socjalistów utopijnych, z pozoru działające w imię nowego ładu społecznego.

Wiele jest przykładów świadczących, że szkoła w dzisiejszej oprawie kulturowej staje się z wolna „towarzystwem erotycznym”. Musi się nim stać, skoro jest częścią eudajmonistycznej utopii współczesnego świata, w której seks jest jednym z najpotężniejszych bożków, któremu oddaje się nieustannie pokłon w sposobach wypoczynku, w motywach pracy zawodowej, w reklamie, w muzyce pop, w sztukach wizualnych. Innej adaptacji wymaga od człowieka natura, a innej kultura. Im bardziej człowiek przybliży się do natury, tym gwałtowniej składa jej hold.

W programie dzisiejszej szkoły znajduje się m.in. uczenie świadomego seksu. Czyż percepcja i wrażliwość uczniów są na tyle wytrzymałe, że ich system wartości oparty na etyce chrześcijańskiej nie rozpadnie się w trakcie takiego „wychowania”? Ofiary czynione z konsumizmu i seksu przypominają o istnieniu demonicznych sił natury. „O Lucyferze, jedyny boże mojej duszy!” – woła Saint-André, bohaterka de Sade’a. W dzisiejszej epoce upubliczniony seks staje się dla jednych potężną kategorią aksjologiczną i kulturową, dla innych wulgarną religią, rozpaczliwie wzmocnianą przez „magię” pornografii, farmakologii i chirurgii plastycznej. Niezależnie od tego, którą ocenę zaakceptujemy, pozostanie faktem, że dzisiejsze wychowanie młodzieży staje się coraz bardziej przypadkowe i nie kontrolowane. Młodzież zachęca się do ulegania podnietom i popędom. W ten sposób wolny rynek pozyskuje nowych klientów.

Pedagogiczne wyspy *eupsychii*

W dziewiętnastym wieku najczęściej powstawały utopie ładu społecznego. Ich twórcy wykorzystywali zarówno mity ładu społecznego, jak i mity natury; akceptowali np. wolną miłość wśród członków wspólnoty, która przestrzegała jednakoż wielu innych wewnętrznych zasad współzycia społecznego.

Negatywne doświadczenia społeczne w dwudziestym wieku, a przy tym gwałtowny postęp cywilizacyjny, wyrażający się rosnącym dobrobytem, spowodowały przesunięcie oczekiwań ze sfery nieosiągalnego ładu, obciążonego ideologią i praktyką marksizmu-leninizmu, na sferę eudajmonistycznych doznań w przyjaznym środowisku i w relacjach międzyludzkich, opartych na dialogu. W zmienionych warunkach cywilizacyjnych przeobrażeniom uległy również utopie, od końca lat sześćdziesiątych rozwijające się na gruncie psychologii behawioralnej. Pojawił się wówczas nowy typ utopii zwany *eupsychią*. *Eupsychia* oznaczała taki stan psychiczny, w którym członkowie danej wspólnoty mogliby osiągnąć błogość, wynikającą z poczucia osiągniętego szczęścia lub raczej ze stanu dobrobytu. Niejasność i wieloznaczność tego pojęcia, intelektualna pustka i bezradność wobec podstawowych pytań egzystencjalnych i eschatologicznych, w niczym nie osłabiają uwielbienia, jakim cieszy się dzisiaj *eupsychia*. Ludzie godzą się, aby podświadomością zbiorową sterowali inżynierowie komunikacji społecznej i menedżerzy wolnego rynku. Spotykana na każdym kroku reklama manipuluje ludzkimi uczu-

ciami i popędami w każdej dziedzinie życia – od gospodarki, handlu i polityki, po kulturę i religię. Producenci reklam stali się mistrzami zbiorowego wychowania w *eupychii*. Ich sugestiom ulegają setki tysięcy aktywnych i biernych konsumentów, wprowadzonych w stan zbiorowej hipnozy.

Również na Nowej Atlantydzie Bacon uczeni opanowali „siłę wyobraźni”, wykorzystując ją do sterowania innymi ludźmi¹⁰. Siłę sugestii, sprawdzoną w metodzie brutalnie nazywanej „praniem mózgow”, stosowali mistrzowie totalitarnej propagandy, ale pojawia się ona również w stosunkowo łagodnej socjotechnice behawioralnej i jej rezultaty są nie mniej skuteczne. Dla utopii szkoły, posługującej się tego typu metodami, charakterystycznym przykładem jest *Walden Two*, Burrhusa F. Skinnera; książka uważana przez niektórych za doskonałą receptę na problemy społeczeństwa bombardowanego frustracjami¹¹.

Skinner opisał komunę naukowców i ich uczniów – entuzjastów idei zbudowania doskonałego społeczeństwa, wolnego od sprzeczności współczesnego świata. Liczyła tysiąc osób, a więc tyle co jedna duża szkoła. Wychodząc z założenia, że zmiana otoczenia wywołuje u ludzi zmianę zachowania, członkowie wspólnoty zostali odizolowani od świata i poddani specyficznej tresurze umysłów. Na czele *Walden Two* stanęli psychologowie i specjaliści od inżynierii społecznej, przekonani że behawioralną metodą wzmocnienia pozytywnego wyeliminują zło, kojarzone głównie ze zjawiskami irracjonalnymi. Z konieczności wyeliminowali też religię oraz literaturę klasyczną, której bohaterowie i traumatyczne wydarzenia mogłyby wzniecić nie kontrolowane emocje. Z tego też względu zakazali rywalizacji w pracy i stosowania kar. Wspólnota została zaprogramowana w najdrobniejszych szczegółach. Doskonałe warunki bytowe spowodowały, że życie w *Walden Two* było rozkoszą. Naukowcy ograniczyli pracę do 4 godzin dziennie, aby każdy mógł swobodnie rozwijać swoje zainteresowania. Zlikwidowali własność prywatną. Z powodu licznych zajęć i zalecanej powszechnie wolnej miłości instytucja rodziny została zniesiona, a dzieci, rodzone z luźnych związków seksualnych, przejmowali pod opiekę wyspecjalizowani wychowawcy. We wspólnocie *Walden Two* ludzie osiągnęli stan *eupychii*. Do tego błogostanu, porównywalnego z czymś w rodzaju kulturowej śpiączki, doprowadziły wyłącznie bodźce o przesłaniach pozytywnych, altruistycznych, hamujące zło i wszelkiego typu egoizm.

W tym samym czasie co *Walden Two* ukazała się w Stanach Zjednoczonych inna książka z gatunku *science fiction* – niezbyt udana powieść Lafayette’a Rana Hubberda pt. *Dianetyka* (1950). Jej treść – podobnie jak u Skinnera – potraktowana jako scenariusz, wywołała w świecie wielkie poruszenie. Hubberd spróbował zrealizować nakreśloną w niej wizję szczęśliwej ludzkości, powołując do życia Kościół Scjentologiczny. Celem człowieka, głosił, powinno być wyzwolenie się od engrammów, tj. przykrych doświadczeń. Tylko w ten sposób człowiek dostąpi zjednoczenia się z Thetau – istotą boską. W utopii szkoły Hubberda miejsce nauczyciela lub też kapłana zajął psychoanalityk, bez którego pomocy wyzwolenie się od

¹⁰ F. Bacon, *Nowa Atlantyda...*, s. 89–90.

¹¹ Por. B.F. Skinner, *Walden Two*, New York 1948.

przykrych doświadczeń, zwłaszcza tych z dzieciństwa, byłoby niemożliwe. Kościół Scjentologiczny, działający na wszystkich kontynentach, ma dzisiaj siedziby w 70 krajach, w tym także w Polsce, i liczy wiele członków.

Osiągnięcie *eupsychii* może być dla człowieka śmiertelnie niebezpieczne. W utopii Skinnera, podobnie jak w sektach Kościoła Scjentologicznego, ludzie – wytrenowani przez psychoanalityków i socjologów – przypominają roboty albo drobne trybiki w pracującej maszynie. Ich pojęcie szczęścia, uzależnione od świadomości i stanu psychicznego, również uległo zaprogramowaniu.



Sztuch przedstawiający wyspę Utopię z III wydania *Utopii* T. More'a (Bazylen 1518)

Józef Koziński, autor antyutopii pt. *Powrót do prapoczątku*, opisał losy wspólnoty Sunbury, do złudzenia przypominającej Walden Two. Wymowa jego utworu uzmysławia nam, jak bardzo *eupsychia* Skinnera była niezgodna z porządkiem natury. Po okresie wspaniałego rozkwitu wspólnoty Sunbury nastąpił regres i zaszło zjawisko odwrotnej ewolucji. „Najpierw zauważono, że u wielu mieszkańców zaczyna się obniżać iloraz inteligencji, że mają trudności z abstrakcyjnym myśleniem”. Równocześnie u wszystkich pojawiły się zaburzenia mowy i zubożenie języka. Stopniowo ludzie zaczęli przypominać niższe ssaki, a może jeszcze inne stworzenia. „Doskonałość przeobraziła się w dżunglę”¹².

Osiągnięcie stanu trwałego szczęścia psychicznego działa na człowieka jak narkotyki; hamuje jego potrzeby adaptacyjne i obniża inteligencję, wyjąławia kulturowo, a w końcu sprowadza na niego nieszczęście.

Wiele współczesnych szkół prywatnych parodiuje metodę Skinnera, budując dla swoich uczniów hermetyczne akwaria. Nie wolno w nich wychowywać, uczyć, karać, zachęcać do współzawodnictwa, gdyż mogłoby to wywołać negatywne reakcje. „Kaseton” znanego przedstawiciela relatywizmu naukowego, Paula K. Feyera-benda, mówi w *Wizji lokalnej*, że niektóre drogi prowadzące do piekła usłane są różami i polane miodem. „Społeczeństwo otwarte jest od zamkniętego tylko pod tym względem lepsze, że z pierwszego łatwiej uciec niż z drugiego. Inna rzecz, że nie wiadomo dokąd uciekać”¹³.

¹² J. Koziński, *Powrót do prapoczątku*, [w:] *Smutek spełnionych baśni*, Kraków 1985, s. 36.

¹³ S. Lem, *Wizja lokalna...*, s. 178.

EUDAJMONISTYCZNE UTOPIE DZIECKA
W SPOŁECZEŃSTWACH ŁAGODNEJ ANARCHII

Opisywane formy łagodnego anarchizmu, wyrażane w utopiach eudajmonistycznych, stają się fundamentalnymi składnikami kultury postmodernistycznej i przenikają do pedagogiki współczesnej, przejawiającej kryzys zaufania do tradycyjnych metod wychowawczych i formalistycznego modelu szkoły. Szczególnie ostrą formą myśli postmodernistycznej jest antypedagogika, stwarzająca iluzję, że w każdej sprawie dzieci są równe dorosłym i wszyscy mogą być jednakowo szczęśliwi, że natura jest opiekuńcza w stosunku do człowieka i nie wymaga żadnych starań ani poświęceń adaptacyjnych. Słychać w tych hasłach dalekie echo mitu złotego wieku i zapomnianych utopii, tak szalonych, że nigdy nie pokuszono się o ich realizację.

Przed stu laty podobne hasła pobrzmiwały w uroczej utopii anarchisty Williama Morrisa (1834–1896), wymownie zatytułowanej *Wieści znikąd* (1891). Jej bohater obudził się w roku 2003 i zobaczył Londyn, zupełnie inny niż ten z końca XIX wieku. Dzięki nowoczesnej technice i wzorowej gospodarce, a głównie dzięki sprawiedliwości opartej na anarchistycznej dewizie „cały naród jest naszym parlamentem”¹, Londyn stał się wzorowym miastem ludzi solidarnych, mądrych i dobrych. W ogrodach Kensington Mosket nasz bohater zobaczył „dzieci od lat 6 lub 7 począwszy, a kończąc na szesnastu lub siedemnastu. Zdawały się one stanowić szczególnie pyszne okazy swojej rasy”, odznaczały się bowiem wspaniałą urodą i zdrowiem². Dzieci te, swobodnie mieszkające w lesie, mogłyby przypominać ów „tabun łoszaków” z *Państwa* Platona, do którego „gość z Aten” porównywał złośliwie młodych Spartan³. Tutaj jednak każde z nich zachowywało swoją odrębność i indywidualność.

W utopii dziecka nauczyciele przestają być potrzebni, gdyż, jak boski Dionizos, każdy młody człowiek jest dla siebie samostanowiący. W Morrisa arkadyjskiej krainie „dzieci uczą się bez względu na to, czy przechodzą przez system uczenia, czyli też nie”⁴. Wiedza przestała być dla nich warunkiem osiągnięcia sukcesu

¹ W. Morris, *Wieści znikąd, czyli epoka spoczynku*, tłum. W. Szukiewicz, Lwów 1902, s. 44.

² Ibidem, s. 126.

³ Platon, *Państwo...*, ks. II, 666, e, s. 337.

⁴ W. Morris, *Wieści znikąd...*, s. 46.

i stała się sztuką samą dla siebie, w miejsce „dawnej wiedzy komercyjnej”⁵. Same uczą się czytać, znają po kilka języków i wiele rzemiosł, jednak czytanie książek nie jest tam mile widziane, toteż jeśli nawet do 20. roku życia coś czytają, to później całkowicie tracą zainteresowanie książkami⁶.

W utopii Morrisa nie ma przymusu adaptacji. „Żyjemy, jak nam się podoba” – mówią jej bohaterowie. Trzy wieki wcześniej Franciszek Rabelais uczynił z zasady „Czyń, coć się podoba” jedyną obowiązującą regułę w opactwie Thelemy, zamieszkałym przez pięknych, młodych i dowcipnych młodzieńców oraz towarzyszące im panny, równie pojęte i wykształcone. „Całe ich życie ustanowione było nie wedle praw, statutów lub reguł, jeno według własnej woli i własnego uznania”⁷. To, co dla Rabelais’go było karykaturą istniejących form, coraz częściej staje się dzisiaj formą rzeczywistości. Przyznanie dzieciom autonomicznych praw do postępowania „według własnej woli”, wiąże się z odebraniem praw ich rodzicom. Zwolennicy tego typu myślenia, tacy jak T. Szukdlarek i B. Śliwierski, twierdzą, że idea uznania wolności obywatelskich dzieci i młodzieży nie jest nowa, gdyż wielokrotnie pojawia się w pismach Jana Jakuba Rousseau, Lwa Tołstoja, Charles’a Fouriera, Marii Montessori, Celestyna Freineta, Janusza Korczaka czy Aleksandra Neilla⁸.

Antypedagogika osiągnęła swój dojrzały kształt na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, dzięki pismom niemieckich humanistów: Heinricha Kupffera, Ekkeharda von Braunmuhla i Hubertusa von Schoenebecka oraz amerykańskich pedagogów-kontestatorów i filozofów kultury. Zapomina się jednak, że idee zbliżone do dzisiejszych haseł antypedagogiki propagowane były w Europie już sto lat wcześniej, do czego przysłużyli się bardzo ówczesni anarchiści. Wśród uchwał kongresu w Saint-Imier w 1872 r. znalazł się np. postulat zniesienia instytucji rodziny, jako warunek osiągnięcia wolności przez człowieka. Łączyło się z tym również wyzwolenie kobiet i dzieci spod patriarchalnego despotyzmu⁹. Ten szlachetny cel stał się głównym postulatem antypedagogiki. Wśród ojców chrześcijańskich antypedagogiki powinni więc znaleźć się, obok Jana Jakuba Rousseau, twierdzącego, że człowiek urodził się wolnym, także skrajnie radykalny Piotr J. Proudhon (1809–1865), książę Piotr A. Kropotkin (1842–1921) – zwolennik „anarchii pacyfistycznej” i z całą pewnością Michał Bakunin (1814–1876), główny teoretyk anarchizmu. W *Katechizmie społeczeństwa rewolucyjnego* z 1865 roku, zapowiadającym likwidację Kościoła i obalenie wszystkich instytucji społecznych i państwowych, takich jak rodzina, banki, policja i administracja państwowa, Bakunin przewidywał wprowadzenie zdecentralizowanego szkolnictwa gminnego, bądź utrzymywanego przez wolne stowarzyszenia oraz stwierdzał, że: „Dzieci nie należą

⁵ Ibidem, s. 116.

⁶ Ibidem, s. 49–50.

⁷ F. Rabelais, *Gargantua i Pantagruel...*, s. 161.

⁸ Por. T. Szukdlarek, B. Śliwierski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej...*, s. 104.

⁹ R. Kramer-Badoni, *Anarchismus: Geschichte und Gegenwart einer Utopie*, Verlag F. Molden 1970, tłum. włoskie: *Anarchia. Passato e presente di un utopia*, Milano 1972, s. 62.

ani do rodziców, ani do społeczeństwa, ale należą do samych siebie i do wolnej przyszłości”¹⁰.

Dążeniom dzisiejszych antypedagogów do emancypacji dziecka towarzyszy negowanie praw wychowawczych rodziny, co upodabnia ich program do dawnych haseł anarchistycznych. W kwestiach wychowania anarchiści żądali wprowadzenia edukacji przyjaznej dziecku, wolnej od kar i przymusu¹¹. H. von Schoenebeck powtarza te żądania i uzasadnia je tym, że od chwili urodzenia dzieci są istotami ludzkimi samostanowiącymi o sobie¹².

Kwestia przynależności wiąże się z bezpieczeństwem, czego anarchiści nigdy nie chcieli zrozumieć. Lęk przed chaosem skłania do zaakceptowania reżimu. Zjawisko to daje się zaobserwować zarówno na poziomie klasy szkolnej, jak i olbrzymich mas społeczeństwa – pisze o tym Erich Fromm w *Ucieczce od wolności*. Bezpieczeństwo jest ważniejszym dobrem niż wolność, ale wolność może być wyższym dobrem niż bezpieczeństwo; w kategoriach elementarnych wszystko jest uzależnione od tego, kto wygłasza to twierdzenie.

Zwolennicy antypedagogiki, fetyszyzujący wolność i równość, zawierają intuicyjnym zdolnościom dzieci. Przyznają im prawo do decydowania o sobie, o formie i kierunku kształcenia, czyniąc z nauczyciela zaledwie ich skromnego pomocnika. H. von Schoenebeck nie stworzył teorii antypedagogiki z myślą o konkretnym dziecku, ale o dzieciach abstrakcyjnych.

Ignorowanie reguł psychologii rozwojowej sprządza na nowo niebezpieczeństwo totalizmu, tj. traktowania wszystkich dzieci jedną miarą. Być może to niebezpieczeństwo jest nawet groźniejsze w skutkach niż ograniczanie wolności metodą pedagogiczną. W wypowiedziach antypedagogów nie zostały wystarczająco uwzględnione „relacje uzdolnień intelektualnych i twórczych uczniów” zróżnicowanych pod względem psychicznym i intelektualnym¹³. Dzieci podzielone na grupy, w zależności od poziomu inteligencji i aktywności twórczej, nie wykazują jednakowej ochoty do działań twórczych i samodzielnych, nie odznaczają się jednakową samodyscypliną, nie podejmują jednakowo trafnych decyzji, a to znaczy, że przyznany im zakres wolności może stać się dla części z nich ciężarem nie do udźwignięcia. Niepowodzenia szkolne uczniów wynikają głównie z niezaspokajania w szkole ich indywidualnych potrzeb i uwarunkowań psychicznych. Mówiąc dobitnie, część uczniów woli być prowadzona przez nauczyciela, który posługuje się tradycyjnymi metodami dydaktycznymi¹⁴.

U podstaw antropologii europejskiej legła myśl św. Tomasza, że istnienie jest czymś odrębnym od istoty człowieka. Jedność istnienia posiada tylko Bóg oraz rzeczy i zwierzęta. Małe zwierzę posiada swoją zwierzęcość tuż po urodze-

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem, s. 132.

¹² Por. H. von Schoenebeck, *Rozstanie z pedagogiką*, tłum. B. Śliwierski, [w:] *Edukacja alternatywna*, red. B. Śliwierski, Kraków 1992, s. 252.

¹³ J. Rostowski, *Znaczenie różnic indywidualnych w nauczaniu uczniów wybitnie uzdolnionych*, [w:] *Edukacja alternatywna...*, s. 190.

¹⁴ Ibidem, s. 193.

niu, podobnie jak roślina swoją roślinność, ale do człowieczeństwa dochodzimy poprzez wychowanie. „Małe dzieci – napisał w pamiętniku król Maciuś Pierwszy – podobne są do dzikich zwierząt”¹⁵. Korczakowski Maciuś, próbujący uczyć „dzieci z latarni morskiej”, odkrył sekret wzajemności ludzkiej natury i kultury, o czym każdy pedagog powinien pamiętać. Szczegółowe kwestie edukacyjnego *praxis* schodzą w antypedagogice na drugi plan, gdyż anarchistyczny radykalizm skłania jej autorów do przedstawiania spraw dziecka w szerokim kontekście kultury.

„W zależności od panującego w danym państwie ustroju dzieci są albo własnością rodziców, albo totalitarnego państwa” – piszą T. Szkudlarek i B. Śliwierski¹⁶. Pytanie, co uczynić, żeby dziecko przestało być własnością, bardziej zaprzęta uwagę antypedagogów niż Korczakowski: „Jak kochać dziecko?”. Cytowani autorzy, w odniesieniu do dzieci i młodzieży w Polsce, twierdzą zdecydowanie, że: „W świetle antypedagogiki młode pokolenie musi zostać wyzwolone nie tylko spod dominacji rodzinnego patriarchy, ale i spod ucisku państwowego paternalizmu”¹⁷



Choć są to tylko teoretyczne rozważania, to jednak warto pamiętać, że każde podważenie prawnego statusu dzieci zapowiada dalszą anarchizację życia społecznego. W dyskusji wokół antypedagogiki odzywają konflikty pokoleniowe, często sztucznie podsycane przez antropologów, jakże różniących się między sobą w kwestiach społecznych i w poglądach na temat uczestniczenia dzieci w kulturze. Przedmiotem dyskusji jest model kultury i zadania adaptacyjne; inne dla dzieci, inne dla dorosłych. Antypedagodzy nawiązują tutaj do antropologicznych koncepcji Margaret Mead, rozróżniającej model kultury „postfiguratywnej” (dzieci

¹⁵ J. Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*, Warszawa 1925, s. 81.

¹⁶ T. Szkudlarek, B. Śliwierski, *Wyzwania pedagogiki...*, s. 96.

¹⁷ *Ibidem*, s. 111.

we wszystkim muszą słuchać swoich rodziców), „konfiguratywnej” (postawa tolerancyjna we wzajemnych relacjach), a wreszcie „prefiguratywnej”, będącej docelowym modelem przyszłości. Według Mead, w przypadku tego ostatniego modelu dorośli będą zmuszeni nie tylko do uznania niezależności dzieci, ale i do uczenia się od dzieci „postaw i wzorów zachowań, wynikających z akceleracji rytmu życia społecznego”¹⁸.



Pominąwszy pojedyncze przypadki, gdy dorastające dzieci są lepiej wykształcone od swoich rodziców, jak dotąd żadne społeczeństwo, nawet najbardziej rozwinięte, nie osiągnęło tak wielkiej akceleracji przemian, aby zjawisko to stało się generalną zasadą. Ani M. Mead, ani inni autorzy nie wskazują na żaden realny przykład kultury prefiguratywnej; jest to więc zaledwie hipostaza, nie mająca na razie nic wspólnego z rzeczywistością.

Jedynie mistrz ironii, Cyrano de Bergerac, wymyślił utopijną krainę na Księżycu, gdzie „starzy oddają wszelkie honory i okazują szacunek młodym, [...] gdyż jedynie młodość jest zdatna do czynu”¹⁹. De Bergerac, jak nikt inny, ujawnił i ośmieszył sposób myślenia, charakteryzujący się skłonnością do biologicznego redukcjonizmu. Zdaniem tego autora obyczaj „powierzania młodzieńcom rządów nad rodzinami” posiada na Księżycu swoją głęboką logikę i „nie sprzeciwia się on rozumowi, a to z tej prostej racji, bo [...] czyż człowiek młody, gorący, wyposażony bujną imaginacją, zdolnością sądu i działania, nie nadaje się lepiej do rządów

¹⁸ Ibidem, s. 117. Por. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówkwa, Warszawa 1978, s. 103–105.

¹⁹ C. de Bergerac, *Tamten świat*, tłum. J. Rogoziński, Warszawa 1956, s. 124–125.

rodziną niżli człowiek sześćdziesięcioletni, zniedołężniały?”²⁰. Aby podważyć porządek ludzki, uświęcony sakramentem małżeństwa, de Bergerac – z przewrotnością właściwą libertynom – odwołał się do praw natury, gdzie o przewodnictwie nad stadem decyduje biologiczna sprawność danego egzemplarza.



Nikt poważny nie zgodziłby się jednak na podobną degradację kulturową gatunku *Homo sapiens*. W utopijnej krainie de Bergeraca dzieci bynajmniej nie są istotami „samostanowiącymi o sobie”, jak by powiedział von Schoenebeck. Dla poprawienia rasy „kuronosów miškujemy” (tj. kastrujemy) – wyznaje z dumą jeden z bohaterów *Tamtego świata*²¹.

Platon z pogardą wypowiadał się o obyczajach w państwie anarchicznym, gdzie nie istnieją hierarchie i zasady, gdzie „ojciec przyzwyczajają się do tego, że się staje podobny do dziecka i boi się synów”. W takim państwie nie ma pracy wychowawczej ani kształcenia młodzieży;

nauczyciel boi się uczniów i zaczyna im pochlebiać, a uczniowie nic sobie nie robią z nauczyciela, a tak samo ze służby, która ich odprowadza do szkoły. W ogólności, młodzi ludzie upodabniają się do starszych i puszczają się z nimi w zawody i w słowach, i w czynach, a starzy siadają razem z młodymi i dowcipkują i stroją figle, naśladowując młodych, żeby nie wyglądać ponuro i nie mieć zbyt władczej postawy²².

Po lekturze *Kodeksu praw dla nieletnich* Richarda Farsona, czyniącego z emancypacji dzieci cel sam w sobie, można łatwo kontynuować Platoński dyskurs na

²⁰ Ibidem, s. 124.

²¹ Ibidem, s. 160.

²² Platon, *Państwo...*, 652, e, ks. VIII, s. 446.

temat żalonych stosunków międzyludzkich w społeczeństwie anarchistycznym²³. Do tych samych wniosków prowadzi także argumentacja H. von Schoenebecka w kwestii walki o emancypację dzieci²⁴.



W starożytnym Rzymie *emancipatio* oznaczało tylko uwolnienie syna spod władzy ojca. Od poł. XIX wieku słowo to stało się jednak synonimem utopijnego zerwania, izolowania, odcięcia się od tego, co naturalne. Zwolennicy eudajmonistycznej utopii czynią z emancypacji uniwersalną metodę walki. Znajdują się wśród nich przedstawiciele tzw. nowej lewicy, żądający totalnej emancypacji lub wyzwolenia tych, którzy są w mniejszości, którzy nie mają pełnych praw i dostępu do władzy. Wśród tych „uposledzonych” wymieniają jednym tchem homoseksualistów, mniejszości narodowe i wyznaniowe, nielegalnych emigrantów, dzieci, a do niedawna także i kobiety.

Przez wiele wieków stałym motywem kultury ludycznej było ukazywanie świata na opak. W komediach dziadowskich, w jarmarcznych drukach czy w ludowych piosenkach pojawiają się prześmiewcze sceny burzące porządek świata, w których dziecko rodzi swoich rodziców, karmi piersią, trzyma w kołysce, gdzie *ex cathedra* ćwiczy nauczyciela w czytaniu albo wymierza mu chłostę za lenistwo. W dzisiejszym świecie zamazanych wartości eudajmoniczna utopia potrafi przetworzyć każdą jarmarczną niedorzeczność w teorię naukową, popartą empirycznymi dowodami.

²³ Por. T. Szkudlarek, B. Śliwierski, *Wyzwania pedagogiki...*, s. 97–103.

²⁴ *Ibidem*, s. 108–109.

W SPEŁNIONEJ UTOPII ZŁOTEGO WIEKU
SZKOŁA STAJE SIĘ ZBĘDNA**Stare i nowe zapowiedzi deskolaryzacji**

Rozkwit cywilizacji dowodzi spełnienia się utopii – tak twierdził przed trzydziestoma laty Herbert Marcuse w książce pod wymownym tytułem *Koniec utopii* (1968). Oznaczałoby to jednak koniec historii i człowieczeństwa¹. Adaptacja człowieka w środowisku naturalnym i w kulturze jest procesem o zmiennej dynamice, możliwym do zahamowania, cofnięcia lub przyspieszenia; za każdym razem pojawiają się historyczne wyobrażenia utopii, choć jej struktura pozostaje niezmienna. Inna jest funkcja utopii w fazie buntu człowieka wobec zastanej rzeczywistości, inna w fazie kreacji kulturowej, a jeszcze inna, gdy określone przez utopię wyobrażenia świata spowalniają rozwój społeczny. Utopia przyspiesza bądź opóźnia procesy adaptacyjne człowieka, a gdy się do nich dostosowuje, wtedy jest słabo widoczna. Generalnie jednak człowiek utopijny jest o kilka kroków przed człowiekiem realnym.

Rolę pedagogiki, a potem edukacji w procesach adaptacyjnych porównać można do roli akuszerki, asystującej przy narodzinach człowieka. Utopia jest niebezpieczną akuszerką, pozbawioną zahamowań etycznych, która – pozorując opiekę – gotowa jest porwać dziecko naturalnym rodzicom i zrobić mu krzywdę. W takiej dwuznacznej roli ujawnili się w końcu lat sześćdziesiątych lewicowi publicyści oświatowi w USA, tacy jak Paul Goodman, John Holt, Everett Reimer i Ivan Illich, zapowiadający deskolaryzację – pozornie dla dobra dzieci, ale właściwie dla celów prowadzonej walki ideologicznej².

Zaledwie w rok po publikacji Marcusego społeczność intelektualną w Stanach Zjednoczonych zaszokował Ivan Illich, autor książki pt. *Celebrowanie świadomości* (1969), w której prorokował rozkład kultury burżuazyjnej, m.in. w następstwie kryzysu tradycyjnego szkolnictwa. „Spodziewam się, że do końca stulecia to, co obecnie nazywamy szkołą, będzie już reliktem przeszłości, częścią czasów kolei i prywatnych samochodów, razem z nimi spoczywającym na złomowisku histo-

¹ Por. H. Marcuse, *Das Ende der Utopie...*

² *Pedagogika. Podręcznik dla...*, t. 2, s. 670.

rii”³. Następną książkę rozpoczął od lewackiego żądania zniesienia szkoły, bo „pełni rolę twórcy i podpory mitu społecznego”⁴. Ideologiczni przeciwnicy Illicha, wśród których znalazł się także Basil Bernstein, z zarzutów stawianych tradycyjnemu szkolnictwu czynili zalety: „Szkoła [...] symbolizuje władzę i kontrolę” – taka jest jej natura, zaleta i „mitotwórcza rola”⁵.

Dążeniem Illicha było „wyzwolenie człowieka”, a nie zreformowanie szkolnictwa. Nie były to poglądy nowe, lecz zlepek idei sięgających korzeniami pism Rousseau, Helvetiusa i Marksa. Odpowiedzią na obumieranie tradycyjnej szkoły miało być dla Illicha samokształcenie się⁶ lub kształcenie pod kierunkiem „zawodowych oświatowców”, traktowane jako powrót do dawnych wzorów wychowania naturalnego. Ostatecznie więc Illich rozpoczął swą książkę groźbami, a skończył propozycją usprawnienia szkoły, choć była to propozycja szkoły bez instytucji edukacyjnych.

Radykalne poglądy Illicha, wyrażające anarchiczną wizję społeczeństwa bez instytucji wychowawczych, sprowokowały teoretyków kultury do przeciwstawienia im koncepcji szkolnictwa powiązanego siecią relacji z instytucjami publicznymi i przemysłem. Popularny publicysta Alvin Toffler w *Szoku przyszłości* – książce wydanej w rok po *Spółceństwie bez szkoły* – przewidywał dalszy rozwój tradycyjnego szkolnictwa, widząc w „wiedzy jako paliwie” niezbędny warunek dalszego rozwoju cywilizacji⁷. Toffler prorokował spełnienie się snów Bacona o Nowej Atlantydzie, a w szkolnictwie korzystającym ze współpracy z nowoczesną techniką widział „przedsionek życia w społeczeństwie ery przemysłowej”⁸. Szczególną rolę w realizacji takich zadań spełniać powinien „system masowego kształcenia”, który nazywał „skutecznym instrumentem dobrego przystosowywania się do życia w takim społeczeństwie”⁹. Toffler nie akceptował formy szkolnictwa z początku lat siedemdziesiątych, o którym mówił, że w strukturze organizacyjnej przypomina fabrykę. Przewidywał, że w szkole przyszłości będą odbywały się zajęcia jednego ucznia z kilkoma nauczycielami, a odpowiednia dieta i środki farmakologiczne spowodują podwyższenie u uczniów ilorazu inteligencji¹⁰.

Na gruncie marksistowskiej teorii wychowania rozwijana była w tym czasie w Polsce i w innych krajach bloku wschodniego koncepcja „szkoły otwartej”. Była to odpowiedź na wizję deskolaryzacji, zrodzoną za Oceanem, ale sygnalizującą zagrożenia, mogące zaistnieć również w państwie socjalistycznym. Przeladowane programy nauczania groziły „udławieniem się” szkoły od nadmiaru informacji, programy wychowawcze zaczynały przynosić odwrotny skutek, a tzw. rzeczywistość dostarczała coraz częstszych przykładów alienacji. Zwolennicy „szkoły

³ I. Illich, *Celebrowanie świadomości*, tłum. A. Gomola, Poznań 1994, s. 140.

⁴ I. Illich, *Spółceństwo bez szkoły...*, s. 89.

⁵ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury...*, s. 130.

⁶ I. Illich, *Spółceństwo bez szkoły...*, s. 127.

⁷ A. i H. Toffler, *Szok przyszłości*, tłum. E. Ryszka i W. Osiatyński, Warszawa 1974, s. 47.

⁸ *Ibidem*, s. 237.

⁹ *Ibidem*, s. 436.

¹⁰ *Ibidem*, s. 446.

otwartej” dążyli do ograniczenia drugoroczności, przeciwdziałania niepożądanym zjawiskom społecznym poprzez skuteczniejszą opiekę nad dziećmi i młodzieżą oraz wyrównania szans rozwojowych, niezależnie od różnic środowiskowych.

Główny ciężar „szkoły otwartej” spoczywać miał na barkach nauczyciela, odpowiadającego za wychowanie i „kontrolowanie” dzieci i młodzieży podczas lekcji, na kółkach pozalekcyjnych i w środowisku pozaszkolnym¹¹. Utopijność tej koncepcji polegała na maksymalizacji dążeń instytucjonalno-ideologicznych (kontrola i sterowanie rozwojem wychowanków) przy niewystarczającym zrozumieniu potrzeb duchowych dzieci i młodzieży oraz wygórowanych oczekiwniach wobec nauczycieli.

Dodatковым argumentem na rzecz spełnienia się „katastroficznych” wizji społeczeństwa bez szkoły są głębokie zmiany metodyczne i dydaktyczne, wynikające z zastosowania środków multimedialnych oraz Internetu. Komputeryzacja stwarza nadzieję uchronienia szkoły przed „przegrzaniem się” programów nauczania z powodu nadmiaru wiedzy encyklopedycznej. *Notebooki* z multimedialnymi compactami coraz powszechniej zastępują dzisiaj zeszyty i podręczniki szkolne. Spowodowało to konieczność powstania metawiedzy, tj. umiejętności posługiwania się mediami w celu dotarcia do określonych informacji oraz sposobów ich przetwarzania. Można już dziś powiedzieć, że jeszcze większe przeobrażenia w dydaktyce pociągnie za sobą wprowadzenie do nauczania rzeczywistości wirtualnej, a wtedy – z wielkim prawdopodobieństwem – urzeczywistni się wizja społeczeństwa bez szkoły. Miejsce kapryśnego, niedouczonego i kosztownego nauczyciela może zająć doskonały hologram o płci i mentalności (moralności), odpowiadającej życzeniom ucznia. Illich nie przewidywał tego rodzaju „technologicznej” deskolaryzacji, może ona jednak stać się faktem. Technologiczna transformacja świata przyczynia się do kreowania potężnych utopii, wobec których człowiek czuje się wręcz bezbronny; wielbi je i przeklina zarazem, bo wie, że ich realizacja zagraża jego podmiotowości i narusza jego naturę. Jest do przewidzenia, że przyspieszony rozwój techniki komputerowej może w krótkim czasie wymusić porzucenie dotychczasowej, humanistycznej aksjologii, może spowodować zlikwidowanie tradycyjnego modelu szkoły stacjonarnej i wyeliminowanie nauczyciela z większości zadań dydaktyczno-wychowawczych. Ta utopijna wizja szkoły jest już stopniowo realizowana dzięki Internetowi w formie studiów korespondencyjnych. W *Trzeciej fali* (1980), pisanej na początku ery komputerowej, Alvin Toffler rozwinął stworzoną przez Marshalla McLuhana wizję globalnej „wioski elektronicznej”, ostrzegając, że konsekwencją tego zjawiska będzie pojawienie się „epidemii samotności”¹². Komputery i marihuana mogą doprowadzić społeczeństwo do rozkładu. Dzisiaj jesteśmy świadkami postępującego spełniania się tej wizji, choć jej przebieg jest dużo łagodniejszy niż przewidywano. Alvin i Hildi Tofflerowie spostrzegli ponadto, że postępujące przemiany cywilizacyjne mogą przynieść człowiekowi również wiele dobrego. W książce pod znamienym tytułem *Budowa nowej cywilizacji* (1995) wyrazili nadzieję, że zmiany spowodują „wzmocnie-

¹¹ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985, s. 29.

¹² A. i H. Toffler, *Trzecia fala...*, s. 253.

nie domu”¹³. Dawniej człowiek szukał pomocy na zewnątrz swego domu, dzisiaj jest w dużym stopniu samowystarczalny. Funkcjonuje nawet elektroniczny lekarz, kontrolujący zdrowie pacjentów przez 24 godz. na dobę. Czy w takim razie nie jest uzasadnione twierdzenie, że w niedalekiej przyszłości dzieci będą się uczyły głównie w domu pod okiem elektronicznego pedagoga? Przeciwnicy tego poglądu przypominają jednak, że jednym z najważniejszych zadań szkoły jest integrowanie, tj. „wytwarzanie u uczniów poczucia przynależności” – do rodziny, do społeczeństwa, do grupy współpracowników, a co za tym idzie – wychowywanie¹⁴.

Rozwój cywilizacyjny już dziś doprowadził do zamazania się wielu celów wychowawczych. W świecie internetowych połączeń nie ma żywych relacji międzyludzkich, a tylko informacje na ten temat. Na dodatek informacje te są anonimowe. Internet już dziś zubożył kontakty międzyludzkie, osłabił rolę szkoły i zredukował tradycyjne sposoby wychowania. Proces deskolaryzacji, spowodowanej rewolucją technologiczną, już się rozpoczął i wkrótce przybierze na sile. Wynika to z rachunku kosztów, który przemawia przeciwko utrzymywaniu tradycyjnej szkoły. Z każdym rokiem przybywa coraz więcej tańszych, „wirtualnych” szkół, funkcjonujących głównie w sferze połączeń komputerowych. Według planów MEN do końca wieku wszystkie szkoły średnie mają zostać podłączone do Internetu. Następnym etapem może być podłączenie komputerów domowych do wspólnego serwera. Być może już za kilka lat zaczną powoli pustoszeć gmachy uniwersytetów. Pamiętajmy, że dziś za pośrednictwem Internetu, nie wychodząc z domu, można zostać słuchaczem studiów zaocznych czy kursów uniwersyteckich. W sieci można studiować języki, nauki ścisłe lub historię.

Efekty zdobywania wykształcenia za pośrednictwem mediów elektronicznych mogą się ujawnić w sposób dla nas dzisiaj nieprzewidywalny. Trudno powiedzieć, jaki będzie ów człowiek przyszłości. Według Neila Postmana mentalność mieszkańców rodzącego się na naszych oczach cywilizacyjnego „technopolu” jest skutkiem rywalizacji różnych środków masowego przekazu, niosących ze sobą odmiennie typy świadomości.

Z jednej strony mamy świat słowa drukowanego, z jego naciskiem na logikę, kolejność, historię, wykład, obiektywność, dystans i dyscyplinę. Z drugiej – świat telewizji, z jego naciskiem na obraz, narrację, obecność, jednoczesność, bliskość, natychmiastową gratyfikację i szybką reakcję emocjonalną¹⁵.

Miejmy świadomość, że w tej rywalizacji przekaz intermedialny zwycięży nad przekazem tradycyjnym, pochodzącym z jednego źródła.

Równoległe do rywalizacji między odmiennymi wizjami języka kultury toczona jest walka o pryncypia światopoglądowe, jednakże bronione wartości mają niewielki wpływ na jej przebieg. To względy finansowe decydują o doborze środków, form i treści przekazu. Powołanie do życia i utrzymanie tradycyjnego uni-

¹³ A. i H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji*, tłum. J. Łoziński, Poznań 1996, s. 105.

¹⁴ A. i H. Toffler, *Trzecia fala...*, s. 416.

¹⁵ N. Postman, *Technopol...*, s. 26.

wersytetu jest wielokrotnie droższe niż internetowego. Od wielu lat tworzone są komputerowe narzędzia edukacyjne, dostarczające użytkownikom zarówno informacji prostych, jak i wysoce przetworzonych, ilustrowanych obrazami i dźwiękiem. *World Wide Web* pozwala zastąpić salę lekcyjną i kontrolować pracę ucznia poprzez odpowiednie testy egzaminacyjne, dyskusje problemowe i rozwinięcia tematów badawczych. Można przewidzieć, że popularność studiów WWW będzie nieustająco rosła, co spowoduje, że kosztowny nauczyciel zostanie zastąpiony tanim hologramem–mentorem. W takiej „szkole” niepotrzebna będzie dotychczasowa jednostka lekcyjna, a czas mierzyć się będzie intensywnie zdobytą wiedzą i umiejętnościami ucznia. Pozwoli to skrócić faktyczny czas nauki i wyeliminować czas pozorny, „przelewany” szerokim strumieniem w tradycyjnej szkole wskutek niedociągnięć metodycznych i administracyjnych. Można się spodziewać, że natychmiast pojawiłyby się teorie pedagogiczne uzasadniające taki stan rzeczy i powstałyby nowe normy, cele wychowawcze i preferowane wartości. Aby w „szkole” nie osłabły kontakty międzyludzkie, zalecany byłby sport i programy rekreacyjne, nad którymi czuwaliby odpowiedni trenerzy–wychowawcy, spełniający również zadania natury psychologicznej i religijnej.

Naszkicowana powyżej wizja przyszłego szkolnictwa, dla jednych utopijna, dla innych realna, musi wywołać opór części społeczeństwa. Względy psychologiczne (poczucie samotności) i społeczne (co zrobić z potężną armią bezrobotnych nauczycieli?) z pewnością długo blokować będą reformy szkolnictwa, idące w tym właśnie kierunku. Być może jednak rozwój cywilizacji w y m u s i odrzucenie również i tych okoliczności hamujących, a wtedy utopia edukacyjna przyjmie formę skończoną, bez względu na „mniejszościowe” argumenty etyczne, psychologiczne czy religijne. Neil Postman przypuszcza ponadto, że

telewizja może stopniowo doprowadzić do zaniku zawodu nauczyciela, ponieważ szkoła była efektem wynalezienia prasy drukarskiej i jej istnienie lub upadek zależą od tego, jak wielkie znaczenie przypisuje się słowu drukowanemu. Przez czterysta lat nauczyciele po części dzierżyli monopol na władzę, a teraz stają w obliczu załamania się tego monopolu¹⁶.

Postman kończy swoje refleksje pesymistycznym stwierdzeniem, że odpowiedzi na pytanie, czym jest edukacja w rozwijającym się technopolu, „są zniechęcające”¹⁷. Edukacja jest – według niego – „narzędziem polityki gospodarczej i w zasadzie niczym więcej”¹⁸. Można się więc obawiać, że argumentacje religijne, etyczne i psychologiczne nie przekonają menedżerów zajmujących się polityką oświatową.

Refleksje Postmana są katastroficzne, gdyż obserwuje on postępujący rozpad tradycyjnych wartości, w tym także moralnych, oraz przewiduje ostateczne zatarcie się różnic między *sacrum* i *profanum*. W technopolu obiecuje się ludziom raj na ziemi, ale „skazuje się na banicję wszystkie tradycyjne fabuły i symbole, sugerujące

¹⁶ Ibidem, s. 8.

¹⁷ Ibidem, s. 208.

¹⁸ Ibidem, s. 213.

stabilność i porządek”, bowiem „wyczerpał się potencjał naszego repertuaru znaczących symboli narodowych, religijnych i mitotwórczych”¹⁹.

Pod rządami technokracji tradycyjna szkoła zostanie wyeliminowana przez nowe środki komunikacji i nie kontrolowany zalew informacyjny, który obywatelnemu i unieruchomi społeczeństwu technopolu. Brak odporności na informacje spowoduje w społeczeństwie oznaki chorobowe, przypominające syndrom AIDS (*Anti Information Defency Syndrom*). Załamanie się społecznych mechanizmów obrony przed zalewem informacyjnym i informacją nieporządananą, będzie zabójcze dla religii, rodziny, sądownictwa, szkoły i w ogóle dla państwa.

Według Postmana, pierwszym technopolem świata są Stany Zjednoczone; kultura postmodernizmu jest więc cywilizacyjnym produktem technopolu, ze wszystkimi pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami, opisanymi powyżej.

Antypedagogiczny świat na opak

W dzisiejszym świecie, podatnym na działanie mitu złotego wieku, zjawiska zachodzące w kulturze postmodernistycznej składają się na obszerny zespół eudajmonistycznej utopii o zasięgu globalnym. Zwolennicy liberalizmu pedagogicznego twierdzą, że wraz „z zanikiem ekonomicznej roli państw narodowych i przejściem ich funkcji przez ponadnarodowe korporacje” skończyło się panowanie „wielkich narracji”, uzasadniających istnienie pedagogiki, integrujących ludzi i uzasadniających w tradycyjny sposób istnienie ładu narodowego, społecznego, państwowego czy ładu w obrębie jednej tylko religii²⁰. W to miejsce pojawiła się wizja edukacji globalnej, utożsamianej z amerykańską, a przez złośliwych – z „los-angelizacją” świata²¹.

Jednym z filarów postmodernistycznej antropologii jest wiara w dominację natury nad kulturą. Paradoksalnie – jest ona zarazem filarem mitu złotego wieku. Pokonanie pokusy antropocentryzmu (na której wyrosły liczne utopie społecznego ładu) spowodowało w postmodernizmie efekt wywyższenia natury, zarówno tej zmysłowej, jak i posiadającej status moralny, uzasadniony teorią „głębokiej ekologii”²². Zgodnie z takim założeniem mówi się, że na przebieg procesów edukacyjnych większy wpływ mają zjawiska przypadkowe niż zaplanowane. Decentralizacji państwa odpowiada dzisiaj postępująca decentralizacja szkolnictwa oraz wyczerpywanie się pedagogiki formalnej, normatywnej, sztywno wytyczającej kierunki działań wychowawczych. Mechanizmy adaptacyjne człowieka ulegają co jakiś czas rozregulowaniu. Wiele cech dzisiejszej pedagogiki potwierdza takie właśnie zjawisko. Pedagogika przestała być uniwersalnym środkiem ułatwiającym człowiekowi adaptację; znacznie większe znaczenie ma tu autokreacja człowieka

¹⁹ Ibidem, s. 7.

²⁰ T. Szkudlarek, *Postmodernistyczne pedagogie: amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu*, [w:] *Edukacja alternatywna...*, s. 21.

²¹ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 84.

²² Ibidem, s. 98.

i splot najróżniejszych czynników środowiskowych. Dzisiejsze społeczeństwa – według Michaela Foucaulta – cechują „rozproszone i bezosobowe formy władzy”, w postaci „symbolicznych reżimów wiedzy-władzy, bio-władzy, «technologię tożsamości», kształtujących podmiotowość poddanych”²³. Miejsce pedagogiki zajmuje pedagogiczność lub „pedagogizm”, które to pojęcie – analogiczne do „psychologizmu” – uzmysławia postępujący dziś zanik kompetencji i akceptację stanu permanentnego kryzysu norm, celów i wartości wychowawczych²⁴.

Szczególnie widoczną cechą pedagogiki postmodernistycznej jest niechęć do posługiwania się przymusem, a zarazem zachęta do tworzenia przez wychowawców, na użytek własny, polifonicznych pedagogik nieformalnych, np. na podstawie „mądrości powieści”. Zjawisko to uwidacznia się zwłaszcza w odniesieniu do eseistycznej twórczości Michaiła Bachtina, którego „kult stopniowo przenika także do pedagogiki” dzięki błyskotliwym pracom takich autorów, jak Henry A. Giroux i Peter McLaren, a w Polsce – Zbigniew Kwieciński i Lech Witkowski²⁵.

Bachtinowska „karnawalizacja” – z pozoru niewinne spoufalanie się ze światem poprzez śmiech – przeniesiona na grunt pedagogiki i stosowana jako metoda, prowadzi jednak do burzenia struktur, zrywania więzów, kwestionowania hierarchii i norm, odrzucania konwencji językowych, ośmieszania autorytetów, budowania „światów na opak”²⁶. Idea karnawalizacji świata odwołuje się do mitu złotego wieku i dobitnie potwierdza eudajmonistyczny charakter kultury postmodernistycznej. Pojęcia pedagogiczne, występujące w takim kontekście, są nieostre i nieformalne, tak jak i cała pedagogika postmodernistyczna, czy może raczej – „pedagogiczność”. Zjawisko to ujmuje Lech Witkowski w następujących słowach:

Pedagogiczność nie polega tu głównie na nakazywaniu, jak należy postępować, jakim należy być, kompetencja kulturowa przestaje być zdominowana mechanizmem reprezentacji albo reprodukcji, wiedza staje się ogniwem procesów symulowania i przetwarzania kulturowego, kreowania nowych światów, w których często bezwiednie funkcjonujemy²⁷.

Autor tych słów nie tworzy mitów pedagogicznych, wręcz przeciwnie – stwierdza fakt nie dostrzegany przez większość reprezentantów pedagogiki akademickiej, przyznających szkole nazbyt heroiczne zadania. Czy jednak człowiek, mający być podmiotem kultury, może się godzić na „bezwiedne funkcjonowanie” w świecie? Czy w przypadku działań nieświadomych można mówić choćby o pedagogiczności...?

Na temat nieskuteczności szkoły w dziedzinie wychowania napisano już bardzo wiele. Pozycja szkoły jest wręcz beznadziejna; dzieje się tak z dwóch powodów: oto z jednej strony nowoczesna pedagogika wyrzeka się prymitywnych

²³ Por. T. Szkudlarek, *Postmodernistyczne pedagogie...*, s. 23.

²⁴ S. Sarnowski, *O krytyce rozumu pedagogicznego...*, s. 12.

²⁵ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów...*, s. 75.

²⁶ *Ibidem*, s. 91.

²⁷ *Ibidem*, s. 71.

metod urabiania duszy ucznia, czy nakłaniania go do określonych postaw, z drugiej natomiast – te same techniki urabiania duszy stosowane są w reklamie i w szeroko pojętej rozrywce, z czym nikt nie próbuje walczyć. Już pół wieku temu David M. Potter ostrzegał, że najgroźniejszym konkurentem szkoły jest reklama, której wpływ i zasięg społeczny porównać można z religią i edukacją. „A mimo to nie posiada ona celów społecznych ani nie ponosi odpowiedzialności społecznej za to, jak wykorzystuje swoje wpływy – przynajmniej dopóki nie dopuszcza się oczywistego pogwałcenia prawdy i przyzwoitości”²⁸. Od tego czasu reklama umocniła się niewspółmiernie dzięki nowoczesnym środkom oddziaływania wizualnego. Przedmiotem najbardziej agresywnych reklam są papierosy, alkohol, samochody, odzież, wycieczki zagraniczne i wszelkie inne towary masowej konsumpcji. Reklama stała się dzisiaj jednym z głównych czynników degradujących tradycyjne formy wychowania; działa bowiem zarówno na świadomość człowieka, jak i na jego instynkty, angażując całą psychikę konsumpcyjnego „wychowanka”. Traktowanie seksu jako „atrakcyjnego opakowania” sprzedawanych towarów działa demoralizująco i wpływa na rozluźnienie obyczajów.

Drugim konkurentem dzisiejszego szkolnictwa jest *show-business*, z którym pedagogika również nie potrafi walczyć o dusze młodzieży. Szkoła nie jest w stanie dostosować swoich metod działania do poziomu przeciwnika, narkotycznie oddziałującego na zmysły rytmicznie zmieniającymi się bodźcami języków mody, filmu, muzyki z videoklipów i pornografii. Na początku lat osiemdziesiątych Allan Bloom z niepokojem analizował społeczne skutki muzyki rockowej, z olbrzymią siłą działającą na młodzież. Alarmował wówczas, że „seks, nienawiść i bałamutna, obłudna wersja braterskiej miłości” to jedyne tematy tekstów piosenek, zachęcających do ślepego buntu wobec rodziców, tradycji, instytucji i wartości²⁹. Dzisiaj osią światopoglądowych debat na tematy wychowawcze staje się właśnie stosunek do seksu, będący wręcz „papierkiem lakmusowym” kulturowych wyborów pomiędzy perspektywą otwarcia się lub zamknięcia, przyzwolenia lub zakazu. Na Paradę Miłości każdego roku ściągają z całej Europy do Berlina milion fanów muzyki techno, aby wziąć udział w spektaklu, który przypomina gigantycznych rozmiarów „czarną mszę”. Brutalne traktowanie seksu i wielbienie śmierci pojawia się w większości tekstów piosenek zespołów „satanistycznych”. Po dawce *extasy* wyobrażenia siedemnastolatków zamyka się na nudne „przerabianie” szkolnych tematów typu: „*Laura i Filon* jako przykład sielanki oświeceniowej”.

Bezwiedne uleganie subkulturom pojawia się już wśród dzieci w wieku przed-szkolnym. Często zachęcają je do tego sami rodzice. Tabliczki Ouija od najmłodszych lat przyzwyczajają do obecności magii. Wyobraźnię dzieci kształtują bohaterowie astralni, bogowie natury lub kosmosu, gdzie rzekomo manichejskie siły dobra walczą z siłami zła; w istocie są to jednak podróbki bóstw satanistycznych. Międzynarodowa subkultura fanów Manghi zawdzięcza swoją popularność telewizji i Internetowi. Dzięki oddziaływaniu telewizji niezwyliczeni He-man i Conan

²⁸ D.M. Potter, *Wolność i jej ograniczenia w życiu amerykańskim*, [w:] 200 lat USA. Ideaty i paradoksy historii amerykańskiej, oprac. Lawrence D. Orton, tłum. A. Adamow i inni, Warszawa 1984, s. 360.

²⁹ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, tłum. E. Bieroń, Poznań 1997, s. 87.

zastępują wielu dzieciom Chrystusa, dostarczając pierwszych odczuć religijnych. To prymitywne kształtowanie się pojęcia dobra i tak ulega niedługo potem zamazaniu pod wpływem ociekających krwią gier komputerowych, komiksów i filmów dla starszych dzieci. W następnej kolejności dzieci przechodzą przez magię „seksu bez poczucia winy”³⁰, do czego również zachęca telewizja, a jakże często także szkoła i rodzice. The Devoted Man, wykonujący muzykę black-metal, albo The Rolling Stones, szokujący utworami w rodzaju *Sympathy for the Devil*, wnoszą dodatkowe emocje do tej bezwiednej edukacji. „Potem przychodzi tęsknota za bezklasowym, wolnym od uprzedzeń i konfliktów, uniwersalnym społeczeństwem, które jest koniecznym skutkiem wyzwolonej świadomości” – powiada A. Bloom³¹.

Różnorodność koncepcji pedagogicznych, występujących pod wspólnym mianem postmodernizmu, wymagałaby drobiazgowej analizy, zwłaszcza że zwolennicy tej formacji kulturowej zapowiadają, że „pedagogika amerykańska – jako element amerykańskiej kultury – już niedługo okaże nam swą zniewalającą moc”³². Nie jest to jednak celem niniejszej pracy. Koncepcje pedagogiczne w polifonicznym społeczeństwie amerykańskim odpowiadają różnorodności etnicznej i kulturowej. Jest to wręcz konieczność wynikająca ze specyfiki państwa wielokulturowego. Dodatkowe wzmocnienie uzyskują postmodernistyczne teorie pedagogiczne w starych, amerykańskich mitach kolonizatorskich i w dziewiętnastowiecznych utopiach, które na nich wyrosły. A. de Tocqueville pisał w relacji z podróży po Ameryce: „Wszyscy oni mają niezachwianą wiarę w doskonałość człowieka”³³. Ów specyficznie amerykański pelagianizm trafił również do antypedagogiki, wychodzącej z założenia, że „człowiek jest istotą dobrą”³⁴. Tomasz Żyro zaprezentował przed laty owe utopie, byłoby jednak korzystne skonfrontowanie ich z coraz to nowymi realizacjami³⁵. To, co na gruncie amerykańskim jest koniecznością, wynikającą częściowo z procesów opisanych przez N. Postmana, w konserwatywnej Europie niekoniecznie musi być akceptowane, mimo że świat nazywany jest globalną wioską o upodabniającej się kulturze.

Budowanie „społeczeństwa otwartego” w warunkach liberalizmu stwarza przesłanki dla nowych koncepcji wychowawczych, które mogłyby być odpowiedzią na dzisiejsze negatywne zjawiska cywilizacyjne. Celowo używam liczby mnogiej, aby wykluczyć możliwość kolejnego pojawienia się jedynej słusznej szkoły oraz jedynej słusznej teorii wychowawczej. W kulturze amerykańskiej postmodernizm – praktykowany w sposób naturalny od ponad trzydziestu lat – przyniósł zapewne wiele dobrego, ale należy mieć świadomość, że spowodował też degradację wartości. Od momentu politycznego otwarcia się w 1989 roku postmodernistyczna kultura szerokim strumieniem wlewa się do Polski i zostaje

³⁰ G. Rotter, E. Rotter, *Wenus, Maria, Fatima. Jak rozkosz zmysłów stała się sprawą szatana*, tłum. E. Cieślak, Warszawa 1997, s. 197.

³¹ A. Bloom, *Umysł zamknięty...*, s. 87.

³² T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 9.

³³ Por. A.D. Tocqueville, *Democracy in America*, cz. II, r. 3.

³⁴ T. Szkudlarek, B. Śliwierski, *Wyzwania pedagogiki...*, s. 180.

³⁵ Por. T. Żyro, *Boża plantacja. Historia utopii amerykańskiej*, Warszawa 1994.

dotatkowo wzmocniona autorytetem instytucji oświatowych. Wielu reprezentantów postmodernistycznej pedagogiki głosi dzisiaj rozczarowanie rozumem dialektycznym, choć do niedawna było zdeklarowanymi marksistami, tłumaczącymi zjawiska społeczne na gruncie materializmu historycznego. Ci nowocześni pedagodzy przypominają neofitów, popadających z jednej skrajności w drugą; po przykrych doświadczeniach z marksizmem uciekają dziś od generalizujących metodologii, uniwersalnych systemów i syntez, tłumaczących zjawiska ogólne. Owi pedagodzy znaleźli sobie miejsce w otwartej kulturze postmodernizmu, ale wciąż ujawniają stare nawyki myślenia³⁶. Uciekają od dogmatów, ale z ucieczki czynią dogmat; przeczą materialistycznej koncepcji człowieka, ale nie potrafią nic innego zaproponować. Wycinkowość ich pola widzenia nie ulega wątpliwości, toteż wąska część studentów z lekceważeniem patrzy na swoich mistrzów i nazywa ich farbowanymi lisami. Pozostała większość, w niczym nie zorientowana, przyjmuje ich rewelacje (wyczytane z książek Zygmunta Baumana) niemalże jako prawdy objawione.

Dzisiejsze szkolnictwo w Polsce zagrożone jest brakiem skuteczności i odpowiedzialności wychowawczej. Jest to niejako reakcja na stan poprzedni, gdy cele wychowawcze formułowano na zjazdach partii. Odsunięcie obowiązków wychowawczych spowodować może w krótkim czasie skutki równie fatalne, jak utrwalana w minionym okresie fikcja i obłuda ideologiczna socjalizmu. W miejsce utopii ładu społecznego tworzona jest dziś utopia eudajmonistyczna, której twórcy i zwolennicy powtarzają za Saint-Simonem, że „złoty wiek jest dopiero przed nami”. Niewiele się jednak można od nich nauczyć. W kulturowym oceanie „wieloznaczności” pojawia się negatywna ocena absolutnych wartości, takich jak prawda, piękno, dobro, świętość czy wiedza. Wywołuje to ujemny wpływ na wychowanie i przybliża widmo deskolaryzacji. Skoro ustaliliśmy, że czystą wiedzę można zdobyć niższym kosztem, niekoniecznie uczęszczając do szkoły, to szkoła – niezdolna do wypełniania zadań wychowawczych – przestaje być potrzebna.

Kultura postmodernizmu rozbrzmiewa echem złotego wieku. Poprzez bańnikowe technologie obiecuje spełnienie marzenia o ziemskim raju. Jej terenem oddziaływań jest kultura globalna; atrybutami – obfite dobra konsumpcyjne; kanałem komunikacyjnym – skomputeryzowane środki masowego przekazu; ekspresją – m.in. agresywna muzyka elektroniczna; religią – psychoanalityczne penetracje podświadomości, przynoszące „objawienie” w postaci New Age czy Kościoła Scjentologicznego. Można przewidzieć kierunki jej dalszego rozwoju – zdominowanie wszystkich sfer komunikacji społecznej przez Internet lub jego pochodne, konstruowanie rzeczywistości wirtualnej, dalsza degradacja autorytetów moralnych. Już dzisiaj aktorzy, modni prezenterzy telewizyjni i sportowcy cieszą się większym poważaniem niż nauczyciele. Względna pokora, z jaką uczniowie znoszą męki „ślęczenia” na lekcjach wynika głównie z rozumienia reguł „rytuału” zakończonego wydaniem świadectwa – przepustki do świata „dorosłych”. Dzisiaj-

³⁶ Por. Z. Sareło, *Założenia antropologiczne w etycznych poglądach Z. Baumana*, [w:] *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sareło, Warszawa 1996, s. 74.

sza szkoła nie potrafi promować tradycyjnych wartości, a zarazem jest bezradna wobec silnych bodźców kulturowych, którym podlega młodzież. To nie filozofowie, ale specjaliści od marketingu i menedżerzy ze świata *show-businessu* wywalczyli to, że bogiem stała się tolerancja, wpisana do konstytucji współczesnej szkoły. Sprawą prywatną wychowanków jest dziś zarówno stosunek do aborcji i religii, jak i do muzyki rockowej czy seksu. Probiezmem tej tolerancji jest również ubiór; promowany przez gwiazdy rocka i magazyny mody *heroin chic* skutecznie oddziałuje na młodzież i przypomina jej, że tuż za bramą szkoły zaczyna się inna, ciekawsza „rzeczywistość” halucynogenna. Największą i być może jedyną świętością dla człowieka jest dzisiaj osobista wolność i wynikająca z niej nienaruszalność dóbr prywatnych. W ucieczce od utopii ładu, które niosły groźbę totalizmu, wpadliśmy w inną utopię – prowadzącą do uniwersalnego społeczeństwa, ujednolicenia kultur, zatraty autorytetów, unieważnienia normatywnych wartości, zamazania granicy między *sacrum* i *profanum*, a także osłabienia woli działania.

Absolwent dzisiejszej szkoły bardzo słabo rozumie otaczającą go rzeczywistość. Jego wiedza jest nieprzydatna, bo oddzielona od rzeczywistych potrzeb i przez to topijna. Bierze się to i z tego, że ogromna większość nauczycieli humanistów nie potrafi ustosunkować się do współczesnej kultury, gdyż sama jej nie rozumie; rozwlekle omawiane są na lekcjach lektury historyczne, a o współczesności wspomina się zaledwie „za pięć dwunasta” przed maturą.

Niektórzy odważniejsi pedagodzy zakładają szkoły społeczne i tworzą klasy autorskie. Ich osiągnięcia bywają niekiedy zdumiewające, ale nikt nie sprawdził adaptacji absolwentów szkół społecznych w nowych środowiskach. Brak dostatecznych środków i motywacji do unowocześnienia szkolnictwa jest paradoksalną barierą, ograniczającą rozmiary eksperymentu, zmierzającego do stworzenia „wysp oporu edukacyjnego”. Dodatkowym czynnikiem hamującym tego typu inicjatywy jest niechętny stosunek władz oświatowych do klas autorskich, spowodowany obawą dezintegracji środowiska. Tak więc ambitne projekty Józefa Kozińskiego, Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwierskiego, nazywane niekiedy utopijnymi, nie zdobywają większego poparcia³⁷.

Krytyczne uwagi na temat polskiej szkoły pokrywają się w wielu punktach z opiniami na temat współczesnego szkolnictwa w innych krajach. Jak się okazuje, to nie pojedyncze problemy, ale bloki i złożone obszary zagadnień składają się na kryzys współczesnego szkolnictwa³⁸. Poczynione przez Czesława Kupisiewicza obserwacje pokazują, że współczesna szkoła, choć pretenduje do miana nowoczesnej, jakże często nie spełnia pokładanych oczekiwań, a swoje słabości maskuje dalekosiężnymi celami i utopijnymi dążeniami, bałamutnie odsuwającymi realizację konkretnych zadań. Jak już zostało powiedziane, najsłabszym punktem dzisiejszej szkoły jest aksjologia, a raczej jej brak. Współczesna szkoła postmodernistyczna nie potrafi bronić określonych wartości, bo zaakceptowała polikulturowy relatywizm.

³⁷ Por. B. Śliwierski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.

³⁸ C. Kupisiewicz, *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995, s. 14–15.

Aksjologia jest najważniejszym filarem podtrzymującym olbrzymi gmach pedagogiki. Jej logika jest konserwatywna, odwołująca się do „wielkich narracji”, towarzyszących człowiekowi od tysięcy lat. Odrzucenie aksjologicznej logiki kultury wywołuje poczucie bezsensu i absurdalności. Taki stan wyzwolonej kultury wyobraził sobie Samuel Butler (1835–1902), autor antyutopii pt. *Erewhon* (1871).

W stworzonym przez niego świecie, jak w technopolu opisanym przez Postmana, zbrodnia nie jest złem, ale skutkiem braku dobrobytu, dlatego „winowajców” uwalnia się od płacenia podatków, natomiast nędza i choroby uważane są za przestępstwo, a więc „winnych” tych zbrodni skazuje się na więzienie. W szkole i na uniwersytecie zabronione jest kierowanie się rozumem, a nauczanie jest wyłącznie hipotetyczne. Przemiany obyczajowe spowodowały, że w „szkołach braku rozsądku” młodzież uczy się „uwalniania ukrywanej niemoralności”. Jeden z bohaterów powieści Butlera wyjaśnia zasady funkcjonowania szkolnictwa: pod surową opieką profesorów z Wydziału Nierozumności oraz z katedr Nielogiczności i Wybiegów Logicznych studenci uczą się przez 14 lat przedmiotu zwanego „nauką hipotetyczną”, bowiem rozum nie może istnieć bez nierozumności. „Wyobrażanie serii dziwnych i absolutnie niemożliwych przypadków oraz zalecanie młodym, aby rozwiązywali związane z nimi problemy, oto najlepszy sposób, by przygotowywać ich do prowadzenia spraw, kiedy będą dorosłymi” – twierdzi największy autorytet Erewhonu, profesor Mądrości Światowej³⁹. Rodzice płacą przez wiele lat za naukę, której celem jest nauczenie dzieci nieużyteczności i oduczenie ich rzeczy praktycznych. Nauka stała się fetyszem, ale dzieci muszą mówić nielogicznie i jak najmniej, w przeciwnym razie są zabijane. Geniusze muszą być jednocześnie głupcami, bo każdy głupiec jest trochę geniuszem. Profesor Mądrości Światowej twierdzi, że studentów nie należy uczyć samodzielnego myślenia i że „nikt nie może być przekonany o swej racji”⁴⁰. Zabronione jest współzawodnictwo (zupełnie jak w utopii *Walden Two* Skinnera). Źle widziane są dobre wyniki, chociaż tematy egzaminacyjne znane są wcześniej. Jeden ze studentów oblał egzamin, gdyż jego praca na temat wyjątków nie była dostatecznie dwuznaczna, inny natomiast nie dostał dyplomu, bo prawie nigdy się nie mylił, a jego wypowiedzi zawsze były poważne. W Erewhonie działają Stowarzyszenia do Kasacji Nieużytecznych Świadomości oraz do Zlikwidowania Przeszłości, które nadzorują edukację młodzieży⁴¹. Dawna tradycja, nauka, kultura i w ogóle historia są dziedzinami zakazanymi; zabronione jest też mówienie o przyszłości. Obywatele Erewhonu są przeciwnikami postępu, bo kreuje on egocentryków, przyczynia się do współzawodnictwa i wojen. Dopuszczają tylko taką formę, która nie jest sprzeczna z powszechnym rozsądkiem. Przestrzeganie tych zasad powoduje równość między obywatelami. Po odbyciu długich studiów z zakresu nauki hipotetycznej mieszkańcom Erewhonu wolno zajmować się prawdziwymi naukami, wolnymi od nielogiczności, a długoletnie ćwiczenia z zakresu hipotezy powodują,

³⁹ S. Butler, *Erewhon and the Erewhon rewisted*, Introduction by L. Mumford, New York 1943, s. 200–221.

⁴⁰ Ibidem, s. 209.

⁴¹ Ibidem, s. 211.

że ograniczają twierdzenia wyłącznie do prawdziwych. Wpadają przy tym w przesadę i boją się kompromitacji, dlatego prawdziwa nauka w tym kraju jest bardzo ograniczona.

Chociaż utopia Butlera zawiera czytelne aluzje do szkolnictwa z czasów epoki wiktoriańskiej, któremu zarzucano wręcz absurdalny formalizm, to jednak można w niej wyczytać ponadczasowe refleksje na temat sporu wokół racjonalizmu. Jeden z bohaterów powieści twierdzi, że: „Życie stałoby się nie do zniesienia, jeśliby ludzie we wszystkich działaniach kierowali się jedynie rozsądkiem i rozumem”⁴².

Karl Popper, największy wróg myślenia utopijnego w dwudziestym wieku, nieprzypadkowo rozpoczyna swoje *Spółczesność otwarte* od motto wziętego z *Erewhonu*: „...mieszkańcy Erewhonu są narodem potulnym i cierpięciznym. Dają się wodzić za nos i łatwo ich skłonić do rezygnacji ze zdrowego rozsądku w imię byle jakiej logiki...”⁴³. Wyparcie się rozsądku, logiki i tradycji, poddanie się idei „karnawalizacji”, nieodwołalnie kończy się dyktaturą – zawsze obiecującą wybawienie świata od chaosu.

Jakże często w technopolu, budującym kulturę postmodernistyczną, z bezsensu czyni się sens, z chaosu porządek, zaciera się granice między prawdą a fałszem, dobrem i złem – nie inaczej niż to czynili bohaterowie Butlera. W świecie tym panuje antyracjonalizm i „nowoczesna wieloznaczność”⁴⁴. Wiedza pedagogiczna jest cząstkowa, przypadkowa i przypomina puzzle, pochodzące z różnych układanek. Trudno mówić w takim świecie o teoriach wychowania, skoro brakuje im aksjologicznych podstaw; a przy głośnym aplauzie honorowana jest „etyka bez moralności”⁴⁵.

Współzależności pomiędzy utopiami ładu i utopiami eudajmonistycznymi a pedagogikami formalnymi i pedagogikami nieformalnymi

W okresach wzrastającej aktywności mitów ładu społecznego dominują pedagogiki formalne i normatywne, a wszelkie formy wychowywania nieformalnego, oparte głównie na intuicji, objęte są kontrolą i ulegają stopniowemu wyeliminowaniu. W takich sytuacjach dochodzi do zrywania normy spójności między uczestnikami procesu wychowawczego oraz do powstawania utopii pedagogicznej. Autorzy utopii, usiłujący zbudować „społeczeństwo ładu”, korzystają z pomocy szkolnictwa, by zrealizować swoje projekty. Wynika to z ich błędnego przekonania, że szkoła jest algorytmiczną maszyną, której zaprogramowanie jest równoznaczne z zaprogramowaniem społeczeństwa. Autorami pedagogik utopijnych

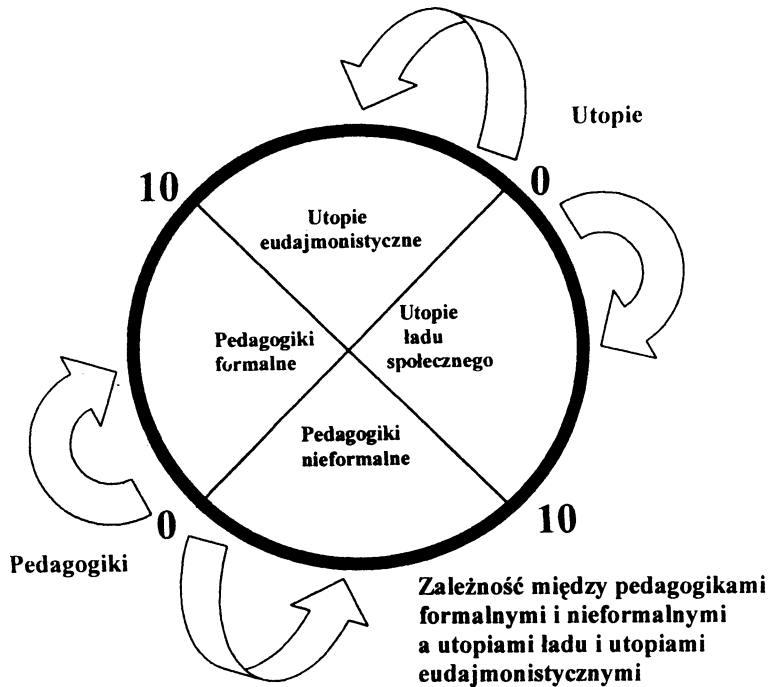
⁴² Ibidem, s. 228.

⁴³ K.R. Popper, *Spółczesność otwarte...*, t. I, s. 1.

⁴⁴ Por. Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna*, Warszawa 1995.

⁴⁵ Por. Z. Bauman, *Etyka ponowoczesności*, Warszawa 1996. Autor pisze o „moralności bez kodeksu etycznego” w znaczeniu „rehumanizacji moralności” (s. 44), żądając przywrócenia odpowiedzialności. Implikacje moralne, wynikające z pierwszej części tego zdania, rodzą tak negatywne odczucia, że dalsze wyjaśnienia są już nieprzekonywujące (s. 48).

z reguły nie są wychowawcy, mający żywy kontakt z dziećmi i pragnący zrozumieć ich potrzeby, ale marzyciele, owładnięci ideologicznym szaleństwem: przewrotni politycy lub filozofowie, podający się za pedagogów. Niekiedy kierują się oni szlachetną potrzebą uszczęśliwienia świata, innym razem – nie zaspokojonymi ambicjami intelektualnymi. Towarzyszą im rzesze wykonawców – jakże często ludzie niskiego pokroju, łaknący kariery, albo też ludzie naiwni i bezkrytyczni, dający sobą manipulować w zamian za doraźne korzyści.



Nieformalne sposoby wychowania dominowały zawsze w czasach ogarniętych chaosem, w czasach rozpadu instytucji państwowych, kryzysu gospodarczego lub wojen. Łatwo jednak zauważyć, że w okresie rosnącego dobrobytu, gdy elektroniczne środki przekazu udostępniają na zawołanie każdą informację, ma miejsce podobne zjawisko. Bódcowe i nieformalne oddziaływanie wychowawcze wypiera sformalizowane działania pedagogiczne.

Gdy wsłuchujemy się w wiadomości, donoszące o cierpiących dzieciach, ofiarach wojny i okrutnych zbrodniach wywołanych polityką czystek etnicznych, daleko nam do uznania dzisiejszych czasów za urzeczywistnienie złotego wieku. Ale – wychowani na relatywizmie – możemy zmienić kanał w telewizorze i naszym oczom ukaże się natychmiast zupełnie inny świat – łagodny, dobry, beztrojski, kolorowy, wypełniony pięknymi, młodymi ludźmi i ciągnący się nieprzerwanie jak jakaś brazylijska telenowela. Coraz więcej ludzi tak właśnie czyni; woli żyć w nieświadomości, tj. poddać się *eupsychii*, niż nerwowo reagować na każdą stre-

sującą wiadomość. Zapowiedź Saint-Simona, że złoty wiek jest dopiero przed nami, dodatkowo wzmacnia tę gotowość ulegania czarowi technologicznego raju. Człowiek staje się podatny na emocje, popędy, instynkty; zawiera podświadomości, która zastępuje mu Boga. W tym świecie trudno mówić o wychowywaniu, skoro każdy jest jednocześnie dorosłym i dzieckiem, bohaterem karnawałowego spektaklu bez ograniczeń wiekowych.

Eudajmonistyczne utopie posługują się pedagogikami nieformalnymi i nienormatywnymi. W miarę popularyzowania się iluzji, że przybliżamy się do epoki złotego wieku, będziemy obserwować ich stałe uaktywnianie się. Byłoby błędem twierdzić, że dyskretna pedagogika zwolenników psychologii humanistycznej wyzwolona jest od szczegółowych norm, regulujących proces wychowawczy. Zwolennicy tzw. antypedagogiki posiadają swoje normy i dogmaty, których gotowi są bronić, a z pozornej „bezformy” czynią wystudiowaną formę; brak wyraźnych reguł wychowawczych staje się dla nich żelazną regułą.

ZAKOŃCZENIE

Wielu pedagogów wyraża zaniepokojenie o losy oświaty budowanej na gruncie postmodernistycznych idei. Wydaje się, że nie jest to grunt, po którym można odważnie stąpać. O realności zagrożeń pisze także Lech Witkowski, którego można by nazwać konserwatywnym przedstawicielem pedagogicznej awangardy. Dla zobrazowania swoich przemyśleń L. Witkowski rozpracował złowieszczy skrót AIDS, aby uprzytomnić, jak wielkie niebezpieczeństwo niosą dla pedagogiki współczesne zjawiska kulturowe⁴⁶. Na chorobliwy stan dzisiejszej pedagogiki składa się, jego zdaniem, aksjologiczna **(A)mbiwalencja**, **(I)diosynkrazja**, czyli nadmierne przewrażliwienie zjawiskami odosobnionymi i szczegółowymi, kulturowa **(D)ecentricja** i **(S)eduction**, czyli „uwiedzenie”, wynikające z praktykowanej „perswazji wychowawczej”, „w miejscu wcześniejszej dominacji narzucenia”⁴⁷. Chociaż L. Witkowski nie proponuje kuracji (zwłaszcza że od wielu lat uchodzi za zwolennika liberalizmu), wnioski nasuwają się same. „A”, jak ambiwalencja, jest najgroźniejszym wrogiem szkoły. Z powodu takiej właśnie ambiwalencji najwięcej mamy dziś „konserwatywnych zwolenników pedagogiki awangardowej”, żywiących do niej jednocześnie uczucia miłości i nienawiści, odrazy i uwielbienia. Owi Butlerowscy eksperci od „wybiegów logicznych”, specjalizujący się w kasowaniu „Nieużytecznych Świadomości”, wiodą prym w wielu ośrodkach pedagogicznych. Trudno poznać ich prawdziwe poglądy, gdyż skrętnie ukrywają je w podtekstach cytowanych, zasłyszanych i wyczytanych zagranicznych artykułów, w pozorowanych badaniach, w sterowanych polemikach, w tworzeniu wokół siebie komunikacyjnego szumu. Tylko czy z takich zlepow myślowych doczekamy się prawdziwej twórczej filozofii dla współczesnej pedagogiki?

Wielowymiarowa struktura obszaru edukacyjnego sprzyja tworzeniu się utopii. Człowiek chciałby zmaksymalizować i przyspieszyć swoją adaptację w środowisku; zabezpieczyć się przed wciąż grożącym mu złem oraz osiągnąć fizyczną i psychiczną doskonałość. Motywacje intelektualne ulegają z tego powodu motywacjom psychicznym, wolicjonalnym, jakże często o charakterze zbiorowym i częściowo tylko uświadomionym.

⁴⁶ L. Witkowski zapożycza się (mało oryginalnie) u Neila Postmana, tłumaczącego tym skrótem skutki rozpowszechniania „informacji niepożądanych” (por. rozdz. XI, s. 232).

⁴⁷ L. Witkowski, *Kwadratura aksjologicznego AIDS w pedagogice*, [w:] *Edukacja wobec sporów...*, s. 141–147

Słabości dzisiejszego szkolnictwa obserwować możemy w wielu wymiarach i w różnych kontekstach. Zawsze jednak ich przyczyną będzie zerwanie jednego z ogniw pedagogicznego schematu, którymi powinni być harmonijnie powiązani ze sobą: rodzice – dziecko – wychowawca – nauczyciel, a wreszcie skomplikowany świat dzisiejszego *pólis*. O kształcie szkolnictwa decyduje dziś głównie ten ostatni element i wielu krytykom wydaje się, że jest to najważniejsza przyczyna kłopotów oświaty. Sugerują oni, że oświatę należałoby jak najszybciej wyzwolić spod dominacji państwa, przeistaczającego się w chaotyczny technopol. Każda gwałtowna emancypacja pociąga jednakże za sobą niebezpieczeństwo chaosu, a w nim dziecko traci poczucie bezpieczeństwa. Ten argument powoduje, że większość pedagogów wyraża sceptyczny stosunek do takich teorii.

Zarówno eksperymentujący twórcy „wysp oporu edukacyjnego”, jak i konserwatyści, broniący ideałów utrwalonych w przeszłości, podejmują niekiedy heroiczne wysiłki, ale ich efekty – wskutek odosobnienia działań – nie są zauważalne. Pozostaje więc stwierdzić, że dzisiejsze szkolnictwo znajduje się w momencie oczekiwania na taki paradygmat, który przywróciłby mu wiarę w możliwości wychowawcze. Trzeba wierzyć, niezależnie od czekających nas doświadczeń, że w centrum prawdziwie mądrej i skutecznej pedagogiki zawsze będzie Korczakowski szacunek i wczuwanie się w potrzeby wychowanka.

RIASSUNTO

Nella cultura contemporanea postmodernista sono ormai sparite le differenze tra scienza e utopia. Nell'ambito della pedagogia interagiscono miti e utopie sociali, che influiscono sull'educazione talvolta in modo inconscio. La pedagogia non è una disciplina autonoma. In una prospettiva antropologica il suo senso culturale consiste nel tentativo di migliorare gli sforzi di adattamento dell'uomo al suo ambiente naturale ed artificiale. Lo scopo delle utopie è molto simile, ma il loro metodo di agire viene radicalizzato oppure massimalizzato, per accelerare ed ultimare tutti gli sforzi di adattamento dell'uomo.

Nell'antichità è stato definito uno schema educativo classico, composto di cinque fattori, tenuti in reciproca coesione. Il pedagogo, „schiavo“ dei genitori del bambino, responsabile per la tutela di esso, lo accompagnava a scuola, lo assisteva durante le lezioni, dopo di che era obbligato a „restituire“ il bambino ai genitori. Il pedagogo proteggeva il bambino dal male e lo difendeva, innanzitutto dalla corruttela della città. Questo schema educativo classico verrà modificato in seguito dai miti che producono conseguenze decisive sul comportamento dell'uomo e talvolta distruggono la norma di coesione.

Conosciamo almeno sette miti che corrispondono con precisione agli elementi dello schema pedagogico classico: il mito dell'età d'oro, dedicato alle culture agresti ed incoraggiante ad una soave anarchia; – il mito di Chronos, oppure dei genitori che negano i diritti dei loro figli adolescenti; – il mito di Dionisio, oppure il pedocentrismo; – il mito di Telemaco, oppure il mito del figlio perfetto; – il mito di Mentore, oppure il mito del buon educatore, creato da Omero; – il mito di Socrate, ovvero l'educatore odiato dai genitori ed accusato di depravazione della gioventù. I miti sociali, come forma di pensiero non intellettuale, generano le utopie. Grazie alle utopie, l'uomo cerca di anticipare il futuro.

Il punto di partenza per le nostre ricerche è stata l'analisi filologica dell'Utopia di Tommaso Moro, dalla quale risultano componenti di utopismo. Il caso delle utopie pedagogiche è confermato da tutte le regole universali del pensiero di T. Moro: – la condanna e la morte del mondo esterno (Utopos invase le terre dei barbari); – la creazione di un mondo nuovo e perfetto (Utopos civilizzato le nazioni conquistate); – la separazione di questo nuovo mondo (Utopos fece separare Utopia con un istmo dal continente); – le assicurazioni, che il vecchio modo di vita non sarebbe mai più tornato (il sistema politico di Utopia è difeso dalla polizia segreta e tutti i devianti vengono perseguitati). Nel pensiero utopistico pedagogico tradizionale possiamo distinguere tutti e quattro questi elementi essenziali, quasi come i componenti di un algoritmo, cioè un procedimento di calcolo che dovrebbe portare ad un risultato educativo finito e certo.

Possiamo distinguere due generi di utopie: il primo, d'ordine e il secondo eudemonico [vc. dotta, gr. eudaimoni – cos, da eudaimon – fortunato]. La pedagogia era sottoposta al giogo dell'utopia della ragione, imprigionata da Platone nella repubblica dei filosofi, così come dai rappresentanti della Chiesa medievale (*extra Ecclesiam nulla salus*), e da numerosi filosofi moderni, successori di Tommaso Moro. Nel XIX secolo, Charles Fourier ed altri pensatori socialisti ed anarchici cercarono invano in Europa e negli Stati Uniti d'America di applicare alla vita delle idee utopistiche. Fallirono pure i tentativi di creare nel XX secolo un'utopia pedagogica, sia sulla base dell'ideologia del nazismo che in riferimento alla ideologia marxista, sottoposta dai bolscevichi al dogma della lotta delle classe.

Tanti educatori ricordano ancora quelle amare esperienze di ieri, ma devono confrontarsi con quelle di oggi. L'uomo moderno, cittadino di una società globale, e' forse disposto a credere all'affermazione saintsimoniana che „L'eta' dell'oro, che una tradizione cieca ha situato nel passato, e' davanti a noi“*. Oggi le utopie di ordine universale sono state sostituite dalle utopie eudemoniche, fondate sulla convinzione che l'uomo possa essere felice grazie alla tecnologia avanzata e grazie a piccole società di „soave anarchia“. A questo scopo servono le *eupsichie*, cioè le utopie della serenità d'animo, risultanti in parte dalla vita consumista, in parte dalla prepotenza dei mass media. Parallelamente, con l'aumento progressivo delle utopie eudemoniche, cresce anche il significato delle pedagogie libere dalle rigide norme accademiche. In questa prospettiva culturale, dove la necessità di adattamento viene diminuita, sembra che la scuola sia inutile, oppure che debba essere cambiata del tutto.

L'incisione di Francesco Goya intitolata „La ragione addormentata genera l'angoscia“, potrebbe essere il motto di questo nostro libro, per la cui comprensione bisogna considerare quei fenomeni di carattere non intellettuale che accompagnano il lavoro educativo. Le pedagogie non formali diventano sempre più attive, mentre la cosciente pedagogia di carattere scientifico viene sostituita progressivamente da stimoli quali il sesso, la moda, la musica, ben volentieri accettati dalla gioventù'.

Qual e' il dunque futuro della pedagogia? Ecco la domanda principale alla quale abbiamo cercato di trovare una non facile risposta.

* E.M. Cioran, *Storia e utopia*, Adelphi Ediz, Milano 1982, s. 131.

INDEKS OSOBOWY

- Ablewicz Krystyna 16
Adriani Maurillo 36, 56, 63, 86
Agostini Lodovico 77, 91, 94
Ambroży św. 87
Amsterdamski Stefan 12
Andreae Johann Valentin 77, 94
Apollo 43
Arendt Hannah 41, 107, 108
Ariadna 35
Arystofanes 24, 90
Arystoteles 38, 44, 45, 58, 63, 86, 90,
111, 112, 114, 116
Arystyp z Cyreny 112
Atena 47
Augustyn św. 36, 87
Aurispa Giovanni 64
- Babeuf François N. 100
Bachtin Michaił 146
Bacon Franciszek 69, 95, 113, 114, 130
Baczko Bronisław 8, 11–13, 26, 37, 49,
55, 62, 83, 84, 101, 110, 117
Bakunin Michał 134
Baldini Massimo 54, 73–75, 83
Barbour Ian G. 26
Bauman Zygmunt 19, 149, 152
Bazyli Wielki św. 87
Beaussire Emil 117
Bellamy Edward 104–106
Bellers John 77
Benchoffer Dietrich 56
Benedykt św. 87
Bentham Jeremy 97
Bergerac Cyrano de 137, 138
Bernstein Basil 21, 22, 141
Bernstein Edward 50
Bielecki Marian 28
Bielecki Tadeusz 20
- Bielski Marcin 89
Bieńkowski Tadeusz 8
Blaszke Marek 99
Bloch Ernst 53–55
Blondel Nicolas F. 37
Bloom Allan 147, 148
Bocalosi Girolamo 100
Bonaparte Ludwik, Napoleon III 125
Braunmuhl Ekkehard von 134
Brendan św. 39
Brozi Krzysztof J. 14
Buber Martin 50
Bulski Henryk 42, 43
Buonamico Matteo 91
Buonarotti Filippo 100
Burton Robert 77
Butler Samuel 151, 152, 155
- Cabet Étienne 49, 77
Campanella Tomasz 50, 77, 91–94,
113
Campbell Joseph 18
Cantimori Delio 53, 101
Cassirer Ernst 17, 22, 23, 31, 32, 43
Castiglione Baldassarre 90
Chałasiński Józef 107–109
Chrystus 34, 40, 55, 94, 148
Chardin Teilhard de 56
Ciechanowicz Jerzy 35
Cioran Emil 39, 75, 158
Claparede Edward 15
Cocchiara Giovanni 39
Conan 147
Condillac Étienne Bonnot de 99, 125
Condorcet Jean Antoine N. 89, 101
Corte Marcel de 57, 58
Courtois Stephane 107
Coser Lewis A. 19

- Cwygun Maryna 127
 Cynceron Marcus Tullius 125
- Dahrendorf Ralf 19, 53, 69
 Darwin Karol 19
 Dedal 35
 Delisle Louis F. 116
 Delumeau Jean 89, 90
 Deschamps Léger M. 77, 117, 118
 Dewey John 52
 Dilthey Wilhelm 10, 18, 113
 Dionizos 43, 44, 133
 Dionizy z Kapadocji 40
 Dioskurides 90
 Dobrolubow Mikołaj A. 127
 Dolby R.G.A. 13
 Doni Anton Francesco 91
 Douffé Edouard 22
 Durkheim Emil 15, 51
 Dybiec Julian 8
 Dzeus 43, 45
- Einstein Albert 12
 Eliade Mircea 25, 34, 41, 42
 Eliot Robert C. 111
 Enfantin Barthélemy 49
 Engels Fryderyk 49, 50, 102, 103
 Epikur 112, 114
 Erazm z Rotterdamu 89, 91
 Eurypides 24
 Euzebiusz z Cezarei 40
- Farson Richard 138
 Felice de Renzo 101
 Fenelon François 45, 96
 Feyerabend Paul K. 13, 132
 Fichte Johann G. 102
 Fiore da Gioachino 87
 Firpo Luigi 94
 Fischer Robert T. 73
 Focjusz 40
 Foigny Gabriel de 77
 Fontenelle Bernard de 115
 Foucault Michael 145
- Fourier Charles 49, 77, 123–125, 134
 Franciszek św., z Asyżu 87
 Freinet Celestin 134
 Freud Zygmunt 33, 53
 Fromm Erich 58, 135
 Frye Northrop 57, 83
- Gabaros Stefan 40
 Gadamer Hans-Georg 8, 45, 46
 Galdi Matteo 100
 Galen 90
 Gassendi Pierre 37
 Gentile Marco 73
 Gilbert Claude 77, 95–97
 Gilgamesz 34
 Giroux Henry A. 146
 Glejeses Vittorio 98
 Gnitecki Janusz 16
 Goethe Johann W. 72
 Goff Le Jacques 87
 Goisis Giuseppe 57, 81
 Gomes Diego 89
 Goodman Paul 140
 Gorki Maksim 111
 Gott Samuel 77, 95
 Goya y Lucientes Francisco de 5
 Grabowski Marian 14
 Gramsci Antonio 61
 Grochulska Joanna 29
 Guster Robert 73
 Gutkowski Wojciech 77
- Halevy Daniel 118, 119
 Hameline Daniel 15
 Harrington James 77
 Harrington Michael 111
 Hartley David 97
 Hartlib Samuel 95
 Hegel Fryderyk W. 11, 49, 102, 103
 Helvetius Claude A. 99, 141
 He-man 147
 Henryk Żeglarz 89
 Henryk VIII 66
 Herakles 43

- Herbart Johann F. 28, 102
 Herling-Grudziński Gustaw 55
 Hermes 46, 85
 Herodot 90
 Hertzka Teodor 51
 Hessen Sergiusz 19, 77
 Hezjod 38, 39, 45
 Hieronim św. 87
 Hipokrates 90
 Hipolita 40
 Hitler Adolf 108
 Hobbes Thomas 97
 Holt John 140
 Homer 34, 44–46, 86, 90
 Horney Karen 58
 Hubberd Lafayette R. 130
 Humboldt Wilhelm von 102
 Hume Dawid 14
 Huxley Aldous 60, 72, 75
 Hytlodeusz Rafał 64, 90, 91
- Ifigenia 41
 Illich Ivan 16, 27, 29, 55, 140–142
 Innocenty III 37
 Ireneusz 40
 Isokrates 46
 Izaak 41
 Izdebska Jadwiga 19, 28
- Jaeger Werner 24, 34
 Jamblich 85
 Jones James 127
 Jung Carl Gustaw 9, 10, 12, 53
 Jungk Robert 121
- Kadmos 43
 Kalipso 45
 Kant Immanuel 52
 Kateb Georg 41, 60, 66
 Kautsky Karl 50
 Kerschensteiner Georg 18
 Kersten Krystyna 107
 Klemens IV 97
 Klempere Victor 108
- Kołakowski Leszek 26, 50, 55, 106
 Komeński Jan Amos 18, 22, 28, 35,
 74, 77, 91, 95, 97, 114 115
 Korczak Janusz 127, 134, 136
 Kormanowa Żanna 108
 Kosian Józef 54
 Kowalska Aniela 62
 Koziński Józef 132, 150
 Krajewski Michał Dymitr 42, 116
 Kramer-Badoni Rudolf 134
 Krasicki Ignacy 69, 116
 Kronos 38, 41–43
 Kropotkin Piotr A. 134
 Ksenofont 34
 Kuderowicz Zbigniew 10, 103
 Kuhn Thomas S. 13
 Kupffer Heinrich 134
 Kupisiewicz Czesław 29, 150
 Kurdybacha Łukasz 87, 95, 102
 Kwieciński Zbigniew 146, 150
- Laertios Diogenes 112, 114
 Lancaster Joseph 102
 Lassewitz Konrad 77
 Laszlo Erwin 21
 Leach Edmund 26
 Lem Stanisław 61, 62, 120, 132
 Lenin Włodzimierz I. 48, 61, 106, 108
 Lewowicki Tadeusz 19
 Lévi-Strauss Claude 18–20, 26, 33
 Lichtenberger André 50
 Likurg 41, 84
 Limanowski Bolesław 50
 Locke James 97
 Lucyper 129
 Luter Marcin 37
- Łojek Jerzy 128
 Łobocki Mieczysław 15
- Mably Gabriel B. de 99
 Maffey Aldo 100
 Majorek Czesław 8
 Malinowski Bronisław 18, 19, 22

Malraux André 111
 Mancini Italo 54, 56
 Mannheim Karl 11, 52, 82
 Mantegazza Paolo 105, 106
 Manuel Frank M. 52, 53, 59, 60
 Marcuse Herbert 54, 55, 140
 Marivaux Chamblain Pierre de 116
 Marks Karol 11, 49, 50, 52–54, 60, 61,
 103, 106, 119, 141
 Marmontel Jean F. 116
 Marrou Henri I. 47
 Martino Carlo 73
 Maslow Abraham 59, 122
 Masso Gildo 73, 74
 Mateusz św., ewangelista 24
 May Rollo 127
 McLaren Peter 146
 McLuhan Marshall 142
 Mead Margaret 136, 137
 Melchior Virgilio 56
 Melosik Zbigniew 145
 Mentor 44–46, 96
 Mercier Sebastian 98
 Mięso Jerzy 108
 Miklaszewska Justyna 55, 61
 Miksza Małgorzata 62, 73
 Miloszević Slobodan 120
 Minotaur 35, 37, 38
 Modrzewski Andrzej Frycz 64, 91
 Mohl Robert 50
 Molnar Thomas 56, 63
 Montaigne Michał 91
 Monteskiusz 116
 Montessori Maria 134
 More Tomasz 50, 60, 62–64, 67–69,
 89–92, 95, 98, 113
 Morelly 100, 101, 104, 118
 Morris William 77, 105, 106, 133, 134
 Motycka Alina 9, 13
 Mumford Lewis 33, 35, 48, 51, 52, 59,
 86
 Müntzer Tomasz 56
 Narciat Andrea de 128
 Nawroczyński Bogdan 19
 Neill Aleksander 80, 127, 134
 Newton Isaak 11, 14
 Niewiadowski Andrzej 61
 Nostradamus 72
 Nowicka Ewa 20
 Odyseusz 44, 46
 Okoń Władysław 17
 Orygynes 40
 Orwell Georg 60, 62
 Ostrowski Witold 60, 62
 Owen Robert 77, 126
 Pancera Carlo 101
 Pandora 114
 Pańkow Irena 62
 Parsons Talcott 18, 19
 Patté Pierre 37
 Pawełczyńska Anna 107
 Pazyfae 35
 Pedro Don 89
 Pelagiusz 39
 Penteus 43
 Perykles 24, 35, 46
 Pestalozzi Johann H. 15, 102, 127
 Picht Georg 54
 Pitagoras 85, 112
 Platon 24, 25, 28, 34, 38, 41, 44, 51, 63,
 64, 73, 77, 82, 84–86, 89–92, 96,
 100, 111, 112, 116, 120, 133, 138
 Plutarch 34
 Polak Fredrik 52
 Pomykało Wojciech 15
 Popper Karl R. 7, 11, 53, 60, 70, 152
 Potter David M. 147
 Postman Neil 37, 143–145, 151, 155
 Prevost Antoine F. 116
 Prometeusz 8, 45, 46, 75, 81, 114
 Protagoras z Abdery 10, 13
 Proudhon Pierre J. 134
 Pythaida 85

- Quinzio Sergio 56
 Rabelais Franciszek 68, 70, 77, 113, 121, 134
 Radcliffe-Brown Alfred R. 18
 Rafał archanioł 44
 Ratzinger Joseph 55
 Reimer Everett 140
 Renouvier Charles 50
 Rétif de la Bretonne, Nicolas 128
 Richter Edward 51
 Robespierre Maximilien 101
 Robins John 56
 Rostowski Jan 135
 Roseo Mambrino 91
 Rotter Gernati i Ekkehart 148
 Rousseau Jan Jakub 45, 78, 116, 117, 119, 120, 125, 126, 134, 141
 Ruhl Otto 54
 Russel Bertrand 55
 Russo Vincenzo 77, 100, 101
 Ruyer Raymond 59, 75

 Sade Donatien A.F. de 70, 128, 129
 Saggs Henry W.S. 34
 Saint-Just Antoine L. 101
 Saint-Simon Claude Henri de Rouvroy de 39, 49, 78, 101, 114, 149, 154
 Sareło Zbigniew 149
 Sarnowski Stefan 8
 Sauer Karl 73
 Saya Mario 73
 Schoenebeck Hubertus von 134, 135, 138, 139
 Schulz Roman 18
 Seneca [Młodszy] 125
 Servier Jean 58, 60
 Shalley Mary 72
 Sikora Adam 125
 Skinner Burrhus F. 120, 130–132, 151
 Skrzypek Marian 128
 Sofokles 90
 Sokrates 24, 45, 46, 84

 Sołżenicyn Aleksandr 55
 Sorel Georg 50
 Sośnicki Kazimierz 19
 Spencer Herbert 19
 Spranger Edward 18
 Statorius Piotr [Strojeński] 28
 Stevenson Robert L. 72
 Stiblin Kaspar 77, 90
 Strzelczyk Jan 89
 Sturm Johannes 28
 Suchodolski Bohdan 19, 80, 84, 86, 110
 Swift Jonathan 60, 98
 Szacki Jerzy 12, 48, 49, 60, 61, 70, 86, 110
 Szkudlarek Tomasz 43, 81, 123, 134, 136, 145

 Śliwierski Bogusław 43, 81, 123, 134, 136, 150
 Śnieżko Dariusz 39
 Świętochowski Aleksander 14, 51, 62, 83

 Tarski Alfred 14
 Tatarkiewicz Władysław 58, 98, 99, 112, 116
 Telemach 44, 46
 Teofil, biskup Aleksandrii 87
 Tertulian 87
 Tezeusz 33, 35
 Theiss Tadeusz 37, 107
 Tillich Paul 49, 56, 57, 81
 Tobiasz, syn Tobita 44
 Tocqueville Charles A. 106, 148
 Toffler Alvin i Heldi 42, 45, 141–143
 Tokstoj Lew 80, 127, 134
 Tomasz św., z Akwinu 36, 135
 Toulmin Stephen E. 13
 Tucydides 90
 Turgot J. de l'Aulne, baron 115
 Turner Jonathan H. 18, 32, 69
 Tuwim Julian 31
 Tyrteusz 24, 34

Ulisses 96
Uranos 41

Veiras Denis 77
Vauchez André 88
Venturi Franco 118
Vespucci Amerigo 64
Versins Pierre 63
Vives Juan L. 91
Voisé Waldemar 56, 62, 73, 74

Weber Max 27, 52
Wells Georg H. 60
Winstanley Gerard 96
Wipszycka Ewa 36
Witkiewicz Stanisław I. 120
Witkowski Lech 14, 19, 27, 78, 80,
146, 155

Wojaczek-Hubicki Mariusz 42
Wojnar Irena 73
Wojtowicz Jerzy 115
Wolter 70, 116
Wołoszyn Stefan 99
Wroczyński Ryszard 142
Wróblewski Andrzej K. 12
Wybicki Józef 95

Zamiatin Jewgienij I. 60, 75
Zecchi Stefano 54
Zeno don z Nomadelfii 80, 127
Zgorzelski Andrzej 61

Żyro Tomasz 148

SPIIS ILUSTRACJI

Francisco de Goya y Lucientes, *Uśpiony rozum stwarza strachy*. Rycina z cyklu *Caprichos* 6

Wychowanie muzyczne. Waza grecka, V w. p.n.e. 23

Wyobrażenia krainy Kukanii na podstawie ludowej ulotki pt. *La Cuccagna nuova* z 1703 r.
przy s. 39

Francisco de Goya y Lucientes, *Sposób latania*. Rycina z cyklu *Disparates* 47

Szytych przedstawiający wyspę Utopię z I wydania *Utopii* T. More'a (Louvain 1516) 71

Szytych przedstawiający wyspę Utopię z III wydania *Utopii* T. More'a (Bazylea 1518) 131

El mondo roverso. Cztery ryciny wydawnictwa Remondini w opracowaniu G.M. Gilo
(Treviso 1964) 136-138

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	5
Rozdział I	
Postmodernistyczne zacieranie granic między nauką, mitem i utopią	9
Rozdział II	
Pedagogika na pograniczu mitów i nauki	15
Czy pedagogika jest samodzielną nauką?	15
Antropologiczna perspektywa pedagogiki	18
Pedagogiczne ułatwienie i utopijne przyspieszenie inkulturacji.	20
Klasyczny schemat wychowania	23
Inkulturation przez mit.	25
Mity społeczne a pedagogiki formalne i nieformalne	27
Rozdział III	
Obecność mitów w przestrzeni pedagogicznej	31
Mit Tezeusza albo zwycięstwo rozumu	33
Mit złotego wieku albo zwycięstwo łagodnej anarchii	38
Mit Kronosa albo rodziców zawłaszczających dzieci	41
Mit dionizyjski albo pajdokracja	43
Telemach i mit doskonałego syna	44
Homerowski i Sokratesowski mit wychowawcy	45
Rozdział IV	
Utopia jako przedmiot badań i sporów ideologicznych	48
Rozdział V	
Schematy myślenia utopijnego	62
Wątpliwości wokół <i>ou(eu)topii</i>	62
Kultowe znaczenie <i>Utopii</i> T. More'a	64
Istota utopii.	66
Rozdział VI	
Utopijne algorytmy pedagogiczne	73
Rozdział VII	
Kult i nędza oświaty w utopiach ładu społecznego	82
Pedagogika w niewoli rozumu	82
Zadania dla pedagogiki w antycznej myśli utopijnej	84
Średniowieczna eschatologia jako forma pedagogiki utopijnej	86

Zadania dla oświaty w okresie od T. More'a do J.A.N. Condorceta	89
Pedagogika pomiędzy ideologią i utopią w XIX i XX wieku	101
Rozdział VIII	
Trzy opcje utopijnej pedagogiki eudajmonizmu	111
Pedagogiczne utopie wspólnoty szczęśliwego życia	111
Przepustka do technologicznego raju	113
Pedagogika szczęścia w stanie natury	115
<i>Eupsychie</i> czyli utopie radosnego samopoczucia	119
Rozdział IX	
Pedagogiczne utopie szkoły	123
Utopie falansteru	123
Libertyńska <i>eutopia</i> towarzystwa erotycznego	127
Pedagogiczne wyspy <i>eupsychiei</i>	129
Rozdział X	
Eudajmonistyczne utopie dziecka w społeczeństwach łagodnej anarchii	133
Rozdział XI	
W spełnionej utopii złotego wieku szkoła staje się zbędna	140
Stare i nowe zapowiedzi deskolaryzacji	140
Antypedagogiczny świat na opak	145
Współzależności pomiędzy utopiami ładu i utopiami eudajmonistycznymi a pedagogikami formalnymi i pedagogikami nieformalnymi	152
Zakończenie	154
Riassunto	157
Indeks osobowy	159
Spis ilustracji	165



T. Żurek

ANDRZEJ DRÓZDŹ, ur. 1954, doktor nauk humanistycznych, stypendysta Collegio Borromeo w Pawii i Fundacji Einaudi w Turynie, przez wiele lat nauczyciel języka polskiego w szkolnictwie podstawowym i w średnim; obecnie adiunkt w Katedrze Historii Książki Instytutu Bibliotekoznawstwa Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Autor m.in. kilku tomików poezji opublikowanych na przełomie lat 70. i 80. oraz pracy *Gli Amanti della giustizia. Un parroco giacobino e la sua biblioteca nella società napoletana del XVIII*

secolo (Avellino 1999). Artykuły na temat pedagogiki, historii Włoch i historii książki drukuje w specjalistycznej prasie polskiej i włoskiej.

W najnowszej pracy Autor porusza istotne problemy współczesnej pedagogiki i socjologii kultury, rozważa obecność mitów i utopii społecznych w edukacji, ich powiązania z koncepcjami wychowania i systemem szkolnictwa oraz wskazuje zagrożenia dla procesów wychowawczych.

Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 273

ISSN 0239-6025
ISBN 83-7271-023-6